



# Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces.

**Jean-Charles Terrassier**

Psychologue de l'enfance

En 1971, lorsque j'ai pris l'initiative de créer l'Association Nationale Pour les Enfants Surdoués ou Intellectuellement Précoces avec quelques amis parents et enseignants cette question était totalement absente des préoccupations de l'Education nationale et de la formation des enseignants et des psychologues. Même vide coté littérature et média.

Alors jeune psychologue, j'avais examiné et tenté d'aider de nombreux enfants précoces, certains qui réussissaient apparemment de façon satisfaisante mais néanmoins en butte aux rigidités du système éducatif, et d'autres en état de souffrance et d'échec malgré leur potentiel. Dans un tel contexte la nécessité d'attirer l'attention sur ces enfants négligés m'est apparue évidente.

Ce n'était certes pas mes brillants professeurs de la Sorbonne qui m'avaient préparé à apporter des réponses à ces questions. Ils n'en avaient jamais soufflé mot.

Ce sont donc les enfants précoces eux-mêmes qui m'ont formé, appris leur psychologie, les particularités de leur développement affectif, intellectuel et psychomoteur, leurs facilités et leurs difficultés, les aspects de leur vie relationnelle et sociale. La littérature psychologique américaine m'a également été très utile au début.

Ainsi, au cours des années, grâce à l'examen et au suivi d'un très grand nombre d'enfants intellectuellement précoces (à ce jour, plus de 4500), mes observations m'ont permis d'élaborer des concepts nouveaux, maintenant connus de ceux qui s'occupent d'enfants précoces, et qui, je crois, permettent une meilleure compréhension de leur vécu particulier.

J'ai donc créé des termes nouveaux qui s'appliquent de façon spécifique à la psychologie des enfants intellectuellement précoces :

- 1 La dyssynchronie, interne et sociale**
- 2 L'effet Pygmalion négatif**
- 3 L'effet "loupe"**
- 4 Le Q.I. compensé**

La dyssynchronie est le concept majeur qui englobe l'effet Pygmalion négatif et l'effet loupe. Le Q.I. compensé est une méthode complémentaire d'évaluation de l'indication de la prise d'une avance scolaire.

## **La dyssynchronie**

La dyssynchronie décrit le développement hétérogène spécifique et normal des enfants intellectuellement précoces (dyssynchronie interne) ainsi que les particularités de leur relation et intégration au contexte de vie (dyssynchronie sociale).

Assurément les enfants précoces sortent de la norme statistique du fait de leur rythme rapide de développement mais cette précocité c'est leur normalité propre. Il n'y a rien de pathologique dans leur dyssynchronie qui, certes, peut les fragiliser dans des contextes inadaptés. C'est pourquoi il importe de connaître leurs particularités pour espérer proposer une réponse éducative adaptée à leurs besoins.

### **La dyssynchronie interne**

Nous l'observons principalement sous deux aspects : la dyssynchronie intelligence-psychomotricité et la dyssynchronie intelligence-affectivité.

Certaines disparités dans les résultats aux épreuves psychométriques méritent également une attention particulière.

### **La dyssynchronie intelligence-psychomotricité**

Le langage est un assez bon indice de précocité intellectuelle lorsqu'il apparaît tôt chez l'enfant mais un langage apparemment en retard n'exclut pas la même éventualité. Certains enfants précoces utilisent peu le langage jusqu'au moment où ils y témoignent subitement d'une maîtrise remarquable. Ces enfants là présenteront généralement par la suite une belle rigueur dans l'expression et dans la réflexion.

Au plan psychomoteur, la maîtrise de la marche n'apparaît pas significativement plus précoce, l'écart étant minime. Or les tests de développement de la petite enfance ont une forte composante en évaluation de la maturation psychomotrice. En conséquence, ces échelles sont peu prédictives quant au rythme du développement intellectuel ultérieur.

La maturation psychomotrice des enfants intellectuellement précoces n'est habituellement pas à la mesure de leur précocité intellectuelle. C'est un des aspects de la dyssynchronie interne, spécifique aux enfants précoces.

S'il n'est pas rare qu'un enfant précoce de 4 ans témoigne globalement d'un niveau de 6 ans ou davantage aux tests de développement intellectuel, il est nettement plus exceptionnel que sa maîtrise graphique soit aussi avancée.

Cet enfant va s'intéresser à la lecture et l'acquérir dans sa cinquième année. Par contre la maîtrise de l'écriture sera habituellement beaucoup moins aisée à cet âge du fait d'une maturité graphomotrice relativement moins avancée.

L'écriture est généralement le seul apprentissage qui résiste à cet enfant tonique, vif, brillant oralement, habitué à maîtriser assez facilement les autres apprentissages. Devant cette difficulté l'enfant risque de réagir par une volonté de contrôle, de maîtrise anxieuse qui conduira à une hypertonie et à un tracé trop appuyé, tremblant, irrégulier. Les garçons davantage que les filles, plus persévérantes, tendent alors à rejeter cette activité peu gratifiante. Le risque est alors consistant que non seulement l'écriture, mais, par la suite, l'orthographe et toute expression écrite soient englobées dans un investissement négatif.

Il importe, bien entendu, que les enseignants soient informés de cette particularité afin qu'ils aident les enfants précoces à garder une attitude positive face à un apprentissage qui résiste.

Cet aspect ne doit cependant pas inciter à déconseiller les admissions précoces en CP. Un enfant précoce de 5 ans qui dispose d'un âge mental de 7 ans au moins risque de vivre fort mal un maintien forcé en maternelle. Parfois il est assez docile pour s'accommoder en silence d'une routine peu enrichissante et, le soir, il n'aura plus rien à raconter à ses parents. Quelques fois il manifeste son désintérêt, son ennui, parfois jusqu'au refus scolaire ou bien se fait remarquer par

son agitation. Beaucoup de ces petits “ instables ” que je reçois à ma consultation deviennent des modèles de stabilité, d’attention et de persévérance lors de tests qui demandent au moins une heure et demi de mobilisation intense. Il est d’observation courante que les enfants précoces adorent les tests car là, enfin, ils peuvent s’exprimer jusqu’à leurs limites de compétences et à leur rythme.

Cette dyssynchronie intelligence-psychomotricité est également sensible dans les gestes de la vie quotidienne : s’habiller, lacer les chaussures, ne pas renverser la tasse, ne pas se cogner, etc....

Il est probable que l’on pourrait réduire cette dyssynchronie en favorisant très tôt les activités psychomotrices des enfants précoces. C’est ce que propose L. Vaivre-Douret. Certains enfants précoces, même garçons, s’avèrent capables de progrès remarquables en quelques mois en maîtrise graphique après un examen lors duquel on attire l’attention sur un retard relatif dans ce domaine. C’est possible lorsque le principe de plaisir immédiat, de réussite immédiate et sans effort, n’est pas le mobile prévalent dans le comportement de l’enfant.

### **La dyssynchronie intelligence-affectivité**

Un autre aspect de la dyssynchronie interne s’exprime dans le décalage entre le développement intellectuel précoce et le développement affectif et émotionnel qui reste généralement dans la norme de l’âge avec, cependant, certaines particularités.

L’enfant précoce traverse les différents stades de maturation communément décrits mais son évolution affective est davantage caractérisée par la richesse, la sensibilité et la complexité que par la précocité.

L’intelligence de l’enfant exerce un “ **effet loupe** ” non seulement sur la logique de l’environnement mais également sur sa perception et son interprétation des afférences affectives. L’acuité de son regard sur les autres et sur le monde aiguise une sensibilité qui n’a pas toujours les moyens d’intégrer sans dommage l’information reçue. Si l’effet loupe est positif lorsqu’il est au service de l’intelligence, il peut, par contre, fragiliser les enfants précoces car leur sensibilité offre facilement de multiples objets à leur anxiété.

La problématique œdipienne constitue pour eux une épreuve aussi rude, et nécessaire, que pour les autres enfants. Leur palette de mécanismes de défense et de camouflage apparaît d’une grande richesse mais dans la mesure où, ici, ils sont confrontés à une problématique d’ordre affectif, leur tentative de maîtrise intellectuelle de la situation s’avère inefficace. L’anxiété et les phobies habituellement liées à une culpabilité d’ordre œdipien ne relèvent pas du registre de la raison et de l’intelligence, ce qui déconcerte d’autant plus ces enfants habitués à maîtriser sur ce mode.

L’intelligence fait volontiers le lit de la rationalisation, défense visant à trouver un prétexte ou une excuse raisonnables à un comportement, et de l’intellectualisation, défense qui permet de prétendre que la composante affective n’a pas déterminé un comportement.

Le recours à ces mécanismes vise à protéger l’enfant d’une expression pulsionnelle qui serait vécue dangereuse et coupable. Le résultat est souvent un enfant bien “ raisonnable ” qui correspond à l’attente des parents au prix d’une perte de spontanéité et de joie de vivre.

Fort heureusement, la majorité des enfants précoces trouve spontanément la voie de l'équilibre en permettant à leurs besoins pulsionnels et affectifs aussi bien qu'intellectuels de s'exprimer et de se satisfaire. Les psychothérapies d'enfants précoces comportent souvent l'objectif de les aider à faire plaisir à ces diverses dimensions, y compris donc à l'intelligence qui, elle aussi, peut être culpabilisée. Je ne suis d'ailleurs pas loin de considérer que l'intelligence est une pulsion, secondaire certes, mais pulsion néanmoins car elle aussi cherche sa satisfaction, est souvent réprimée par l'environnement et, en conséquence, culpabilisée.

Souvent donc, les psychothérapies d'enfants précoces visent à les aider à retrouver la voie de la simplicité et de la spontanéité dans leur vie affective et à assumer leur intelligence comme une dimension de leur personnalité, respectable assurément mais non prévalente sur les autres dimensions. Certains enfants peuvent en effet aboutir à la crainte de n'être aimés par leurs parents que pour leur intelligence et leurs bonnes notes en classe, raison supplémentaire d'alimenter une anxiété chronique. Parfois, heureusement rarement, il est nécessaire de rappeler aux parents que leur enfant est précoce certes, mais qu'il est d'abord un enfant.

## **Dyssynchronie et tests W.I.S.C. III et W.I.S.C. IV**

Je ne traite ici que d'un aspect très ponctuel du WISC (Echelle d'intelligence de Wechsler pour les enfants. III<sup>ème</sup> et IV<sup>ème</sup> éditions).

Depuis longtemps j'attire l'attention de mes collègues et des parents sur l'un des subtests du WISC : le subtest "Code" qui consiste à demander à l'enfant de tracer rapidement selon le modèle en haut de page le signe apparié à chaque chiffre de 0 à 9. Les chiffres sous lesquels l'enfant doit tracer le signe correspondant sont proposés en désordre et il n'existe aucun lien logique entre les signes et les chiffres. L'enfant doit remplir le plus possible de cases en 2 minutes. Ce subtest contribue avec deux autres (Symboles, Barrage) à l'évaluation de l'indice de Vitesse de Traitement (IVT).

J'ai constaté que les enfants précoces, les garçons particulièrement, sont très souvent relativement peu efficaces dans cette épreuve. Une étude que j'ai réalisée en 2002 sur les résultats de 80 garçons de Q.I. égal ou supérieur à 140 points au WISC III montre que leur note standard moyenne dans les autres subtests est de l'ordre de 16 points alors qu'elle n'est que de 11 points dans ce subtest "Code".

Ceci implique que la plupart des garçons précoces perdent plusieurs points en QI performance et un peu moins en QI global. Le même phénomène est présent chez les filles à un moindre degré.

Dans la plupart des cas, pas dans tous, l'efficacité médiocre des enfants précoces dans ce subtest est due au fait que cette épreuve fait très peu appel à ce que nous considérons être l'intelligence. Ces enfants sont désarmés devant une épreuve qui ne demande aucune réflexion. Les enfants précoces ont besoin qu'une activité fasse appel à leur intelligence pour mobiliser pleinement leur attention et être efficaces, ce qu'ils confirment d'ailleurs lors des autres subtests.

On peut se poser la question : un subtest qui est raté par la plupart des enfants intelligents mérite-t-il de figurer dans un test d'intelligence ?

Cette question est assez subversive car elle implique un renversement de la situation. Jusqu'à présent nous avons l'habitude de tester l'intelligence des enfants par les tests. Or, cette question suggère que nous pourrions maintenant tester "l'intelligence" d'un test par les enfants.

Une étude publiée dans le manuel du test WISC IV vient étayer cette approche. Comparant les profils psychométriques de deux groupes, l'un d'enfants précoces (QI moyen : 126,2 points), l'autre d'enfants présentant un retard intellectuel (QI moyen : 60,5 points), l'étude met en évidence que c'est dans ces subtests de Vitesse de Traitement que les enfants précoces réussissent le moins bien alors que les enfants en retard y présentent leur meilleure efficacité. Chez les enfants précoces, l'Indice de Vitesse de Traitement est inférieur de 18,9 points à leur QI total alors que chez les enfants déficients il lui est supérieur de 12,5 points en moyenne.

Le subtest Code apporte cependant une information. Quelques rares enfants précoces réussissent très bien ce subtest, sans doute les plus capables de survivre dans tous les contextes scolaires. A l'opposé, les autres semblent les plus fragiles dans les contextes qui sollicitent trop peu leur intelligence.

C'est pourquoi il convient parfois de calculer deux Q.I., l'un avec les subtests de Vitesse de Traitement, l'autre sans, pour ne pas exclure à tort un enfant de la précocité.

L'intelligence comporte de multiples facettes assurément mais la principale est la faculté de découvrir des relations cachées, de percevoir la cohérence d'un système, de trouver ou d'élaborer des liens logiques entre des éléments épars.

L'enfant intelligent est celui qui entend une musique là où les autres n'entendent qu'un bruit, c'est celui qui perçoit un dessin là où les autres ne voient qu'un gribouillis.

### **La dyssynchronie verbal-performance.**

Dans ce groupe de garçons de QI 140+, l'écart moyen QI verbal-QI performance s'élève à 14 points en faveur du QI verbal, différence due en partie à l'échec relatif au « Code ». Cet écart doit donc être considéré comme la norme relative à ce groupe. Or il est généralement recommandé de ne pas calculer le QI total lorsque l'écart entre les deux secteurs est supérieur à 12 points ce qui exclurait l'évaluation du QI pour les deux tiers des enfants de ce groupe ! A mon avis, cette règle, utile pour les enfants dans la norme, ne doit pas s'appliquer aux enfants très précoces.

En réalité, si l'on fait une évaluation des réponses des enfants non plus en notes standard mais en âge mental en se référant aux étalonnages du manuel du test, on s'aperçoit que l'écart verbal-performance devient non significatif et tendrait même à s'inverser, à l'exception, bien sûr, de l'épreuve « code ».

Tous ces aspects méritent d'être connus avant d'interpréter les résultats et d'en tirer des conclusions pouvant influencer sur l'évolution d'un enfant.

### **Les tests en question.**

L'on reproche parfois aux tests de ne pas être des prédicteurs infaillibles de la réussite scolaire. En effet, la corrélation entre les résultats aux tests d'intelligence et les résultats scolaires est de l'ordre de .40 à .50 selon les diverses études.

Il est évident que la réussite scolaire ne fait pas appel qu'à l'intelligence évaluée par les tests, mais également à des qualités d'attention et de persévérance qui sont sous la dépendance de la motivation à la connaissance que l'école a pu susciter ainsi qu'à d'autres facteurs de personnalité.

Je suis persuadé que la corrélation réussite aux tests- réussite scolaire augmente chez les enfants précoces dès que la réponse pédagogique répond correctement à leur rythme et à leur style

d'apprentissage. Je le constate depuis 1987 chez les élèves précoces admis en classe de 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> au lycée Michelet de Nice. Admis sur le seul critère de leur potentiel intellectuel évalué par les tests, et donc souvent malgré des résultats et un intérêt scolaires qui se sont délités progressivement au cours de l'école primaire, beaucoup d'enfants reviennent à une expression normale, c'est à dire brillante, de leur potentiel. Même constat dans d'autres établissements qui ont fait un effort d'adaptation à ces enfants. Voilà encore un thème de recherche intéressant à explorer maintenant que les chercheurs en psychologie et en pédagogie osent commencer à s'intéresser à ces enfants en France.

## La dyssynchronie sociale.

Devant un enfant précoce, la réponse des parents, des camarades, de l'école, est rarement tout à fait adaptée. L'enfant est dans une situation de dyssynchronie sociale dont il convient de l'aider à atténuer les effets négatifs.

Certains parents sont d'abord amusés et étonnés par le tonus, la curiosité, l'activité de leur jeune enfant et en arrivent parfois au stade de l'inquiétude lorsque est atteint, vers 4 ans et parfois plus tôt, le stade "métaphysique" avec des questions sur les limites de la vie, sur les origines de la vie, de l'univers, sur les limites du temps. Ces questions posées précocement et les réponses forcément incertaines qu'elles suscitent peuvent contribuer à alimenter l'anxiété de ces enfants à la recherche de certitudes fondées sur la raison.

Certains parents vont donc penser que "ce n'est pas normal" d'avoir de telles préoccupations à cet âge mais, bien conseillés et rassurés, ils vont pouvoir permettre à leur enfant de continuer à exprimer sa curiosité sans la réprimer ni la culpabiliser.

En revanche, l'école et le système éducatif font continuellement référence à une norme de développement qui a conduit à définir des programmes scolaires et un rythme de progression imposés à tous les enfants. Jusqu'à présent les forces de "normalisation" sont plus puissantes dans notre enseignement que celles qui défendent le droit à la diversité, droit cependant réaffirmé épisodiquement par les ministres de l'Education successifs.

La référence continue à l'enfant "normal", au développement "normal", est très préjudiciable au développement et à l'épanouissement des enfants qui s'éloignent de cette norme.

A l'école, deux situations peuvent se présenter :

- Si l'enfant n'a pas été identifié comme intellectuellement précoce, les enseignants vont attendre de lui une efficacité simplement normale. La tendance à se conformer à l'attente du maître, bien décrite par Rosenthal et Jacobson qui ont mis en évidence « l'effet Pygmalion », va conduire dans ce cas à ce que je nomme " **l'effet Pygmalion négatif** " : L'enfant va tendre à renoncer à exprimer son véritable potentiel et se limiter à répondre à une demande qui le sous-estime.

Ce contexte va l'inciter à renoncer à exprimer une partie de sa personnalité et à oublier celui qu'il aurait pu être, ce qui ne peut en rien favoriser son épanouissement. Certes, il est difficile pour un enseignant qui propose le programme d'une classe donnée de prendre conscience que tel enfant serait capable et prendrait plaisir à s'attaquer à des contenus nettement plus avancés.

Hélas, sous la pression de ce contexte, beaucoup d'enfants précoces se résignent à cette progression ralentie qui ne va pas leur permettre de développer leurs qualités d'attention, d'organisation, de mémoire, de réflexion et va les inciter à une superficialité dont ils paieront souvent le prix en fin de collège et parfois plus tôt encore. Cette incitation à la normalisation est

renforcée par la nécessité de se conformer à l'attente des camarades et d'éviter le rejet qu'une telle particularité peut susciter si elle est trop évidente. Cette pression est particulièrement redoutable dans certains collèges de zones défavorisées où « l'intello » survit difficilement.

- Si l'enfant a été identifié précoce, le respect de son rythme de développement n'en est pas pour autant assuré car des résistances s'expriment à plusieurs niveaux. Les textes qui régissent le système éducatif sont parfois permissifs, comme maintenant celui de l'admission précoce au CP mais qui est peu respecté, parfois limitatifs comme celui qui interdit de prendre plus d'une année d'avance au cours des cycles de l'école primaire. De même, l'obligation de constituer une demande spéciale de dérogation auprès du Recteur pour se présenter au Baccalauréat si l'on n'a pas encore 17 ans témoigne de la réticence du système face à la précocité. Curieuse attitude car ces jeunes candidats obtiennent un taux de réussite de l'ordre de 90 % contre 80 % pour les autres lycéens !

Au niveau des enseignants, on constate également des attitudes variées. Certains sont à l'écoute de l'enfant précoce lorsqu'ils ont réussi à l'identifier. Ils tentent de prendre en compte sa présence et ses besoins. Parfois ils collaborent au projet de sauter une classe ou bien aménagent une pédagogie individualisée ce qui n'est pas simple en situation d'enseignement collectif. Beaucoup d'enseignants par contre refusent encore d'envisager des réponses spécifiques, découragent les parents de demander une prise d'avance scolaire, évoquent les risques encourus mais négligent celui de l'ennui et du désintérêt scolaire qui est un terrain propice pour conduire à l'échec à moyen terme. L'erreur à éviter ici est de confondre l'enfant précoce avec l'enfant simplement bon élève et bien adapté aux exigences et au rythme de l'enseignement.

Avec le recul que me permet une expérience de plus de 35 ans, j'affirme qu'en l'absence d'autres solutions mieux adaptées (enseignement assoupli, classes adaptées), l'avance scolaire est le plus souvent la réponse qui garantit le moins mal le développement et l'épanouissement de l'enfant précoce.

La dyssynchronie entre le rythme de développement de l'enfant précoce et celui que veut lui imposer l'école entraîne une souffrance.

Retarder un enfant précoce dans son développement n'apporte rien à son équilibre. Le fameux terme " immaturité " souvent brandi par certains enseignants pour décourager les parents d'enfants précoces fait encore des ravages. Le fait de sucer son pouce n'empêche en rien un enfant précoce d'avoir envie d'apprendre à lire à 4-5 ans et d'y réussir. Il existe des périodes sensibles favorables à certains apprentissages. Tous les enfants ne les présentent pas au même âge.

C'est pourquoi, lorsque les résultats de l'examen psychologique et le désir de l'enfant et des parents sont positifs, il convient de les aider à oser formuler à l'école une demande de prise en compte des besoins de leur enfant.

Cependant subsiste l'inconvénient d'insérer l'enfant précoce dans une classe où les camarades sont de plus en plus âgés, encore que, spontanément, il recherche la communication avec des plus grands que lui pour rétablir un équilibre de niveaux dans le dialogue et dans les centres d'intérêt. La difficulté la plus fréquente vient de la réaction des enfants plus âgés qui peuvent se sentir infériorisés par la présence de ce jeune intrus et vouloir compenser par des comportements de rétorsion divers : remarques ironiques, surnom dévalorisant, recherche des failles, provocations physiques. Les enseignants peuvent beaucoup pour favoriser l'acceptation d'un enfant précoce dans une classe lorsqu'ils ne sont pas eux-mêmes à la recherche de ses failles.

**Attention : garçons fragiles.**

Les garçons constituent une population nettement plus vulnérable que les filles. Bien entendu, il y a également des filles en difficulté mais en consultation la proportion est de l'ordre de 3 à 4 garçons pour une fille, aussi bien pour les enfants précoces que pour les autres.

Les garçons apparaissent plus fragilisés par les dyssynchronies que j'ai décrites plus haut et qui peuvent rendre leur intelligence inefficace en classe. Ici, je veux attirer votre attention sur des données statistiques qui concernent tous les enfants, y compris les précoces et qui confirment la fragilité scolaire des garçons.

Quelques statistiques que l'on peut trouver en fouillant dans les archives de l'Education nationale :

- 4 CM 2, rentrée 1999 : 2,9 % de filles en avance - 2,2% de garçons.
- 5 3<sup>ème</sup>, rentrée 2001 : 3,2 % de filles en avance - 2,6% de garçons.
- 6 CM 2, rentrée 1999 : 16,9% de filles en retard - 22,5% de garçons.
- 7 3<sup>ème</sup>, rentrée 2001 : 34,9% de filles en retard - 44,7% de garçons.

Taux de réussite au Baccalauréat en 2001 :

Filles	: 80,9 %	Mention AB : 24,1%	Mention TB : 7,6
Garçons	: 76,1%	Mention AB : 25,1%	Mention TB : 8,1

Ces statistiques surprennent peu. On constate régulièrement qu'il y a davantage de filles auxquelles on a permis de prendre une avance scolaire et davantage de garçons qui prennent un retard scolaire.

Pourquoi ? Je ne crois pas qu'il y ait une différence globale de potentiel intellectuel entre les garçons et les filles même si j'ai constaté que leur profil de développement est statistiquement légèrement différent dans les tests.

Par contre, je constate régulièrement que les garçons font souvent une utilisation très médiocre de leur potentiel au plan scolaire et là se situe le vrai problème.

Au cours des entretiens psychologiques avec les garçons, lorsque nous parlons de leur scolarité, l'expression "j'aime" ou bien "je n'aime pas" revient non seulement plus fréquemment que chez les filles mais, de plus, elle a des conséquences sévères sur l'efficacité scolaire. Il est difficile pour les garçons d'accepter de faire ce qui n'apporte pas de plaisir immédiat alors que les filles acceptent moins difficilement les exigences de la réalité. En ce sens la dyssynchronie intelligence-maturité affective des filles est mieux contrôlée et leur investissement scolaire mieux préservé. L'activité des garçons est plus fortement et plus tardivement sous la dépendance du principe de plaisir. Trois à quatre fois plus de garçons sont des passionnés de jeux électroniques ou informatiques sur lesquels ils passent (perdent ?) beaucoup de temps.

Résultat apparent : il y a environ 5% de plus de filles que de garçons qui obtiennent le Bac. Différence peu importante en apparence mais elle ne concerne, bien sûr, que les élèves qui se sont présentés à l'examen. Or beaucoup de garçons, du fait essentiellement d'un comportement scolaire peu productif, ont été, en cours de route, détournés du Bac général. En conséquence, beaucoup moins de garçons que de filles ont l'opportunité d'être candidats au Bac général.

**Résultat réel : les filles sont 49,6% plus nombreuses que les garçons à obtenir le Bac général** (génération 2001). Pour la génération 2000, elles étaient 31,64 % de plus à présenter le Bac général et 39,05% de plus à le réussir.

Nous sommes loin des 5% trompeurs cités plus haut. En l'an 2001, 38,9% des filles et 26,0% des garçons de la même génération Bac 2001 ont obtenu le Bac général, soit près de 50% de plus de filles. Pour le Bac technologique, elles sont encore 18,6% plus nombreuses que les garçons de la même génération à l'obtenir. Il ne reste aux garçons que le Bac professionnel (+28,6%).

Statistiquement, à QI égal, les filles expriment nettement mieux leur potentiel intellectuel en classe jusqu'au niveau du Bac. Plus clairement, j'estime qu'un QI de 140 points est nécessaire aux garçons pour égaler l'efficacité scolaire de filles présentant un QI de l'ordre de 130 points. La corrélation entre les résultats aux tests et les notes scolaires devrait s'avérer nettement plus élevée chez les filles que chez les garçons. C'est mon hypothèse. Une recherche en ce domaine serait la bienvenue.

Devant ce désastre et puisque le plaisir est le moteur majeur de l'activité des garçons, il est de la plus haute importance que le contexte scolaire ne soit pas trop démotivant. Le minimum de réponse scolaire à apporter consiste à réduire la dyssynchronie entre ce qu'on propose aux enfants et ce qu'ils pourraient faire si l'on respectait leur rythme de développement.

## **Le Q.I. compensé.**

Il s'agit d'une méthode nouvelle et complémentaire d'évaluation de l'intérêt de la prise d'avance scolaire publiée à partir de la 4<sup>ème</sup> édition de mon livre " Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante " dans laquelle je la détaille davantage que dans cette brève présentation.

A l'issue de la passation classique des tests habituels, tels le WISC III et IV, le psychologue dispose du profil de développement de l'enfant, de ses Q.I. (verbal, performance et total), de divers indices et de son niveau d'efficacité dans chaque subtest en termes d'âge mental.

Face à un enfant précoce, et avant de donner un éventuel conseil de prise d'avance scolaire, il ne manquait au psychologue que l'évaluation du rang auquel va se situer l'enfant si on l'intègre à un groupe d'enfants plus âgés que lui. Cette méthode est également utilisable avec les enfants présentant un retard intellectuel pour situer leur rang dans un groupe d'enfants plus jeunes s'ils doivent redoubler.

Pour répondre à cette question, j'ai donc créé le " QI compensé ". Son principe est très simple. Le QI compensé s'établit en évaluant le niveau des réponses de l'enfant non plus en fonction de son âge réel mais en fonction de l'âge moyen des élèves qu'il va rejoindre dans la classe supérieure en prenant une avance. La cotation des réponses est donc plus sévère et le QI compensé est généralement inférieur de 10 à 15 points au QI standard.

Le QI compensé permet donc de situer en termes de rang le niveau auquel va s'insérer l'enfant précoce placé dans un groupe plus âgé que lui.

Avant tout conseil il convient de prendre en compte de multiples aspects dont la moindre maturité physiologique et physique de l'enfant, ses dyssynchronies, la qualité du soutien

familial, l'accueil que peuvent lui réserver le maître et les élèves de la classe supérieure, son niveau d'acquisitions scolaires et, bien entendu, son désir personnel.

Il convient également de garantir à l'enfant une marge d'aisance et de sécurité consistante dans ce contexte nouveau et plus exigeant.

C'est pourquoi je conseille de n'envisager une prise d'avance que lorsque le QI compensé atteint au moins 115 points de façon que l'enfant en avance ait les moyens intellectuels de se positionner en bonne place dans la classe supérieure.

Il ne s'agit pas de "pousser" les enfants précoces mais simplement de ne pas trop les retarder dans leur développement naturel.

## La Précocité embarrassante.

Les enfants intellectuellement précoces vivent donc une situation particulière, fragilisante, du fait des dyssynchronies internes et sociales qu'ils doivent assumer.

Voici plus de 30 ans, lorsque nous avons fondé l'ANPEIP, deux positions dominaient dans l'esprit du public : les enfants surdoués, ça n'existe pas, ou bien, s'ils existent, ils sont assez forts pour s'en sortir seuls.

Le mérite de la notion de dyssynchronie est, sans doute, d'avoir attiré l'attention sur les facilités de ces enfants, certes, mais également sur les difficultés qui les guettent et les fragilisent lorsque le contexte les ignore. Le fait que l'ANPEIP ait été fondée par un psychologue explique que nous nous intéressons au moins autant aux enfants en difficulté qu'à ceux qui n'ont pas de problème apparent.

L'Education nationale a fini par admettre en 2002, par le rapport Delaubier, qu'elle ne pouvait pas continuer à ignorer les difficultés vécues par certains enfants précoces dans notre système éducatif. Dans plusieurs académies, une information des maîtres, des psychologues scolaires et des conseillers d'orientation-psychologues a été mise en route. Pour y avoir participé, j'ai pu constater qu'elle a été accueillie de façon positive. Quelques textes recommandent maintenant plus de souplesse face aux besoins de ces enfants.

Cependant trop d'écoles encore restent rigides et hostiles au respect de la diversité en partie par méconnaissance du profil normal de développement des enfants précoces qui peut comporter à la fois des aspects très matures et d'autres, moins matures.

Un enfant précoce identifié tôt est à moitié sauvé. Il est beaucoup moins aisé d'aider un enfant précoce en difficulté découvert tard, en fin de collège à 14-15 ans. Souvent cet enfant a été habitué à l'effort minimum au cours d'une école très élémentaire pour lui et va se trouver fort dépourvu ensuite en capacité d'attention, d'organisation et en habitude de travail lorsque ses facilités ne suffiront plus d'emblée à répondre à la demande. Les réveils sont alors douloureux et les vieilles habitudes, favorisées pendant des années par une école peu exigeante, très difficiles à modifier.

La prévention vaut mieux que la remédiation. Mieux vaut être conscient tôt qu'un enfant est précoce plutôt qu'attendre que des difficultés s'expriment. Hélas, l'esprit du rapport Delaubier, dont nul ne niera la qualité, est davantage centré sur la remédiation que sur la prévention. Trop souvent encore, les enfants précoces attendront que leurs difficultés soient suffisamment visibles pour être identifiés précoces. Beaucoup ne seront jamais identifiés car

leurs résultats médiocres les fondront dans l'anonymat.

Dans le contexte actuel, et bien que l'école ait fait des progrès, les parents restent les meilleurs garants de la sauvegarde et de l'expression du potentiel de leur enfant.

De plus en plus d'enseignants mieux informés sur les particularités, les difficultés et les besoins des enfants précoces, sont prêts à un effort de diversification de leur enseignement même si la tâche est difficile. Certains accordent même à ces enfants davantage de liberté que ce que permettent les textes officiels.

Allons, l'espoir est permis !

**Jean-Charles TERRASSIER**

### **Bibliographie**

- **Rosenthal R.A., Jacobson L. *Pygmalion à l'école*. Casterman 1971.**
- **Terrassier J-C. *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*.  
Collection Références. ESF éditeur. 6<sup>ème</sup> édition. 2004.**
- **Terrassier J-C., Gouillou P. *Guide pratique de l'enfant surdoué*.  
Collection Références. ESF éditeur. 6<sup>ème</sup> édition. 2004.**
- **Site internet du ministère de l'Éducation nationale :  
[www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)**