

Faire de la créativité et des talents les leviers de la réussite éducative et scolaire de l'enfant intellectuellement précoce

Alain SALZEMANN

Principal-adjoint du collège Jean Charcot de Joinville-le-Pont,
Membre de la Commission nationale EIP*

Résumé

Depuis la rentrée 2005, le collège Jean Charcot accueille des élèves à haut potentiel en rupture avec le système éducatif. Décrocheurs, parfois même déscolarisés, la plupart d'entre eux manifestent d'importantes souffrances. Le projet de scolarisation, tout en les maintenant dans leur environnement social, doit donc avant tout concourir à leur bien-être et faciliter leur épanouissement.

Le défi pour l'établissement est de réussir à tirer vers le haut les compétences négligées par des élèves qui refusent l'effort et se concentrent davantage sur leurs facilités, tout en développant les qualités propres de chacun. Le potentiel de créativité et les talents particuliers, non reconnus traditionnellement par l'école, entrent dans la mise en œuvre stratégique d'un parcours personnalisé pour assurer, non seulement un retour de l'estime de soi, mais aussi l'acquisition de compétences non maîtrisées. Cette approche holistique de l'élève ne repose pas uniquement sur des performances attendues ou des difficultés scolaires à combattre. Elle constitue une aide importante pour faciliter une intégration positive à la communauté scolaire et pour entreprendre une meilleure adaptation aux exigences du système éducatif.

Introduction

Si la plupart des élèves intellectuellement précoces (EIP), sans véritablement trouver le bonheur à l'école, suivent une scolarité normale voire brillante (*Dugruelle et Le Guillou, 2003*), une partie d'entre eux éprouvent d'importantes difficultés, parfois dès l'école maternelle ou élémentaire. Ainsi, avant même leur arrivée au collège, certains se trouvent déjà en situation d'échec scolaire, en voie de déscolarisation ou dans un parcours inadapté à leurs besoins. Cette rupture souvent brutale avec l'école s'explique par les modalités de fonctionnement d'un système éducatif pensé et opérationnel pour une majorité d'élèves ayant un rapport aux savoirs très différent du leur. Outre leurs singularités biologiques et neurophysiologiques, un décalage important entre leurs âges affectif et intellectuel et leur mode de pensée en font des élèves différents. Souvent en situation de handicap dans le système éducatif traditionnel, quelques-uns sont aussi confrontés à différents troubles : dysgraphie, dyslexie et dyscalculie (parfois combinées), dyspraxie, troubles attentionnels et hyperactivité, troubles du comportement et parfois de la personnalité. Souvent repérés trop tardivement, ils décrochent assez vite du système scolaire, développant des phobies et des pathologies conduisant à de profondes dépressions et à une forme de renoncement à ce qu'ils sont eux-mêmes.

* Ce groupe national s'est réuni à la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire) à partir de février 2008. Il a élaboré le document paru au B.O. n°45 du 3-12-2009 en application de la circulaire 2007-158 du 17-10-2007.

Le projet expérimental d'accueil des EIP est engagé au collège Charcot en 2005 avec le soutien de *J.-P. Delaubier*, (rapport sur *la scolarisation des EIP, 2002*) alors inspecteur d'académie du Val-de-Marne. Cette expérimentation naît dans le contexte de relance de la politique de scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Le projet du collège est d'ailleurs initialement pensé sous la forme d'une Unité Pédagogique d'Intégration. Ce dispositif ne sera cependant pas retenu pour préserver un accueil le plus « ordinaire » possible d'élèves déséctorisés que nous nous engageons par ailleurs à intégrer en classes banales donc hétérogènes.

Affectés par l'inspecteur d'académie à l'issue d'une commission départementale, les EIP qui étaient à l'origine admis au collège de la 6^e à la 3^e (le recrutement ne se fait plus aujourd'hui que sur les niveaux de 6^e et 5^e), intègrent toutes les classes du collège à raison de 3 à 8 élèves par classe selon les niveaux. Ils représentent aujourd'hui presque le quart de l'effectif global de l'établissement.

Si de nombreux pays se sont tournés depuis longtemps vers la précocité intellectuelle avec pour principal objectif le développement de dons spécifiques, le collège Charcot, suivant les principes et orientations de la politique éducative nationale (*Bulletins officiels d'octobre 2007 et décembre 2009*), s'intéresse davantage à ces élèves en termes de besoins éducatifs particuliers en privilégiant une approche globale de chacun d'entre eux. Ainsi, à l'instar des pays scandinaves, les adaptations éducatives et pédagogiques proposées conduisent inévitablement l'établissement, dès la rentrée 2006, à personnaliser les parcours scolaires. Les tests laissant de côté le potentiel de créativité et les talents particuliers à faible corrélation avec la réussite scolaire, il est notamment décidé dans le cadre de cette personnalisation, d'utiliser tous les domaines d'excellence comme levier pour remobiliser l'élève et travailler avec davantage d'efficacité les compétences non maîtrisées.

Une nouvelle culture d'établissement pour une réconciliation avec l'école

Il existe chez les EIP de nombreux points communs mais aussi des personnalités et des besoins très différents. Nous accueillons régulièrement au collège des élèves résignés ou particulièrement torturés, dont le parcours chaotique les a conduits progressivement à renoncer à ce qu'ils étaient pour chercher à « entrer dans le moule ». Cette course « à la normalisation », naturellement perdue d'avance puisqu'elle implique un renoncement à « être soi-même », nous confronte aussi fréquemment à une inhibition des compétences spécifiques et talents, reflet de l'automutilation intellectuelle décrite par *Terrassier (1981)*.

L'essentiel des problématiques que nous rencontrons sont d'apparence assez banales chez ces élèves mais méritent qu'on s'y attarde pour chacun d'eux afin de mieux les cerner, tant l'expression du mal-être à l'école leur est personnelle, conditionnée à la fois par ce qu'ils sont (personnalité, difficultés liées à leur précocité et troubles éventuels) et par leur vécu (histoire familiale, parcours scolaire antérieur, environnement intellectuel et social). Quel que soit notre savoir-faire avec ces enfants, il apparaît dès lors impossible de construire un programme standard capable de répondre à leurs besoins et c'est naturellement vers une attention individualisée, par le biais d'actions « sur mesure », que nous devons nous diriger pour être efficaces. Nous sommes toujours frappés à chaque rentrée scolaire par les nouveaux défis que nous lancent les enfants ou adolescents accueillis. Des défis qui, sans aucun doute, sont le moteur du projet et de l'engagement de toute l'équipe. Ils nous évitent l'enfermement dans une routine et l'illusion d'une parfaite maîtrise de la

réussite scolaire de nos élèves, nous incitant à diversifier ou à enrichir chaque jour nos pratiques.

L'essentiel des combats à mener dès l'arrivée au collège concerne le déficit d'estime de soi et les problèmes de socialisation, plus ou moins sévères en fonction de l'aptitude de l'élève à gérer les codes de communication ou à interpréter les contenus des échanges relationnels. Mais il ne faut pas négliger pour autant la prise en charge des problèmes relatifs à la sous réalisation ou aux productions en décalage par rapport à l'attendu, l'absence de méthode et de stratégie d'apprentissage, les difficultés d'organisation et de gestion du temps, le défaut d'approfondissement et de goût pour l'effort ou encore les divers troubles graphiques, attentionnels, d'hyperactivité éventuellement associée et, bien-sûr les multi dys... La tâche est grande et on comprend aisément pourquoi sur les quelques 500 EIP suivis à Rennes depuis 2005 par l'équipe du professeur *Tordjman*, 75% consultent d'abord pour des difficultés d'ordre scolaire.

Au-delà de la reconnaissance de la différence des élèves accueillis et de leurs besoins spécifiques, la réconciliation avec l'école engagée par le collège Charcot suit deux principes fondamentaux. Comme nous l'avons déjà évoqué, c'est d'abord le respect d'une prise en charge globale de l'élève. Cette approche qui s'éloignera donc volontairement des seules difficultés scolaires, conduira à la mise en œuvre du programme personnalisé sous forme d'un contrat de réussite éducative. Ensuite, c'est la mise en avant du relationnel affectif, non pas au détriment mais en prémices incontournables du relationnel cognitif. Il s'agit de viser, avant tout, le bien-être de l'élève, d'apaiser les angoisses et les tensions pour lui permettre d'entrer, plus tard, sereinement dans les apprentissages.

En dehors de quelques problématiques spécifiques qu'il faut techniquement résoudre, la scolarisation des élèves intellectuellement précoces en souffrance à l'école nous paraît donc reposer, au moins dans un premier temps, davantage sur une démonstration de bienveillance à leur égard que sur une recherche de pédagogie adaptée. Ce sont naturellement l'ouverture d'esprit et la capacité d'adaptation de chacun des membres de la communauté éducative, comme le travail d'équipe, qui permettent la prise en compte optimale de ces élèves hors normes dans un cadre qui se veut souple mais structurant. Si la direction de l'établissement a un rôle déterminant à jouer dans le pilotage, l'accompagnement pédagogique et l'évaluation du projet, de grandes qualités d'écoute, de finesse d'analyse, de disponibilité et d'ouverture d'esprit sont requises pour l'ensemble du personnel. Chacun doit accepter et être capable de s'interroger sur les échecs ou les blocages, de se remettre en question, d'expérimenter de nouvelles pratiques. Les expérimentations sont discutées au sein du groupe de pilotage du projet d'établissement en partenariat avec des « personnes ressources » intégrées à l'équipe (graphothérapeute, art-thérapeute, artistes et universitaires) ou extérieures (chercheurs spécialistes de la précocité).

Enfin, une relation de confiance est naturellement à développer avec les familles qui doivent accepter de s'en remettre à l'école. Il est important que les parents de nos élèves « reprennent leur souffle ». Beaucoup ont besoin de communiquer leurs souffrances, elles sont légitimes et nous devons bien-sûr les écouter. Pour les

soutenir, les accompagner et leur donner la possibilité d'échanger avec d'autres familles confrontées aux mêmes problématiques qu'eux ou encore d'obtenir l'éclairage d'experts, nous avons mis en place, avec le concours de quelques parents, un groupe de parole qui bénéficie de tout l'appui logistique nécessaire.

Une philosophie de prise en charge et un plan d'action

Trois objectifs majeurs sont poursuivis au collège Charcot.

Le premier, comme nous l'avons souligné, est de réconcilier l'enfant avec l'école et avec lui-même.

Cinq à six semaines d'observation dans un climat de confiance et de valorisation sont proposées à l'ensemble de l'équipe. Les enseignants et les membres de la vie scolaire relèvent pendant cette phase tous les types de difficultés (scolaires ou comportementales) et identifient les leviers mobilisables avant de discuter avec la direction des priorités, des marges de progrès envisageables et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. A l'issue de cette période d'observation un entretien de situation est engagé avec l'élève. Cet entretien permet de faire le point sur son parcours, son rapport à l'école, son ressenti depuis la rentrée. Il est utile de le laisser s'exprimer librement sur ses difficultés, ses points forts, ses passions, ses aspirations... de l'amener même à décrire ce que serait « l'école de ses rêves ». C'est au cours de cet entretien, souvent très riche d'enseignement pour l'adulte, que les remarques faites par l'élève sont mises en adéquation avec les observations réalisées par l'ensemble de l'équipe. Le résultat en sera la construction du programme personnalisé et le choix d'un adulte référent pour le suivre. Le programme est calqué sur le modèle des PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), imaginé et mis en place par l'Education nationale depuis 2005, mais dont Charcot a fait, plus qu'une démarche, un véritable dispositif intégrant un ensemble d'activités ajustées aux besoins de chaque élève. Ainsi, au cours de l'année scolaire 2010-2011, 80 PPRE étaient installés s'adressant à 27% des élèves de l'établissement. Ces programmes intégraient, en fonction des difficultés repérées, un à cinq ateliers par élève parmi les 17 dispensés dans l'établissement en 25 sessions hebdomadaires. D'apparence ludiques, ces ateliers (jeux de rôles, théâtre, robotique, calligraphie, groupe musical, arts du cirque...) poursuivent des objectifs précis directement liés au scolaire ou visent des progrès plus généraux, cherchant à améliorer la perception du phénomène de haut potentiel porté jusqu'alors comme un fardeau.

En s'attachant dans un premier temps à ce qu'ils sont en capacité d'exprimer, puis en reconnaissant leurs compétences spécifiques, y compris celles non habituellement valorisées ou évaluées par l'école, nous contribuons à consolider les assises narcissiques de l'élève pour progressivement obtenir un retour de confiance en lui-même et favoriser l'entrée dans les apprentissages ainsi que le

développement de l'effort. Il s'agit surtout de lui permettre enfin de ne plus se construire sur l'échec. Ce n'est donc pas la difficulté scolaire qui sera prioritaire mais bien le développement d'un potentiel en devenir pour en faire un réel talent et le levier d'un épanouissement tant intellectuel qu'émotionnel. Nous constatons souvent que nos EIP les plus difficiles à intégrer scolairement excellent dans les domaines de l'imaginaire et de la créativité. Alors, quelle place donner à l'intelligence créative lorsque nous savons que le QI rend compte essentiellement de l'intelligence analytique donc « académique » ? *Sternberg et al. (2003)* considèrent trois domaines d'intelligences (créative, analytique et pratique ou sociale) et pensent qu'il y a des profils d'individus aux styles soit « analytique », soit davantage « créatif ». Ces profils, couplés aux styles de pensée et d'apprentissage des élèves d'aujourd'hui, nous interrogent quant à l'évolution nécessaire de nos approches de la difficulté scolaire ou même de nos pratiques d'enseignement en général.

Le deuxième objectif est de provoquer la motivation et, par voie de conséquence, de vaincre l'ennui qui, si fréquent chez les EIP, n'est cependant pas systématiquement à combattre. Les créatifs sont souvent perfectionnistes, ils peuvent même l'être à l'extrême ce qui invalide l'implication scolaire. Ils ont aussi une grande soif de connaissances. Comme les autres, ils sont davantage dans le désir de comprendre que dans celui d'apprendre (ce qui nécessite un effort qu'ils jugent naturellement inutile). Etant friands de nouveautés, l'ennui est souvent au rendez-vous lorsqu'ils ont à subir des séquences pédagogiques truffées d'implicites qu'ils ne partagent pas toujours, d'apprentissages mémoriels pesants ou d'exercices d'application répétitifs fondés sur des raisonnements standardisés qui ne font que verrouiller leur pensée divergente. Pour les motiver, il faut veiller, avant tout, à leur donner une place dans la classe, un rôle précis faisant appel à leurs centres d'intérêt ou mettant en jeu leurs propres compétences. Pour eux, plus encore que pour les autres, il est essentiel de donner du sens et une valeur ajoutée à l'activité proposée (une sorte de possibilité de « retour sur investissement » perceptible dans l'immédiat). Pour cela, toute initiative de croisements disciplinaires tels les itinéraires de découvertes (IDD) sont à privilégier. Des travaux personnels autonomes, une « création » de Charcot inspirée des travaux personnels encadrés (TPE) mis en œuvre au lycée (peu encadrés ici), facilitent le développement de l'autonomie et font appel à la créativité de chacun. Ces travaux sont balisés par une feuille de route donnant les principales consignes et les élèves bénéficient sporadiquement des conseils du professeur documentaliste ou des enseignants porteurs des sujets proposés. On attache également de l'importance aux recherches et expériences personnelles à partager avec la classe. Ces activités coopératives favorisent la mise en responsabilité et mettent en jeu la capacité à innover. Les élèves précoces aimant relever les défis, il y a de nombreuses façons de les mobiliser en cours à condition de faire appel à des compétences qu'ils maîtrisent pour chercher à en mobiliser d'autres non encore acquises. Les échanges, la confrontation des points de vue dans laquelle l'adulte se met en retrait font aussi l'objet au collège d'activités en dehors de la classe (atelier presse, cercle littéraire, philosophie, ciné-club...). Enfin l'imaginaire est, plus qu'à

préserver, à cultiver. Il aide non seulement l'élève à se construire (l'impact des jeux de rôles est perceptible dans l'évolution du comportement de l'élève et de son rapport à l'école) mais constitue aussi la source de sa motivation. La prise en charge scolaire à Charcot est donc la plus souple possible pour pouvoir y inscrire des projets personnels d'élèves : écriture d'une nouvelle, réalisation d'une BD, d'un roman-photo ou d'une œuvre d'art, organisation d'une exposition, invention d'un produit ou encore, participation active à une recherche innovante : défis technologiques en aéronautique, projet de physique appliquée consacré à l'écoute de l'image, conception de tableaux interactifs... Ces activités créatives instaurent un nouveau rapport aux apprentissages. Stimulant le dépassement de soi, elles permettent fréquemment aux EIP d'améliorer leurs résultats scolaires. Pour aider à la capitalisation des compétences et connaissances acquises, le collège initie cette année, en fin de 4^e, un « Forum des talents » où chaque élève (EIP ou non) pourra librement rendre compte d'une expérience individuelle ou collective ou encore, présenter une réalisation qu'il maîtrise face à ses camarades, ses professeurs et un public expert. Cette démarche qui peut déboucher l'année suivante vers un stage d'exploration professionnelle lié au domaine présenté, contribue à une plus grande lisibilité du parcours scolaire. En apprenant à mettre en avant ses acquis, l'élève a plus de facilités pour construire son projet personnel d'orientation et peut se projeter vers l'avenir avec des perspectives réalistes car en accord avec ses aspirations et ses compétences, y compris extra scolaires.

Le troisième objectif est de leur donner le goût d'apprendre. Il est lié à la conquête de l'estime de soi et dépend totalement de la levée de leurs angoisses. C'est pourquoi le domaine de l'affectif, particulièrement pour des enfants hypersensibles comme le sont les EIP, est celui dans lequel il est indispensable de s'investir avant de penser aux performances scolaires. Au quotidien, l'enseignant veille à entretenir un bon rapport non seulement entre les élèves mais également entre les élèves et lui-même par la bienveillance, l'humour (une arme efficace avec les EIP) mais aussi par la fermeté en fixant un cadre de travail juste et rassurant. Il est important qu'il reconnaisse les moindres progrès et qu'il valorise toute marque de bonne volonté. S'il doit s'assurer de l'implication de chacun dans l'activité proposée, il doit aussi organiser le travail de certains, aussi bien en classe qu'à la maison. Une aide pour structurer les connaissances est souvent nécessaire et passe par leur mise en partage pouvant prendre différentes formes (parrainages d'autres élèves, exposés, publications...). Ce n'est qu'à ce prix, en cherchant par cette démarche à créer un besoin d'appropriation, que l'enseignant parvient à faire intégrer à l'EIP les outils et techniques utiles à sa réussite scolaire (règles de grammaire ou d'orthographe par exemple).

Conclusion

Le cheminement intellectuel qui a conduit à faire du projet du collège Charcot ce qu'il est aujourd'hui, a sans doute contribué à complexifier la mission de chacun mais aussi à clarifier les modes opératoires et à affiner les techniques pour gagner en efficacité auprès de nos élèves.

Accueillir un EIP dans une structure éducative ne se limite pas à enrichir intellectuellement son parcours scolaire ou à pratiquer quelques sauts de classes. C'est, avant tout, savoir reconnaître l'existence d'un fonctionnement intellectuel différent et s'y adapter. C'est aussi, en collège, savoir faire face à une « sur-adolescence » qui peut démarrer dès l'âge de 10 ou 11 ans avec son cortège de manifestations parfois déstabilisantes tant pour l'école que pour la famille (*Revol, 2006, Siaud-Facchin, 2002, 2004, 2010*).

Au-delà de son projet dont il a su préserver le côté expérimental en constante évolution, le collège Charcot, avec le concours de ses partenaires, implique une équipe mobilisée par une culture de diagnostic. Un diagnostic résultant d'une analyse permanente des situations vécues dans et hors la classe, une approche fine, presque « chirurgicale », de l'élève et de ses besoins, constamment partagée en équipe et permettant le montage de réponses cohérentes. Il est indiscutable que la capacité à innover et à « oser faire », l'interrogation des pratiques pédagogiques et la réflexion menée collégialement pour leur ajustement ont contribué à l'évolution de nos pratiques professionnelles et au regard porté sur l'élève. Ce sont naturellement tous les élèves qui bénéficient aujourd'hui de ces avancées, les EIP ne faisant, au fond, que cristalliser de nombreuses difficultés rencontrées par les autres.

Quant aux indicateurs de réussite, ils sont nombreux. Les progrès sont sensibles au collège comme à la maison. Ils surviennent plus ou moins rapidement en fonction des élèves et de leurs problématiques. Les premiers concernent l'assiduité : l'absentéisme disparaît totalement (rappelons que nous accueillons des élèves en phobie scolaire ou même, parfois, déscolarisés). La participation et la prise de responsabilités en classe et hors la classe témoignent également d'une intégration réussie (élus délégués de classe, du foyer, du CDI mais aussi au conseil d'administration et à ses différentes commissions). Ils entrent progressivement dans les apprentissages et obtiennent enfin des résultats honorables. Mais les plus étonnés sont souvent les parents qui constatent parmi les changements des comportements nouveaux : l'enfant parle spontanément du collège et des camarades de classe ne tardent pas à se manifester au téléphone. Les familles communiquent aussi sur les manifestations de bien-être, elles découvrent un enfant enjoué qui s'ouvre davantage aux autres, dont le stress est fortement diminué (régulation du sommeil, demande d'arrêt des psychothérapies). Le retour à une vie familiale « ordinaire » permet la levée de tensions et d'inquiétudes. Une implication plus distante des parents est désormais possible pour le scolaire. Pour certains, ce répit permet la reprise d'un emploi.

Depuis cette année, quelques jeunes adultes de la “première vague” reviennent nous voir et témoignent, en dépit parfois d'un parcours difficile au lycée, d'une vraie réussite en termes d'intégration sociale et professionnelle (émancipation, vie en couple, études supérieures brillantes, formation à l'étranger, création d'entreprise...). Ils peuvent à leur tour nous aider et rassurer leurs pairs actuellement au collège leur démontrant que grandir, n'est pas seulement se mettre en danger mais que c'est aussi s'offrir des possibilités passionnantes d'accomplissement. La réussite de la plupart, même si elle n'est pas immédiate après Charcot, nous confirme que notre mission est avant tout de les entraîner vers un parcours qui leur correspond en tenant compte de leur singularité et en les aidant à développer de bonnes capacités d'adaptation, les persuadant, en dépit de leurs souffrances, que le bonheur n'est pas totalement inaccessible.

Bibliographie

Delaubier J.-P., 2002. - *La scolarisation des élèves intellectuellement précoces*. Rapport à Monsieur le ministre de l'Education nationale, Paris.

Dugruelle C., Le Guillou P., 2003. - *Bilan des expériences pédagogiques dans le second degré sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces*. Rapport à Monsieur le ministre de l'Education nationale, Paris.

Revol O., 2006. – *Même pas grave ! L'échec scolaire, ça se soigne*. J.-C. Lattès.

Siaud-Facchin J., 2002. – *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Odile Jacob.

Siaud-Facchin J., 2004. – Comprendre les difficultés d'apprentissage de l'enfant surdoué : un fonctionnement intellectuel singulier ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 142-147.

Siaud-Facchin J., 2010. – Les enfants à haut potentiel : aspects théoriques, réalités cliniques. *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté. Repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*. P.U.R. 17-42.

Sternberg R.J., Lautrey J., Lubart T.I., 2003. – *Models of intelligence. International perspectives*. Washington, APA Books.

Terrassier J.C., 1981. *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris, E.S.F.

Tordjman S., 2010. - *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté. Repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*. P.U.R.

Textes officiels

Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège. Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale 38 du 25-10-2007.

Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces. Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale 45 du 3-12-2009.