



HAL
open science

La reproduction scolaire des inégalités sociales en France : Le cas des enfants précoces

Nicolas Gauvrit

► **To cite this version:**

Nicolas Gauvrit. La reproduction scolaire des inégalités sociales en France : Le cas des enfants précoces. 2011. hal-00645137

HAL Id: hal-00645137

<https://hal.science/hal-00645137>

Preprint submitted on 26 Nov 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La reproduction scolaire des inégalités sociales en France : Le cas des enfants précoces

Nicolas Gauvrit

LDAR Université Paris 7 et Université d'Artois

nicolas.gauvrit@gmail.com

RESUME

Parmi les causes bien identifiées de la reproduction scolaire des inégalités sociales, plusieurs touchent plus particulièrement les enfants intellectuellement précoces. C'est le cas de l'adaptation des exigences scolaires en fonction du milieu social, du rapport au savoir chez les pairs, ou encore des styles parentaux. Pour des raisons en partie liées à une représentation politique et sociale de l'égalité, la société française a choisi de ne pas – ou peu – intervenir de façon spécifique auprès des enfants précoces dans le cadre éducatif. Ce défaut de prise en charge spécifique appuyer sur une rhétorique de l'égalité permet à l'ensemble des facteurs de discrimination sociale de jouer à plein, en créant dans la population des enfants intellectuellement précoces une augmentation particulièrement importante des inégalités sociales. C'est ce paradoxe que nous présentons ici, en croisant des résultats de sociologie de l'éducation et de psychologie.

Les enfants intellectuellement précoces (nous utiliserons indifféremment dans cet article les termes de doués, surdoués et précoces) forment un groupe de sujets à besoins spécifiques à part : Une bonne partie des enfants intellectuellement précoces finissent en échec scolaire (Terrassier, 1981) malgré des capacités au-delà de la norme. On estime en effet que 33% des surdoués sont en échec scolaire en fin de 3^{ème} de collège (9^{ème} année d'enseignement). Pourtant, ils constituent une des populations à besoins spécifiques de l'institution scolaire dont on s'occupe le moins sur le terrain (Vrignaud, 2006) en France. D'autres pays, comme les Etats-Unis le Canada, Taiwan ou Israël, ont mis en place des programmes spécifiques ambitieux pour les enfants doués.

Jusqu'en 2002, aucun texte officiel de l'Education Nationale (Française) n'évoquait le traitement des enfants précoces, alors que les enfants présentant d'autres caractéristiques à part (handicaps sensoriels, difficultés d'apprentissage) étaient reconnus. Sous la pression d'associations de parents d'enfants précoces, le ministère commanda alors un rapport, le *Rapport Delaubier* (Delaubier, 2002), pour faire le point sur la situation. Ce rapport préconise quelques modifications et présente l'avantage certain d'aborder, enfin, la question de la précocité à l'école. Néanmoins, sa lecture laisse transparaître un ensemble de partis-pris répandus dans les politiques éducatives nationales depuis plusieurs décennies, et qui laissaient présager que les préconisations du rapport n'auraient que peu d'effets concrets (ce qui se confirma par la suite). Le

rapport insiste par exemple sur l'idée qu'il ne faut envisager d'action que pour les enfants qui sont en échec scolaire ou présentent des difficultés d'apprentissage visibles. Il rappelle qu'il existe déjà une marge de manœuvre assez grande dans les textes de l'Education Nationale, qui permet aux enseignants de réagir en proposant des projets personnalisés aux élèves, ou en accélérant la scolarité par un passage anticipé dans la classe supérieure. Le texte finit par préconiser des mesures locales et rejette la possibilité d'organiser au niveau national une prise en charge des enfants précoces ou de prendre en compte les enfants doués qui ne posent pas problème dans la classe (seuls les enfants en échec ou présentant des troubles du comportement sont concernés).

Si, dans les textes, le rapport Delaubier a débouché sur des encouragements à la formation et à l'information, la situation réelle dans les IUFM (Institut Universitaires de Formation des Maîtres) et les masters professionnels préparant au professorat des écoles n'a pas changé. Il faut bien le dire : neuf ans après la parution du rapport, aucun changement n'est visible sur le terrain concernant l'information ou la prise en charge autour des enfants doués. Aussi, la formation insuffisante des enseignants est-elle toujours mise en cause, mais également le manque de moyens pratiques et de volonté politique. Les chercheurs préconisent généralement de regrouper les enfants intellectuellement précoces dans des écoles ou des classes à part, une option qui reste en pratique impossible et a été explicitement critiquée par le rapport Delaubier. Les enfants doués ont pourtant besoin d'un enseignement spécifique fondé sur des situations variées (Terrassier & Gouillou, 1988), à l'opposé du réflexe courant chez les enseignants consistant à leur donner *plus* d'un travail inadapté et déjà ennuyeux pour eux.

La réaction commune des enseignants à l'ennui que montrent les enfants intellectuellement précoces est en effet de leur donner à faire plus d'exercices d'application de ce qui a été vu et travaillé en classe. Les enseignants pensent ainsi occuper utilement les enfants doués sans remettre en cause la progression du reste de la classe. Or, l'ennui de l'enfant doué ne tient pas à ce qu'il n'a rien à faire, mais au fait qu'il comprend plus vite que les autres et est particulièrement réfractaire aux exercices répétitifs dont les autres ont besoin pour s'approprier les savoirs. Les professeurs, en leur demandant plus d'un travail répétitif, les lassent encore plus ce qui peut le cas échéant les pousser à un rejet total de l'école et des apprentissages scolaires. Les spécialistes de la précocité préconisent au contraire de donner aux enfants précoces à faire un autre travail leur permettant de découvrir des objets de connaissances hors programme.

Au-delà de la formation insuffisante, ce sont les représentations sociales et stéréotypes concernant les enfants intellectuellement précoces, à l'œuvre chez les enseignants, les autres élèves et bien entendu les parents, qui expliquent le hiatus entre les besoins des enfants intellectuellement précoces et ce que leur entourage leur fournit (Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin, 2009). Très sensibles, ils sont particulièrement rejetés par le groupe classe. Très demandeurs de nouveauté et de variété, on leur demande un travail encore plus répétitif que les autres. Sur le terrain, les psychologues scolaires sont souvent confrontés à des parents qui exigent que leur enfant soit traité comme les autres. Ce refus d'une prise en charge est encore renforcé par les enseignants qui n'estiment pas nécessaire de s'occuper d'un élève ayant de bonnes capacités.

À cela s'ajoute l'effet délétère des représentations stéréotypées des enfants intellectuellement précoces. Un film comme *Les Tuche* illustre doublement ces

stéréotypes. Dans cette comédie, un enfant intellectuellement précoce est confronté au déni de ses parents socialement défavorisés, persuadés qu'il ne peut avoir de bonnes notes qu'en trichant. Mais cet enfant confronté à l'incompréhension de ses parents est lui-même un personnage caricatural, brillant dans toutes les matières scolaires sans exception, ce qui n'est certainement pas la règle générale chez les enfants précoces...

Il arrive fréquemment qu'à la préconisation du psychologue d'un passage anticipé dans la classe supérieure (ce qui est loin d'être la solution idéale, mais reste la seule possible en pratique dans la plupart des cas) l'enseignant réponde « *Mais il n'est pas surdoué ! Il a des résultats très moyens. Comment voulez-vous qu'il suive dans la classe supérieure ?* » en s'appuyant sur le stéréotype de l'enfant intellectuellement précocement nécessairement brillant scolairement. Les enfants précoces sont également rarement détectés : lorsqu'ils le sont, c'est généralement pour des troubles du comportement qu'ils sont d'abord signalés au psychologue scolaire, ou pour des symptômes dépressifs toujours inquiétants chez l'enfant.

Tous les enfants, y compris intellectuellement précoces, peuvent souffrir de l'institution scolaire qui, malgré les efforts développés pour en faire un lieu d'intégration et d'égalité des chances, voire un « ascenseur social », reste une fabrique de reproduction sociale, et même de creusement des inégalités, comme l'ont montré de nombreux travaux de sociologie de l'éducation (pour une synthèse, voir Duru-Bellat, 2007). Un ensemble de facteurs liés aux familles, comme le rapport au savoir (Maury & Caillot, 2003), la connaissance de l'institution qui prend corps dans les stratégies de cursus scolaires différenciés ou encore l'accès à la langue scolaire (Duru-Bellat, Jarousse, & Mingat, 1993) a été proposé pour expliquer que l'école renforce les disparités sociales. D'autres raisons liées au milieu scolaire lui-même, comme l'attente différenciée des enseignants, les aménagements de programmes, ou encore la culture d'école (Duru-Bellat, Landrier-Le Bastard, Piquée, & Suchaut, 2004) ont également été proposés et validés.

Une idée répandue est que les enfants intellectuellement précoces ont moins à souffrir de ces facteurs que les autres enfants, et qu'ils disposent d'une forme de résilience scolaire suffisante qui leur permet de surmonter les effets délétères d'un enseignement inadapté. A la racine de cette idée, on trouve sans doute le constat que les enfants intellectuellement précoces sont relativement peu dépendants de la qualité de l'enseignement : capables de combler eux-mêmes les défaillances didactiques des enseignants, ils ne sont finalement que peu sensibles à la pratique des professeurs. Mais il ne faut pas confondre ce qui relève de la qualité des pratiques pédagogiques et ce qui relève des disparités sociales, stratégiques, familiales. De ce point de vue, les enfants intellectuellement précoces sont au contraire *particulièrement sensibles* aux disparités : c'est l'hypothèse que nous défendons ci-dessous, en détaillant quelques facteurs susceptibles de renforcer des différences liées aux milieux sociaux dont sont issus les enfants intellectuellement précoces, et auxquels ces enfants sont vraisemblablement plus exposés que les autres.

La crainte qui transparait en filigrane dans le rapport Delaubier est que les enfants doués, disposant de capacités supérieures à la moyenne, bénéficient de surcroît d'un enseignement exceptionnel qui creuserait encore l'inégalité cognitive entre eux et le reste de la population scolaire. C'est donc sans doute par un réflexe égalitaire si ce n'est égalitariste que l'on s'est empressé de ne rien faire. Pourtant, c'est précisément cette absence presque totale de prise en compte de la précocité qui organise, sur un axe social

et non cognitif, une augmentation des inégalités spectaculaires entre des surdoués de divers milieux sociaux, parce que ces enfants sont particulièrement sensibles à un ensemble de facteurs sociaux de renforcement des inégalités.

Stéréotypes de l'enfant intellectuellement précoces et dépistages disparates

Dans la majeure partie du monde (Israël est une exception de ce point de vue), il n'existe aucun « dépistage » systématique des enfants intellectuellement précoces. Pour qu'un tel enfant soit pris en charge d'une manière ou d'une autre, une première étape indispensable est donc qu'il soit *signalé* comme enfant intellectuellement précoce, ce qui est loin d'être le cas général.

Une des causes les plus évidentes de ce défaut de dépistage est l'absence de formation des enseignants et d'information auprès des parents, à laquelle s'ajoute une représentation des enfants précoces en décalage avec la réalité. Tavani, Zenasni et Pereira-Fradin (2009) ont par exemple étudié les représentations sociales des enfants intellectuellement précoces chez les adultes ayant ou non une connaissance ou un contact régulier avec cette population. Ils montrent que les personnes non familières des enfants intellectuellement précoces les caractérisent presque exclusivement en termes d'intelligence et de capacités cognitives, alors que ceux qui les connaissent ont une position bien plus riche, où la sensibilité et le risque d'échec scolaire apparaissent par exemple en bonne place.

En France, dans les formations qui préparent au métier de professeur des écoles (master éducation), des cours sur les enfants handicapés ou souffrant de troubles de apprentissages et de retard mental sont prévus. Mais, en général, rien n'est dit aux étudiants sur les enfants précoces, et cet état de fait n'est pas propre à la France. Les jeunes enseignants arrivent ainsi en classe sans aucune connaissance sur la précocité. Il n'est donc pas étonnant que leur capacité à repérer correctement les enfants précoces ait été largement questionnée (Siegle, Moore, & Mall, 2010).

Si la détection de la précocité par les enseignants est globalement remise en question, cela n'empêche qu'existe en outre un décalage dans la perception de l'intelligence et de la précocité par les enseignants en fonction du milieu social de l'enfant. On sait par exemple que les enseignants ont tendance à sous-estimer l'intelligence des enfants des catégories sociales défavorisées, et à surestimer au contraire celle des enfants de milieux favorisés (Alviderez & Weinstein, 1999). Cela débouche sur une probabilité de reconnaissance plus faible pour les enfants intellectuellement précoces des milieux défavorisés (McBee, 2006).

A ces différences liées à la perception des enseignants viennent probablement s'ajouter des représentations parentales différentes. Les parents de milieux défavorisés sont moins susceptibles de repérer la précocité, moins susceptibles de penser qu'elle mérite une prise en charge s'ils l'ont repérée, moins susceptibles enfin d'être en mesure d'apporter une aide à leur enfant même s'ils la pensent nécessaire.

Des facteurs liés aux représentations sociales de la précocité chez les parents et les enseignants se combinent ainsi pour creuser les inégalités sociales entre les enfants intellectuellement précoces des différentes classes sociales en jouant sur la probabilité de reconnaissance et de prise en charge. Cette probabilité est plus faible dans les milieux

défavorisés, ce qui explique l'augmentation des inégalités sur l'axe social. On peut noter que le cas n'est pas identique pour d'autres populations d'enfants particuliers. Les troubles des apprentissages ou le retard mental est relativement bien pris en compte. Tout au moins est-il aussi bien pris en compte par les institutions éducatives des différentes zones géographico-sociales.

Différences pédagogiques et éducatives

Il existe des écarts pédagogiques importants entre les écoles implantées en zone favorisée et défavorisée (Van Zanten, 2001). Cela se traduit par des exigences réduites pour les enfants des zones géographiques défavorisées. Cette modulation des exigences peut avoir un effet bénéfique pour les élèves ayant des capacités moyennes ou faibles dans les milieux défavorisés et aboutir à une réduction des inégalités pour la population des élèves les plus en difficulté. En revanche, l'effet est globalement inverse pour les enfants précoces.

Une des causes majeures de l'échec scolaire des enfants précoces est le désinvestissement cognitif qui fait suite à une stimulation intellectuelle trop faible, ou arrivant trop tard (il existe des cas d'enfants précoces désireux d'apprendre à lire en maternelle, et à qui on impose d'attendre l'âge du CP, âge auquel ils ne sont plus intéressés). En réduisant les exigences et en s'adaptant à un public jugé plus faible, les enseignants travaillant dans les zones défavorisées organisent de fait un enseignement plus répétitif, moins abstrait, et ne couvrant pas toujours l'ensemble du programme officiel. Or, c'est précisément l'inverse de ce qui convient aux enfants précoces chez qui l'ennui – prodrome fréquent de l'échec et parfois de la dépression – vient de l'inadaptation aux routines. Alors que l'enfant précoce réclame des objets plus abstraits, des activités plus variées que la moyenne, ceux qui vivent en zone défavorisée se trouvent confrontés à un enseignement particulièrement concret, répétitif et une progression lente.

Parallèlement à cela, les enfants des milieux défavorisés retrouvent également plus souvent dans leurs familles un type d'éducation particulièrement néfaste aux enfants doués. On classe traditionnellement les *styles parentaux* en trois catégories : les styles permissif, démocratique, et autoritaire. Le style permissif se caractérise par un *laisser-faire*, une absence de cadre et de contrôle parentale. Le style autoritaire, au contraire, est défini par un contrôle parental excessif non justifié : pour les parents relevant de cette catégorie, l'enfant doit une obéissance inconditionnelle à ses parents et ceux-ci n'ont pas à justifier les ordres qu'ils donnent. La parentalité est une relation de pure domination. Enfin, les parents relevant du style démocratique fournissent à leurs enfants un cadre non rigide où la négociation est possible. Les enfants sont progressivement poussés à être autonomes, en fonction du développement de leurs capacités.

Dans les milieux défavorisés, le style autoritaire est plus fréquent et le style démocratique moins fréquent que dans le reste de la population. Or, le style autoritaire (comme le style permissif) a un effet négatif sur la réussite scolaire (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001).

Le style parental autoritaire est néfaste au développement de l'enfant parce qu'il ne favorise pas l'autonomie et la réflexion sur ce qui pourrait légitimer la domination parentale. Or, chez les enfants précoces encore plus que chez les autres, le besoin d'autonomie et le désir de comprendre (pourquoi il faut obéir, par exemple) est

important. Un style autoritaire présente ainsi pour les enfants précoces un effet négatif encore plus important, ce qui peut se traduire à l'adolescence par des troubles du comportement (surtout chez les garçons) ou des troubles plus intériorisés comme la dépression (surtout chez les filles), augmentant le risque de désinvestissement et d'abandon scolaire. Choisir des études courtes peut pour ces enfants devenus adolescents être une solution pour échapper plus vite à la pression familiale et au refus d'autonomie et de justification du contrat familial.

Les différences pédagogiques à l'école et de style parental à la maison jouent un rôle dans la reproduction scolaire des inégalités sociales chez tous les enfants, mais cet effet est particulièrement flagrant lorsqu'il s'associe à la précocité intellectuelle de l'enfant.

Représentations sociales de la précocité chez les pairs

Bien que cette idée ne fasse pas parfaitement l'unanimité, la plupart des spécialistes de la précocité semblent s'accorder à dire que les enfants intellectuellement précoces sont particulièrement sensibles (Cross, 2005). Récemment, on a pu montrer un déficit dans les stratégies sociales des enfants intellectuellement précoces dans le cadre du jeu de l'ultimatum (Yun, Chung, Jang, Kim, & Jeong, 2011).

Le *jeu de l'ultimatum* fonctionne de la manière suivante : une personne A dispose d'une certaine somme. Elle en propose une partie à l'autre joueur, B, qui peut soit accepter (auquel cas l'argent est partagé selon la proposition de A), soit refuser, et personne ne gagne alors rien. On ne peut jouer qu'une fois. La stratégie optimale pour A consiste à proposer le moins d'argent possible, et pour B à accepter toute proposition. Dans la réalité, les choses sont bien entendu plus complexes, et il faut une certaine intelligence sociale pour comprendre quelle somme sera perçue comme suffisante et non blessante pour l'autre. C'est cette intelligence sociale qui semble défaillante chez les enfants précoces. Les résultats de cette étude montrent en effet une suractivation cognitive au détriment du raisonnement social qui peut également s'interpréter comme la résultante d'un besoin de justice exacerbé.

Il est généralement admis également que les enfants précoces sont plus exposés aux difficultés relationnelles, du fait d'une hypersensibilité psychomotrice, sensuelle et émotionnelle (Daniels & Piechowski, 2009).

Dans une étude qui fait encore référence, Galbraith (1985) a interrogé plus de 400 enfants intellectuellement précoces de 7 à 18 ans. Elle décrit à partir de la synthèse de ces entretiens les difficultés rencontrées par les enfants doués dans les domaines sociaux et émotionnels. Plus de la moitié des thèmes récurrents dans les entretiens tombent dans la catégorie des problèmes relationnels. Cela inclut la difficulté à lier des relations de camaraderie ou d'amitié (ou d'amour), une perception aigüe et déstabilisante des espoirs de l'entourage, le fait de se sentir constamment ridiculisé par les pairs, un sens profond de sa différence et un désir puissant d'être accepté.

Delisle et Galbraith (2002) montrent comment cet ensemble de difficultés peut, si l'enfant n'arrive pas à les surmonter, conduire à l'échec scolaire. La qualité des relations sociales est en effet le deuxième meilleur prédicteur de symptômes dépressifs de l'adolescence (Ross, Shochet, & Bellair, 2010).

Comme le montrent les entretiens de Galbraith (1985), les problèmes sociaux-émotionnels rencontrés par les enfants intellectuellement précoces sont largement causés par les représentations des pairs : la peur d'être ridiculisé à cause de sa différence n'a lieu d'être que si la précocité est socialement connotée négativement.

Dans un environnement social favorable, un milieu où les représentations de la précocité et de l'intelligence sont valorisantes, on devrait en toute logique observer une bonne intégration des enfants intellectuellement précoces. En cela, cette intégration – dont la qualité revêt nous l'avons vu une importance *sanitaire* – est très dépendante des représentations sociales et des stéréotypes véhiculés dans l'environnement de la classe et de l'école.

Or, les valeurs qui fondent en partie les représentations sociales sont très dépendantes des milieux culturels et sociaux. Alors que les milieux les plus favorisés ont globalement une représentation positive de l'intelligence, de la réussite scolaire et des compétences cognitives, les milieux défavorisés développent parfois une attitude négative vis-à-vis de ces caractéristiques. Dans les milieux défavorisés, l'école est plus souvent vécue sur un mode « policier », et l'intégration scolaire passe par la confrontation ouverte avec l'institution et ses missions, et un dédain affiché pour les valeurs qu'elle tente de transmettre. Cela se traduit parfois par des actes de « transgression socialisante » (Laplante, 2007). Dans un tel cadre, l'enfant intellectuellement précoce est perçu comme un traître s'il réussit. Certains enfants intellectuellement précoces qui ont une intelligence sociale suffisante comprennent si bien cela qu'ils adaptent leur comportement et recherchent activement l'échec scolaire, ou la médiocrité tout au moins, pour échapper à la stigmatisation comme « intello de service » – Expression utilisée par un surdoué pour décrire ce que lui renvoyait les autres élèves lorsqu'il était à l'école. <http://www.douance.be/douance-ahp-temoignage6.htm>, consulté le 22 novembre 2011.

Ainsi, les pairs jouent indirectement un rôle de médiation dans le creusement des inégalités sociales chez tous les enfants qui pourraient réussir à l'école. Ce rôle est, encore une fois, particulièrement actif sur les enfants intellectuellement précoces, du fait de leur sensibilité extrême et du risque accru, dans cette population, de troubles consécutifs à une carence de socialisation.

Que faire ?

Alors que la précocité devrait être un atout et une chance, elle est bien souvent un handicap. Alors que les enfants intellectuellement précoces de toutes les classes sociales devraient illustrer la capacité de l'école à repérer les potentiels et à ne pas reproduire et amplifier – au moins dans un cas où cela n'est pas une fatalité – les écarts sociaux, l'exact inverse se produit. Les enfants intellectuellement précoces sont sans doute, encore plus que les autres enfants, sensibles à la disparité des prises en charge, des rapports au savoir et à l'apprendre et des relations avec les pairs.

Ce qui est à l'œuvre ici, ce sont de manière implicite les représentations de la précocité, qui varient avec les catégories sociales. Ce qu'il faudrait faire pour les enfants intellectuellement précoces est connu et détaillé depuis longtemps par des chercheurs et des militants ainsi que des associations de parents d'enfants précoces. Il est évident que le manque de volonté politique est le premier frein à une prise en charge intelligente des enfants intellectuellement précoces : la formation des enseignants ne prend toujours pas

en charge l'information sur la précocité. L'information au grand public, malgré l'intérêt des médias de masse pour le thème, reste très parcellaire, et les stéréotypes d'enfants « surdoués » sont toujours actifs socialement.

Des structures à même de prendre en charge adéquatement les enfants intellectuellement précoces existent en petit nombre, et uniquement parce que certaines personnes ont su se consacrer à leur création pendant des années, voire des décennies. Hélas, pour la grande majorité des enfants doués notamment en milieu défavorisé ou simplement rural, rien n'est prévu en France.

En attendant que des mesures politiques soient prises pour assurer que les enfants intellectuellement précoces, si précieux à la société, soient traités selon leurs besoins (comme le sont les autres enfants inadaptés à un cursus normal), le rôle du psychologue scolaire me semble capital. Au cœur du système, suffisamment formé pour connaître les besoins des enfants intellectuellement précoces, il peut intervenir auprès des parents et des enseignants pour informer – dans le meilleur des cas – ou tout au moins, au coup par coup, pour faire accepter qu'un enfant puisse, lorsque cela est raisonnable, être intégré à une classe de niveau supérieur. Pour cela, il devra souvent vaincre les résistances des enseignants et des parents, et cela surtout en milieu défavorisé où les enfants intellectuellement précoces sont moins facilement repérés et, qui plus est, souvent mal perçus.

Conclusion

L'acharnement de parents et de chercheurs à faire reconnaître la précocité comme un atout, certes, mais qui nécessite cependant une adaptation de l'école à l'enfant, est fondé sur l'évidence du gâchis social que représente le tiers d'enfants surdoués sortant du système scolaire sans diplôme, mais aussi le scandale que constitue une forme de dédain institutionnel face à l'ennui créé chez les enfants précoces. Car un enfant précoce qui n'a pas de comportement d'opposition, réussit correctement à l'école, mais souffre d'ennui pendant les 10 ans de sa scolarité obligatoire n'est pas un enfant adapté à l'école, même s'il ne gêne pas.

Une raison supplémentaire de lutter pour l'information autour de la précocité et la prise en charge de la douance est, comme nous venons le voir, que les enfants intellectuellement précoces forment probablement une population pour laquelle la reproduction et même *l'amplification* des inégalités sociales qu'organise sans le vouloir l'école est particulièrement dramatique... Paradoxalement, c'est sans doute la peur de créer des inégalités qui entrave le développement de programme de prise en charge de la précocité...

Bibliographie

- Alviderez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*, 731-746.
- Cross, T. (2005). *The social and emotional lives of gifted kids: Understanding and guiding their development*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Daniels, S., & Piechowski, M. (2009). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Delaubier, J.-P. (2002). <http://media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf>. Consulté le 11 28, 2011
- Delisle, J., & Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Minneapolis, MN: Free Spirits Pub.
- Duru-Bellat, M. (2007). Les déterminants sociaux et pédagogiques de la réussite scolaire. Dans S. Ionescu, & A. Blanchet, *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 171-195). Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue Française de Sociologie*, 34 (1), 43-60.
- Duru-Bellat, M., Landrier-Le Bastard, S., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 45 (3), 441-468.
- Galbraith, J. (1985). The eight great gripes of gifted kids: Responding to special needs. *Roeper Review*, 8 (1), 15-18.
- Laplante, J. (2007). *La violence et les jeunes*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). Influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (3), 687-712.
- Maury, S., & Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris: Fabert.
- McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 103-111.
- Ross, A., Shochet, I., & Bellair, R. (2010). The role of social skills and school connectedness in preadolescent depressive symptoms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39 (2), 269-275.
- Siegle, D., Moore, M., & Mall, R. L. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nomination of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33 (3), 337-360.
- Tavani, J.-L., Zenasni, F., & Pereira-Fradin, M. (2009). Social representation of gifted children: A preliminary study in France. *Gifted and Talented International*, 24(2), 61-70.
- Terrassier, J.-C. (1981). *Les Enfants surdoués ou la Précocité embarrassante*. Paris: ESF.
- Terrassier, J.-C., & Guillou, P. (1988). *Guide pratique de l'enfant surdoué : Comment réussir en étant surdoué ?* Paris: ESF.

- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France: Présentation des différentes mesures et de résultats de recherches. *Bulletin de Psychologie*, 59 (5), 439-450.
- Yun, K., Chung, D., Jang, B., Kim, J. H., & Jeong, J. H. (2011). Mathematically gifted adolescents have deficiencies in social valuation and mentalization. *Plos ONE*, 6 (4).