Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles

PEREIRA-FRADIN Maria*
JOUFFRAY Céline*

Les études sur les enfants à haut potentiel, dits « enfants surdoués », portent principalement sur les relations que cette population peut entretenir avec l'école (Subotnik, Arnold, 2000). L'accent est mis sur deux questions importantes, qui sont abordées tant par les parents que par les professionnels : la première est celle du paradoxe des enfants ayant des aptitudes intellectuelles élevées et qui se trouvent, pourtant, en difficulté scolaire (Tordjman, 2005), la seconde est relative à l'adaptation des programmes scolaires à des enfants en avance par rapport à leur classe d'âge. On observe que la diversité des réponses données par les systèmes éducatifs est liée aux époques et aux pays. Nous ferons donc, dans une première partie, un bref rappel historique des enfants à hauts potentiels et des dispositions éducatives diverses qui ont été proposées et, dans une seconde partie, nous passerons en revue les principaux modèles proposés tant en France qu'à l'étranger.

LA PRISE EN COMPTE D'UNE INÉGALITÉ FACE À L'INTELLIGENCE : HISTORIQUE

La notion selon laquelle l'intelligence est inégalement répartie et qu'il faut donner aux enfants l'éducation qui va de pair avec leurs capacités, remonte à la Grèce antique (Platon, 427-348 av. J.-C.). Durant cette période, un point de vue élitiste a été privilégié. Au Moyen Âge, la précocité était considérée comme un don de Dieu. Les enfants repérés comme « doués » étaient appelés *puer senex*, c'est-à-dire enfants vieillards, et étaient, le plus souvent, envoyés dans des monastères, où ils mettaient leurs aptitudes intellectuelles au service de la spiritualité. Au XVe siècle, le sultan ottoman Mehmed le Conquérant (1432-1481) avait créé une école spéciale pour les enfants les plus remarquables. En France, à la Renaissance, Montaigne (1533-1626) proposait « une pédagogie innovante pour les enfants qui ont le goût pour l'étude » et conseillait d'éduquer les enfants non selon les facultés de leur père mais selon les facultés de leur âme. Plus tard, aux États-Unis d'Amérique, Thomas Jefferson (1743-1826) proposera de regrouper les « meilleurs génies » de l'État dans une école spéciale, tandis qu'à la même époque le vice-roi d'Égypte, Mehemet Ali (1769-1849), enverra l'élite de la jeunesse égyptienne étudier en Europe.

Les études scientifiques concernant l'intelligence et, plus particulièrement, les individus surdoués ont commencé au XIXe siècle, avec Galton (1869). En France, il faudra attendre le début du XXe siècle, pour que le ministère de l'Instruction publique demande des moyens pour résoudre les problèmes de pédagogie liés à l'instauration de la scolarité obligatoire, notamment pour les enfants ayant des difficultés. C'est ainsi que Binet et Simon mettront au point la première Échelle métrique de l'intelligence, en 1905, afin d'identifier les enfants ayant un retard mental (c'est-à-dire ayant des capacités intellectuelles significativement en dessous de la moyenne des enfants de leur âge). Parallèlement, cette échelle permettra à Binet d'attirer l'attention sur le cas d'enfants « trop intelligents », pour qui l'enseignement n'était pas mieux adapté.

LES STRUCTURES ÉDUCATIVES SPÉCIALISÉES À PARTIR DU SIÈCLE DERNIER

Aux États-Unis d'Amérique, des structures spécifiques pour les enfants à haut potentiel seront mises en place dès le début du XXe siècle. En 1901, la première école pour enfants précoces sera créée à Worcester (Massachusetts) et, en 1922, deux classes pour « enfants doués » seront créées à New York par Leta Hollingworth (1926), psychologue clinicienne spécialisée dans la prise en charge des enfants surdoués. À la même époque, Terman adapte le test de Binet et Simon et entreprend une célèbre étude longitudinale sur 1 528 enfants identifiés comme étant les élèves les plus intelligents

* Université René-Descartes, Laboratoire cognition et comportement, CNRS-FRE 2987, 71, av. Edouard-Vaillant, 92774 Boulogne-Billancourt cedex ; <maria.pereira@univ-paris5.fr> ; <celine.jouffray@univ-paris5.fr>

de leur classe (1925). Ce chercheur sera à l'origine du recours aux tests dans le système éducatif américain pour sélectionner les élèves ou les répartir dans différentes filières. Il ouvrira ainsi la voie aux mesures spécifiques pour la scolarisation des surdoués, comme les classes ou écoles spécialisées.

En 1909, grâce aux travaux de Binet, une loi sera promulguée, permettant de créer des classes à faible effectif, dites classes de perfectionnement. Par la suite, seules, des classes spécialisées pour les enfants ayant un retard mental seront progressivement mises en place, mais, en France, la proposition de structures adaptables aux enfants « en avance » ne sera pas suivie. En 1936, le Front populaire, à l'initiative de Sellier, amorcera une politique sociale globale, intégrant les enfants avec retard mental, pour laquelle les différents ministères intéressés par l'enfance (Éducation nationale, Santé, Justice) seront amenés à collaborer. Cette perspective globale sera poursuivie jusqu'à nos jours. Du fait de la croissance démographique, l'échec scolaire massif fait son apparition à la fin des années quarante ; il sera encore plus marqué lorsque la scolarité obligatoire passera de 14 à 16 ans en 1959. Son traitement va alors devenir une préoccupation politique majeure. À partir de 1950, on assiste à une explosion des structures à gestion associative pour l'accueil d'enfants inadaptés. Au sein de l'Éducation nationale, la formation des enseignants et des inspecteurs intègre l'éducation spécialisée (création du Certificat d'aptitude à l'enfance inadaptée) et, à partir de 1965, des structures légères, intégrées ou annexées aux classes, sont créées. Des moyens financiers sont dégagés pour former et recruter du personnel spécialisé. On ressent alors la nécessité du dépistage précoce et de la prévention des difficultés d'apprentissage. L'évolution de la perception du handicap et de l'inadaptation, la mise en place de structures d'accueil, la présence d'un personnel spécialisé suffisant et compétent ouvre la voie à une nouvelle conception, que la loi Haby, du 30 juin 1975, va réglementer et organiser.

François Bloch-Lainé (1967) donne une définition relativement générale du handicap, qui est toujours d'actualité : « Sont inadaptés à la société dont ils font partie : les enfants, les adolescents et les adultes qui, pour des raisons diverses plus ou moins graves, éprouvent des difficultés plus ou moins grandes, à être et à agir comme les autres. De ceux-là on dit qu'ils sont des handicapés parce qu'ils subissent, de par leur état physique, mental caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des handicaps, c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale ; la normale étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société ». À cette époque, différents événements vont influencer de façon déterminante l'évolution de l'école. En 1975, la loi Haby pose le principe d'égalité des chances en uniformisant le cursus scolaire à travers le collège unique. Cette loi prescrit de mieux prendre en compte la diversité des élèves en posant les bases de la différentiation pédagogique (activités de soutien et de perfectionnement). En 1982, différentes circulaires (n° 82-2 et 82-048) intègrent la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et des adolescents handicapés. La circulaire de 1983 inclut, dans ce dispositif, les enfants et adolescents manifestant des troubles de la personnalité et du comportement.

Même si la définition proposée par Bloch-Lainé insiste particulièrement sur les problèmes d'insertion, sous-tendus ou non par un retard mental, elle vise tous les enfants ayant des problèmes d'adaptation au milieu scolaire, quel que soit leur niveau d'aptitude intellectuelle, ce qui pourrait également correspondre aux enfants à haut potentiel en échec scolaire (enfants sous-réalisateurs). Actuellement, très peu d'établissements scolaires disposent de structures adaptées à ces enfants et seulement au niveau du collège. Pour certains, s'intéresser aux enfants surdoués reviendrait à favoriser l'élite, oubliant le fait qu'une partie de ces enfants sont en échec scolaire. En ce début du XXIe siècle, l'intérêt pour les surdoués se porte davantage vers les notions d'enrichissement, d'approfondissement des connaissances, mais également vers l'insertion qui, à la différence de ce que l'on peut croire, n'est pas toujours évidente (Tordjman, 2005). Cependant, les textes officiels, faisant référence explicitement aux enfants intellectuellement précoces, ne sont apparus que ces dernières années, bien que la France ait joué un rôle de pionnier au début du XXe siècle, en fournissant le « premier test pour mesurer l'intelligence ».

En France, l'intérêt pour les enfants surdoués est soutenu principalement par deux grandes associations de parents et de professionnels : l'ANPEIP (Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces) et l'AFEP (Association française pour les enfants précoces) qui interviennent régulièrement auprès de l'Éducation nationale. En 2002, le rapport Delaubier sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces émet un certain nombre de propositions structurelles et institutionnelles, qui permettraient d'intégrer ces enfants. Parmi celles-ci, il propose de mettre en place, dès la maternelle, les interventions nécessaires à la prévention et au traitement des difficultés ; d'utiliser les possibilités offertes par l'organisation par cycle pour adapter le parcours des élèves à leurs besoins ; d'utiliser les classes à double niveau, du fait qu'elles permettent un fonctionnement souple,

donnant une large part à l'autonomie et à la responsabilité de chaque élève ; d'adapter les programmes personnalisés d'aide et de progrès au cas des enfants intellectuellement précoces ; d'utiliser la réduction d'une année de l'un des cycles primaires ; d'étudier l'éventualité d'une réduction d'une année sur le cycle central du collège, réduction conçue comme une « accélération » des parcours d'apprentissage et non comme une réduction de leurs contenus. Ainsi, les dispositions actuelles de l'école peuvent apporter des réponses à la situation de ces élèves. Il s'agit alors d'utiliser les dispositifs mis en place pour favoriser la prise en compte de la diversité des élèves, le développement des possibilités et l'épanouissement de la personnalité de chacun. Ces dispositions ne sont effectives, à l'heure actuelle, que dans peu d'établissements, principalement privés, et seulement au niveau du collège et du lycée, mais la loi du 23 avril 2005 en faveur de l'intégration des élèves intellectuellement précoces devrait permettre une meilleure généralisation de ces dispositions. Cette loi stipule que « Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève » (article 27, Pierre-Henri Senesi, 2005, espace de mutualisation des ressources disciplinaires : les élèves à besoins éducatifs particuliers – précocité intellectuelle). Ces propositions ne tiennent toutefois pas compte de la spécificité des enfants sous-réalisateurs, peut-être du fait que cette population est encore très mal connue (Reis, McCoach, 2002).

LES APPROCHES THÉORIQUES DU HAUT POTENTIEL

Selon les pays, le mode de prise en charge du haut potentiel dans le cadre de l'école varie considérablement. On peut souligner d'emblée que cette variabilité est liée aux priorités éducatives nationales et à l'organisation du système, qui peut être plus ou moins centralisé et plus ou moins flexible. L'exemple de la France est en cela très parlant, puisque les classes spécialisées étaient organisées principalement pour les enfants dont on pensait que la faiblesse de leur potentiel intellectuel ne leur permettrait pas de suivre une scolarité normale, la priorité étant légitimement donnée à ceux qui en avaient le plus besoin. Aujourd'hui, même si se mettent en place des unités pédagogiques d'intégration expérimentales (UPI-E) pour enfants à haut potentiel en échec scolaire (Blaquière, 2005), les expériences dans l'école publique restent limitées. La variabilité est également liée aux modèles théoriques de référence, qui définissent le haut potentiel, ses domaines d'expression et les méthodes qui permettent d'identifier les enfants répondant aux critères définis.

Globalement, on constate qu'en France la prise en compte du haut potentiel dans le cadre scolaire est limitée au champ intellectuel. D'autres formes d'expression sont reconnues, notamment dans les domaines artistique ou sportif, mais ce sont des institutions spécifiques, comme les conservatoires de musique ou l'Institut national des sports et de l'éducation physique (INSEP), qui gèrent le haut potentiel de ces enfants. Cette perspective théorique est apparente dans les définitions populaires, où un enfant « surdoué » est décrit comme un enfant qui parle tôt, qui lit avant la moyenne des enfants de son âge ou qui est capable de réaliser très jeune des opérations arithmétiques compliquées. Le haut potentiel est donc généralement associé à une forme de précocité dans le domaine verbal, en négligeant l'importante variabilité interindividuelle qui existe dans cette population (Pereira-Fradin, 2005). On note, d'ailleurs, qu'un grand nombre de professionnels reste dépendant de cette conception et ne reconnaît comme « enfants surdoués » que des élèves qui ont une réussite visible dans les apprentissages fortement liés aux aptitudes analytiques. Le modèle théorique sous-jacent est, ici, celui de l'intelligence générale, telle que l'ont définie Binet ou Wechsler, cette définition ne qu'appliquant, d'ailleurs, pas exclusivement aux enfants à haut potentiel (pour davantage de précisions sur cette théorie, voir Rozencwajg, 2005). Dans ce cadre, il est naturel de donner au QI une place prédominante, voire hégémonique, dans les procédures d'identification du haut potentiel. Actuellement, ce statut est largement remis en cause par les scientifiques, tant en raison des faiblesses des outils de mesure, comme les Échelles de Wechsler, utilisés sur une population extrême (Caroff, 2004), qu'en raison de l'évolution théorique des modèles de l'intelligence (Lautrey, Richard, 2005). Néanmoins, sur le terrain, cet indice de niveau intellectuel reste très utilisé, voire exigé, dans des situations où un aménagement, tel que le saut de classe, est demandé (Terrassier, 1999).

En 1972, aux États-Unis d'Amérique, le rapport Marland sera un des premiers textes officiels à souligner l'importance qu'il y aurait à élargir le concept du haut potentiel à des domaines, comme la créativité, a conduit des hommes ou les aptitudes artistiques. Les aptitudes intellectuelles, directement liées à la réussite scolaire, ne sont plus considérées comme l'unique champ d'expression pour des aptitudes exceptionnelles. Dans cette perspective, le haut potentiel peut prendre de multiples formes. Dans le cadre de son programme *Talent*

identification and development in education (identification et développement du talent en éducation, TIDE), Feldhusen et Jarwan (2000) mettent en œuvre ces directives ministérielles et identifient quatre domaines d'expression possibles pour le haut potentiel : le domaine scolaire-intellectuel, qui correspondrait aux matières scolaires, le domaine artistique, le domaine professionnel-technique et le domaine interpersonnel-social.

Le rapport Marland soulignait également l'importance qu'il y a à identifier un potentiel et de ne pas seulement prendre en compte les performances du moment, afin de mettre en place des procédures éducatives adaptées, qui permettront à l'élève d'atteindre un niveau de réussite élevé. Nombre de spécialistes considèrent que le résultat à un test d'intelligence, mesuré à un moment donné, ne peut constituer l'indicateur unique du potentiel (Caroff, 2005 ; Vrignaud, 2003). Cette conception qui, par ailleurs, met sur le même plan un enfant qui a un niveau de créativité important et un enfant performant dans un domaine scolaire, amorce l'ouverture, dans le champ éducatif, à des modèles développementaux et des théories de l'intelligence plus ou moins spécifiques à la population des enfants à haut potentiel.

LES THÉORIES DE L'INTELLIGENCE APPLIQUÉES AU CADRE ÉDUCATIF

Les deux principales théories de l'intelligence, auxquelles se réfèrent les programmes spécialisés dans l'éducation des enfants à haut potentiel, sont la théorie des intelligences multiples de Gardner (2004) et la théorie de Sternberg (1994). On trouve, ici, une certaine distance par rapport aux théories de l'intelligence construites sur des démarches psychométriques rigoureuses, mais qui, en apparence, ne se prêtent pas aussi facilement à l'élaboration de programmes éducatifs spécialisés. On peut évidemment regretter ce décalage.

Gardner a travaillé principalement à partir d'études de patients cérébro-lésés ou d'études biographiques d'individus particulièrement brillants dans un domaine spécifique. Sa théorie recueille un succès certain dans le public et dans le milieu éducatif (Fasko, 2001), malgré l'absence d'études psychométriques, qui marginalise la théorie des intelligences multiples dans la communauté scientifique. Ce psychologue décrit huit formes d'intelligence relativement indépendantes les unes des autres. Certaines sont assez proches des facteurs d'intelligence classique dans leur définition : l'intelligence verbo-linguistique, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence visuo-spatiale ; d'autres sont davantage liées à un domaine d'expression : l'intelligence musicale-rythmique, l'intelligence corporelle-kinesthésique, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence intrapersonnelle. L'intelligence naturaliste sera intégrée plus tardivement dans la théorie et correspondrait à une sensibilité particulièrement forte à l'égard de l'environnement naturel. Cette liste n'est pas définitive et Gardner n'exclut pas la possibilité de l'enrichir dans l'avenir. Dans le domaine éducatif, la théorie de Gardner est adoptée par de nombreux professionnels, qui estiment que les méthodes d'identification classiques font la part belle à l'intelligence verbo-linguistique et à l'intelligence logico-mathématique, au détriment des autres formes d'intelligence, ce qui masque l'existence de haut potentiel dans d'autres domaines. Malgré l'absence d'outils de mesure adaptés à la théorie de Gardner, on trouve de nombreuses tentatives d'opérationnalisation, dont une des plus élaborée a été réalisée par June Maker, dans le cadre d'un programme éducatif intitulé « Discover » (Maker, Nielson, Rogers, 1994). Les programmes fondés sur cette théorie ont tous en commun une démarche d'identification de la forme d'intelligence la plus développée chez l'enfant ou l'adolescent et une personnalisation des programmes, lui permettant d'aller le plus loin possible dans ses apprentissages.

LA THÉORIE TRIARCHIQUE DE STERNBERG (1994, 2000)

Par bien des aspects, la théorie de Sternberg est bien plus complète et structurée que celle de Gardner. De nombreuses recherches psychométriques ont porté sur cette théorie en constante évolution et son auteur ne refuse pas le débat, comme en attestent certains échanges récents (Brody, 2003 ; Sternberg, 2003). Les deux conceptions ont en commun de reposer sur une conception multifactorielle de l'intelligence. Sternberg définit trois formes d'intelligence, sur la base de la nature des processus en jeu : l'intelligence analytique, utilisée dans l'analyse de problèmes abstraits, l'intelligence pratique, qui permet de résoudre des problèmes de la vie quotidienne en utilisant ses capacités d'adaptation, de sélection et de transformation, tout en tenant compte des contraintes liées au contexte et l'intelligence créative, qui permet faire face à des situations nouvelles en adoptant des solutions originales. Trois entités sous-tendent ces trois formes d'intelligence : les métacomposantes, qui gèrent l'activité mentale (la planification des traitements, leur contrôle, leur évaluation), les composantes de performance, qui activent les processus cognitifs élémentaires (l'encodage, la combinaison d'informations, la comparaison d'informations, etc.), à partir des sollicitations des métacomposantes et les composantes d'acquisition des connaissances, qui servent à appliquer les métacomposantes et les composantes de performance en fonction de la

nature de la tâche et du traitement à réaliser. Sternberg accorde une grande importance à l'expérience du sujet. Il considère que la capacité d'adaptation à la nouveauté et la capacité d'automatisation des procédures sont des déterminants du niveau d'intelligence de l'individu. En libérant des ressources cognitives, l'automatisation de certains processus va permettre la fluidité du traitement de l'information. Touts ces aspects ne suffiraient pas à décrire l'intelligence, si Sternberg n'y ajoutait pas des caractéristiques supplémentaires, comme la capacité d'adaptation au contexte, la capacité à sélectionner les environnements utiles et, enfin, la capacité à interagir avec ces environnements pour, éventuellement, les modifier. Ces éléments théoriques ont été repris dans plusieurs modèles spécifiques du développement du haut potentiel, dont celui de Renzulli (Renzulli, Reis, 2000).

LES MODÈLES DYNAMIQUES INTÉGRATIFS

Ces modèles ont en commun de concevoir le haut potentiel comme ne pouvant que résulter de la combinaison de facteurs multiples. Dans cette perspective, l'un des modèles de référence est le « Schoolwide enrichment model » ou « Théorie des trois anneaux » de Renzulli (1986), qui présente le haut potentiel comme le produit de l'interaction de trois caractéristiques psychologiques fondamentales : des aptitudes très supérieures à la moyenne, l'investissement dans l'activité et la créativité. L'investissement dans l'activité se traduit, à la fois, par la capacité de l'individu à se concentrer sur une tâche spécifique, sa persévérance et son désir de réussite. Pour définir la créativité, Renzulli se réfère à la théorie de l'intelligence créative de Sternberg, à savoir que la créativité est définie comme l'aptitude à automatiser des procédures pour libérer des ressources cognitives permettant de trouver des idées nouvelles et originales (Sternberg, Lubart, 1993). Les programmes éducatifs que Renzulli propose ou ceux qui s'inspirent de son modèle reposent, donc, sur une procédure d'identification multivariée et une prise en compte simultanée des trois composantes, seule l'interaction entre ces dernières pouvant permettre l'expression du haut potentiel.

Françoys Gagné, psychologue canadien et spécialiste de cette population propose un modèle développemental fort intéressant (Gagné, 2000). Une des caractéristiques de ce modèle réside dans la distinction qui est faite entre le « don » et le « talent », et qui se retrouve, d'ailleurs, dans son intitulé « Modèle différenciateur de la douance et du talent » (en québécois). Le « don » ou la « douance » désigne des aptitudes dites « naturelles » de niveau élevé et qui s'expriment spontanément dans les domaines intellectuel, créatif, socio-affectif ou sensori-moteur. Le talent désigne des habiletés développées dans des champs d'activité, tels que le champ scolaire, les arts, le commerce, les loisirs, l'action sociale, le sport ou la technologie. Pour passer de l'un à l'autre, grâce aux apprentissages principalement, l'intervention de catalyseurs d'ordre intrapersonnel et de catalyseurs environnementaux est nécessaire, avec des conséquences positives ou négatives. Les catalyseurs intrapersonnels désignent des traits de personnalité, des caractéristiques physiques, les intérêts et les valeurs de la personne. Ils désignent également la motivation et la conscience que l'individu a de lui-même et des autres, ce qui renvoie aux concepts d'intelligence sociale et d'intelligence émotionnelle (Guignard, Zenasni, 2004 ; Mouchiroud, 2004). Les catalyseurs environnementaux sont le milieu (familial, physique, culturel), les personnes qui entourent l'enfant (les parents, les enseignants, les pairs, etc.), les ressources auxquelles l'enfant aura accès (les activités, les programmes scolaires, etc.) et, enfin, les événements de sa vie (rencontres, accidents, etc.). L'action de ces catalyseurs serait conditionnée par un facteur que Gagné qualifie de « hasard » et qui, selon lui, déterminerait autant les niveaux d'aptitudes naturelles que l'effet positif ou négatif des catalyseurs personnels et environnementaux. Le modèle de Gagné est très complet, puisqu'il prend en compte toutes les dimensions de l'individu et de son environnement, mais cette complexité est, sans aucun doute, une limite à l'opérationnalisation de cette théorie du haut potentiel. Plusieurs tentatives ont été réalisées, fondées sur l'identification des domaines d'aptitude, où les apprentissages sont les plus aisés et la mise en place d'activités d'apprentissage et de pratiques adaptés.

CONCLUSION

Dans le domaine des enfants à haut potentiel, pour chaque question soulevée, le manque d'études méthodologiquement solides se fait sentir. Un état de la recherche, dressé il y a quelques années, mettait en lumière cette réalité (Lautrey, 2004). À travers l'étude historique de la prise en charge éducative et les modèles de référence actuels, il apparaît que la définition du haut potentiel et les méthodes d'identification qui sont appliquées reste une source de différences selon les pays et les professionnels considérés. Il apparaît également que les relations avec l'école ou, plus généralement, les apprentissages, ne sont pas toujours simples et que bon nombre d'enfants ayant des aptitudes élevées ne réussissent pas sur le plan scolaire ou sont mal intégrés dans le système scolaire classique. C'est à quelques-unes de ces questions que les travaux présentés dans la suite de ce dossier tentent d'apporter des éléments de réponse.

RÉFÉRENCES

BINET (Alfred), SIMON (Théodore).– Le développement de l'intelligence chez les enfants, *L'année psychologique, XIV*, 1905, p. 1-94.

BLAQUIÈRE (Geneviève).– Troubles de l'adaptation scolaire chez les enfants intellectuellement précoces : entre classes réservées et exclusion scolaire, une expérience d'intégration, dans Tordjman (S.), *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adapté*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 179-193.

BLÉANDONU (Gérard).– *Les enfants intellectuellement précoces*, Paris, Presses universitaires de France, 2004.

BLOCH-LAINÉ (François).– Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées, rapport présenté au Premier ministre, *La documentation française*, 1967.

BRODY (Nathan).– Construct validation of the Sternberg Triarchic abilities tests : Comment and reanalysis, *Intelligence, 31*, *4*, 2003, p. 319-329.

CAROFF (Xavier).– L'identification des enfants à haut potentiel : quelles perspectives pour l'approche psychométrique ? *Psychologie française, 49*, 3, 2004, p. 233-252.

CAROFF (Xavier).– Conceptions multidimensionnelles et diagnostic du haut potentiel, dans Tordjman (S.), *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 13-45.

DELAUBIER (Jean-Pierre).– La scolarisation des enfants intellectuellement précoces. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, 2002. Téléchargeable sur le site : education.gouv.fr

FASKO (Daniel).– An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented, *Roeper review, 23*, 3, 2001, p. 126-130.

FELDHUSEN (John), JARWAN (Fathi).– Identification of gifted and talented youth for educational programs, dans Heller (K. A.), Monks (F. J.), Sternberg (R. J.), Subotnik (R. F.), *International handbook of giftedness and talent*, Elmsford, Pergamon press, 2000, p. 271-282.

GALTON (Francis).– *Hereditary genius : An inquiry into its laws and consequences*, Londres, Macmillan/ Fontana, 1869.

GARDNER (Howard).– *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 2004.

GAGNÉ (Françoys).– Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis, dans Heller (K. A.), Monks (F. J.), Sternberg (R. J.), Subotnik (R. F.), *International handbook of giftedness and talent*, Elmsford, Pergamon press, 2000, p. 67-80.

GUIGNARD (Jacques-Henri), ZENASNI (Franck).– Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel, *Psychologie française, 49*, 3, 2004, p. 305-320.

HOLLINGWORTH (Leta).<tir> *Gifted children : Their nature and nurture*, New York, MacMillan, 1926.

LAUTREY (Jacques).– Hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème, *Psychologie française, 49*, 3, 2004, p. 219-232.

LAUTREY (Jacques), RICHARD (Jean-François).– *L'intelligence*, Paris, Hermès, 2005.

MAKER (June), NIELSON (A. B.), ROGERS (J. A.).– Giftedness, diversity, and problem-solving, *Teaching exceptional children, 27*, 1994, p. 4-19.

MOUCHIROUD (Christophe).– Haut potentiel intellectuel et développement social, *Psychologie française, 49*, 3, 2004, p. 293-304.

PEREIRA-FRADIN (Maria).– Les enfants à haut potentiel : variabilité inter et intra individuelle, dans Tordjman (S.), *Enfants surdoués en difficulté*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 47-67.

REIS (Sally), MCCOACH (D. B.).– The underachievement of gifted students : What do we know and where do we go ?, *Gifted child quarterly, 44*, 3, 2002, p. 152-170.

RENZULLI (Joseph).– The three-ring conception of giftedness : a developmental program for creative productivity, dans Sternberg (R. J.), Davidson (J. E.), *Conceptions of giftedness*, New York, Cambridge university press, 1986, p. 191-210.

RENZULLI (Joseph), REIS (Sally).– The Schoolwide enrichment model, dans Heller (K. A.), Monks (F. J.), Sternberg (R. J.), Subotnik (R. F.), *International handbook of giftedness and talent*, Elmsford, Pergamon press, 2000, p. 367-382.

ROSENCWAJG (Paulette).– *Pour une approche intégrative de l'intelligence*, Paris, L'harmattan, 2005.

STERNBERG (Robert).– La conception triarchique de l'intelligence, dans Huteau (M.), *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes*, Paris, EAP, 1994, p. 80-87.

STERNBERG (Robert).– Giftedness as developing expertise, dans Heller (K. A.), Monks (F. J.), Sternberg (R. J.), Subotnik (R. F.), *International handbook of giftedness and talent*, Elmsford, Pergamon press, 2000, p. 243-252.

STERNBERG (Robert).– Issues in the theory and measurement of successful intelligence : A reply to Brody, *Intelligence, 31*, 4, 2003, p. 331-337.

STERNBERG (Robert), LUBART (Todd).– Creative giftedness : A multivariate investment approach, *Gifted child quarterly, 37*, 1993, p. 7-15.

SUBOTNIK (Rena), ARNOLD (Karen).– Addressing the most challenging questions in gifted education and psychology, dans Heller (K. A.), Monks (F. J.), Sternberg (R. J.), Subotnik (R. F.), *International handbook of giftedness and talent*, Elmsford, Pergamon press, 2000, p. 243-252.

TERMAN (Louis).– *Genetic studies of genius. Vol. 1 : Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Stanford, Stanford university press, 1925.

TERRASSIER (Jean-Charles).– *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Éditions ESF, 4e édition, 1999.

TORDJMAN (Sylvie).– *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

VAUTHIER (Jacques).– Les enfants précoces : une perception différente suivant les siècles, *Journal des professionnels de l'enfance, XXV*, 2003, p. 25-28.

VRIGNAUD (Pierre).– L'identification des surdoués : chimère psychométrique ou réalité psychologique ? dans Wom Hofe (A.), Charvin (H.), Bernaud (J.-L.), Guédon (D.), *Psychologie différentielle : recherche et réflexions,* Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003, p. 117-125.