

## L'INTELLIGENCE INVESTIE PAR LES FAMILLES.

Le diagnostic de « précocité intellectuelle », entre dispositions éducatives et perspectives scolaires

**Wilfried Lignier**

**Presses de Sciences Po | Sociétés contemporaines**

**2010/3 - n° 79**  
**pages 97 à 119**

**ISSN 1150-1944**

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2010-3-page-97.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Lignier Wilfried, « L'intelligence investie par les familles. » Le diagnostic de « précocité intellectuelle », entre dispositions éducatives et perspectives scolaires,  
*Sociétés contemporaines*, 2010/3 n° 79, p. 97-119. DOI : 10.3917/soco.079.0097  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.

© Presses de Sciences Po. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

À quoi sert la psychologie ?

Wilfried LIGNIER

## L'intelligence investie par les familles.

Le diagnostic de « précocité intellectuelle », entre dispositions éducatives et perspectives scolaires

En France, depuis les années 1990, un nombre grandissant de parents s'investissent dans la « précocité intellectuelle », c'est-à-dire donnent du sens et du poids dans leurs pratiques et dans leurs conceptions éducatives au fait qu'un ou plusieurs de leurs enfants aient un quotient intellectuel supérieur à 130. Cet article vise à rendre compte des conditions sociales de cet investissement. On montre d'une part que les ressources économiques et culturelles dont disposent les familles importent, mais que jouent sans doute aussi la proximité culturelle à la psychologie et la distance à la nécessité scolaire. On montre d'autre part que l'opportunité de l'« investissement de l'intelligence » est à relier à des stratégies scolaires efficaces, qui sont nécessaires pour donner une véritable consistance sociale au diagnostic de précocité.

Depuis 30 ans s'est affirmée en France une figure noble de l'enfance, celle de l'enfant dit d'abord « surdoué », puis, plus récemment, « intellectuellement précoce ». Ce personnage psychologique nouveau – né toutefois dès la fin de la Première Guerre Mondiale aux États-Unis (Margolin, 1995) – est défini par l'instrument psychométrique : le surdoué des années 1980 et l'enfant précoce des années 1990 et 2000, ont en commun d'être des enfants ayant obtenu des scores notablement supérieurs à la normale à des tests standardisés de quotient intellectuel (usuellement, un QI supérieur à 130 points). En France, l'évolution d'une terminologie à l'autre n'est pourtant pas anodine : elle témoigne d'une modification de la portée pratique du concept, qui est progressivement passée d'usages plutôt légers, spectaculaires ou même vaguement mystiques – autrement dit, inscrits dans la tradition séculaire de l'« enfant prodige » (Sacquin, 1993) – à des investissements bien plus sérieux : aujourd'hui, il est question, dans un certain nombre de familles, de publications, de colloques, de commissions, d'émissions de télévisions, etc., d'un « problème » que poserait la précocité intellectuelle, notamment en matière d'éducation. Les enfants précoces souffriraient régulièrement d'une insuffisante reconnaissance, et partant d'une trop faible prise en compte de leur spécificité, en particulier à l'école.

Dans cet article, on se propose d'approcher sociologiquement ce « nouveau » diagnostic, en s'intéressant plus précisément aux conditions familiales dans lesquelles il s'avère disponible et pertinent. La focalisation sur l'investissement des familles dans le diagnostic

implique une double réduction : d'une part, on laisse de côté les déterminants non-familiaux de la précocité (légitimation médiatico-politique de la notion, effets liés à la structure et à l'évolution de l'école, rôle de l'offre psychologique) ; d'autre part, en privilégiant la question des déterminants du diagnostic, on ignore dans une certaine mesure la question de ses effets (sauf dans la mesure où ils sont anticipés par les familles). L'objectif est de montrer comment le don intellectuel psychologiquement certifié, loin de « frapper » les enfants au hasard, prend sens en relation avec certaines positions sociales, avec certaines dispositions éducatives, et avec certains intérêts scolaires.

Le parti pris initial d'une telle approche est en fait assez similaire à celui explicité dans un texte récent par Muriel Darmon, à propos de sa recherche sur l'anorexie mentale (Darmon, 2008), et ce, bien que le fait d'avoir obtenu un score élevé à un test de QI ne constitue pas à strictement parler une pathologie<sup>1</sup>. En effet, indépendamment des questions touchant à l'existence et/ou à l'effet sur le psychisme individuel de capacités intellectuelles supérieures, il s'agit bien de considérer les enfants précoces comme des enfants *effectivement engagés dans une carrière d'enfant précoce*. Ce postulat est doublement décisif, sur le plan théorique et méthodologique. Théoriquement, il implique qu'on se déporte d'une question connexe, celle du statut ontologique des caractéristiques mentales (la question étant ici : la précocité intellectuelle est-elle naturelle ou « socialement construite » ?), au profit d'une question, certes modeste, mais dont le réalisme autorise une certaine ambition sociologique : il s'agit de savoir dans quel contexte, c'est-à-dire dans quelles conditions économiques, culturelles, morales ou stratégiques, la précocité intellectuelle prend *de fait* une certaine consistance sociale – qui fait qu'on en parle sérieusement, qu'on s'enquiert, qu'on s'inquiète de ses conséquences, et surtout qu'elle vaut comme qualification pertinente de la personnalité d'un enfant. Méthodologiquement, un tel postulat implique par ailleurs une rupture avec une certaine manière de concevoir la population à laquelle la recherche peut ou doit faire référence. De nombreux psychologues, à l'instar de la plupart des associations spécialisées, évoquent une population d'enfants précoces tout à fait considérable : selon eux, en France, 300 000 enfants seraient concernés

1/ Contrairement à l'anorexie mentale, la précocité intellectuelle ne figure pas dans le manuel de référence en matière de classification des troubles mentaux, le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). Notons que les discours de « pathologisation » de la précocité intellectuelle, quel que soit leur degré de justesse clinique, ne sauraient être compris, d'un point de vue sociologique, indépendamment de leurs effets de légitimation des prises en charges thérapeutiques (par les psychologues) et scolaires (par le ministère de l'Éducation nationale).

(parfois plus). Ce chiffre, régulièrement repris par la presse, correspond en fait au nombre d'enfants *théoriquement* concernés : avoir un QI de plus 130, c'est faire partie par définition des 2,3 % des enfants les plus intelligents au sens psychométrique du terme (*i.e.* lorsque qu'on se situe au-delà de deux écarts-types par rapport à la moyenne (100), sur une loi normale) ; ce qui correspond, rapporté abstraitement à la population d'âge scolaire potentiellement testable (près de 12 millions d'enfants de 3 à 18 ans), à environ 300 000 enfants. Une approche sociologique quelle qu'elle soit ne saurait se construire sur cette base virtuelle : il faut donc rechercher une manière plus concrète de concevoir la population de référence, et le problème se pose alors du choix d'un critère de sélection à partir duquel une population d'enfants effectivement concernés par la précocité doit être défini.

La population de référence retenue dans la recherche présentée ici repose en l'occurrence sur un critère concret mais resserré, attestant non seulement de l'existence du diagnostic psychométrique mais aussi de l'affirmation sociale d'une croyance, d'un intérêt, d'un engagement familial dans ce diagnostic : ce critère est l'adhésion des parents de l'enfant à une association spécialisée (voir encadré). L'hypothèse méthodologique implicitement associée à une telle définition de l'objet est qu'appartenir à ce genre d'association signale un degré substantiel d'investissement des familles et de leur(s) enfant(s) dans la précocité ; or, d'un point de vue sociologique, cet investissement est au moins aussi décisif pour faire exister socialement l'idée d'un don intellectuel enfantin que la passation d'un test auprès d'un psychologue. Cette étude privilégie donc pour des raisons théoriques, mais aussi méthodologiques<sup>2</sup>, les familles objectivement investies, c'est-à-dire, en somme, *les familles pour lesquelles la certification psychologique du don intellectuel d'un ou de plusieurs des enfants s'est avérée socialement consistante*. Ce parti pris implique, notons-le, que ne sont pas pris en compte les familles pour lesquelles le test est en quelque sorte resté socialement caduc<sup>3</sup>, ni celles qui ont fait le test sans s'affilier à une association (on reviendra ultérieurement sur ce dernier point).

2/ Remarquons surtout que le choix d'un critère plus large (par exemple le seul fait d'avoir effectué un test positif), conduit à rendre l'objectivation statistique *pratiquement* impossible (dans la mesure notamment où une telle population n'a pas d'existence institutionnelle).

3/ En fait, comme on a pu le constater en entretien, un non-investissement initial de la famille dans la précocité intellectuelle (objectivement attesté par l'absence, suite au résultat clinique positif, de suivi psychologique, de lectures sur la question, d'évocation auprès des proches, d'information des enseignants, etc.) peut donner lieu, ultérieurement, à un réinvestissement familial, passant par exemple par un nouveau test, et s'accompagnant généralement d'une relecture « critique » (rétrospectivement) des réactions au premier test (« À l'époque, on ne s'en était bizarrement pas soucié »).

## UNE ENQUÊTE SUR DES FAMILLES INVESTIES DANS LA PRÉCOCITÉ INTELLECTUELLE

L'enquête s'est déroulée de la manière suivante. En avril 2007, on a envoyé un questionnaire à l'ensemble du fichier d'adhérents (environ 2 000 personnes, réparties sur l'ensemble du territoire) d'une des deux principales associations consacrées en France aux enfants intellectuellement précoces. Aujourd'hui, seules deux associations couvrent vraiment l'ensemble du territoire français, l'une « historique » (créée en 1971), l'autre plus récente (elle est issue d'une scission d'avec la précédente, en 1995). Le choix de faire porter l'enquête quantitative sur la seconde association est lié notamment à son caractère plus centralisé, qui permettait des conditions de passation relativement homogène du questionnaire auprès des adhérents. Selon leurs responsables respectifs, l'association historique insisterait surtout sur les problèmes psychologiques posés par la précocité, tandis que la plus récente serait plus axée sur les problèmes scolaires. Ces spécificités ne semblent toutefois pas perçues par les adhérents (ils n'en parlent pas en entretien), et certains adhèrent d'ailleurs aux deux associations. Il est ainsi vraisemblable que le recrutement social des deux associations soit grossièrement similaire.

Le questionnaire portait sur les caractéristiques sociales des familles, sur les trajectoires scolaires et sur les pratiques culturelles des enfants. Ont été recueillis au final 514 questionnaires exploitables, envoyés par des familles dispersées sur l'ensemble du territoire<sup>4</sup>. Ce relativement bon taux de réponse s'explique d'une part par les modalités favorables de la passation (le questionnaire accompagnait une lettre d'information diffusée par l'association et se trouvait du même coup légitimé dans ses intentions) mais aussi par le désir, explicité dans les commentaires de plusieurs questionnaires, de faire exister la « question de la précocité » au-delà des seuls cercles associatifs (en l'occurrence, dans le domaine universitaire et scientifique). Ce type de « bonnes » dispositions a clairement été à l'œuvre du côté de l'encadrement de l'association, qui m'a largement facilité le travail (discussion des questions, reproduction des questionnaires, aide à la mise sous plis, etc.).

Le questionnaire comprenait de nombreuses questions ouvertes ; mais afin de recueillir de manière moins formelle les points de vue des parents et de préciser l'articulation entre les trajectoires enfantines et le recours à la certification psychologique des aptitudes intellectuelles, ont également été réalisés, en 2007 et 2008, des entretiens approfondis (n=17) auprès de familles ayant répondu au questionnaire et résidant en région parisienne (ces familles ont été par ailleurs sélectionnées en tentant de respecter grossièrement la distribution sociale suivant la profession du père de famille, qu'une première exploitation du questionnaire avait pu dégager). Les questions portaient sur la trajectoire des parents (assez souvent présents tous les deux, même si les mères s'exprimaient davantage), mais surtout sur la trajectoire des enfants, en particulier du point de vue de leur scolarité.

4/ Il n'a pas été possible de comparer les caractéristiques de cette population de répondants à celles de la population mère. Le biais d'échantillonnage ne peut donc être précisément évalué.

## FAIRE DIAGNOSTIQUER SES ENFANTS : UNE QUESTION DE RESSOURCES FAMILIALES

### ■ Un diagnostic socialement sélectif

Le recrutement social des enfants précoces sur lesquels l'enquête a porté est assez élevé (Tableau 1). Pas moins de 60 % de ces enfants ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure, alors qu'ils sont seulement 4 % à avoir un père employé, 3 % à avoir un père ouvrier. Lorsque l'on rapproche cette distribution sociale des pères de notre échantillon de celle des actifs masculins occupés ayant un âge comparable à la même date (entre 30 et 49 ans en 2007), c'est bien une nette surreprésentation des professions supérieures qui apparaît (on trouve 3 fois plus de cadres, au sens large, dans notre échantillon), cependant que la sous-représentation des classes populaires est particulièrement marquée (il y a par exemple plus de 12 fois moins de pères d'enfants précoces ouvriers qu'il n'y a d'ouvriers dans la population « normale »). Pour la profession de la mère, le constat est similaire, en dépit de quelques différences. Si la distribution sociale semble *a priori* moins polarisée, l'introduction de la population de comparaison permet de constater une surreprésentation de la catégorie des « cadres et professions intellectuelles supérieures » qui serait plutôt plus prononcée que lorsque l'on considère la profession du père – cependant que les professions intermédiaires apparaissent également comme très bien représentées dans la population des mères enquêtées.

**TABLEAU 1**  
Origine sociale des enfants précoces

	Profession du père (n=504)	Profession des hommes d'âge comparable*	Profession de la mère (n=408)	Profession des femmes d'âge comparable *
Agriculteurs et assimilés	1,2 %	2,6 %	1,0 %	0,9 %
Artisans, comm., chefs d'entr.	9,1 %	8,6 %	3,7 %	3,7 %
Cadres et prof. intel. sup.	59,9 %	19,2 %	49,3 %	13,8 %
Professions intermédiaires	23,2 %	23,5 %	35,5 %	25,8 %
Employés	3,8 %	11,7 %	9,8 %	47,2 %
Ouvriers	2,8 %	34,4 %	0,2 %	8,6 %

\* actifs ou actives occupé(e)s âgé(e)s de 30 à 49 ans. Source : enquête *Emploi 2007*.

Une approche plus détaillée permet en outre de voir le recrutement social supérieur s'affirmer plus nettement encore. Il s'avère d'une part que nombre des pères classables comme « Artisans, commerçants et chefs d'entreprise » sont en réalité des chefs

**Près de deux tiers des enfants précoces appréhendés par l'enquête sont d'origine sociale supérieure.**

d'entreprises, que l'on peut considérer comme des professions supérieures. Ainsi, si l'on s'en tient au critère de la profession du père, et si l'on considère simplement trois types d'origines – populaire, moyenne (catégorie dans laquelle on place les artisans, les commerçants, les professions intermédiaires et les quelques agriculteurs ou assimilés) et supérieure – on peut dire que près de deux tiers des enfants précoces appréhendés par l'enquête sont d'origine sociale supérieure (28 % sont d'origine moyenne, 7 % d'origine populaire). D'autre part, on peut construire une variable spécifique, centrée sur les enfants, et déterminant ceux dont le père *ou* la mère exercent une profession supérieure (cadre au sens large ou chef d'entreprise). On constate alors que près de trois quarts des enfants enquêtés ont un parent exerçant une profession supérieure (72 %).

En accord avec ces données, on constate également que le niveau culturel des familles enquêtées est très élevé (Tableau 2). Compte tenu de l'importance de la surreprésentation, pour les pères comme pour les mères, des forts niveaux de diplôme, on peut dire qu'il est très improbable d'être un enfant précoce si l'on n'a pas un père ou une mère possédant un titre scolaire au moins équivalent à Bac+2. Au-delà des chiffres présentés dans le tableau, on constate du reste que même lorsqu'un des parents est faiblement qualifié, cette faible qualification a des chances d'être compensée par la qualification de l'autre parent. Par exemple, si l'on s'en tient à la frange la moins diplômée des pères (les 14 % qui ont un diplôme inférieur au baccalauréat), on constate qu'ils sont majoritairement associés à des mères très diplômées : dans 62 % des cas, la mère de l'enfant a un niveau Bac+2 ou supérieur.

**TABLEAU 2**  
Niveau de diplôme des parents d'enfants précoces

	Diplôme du père (n=500)	Diplôme des hommes d'âge comparable*	Diplôme de la mère (n=505)	Diplôme des femmes d'âge comparable*
Aucun diplôme, dipl. inf. au bac	14,4 %	55,2 %	8,3 %	46,3 %
Niveau Bac et assimilé	8,6 %	16,1 %	6,7 %	19,0 %
Niveau Bac+2 et plus	76,0 %	28,7 %	85,0 %	34,7 %

\* actifs ou actives occupé(e)s âgé(e)s de 30 à 49 ans. Source : enquête *Emploi 2007*.

## ■ Sélection cognitive et sélection pratique

Comment expliquer le fait que les enfants dont l'intelligence a été certifiée par la psychologie se recrutent nettement dans les zones économiquement et culturellement les plus favorisées de l'espace social ?

Le choix de passer par une association néglige dans son principe, comme on l'a dit, les enfants diagnostiqués comme précoces dont les parents ne se seraient pas affiliés à une association du même type que celle ciblée. Or on sait que l'adhésion à une association est une pratique culturelle sélective, moins accessible aux catégories populaires qu'aux catégories moyennes et supérieures (Héran, 1988) : l'association exerce peut-être un certain effet de filtre. Cette explication est en fait peu adaptée dans notre cas. On peut penser en effet que des parents qui ont les ressources pour aller voir un psychologue les ont également pour s'adresser à une association. Cette remarque est par ailleurs d'autant plus juste lorsque les investissements demandés aux adhérents sont faibles : en l'espèce, le coût de l'adhésion est modique (moins de 50 euros annuels), et surtout l'association étudiée exige très peu d'engagement de la masse de ses adhérents, dans la mesure où elle assume clairement, comme la plupart des associations de ce type, sa fonction d'abord instrumentale (diffusion d'adresses de psychologues, renseignements sur les établissements, conseil, etc.). Enfin et surtout, le recrutement social de l'association considérée est de fait beaucoup trop élevé, comparé à d'autres associations, pour l'attribuer tout entier à un effet associatif : par exemple, par rapport à la proportion moyenne observée pour des associations de parents d'élèves « classiques », la part des adhérents cadres et professions intellectuelles de l'association enquêtée est près de trois fois supérieure (Barthélemy, 1995 : p. 469).

Le recrutement social constaté touche donc vraisemblablement à la nature des pratiques considérées. En renouant avec la critique sociale des tests de QI telle qu'elle s'est exprimée dans les années 1970, il peut sembler opportun à ce titre d'insister sur le fait que les évaluations psychométriques ont un effet propre de sélection sociale. Comme l'a montré Michel Tort, il existe en effet une corrélation entre milieu social d'origine et résultats aux épreuves psychométriques, et ce pour la bonne raison que ces épreuves exigent des dispositions culturelles inégalement distribuées, en particulier un rapport plus logique que pratique au monde social (Tort, 1974). Par ailleurs, au-delà du type de questions posées dans les épreuves – que la psychométrie actuelle cherche à rendre le plus *culture fair* (« culturellement équitable ») possible – la passation d'un test exige en elle-même une concentration, un effort individuel et plus généralement un intérêt culturel pour lesquels les enfants sont loin d'être tous égaux : sur ce point, des travaux ethnométhodologiques menés dans les années 1970 autour d'Aaron Cicourel, mobilisant notamment la vidéo, ont montré comment, par exemple, les enfants de milieux populaires peuvent refuser de prendre les tests au sérieux (moqueries à l'égard du testeur, réponses fantaisistes, etc.), ce qui a



**La sélection sociale intervient avant la confrontation des enfants au psychologue.**

évidemment des effets sur le score obtenu (Roth, 1974). Appliqué à la question du recrutement social des enfants précoces, ces analyses vont, sur le principe, dans le bon sens (elles rendent bien compte de la surreprésentation des enfants issus de milieux favorisés). Elles conduisent par contre à se représenter la situation de façon très irréaliste. Si la forte sélection observée se faisait principalement face au psychologue, cela impliquerait qu'un nombre considérable d'enfants issus des catégories sociales sous-représentées se pressent chez le psychologue, mais se voient systématiquement « recalés » au test. Il est bien plus vraisemblable que la majeure partie de ces enfants ne parviennent tout simplement pas jusqu'au test : la sélection sociale intervient *avant* la confrontation des enfants au psychologue.

Dans ces conditions, ce ne sont pas tant les exigences cognitives du test qui font des différences entre les groupes sociaux que ses exigences pratiques. Pour devenir « précoce », il faut qu'un enfant donné ait accès au test, accès au psychologue [si possible un praticien sensibilisé à cette question, ignorée, voire conspuée par de nombreux professionnels, en particulier ceux d'obédience psychanalytique (Bergès-Bounes et Calmettes-Jean, 2006)]<sup>5</sup>. Ce processus implique un certain niveau de ressources parentales. Les plus évidentes sont financières : il ne faut pas négliger le fait qu'un test réalisé chez un praticien libéral coûte entre 150 et 250 euros, sans compter le coût de l'éventuel suivi (chez le même praticien ou chez d'autres). Se faire tester gratuitement, par un psychologue scolaire en particulier, est en principe possible, mais dans les faits peu probable, d'une part du fait du rationnement de l'offre scolaire de psychologie (les psychologues scolaires sont peu nombreux et débordés) mais également du fait d'une certaine illégitimité attachée à la précocité intellectuelle pour bien des praticiens exerçant en milieu scolaire<sup>6</sup>. Statutairement anciens enseignants, les psychologues scolaires apparaissent même hostiles, dans certains récits de parents, au principe d'une détection psychologique des esprits d'exception :

« Moi ce que je lui ai demandé [à l'enseignante], c'est : "Est-ce que c'est possible que la psychologue voit Antoine, pour nous donner son avis ?" (...) La psychologue scolaire qui l'a vu m'a dit que, pour elle, bah, les enfants précoces existaient pas (...) [Elle] m'a dit qu'il fallait pas le faire tester, que pour elle les tests ne servaient à rien, et que pour elle si Antoine était comme ça, il fallait interroger son rapport à l'école, au savoir, voilà,

5/ Par ailleurs, en lien avec l'histoire récente de la discipline (Le Bianic, 2005), le nombre de psychologues actuels qui maîtrisent et qui utilisent l'outil psychométrique est également faible.

6/ Ces réticences caractérisent également souvent, d'après les parents, les psychologues travaillant en institution (centres médico-psychologiques notamment).

avec la contrainte [Antoine refuse à cette époque d'écrire en classe], et pas se demander s'il était précoce ou pas. » (Garçon testé à 6 ans, père cadre d'entreprise, mère juge des enfants).

La grande majorité des parents (80 %) déclare de fait que le premier test passé par leur enfant a eu lieu chez un psychologue libéral, et qu'il a donc été payant (et non remboursé par la Sécurité sociale).

Mais les ressources les plus décisives sont vraisemblablement culturelles. Il n'est à ce titre pas étonnant que les parents investis dans la précocité intellectuelle se singularisent par de forts niveaux de diplôme. Envisager devant un professionnel l'excellence intellectuelle de son enfant n'est possible que pour ceux qui ont atteint un certain niveau de confiance culturelle ; s'informer sur la notion même de précocité est plus facile dans les familles où les consommations culturelles sont intenses ; ou encore, décrire, face à un expert, les spécificités de son esprit, exige – à l'instar de la description des symptômes corporels qui dépend du type de culture somatique (Boltanski, 1971) – une certaine maîtrise du langage psychique, qui va de pair avec le niveau culturel.

## LA PSYCHOLOGIE POUR EXPRIMER DES DISPOSITIONS PARENTALES

En matière de certification psychologique de l'excellence enfantine, l'importance de la culture familiale n'apparaît toutefois dans sa juste mesure que lorsqu'on s'intéresse non plus aux ressources des familles, mais à leurs dispositions, à leurs propensions à s'investir.

### ■ Des dispositions à l'évaluation alternative des compétences

N'existe-t-il pas, à *niveau* socio-culturel comparable (par exemple, à niveau de diplôme similaire) des groupes sociaux dont le *style* culturel est davantage en affinité avec la précocité que les autres ? Pour le savoir, on peut par exemple entrer dans le détail des catégories professionnelles (du père) significativement surreprésentées dans notre échantillon, autrement dit on peut préciser quelles sont les fractions de classes qui sont en quelque sorte les plus « attirées » par la précocité intellectuelle (Tableau 3).

**TABLEAU 3**

Palmarès des catégories professionnelles surreprésentées dans l'échantillon

	Profession du père (n=504)	Proportion des actifs comparables ayant la même PCS*	Indice de représentation (significatif au seuil de 1 %)
Chefs d'entreprises	5,2 %	0,7 %	x7,4
Professions libérales	10,5 %	1,5 %	x7,0
Prof. de l'information, des arts, du spectacle	3,8 %	1,0 %	x3,8
Cadres admin. et commerciaux d'entreprises	22,0 %	5,8 %	x3,8
Professeurs, professions scientifiques	6,3 %	2,4 %	x2,6
Ingénieurs et cadres techniques d'entreprises	15,1 %	7,2 %	x2,1
Prof. inter. de la santé et du travail social	3,6 %	1,9 %	x1,9

\* actifs occupés âgés de 30 à 49 ans (n=7 460). Source : enquête *Emploi 2007*. Lecture : on trouve 7,4 fois plus de chefs d'entreprises parmi les pères de l'échantillon que dans la population de comparaison.

Sans surprise, les catégories surreprésentées sont presque toutes des professions supérieures, caractérisées notamment par un niveau culturel important (le plus souvent égal ou supérieur à bac+4). Le classement de certaines catégories peut par contre étonner. On note en particulier que la catégorie des « professeurs et des professions scientifiques » bénéficie d'une surreprésentation relativement contenue, alors même qu'elle regroupe des professions culturelles par excellence, auxquelles il n'est d'ailleurs pas rare que soit associée la notion d'intelligence (qu'on pense par exemple à la figure tutélaire d'Einstein). A l'inverse, la catégorie « Chefs d'entreprises » apparaît de manière surprenante comme la plus surreprésentée, alors qu'il ne s'agit pas d'un métier culturel à proprement parler, quand bien même il exige certaines compétences culturelles. Comment expliquer ce paradoxe apparent, qui veut que, au sein des classes supérieures, ce n'est pas forcément dans les familles les plus « culturelles » (en termes professionnels) que se recrutent préférentiellement les enfants les plus « intellectuels » (au sens psychométrique) ? Les cas d'inversion mentionnés invalident en tout cas l'idée que l'attraction entre famille et précocité serait simplement fonction du niveau de capital culturel, ou du niveau d'intérêt pour la culture en général ; ils invitent à rechercher des explications plus complexes.

Il est fortement probable que la propension à s'investir et à investir ses enfants dans la précocité intellectuelle dépende de la plus ou moins grande proximité des familles avec l'univers médico-psychologique. Cette hypothèse permet de rendre compte de la forte surreprésentation de la catégorie des professions libérales, dans la mesure où elle regroupe essentiellement, au sein de notre échantillon, des professions médicales. Elle permet également d'expliquer que la seule catégorie professionnelle moyenne significativement surreprésentée soit celle des professions intermédiaires de la santé et du travail social (alors que, notons-le, les instituteurs et assimilés, dont

on sait pourtant l'intérêt pour la culture, ne sont pas dans le classement). Cette proximité est certes liée à un certain niveau culturel, mais a des effets spécifiques, notamment des effets d'information : par exemple, dans le questionnaire, un certain nombre de parents exerçant un profession de santé ont pu ainsi préciser qu'ils ont eu connaissance de la notion de précocité dans le cadre de leur métier (par un collègue, par la presse professionnelle, etc.).

Mais comment expliquer d'un autre côté le poids relatif des chefs d'entreprises et des cadres ? Une hypothèse interprétative complémentaire, plus fragile que la précédente, voudrait que, à niveau de diplôme relativement équivalent, l'inégale attraction ait aussi pour principe une propension inégale, suivant les différentes fractions des classes supérieures, à appréhender les compétences intellectuelles dans des termes autres que scolaires. Concrètement, on sait que les cadres, les ingénieurs et les chefs d'entreprises ont plus de chance d'être familiers avec l'évaluation de type psychométrique (et de lui donner du crédit), dans la mesure où ils ont plus de chance d'avoir subi ou utilisé, au cours de leur trajectoire professionnelle, des évaluations du même type, censées évaluer des compétences « pures », des capacités d'adaptation, de raisonnement rapide, *indépendamment du niveau scolaire*. De manière plus générale, il n'est pas impossible que l'*ethos* professionnel typiquement associé aujourd'hui aux métiers d'entreprises, cet « esprit » qui valorise l'autonomie, le charisme personnel, la créativité, l'authenticité, etc. (Boltanski et Chiappello, 1999), favorise une certaine prise de distance avec l'institution ordinaire de certification des compétences – l'école – et du même coup la recherche d'autres formes de certification. A l'inverse, les catégories professionnelles situées du côté du pôle public des classes supérieures – les différents types d'enseignants, mais aussi les cadres du public qui, notons-le, sont les seules professions supérieures à ne pas être significativement surreprésentées dans l'échantillon – doivent beaucoup à l'institution scolaire et plus spécifiquement aux institutions d'évaluation les plus classiques – on pense en particulier aux concours. Elles sont ainsi peut-être plus disposées que les autres fractions des classes supérieures à juger vaine ou prétentieuse la recherche d'une mesure alternative de l'excellence intellectuelle, voire à considérer comme vulgaire l'idée qu'un simple chiffre du QI synthétise l'excellence, qui plus est lorsqu'il est produit dans un contexte privé (le cabinet).

Ces perspectives mériteraient d'être approfondies. Quoi qu'il en soit, avoir les compétences pour s'investir dans la précocité est une chose, y trouver de l'intérêt en est une autre ; le niveau socio-culturel est une condition nécessaire mais non suffisante. Il faut aussi que la

**Avoir les compétences pour s'investir dans la précocité est une chose, y trouver de l'intérêt en est une autre.**

certification psychologique des compétences ait du sens aux yeux des familles, ce qui arrive sans doute plus souvent dans les familles objectivement proches du monde médico-psychologique, et dans celles où, non sans lien avec des représentations professionnelles de l'excellence, la légitimité à évaluer n'est pas toute entière laissée à l'institution scolaire.

### ■ Un rapport spécifique aux enfants

La perspective qui consiste à insister non pas seulement sur les positions mais aussi sur les dispositions parentales (qui sont inséparablement intellectuelles, morales, esthétiques) à (s')investir peut en outre être prolongée en s'intéressant au regard porté plus précisément sur les enfants.

L'examen des propriétés des enfants révèle une singularité très nette : dans près de trois quart des cas (74 %), l'enfant précoce pris en référence par les familles répondantes est un garçon (Tableau 4). Cette masculinité très majoritaire caractérise toutes les catégories sociales de notre échantillon. Elle varie certes selon la position sociale des familles, mais d'une manière équivoque, qui rend difficile l'interprétation : en effet, la proportion des garçons est maximale dans des milieux sociaux très différents (les professions intellectuelles supérieures d'un côté, les milieux faiblement dotés culturellement de l'autre).

**TABLEAU 4**  
Proportion de garçons selon l'origine sociale

	Origine sociale des enfants (PCS du père, n=504)					Ensemble
	Agri., ouv., empl., art., com.	Professions intermédiaires	Cadres, ingénieurs, chefs d'e.	Professions libérales	Professions intellect. sup.	
% de garçons	83 %	69 %	73 %	68 %	87 %	74 %

Chi2=9,013 ; ddl=4 ; p=0,063

Précisons que la conjonction entre masculinité et précocité a pu du reste apparaître, dans les entretiens, non seulement comme un biais de sexe, mais aussi comme un biais de genre : par exemple, une fille précoce est décrite par sa mère, en contraste avec sa sœur non précoce, comme une enfant ayant majoritairement des jeux de garçons et des amis garçons ; ou encore, une autre mère me confie que sa fille durant ses jeunes années voulait tellement être un garçon qu'elle souhaitait qu'on l'appelle « Robert ».

On peut émettre l'hypothèse que ce caractère genré de la précocité est lié à des propriétés propres au diagnostic de précocité. Sans parler du sexisme très généralement attaché à la mobilisation du concept même d'intelligence (Guillaumin, 1992), il faut noter que le tableau clinique de la précocité, tel qu'il est formulé dans les ouvrages de vulgarisation ou encore dans les productions associatives à destination des familles, recoupe en lui-même nombre de stéréotypes de sexe associés aux comportements masculins, en particulier en classe – agitation, problèmes de concentration et d'application, impertinence, etc. (Felouzis, 1992). Les comportements typiquement masculins (qu'ils concernent des filles ou des garçons) sont ainsi susceptibles d'être plus souvent interprétés, lorsque s'impose aux parents le cadre de lecture propre à la précocité, comme des symptômes. Par ailleurs, ne saurait être écartée l'hypothèse qu'une implication éducative genrée, similaire à celle qu'expriment les parents en matière de scolarité (Gouyon et Guérin, 2006), s'exprime également avec l'engagement dans la précocité intellectuelle. Dans ces conditions, on confronterait plus souvent les garçons à l'évaluation purement logique qu'est censée constituer l'épreuve psychométrique, de la même manière qu'on les confronte plus souvent aux études scientifiques et techniques.

L'âge des enfants enquêtés, non pas au moment de l'enquête mais au moment où ils ont été testés la première fois, est également révélateur des dispositions à l'égard de l'enfance et de l'éducation qui caractérisent les familles investies dans la précocité. Il apparaît en effet que la rencontre avec la psychométrie se fait souvent à un très jeune âge, autrement dit que la précocité est un diagnostic régulièrement précoce : les enfants sont en moyenne testés à 6 ans et 10 mois ; mais surtout près de la moitié des enfants ont été testés avant 6 ans, l'âge modal au premier test étant 5 ans (Graphique 1). Sachant que le type de tests le plus souvent utilisé – des tests fondés sur l'échelle Wechsler (Huteau et Lautrey, 1997) – ne permettent d'évaluer les enfants qu'à partir de 3 ou 4 ans, il faut conclure que bien des parents testent en somme leur enfant *dès que possible*<sup>7</sup>.

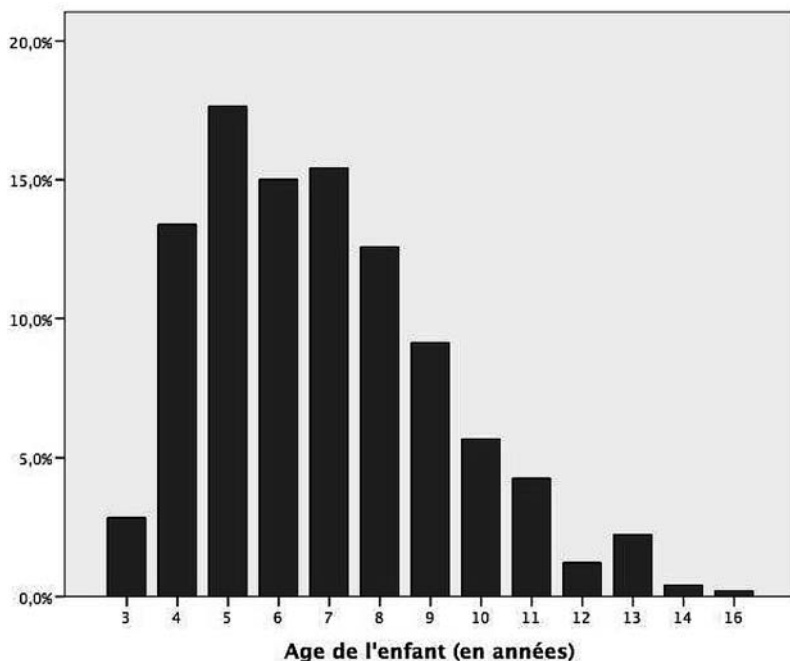
Ce constat statistique laisse penser que les familles des enfants précoces se caractérisent par une sensibilité particulièrement aiguë, dès le plus jeune âge, à la question du développement intellectuel des enfants. On sait que cette préoccupation de la première heure concerne plus particulièrement les classes supérieures (Chamboredon et Prévot, 1973). Cette idée est confirmée pour notre

**La précocité est un diagnostic régulièrement précoce : les enfants sont en moyenne testés à 6 ans et 10 mois.**

7/ Depuis 2002, un test existe qui permet de tester des enfants à partir de 2 ans et 6 mois.

**GRAPHIQUE 1**

Âge de l'enfant lors de la première évaluation psychométrique



population, pourtant déjà très sélective, puisque les enfants d'origine sociale populaire et moyenne sont testés significativement plus tard en moyenne (à 7 ans et 8 mois) que les enfants d'origine supérieure (à 6 ans et 10 mois) ; en particulier, les enfants de cadres d'entreprise et de professions libérales sont testés plus souvent tôt (avant 5 ans) que les autres<sup>8</sup>. Le matériel disponible donne par ailleurs l'occasion d'apercevoir de manière plus détaillée ce rapport extrêmement attentif à l'enfance. En l'occurrence, pour reprendre l'expression récemment forgée par des sociohistoriens américains, les jeunes précoces semblent particulièrement pris dans une « enfance chronométrique », où chaque année, voire chaque mois compte aux yeux des parents (LaRossa et Reitzes, 2001). Questionnés en entretien sur la trajectoire des enfants dès leur plus jeune âge, les parents sont souvent capables d'un degré étonnant de précision, se rappelant souvent exactement à quel âge et dans quel contexte des événements parfois insignifiants se sont déroulés. Certaines réponses à une question ouverte du questionnaire (qui portait sur les circonstances précises qui ont amené la famille à penser que l'enfant considéré était précoce) donnent par ailleurs à voir dans une version des plus achevées ce rapport particulier à l'enfance :

8/ On note par contre que les garçons ne sont pas significativement testés plus tôt que les filles.

« 1 semaine d'âge seulement : la nuit, dort de 22 h à 6 h ; pendant la journée, très actif (écouter, bouger, regarder...). 6 mois : se tient debout avec aide ; 12 mois : court sans aide, parle quelques mots ; 18 mois : phrase (3 mots) ; 24 mois : phrases (plusieurs mots) ; 36 mois : utilise les [subordonnées] conjonctives ; 42 mois : commence le double enseignement allemand/français. » (garçon testé à 6 ans, père économiste, mère médecin).

## LA VALORISATION SCOLAIRE, UNE PERSPECTIVE DÉTERMINANTE

La certification psychologique de la précocité intellectuelle survient donc en relation avec des positions et des dispositions familiales spécifiques. Mais elle est évidemment toujours reliée dans la pratique à des motivations et des usages précis, qui justifient la démarche parentale *a priori* ou *a posteriori*.

### ■ La pluralité des motifs explicites de la certification

Les raisons de faire tester un enfant, telles qu'elles sont en tout cas explicitées en entretien, semblent relativement contrastées.

Ainsi, pour certains parents, le (premier) passage devant le psychologue est décrit comme presque gratuit, puisqu'il s'agit simplement de savoir si des comportements observés à la maison, qui semblent extraordinaires, le sont vraiment (c'est-à-dire « scientifiquement ») :

« On a décidé de le faire tester (...) à ce moment-là. Je sais plus pourquoi d'ailleurs. C'est un peu une corrélation entre... On a dû voir un petit peu quelques lectures sur les enfants précoces. Et puis je me suis un peu reconnu, moi, dans le cursus de l'enfant précoce, et on a voulu aller plus loin, voir ce qu'il en était. » (Garçon testé à 3 ans, père technicien informatique, mère juriste).

Au-delà de la gratuité, il s'agit visiblement pour ces parents de tenter de réduire une incertitude plus générale sur la valeur intellectuelle, culturelle de l'enfant, en particulier dans un contexte où, compte tenu du jeune âge, l'institution scolaire n'offre pas d'évaluation et de certification suffisamment fortes pour objectiver les compétences : au (très) jeune âge où sont testés, on l'a vu, la majorité des enfants, l'école ne donne souvent pas de notes (cas de la maternelle), ne différencie pas clairement bonnes et mauvaises classes (cas de la maternelle et du primaire), ne délivre pas de titres scolaires.

D'autres familles confient avoir été motivées par une inquiétude face à des comportements enfantins jugés anormaux, par exemple



une certaine nonchalance à la maison ou à l'école, des cauchemars très fréquents, une fatigue excessive, etc. : dans ce cas, la précocité intellectuelle n'est pas forcément soupçonnée par les parents (qui, à la rigueur, ne connaissent même pas cette notion), et elle est même parfois totalement imposée de l'extérieur, par le psychologue, qui, en cabinet, est en mesure d'interpréter les comportements décrits comme autant de symptômes, non d'un trouble psycho-affectif, mais de l'ennui intellectuel, de l'angoisse existentielle réputés typiques des sujets dotés de grandes capacités cognitives. Ainsi, par exemple, de cette famille où le psychologue qui parlera en premier de précocité a été consulté pour une petite dépression enfantine, interprétée *a priori* dans le cercle domestique comme un effet sur l'enfant des mauvaises nouvelles concernant l'état de santé d'un parent :

« La maîtresse nous a dit que ça n'allait pas. (...) Et puis tout le monde à l'école, tout le monde disait : "Ah, qu'est-ce qu'elle est triste votre fille...". Et puis la directrice l'a dit. Donc là, on s'est dit, il faut faire quelque chose. (...) Le problème psychologique, elle [la psychologue] le sentait pas, le problème avec la maladie [de la grand-mère], etc., elle le sentait pas comme ça. Pour elle c'était un problème avec l'école. Ça elle a toute de suite mis le doigt là-dessus. Ce qui corroborait peut-être un peu aussi ce que nous on avait pensé depuis longtemps dans notre for intérieur... (...) Donc là, elle a passé les tests. » (Fille testée à 6 ans, père commissaire-priseur, mère cadre d'entreprise).

Certains parents admettent enfin avoir eu un recours au service d'un psychologue de façon directement instrumentale : il ne s'agissait pas tant de se convaincre soi-même du bon niveau intellectuel ou de la bonne santé de l'enfant que d'attester *auprès de l'école* de compétences hors du commun. Le but scolaire est exprimé de manière très décomplexée dans certaines réponses à une question ouverte du questionnaire, portant sur les effets du test :

« Le saut de classe était indispensable, le seul intérêt était [son] acceptation. Nous connaissons les capacités de notre fille. » (Fille testée à 5 ans, père ingénieur, mère cadre d'entreprise).

« *Seule solution* pour convaincre l'école que mon fils s'ennuyait véritablement en classe, et avait des raisons valables de s'ennuyer. » (Garçon testé à ? ans, père médecin, mère infirmière – souligné par les parents).

Si ce dernier type d'explication (qui se donne à lire préférentiellement à l'abri de l'anonymat et de la relation à distance propre à la méthode du questionnaire<sup>9)</sup> est minoritaire, il a l'avantage d'introduire une perspective essentielle : quelle que soit la manière dont,

9/ Dans les entretiens de face-à-face prévalent souvent des formes d'autocensure concernant l'éventuelle

dans le récit des parents, le diagnostic de précocité survient – sachant, on l'a vu, qu'il peut représenter à la limite un événement imprévu – les familles ne s'y investissent-elles pas régulièrement en vertu d'un intérêt éducatif ? Plus précisément, ne faut-il pas penser que ce n'est que lorsque les résultats de l'évaluation psychométrique – devenus disponibles dans des conditions sociales déterminées, mais pour des raisons diversifiées – prennent sens scolairement que la carrière d'enfant précoce, amorcée par le test, se prolonge et s'affirme véritablement ?

### ■ Un diagnostic orienté vers l'usage scolaire

Quoi qu'en disent les parents, l'horizon scolaire est de fait inscrit, de multiples manières, au cœur même du diagnostic de précocité intellectuelle.

D'abord, l'outil psychométrique est originellement conçu pour des usages scolaires (habituellement en vue de la détection d'enfants ayant des difficultés intellectuelles). Cela explique que la forme même des épreuves qu'il faut passer pour mesurer un QI est marquée par cette fonction scolaire : par exemple, les différents exercices sont classés suivant deux catégories, exercices dits de « performance » et exercices dits « verbaux », catégorisation qui n'est pas sans rappeler la division scolaire entre le « scientifique » et le « littéraire »<sup>10</sup> ; par ailleurs, certains groupements d'exercices (subtests) renvoient sans ambiguïté à ce que les enfants étudient en classe (« vocabulaire », « arithmétique »). Plus symboliquement, le nom même de certains tests renvoie à l'école : ainsi l'échelle de mesure usuellement utilisée par les psychologues pour les enfants les plus jeunes s'intitule *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI).

Ensuite, au-delà des orientations scolaires inscrites dans l'instrument de mesure sur lequel repose le diagnostic de précocité intellectuelle, la manière proprement psychologique de caractériser les enfants précoces repose pour une bonne partie sur des considérations d'ordre scolaire. Cela est parfaitement clair lorsqu'on s'attarde

**L'horizon scolaire est de fait inscrit, de multiples manières, au cœur même du diagnostic de précocité intellectuelle.**

insertion dans des stratégies proprement scolaire du diagnostic de précocité. Ainsi, au risque de la contradiction dans les dates, des parents peuvent s'efforcer de déconnecter, notamment en début d'entretien, la temporalité scolaire (en quelle classe était l'enfant à un moment donné, quelle était sa situation scolaire, etc.) de la temporalité psychologique (moment où le test a été passé), alors que celles-ci s'avèrent objectivement liées (les tests sont passés en fin d'année scolaire, au moment où se décide le passage anticipé ; ou encore, une fois effectués, ils sont immédiatement présentés aux enseignants).

10/ Cette équivalence est d'ailleurs visiblement perçue par les enfants testés, qui parlent volontiers de leur plus ou moins grande réussite « en maths et en français », à propos des épreuves de performances et des épreuves verbales.

par exemple sur l'un des concepts régulièrement mobilisés par les psychologues pour décrire la précocité intellectuelle : le concept de « dyssynchronie » dans le développement de l'enfant. Cette notion a été proposée par un praticien nîmois, Jean-Charles Terrassier, dans un des premiers livres sur la question, *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (1981). La dyssynchronie y est décrite comme un phénomène en réalité double, qui recouvre d'une part une « dyssynchronie interne », et d'autre part une « dyssynchronie sociale ». La dyssynchronie interne correspond au décalage entre le développement intellectuel et développement psycho-moteur ou affectif, et s'incarne par exemple dans des différences entre performance en lecture et performance en écriture ; à son propos, l'auteur note qu'« un environnement scolaire médiocre tend à développer la dyssynchronie interne de l'enfant surdoué en ne lui permettant pas des acquisitions à la mesure de ses possibilités » (p. 32, souligné par l'auteur). Quant à la dyssynchronie sociale, elle renvoie plus directement encore à un décalage « par rapport à l'école », autrement dit à une dissonance entre le « développement original de l'enfant » et une « approche pédagogique qui ne veut tenir compte que de l'âge réel de l'enfant » (p. 34). Un lien profond avec des questions scolaires se retrouve donc ici au cœur même de la caractérisation psychologique. Plus largement, qu'ils mentionnent ou non la notion de dyssynchronie, les développements théoriques et normatifs de la plupart des ouvrages de vulgarisation consacrés à la précocité intellectuelle font presque toujours une place de choix au registre scolaire. Ces livres, de même que certains sites et certains forums de discussions sur le web, sont abondamment consultés par les parents (notamment pour interpréter un diagnostic dont ils ne saisissent pas forcément complètement les implications concrètes). Ils ne peuvent que contribuer à l'affirmation du sens scolaire de la précocité.

Inhérente à la méthodologie psychométrique, inhérente également à la caractérisation théorique de la précocité intellectuelle, l'orientation scolaire du diagnostic se donne enfin à voir du côté de l'activité du praticien qui le pose. Certes, comme on l'a vu, le psychologue consulté n'est que rarement un psychologue scolaire, et les tests sont donc réalisés la plupart du temps *hors* de l'école, en l'occurrence dans des cabinets privés. Cela n'empêche pas, bien au contraire, que les psychologues libéraux consultés assument objectivement une fonction scolaire. Cela est très sensible dans la manière dont sont rédigés les bilans psychologiques qui accompagnent les tests, puisqu'on constate qu'ils comprennent presque toujours des recommandations scolaires. On a pu, au cours de l'enquête, se procurer quelques uns de ces documents dont voici quelques extraits caractéristiques :

« Considérant ses très hauts potentiels intellectuels et la qualité actuellement assez bonne de ses fonctions et de leur utilisation, il est important qu'Erwan puisse bénéficier de raccourcissement scolaire, notamment s'il manifeste des signes d'ennui, de dissipation ou de manque de participation en classe. » (Psychologue-sociopsychologue libéral, à propos d'un garçon de 10 ans).

« Au regard de ses résultats, de ses capacités et de son affectivité actuelle, un redoublement de sa 6e serait à mon sens à déconseiller. (...) Le faire redoubler mènerait à une réémergence d'un découragement et d'une dévalorisation. » (Psychologue-psychothérapeute libérale, à propos d'un garçon de 12 ans).

« En résumé, Justin est un enfant dit "précoce" pour lequel un établissement scolaire particulier doit être envisagé rapidement, afin qu'une pédagogie plus adaptée lui permette de s'épanouir. » (Psychologue-psychothérapeute-psychanalyste libérale, à propos d'un garçon de ? ans).

Tout invite donc les parents à faire un usage scolaire du titre psychologique qu'ils ont en main, et ce même dans l'éventualité où, initialement, faire tester leur enfant n'était pas ou n'était qu'indirectement motivé à leurs yeux par l'enjeu scolaire. La valorisation effective de la précocité intellectuelle à l'école se déroule quant à elle dans des conditions bien particulières, puisqu'il s'agit ni plus ni moins d'obtenir qu'une évaluation et qu'un titre qui, contrairement à d'autres (notes scolaires, diplômes, etc.), ne proviennent pas de l'institution scolaire, soient malgré tout pris en compte dans la scolarité des enfants.

### ■ La valorisation de la précocité à l'école : le cas du saut de classe

De nombreux parents témoignent de la réception plus ou moins fraîche qu'ils ont reçu de la part de l'école la première fois qu'ils ont évoqué auprès d'elle la différence psychologique qui caractériserait selon eux leur enfant. La plupart du temps, non sans hésitations, la famille s'est décidée à parler des tests (passés depuis plus ou moins longtemps) pour appuyer un projet de saut de classe<sup>11</sup>. Un épisode raconté en entretien par une enquêtée à propos de la scolarité de sa fille peut servir ici d'exemple (par souci de brièveté, on le rapporte ici en style indirect) :

Adeline est une bonne élève, mais pas la meilleure dans sa classe de CE1 (il s'agit d'un établissement privé de l'ouest parisien). Sur les

11/ Plus rarement, pour expliquer des résultats en demi-teinte, ou pour justifier certains comportements en classe (manque de concentration, agitation, problèmes d'écriture, non respect des consignes, etc.).

recommandations d'une psychologue, et craignant que, comme bien des enfants précoces, ses facilités lui fassent « perdre le sens de l'effort », sa mère envisage malgré tout de lui faire sauter le CE1 en cours d'année (au bénéfice d'une classe double CE1-CE2). L'enseignante concernée est totalement contre ce passage anticipé ; mais les parents, qui fournissent à la directrice les résultats aux tests ainsi qu'une note de synthèse dactylographiée de pas moins de cinq pages sur la précocité (rédigées par la mère à partir de ses très nombreuses lectures sur la question), parviennent à obtenir son soutien, puis son accord. Louisa est placée directement en CE2 à la rentrée de Pâques, ce qui provoque un véritable « clash » avec l'enseignante, qui a été jusqu'à refuser de lire les documents fournis – et qui se voit pourtant brusquement contrainte par sa directrice de réaliser, dans sa propre classe, les vœux parentaux. (Fille testée à 6 ans, père commissaire-priseur, mère cadre d'entreprise).

On ne manquera pas de constater, dans ce récit d'un saut de classe sous tension, que l'imposition des vues parentales est passée par la mobilisation de certaines ressources, en particulier des ressources culturelles : ici a fortement joué le capital culturel de la mère, qui a tant lu sur les enfants précoces qu'elle a rédigé sa propre synthèse (pour « expliquer » le problème). Compte tenu du recrutement social des parents, cette situation où les parents disposent des moyens de convaincre est de loin la plus fréquente. L'exemple montre aussi que l'hostilité d'un enseignant, même le premier concerné, ne signifie pas forcément l'échec de la demande parentale de modification de l'ordre scolaire au profit de leur enfant. Ici, c'est le contournement par la direction qui permet de passer par-dessus le refus de l'enseignante ; dans d'autres cas, les parents font valoir le soutien d'un autre enseignant. Il n'est du reste pas si rare que, contrairement au cas évoqué, les parents trouvent immédiatement un écho favorable auprès de l'instituteur ou des professeurs de l'enfant, sachant qu'un nombre non négligeable d'enseignants connaît aujourd'hui la précocité intellectuelle, et surtout la reconnaît comme un véritable problème, nécessitant des aménagements pédagogiques. Cette bonne volonté rencontrée auprès de certains est à rapprocher des conceptions favorables à la précocité intellectuelle ayant désormais cours au Ministère : ce dernier produit depuis le début des années 2000 des textes réglementaires et des formations spécifiques qui, outre leur effet de familiarisation, ne peuvent que contribuer à la légitimation de la question auprès d'une frange toujours plus importante du personnel enseignant. A une échelle plus réduite, l'existence éventuelle d'une bonne volonté des enseignants peut par ailleurs renvoyer également au style de l'établissement dans lequel ils exercent (l'enseignement privé apparaît par exemple plus « ouvert » que le public dans les récits des enquêtés<sup>12</sup>), où à leurs

12/ Ce qui fait écho à une scolarisation plus fréquente des enfants dans le privé, à hauteur de 43 % dans

propres propriétés professionnelles et sociales (ancienneté de la formation pédagogique, attachement aux règles scolaires, goût « personnel » pour la psychologie, etc.).

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de constater que, au final, la grande majorité des parents ont « réussi » à faire sauter une classe à leur enfant : saisis au moment de l'enquête, 64 % des enfants tous âges confondus avait au moins un an d'avance (15 % des enfants ayant 2 ans ou 3 ans d'avance ; 2 % seulement sont en retard). Cette avance n'est peut-être pas systématiquement un effet propre de la valorisation scolaire du titre psychologique que constitue la précocité, puisque, à l'inverse du cas cité, on peut sauter une classe simplement parce qu'on est un excellent élève (sur proposition de l'école), ce qui est, d'après les déclarations des parents, très souvent le cas des enfants considérés (72 % d'entre eux sont décrits comme « très bons, voire excellents »)<sup>13</sup>. Cela étant dit, il faut premièrement rappeler que l'avance scolaire concerne de manière générale une très faible part de la population scolaire (moins de 3 % des enfants en fin de primaire (MEN, 2008 : p. 79)), et on voit difficilement comment un taux d'avance dix fois supérieur pourrait s'expliquer sans une activité parentale spécifique. D'autre part, il est possible de montrer, au sein du groupe enquêté, qu'il existe à âge égal – on s'intéresse à la sous-population des enfants de 10-11 ans (n=152) – une corrélation significative entre la probabilité d'être en avance scolairement et le degré d'investissement dans la précocité, mesuré en terme de durée de la carrière d'enfant précoce de l'enfant considéré (Tableau 5).

**TABLEAU 5**

Durée d'investissement dans la précocité et probabilité d'avance scolaire

	Élève n'ayant effectué aucun saut de classe	Élève ayant effectué au moins un saut de classe	TOTAL
Enfant précoce depuis moins de 2 ans	55 %	45 %	100 %
Enfant précoce depuis 2 ou 3 ans	47 %	53 %	100 %
Enfant précoce depuis 4 ans ou plus	25 %	75 %	100 %

Chi2=10,669 ; ddl=2 ; p=0,005

Une corrélation de ce type permet de généraliser ce qui a souvent été constaté dans les entretiens : que la certification psychologique de l'intelligence des enfants, qui peut subjectivement apparaître

notre échantillon, contre environ 17 % pour l'ensemble de la population scolaire correspondante (école élémentaire et collège, cf. MEN, 2008).

13/ Ce résultat contredit, remarquons-le, le discours des associations, qui se fonde sur l'idée qu'un très grand nombre d'enfants précoces sont en difficulté du fait de l'absence de prise en charge spécifique.

comme gratuite et désintéressée, a objectivement toutes les chances de se traduire de manière très concrète dans la trajectoire scolaire des enfants concernés.

\* \* \*

La précocité intellectuelle n'est pas un phénomène socialement aléatoire. D'abord, les familles investies dans ce diagnostic sont socialement situées : ce sont pour l'essentiel des familles issues des classes moyennes ou supérieures, bien dotées en capital économique et surtout culturel. Ensuite, la précocité intellectuelle prend sens en relation avec des dispositions parentales spécifiques, alliant d'une part une bonne volonté psychologique et une distance à l'évaluation scolaire, et d'autre part, un intérêt marqué pour le développement des jeunes enfants, en particulier des garçons. Enfin, il apparaît que le diagnostic posé par le psychologue (un praticien libéral dans la plupart des cas) tend à ne prendre sa véritable consistance sociale qu'à partir du moment où il trouve à s'intégrer dans les stratégies éducatives des parents, et plus précisément, quand il peut soutenir un certain rapport à l'école.

Ce n'est en fait pas seulement dans des événements scolaires aussi nets que le saut de classe que s'exprime ce rapport, mais aussi dans une manière plus générale de considérer que la réalité scolaire peut à tout moment être (ré)interrogée – en famille et/ou face aux enseignants – à l'aune de l'identité cognitive « révélée » par la psychométrie. Ainsi, quelle que soit la manière dont elle s'est avérée disponible, la précocité intellectuelle tend à fonctionner pour les parents comme une ressource symbolique (qui s'ajoute aux autres ressources) pour le travail éducatif, dont les usages vont sans doute des plus intimes – se rassurer sur le potentiel de l'enfant, c'est-à-dire sur ce qu'il promet pour l'avenir – aux plus institutionnels – faire, autant que possible, que cette promesse extraordinaire ne soit pas brisée par une scolarité trop ordinaire.

Wilfried Lignier  
 CMH (ENS-EHESS-CNRS)  
 CSPRP (UNIV. PARIS 7)  
 wilfried.lignier@ens.fr

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTHELEMY M., 1995 Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France, *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 3, p. 439-472.
- BERGES-BOUNES M., CALMETTES-JEAN S. (dir.), 2006 *La Culture des surdoués ?* Ramonville : Erès.
- BOLTANSKI L., 1971 Les usages sociaux du corps, *Annales ESC*, vol. 76, p. 205-233.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., 1999 *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J., 1973 Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 3, p. 295-335.
- DARMON M., 2008 La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation, *Politix*, vol. 21, n° 82, p. 149-167.
- FELOUZIS G., 1994 *Le Collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*. Paris : PUF.
- GOUYON M., GUERIN S., 2006 L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique, *Économie et statistique*, n° 98-399, p. 59-83.
- GUILLAUMIN C., 1992 [1978] Pratique du pouvoir et idée de Nature, in : Guillaumin C., *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de Nature*. Paris : Côté-femmes, p. 13-84.
- HERAN F., 1988 Un monde sélectif : les associations, *Économie et statistiques*, n° 208, p. 17-31.
- HUTEAU M., LAUTREY J., 1997 Les Tests d'intelligence. Paris : La Découverte.
- LAROSSA R., REITZES D. C., 2001 wo ? Two and One-Half ? Thirty Months ? Chronometrical Childhood Twentieth Century America, *Sociological Forum*, vol. 16, n° 3, p. 385-407.
- LE BIANIC T., 2005 *Les « Ingénieurs des âmes ». Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l'entre-deux guerre à nos jours*, Thèse de doctorat, Univ. d'Aix-Marseille.
- MARGOLIN L., 1994 *Goodness personified. The Emergence of Gifted Children*, Aldine de Gruyter.
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale), 2008 *Repères et références statistiques*. Paris : La Documentation française.
- ROTH D. R., 1974 Intelligence Testing as a Social Activity. In Cicourel A. (dir) *Language Use and School Performance*. New York : Academic Press, p. 143-217.
- SACQUIN M. (éd.), 1993 *Le Printemps des Génies. Les enfants prodiges*. Paris : Bibliothèque nationale/Robert Laffont.
- TORT M., 1974 *Le Quotient intellectuel*. Paris : Maspéro.