

La douance, entre mythes et faits réels - Une revue de littérature

Janvier 2024

La douance ou Haut Potentiel Intellectuel (HPI) concernerait 2 % de la population générale. Plusieurs chercheurs ont tenté de définir ce concept mais il n'existe cependant pas de consensus sur sa définition (Gauvrit, 2014). En neuropsychologie, les capacités intellectuelles des individus sont évaluées à partir de tests d'intelligence (par exemple, le test de Wechsler, qui est la mesure d'intelligence la plus utilisée). Ces tests donnent une valeur que l'on appelle le Quotient Intellectuel (QI) ; on considère qu'une personne avec HPI présente un QI supérieur ou égal à 130 (Gauvrit, 2014). D'autres études ont élargi la définition de la douance en prenant en compte des aptitudes « non cognitives » telles que les compétences académiques, la pensée créative ou productive, la capacité en leadership, les compétences visuelles et artistiques mais également les capacités psychomotrices (Beckmann & Minnaert, 2018). Selon Renzulli et Reis (2021), la douance se caractérise par l'interaction de trois modalités : les aptitudes intellectuelles supérieures à la moyenne incluant l'intelligence générale mesurée par le QI, la créativité et l'engagement envers une tâche. Dans cette revue, nous retiendrons comme définition du HPI celle de N. Gauvrit (2014), caractérisant les personnes avec un QI supérieur ou égal à 130.

De nombreux préjugés et idées reçues existent sur les personnes surdouées ; celles-ci sont souvent présentées comme anxieuses, en difficulté sur le plan des habiletés sociales ou en échec scolaire. Dans cette revue de la littérature, nous nous intéresserons donc d'abord aux caractéristiques des personnes surdouées. Enfin, nous aborderons la question des personnes présentant une douance et des troubles des apprentissages.

Les personnes surdouées : plus anxieuses ?

L'anxiété chez les personnes surdouées a été largement étudiée avec des résultats contradictoires (Tasca et al., 2022). Cependant, lorsque les personnes surdouées sont comparées à des personnes de même âge mais d'intelligence normale, il apparaît que les personnes surdouées ne sont pas plus anxieuses que la population générale.

En France, le suivi de la cohorte Eden (Peyre et al., 2016) a permis de suivre 1100 enfants issus de la population générale et évalués à 5-6 ans. Parmi cette cohorte, les enfants surdoués ne présentent pas de symptôme anxieux plus présent que les enfants avec une intelligence normale. Ces résultats sont retrouvés tout au long de l'enfance et de l'adolescence (Eren et al., 2018 ; Guérolé et al., 2013). En revanche, nous manquons actuellement de données sur la population adulte.

L'anxiété chez les surdoués a parfois été associée à un perfectionnisme trop important ; or, les études mettent en avant un niveau de perfectionnisme comparable entre enfants surdoués et enfants à l'intelligence normale (Peyre et al., 2016 ; Tasca et al., 2022)

Les compétences sociales chez les personnes surdouées

Winisdorffer et Vaire-Douret (2012) se sont intéressés à 19 enfants HPI, suivis de la primaire au lycée. Cette étude rétrospective s'est focalisée sur le développement d'enfants avec HPI suivis en cabinet médical pour des difficultés de comportement ; les auteurs déclarent que 73 % des enfants surdoués avaient des difficultés relationnelles dès la période pré-scolaire. Cependant cette étude présente un biais majeur : les enfants ont été recrutés dans un cabinet de médecine généraliste où les enfants s'étaient rendus car ils présentaient des difficultés comportementales et d'adaptation aux autres. Il est donc logique que ces enfants présentent des difficultés relationnelles dès la petite enfance et aucune corrélation avec leur douance ne peut être assurée.

Actuellement, la majorité de la littérature s'accorde sur le fait que les personnes surdouées ne seraient pas spécifiquement en difficulté sur le plan des interactions sociales (Baudson & Preckel, 2013 ; Košir et al., 2016). Au contraire, les études mettant en avant une différence entre ces deux groupes semblent trouver de meilleures compétences émotionnelles chez les personnes surdouées. L'étude de Eklund et al. (2015) réalisée auprès de 1 206 élèves de primaires, considère la douance comme un facteur de protection contre les problèmes sociaux, émotionnels et comportementaux. De même, une récente méta-analyse (Ogurlu, 2021) semble montrer que les personnes HPI possèdent une intelligence émotionnelle plus développée. Celle-ci se caractériserait par de bonnes capacités à percevoir, comprendre, utiliser et réguler ses émotions.

Malgré les preuves de la littérature, il persiste une vision de la douance comme « dysharmonique ». L'étude de Baudson et Preckel (2013) s'est intéressée aux théories préconçues que peuvent avoir les enseignants sur la douance. Ils démontrent que les enseignants tendent à se représenter les enfants surdoués comme plus instables émotionnellement et comme présentant des difficultés d'adaptation. Cette perception erronée du profil des enfants pourrait amener les professionnels à ne pas repérer les enfants surdoués mais également à proposer des adaptations inadéquates aux enfants présentant des difficultés d'interaction.

Les individus surdoués sont-ils plus souvent en échec scolaire ?

L'intelligence est reconnue comme un facteur influençant grandement la réussite scolaire : plus le QI est élevé plus la personne sera en situation de réussite scolaire (Roth et al., 2015). Cette corrélation est supportée par de nombreuses études (voir Roth et al., 2015 pour revue).

Cependant, il existe peu d'études s'intéressant à la réussite scolaire chez les enfants surdoués et la majorité des auteurs s'est plutôt penchée sur le cas des enfants surdoués présentant également des difficultés scolaires (voir par exemple Steenbergen-Hu et al., 2020). Effectivement, le HPI ne permet pas d'assurer la réussite scolaire d'un enfant. Ainsi, sur les 611 enfants accueillis au centre national d'aide aux enfants et adolescents HPI présentant des difficultés scolaires et/ou psychologiques (CNAPH), 76,6 % sont en échec scolaire (Tordjman et al., 2018).

Toutefois, il semblerait que l'intelligence soit un facteur de réussite scolaire chez les enfants surdoués comme chez les enfants d'intelligence normale (Muammar, 2015 ; Vock et al., 2011). Ces observations semblent confirmées par les données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la

performance de l'Education nationale datant de 2007 : 1 % des enfants surdoués n'ont pas obtenu leur Brevet des Collèges contre 13 % dans le reste de la population de collégiens.

Finalement, la réussite scolaire des enfants surdoués semble également impactée par d'autres facteurs comme la motivation et la confiance en soi (Agaliotis & Kalyva, 2019 ; Topçu & Leana-Taşçilar, 2018).

Les personnes surdouées avec trouble des apprentissages

Les enfants présentant à la fois un HPI et un trouble des apprentissages (spécifique ou non, pouvant aussi être lié à un Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité – TDAH – ou encore un Trouble du Spectre de l'Autisme notamment) sont appelés enfant doublement exceptionnels (2E). Malgré un intérêt grandissant sur le sujet, il est actuellement très difficile d'avoir une idée de la prévalence de l'association de la douance avec un trouble des apprentissages. Cependant, il semblerait que l'association entre HPI et TDAH soit la même chez les personnes surdouées qu'en population générale (Lovecky, 2018). L'identification des enfants 2E serait rendue particulièrement compliquée du fait des difficultés présentées par l'enfant malgré une intelligence supérieure à la norme. Il est désormais admis que le bilan de QI seul ne permet pas de déterminer la présence d'un trouble des apprentissages (Lovett & Lewandowski, 2006). Un profil cognitif hétérogène, mettant en avant des différences de scores significatives entre les échelles ne permet pas de conclure à la présence d'un trouble des apprentissages. Ceci est d'autant plus vrai que ces dichotomies seraient bien plus fréquentes chez les personnes surdouées que chez les personnes avec une intelligence normale (Lovett & Lewandowski, 2006 ; Maddocks, 2018).

L'identification des troubles des apprentissages passe donc par un bilan pluridisciplinaire et d'autant plus complexe qu'il pourrait exister chez les enfants surdoués des mécanismes de compensation, aussi appelés masquage (Lovett & Lewandowski, 2006). Berninger et Abbott (2013) ont évalué 33 enfants dyslexiques présentant un raisonnement verbal élevé et 31 enfants dyslexiques avec un raisonnement verbal faible scolarisés du CP à la 3ème. Leur étude met effectivement en avant de meilleures compétences en lecture et en orthographe chez les enfants 2E comparés aux enfants dyslexiques sans HPI. Cependant, ces épreuves n'ayant pas été proposées à un groupe d'enfants typiques, il n'est donc pas possible de savoir si les meilleurs résultats en lecture et transcription chez les enfants 2E sont équivalentes à celles attendues pour leur âge. En revanche, les compétences concernant la mémoire de travail verbale et le traitement des lettres (dénomination rapide de lettres) sont identiquement touchées dans les deux groupes d'enfants avec dyslexie.

Dans une autre étude (van Viersen et al., 2015), les auteurs ont évalué 33 enfants dyslexiques, 26 enfants HPI avec dyslexie et 14 enfants HPI présentant des difficultés en langage écrit sans pour autant valider les critères de gravité permettant un diagnostic de dyslexie (nommés par les auteurs « dyslexie-borderline ») âgés de 8 à 10 ans. Concernant les capacités de lecture et de transcription, les enfants HPI présentent de meilleurs résultats que les enfants dyslexiques d'intelligence normale. Cependant, les enfants HPI avec dyslexie obtiennent tout de même de moins bons résultats que les enfants HPI avec « dyslexie-borderline », démontrant une compensation uniquement partielle des difficultés qu'ils rencontrent. Ces enfants ont également été évalués sur les domaines concernant les déficits spécifiques à la dyslexie : dénomination rapide de lettres, mémoire verbale à court terme et phonologie notamment. Il apparaît que les enfants dyslexiques, surdoués ou non, obtiennent les mêmes scores (chutés) aux épreuves de dénomination rapide de lettres lorsqu'ils sont appariés en âge

de lecture. Les enfants 2E présentent également des scores plus chutés aux épreuves de dénomination rapide et de phonologie que les enfants surdoués « dyslexie-borderline » appariés en QI.

Dans une seconde étude réalisée par van Viersen et al. (2016), 121 enfants de primaire ont été répartis en quatre groupes (développement typique, dyslexiques, surdoués, et surdoués-dyslexiques). Les enfants surdoués-dyslexiques ont obtenu des scores aux tests de lecture les situant entre les scores des enfants au développement typique et ceux des enfants dyslexiques. A nouveau, les enfants 2E présenteraient des difficultés plus importantes aux épreuves de dénomination rapide et en phonologie. Des compétences élevées en mémoire de travail, en grammaire et en vocabulaire aideraient les enfants surdoués et dyslexiques à compenser leurs difficultés et à masquer leurs troubles du langage écrit. Ces résultats ont été reproduits par l'étude de Lyman et al. (2017) qui met en avant de meilleures compétences en langage écrit chez les enfants surdoués avec dyslexie que chez les enfants non surdoués avec dyslexie.

Conclusion

Compte tenu des données issues de la littérature, il apparaît que les personnes surdouées ne présentent pas de déficits spécifiques concernant les habiletés sociales et ne sont pas plus sujettes à présenter un trouble anxieux que la population générale. Ainsi, toute difficulté relevée sur le plan des interactions avec autrui ou la présence de signes anxieux doit nécessairement faire l'objet d'investigations plus poussées afin d'en caractériser l'origine.

La présence d'un HPI est associée à une meilleure réussite scolaire. La présence de difficultés rencontrées au niveau académique doit faire l'objet d'un bilan orthophonique complet, d'autant plus que les personnes surdouées peuvent mettre en place des mécanismes de compensation leur permettant de masquer la présence d'un trouble des apprentissages. Dans le cadre d'une suspicion de dyslexie associée à une douance, la passation d'épreuves de dénomination rapide de lettres et l'évaluation des compétences phonologiques semblent être les plus à-mêmet de mettre en avant les difficultés rencontrées car elles ne sont pas compensées par l'intelligence.

L'UNADREO préconise donc l'orientation et l'évaluation des personnes avec HPI comme n'importe quel patient tout-venant en présence de plaintes concernant les interactions et l'adaptation au contexte social. Une plainte sur le plan des apprentissages doit faire l'objet d'un bilan orthophonique complet, afin de mieux appréhender le profil neuro-développemental ou le profil cognitif et de déceler la présence d'éventuels mécanismes de compensation.

Bibliographie

- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2019). Motivational Differences of Greek Gifted and Non-Gifted High-Achieving and Gifted Under-Achieving Students. *International Education Studies*, 12(2), 45-56.)
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted : An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28, 37-46.
<https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities : An In-depth Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2013). Differences between Children with Dyslexia Who Are and Are Not Gifted in Verbal Reasoning. *The gifted child quarterly*, 57(4), 10.1177/0016986213500342. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children : A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30, 197-211. <https://doi.org/10.1037/spq0000080>
- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105-112.
<https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. PUF.
- Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Baleyte, J. M., Montlahuc, C., Fourneret, P., & Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed research international*, 2013.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148.
- Lovecky, D. V. (2018). Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental

health disorders.

Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted Students With Learning Disabilities : Who Are They? *Journal of Learning Disabilities, 39*(6), 515-527.

<https://doi.org/10.1177/00222194060390060401>

Lyman, R. D., Sanders, E., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2017). Translating Interdisciplinary Research on Language Learning into Identifying Specific Learning Disabilities in Verbally Gifted and Average Children and Youth. *Journal of behavioral and brain science, 7*(6), 227-246. <https://doi.org/10.4236/jbbs.2017.76017>

Maddocks, D. L. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly, 62*(2), 175-192.

Muammar, O. M. (2015). Intelligence and Self-Control Predict Academic Performance of Gifted and Non-gifted Students. *Turkish Journal of Giftedness & Education, 5*(1).

Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences, 171*, 110503.

Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B., Gauvrit, N., & EDEN Mother-Child Cohort Study Group. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother–child cohort. *Personality and Individual differences, 94*, 366-371.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The three ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. *Conceptions of giftedness and talent, 335-355*.

Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence, 53*, 118-137.

Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly, 64*(2), 132-165.

- Tasca, I., Guidi, M., Turriziani, P., Mento, G., & Tarantino, V. (2022). Behavioral and Socio-Emotional Disorders in Intellectual Giftedness : A Systematic Review. *Child Psychiatry & Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01420-w>
- Topçu, S., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18
- Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S., & Kermarrec, S. (2018). Les enfants à haut potentiel en difficulté : Apports de la recherche clinique. *L'Encéphale*, 44(5), 446-456.
<https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.006>
- van Viersen, S., de Bree, E. H., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & de Jong, P. F. (2015). Risk and protective factors in gifted children with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 65(3), 178-198.
<https://doi.org/10.1007/s11881-015-0106-y>
- van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 189-199.
- Vock, M., Preckel, F., & Holling, H. (2011). Mental abilities and school achievement: A test of a mediation hypothesis. *Intelligence*, 39(5), 357-369.
- Winisdorffer, J., & Vaivre-Douret, L. (2012). Detect the " high potential" child (gifted). Longitudinal retrospective study on 19 children during 18 years in a rural general practitioner office. *La Revue du Praticien*, 62(9), 1205-1211.