

## *La culture des surdoués ?*

## ***La culture des surdoués ?***

## ***La culture des surdoués ?***

## *La culture des surdoués ?*

*les dossiers du JFP*  
sous la direction de Thierry Jean

*les dossiers du JFP*

sous la direction de Thierry Jean

*les dossiers du JFP*  
sous la direction de Thierry Jean

*les dossiers du JFP*  
sous la direction de Thierry Jean



Sous la direction de  
Marika Bergès-Bounes et  
Sandrine Calmettes-Jean

*La culture  
des surdoués ?*

*les dossiers du*

**JFP**

Clinique, Scientifique & Psychanalytique

**é**ditions **èrès**

Extrait de la publication

Sous la direction de  
Marika Bergès-Bounes et  
Sandrine Calmettes-Jean

*La culture  
des surdoués ?*

*les dossiers du*

**JFP**

Clinique, Scientifique & Psychanalytique

**é**ditions **èrès**

Extrait de la publication

Sous la direction de  
Marika Bergès-Bounes et  
Sandrine Calmettes-Jean

# *La culture des surdoués ?*

*les dossiers du*

# JFP

Clinique, Scientifique & Psychanalytique

éditions **érès**

Extrait de la publication

Sous la direction de  
Marika Bergès-Bounes et  
Sandrine Calmettes-Jean

*La culture  
des surdoués ?*

*les dossiers du*

**JFP**

Clinique, Scientifique & Psychanalytique

éditions  
**érès**

Extrait de la publication

Conception de la couverture :  
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012  
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-3249-2  
Première édition © Éditions érès 2006  
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illécite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :  
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012  
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-3249-2  
Première édition © Éditions érès 2006  
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illécite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :  
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012  
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-3249-2  
Première édition © Éditions érès 2006  
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illécite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :  
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012  
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-3249-2  
Première édition © Éditions érès 2006  
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illécite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.



# Table des matières

Éditorial : la culture des surdoués ? .....	7
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	

## PANORAMA, MISE EN PLACE DE LA QUESTION

Surdoués et sous-doués : rappel de quelques notions de base .....	13
Claire Meljac	
Cognitif et théories sexuelles infantiles .....	23
Jean Bergès	
L'ennui .....	29
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes	
« Mon cerveau va plus vite que ma main » : le surdoué et son écriture .....	33
Marie-Alice Du Pasquier, Michèle Schnaidt	
Surdoué ? .....	41
Évelyne Lenoble	
Déclaration de Salamanque, UNESCO, 1994 .....	43
La recommandation 1248 relative à l'éducation des enfants surdoués .....	45

# Table des matières

Éditorial : la culture des surdoués ? .....	7
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	

## PANORAMA, MISE EN PLACE DE LA QUESTION

Surdoués et sous-doués : rappel de quelques notions de base .....	13
Claire Meljac	
Cognitif et théories sexuelles infantiles .....	23
Jean Bergès	
L'ennui .....	29
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes	
« Mon cerveau va plus vite que ma main » : le surdoué et son écriture .....	33
Marie-Alice Du Pasquier, Michèle Schnaidt	
Surdoué ? .....	41
Évelyne Lenoble	
Déclaration de Salamanque, UNESCO, 1994 .....	43
La recommandation 1248 relative à l'éducation des enfants surdoués .....	45

# Table des matières

Éditorial : la culture des surdoués ? .....	7
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	

## PANORAMA, MISE EN PLACE DE LA QUESTION

Surdoués et sous-doués : rappel de quelques notions de base .....	13
Claire Meljac	
Cognitif et théories sexuelles infantiles .....	23
Jean Bergès	
L'ennui .....	29
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes	
« Mon cerveau va plus vite que ma main » : le surdoué et son écriture .....	33
Marie-Alice Du Pasquier, Michèle Schnaidt	
Surdoué ? .....	41
Évelyne Lenoble	
Déclaration de Salamanque, UNESCO, 1994 .....	43
La recommandation 1248 relative à l'éducation des enfants surdoués .....	45

# Table des matières

Éditorial : la culture des surdoués ? .....	7
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	

## PANORAMA, MISE EN PLACE DE LA QUESTION

Surdoués et sous-doués : rappel de quelques notions de base .....	13
Claire Meljac	
Cognitif et théories sexuelles infantiles .....	23
Jean Bergès	
L'ennui .....	29
Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes	
« Mon cerveau va plus vite que ma main » : le surdoué et son écriture .....	33
Marie-Alice Du Pasquier, Michèle Schnaidt	
Surdoué ? .....	41
Évelyne Lenoble	
Déclaration de Salamanque, UNESCO, 1994 .....	43
La recommandation 1248 relative à l'éducation des enfants surdoués .....	45

## CONFRONTATION THÉORICO-CLINIQUE

Gare au QI .....	49	
Robert Voyazopoulos, Anne Andronikof, Dana Castro, Georges Cognet, Bernard Gibello, Gilles Lemmel, Claire Meljac, Roger Perron, Marie-Luce Verdier-Gibello		
Que nous apprend la demande de l'enfant surdoué et de sa famille dans une consultation hospitalière ? .....	55	
Marika Bergès-Bounes et l'Unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne		
Surdoués : quels pensements ? .....	63	
Sandrine Calmettes-Jean		
Les surdoués ont-ils encore père et mère ? .....	75	
Jean-Marie Forget		
Le surdoué fait-il « sinthome » ? .....	83	
Pierre-Christophe Cathelineau		
Le fou et le professeur .....	89	
Pierre-Christophe Cathelineau		
Surdoué, pour quoi faire ?		
Entretien avec Charles Melman Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean .....		91
Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités .....	101	
Laurence Vaivre-Douret		

## CLINIQUE, PORTRAITS, SOCIÉTÉ

Une tentative de roman familial ? .....	111
Paule Cacciali	
Une lisibilité parfaite .....	117
Christiane Lacôte	
The Chosen .....	127
Michèle Dokhan	
Le devenir des surdoués .....	129
Denise Vincent	

## CONFRONTATION THÉORICO-CLINIQUE

Gare au QI .....	49	
Robert Voyazopoulos, Anne Andronikof, Dana Castro, Georges Cognet, Bernard Gibello, Gilles Lemmel, Claire Meljac, Roger Perron, Marie-Luce Verdier-Gibello		
Que nous apprend la demande de l'enfant surdoué et de sa famille dans une consultation hospitalière ?.....	55	
Marika Bergès-Bounes et l'Unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne		
Surdoués : quels pensements ?.....	63	
Sandrine Calmettes-Jean		
Les surdoués ont-ils encore père et mère ? .....	75	
Jean-Marie Forget		
Le surdoué fait-il « sinthome » ? .....	83	
Pierre-Christophe Cathelineau		
Le fou et le professeur .....	89	
Pierre-Christophe Cathelineau		
Surdoué, pour quoi faire ?		
Entretien avec Charles Melman Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean .....		91
Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités .....	101	
Laurence Vaivre-Douret		

## CLINIQUE, PORTRAITS, SOCIÉTÉ

Une tentative de roman familial ? .....	111
Paule Cacciali	
Une lisibilité parfaite .....	117
Christiane Lacôte	
The Chosen .....	127
Michèle Dokhan	
Le devenir des surdoués .....	129
Denise Vincent	

## CONFRONTATION THÉORICO-CLINIQUE

Gare au QI .....	49
Robert Voyazopoulos, Anne Andronikof, Dana Castro, Georges Cognet, Bernard Gibello, Gilles Lemmel, Claire Meljac, Roger Perron, Marie-Luce Verdier-Gibello	
Que nous apprend la demande de l'enfant surdoué et de sa famille dans une consultation hospitalière ? .....	55
Marika Bergès-Bounes et l'Unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne	
Surdoués : quels pensements ? .....	63
Sandrine Calmettes-Jean	
Les surdoués ont-ils encore père et mère ? .....	75
Jean-Marie Forget	
Le surdoué fait-il « sinthome » ? .....	83
Pierre-Christophe Cathelineau	
Le fou et le professeur .....	89
Pierre-Christophe Cathelineau	
Surdoué, pour quoi faire ?	
Entretien avec Charles Melman Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean .....	
	91
Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités .....	101
Laurence Vaivre-Douret	

## CLINIQUE, PORTRAITS, SOCIÉTÉ

Une tentative de roman familial ? .....	111
Paule Cacciali	
Une lisibilité parfaite .....	117
Christiane Lacôte	
The Chosen .....	127
Michèle Dokhan	
Le devenir des surdoués .....	129
Denise Vincent	

## CONFRONTATION THÉORICO-CLINIQUE

Gare au QI .....	49	
Robert Voyazopoulos, Anne Andronikof, Dana Castro, Georges Cognet, Bernard Gibello, Gilles Lemmel, Claire Meljac, Roger Perron, Marie-Luce Verdier-Gibello		
Que nous apprend la demande de l'enfant surdoué et de sa famille dans une consultation hospitalière ?.....	55	
Marika Bergès-Bounes et l'Unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne		
Surdoués : quels pensements ?.....	63	
Sandrine Calmettes-Jean		
Les surdoués ont-ils encore père et mère ? .....	75	
Jean-Marie Forget		
Le surdoué fait-il « sinthome » ? .....	83	
Pierre-Christophe Cathelineau		
Le fou et le professeur .....	89	
Pierre-Christophe Cathelineau		
Surdoué, pour quoi faire ?		
Entretien avec Charles Melman Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean .....		91
Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités .....	101	
Laurence Vaivre-Douret		

## CLINIQUE, PORTRAITS, SOCIÉTÉ

Une tentative de roman familial ? .....	111
Paule Cacciali	
Une lisibilité parfaite .....	117
Christiane Lacôte	
The Chosen.....	127
Michèle Dokhan	
Le devenir des surdoués .....	129
Denise Vincent	



Le gamin qui a brûlé.....	137
Mario Fleig, Conceição Beltrao-Fleig	
Contre la montre.....	141
Corinne Bernardeau, Catherine Ferron	
Mattéo. Hypothèses autour d'un bilan psychologique....	151
Anne-Marie Pecarelo	
Drôles de motifs pour une rencontre.....	155
Gilles Lemmel, Claire Meljac	
Pascal : une enfance ?.....	169
Catherine Ferron	
Les surdoués.....	177
Hubert Vincent	
Note de lecture.....	187
Gilles Lemmel	
<b>ET L'ÉCOLE ?</b>	
Surdoués pour qui ?.....	197
Christiane Gregorius	
Interview de Jean-Pierre Delaubier, inspecteur d'académie.....	213
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	
Interview de Geneviève Blaquièrre.....	221
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	
Aux frontières de la courbe de Gauss.....	229
Daniel Charlemaine	
Échecs et réussites hors du commun... Bonnet blanc ou blanc bonnet ?.....	235
Catherine Princelle	
Postface. Daniel Arasse, Fra Angelico et les surdoués.....	243
Claire Meljac	
Bibliographie.....	249

Le gamin qui a brûlé.....	137
Mario Fleig, Conceição Beltrao-Fleig	
Contre la montre.....	141
Corinne Bernardeau, Catherine Ferron	
Mattéo. Hypothèses autour d'un bilan psychologique....	151
Anne-Marie Pecarelo	
Drôles de motifs pour une rencontre.....	155
Gilles Lemmel, Claire Meljac	
Pascal : une enfance ?.....	169
Catherine Ferron	
Les surdoués.....	177
Hubert Vincent	
Note de lecture.....	187
Gilles Lemmel	
<b>ET L'ÉCOLE ?</b>	
Surdoués pour qui ?.....	197
Christiane Gregorius	
Interview de Jean-Pierre Delaubier, inspecteur d'académie.....	213
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	
Interview de Geneviève Blaquièrre.....	221
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	
Aux frontières de la courbe de Gauss.....	229
Daniel Charlemaine	
Échecs et réussites hors du commun... Bonnet blanc ou blanc bonnet ?.....	235
Catherine Princelle	
Postface. Daniel Arasse, Fra Angelico et les surdoués.....	243
Claire Meljac	
Bibliographie.....	249

Le gamin qui a brûlé.....	137
Mario Fleig, Conceição Beltrao-Fleig	
Contre la montre.....	141
Corinne Bernardeau, Catherine Ferron	
Mattéo. Hypothèses autour d'un bilan psychologique....	151
Anne-Marie Pecarelo	
Drôles de motifs pour une rencontre.....	155
Gilles Lemmel, Claire Meljac	
Pascal : une enfance ?.....	169
Catherine Ferron	
Les surdoués.....	177
Hubert Vincent	
Note de lecture.....	187
Gilles Lemmel	
<b>ET L'ÉCOLE ?</b>	
Surdoués pour qui ?.....	197
Christiane Gregorius	
Interview de Jean-Pierre Delaubier, inspecteur d'académie.....	213
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	
Interview de Geneviève Blaquièrre.....	221
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	
Aux frontières de la courbe de Gauss.....	229
Daniel Charlemaine	
Échecs et réussites hors du commun... Bonnet blanc ou blanc bonnet ?.....	235
Catherine Princelle	
Postface. Daniel Arasse, Fra Angelico et les surdoués.....	243
Claire Meljac	
Bibliographie.....	249

Le gamin qui a brûlé.....	137
Mario Fleig, Conceição Beltrao-Fleig	
Contre la montre.....	141
Corinne Bernardeau, Catherine Ferron	
Mattéo. Hypothèses autour d'un bilan psychologique....	151
Anne-Marie Pecarelo	
Drôles de motifs pour une rencontre.....	155
Gilles Lemmel, Claire Meljac	
Pascal : une enfance ?.....	169
Catherine Ferron	
Les surdoués.....	177
Hubert Vincent	
Note de lecture.....	187
Gilles Lemmel	
<b>ET L'ÉCOLE ?</b>	
Surdoués pour qui ?.....	197
Christiane Gregorius	
Interview de Jean-Pierre Delaubier, inspecteur d'académie.....	213
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	
Interview de Geneviève Blaquièrre.....	221
Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean	
Aux frontières de la courbe de Gauss.....	229
Daniel Charlemaine	
Échecs et réussites hors du commun... Bonnet blanc ou blanc bonnet ?.....	235
Catherine Princelle	
Postface. Daniel Arasse, Fra Angelico et les surdoués.....	243
Claire Meljac	
Bibliographie.....	249

# Éditorial

## La culture des surdoués ?

*Marika Bergès-Bounes*  
*Sandrine Calmettes-Jean*

Le 30 novembre 2002, nous organisons une journée d'étude à l'hôpital Sainte-Anne sur le thème « la culture des surdoués ? » avec l'argument suivant : « Mais que cache donc l'inflation actuelle du signifiant surdoué ? À partir d'une stricte définition liée aux résultats des tests d'efficiences intellectuelle, devient actuellement surdoué ou enfant intellectuellement précoce celui qui en présente le "profil psychologique", ou la dyssynchronie caractérisée par un dysfonctionnement secondaire, évocateur des notions de dysharmonie évolutive ou de troubles instrumentaux [...] Cette classification établit une nosographie basée sur des critères cognitifs primant sur les considérations cliniques fondatrices de notre pratique, qu'elle va même jusqu'à renverser, puisque ce dont souffriraient ces enfants ne serait plus que l'effet de leur précocité intellectuelle ; avec le risque que cette précocité se trouve posée dans la culture enseignante comme étiologie de diverses inadaptations scolaires. D'où vient donc cet attachement récurrent et obstiné à la valeur de l'intelligence ? Cherche-t-il une fois de plus à éluder la question du désir et des théories sexuelles infantiles ? Que vient masquer la reprise dans la dynamique familiale de ce signifiant érigé dans le social ? Ne peut-on craindre que ces enfants, à faire ces économies, n'en paient ultérieurement et diversement le prix, selon ce qui, là, leur est demandé de soutenir ou de mimer comme objet au regard de l'idéal ?

---

Marika Bergès-Bounes, psychologue, psychanalyste.  
Sandrine Calmettes-Jean, psychiatre, psychanalyste.

# Éditorial

## La culture des surdoués ?

*Marika Bergès-Bounes*  
*Sandrine Calmettes-Jean*

Le 30 novembre 2002, nous organisons une journée d'étude à l'hôpital Sainte-Anne sur le thème « la culture des surdoués ? » avec l'argument suivant : « Mais que cache donc l'inflation actuelle du signifiant surdoué ? À partir d'une stricte définition liée aux résultats des tests d'efficiences intellectuelle, devient actuellement surdoué ou enfant intellectuellement précoce celui qui en présente le "profil psychologique", ou la dyssynchronie caractérisée par un dysfonctionnement secondaire, évocateur des notions de dysharmonie évolutive ou de troubles instrumentaux [...] Cette classification établit une nosographie basée sur des critères cognitifs primant sur les considérations cliniques fondatrices de notre pratique, qu'elle va même jusqu'à renverser, puisque ce dont souffriraient ces enfants ne serait plus que l'effet de leur précocité intellectuelle ; avec le risque que cette précocité se trouve posée dans la culture enseignante comme étiologie de diverses inadaptations scolaires. D'où vient donc cet attachement récurrent et obstiné à la valeur de l'intelligence ? Cherche-t-il une fois de plus à éluder la question du désir et des théories sexuelles infantiles ? Que vient masquer la reprise dans la dynamique familiale de ce signifiant érigé dans le social ? Ne peut-on craindre que ces enfants, à faire ces économies, n'en paient ultérieurement et diversement le prix, selon ce qui, là, leur est demandé de soutenir ou de mimer comme objet au regard de l'idéal ?

---

Marika Bergès-Bounes, psychologue, psychanalyste.  
Sandrine Calmettes-Jean, psychiatre, psychanalyste.

# Éditorial

## La culture des surdoués ?

*Marika Bergès-Bounes*  
*Sandrine Calmettes-Jean*

Le 30 novembre 2002, nous organisons une journée d'étude à l'hôpital Sainte-Anne sur le thème « la culture des surdoués ? » avec l'argument suivant : « Mais que cache donc l'inflation actuelle du signifiant surdoué ? À partir d'une stricte définition liée aux résultats des tests d'efficiace intellectuelle, devient actuellement surdoué ou enfant intellectuellement précoce celui qui en présente le "profil psychologique", ou la dyssynchronie caractérisée par un dysfonctionnement secondaire, évocateur des notions de dysharmonie évolutive ou de troubles instrumentaux [...] Cette classification établit une nosographie basée sur des critères cognitifs primant sur les considérations cliniques fondatrices de notre pratique, qu'elle va même jusqu'à renverser, puisque ce dont souffriraient ces enfants ne serait plus que l'effet de leur précocité intellectuelle ; avec le risque que cette précocité se trouve posée dans la culture enseignante comme étiologie de diverses inadaptations scolaires. D'où vient donc cet attachement récurrent et obstiné à la valeur de l'intelligence ? Cherche-t-il une fois de plus à éluder la question du désir et des théories sexuelles infantiles ? Que vient masquer la reprise dans la dynamique familiale de ce signifiant érigé dans le social ? Ne peut-on craindre que ces enfants, à faire ces économies, n'en paient ultérieurement et diversement le prix, selon ce qui, là, leur est demandé de soutenir ou de mimer comme objet au regard de l'idéal ?

---

Marika Bergès-Bounes, psychologue, psychanalyste.

Sandrine Calmettes-Jean, psychiatre, psychanalyste.

# Éditorial

## La culture des surdoués ?

*Marika Bergès-Bounes*  
*Sandrine Calmettes-Jean*

Le 30 novembre 2002, nous organisons une journée d'étude à l'hôpital Sainte-Anne sur le thème « la culture des surdoués ? » avec l'argument suivant : « Mais que cache donc l'inflation actuelle du signifiant surdoué ? À partir d'une stricte définition liée aux résultats des tests d'efficiace intellectuelle, devient actuellement surdoué ou enfant intellectuellement précoce celui qui en présente le "profil psychologique", ou la dyssynchronie caractérisée par un dysfonctionnement secondaire, évocateur des notions de dysharmonie évolutive ou de troubles instrumentaux [...] Cette classification établit une nosographie basée sur des critères cognitifs primant sur les considérations cliniques fondatrices de notre pratique, qu'elle va même jusqu'à renverser, puisque ce dont souffriraient ces enfants ne serait plus que l'effet de leur précocité intellectuelle ; avec le risque que cette précocité se trouve posée dans la culture enseignante comme étiologie de diverses inadaptations scolaires. D'où vient donc cet attachement récurrent et obstiné à la valeur de l'intelligence ? Cherche-t-il une fois de plus à éluder la question du désir et des théories sexuelles infantiles ? Que vient masquer la reprise dans la dynamique familiale de ce signifiant érigé dans le social ? Ne peut-on craindre que ces enfants, à faire ces économies, n'en paient ultérieurement et diversement le prix, selon ce qui, là, leur est demandé de soutenir ou de mimer comme objet au regard de l'idéal ?

---

Marika Bergès-Bounes, psychologue, psychanalyste.  
Sandrine Calmettes-Jean, psychiatre, psychanalyste.



Cette journée n'est pas uniquement fondée sur notre préoccupation des effets coûteux tant de cette élection hors rang que de la marque de ce signifiant à succès, car il existe de fait des enfants pris dans des relations privilégiées avec le discours, leur activité de pensée et la question du savoir. Quelles interrogations théorico-cliniques soulèvent-ils au-delà de leurs précoces et perpétuelles questions ?

La psychanalyse se place dans une tout autre perspective : elle pose la réalité d'un savoir sans sujet déterminé par le refoulement. Sans être abusée ou se défendre de la pression de l'imaginaire social, la psychanalyse elle-même ne peut faire l'économie inverse des questions posées par les rapports qu'entretient un enfant avec ses fonctions cognitives. D'expérience, le concept de sublimation s'avère insuffisant à en rendre compte.

La diversité clinique de cette population dite de surdoués force à s'interroger sur ce qui, chez un enfant, vient l'attacher à un hyperinvestissement cognitif. Pour certains de ces enfants, peut-on parler de symptôme et, si tel est le cas, quelle en est l'adresse ? Objet plutôt que sujet de son savoir, l'enfant y est de toute façon présent au titre d'une jouissance. Pour d'autres, s'agit-il d'une suppléance, d'un sinthome, où seul cet hyperinvestissement permettrait de prêter consistance au sujet, au titre d'une écriture, comme, à propos de Joyce, Lacan en fait l'hypothèse ? »

Le numéro 18 du *Journal Français de Psychiatrie* (2<sup>e</sup> trimestre 2003) a repris les interventions de cette journée et les a enrichies d'autres points de vue.

Cet ouvrage actuel, fruit du travail poursuivi sur ce thème, reste dans la même ligne de pensée.

Les années passant, le nombre de demandes de consultations pour le motif « est-il surdoué ? » ne fait qu'augmenter. Les praticiens confrontés aux pièges de cette question ont parfois du mal à garder leur regard clinique habituel. De fait, comment répondre à cette interrogation sans entrer dans une logique binaire (« oui, votre enfant est surdoué », « non, il ne l'est pas ») qui vient implicitement valider l'existence de ce qui se voudrait être une nouvelle nosographie ?

Pourtant dans la relation singulière à l'enfant et à sa famille, le travail clinique ne s'attache pas à la « réalité » mais bien plutôt à la fonction du signifiant motivant la consultation. Cet ouvrage se propose de soutenir une démarche clinique et thérapeutique habituelle face à ce signifiant

Cette journée n'est pas uniquement fondée sur notre préoccupation des effets coûteux tant de cette élection hors rang que de la marque de ce signifiant à succès, car il existe de fait des enfants pris dans des relations privilégiées avec le discours, leur activité de pensée et la question du savoir. Quelles interrogations théorico-cliniques soulèvent-ils au-delà de leurs précoces et perpétuelles questions ?

La psychanalyse se place dans une tout autre perspective : elle pose la réalité d'un savoir sans sujet déterminé par le refoulement. Sans être abusée ou se défendre de la pression de l'imaginaire social, la psychanalyse elle-même ne peut faire l'économie inverse des questions posées par les rapports qu'entretient un enfant avec ses fonctions cognitives. D'expérience, le concept de sublimation s'avère insuffisant à en rendre compte.

La diversité clinique de cette population dite de surdoués force à s'interroger sur ce qui, chez un enfant, vient l'attacher à un hyperinvestissement cognitif. Pour certains de ces enfants, peut-on parler de symptôme et, si tel est le cas, quelle en est l'adresse ? Objet plutôt que sujet de son savoir, l'enfant y est de toute façon présent au titre d'une jouissance. Pour d'autres, s'agit-il d'une suppléance, d'un sinthome, où seul cet hyperinvestissement permettrait de prêter consistance au sujet, au titre d'une écriture, comme, à propos de Joyce, Lacan en fait l'hypothèse ? »

Le numéro 18 du *Journal Français de Psychiatrie* (2<sup>e</sup> trimestre 2003) a repris les interventions de cette journée et les a enrichies d'autres points de vue.

Cet ouvrage actuel, fruit du travail poursuivi sur ce thème, reste dans la même ligne de pensée.

Les années passant, le nombre de demandes de consultations pour le motif « est-il surdoué ? » ne fait qu'augmenter. Les praticiens confrontés aux pièges de cette question ont parfois du mal à garder leur regard clinique habituel. De fait, comment répondre à cette interrogation sans entrer dans une logique binaire (« oui, votre enfant est surdoué », « non, il ne l'est pas ») qui vient implicitement valider l'existence de ce qui se voudrait être une nouvelle nosographie ?

Pourtant dans la relation singulière à l'enfant et à sa famille, le travail clinique ne s'attache pas à la « réalité » mais bien plutôt à la fonction du signifiant motivant la consultation. Cet ouvrage se propose de soutenir une démarche clinique et thérapeutique habituelle face à ce signifiant

Cette journée n'est pas uniquement fondée sur notre préoccupation des effets coûteux tant de cette élection hors rang que de la marque de ce signifiant à succès, car il existe de fait des enfants pris dans des relations privilégiées avec le discours, leur activité de pensée et la question du savoir. Quelles interrogations théorico-cliniques soulèvent-ils au-delà de leurs précoces et perpétuelles questions ?

La psychanalyse se place dans une tout autre perspective : elle pose la réalité d'un savoir sans sujet déterminé par le refoulement. Sans être abusée ou se défendre de la pression de l'imaginaire social, la psychanalyse elle-même ne peut faire l'économie inverse des questions posées par les rapports qu'entretient un enfant avec ses fonctions cognitives. D'expérience, le concept de sublimation s'avère insuffisant à en rendre compte.

La diversité clinique de cette population dite de surdoués force à s'interroger sur ce qui, chez un enfant, vient l'attacher à un hyperinvestissement cognitif. Pour certains de ces enfants, peut-on parler de symptôme et, si tel est le cas, quelle en est l'adresse ? Objet plutôt que sujet de son savoir, l'enfant y est de toute façon présent au titre d'une jouissance. Pour d'autres, s'agit-il d'une suppléance, d'un sinthome, où seul cet hyperinvestissement permettrait de prêter consistance au sujet, au titre d'une écriture, comme, à propos de Joyce, Lacan en fait l'hypothèse ? »

Le numéro 18 du *Journal Français de Psychiatrie* (2<sup>e</sup> trimestre 2003) a repris les interventions de cette journée et les a enrichies d'autres points de vue.

Cet ouvrage actuel, fruit du travail poursuivi sur ce thème, reste dans la même ligne de pensée.

Les années passant, le nombre de demandes de consultations pour le motif « est-il surdoué ? » ne fait qu'augmenter. Les praticiens confrontés aux pièges de cette question ont parfois du mal à garder leur regard clinique habituel. De fait, comment répondre à cette interrogation sans entrer dans une logique binaire (« oui, votre enfant est surdoué », « non, il ne l'est pas ») qui vient implicitement valider l'existence de ce qui se voudrait être une nouvelle nosographie ?

Pourtant dans la relation singulière à l'enfant et à sa famille, le travail clinique ne s'attache pas à la « réalité » mais bien plutôt à la fonction du signifiant motivant la consultation. Cet ouvrage se propose de soutenir une démarche clinique et thérapeutique habituelle face à ce signifiant

Cette journée n'est pas uniquement fondée sur notre préoccupation des effets coûteux tant de cette élection hors rang que de la marque de ce signifiant à succès, car il existe de fait des enfants pris dans des relations privilégiées avec le discours, leur activité de pensée et la question du savoir. Quelles interrogations théorico-cliniques soulèvent-ils au-delà de leurs précoces et perpétuelles questions ?

La psychanalyse se place dans une tout autre perspective : elle pose la réalité d'un savoir sans sujet déterminé par le refoulement. Sans être abusée ou se défendre de la pression de l'imaginaire social, la psychanalyse elle-même ne peut faire l'économie inverse des questions posées par les rapports qu'entretient un enfant avec ses fonctions cognitives. D'expérience, le concept de sublimation s'avère insuffisant à en rendre compte.

La diversité clinique de cette population dite de surdoués force à s'interroger sur ce qui, chez un enfant, vient l'attacher à un hyperinvestissement cognitif. Pour certains de ces enfants, peut-on parler de symptôme et, si tel est le cas, quelle en est l'adresse ? Objet plutôt que sujet de son savoir, l'enfant y est de toute façon présent au titre d'une jouissance. Pour d'autres, s'agit-il d'une suppléance, d'un sinthome, où seul cet hyperinvestissement permettrait de prêter consistance au sujet, au titre d'une écriture, comme, à propos de Joyce, Lacan en fait l'hypothèse ? »

Le numéro 18 du *Journal Français de Psychiatrie* (2<sup>e</sup> trimestre 2003) a repris les interventions de cette journée et les a enrichies d'autres points de vue.

Cet ouvrage actuel, fruit du travail poursuivi sur ce thème, reste dans la même ligne de pensée.

Les années passant, le nombre de demandes de consultations pour le motif « est-il surdoué ? » ne fait qu'augmenter. Les praticiens confrontés aux pièges de cette question ont parfois du mal à garder leur regard clinique habituel. De fait, comment répondre à cette interrogation sans entrer dans une logique binaire (« oui, votre enfant est surdoué », « non, il ne l'est pas ») qui vient implicitement valider l'existence de ce qui se voudrait être une nouvelle nosographie ?

Pourtant dans la relation singulière à l'enfant et à sa famille, le travail clinique ne s'attache pas à la « réalité » mais bien plutôt à la fonction du signifiant motivant la consultation. Cet ouvrage se propose de soutenir une démarche clinique et thérapeutique habituelle face à ce signifiant

« surdoué » qui a l'art d'arrêter la pensée et de provoquer en chacun le sentiment d'être éjecté de sa place symbolique (parents, enseignants, professionnels et bien sûr l'enfant en premier lieu).

Se peut-il que ce ne soit pas le signifiant « surdoué » lui-même qui provoque ces embarras, mais la manière dont actuellement il est articulé et manipulé par le social ? Après tout, l'idée du surdon a toujours existé, le hors-norme fascine. Mais cette dimension « mythique », du côté du rêve, du prodige, semble actuellement avoir basculé dans le réel, s'être « incarnée » dans une « objectivation » de ce signifiant qui ne renvoie plus qu'à lui-même, sans jeu possible avec l'équivoque.

Ce livre montre les tentatives de praticiens pour redonner une dynamique à ce signifiant dictatorial.

« surdoué » qui a l'art d'arrêter la pensée et de provoquer en chacun le sentiment d'être éjecté de sa place symbolique (parents, enseignants, professionnels et bien sûr l'enfant en premier lieu).

Se peut-il que ce ne soit pas le signifiant « surdoué » lui-même qui provoque ces embarras, mais la manière dont actuellement il est articulé et manipulé par le social ? Après tout, l'idée du surdon a toujours existé, le hors-norme fascine. Mais cette dimension « mythique », du côté du rêve, du prodige, semble actuellement avoir basculé dans le réel, s'être « incarnée » dans une « objectivation » de ce signifiant qui ne renvoie plus qu'à lui-même, sans jeu possible avec l'équivoque.

Ce livre montre les tentatives de praticiens pour redonner une dynamique à ce signifiant dictatorial.

« surdoué » qui a l'art d'arrêter la pensée et de provoquer en chacun le sentiment d'être éjecté de sa place symbolique (parents, enseignants, professionnels et bien sûr l'enfant en premier lieu).

Se peut-il que ce ne soit pas le signifiant « surdoué » lui-même qui provoque ces embarras, mais la manière dont actuellement il est articulé et manipulé par le social ? Après tout, l'idée du surdon a toujours existé, le hors-norme fascine. Mais cette dimension « mythique », du côté du rêve, du prodige, semble actuellement avoir basculé dans le réel, s'être « incarnée » dans une « objectivation » de ce signifiant qui ne renvoie plus qu'à lui-même, sans jeu possible avec l'équivoque.

Ce livre montre les tentatives de praticiens pour redonner une dynamique à ce signifiant dictatorial.

« surdoué » qui a l'art d'arrêter la pensée et de provoquer en chacun le sentiment d'être éjecté de sa place symbolique (parents, enseignants, professionnels et bien sûr l'enfant en premier lieu).

Se peut-il que ce ne soit pas le signifiant « surdoué » lui-même qui provoque ces embarras, mais la manière dont actuellement il est articulé et manipulé par le social ? Après tout, l'idée du surdon a toujours existé, le hors-norme fascine. Mais cette dimension « mythique », du côté du rêve, du prodige, semble actuellement avoir basculé dans le réel, s'être « incarnée » dans une « objectivation » de ce signifiant qui ne renvoie plus qu'à lui-même, sans jeu possible avec l'équivoque.

Ce livre montre les tentatives de praticiens pour redonner une dynamique à ce signifiant dictatorial.



**PANORAMA,  
MISE EN PLACE  
DE LA QUESTION**

**PANORAMA,  
MISE EN PLACE  
DE LA QUESTION**

**PANORAMA,  
MISE EN PLACE  
DE LA QUESTION**

**PANORAMA,  
MISE EN PLACE  
DE LA QUESTION**











# Surdoués et sous-doués : rappel de quelques notions de base

*Claire Meljac*

## Le triptyque des surdoués

« L'ennui naquit un jour de l'uniformité », écrit au début du XVIII<sup>e</sup> siècle Houdart de La Motte dans un poème qui pourrait s'intituler, comme un livre à grand succès, il y a quelques années : *Éloge de la différence* (Albert Jacquard, Éditions du Seuil). Dans ces vers, le poète chante, en effet, les bienfaits de la diversité des êtres humains.

À en croire les parents que nous écoutons en consultation, ce n'est pourtant pas cette sorte d'ennui qui constitue un fléau. L'ennui, pensent-ils, naquit un jour de la *facilité*, celle des tâches proposées à leur enfant. Pour eux, l'affaire va de soi (où est-il dit, cependant, qu'on s'ennuie forcément quand on comprend ?) Ennui ? Vous avez dit ennui ? C'est le premier mot du triptyque. Le deuxième apparaît aussitôt. Si leur enfant s'ennuie, c'est évidemment parce qu'il est *surdoué* (deuxième terme). Le troisième, peut-être encore plus inattendu, particulièrement fréquent, sans doute, dans une pratique professionnelle privée, c'est celui de « papier », qui peut aussi s'appeler « compte-rendu », « document » ou bien « rapport ». Il s'agit de l'attestation des dons exceptionnels présentés par leur enfant et qui doit immédiatement leur être envoyée. Mieux vaudrait encore qu'on la leur remette sur-le-champ, sans même un temps pour la rédiger. Voilà constituée

---

Claire Meljac, psychologue, docteur en psychologie, unité de biopathologie de l'enfant et de l'adolescent, CHSA, 1, rue Cabanis, 75014 Paris, Espace Clisson, association DEEP, 7, rue Clisson, 75013 Paris.

# Surdoués et sous-doués : rappel de quelques notions de base

*Claire Meljac*

## Le triptyque des surdoués

« L'ennui naquit un jour de l'uniformité », écrit au début du XVIII<sup>e</sup> siècle Houdart de La Motte dans un poème qui pourrait s'intituler, comme un livre à grand succès, il y a quelques années : *Éloge de la différence* (Albert Jacquard, Éditions du Seuil). Dans ces vers, le poète chante, en effet, les bienfaits de la diversité des êtres humains.

À en croire les parents que nous écoutons en consultation, ce n'est pourtant pas cette sorte d'ennui qui constitue un fléau. L'ennui, pensent-ils, naquit un jour de la *facilité*, celle des tâches proposées à leur enfant. Pour eux, l'affaire va de soi (où est-il dit, cependant, qu'on s'ennuie forcément quand on comprend ?) Ennui ? Vous avez dit ennui ? C'est le premier mot du triptyque. Le deuxième apparaît aussitôt. Si leur enfant s'ennuie, c'est évidemment parce qu'il est *surdoué* (deuxième terme). Le troisième, peut-être encore plus inattendu, particulièrement fréquent, sans doute, dans une pratique professionnelle privée, c'est celui de « papier », qui peut aussi s'appeler « compte-rendu », « document » ou bien « rapport ». Il s'agit de l'attestation des dons exceptionnels présentés par leur enfant et qui doit immédiatement leur être envoyée. Mieux vaudrait encore qu'on la leur remette sur-le-champ, sans même un temps pour la rédiger. Voilà constituée

---

Claire Meljac, psychologue, docteur en psychologie, unité de biopathologie de l'enfant et de l'adolescent, CHSA, 1, rue Cabanis, 75014 Paris, Espace Clisson, association DEEP, 7, rue Clisson, 75013 Paris.

# Surdoués et sous-doués : rappel de quelques notions de base

*Claire Meljac*

## Le triptyque des surdoués

« L'ennui naquit un jour de l'uniformité », écrit au début du XVIII<sup>e</sup> siècle Houdart de La Motte dans un poème qui pourrait s'intituler, comme un livre à grand succès, il y a quelques années : *Éloge de la différence* (Albert Jacquard, Éditions du Seuil). Dans ces vers, le poète chante, en effet, les bienfaits de la diversité des êtres humains.

À en croire les parents que nous écoutons en consultation, ce n'est pourtant pas cette sorte d'ennui qui constitue un fléau. L'ennui, pensent-ils, naquit un jour de la *facilité*, celle des tâches proposées à leur enfant. Pour eux, l'affaire va de soi (où est-il dit, cependant, qu'on s'ennuie forcément quand on comprend ?) Ennui ? Vous avez dit ennui ? C'est le premier mot du triptyque. Le deuxième apparaît aussitôt. Si leur enfant s'ennuie, c'est évidemment parce qu'il est *surdoué* (deuxième terme). Le troisième, peut-être encore plus inattendu, particulièrement fréquent, sans doute, dans une pratique professionnelle privée, c'est celui de « papier », qui peut aussi s'appeler « compte-rendu », « document » ou bien « rapport ». Il s'agit de l'attestation des dons exceptionnels présentés par leur enfant et qui doit immédiatement leur être envoyée. Mieux vaudrait encore qu'on la leur remette sur-le-champ, sans même un temps pour la rédiger. Voilà constituée

---

Claire Meljac, psychologue, docteur en psychologie, unité de biopathologie de l'enfant et de l'adolescent, CHSA, 1, rue Cabanis, 75014 Paris, Espace Clisson, association DEEP, 7, rue Clisson, 75013 Paris.

# Surdoués et sous-doués : rappel de quelques notions de base

*Claire Meljac*

## Le triptyque des surdoués

« L'ennui naquit un jour de l'uniformité », écrit au début du XVIII<sup>e</sup> siècle Houdart de La Motte dans un poème qui pourrait s'intituler, comme un livre à grand succès, il y a quelques années : *Éloge de la différence* (Albert Jacquard, Éditions du Seuil). Dans ces vers, le poète chante, en effet, les bienfaits de la diversité des êtres humains.

À en croire les parents que nous écoutons en consultation, ce n'est pourtant pas cette sorte d'ennui qui constitue un fléau. L'ennui, pensent-ils, naquit un jour de la *facilité*, celle des tâches proposées à leur enfant. Pour eux, l'affaire va de soi (où est-il dit, cependant, qu'on s'ennuie forcément quand on comprend ?) Ennui ? Vous avez dit ennui ? C'est le premier mot du triptyque. Le deuxième apparaît aussitôt. Si leur enfant s'ennuie, c'est évidemment parce qu'il est *surdoué* (deuxième terme). Le troisième, peut-être encore plus inattendu, particulièrement fréquent, sans doute, dans une pratique professionnelle privée, c'est celui de « papier », qui peut aussi s'appeler « compte-rendu », « document » ou bien « rapport ». Il s'agit de l'attestation des dons exceptionnels présentés par leur enfant et qui doit immédiatement leur être envoyée. Mieux vaudrait encore qu'on la leur remette sur-le-champ, sans même un temps pour la rédiger. Voilà constituée

---

Claire Meljac, psychologue, docteur en psychologie, unité de biopathologie de l'enfant et de l'adolescent, CHSA, 1, rue Cabanis, 75014 Paris, Espace Clisson, association DEEP, 7, rue Clisson, 75013 Paris.

la trilogie. L'un des vocables commande inmanquablement les autres. Surdoué, ennui, papier ; papier, ennui, surdoué ; ennui, papier, surdoué. Une bonne occasion d'épuiser les délices des combinatoires.

*Nécessité d'un papier de compte rendu ?* C'est qu'il s'agit d'un surdoué. Forcément, il s'ennuie.

*Ennui ?* Il faudra un document qui attestera de la cause de ce phénomène : le « surdon » (qui remplace « le poumon », cher à Molière).

*Surdoué ?* Il s'ennuie de toute façon, et il conviendra de noter, par écrit, la nature de cet empêchement, fixé, bien sûr, par un chiffre magique : celui du QI.

Par quelque bout qu'on prenne ce discours, il constitue une unité, close sur elle-même et bien peu modifiable.

## **Zoom sur le surdon**

Le but du présent article est de préciser la définition d'une des notions mises en cause : le « surdon », qualité attribuée au surdoué, appelé aussi « enfant intellectuellement précoce » (EIP), ou doté d'un « potentiel élevé » (on croirait entendre parler d'une ligne électrique). Dans ce court texte, je répéterai, sans doute, ce qu'une partie des lecteurs sait déjà par cœur. Il en est, toutefois, de l'histoire de la psychologie comme des histoires tout court, dont R. Diatkine disait que la répétition n'enlève rien au plaisir de les entendre. Tout au contraire.

Remarquons d'entrée, si nous abordons le sujet délicat de la « naissance du thème du surdoué », sur le plan épistémologique ou clinique, qu'il s'agit là du récit d'une occasion rare, dans laquelle les psychologues jouent un rôle tout à fait privilégié. En tout état de cause, on ne saurait désigner un « surdoué » sans avoir vérifié, antérieurement, s'il répond à la définition. Le seul à pouvoir le faire, c'est, justement, le psychologue. De tels moments sont assurément rares et c'est pourquoi ils plaisent tellement à certains professionnels qui doutent parfois de leur identité.

Quant à cette définition, elle ne varie guère : il s'agit d'obtenir à des épreuves désignées (en général, ces dernières années, le WISC III, maintenant le WISC IV, avec lequel il sera un peu plus difficile de jouer) un quotient intellectuel d'au moins 130. C'est ce point essentiel qu'il me semble important de développer maintenant.

la trilogie. L'un des vocables commande inmanquablement les autres. Surdoué, ennui, papier ; papier, ennui, surdoué ; ennui, papier, surdoué. Une bonne occasion d'épuiser les délices des combinatoires.

*Nécessité d'un papier de compte rendu ?* C'est qu'il s'agit d'un surdoué. Forcément, il s'ennuie.

*Ennui ?* Il faudra un document qui attestera de la cause de ce phénomène : le « surdon » (qui remplace « le poumon », cher à Molière).

*Surdoué ?* Il s'ennuie de toute façon, et il conviendra de noter, par écrit, la nature de cet empêchement, fixé, bien sûr, par un chiffre magique : celui du QI.

Par quelque bout qu'on prenne ce discours, il constitue une unité, close sur elle-même et bien peu modifiable.

## **Zoom sur le surdon**

Le but du présent article est de préciser la définition d'une des notions mises en cause : le « surdon », qualité attribuée au surdoué, appelé aussi « enfant intellectuellement précoce » (EIP), ou doté d'un « potentiel élevé » (on croirait entendre parler d'une ligne électrique). Dans ce court texte, je répéterai, sans doute, ce qu'une partie des lecteurs sait déjà par cœur. Il en est, toutefois, de l'histoire de la psychologie comme des histoires tout court, dont R. Diatkine disait que la répétition n'enlève rien au plaisir de les entendre. Tout au contraire.

Remarquons d'entrée, si nous abordons le sujet délicat de la « naissance du thème du surdoué », sur le plan épistémologique ou clinique, qu'il s'agit là du récit d'une occasion rare, dans laquelle les psychologues jouent un rôle tout à fait privilégié. En tout état de cause, on ne saurait désigner un « surdoué » sans avoir vérifié, antérieurement, s'il répond à la définition. Le seul à pouvoir le faire, c'est, justement, le psychologue. De tels moments sont assurément rares et c'est pourquoi ils plaisent tellement à certains professionnels qui doutent parfois de leur identité.

Quant à cette définition, elle ne varie guère : il s'agit d'obtenir à des épreuves désignées (en général, ces dernières années, le WISC III, maintenant le WISC IV, avec lequel il sera un peu plus difficile de jouer) un quotient intellectuel d'au moins 130. C'est ce point essentiel qu'il me semble important de développer maintenant.

la trilogie. L'un des vocables commande inmanquablement les autres. Surdoué, ennui, papier ; papier, ennui, surdoué ; ennui, papier, surdoué. Une bonne occasion d'épuiser les délices des combinatoires.

*Nécessité d'un papier de compte rendu ?* C'est qu'il s'agit d'un surdoué. Forcément, il s'ennuie.

*Ennui ?* Il faudra un document qui attestera de la cause de ce phénomène : le « surdon » (qui remplace « le poumon », cher à Molière).

*Surdoué ?* Il s'ennuie de toute façon, et il conviendra de noter, par écrit, la nature de cet empêchement, fixé, bien sûr, par un chiffre magique : celui du QI.

Par quelque bout qu'on prenne ce discours, il constitue une unité, close sur elle-même et bien peu modifiable.

## **Zoom sur le surdon**

Le but du présent article est de préciser la définition d'une des notions mises en cause : le « surdon », qualité attribuée au surdoué, appelé aussi « enfant intellectuellement précoce » (EIP), ou doté d'un « potentiel élevé » (on croirait entendre parler d'une ligne électrique). Dans ce court texte, je répéterai, sans doute, ce qu'une partie des lecteurs sait déjà par cœur. Il en est, toutefois, de l'histoire de la psychologie comme des histoires tout court, dont R. Diatkine disait que la répétition n'enlève rien au plaisir de les entendre. Tout au contraire.

Remarquons d'entrée, si nous abordons le sujet délicat de la « naissance du thème du surdoué », sur le plan épistémologique ou clinique, qu'il s'agit là du récit d'une occasion rare, dans laquelle les psychologues jouent un rôle tout à fait privilégié. En tout état de cause, on ne saurait désigner un « surdoué » sans avoir vérifié, antérieurement, s'il répond à la définition. Le seul à pouvoir le faire, c'est, justement, le psychologue. De tels moments sont assurément rares et c'est pourquoi ils plaisent tellement à certains professionnels qui doutent parfois de leur identité.

Quant à cette définition, elle ne varie guère : il s'agit d'obtenir à des épreuves désignées (en général, ces dernières années, le WISC III, maintenant le WISC IV, avec lequel il sera un peu plus difficile de jouer) un quotient intellectuel d'au moins 130. C'est ce point essentiel qu'il me semble important de développer maintenant.

la trilogie. L'un des vocables commande inmanquablement les autres. Surdoué, ennui, papier ; papier, ennui, surdoué ; ennui, papier, surdoué. Une bonne occasion d'épuiser les délices des combinatoires.

*Nécessité d'un papier de compte rendu ?* C'est qu'il s'agit d'un surdoué. Forcément, il s'ennuie.

*Ennui ?* Il faudra un document qui attestera de la cause de ce phénomène : le « surdon » (qui remplace « le poumon », cher à Molière).

*Surdoué ?* Il s'ennuie de toute façon, et il conviendra de noter, par écrit, la nature de cet empêchement, fixé, bien sûr, par un chiffre magique : celui du QI.

Par quelque bout qu'on prenne ce discours, il constitue une unité, close sur elle-même et bien peu modifiable.

## **Zoom sur le surdon**

Le but du présent article est de préciser la définition d'une des notions mises en cause : le « surdon », qualité attribuée au surdoué, appelé aussi « enfant intellectuellement précoce » (EIP), ou doté d'un « potentiel élevé » (on croirait entendre parler d'une ligne électrique). Dans ce court texte, je répéterai, sans doute, ce qu'une partie des lecteurs sait déjà par cœur. Il en est, toutefois, de l'histoire de la psychologie comme des histoires tout court, dont R. Diatkine disait que la répétition n'enlève rien au plaisir de les entendre. Tout au contraire.

Remarquons d'entrée, si nous abordons le sujet délicat de la « naissance du thème du surdoué », sur le plan épistémologique ou clinique, qu'il s'agit là du récit d'une occasion rare, dans laquelle les psychologues jouent un rôle tout à fait privilégié. En tout état de cause, on ne saurait désigner un « surdoué » sans avoir vérifié, antérieurement, s'il répond à la définition. Le seul à pouvoir le faire, c'est, justement, le psychologue. De tels moments sont assurément rares et c'est pourquoi ils plaisent tellement à certains professionnels qui doutent parfois de leur identité.

Quant à cette définition, elle ne varie guère : il s'agit d'obtenir à des épreuves désignées (en général, ces dernières années, le WISC III, maintenant le WISC IV, avec lequel il sera un peu plus difficile de jouer) un quotient intellectuel d'au moins 130. C'est ce point essentiel qu'il me semble important de développer maintenant.



Commençons par prendre quelques précautions : l'objet qu'il s'agit de mesurer ici, avec un beau chiffre tout rond (nous verrons que ce n'est pas possible), n'a évidemment pas d'existence en soi. On ne part pas à la recherche de l'intelligence d'un enfant comme Christophe Colomb à la quête d'un nouvel itinéraire vers les Indes... pour se trouver face à face avec l'Amérique, nouvel objet. Dans le domaine du développement, on ne pourra approcher que des traits, des comportements, dont on supposera qu'ils relèvent d'une activité intellectuelle.

Ces considérations nous entraînent tout droit vers la description de ce qu'on appelle, en psychologie, un test, avec ses contraintes de fiabilité, de finesse, de reproductibilité. On dira aussi qu'il doit être valide, sensible et fidèle.

Pour que ces exigences soient respectées et que les résultats des comparaisons effectuées entre groupes et/ou individus (à partir de performances observées lors d'une situation antérieurement fixée) aient un sens, il convient de les rapporter à ce qu'on appelle un *étalonnage*.

L'étalonnage est en quelque sorte « l'épreuve de vérité » d'un test, qui, sans ces références, n'a aucune valeur. Les tables d'étalonnage résument les résultats obtenus au cours de l'étude préparatoire de l'instrument et permettent de comparer telle réponse à celle d'un ensemble pertinent, qui peut être différent selon la question posée : enfants du même âge, sujets de même culture, garçons, filles, groupes de malades atteints du même syndrome, etc. Sans constitution d'un étalonnage sérieux et approfondi, la meilleure des techniques n'a pas plus de valeur qu'une question de magazine. Les techniques d'étalonnage ont cependant largement varié à travers les décennies, pour ne pas parler de siècles (nous avons maintenant environ un siècle d'étalonnages derrière nous).

## Les apports de Binet

En 1904, une commission ministérielle charge Alfred Binet d'imaginer un moyen de dépistage des enfants incapables de suivre le rythme d'une classe habituelle. Cette demande a été très diversement interprétée, de même que la réponse de Binet. Insistons ici sur le fait que ses aspects « discriminatoires » sont loin d'être avérés, surtout si on opère la liaison qui s'impose entre les tentatives parallèles, contemporaines, de Bourneville, luttant pour sortir de l'asile du Kremlin-Bicêtre les enfants qui y étaient enfermés.

Commençons par prendre quelques précautions : l'objet qu'il s'agit de mesurer ici, avec un beau chiffre tout rond (nous verrons que ce n'est pas possible), n'a évidemment pas d'existence en soi. On ne part pas à la recherche de l'intelligence d'un enfant comme Christophe Colomb à la quête d'un nouvel itinéraire vers les Indes... pour se trouver face à face avec l'Amérique, nouvel objet. Dans le domaine du développement, on ne pourra approcher que des traits, des comportements, dont on supposera qu'ils relèvent d'une activité intellectuelle.

Ces considérations nous entraînent tout droit vers la description de ce qu'on appelle, en psychologie, un test, avec ses contraintes de fiabilité, de finesse, de reproductibilité. On dira aussi qu'il doit être valide, sensible et fidèle.

Pour que ces exigences soient respectées et que les résultats des comparaisons effectuées entre groupes et/ou individus (à partir de performances observées lors d'une situation antérieurement fixée) aient un sens, il convient de les rapporter à ce qu'on appelle un *étalonnage*.

L'étalonnage est en quelque sorte « l'épreuve de vérité » d'un test, qui, sans ces références, n'a aucune valeur. Les tables d'étalonnage résument les résultats obtenus au cours de l'étude préparatoire de l'instrument et permettent de comparer telle réponse à celle d'un ensemble pertinent, qui peut être différent selon la question posée : enfants du même âge, sujets de même culture, garçons, filles, groupes de malades atteints du même syndrome, etc. Sans constitution d'un étalonnage sérieux et approfondi, la meilleure des techniques n'a pas plus de valeur qu'une question de magazine. Les techniques d'étalonnage ont cependant largement varié à travers les décennies, pour ne pas parler de siècles (nous avons maintenant environ un siècle d'étalonnages derrière nous).

## Les apports de Binet

En 1904, une commission ministérielle charge Alfred Binet d'imaginer un moyen de dépistage des enfants incapables de suivre le rythme d'une classe habituelle. Cette demande a été très diversement interprétée, de même que la réponse de Binet. Insistons ici sur le fait que ses aspects « discriminatoires » sont loin d'être avérés, surtout si on opère la liaison qui s'impose entre les tentatives parallèles, contemporaines, de Bourneville, luttant pour sortir de l'asile du Kremlin-Bicêtre les enfants qui y étaient enfermés.

Commençons par prendre quelques précautions : l'objet qu'il s'agit de mesurer ici, avec un beau chiffre tout rond (nous verrons que ce n'est pas possible), n'a évidemment pas d'existence en soi. On ne part pas à la recherche de l'intelligence d'un enfant comme Christophe Colomb à la quête d'un nouvel itinéraire vers les Indes... pour se trouver face à face avec l'Amérique, nouvel objet. Dans le domaine du développement, on ne pourra approcher que des traits, des comportements, dont on supposera qu'ils relèvent d'une activité intellectuelle.

Ces considérations nous entraînent tout droit vers la description de ce qu'on appelle, en psychologie, un test, avec ses contraintes de fiabilité, de finesse, de reproductibilité. On dira aussi qu'il doit être valide, sensible et fidèle.

Pour que ces exigences soient respectées et que les résultats des comparaisons effectuées entre groupes et/ou individus (à partir de performances observées lors d'une situation antérieurement fixée) aient un sens, il convient de les rapporter à ce qu'on appelle un *étalonnage*.

L'étalonnage est en quelque sorte « l'épreuve de vérité » d'un test, qui, sans ces références, n'a aucune valeur. Les tables d'étalonnage résument les résultats obtenus au cours de l'étude préparatoire de l'instrument et permettent de comparer telle réponse à celle d'un ensemble pertinent, qui peut être différent selon la question posée : enfants du même âge, sujets de même culture, garçons, filles, groupes de malades atteints du même syndrome, etc. Sans constitution d'un étalonnage sérieux et approfondi, la meilleure des techniques n'a pas plus de valeur qu'une question de magazine. Les techniques d'étalonnage ont cependant largement varié à travers les décennies, pour ne pas parler de siècles (nous avons maintenant environ un siècle d'étalonnages derrière nous).

## Les apports de Binet

En 1904, une commission ministérielle charge Alfred Binet d'imaginer un moyen de dépistage des enfants incapables de suivre le rythme d'une classe habituelle. Cette demande a été très diversement interprétée, de même que la réponse de Binet. Insistons ici sur le fait que ses aspects « discriminatoires » sont loin d'être avérés, surtout si on opère la liaison qui s'impose entre les tentatives parallèles, contemporaines, de Bourneville, luttant pour sortir de l'asile du Kremlin-Bicêtre les enfants qui y étaient enfermés.

Commençons par prendre quelques précautions : l'objet qu'il s'agit de mesurer ici, avec un beau chiffre tout rond (nous verrons que ce n'est pas possible), n'a évidemment pas d'existence en soi. On ne part pas à la recherche de l'intelligence d'un enfant comme Christophe Colomb à la quête d'un nouvel itinéraire vers les Indes... pour se trouver face à face avec l'Amérique, nouvel objet. Dans le domaine du développement, on ne pourra approcher que des traits, des comportements, dont on supposera qu'ils relèvent d'une activité intellectuelle.

Ces considérations nous entraînent tout droit vers la description de ce qu'on appelle, en psychologie, un test, avec ses contraintes de fiabilité, de finesse, de reproductibilité. On dira aussi qu'il doit être valide, sensible et fidèle.

Pour que ces exigences soient respectées et que les résultats des comparaisons effectuées entre groupes et/ou individus (à partir de performances observées lors d'une situation antérieurement fixée) aient un sens, il convient de les rapporter à ce qu'on appelle un *étalonnage*.

L'étalonnage est en quelque sorte « l'épreuve de vérité » d'un test, qui, sans ces références, n'a aucune valeur. Les tables d'étalonnage résument les résultats obtenus au cours de l'étude préparatoire de l'instrument et permettent de comparer telle réponse à celle d'un ensemble pertinent, qui peut être différent selon la question posée : enfants du même âge, sujets de même culture, garçons, filles, groupes de malades atteints du même syndrome, etc. Sans constitution d'un étalonnage sérieux et approfondi, la meilleure des techniques n'a pas plus de valeur qu'une question de magazine. Les techniques d'étalonnage ont cependant largement varié à travers les décennies, pour ne pas parler de siècles (nous avons maintenant environ un siècle d'étalonnages derrière nous).

## Les apports de Binet

En 1904, une commission ministérielle charge Alfred Binet d'imaginer un moyen de dépistage des enfants incapables de suivre le rythme d'une classe habituelle. Cette demande a été très diversement interprétée, de même que la réponse de Binet. Insistons ici sur le fait que ses aspects « discriminatoires » sont loin d'être avérés, surtout si on opère la liaison qui s'impose entre les tentatives parallèles, contemporaines, de Bourneville, luttant pour sortir de l'asile du Kremlin-Bicêtre les enfants qui y étaient enfermés.

Avec l'aide de Simon, médecin de ce qui s'appelait l'« asile de Perray-Vaucluse », Binet conçoit la notion d'*âge mental* qu'il expérimente dans l'école de la rue de la Grange-aux-Belles (située actuellement dans le X<sup>e</sup> arrondissement).

L'âge mental est alors évalué par l'ensemble des activités sélectionnées du test réussies par le groupe d'enfants d'un âge donné. L'étalonnage permet précisément de fixer de telles normes. On obtient un âge mental de 7 ans si on passe « victorieusement » le cap des tâches préparées pour les enfants de 7 ans (et par voie d'implication, celles de 6 ans, de 5 ans, etc.) en échouant, en revanche, à toutes celles de 8 ans et plus. Des méthodes de calcul assez simples, ramenant chaque réussite à une portion d'année, permettent de calculer le score d'enfants présentant des profils plus irréguliers. Binet se borne alors à *comparer* l'âge chronologique de l'enfant à son âge mental : 2 ans d'avance, 3 ans de retard, etc.

## Le QI de type Stern

On s'est cependant vite rendu compte que le même nombre d'années de retard (ou d'avance) ne pesait pas du même « poids » et n'avait pas la même signification psychologique selon l'âge du sujet. La différence exprime un absolu, alors qu'il convient de la traiter comme une relation. Mais Binet meurt prématurément, en 1911, avant d'avoir résolu le problème.

L'idée de Stern en 1912 est de proposer de diviser l'âge mental, obtenu au test et calculé en mois, par l'âge réel et de multiplier le résultat par 100 pour supprimer les virgules fâcheuses. Un enfant de 7 ans qui répond aux questions d'un enfant de 7 ans obtient donc un *quotient intellectuel* (on voit ici l'origine du mot quotient) de 100. S'il obtient un âge mental de 10 ans, cette avance de 3 ans représente presque la moitié de son âge réel et le résultat de la division, arrondi, est de 140. S'il avait eu une avance de 3 ans et 6 mois (la moitié de 7 ans), le QI aurait été de 150. Chacun est libre de s'essayer à d'autres divisions.

Cependant, le QI proposé par Stern n'a pas paru, lui non plus, complètement satisfaisant du point de vue de la métrique. À l'usage, on s'est rendu compte que la distribution des QI observés n'était pas la même à tous les âges. C'est, entre autres, la remarque de Merrill, qui travaille avec Terman, un psychologue américain, sur l'adaptation du Binet-

Avec l'aide de Simon, médecin de ce qui s'appelait l'« asile de Perray-Vaucluse », Binet conçoit la notion d'*âge mental* qu'il expérimente dans l'école de la rue de la Grange-aux-Belles (située actuellement dans le X<sup>e</sup> arrondissement).

L'âge mental est alors évalué par l'ensemble des activités sélectionnées du test réussies par le groupe d'enfants d'un âge donné. L'étalonnage permet précisément de fixer de telles normes. On obtient un âge mental de 7 ans si on passe « victorieusement » le cap des tâches préparées pour les enfants de 7 ans (et par voie d'implication, celles de 6 ans, de 5 ans, etc.) en échouant, en revanche, à toutes celles de 8 ans et plus. Des méthodes de calcul assez simples, ramenant chaque réussite à une portion d'année, permettent de calculer le score d'enfants présentant des profils plus irréguliers. Binet se borne alors à *comparer* l'âge chronologique de l'enfant à son âge mental : 2 ans d'avance, 3 ans de retard, etc.

## Le QI de type Stern

On s'est cependant vite rendu compte que le même nombre d'années de retard (ou d'avance) ne pesait pas du même « poids » et n'avait pas la même signification psychologique selon l'âge du sujet. La différence exprime un absolu, alors qu'il convient de la traiter comme une relation. Mais Binet meurt prématurément, en 1911, avant d'avoir résolu le problème.

L'idée de Stern en 1912 est de proposer de diviser l'âge mental, obtenu au test et calculé en mois, par l'âge réel et de multiplier le résultat par 100 pour supprimer les virgules fâcheuses. Un enfant de 7 ans qui répond aux questions d'un enfant de 7 ans obtient donc un *quotient intellectuel* (on voit ici l'origine du mot quotient) de 100. S'il obtient un âge mental de 10 ans, cette avance de 3 ans représente presque la moitié de son âge réel et le résultat de la division, arrondi, est de 140. S'il avait eu une avance de 3 ans et 6 mois (la moitié de 7 ans), le QI aurait été de 150. Chacun est libre de s'essayer à d'autres divisions.

Cependant, le QI proposé par Stern n'a pas paru, lui non plus, complètement satisfaisant du point de vue de la métrique. À l'usage, on s'est rendu compte que la distribution des QI observés n'était pas la même à tous les âges. C'est, entre autres, la remarque de Merrill, qui travaille avec Terman, un psychologue américain, sur l'adaptation du Binet-

Avec l'aide de Simon, médecin de ce qui s'appelait l'« asile de Perray-Vaucluse », Binet conçoit la notion d'*âge mental* qu'il expérimente dans l'école de la rue de la Grange-aux-Belles (située actuellement dans le X<sup>e</sup> arrondissement).

L'âge mental est alors évalué par l'ensemble des activités sélectionnées du test réussies par le groupe d'enfants d'un âge donné. L'étalonnage permet précisément de fixer de telles normes. On obtient un âge mental de 7 ans si on passe « victorieusement » le cap des tâches préparées pour les enfants de 7 ans (et par voie d'implication, celles de 6 ans, de 5 ans, etc.) en échouant, en revanche, à toutes celles de 8 ans et plus. Des méthodes de calcul assez simples, ramenant chaque réussite à une portion d'année, permettent de calculer le score d'enfants présentant des profils plus irréguliers. Binet se borne alors à *comparer* l'âge chronologique de l'enfant à son âge mental : 2 ans d'avance, 3 ans de retard, etc.

## Le QI de type Stern

On s'est cependant vite rendu compte que le même nombre d'années de retard (ou d'avance) ne pesait pas du même « poids » et n'avait pas la même signification psychologique selon l'âge du sujet. La différence exprime un absolu, alors qu'il convient de la traiter comme une relation. Mais Binet meurt prématurément, en 1911, avant d'avoir résolu le problème.

L'idée de Stern en 1912 est de proposer de diviser l'âge mental, obtenu au test et calculé en mois, par l'âge réel et de multiplier le résultat par 100 pour supprimer les virgules fâcheuses. Un enfant de 7 ans qui répond aux questions d'un enfant de 7 ans obtient donc un *quotient intellectuel* (on voit ici l'origine du mot quotient) de 100. S'il obtient un âge mental de 10 ans, cette avance de 3 ans représente presque la moitié de son âge réel et le résultat de la division, arrondi, est de 140. S'il avait eu une avance de 3 ans et 6 mois (la moitié de 7 ans), le QI aurait été de 150. Chacun est libre de s'essayer à d'autres divisions.

Cependant, le QI proposé par Stern n'a pas paru, lui non plus, complètement satisfaisant du point de vue de la métrique. À l'usage, on s'est rendu compte que la distribution des QI observés n'était pas la même à tous les âges. C'est, entre autres, la remarque de Merrill, qui travaille avec Terman, un psychologue américain, sur l'adaptation du Binet-

Avec l'aide de Simon, médecin de ce qui s'appelait l'« asile de Perray-Vaucluse », Binet conçoit la notion d'*âge mental* qu'il expérimente dans l'école de la rue de la Grange-aux-Belles (située actuellement dans le X<sup>e</sup> arrondissement).

L'âge mental est alors évalué par l'ensemble des activités sélectionnées du test réussies par le groupe d'enfants d'un âge donné. L'étalonnage permet précisément de fixer de telles normes. On obtient un âge mental de 7 ans si on passe « victorieusement » le cap des tâches préparées pour les enfants de 7 ans (et par voie d'implication, celles de 6 ans, de 5 ans, etc.) en échouant, en revanche, à toutes celles de 8 ans et plus. Des méthodes de calcul assez simples, ramenant chaque réussite à une portion d'année, permettent de calculer le score d'enfants présentant des profils plus irréguliers. Binet se borne alors à *comparer* l'âge chronologique de l'enfant à son âge mental : 2 ans d'avance, 3 ans de retard, etc.

## Le QI de type Stern

On s'est cependant vite rendu compte que le même nombre d'années de retard (ou d'avance) ne pesait pas du même « poids » et n'avait pas la même signification psychologique selon l'âge du sujet. La différence exprime un absolu, alors qu'il convient de la traiter comme une relation. Mais Binet meurt prématurément, en 1911, avant d'avoir résolu le problème.

L'idée de Stern en 1912 est de proposer de diviser l'âge mental, obtenu au test et calculé en mois, par l'âge réel et de multiplier le résultat par 100 pour supprimer les virgules fâcheuses. Un enfant de 7 ans qui répond aux questions d'un enfant de 7 ans obtient donc un *quotient intellectuel* (on voit ici l'origine du mot quotient) de 100. S'il obtient un âge mental de 10 ans, cette avance de 3 ans représente presque la moitié de son âge réel et le résultat de la division, arrondi, est de 140. S'il avait eu une avance de 3 ans et 6 mois (la moitié de 7 ans), le QI aurait été de 150. Chacun est libre de s'essayer à d'autres divisions.

Cependant, le QI proposé par Stern n'a pas paru, lui non plus, complètement satisfaisant du point de vue de la métrique. À l'usage, on s'est rendu compte que la distribution des QI observés n'était pas la même à tous les âges. C'est, entre autres, la remarque de Merrill, qui travaille avec Terman, un psychologue américain, sur l'adaptation du Binet-



Simon destinée aux États-Unis (il est intéressant de signaler que Terman est le premier psychologue à s'intéresser, à partir de 1921, aux enfants « dotés » d'un très bon QI ; ils font l'objet de ses *Genetic Studies of Genius*). Merrill signale, par exemple, qu'un QI de 118 à l'adaptation américaine du Binet-Simon, opérée par Terman, est dépassé par 15 % (environ) des enfants de 5 ans et seulement par 2 % des enfants de 11 ans. Le même QI classe donc différemment ces deux groupes d'enfants : on ne peut pas considérer qu'il soit équivalent dans les deux cas. Les problèmes se compliquent encore notablement lorsqu'on applique la notion de QI aux adultes. La difficulté devient insurmontable.

## Le QI Wechsler

À partir d'un tel ensemble de réflexions, David Wechsler, dès les années 1940, met au point ce qu'on a pris l'habitude de désigner sous le nom de QI type Wechsler. Le chiffre exprimé n'est alors rien d'autre qu'un rang par rapport à une population. On voit que le terme de quotient est, dans ce cas, abusivement utilisé.

Wechsler se rapporte, dans tous ses travaux, à ce qu'on nomme une courbe de Gauss normalisée, appelée encore courbe en cloche – et non pas « courbe de Bell », comme a pu l'écrire, en première page d'un grand quotidien du soir, une journaliste peu au fait des lois statistiques.

On définit alors une distribution « idéale » que doit retrouver l'étalonnage effectué sur le terrain. Pour obtenir cette adéquation, tous les moyens sont évidemment bons : on élimine les épreuves qui ne conviennent pas, on les modifie, on joue sur les exigences de la cotation. Il ne s'agit absolument pas de « triche », car il convient de parvenir à un objectif très précis, fixé à l'avance. En ce qui concerne le WISC, pour chaque *subtest* la moyenne est de 10, et l'écart type (défini dans tous les bons traités de statistiques par une valeur de la notation et le pourcentage de population qu'elle permet de regrouper) est fixé à 3. Quant à *chacune des échelles* (verbale et de performance pour le WISC III), la moyenne est établie à 100 et l'écart type à 15, de part et d'autre de la valeur moyenne. Cela signifie, tout simplement, qu'il convient de trouver, regroupée, environ 68 % de la population : 34 % d'un côté (de cette moyenne), 34 % de l'autre. Les sujets dont la note est égale à 100, légèrement

Simon destinée aux États-Unis (il est intéressant de signaler que Terman est le premier psychologue à s'intéresser, à partir de 1921, aux enfants « dotés » d'un très bon QI ; ils font l'objet de ses *Genetic Studies of Genius*). Merrill signale, par exemple, qu'un QI de 118 à l'adaptation américaine du Binet-Simon, opérée par Terman, est dépassé par 15 % (environ) des enfants de 5 ans et seulement par 2 % des enfants de 11 ans. Le même QI classe donc différemment ces deux groupes d'enfants : on ne peut pas considérer qu'il soit équivalent dans les deux cas. Les problèmes se compliquent encore notablement lorsqu'on applique la notion de QI aux adultes. La difficulté devient insurmontable.

## Le QI Wechsler

À partir d'un tel ensemble de réflexions, David Wechsler, dès les années 1940, met au point ce qu'on a pris l'habitude de désigner sous le nom de QI type Wechsler. Le chiffre exprimé n'est alors rien d'autre qu'un rang par rapport à une population. On voit que le terme de quotient est, dans ce cas, abusivement utilisé.

Wechsler se rapporte, dans tous ses travaux, à ce qu'on nomme une courbe de Gauss normalisée, appelée encore courbe en cloche – et non pas « courbe de Bell », comme a pu l'écrire, en première page d'un grand quotidien du soir, une journaliste peu au fait des lois statistiques.

On définit alors une distribution « idéale » que doit retrouver l'étalonnage effectué sur le terrain. Pour obtenir cette adéquation, tous les moyens sont évidemment bons : on élimine les épreuves qui ne conviennent pas, on les modifie, on joue sur les exigences de la cotation. Il ne s'agit absolument pas de « triche », car il convient de parvenir à un objectif très précis, fixé à l'avance. En ce qui concerne le WISC, pour chaque *subtest* la moyenne est de 10, et l'écart type (défini dans tous les bons traités de statistiques par une valeur de la notation et le pourcentage de population qu'elle permet de regrouper) est fixé à 3. Quant à *chacune des échelles* (verbale et de performance pour le WISC III), la moyenne est établie à 100 et l'écart type à 15, de part et d'autre de la valeur moyenne. Cela signifie, tout simplement, qu'il convient de trouver, regroupée, environ 68 % de la population : 34 % d'un côté (de cette moyenne), 34 % de l'autre. Les sujets dont la note est égale à 100, légèrement

Simon destinée aux États-Unis (il est intéressant de signaler que Terman est le premier psychologue à s'intéresser, à partir de 1921, aux enfants « dotés » d'un très bon QI ; ils font l'objet de ses *Genetic Studies of Genius*). Merrill signale, par exemple, qu'un QI de 118 à l'adaptation américaine du Binet-Simon, opérée par Terman, est dépassé par 15 % (environ) des enfants de 5 ans et seulement par 2 % des enfants de 11 ans. Le même QI classe donc différemment ces deux groupes d'enfants : on ne peut pas considérer qu'il soit équivalent dans les deux cas. Les problèmes se compliquent encore notablement lorsqu'on applique la notion de QI aux adultes. La difficulté devient insurmontable.

## Le QI Wechsler

À partir d'un tel ensemble de réflexions, David Wechsler, dès les années 1940, met au point ce qu'on a pris l'habitude de désigner sous le nom de QI type Wechsler. Le chiffre exprimé n'est alors rien d'autre qu'un rang par rapport à une population. On voit que le terme de quotient est, dans ce cas, abusivement utilisé.

Wechsler se rapporte, dans tous ses travaux, à ce qu'on nomme une courbe de Gauss normalisée, appelée encore courbe en cloche – et non pas « courbe de Bell », comme a pu l'écrire, en première page d'un grand quotidien du soir, une journaliste peu au fait des lois statistiques.

On définit alors une distribution « idéale » que doit retrouver l'étalonnage effectué sur le terrain. Pour obtenir cette adéquation, tous les moyens sont évidemment bons : on élimine les épreuves qui ne conviennent pas, on les modifie, on joue sur les exigences de la cotation. Il ne s'agit absolument pas de « triche », car il convient de parvenir à un objectif très précis, fixé à l'avance. En ce qui concerne le WISC, pour chaque *subtest* la moyenne est de 10, et l'écart type (défini dans tous les bons traités de statistiques par une valeur de la notation et le pourcentage de population qu'elle permet de regrouper) est fixé à 3. Quant à *chacune des échelles* (verbale et de performance pour le WISC III), la moyenne est établie à 100 et l'écart type à 15, de part et d'autre de la valeur moyenne. Cela signifie, tout simplement, qu'il convient de trouver, regroupée, environ 68 % de la population : 34 % d'un côté (de cette moyenne), 34 % de l'autre. Les sujets dont la note est égale à 100, légèrement

Simon destinée aux États-Unis (il est intéressant de signaler que Terman est le premier psychologue à s'intéresser, à partir de 1921, aux enfants « dotés » d'un très bon QI ; ils font l'objet de ses *Genetic Studies of Genius*). Merrill signale, par exemple, qu'un QI de 118 à l'adaptation américaine du Binet-Simon, opérée par Terman, est dépassé par 15 % (environ) des enfants de 5 ans et seulement par 2 % des enfants de 11 ans. Le même QI classe donc différemment ces deux groupes d'enfants : on ne peut pas considérer qu'il soit équivalent dans les deux cas. Les problèmes se compliquent encore notablement lorsqu'on applique la notion de QI aux adultes. La difficulté devient insurmontable.

## Le QI Wechsler

À partir d'un tel ensemble de réflexions, David Wechsler, dès les années 1940, met au point ce qu'on a pris l'habitude de désigner sous le nom de QI type Wechsler. Le chiffre exprimé n'est alors rien d'autre qu'un rang par rapport à une population. On voit que le terme de quotient est, dans ce cas, abusivement utilisé.

Wechsler se rapporte, dans tous ses travaux, à ce qu'on nomme une courbe de Gauss normalisée, appelée encore courbe en cloche – et non pas « courbe de Bell », comme a pu l'écrire, en première page d'un grand quotidien du soir, une journaliste peu au fait des lois statistiques.

On définit alors une distribution « idéale » que doit retrouver l'étalonnage effectué sur le terrain. Pour obtenir cette adéquation, tous les moyens sont évidemment bons : on élimine les épreuves qui ne conviennent pas, on les modifie, on joue sur les exigences de la cotation. Il ne s'agit absolument pas de « triche », car il convient de parvenir à un objectif très précis, fixé à l'avance. En ce qui concerne le WISC, pour chaque *subtest* la moyenne est de 10, et l'écart type (défini dans tous les bons traités de statistiques par une valeur de la notation et le pourcentage de population qu'elle permet de regrouper) est fixé à 3. Quant à *chacune des échelles* (verbale et de performance pour le WISC III), la moyenne est établie à 100 et l'écart type à 15, de part et d'autre de la valeur moyenne. Cela signifie, tout simplement, qu'il convient de trouver, regroupée, environ 68 % de la population : 34 % d'un côté (de cette moyenne), 34 % de l'autre. Les sujets dont la note est égale à 100, légèrement

supérieure ou légèrement inférieure, obtiennent donc des résultats « normaux ».

Voyons maintenant comment se répartissent les scores plus « excentriques » :

- moins de 0,2% des individus ont un score inférieur à 55 ;
- 2 % des individus ont un score compris entre 55 et 69,9 ;
- 14 % des individus ont un score compris entre 70 et 84,9 ;
- 14 % des individus ont un score compris entre 115 et 129,9 ;
- 2 % des individus ont un score compris entre 130 et 144,9 ;
- moins de 0,2 % des individus ont un score supérieur à 145.

Connaissant les caractéristiques de la distribution, il est facile de situer le score d'un sujet donné. Par exemple : je sais que le QI total (au WISC III) de Paul, calculé selon les exigences de l'échelle normalisée, tant pour l'échelle verbale que pour celle de performance, est de 122. Je me reporte alors à la distribution et je vois immédiatement que 84,2 % des scores « normalisés » de la population, tous âges confondus, sont inférieurs au score de Paul.

En fait, les affaires sont un peu plus complexes. Comme noté plus haut, le résultat « tout rond » n'existe pas. Il s'agit d'une approximation, établie au centre d'une bande d'erreurs possibles. Pour reprendre l'exemple du QI de 122, il se situe entre 115 et 126, si l'on décide de réduire les « chances » de se tromper (.05). L'enfant réputé « surdoué » qui obtient un QI de 130 présente, en fait, un résultat qui peut varier entre 122 et 135. Pour 145, on tiendra compte du fait que les limites se situent entre 136 et 149.

Quoi qu'il en soit, l'information apportée ne prétend pas à autre chose : elle ne permet qu'un certain classement des sujets, vus sous un angle déterminé et à un moment précis de leur développement. Cet ordonnancement va de celui dont le score est le plus bas jusqu'à celui dont le score est le plus élevé. Les instruments n'ont jamais prétendu dire plus. Ceux qui ne les utilisent pas et qui n'en connaissent pas les propriétés leur attribuent souvent des vertus et des pouvoirs hors de proportion.

Une dernière question, plus importante qu'elle ne le semble : celle qui a trait au vocabulaire. Elle nous entraînera, apparemment, parfois, sur des chemins de traverse. Cette question, la voilà toute crue : comment appeler l'expression quantitative qui accompagne le QI. Quel est le rôle, quelles sont les propriétés métriques de la notation 130, si je parle, par exemple, d'un QI de 130 ?

supérieure ou légèrement inférieure, obtiennent donc des résultats « normaux ».

Voyons maintenant comment se répartissent les scores plus « excentriques » :

- moins de 0,2% des individus ont un score inférieur à 55 ;
- 2 % des individus ont un score compris entre 55 et 69,9 ;
- 14 % des individus ont un score compris entre 70 et 84,9 ;
- 14 % des individus ont un score compris entre 115 et 129,9 ;
- 2 % des individus ont un score compris entre 130 et 144,9 ;
- moins de 0,2 % des individus ont un score supérieur à 145.

Connaissant les caractéristiques de la distribution, il est facile de situer le score d'un sujet donné. Par exemple : je sais que le QI total (au WISC III) de Paul, calculé selon les exigences de l'échelle normalisée, tant pour l'échelle verbale que pour celle de performance, est de 122. Je me reporte alors à la distribution et je vois immédiatement que 84,2 % des scores « normalisés » de la population, tous âges confondus, sont inférieurs au score de Paul.

En fait, les affaires sont un peu plus complexes. Comme noté plus haut, le résultat « tout rond » n'existe pas. Il s'agit d'une approximation, établie au centre d'une bande d'erreurs possibles. Pour reprendre l'exemple du QI de 122, il se situe entre 115 et 126, si l'on décide de réduire les « chances » de se tromper (.05). L'enfant réputé « surdoué » qui obtient un QI de 130 présente, en fait, un résultat qui peut varier entre 122 et 135. Pour 145, on tiendra compte du fait que les limites se situent entre 136 et 149.

Quoi qu'il en soit, l'information apportée ne prétend pas à autre chose : elle ne permet qu'un certain classement des sujets, vus sous un angle déterminé et à un moment précis de leur développement. Cet ordonnancement va de celui dont le score est le plus bas jusqu'à celui dont le score est le plus élevé. Les instruments n'ont jamais prétendu dire plus. Ceux qui ne les utilisent pas et qui n'en connaissent pas les propriétés leur attribuent souvent des vertus et des pouvoirs hors de proportion.

Une dernière question, plus importante qu'elle ne le semble : celle qui a trait au vocabulaire. Elle nous entraînera, apparemment, parfois, sur des chemins de traverse. Cette question, la voilà toute crue : comment appeler l'expression quantitative qui accompagne le QI. Quel est le rôle, quelles sont les propriétés métriques de la notation 130, si je parle, par exemple, d'un QI de 130 ?

supérieure ou légèrement inférieure, obtiennent donc des résultats « normaux ».

Voyons maintenant comment se répartissent les scores plus « excentriques » :

- moins de 0,2% des individus ont un score inférieur à 55 ;
- 2 % des individus ont un score compris entre 55 et 69,9 ;
- 14 % des individus ont un score compris entre 70 et 84,9 ;
- 14 % des individus ont un score compris entre 115 et 129,9 ;
- 2 % des individus ont un score compris entre 130 et 144,9 ;
- moins de 0,2 % des individus ont un score supérieur à 145.

Connaissant les caractéristiques de la distribution, il est facile de situer le score d'un sujet donné. Par exemple : je sais que le QI total (au WISC III) de Paul, calculé selon les exigences de l'échelle normalisée, tant pour l'échelle verbale que pour celle de performance, est de 122. Je me reporte alors à la distribution et je vois immédiatement que 84,2 % des scores « normalisés » de la population, tous âges confondus, sont inférieurs au score de Paul.

En fait, les affaires sont un peu plus complexes. Comme noté plus haut, le résultat « tout rond » n'existe pas. Il s'agit d'une approximation, établie au centre d'une bande d'erreurs possibles. Pour reprendre l'exemple du QI de 122, il se situe entre 115 et 126, si l'on décide de réduire les « chances » de se tromper (.05). L'enfant réputé « surdoué » qui obtient un QI de 130 présente, en fait, un résultat qui peut varier entre 122 et 135. Pour 145, on tiendra compte du fait que les limites se situent entre 136 et 149.

Quoi qu'il en soit, l'information apportée ne prétend pas à autre chose : elle ne permet qu'un certain classement des sujets, vus sous un angle déterminé et à un moment précis de leur développement. Cet ordonnancement va de celui dont le score est le plus bas jusqu'à celui dont le score est le plus élevé. Les instruments n'ont jamais prétendu dire plus. Ceux qui ne les utilisent pas et qui n'en connaissent pas les propriétés leur attribuent souvent des vertus et des pouvoirs hors de proportion.

Une dernière question, plus importante qu'elle ne le semble : celle qui a trait au vocabulaire. Elle nous entraînera, apparemment, parfois, sur des chemins de traverse. Cette question, la voilà toute crue : comment appeler l'expression quantitative qui accompagne le QI. Quel est le rôle, quelles sont les propriétés métriques de la notation 130, si je parle, par exemple, d'un QI de 130 ?

supérieure ou légèrement inférieure, obtiennent donc des résultats « normaux ».

Voyons maintenant comment se répartissent les scores plus « excentriques » :

- moins de 0,2% des individus ont un score inférieur à 55 ;
- 2 % des individus ont un score compris entre 55 et 69,9 ;
- 14 % des individus ont un score compris entre 70 et 84,9 ;
- 14 % des individus ont un score compris entre 115 et 129,9 ;
- 2 % des individus ont un score compris entre 130 et 144,9 ;
- moins de 0,2 % des individus ont un score supérieur à 145.

Connaissant les caractéristiques de la distribution, il est facile de situer le score d'un sujet donné. Par exemple : je sais que le QI total (au WISC III) de Paul, calculé selon les exigences de l'échelle normalisée, tant pour l'échelle verbale que pour celle de performance, est de 122. Je me reporte alors à la distribution et je vois immédiatement que 84,2 % des scores « normalisés » de la population, tous âges confondus, sont inférieurs au score de Paul.

En fait, les affaires sont un peu plus complexes. Comme noté plus haut, le résultat « tout rond » n'existe pas. Il s'agit d'une approximation, établie au centre d'une bande d'erreurs possibles. Pour reprendre l'exemple du QI de 122, il se situe entre 115 et 126, si l'on décide de réduire les « chances » de se tromper (.05). L'enfant réputé « surdoué » qui obtient un QI de 130 présente, en fait, un résultat qui peut varier entre 122 et 135. Pour 145, on tiendra compte du fait que les limites se situent entre 136 et 149.

Quoi qu'il en soit, l'information apportée ne prétend pas à autre chose : elle ne permet qu'un certain classement des sujets, vus sous un angle déterminé et à un moment précis de leur développement. Cet ordonnancement va de celui dont le score est le plus bas jusqu'à celui dont le score est le plus élevé. Les instruments n'ont jamais prétendu dire plus. Ceux qui ne les utilisent pas et qui n'en connaissent pas les propriétés leur attribuent souvent des vertus et des pouvoirs hors de proportion.

Une dernière question, plus importante qu'elle ne le semble : celle qui a trait au vocabulaire. Elle nous entraînera, apparemment, parfois, sur des chemins de traverse. Cette question, la voilà toute crue : comment appeler l'expression quantitative qui accompagne le QI. Quel est le rôle, quelles sont les propriétés métriques de la notation 130, si je parle, par exemple, d'un QI de 130 ?



D'abord quelques rappels élémentaires : on appelle « chiffre » le symbole écrit désignant une quantité, par exemple le dessin suivant : 3 (deux demi-boucles, l'une au-dessus de l'autre), désignant la quantité 3, qui peut être représentée autrement, tandis que le nombre répond directement à la question du « combien » (combien d'unités ?) et possède obligatoirement certaines propriétés spécifiques d'organisation. Ainsi 3, qui est un chiffre, est aussi un nombre, si on considère non pas son inscription graphique et sa forme, mais la quantité TROIS et le fait qu'elle puisse, par exemple, se décomposer en  $1 + 1 + 1$ , ou encore  $2 + 1$ ,  $1 + 2$ , etc. La plupart des personnes (même bien éduquées) commettent une grave erreur en pensant que 4 est un chiffre parce qu'il ne comporte qu'un seul signe, alors que 44 serait un nombre (car il en comporte deux).

Les choses se compliquent cependant encore car on parle, par exemple, des « chiffres » du chômage, plutôt que du nombre de chômeurs, dès qu'il s'agit de statistiques écrites ne désignant pas directement des unités. Il y a de quoi, parfois, « y perdre son latin » car on ne sait plus si on parle d'écriture ou de propriétés numériques, qui, elles, caractérisent les mesures (si elles sont exprimées par des concepts pertinents) et non pas les phénomènes directs.

Il est clair, dans cette optique, que les QI ne s'expriment pas en nombres. D'abord pour la raison que l'on vient d'évoquer. Ensuite parce que les mesures, elles-mêmes, pour toutes les raisons décrites plus haut, sont le fruit de transformations, de manipulations et de conversions trop importantes pour présenter les caractéristiques métriques adéquates. Le QI ne possède donc pas les propriétés des nombres. Il est abusif de considérer les « points » de QI comme des unités véritables. Avec un QI de 100, on n'est pas deux fois plus intelligent qu'avec un QI de 50. Le mot de « nombre » pour parler d'un QI est donc à exclure.

Familièrement, on parle de « chiffre » du QI, mais l'expression n'est, elle non plus, ni juste ni heureuse. On pourrait plus justement retenir le terme d'« indicateur ». Ces difficultés notionnelles, jointes au fait qu'il est maintenant admis que les intelligences sont multiples, invitent certains psychologues à rejeter la notion même de QI pour la remplacer par plusieurs « notes d'échelles » relevées dans différents secteurs de l'intelligence. Cette façon de procéder leur semble à la fois plus souple et plus en accord avec la réalité psychologique.

D'abord quelques rappels élémentaires : on appelle « chiffre » le symbole écrit désignant une quantité, par exemple le dessin suivant : 3 (deux demi-boucles, l'une au-dessus de l'autre), désignant la quantité 3, qui peut être représentée autrement, tandis que le nombre répond directement à la question du « combien » (combien d'unités ?) et possède obligatoirement certaines propriétés spécifiques d'organisation. Ainsi 3, qui est un chiffre, est aussi un nombre, si on considère non pas son inscription graphique et sa forme, mais la quantité TROIS et le fait qu'elle puisse, par exemple, se décomposer en  $1 + 1 + 1$ , ou encore  $2 + 1$ ,  $1 + 2$ , etc. La plupart des personnes (même bien éduquées) commettent une grave erreur en pensant que 4 est un chiffre parce qu'il ne comporte qu'un seul signe, alors que 44 serait un nombre (car il en comporte deux).

Les choses se compliquent cependant encore car on parle, par exemple, des « chiffres » du chômage, plutôt que du nombre de chômeurs, dès qu'il s'agit de statistiques écrites ne désignant pas directement des unités. Il y a de quoi, parfois, « y perdre son latin » car on ne sait plus si on parle d'écriture ou de propriétés numériques, qui, elles, caractérisent les mesures (si elles sont exprimées par des concepts pertinents) et non pas les phénomènes directs.

Il est clair, dans cette optique, que les QI ne s'expriment pas en nombres. D'abord pour la raison que l'on vient d'évoquer. Ensuite parce que les mesures, elles-mêmes, pour toutes les raisons décrites plus haut, sont le fruit de transformations, de manipulations et de conversions trop importantes pour présenter les caractéristiques métriques adéquates. Le QI ne possède donc pas les propriétés des nombres. Il est abusif de considérer les « points » de QI comme des unités véritables. Avec un QI de 100, on n'est pas deux fois plus intelligent qu'avec un QI de 50. Le mot de « nombre » pour parler d'un QI est donc à exclure.

Familièrement, on parle de « chiffre » du QI, mais l'expression n'est, elle non plus, ni juste ni heureuse. On pourrait plus justement retenir le terme d'« indicateur ». Ces difficultés notionnelles, jointes au fait qu'il est maintenant admis que les intelligences sont multiples, invitent certains psychologues à rejeter la notion même de QI pour la remplacer par plusieurs « notes d'échelles » relevées dans différents secteurs de l'intelligence. Cette façon de procéder leur semble à la fois plus souple et plus en accord avec la réalité psychologique.

D'abord quelques rappels élémentaires : on appelle « chiffre » le symbole écrit désignant une quantité, par exemple le dessin suivant : 3 (deux demi-boucles, l'une au-dessus de l'autre), désignant la quantité 3, qui peut être représentée autrement, tandis que le nombre répond directement à la question du « combien » (combien d'unités ?) et possède obligatoirement certaines propriétés spécifiques d'organisation. Ainsi 3, qui est un chiffre, est aussi un nombre, si on considère non pas son inscription graphique et sa forme, mais la quantité TROIS et le fait qu'elle puisse, par exemple, se décomposer en  $1 + 1 + 1$ , ou encore  $2 + 1$ ,  $1 + 2$ , etc. La plupart des personnes (même bien éduquées) commettent une grave erreur en pensant que 4 est un chiffre parce qu'il ne comporte qu'un seul signe, alors que 44 serait un nombre (car il en comporte deux).

Les choses se compliquent cependant encore car on parle, par exemple, des « chiffres » du chômage, plutôt que du nombre de chômeurs, dès qu'il s'agit de statistiques écrites ne désignant pas directement des unités. Il y a de quoi, parfois, « y perdre son latin » car on ne sait plus si on parle d'écriture ou de propriétés numériques, qui, elles, caractérisent les mesures (si elles sont exprimées par des concepts pertinents) et non pas les phénomènes directs.

Il est clair, dans cette optique, que les QI ne s'expriment pas en nombres. D'abord pour la raison que l'on vient d'évoquer. Ensuite parce que les mesures, elles-mêmes, pour toutes les raisons décrites plus haut, sont le fruit de transformations, de manipulations et de conversions trop importantes pour présenter les caractéristiques métriques adéquates. Le QI ne possède donc pas les propriétés des nombres. Il est abusif de considérer les « points » de QI comme des unités véritables. Avec un QI de 100, on n'est pas deux fois plus intelligent qu'avec un QI de 50. Le mot de « nombre » pour parler d'un QI est donc à exclure.

Familièrement, on parle de « chiffre » du QI, mais l'expression n'est, elle non plus, ni juste ni heureuse. On pourrait plus justement retenir le terme d'« indicateur ». Ces difficultés notionnelles, jointes au fait qu'il est maintenant admis que les intelligences sont multiples, invitent certains psychologues à rejeter la notion même de QI pour la remplacer par plusieurs « notes d'échelles » relevées dans différents secteurs de l'intelligence. Cette façon de procéder leur semble à la fois plus souple et plus en accord avec la réalité psychologique.

D'abord quelques rappels élémentaires : on appelle « chiffre » le symbole écrit désignant une quantité, par exemple le dessin suivant : 3 (deux demi-boucles, l'une au-dessus de l'autre), désignant la quantité 3, qui peut être représentée autrement, tandis que le nombre répond directement à la question du « combien » (combien d'unités ?) et possède obligatoirement certaines propriétés spécifiques d'organisation. Ainsi 3, qui est un chiffre, est aussi un nombre, si on considère non pas son inscription graphique et sa forme, mais la quantité TROIS et le fait qu'elle puisse, par exemple, se décomposer en  $1 + 1 + 1$ , ou encore  $2 + 1$ ,  $1 + 2$ , etc. La plupart des personnes (même bien éduquées) commettent une grave erreur en pensant que 4 est un chiffre parce qu'il ne comporte qu'un seul signe, alors que 44 serait un nombre (car il en comporte deux).

Les choses se compliquent cependant encore car on parle, par exemple, des « chiffres » du chômage, plutôt que du nombre de chômeurs, dès qu'il s'agit de statistiques écrites ne désignant pas directement des unités. Il y a de quoi, parfois, « y perdre son latin » car on ne sait plus si on parle d'écriture ou de propriétés numériques, qui, elles, caractérisent les mesures (si elles sont exprimées par des concepts pertinents) et non pas les phénomènes directs.

Il est clair, dans cette optique, que les QI ne s'expriment pas en nombres. D'abord pour la raison que l'on vient d'évoquer. Ensuite parce que les mesures, elles-mêmes, pour toutes les raisons décrites plus haut, sont le fruit de transformations, de manipulations et de conversions trop importantes pour présenter les caractéristiques métriques adéquates. Le QI ne possède donc pas les propriétés des nombres. Il est abusif de considérer les « points » de QI comme des unités véritables. Avec un QI de 100, on n'est pas deux fois plus intelligent qu'avec un QI de 50. Le mot de « nombre » pour parler d'un QI est donc à exclure.

Familièrement, on parle de « chiffre » du QI, mais l'expression n'est, elle non plus, ni juste ni heureuse. On pourrait plus justement retenir le terme d'« indicateur ». Ces difficultés notionnelles, jointes au fait qu'il est maintenant admis que les intelligences sont multiples, invitent certains psychologues à rejeter la notion même de QI pour la remplacer par plusieurs « notes d'échelles » relevées dans différents secteurs de l'intelligence. Cette façon de procéder leur semble à la fois plus souple et plus en accord avec la réalité psychologique.

## **Statistiques ou « sacrés mensonges » ?**

Comme toute donnée sensible, les résultats des tests sont susceptibles de faire l'objet de manœuvres diverses, la plus connue étant celle d'un usage intempestif de la règle de trois. Fabriquer un « enfant brillant » ? Rien de plus simple : il suffit, par exemple dans le WISC III, de sélectionner les trois ou quatre épreuves les mieux réussies, de faire abstraction des autres, de ne retenir que les notes élevées, d'en calculer la moyenne et de déboucher sur un score total en multipliant cette valeur par le coefficient adéquat : 10, s'il s'agit, comme le WISC, d'une épreuve comprenant 10 subtests. D'une échelle cotée 110, on passe ainsi très aisément à un chiffre fatidique, annonciateur de dons exceptionnels... et prédicteur, en même temps, pour celui qui a fait le calcul, d'une clientèle nombreuse, désirant se faire annoncer la bonne nouvelle. Ajoutons à ces manipulations – commises par des opérateurs (on n'ose pas dire psychologues) sans scrupules – le fait que ces « professionnels » se retrouvent, en général, dans des groupements ou associations portant en exergue les mots de « brillance », « dons exceptionnels », « surdoués », « enfants précoces », et autres termes narcissiquement flatteurs. Il ne reste plus, alors, aux psychologues (cette fois dûment diplômés) qu'à observer un phénomène sociologique d'importance, devant lequel il est quasi impossible de lutter : l'attirance extraordinaire (comme on parle de l'attrance des corps célestes par une étoile) exercée par ce type de pratiques. Chaque fois que le signifiant « surdoué » (ou assimilé) est mis « sur le marché », plus rien ne tient. Le bon sens élémentaire disparaît et les familles, dans l'attente chimérique d'une satisfaction de leur demande réparatrice (de tous les malheurs de la vie), se mettent aussitôt à exiger de l'examen psychologique pratiqué sur leur(s) enfant(s) ce qu'il n'est pas, de toute évidence, destiné à fournir. Si l'on ajoute à cette remarque le fait que, très souvent, les enseignants (pour ne pas parler d'autres intervenants) suggèrent parfois à des parents que leur enfant est probablement « surdoué » dans l'espoir qu'ils iront enfin consulter – alors que, dans le cas de commentaires pessimistes, ces mêmes parents fuiraient les psychologues comme la peste –, on voit que, statistiquement parlant, les chances de voir se confirmer une précocité supposée sont tout de même assez rares. Ce qui n'implique pas qu'elles se révèlent négligeables. « J'ai même rencontré des enfants surdoués

## **Statistiques ou « sacrés mensonges » ?**

Comme toute donnée sensible, les résultats des tests sont susceptibles de faire l'objet de manœuvres diverses, la plus connue étant celle d'un usage intempestif de la règle de trois. Fabriquer un « enfant brillant » ? Rien de plus simple : il suffit, par exemple dans le WISC III, de sélectionner les trois ou quatre épreuves les mieux réussies, de faire abstraction des autres, de ne retenir que les notes élevées, d'en calculer la moyenne et de déboucher sur un score total en multipliant cette valeur par le coefficient adéquat : 10, s'il s'agit, comme le WISC, d'une épreuve comprenant 10 subtests. D'une échelle cotée 110, on passe ainsi très aisément à un chiffre fatidique, annonciateur de dons exceptionnels... et prédicteur, en même temps, pour celui qui a fait le calcul, d'une clientèle nombreuse, désirant se faire annoncer la bonne nouvelle. Ajoutons à ces manipulations – commises par des opérateurs (on n'ose pas dire psychologues) sans scrupules – le fait que ces « professionnels » se retrouvent, en général, dans des groupements ou associations portant en exergue les mots de « brillance », « dons exceptionnels », « surdoués », « enfants précoces », et autres termes narcissiquement flatteurs. Il ne reste plus, alors, aux psychologues (cette fois dûment diplômés) qu'à observer un phénomène sociologique d'importance, devant lequel il est quasi impossible de lutter : l'attirance extraordinaire (comme on parle de l'attrance des corps célestes par une étoile) exercée par ce type de pratiques. Chaque fois que le signifiant « surdoué » (ou assimilé) est mis « sur le marché », plus rien ne tient. Le bon sens élémentaire disparaît et les familles, dans l'attente chimérique d'une satisfaction de leur demande réparatrice (de tous les malheurs de la vie), se mettent aussitôt à exiger de l'examen psychologique pratiqué sur leur(s) enfant(s) ce qu'il n'est pas, de toute évidence, destiné à fournir. Si l'on ajoute à cette remarque le fait que, très souvent, les enseignants (pour ne pas parler d'autres intervenants) suggèrent parfois à des parents que leur enfant est probablement « surdoué » dans l'espoir qu'ils iront enfin consulter – alors que, dans le cas de commentaires pessimistes, ces mêmes parents fuiraient les psychologues comme la peste –, on voit que, statistiquement parlant, les chances de voir se confirmer une précocité supposée sont tout de même assez rares. Ce qui n'implique pas qu'elles se révèlent négligeables. « J'ai même rencontré des enfants surdoués

## **Statistiques ou « sacrés mensonges » ?**

Comme toute donnée sensible, les résultats des tests sont susceptibles de faire l'objet de manœuvres diverses, la plus connue étant celle d'un usage intempestif de la règle de trois. Fabriquer un « enfant brillant » ? Rien de plus simple : il suffit, par exemple dans le WISC III, de sélectionner les trois ou quatre épreuves les mieux réussies, de faire abstraction des autres, de ne retenir que les notes élevées, d'en calculer la moyenne et de déboucher sur un score total en multipliant cette valeur par le coefficient adéquat : 10, s'il s'agit, comme le WISC, d'une épreuve comprenant 10 subtests. D'une échelle cotée 110, on passe ainsi très aisément à un chiffre fatidique, annonciateur de dons exceptionnels... et prédicteur, en même temps, pour celui qui a fait le calcul, d'une clientèle nombreuse, désirant se faire annoncer la bonne nouvelle. Ajoutons à ces manipulations – commises par des opérateurs (on n'ose pas dire psychologues) sans scrupules – le fait que ces « professionnels » se retrouvent, en général, dans des groupements ou associations portant en exergue les mots de « brillance », « dons exceptionnels », « surdoués », « enfants précoces », et autres termes narcissiquement flatteurs. Il ne reste plus, alors, aux psychologues (cette fois dûment diplômés) qu'à observer un phénomène sociologique d'importance, devant lequel il est quasi impossible de lutter : l'attirance extraordinaire (comme on parle de l'attrance des corps célestes par une étoile) exercée par ce type de pratiques. Chaque fois que le signifiant « surdoué » (ou assimilé) est mis « sur le marché », plus rien ne tient. Le bon sens élémentaire disparaît et les familles, dans l'attente chimérique d'une satisfaction de leur demande réparatrice (de tous les malheurs de la vie), se mettent aussitôt à exiger de l'examen psychologique pratiqué sur leur(s) enfant(s) ce qu'il n'est pas, de toute évidence, destiné à fournir. Si l'on ajoute à cette remarque le fait que, très souvent, les enseignants (pour ne pas parler d'autres intervenants) suggèrent parfois à des parents que leur enfant est probablement « surdoué » dans l'espoir qu'ils iront enfin consulter – alors que, dans le cas de commentaires pessimistes, ces mêmes parents fuiraient les psychologues comme la peste –, on voit que, statistiquement parlant, les chances de voir se confirmer une précocité supposée sont tout de même assez rares. Ce qui n'implique pas qu'elles se révèlent négligeables. « J'ai même rencontré des enfants surdoués

## **Statistiques ou « sacrés mensonges » ?**

Comme toute donnée sensible, les résultats des tests sont susceptibles de faire l'objet de manœuvres diverses, la plus connue étant celle d'un usage intempestif de la règle de trois. Fabriquer un « enfant brillant » ? Rien de plus simple : il suffit, par exemple dans le WISC III, de sélectionner les trois ou quatre épreuves les mieux réussies, de faire abstraction des autres, de ne retenir que les notes élevées, d'en calculer la moyenne et de déboucher sur un score total en multipliant cette valeur par le coefficient adéquat : 10, s'il s'agit, comme le WISC, d'une épreuve comprenant 10 subtests. D'une échelle cotée 110, on passe ainsi très aisément à un chiffre fatidique, annonciateur de dons exceptionnels... et prédicteur, en même temps, pour celui qui a fait le calcul, d'une clientèle nombreuse, désirant se faire annoncer la bonne nouvelle. Ajoutons à ces manipulations – commises par des opérateurs (on n'ose pas dire psychologues) sans scrupules – le fait que ces « professionnels » se retrouvent, en général, dans des groupements ou associations portant en exergue les mots de « brillance », « dons exceptionnels », « surdoués », « enfants précoces », et autres termes narcissiquement flatteurs. Il ne reste plus, alors, aux psychologues (cette fois dûment diplômés) qu'à observer un phénomène sociologique d'importance, devant lequel il est quasi impossible de lutter : l'attirance extraordinaire (comme on parle de l'attrance des corps célestes par une étoile) exercée par ce type de pratiques. Chaque fois que le signifiant « surdoué » (ou assimilé) est mis « sur le marché », plus rien ne tient. Le bon sens élémentaire disparaît et les familles, dans l'attente chimérique d'une satisfaction de leur demande réparatrice (de tous les malheurs de la vie), se mettent aussitôt à exiger de l'examen psychologique pratiqué sur leur(s) enfant(s) ce qu'il n'est pas, de toute évidence, destiné à fournir. Si l'on ajoute à cette remarque le fait que, très souvent, les enseignants (pour ne pas parler d'autres intervenants) suggèrent parfois à des parents que leur enfant est probablement « surdoué » dans l'espoir qu'ils iront enfin consulter – alors que, dans le cas de commentaires pessimistes, ces mêmes parents fuiraient les psychologues comme la peste –, on voit que, statistiquement parlant, les chances de voir se confirmer une précocité supposée sont tout de même assez rares. Ce qui n'implique pas qu'elles se révèlent négligeables. « J'ai même rencontré des enfants surdoués