

Alto potenziale cognitivo alla scuola regolare

Informazioni per il corpo docente sull'alto potenziale cognitivo e le misure di differenziazione pedagogica

Versione completa

Documento elaborato dalla Fondazione Centro svizzero di pedagogia speciale su incarico della Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino

Versione di aprile 2021 © CSPS maggio 2017

Il presente documento è disponibile secondo i termini di licenza [Creative Commons Attribution- NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/):



Sommario

Prefazione	2
1 Informazioni sull'alto potenziale cognitivo	3
1.1 Definizioni di intelligenza e di alto potenziale cognitivo	3
1.2 Che cos'è l'alto potenziale cognitivo?	3
1.3 Disturbi associati all'alto potenziale cognitivo	4
1.4 Prevalenza	4
2 Informazioni sulle caratteristiche dell'alto potenziale cognitivo.....	4
3 Alto potenziale cognitivo e scuola.....	7
4 Una pedagogia differenziata adeguata al sostegno degli allievi APC	9
4.1 Modalità pedagogiche	10
4.2 Ulteriori misure pedagogiche	11
5 Selezione delle risorse pedagogiche	13

Prefazione

Gli allievi ad alto potenziale cognitivo (APC) presentano caratteristiche comuni. È quindi utile avere delle conoscenze specifiche su questa capacità. Nella lettura della presente scheda è tuttavia opportuno tenere presente gli aspetti seguenti, in particolare per quanto concerne le misure proposte nel capitolo 4:

- In genere la ricerca di un alto potenziale cognitivo – e l'eventuale identificazione – risponde a difficoltà di adattamento, di socializzazione con i compagni o di gestione delle emozioni (Quartier, 2019; Terriot, 2018). Questa condizione non deve però essere considerata né una patologia né una mera causa di problemi (Vannetzel et al., 2018). Spesso molti allievi APC non vengono identificati perché non accusano alcun disagio e non presentano particolari difficoltà scolastiche (Gauvrit, 2014). Pertanto le esigenze di questi allievi e il loro rapporto con la scuola possono variare considerevolmente da un individuo all'altro.

Questa scheda illustra le difficoltà che alcuni allievi APC possono incontrare a scuola. Inoltre sensibilizza il corpo docente alle capacità di questi allievi e suggerisce strategie mirate di sostegno, accompagnamento e motivazione.

- Oltre ad accogliere un allievo APC, il docente deve venire a patti con gli altri componenti della classe, alcuni dei quali possono presentare disturbi o disabilità. Al corpo docente non si richiede un'applicazione sistematica delle misure proposte circoscritta al solo allievo APC – e questo parallelamente al sostegno offerto al resto della classe – ma un'attuazione di provvedimenti che rispondano alle esigenze specifiche dell'entità classe, di cui l'allievo APC fa parte.

Il docente ordinario può integrare le pratiche proposte in questa scheda nelle situazioni di insegnamento e di apprendimento quotidiane, utili non soltanto all'allievo APC ma anche al resto della classe.

La presente scheda propone misure di pedagogia differenziata (capitolo 4). Per comprendere più a fondo la differenziazione pedagogica nel contesto della scuola regolare in Svizzera, potete consultare il documento introduttivo «[Information sur les fiches à l'intention des enseignant -e-s- Différenciation pédagogique et compensation des désavantages](#)».

1 Informazioni sull'alto potenziale cognitivo

1.1 Definizioni di intelligenza e di alto potenziale cognitivo

La letteratura scientifica propone molteplici concetti di intelligenza – che possono assumere varie forme (ad es. attitudini intellettuali, emotive, sociali, creative e pratiche) – intesa in termini generali o riferita a un campo specifico (ad es. matematica, sport e musica), oppure risultare dall'integrazione di diverse caratteristiche personali (ad es. mobilitazione delle risorse, flessibilità e impegno). La moltitudine dei termini impiegati per definire le persone che manifestano attitudini al di fuori della norma riflette bene questa situazione. Il significato di ciascun termine si discosta leggermente dagli altri e non esiste neppure un vero consenso circa la nozione in grado di descrivere a pieno queste persone. Nella lingua francese, i termini più utilizzati sono «surdoué» (superdotato), «doué» (dotato) e a volte, quando si parla di bambini, «précoce» (precoce). In casi del tutto eccezionali viene anche impiegato il termine «génie» (genio).

L'espressione «alto potenziale» è sempre più usata in quanto fa riferimento ad attitudini al di fuori della norma che possono essere sviluppate, ma anche restare inutilizzate. Dal momento che il presente documento si limita all'aspetto dell'intelletto, impiegheremo il termine «alto potenziale cognitivo (APC)» per parlare delle persone con attitudini intellettuali nettamente al di sopra della media.

Il termine «talento» rimanda a doti investite in un campo specifico, non necessariamente legato a facoltà intellettive (ad es. sport o musica), che superano considerevolmente la norma. Sebbene il profilo dei bambini e dei giovani «talentuosi» può coincidere con quello degli allievi definiti ad alto potenziale cognitivo, i primi non sono oggetto di approfondimento.

1.2 Che cos'è l'alto potenziale cognitivo?

Le persone APC presentano un funzionamento neurologico particolare, caratterizzato da una connettività più elevata tra determinate aree cerebrali e una trasmissione più veloce dell'influsso nervoso. Ciò si traduce concretamente in un aumento delle capacità cognitive¹. Pertanto l'alto potenziale cognitivo non è un disturbo, bensì un funzionamento intellettuale al di fuori della norma.

In genere questo tipo di funzionamento viene rilevato sulla base di un bilancio che include un test di valutazione delle capacità intellettive della persona interessata (test del quoziente intellettuale o QI). Lo standard di riferimento più diffuso in questo ambito è la scala di Wechsler. Il WISC-V² – ultima versione di questo strumento, adattato alla valutazione dei bambini (Wechsler, 2016) – esamina diversi aspetti del funzionamento intellettuale dell'individuo legati all'apprendimento scolastico (comprensione verbale, ragionamento fluido, ragionamento visuo-percettivo, memoria di lavoro e velocità di elaborazione) e restituisce un valore rapportato a una media di 100 punti (il 68% della popolazione si situa tra gli 85 e i 115 punti, ossia con una deviazione standard dalla media). Secondo i criteri dell'Organizzazione mondiale della sanità, una persona con un QI uguale o superiore a 130 (ossia pari a un valore di due deviazioni standard al di sopra della media) presenterebbe un funzionamento APC (Quartier et al., 2019).

Tuttavia il quoziente intellettuale totale (QIT) viene sempre più spesso rimesso in discussione poiché non in tutti i casi riflette le reali capacità del bambino. In effetti, quando vengono riscontrate prestazioni eterogenee (ad es. punteggi elevati nei test di ragionamento fluido e punteggi inferiori nei test di velocità di elaborazione), la valutazione non dovrebbe basarsi sulla media dei risultati, ma sull'analisi delle prestazioni fornite (punteggi dei subtest e indici) anziché del QIT, che non rispecchia fedelmente il potenziale del bambino (Grégoire, 2009, citato da Quartier et al., 2019)³.

¹ Le persone APC accedono più facilmente a circuiti deputati alle funzioni esecutive e alla rappresentazione spaziale, che originano principalmente dalla corteccia frontale e parietale. Tra queste stesse regioni e tra i due emisferi cerebrali si osservano inoltre connessioni neurali particolarmente forti (Habib, 2014). A parità di ore, queste persone presentano fasi di sonno paradossale più lunghe; il sonno paradossale è noto per il suo ruolo nel processo di memorizzazione (Guignard-Perret et al., 2020).

² Wechsler Intelligence Scale for Children.

Non esiste un modello di bambino APC, ma esistono numerose caratteristiche spesso associabili (cfr. capitolo seguente). Dal momento che queste caratteristiche non identificano un alto potenziale cognitivo, non possono essere utilizzate in quanto criteri di riconoscimento (Grégoire, 2012, citato da Terriot, 2018), tuttavia servono da riferimento nel bilancio complessivo poiché facenti parte del funzionamento globale del bambino. Il bilancio volto all'identificazione di un alto potenziale cognitivo esplora dunque non solo l'aspetto intellettuale, ma anche quello socio-affettivo. Inoltre permette di individuare eventuali disturbi associati (Terriot, 2018).

1.3 Disturbi associati all'alto potenziale cognitivo

Non è raro che i bambini APC presentino disturbi associati quali dislessia-disortografia, disprassia con disgrafia oppure un disturbo da deficit di attenzione con o senza iperattività (ADHD/ADD). Questo tipo di disturbi riguarda nella stessa misura, se non in misura leggermente maggiore, anche la popolazione generale (Gauvrit, 2014; Habib, 2014; Liratni, 2018; Terrassier, 2014). La presenza di queste condizioni può quindi rendere più difficile la distinzione tra i due casi e ritardare di molto la diagnosi. Grazie alle sue eccezionali capacità intellettive, il bambino APC può compensare a lungo le difficoltà dovute al disturbo. I sintomi potrebbero però mascherare l'alto potenziale cognitivo qualora il test del QI non fosse eseguito e interpretato da un professionista che sia a conoscenza di questo funzionamento neurologico (Perrodin, 2015). Una diagnosi corretta si rivela fondamentale per sostenere l'allievo APC in modo adeguato ed evitargli inutili sofferenze dovute alla discrepanza tra le sue prestazioni scolastiche e le sue reali competenze.

1.4 Prevalenza

Da un punto di vista puramente statistico, il 2,3% della popolazione ha un QIT uguale o superiore a 130 (Quartier, 2019). La percentuale di persone APC può però aumentare se si considera il concetto in termini più generali (cfr. paragrafo 1.2). L'alto potenziale cognitivo nei giovani concerne i due sessi in egual misura (Merz, 1979, citato da Perrodin, 2015; Revol et al. 2015), sebbene il numero di ragazze rilevate sia nettamente inferiore. Da un lato, le aspettative nei confronti di queste ultime sono diverse rispetto a quelle riposte nei ragazzi (Perrodin, 2015), dall'altro, le ragazze sono più inclini all'iperadattamento (Jankech, 2001, citato da Perrodin, 2015).

2 Informazioni sulle caratteristiche dell'alto potenziale cognitivo

L'alto potenziale cognitivo non si presenta sotto un'unica forma e ciascun bambino va considerato nella sua globalità. Al di là delle caratteristiche cognitive dovute a un funzionamento ad alto potenziale cognitivo fondate su prove scientifiche, diversi esperti e professionisti con una lunga esperienza nel contatto con persone APC (medici, psicologi clinici e docenti specializzati nell'accompagnamento di giovani APC) hanno osservato in questi individui altre caratteristiche frequenti, soprattutto di natura socio-affettiva (Fumeaux et al. 2012; Jankech et al., 2007; Perrodin, 2016; Revol, 2011; Revol et al. 2015, 2016; Siaud-Facchin, 2012; Terrassier, 2014). Occorre sottolineare che queste caratteristiche sono state riscontrate in persone APC già identificate in quanto tali⁴, ragion per cui vanno valutate con criterio. Di seguito vengono fornite informazioni sulle caratteristiche osservate e su come possono manifestarsi in classe.

³ Spesso nei bambini APC l'indice di abilità generale (IAG) restituisce un quadro più fedele del potenziale cognitivo. Basato su una media statistica di determinati subtest, l'IAG fornisce una misura dell'intelligenza generale meno legata alla memoria di lavoro e alla velocità di elaborazione rispetto a quanto succede nel caso del QIT.

⁴ Gauvrit e Ramus constatano un «pregiudizio di selezione»: poiché solo coloro che cercano aiuto per diverse difficoltà possono essere identificati come individui APC, gli stessi non possono rappresentare l'intera categoria (Gauvrit, 2014; Gauvrit et al., 2017).

- **Rapida elaborazione delle informazioni**

Una notevole velocità di comprensione e un ragionamento di qualità sono indice di una rapida elaborazione delle informazioni, motivo per cui il cervello si trova in uno stato permanente di intensa attività. Queste capacità eccezionali possono manifestarsi con le seguenti modalità:

- l'allievo comprende concetti nuovi rapidamente e con facilità. Non gradisce i compiti ripetitivi né la routine;
- spesso presenta uno sviluppo precoce del linguaggio (ad es. il suo modo di esprimersi è molto elaborato per la sua età). L'apprendimento della lettura risulta generalmente facile o spontaneo;
- è particolarmente abile a sostenere lo sforzo intellettuale. Per esempio non si fa intimidire dal volume di un libro e lo legge senza problemi fino alla fine. D'altra parte, abituato a riuscire in tutto con facilità, può anche farsi scoraggiare, in particolare se il compito non è di suo gradimento;
- dimostra un'insaziabile curiosità e grande motivazione ad apprendere cose nuove. Per esempio pone molte domande o consulta enciclopedie e dizionari; vuole riuscire da solo in tutto ciò che fa;
- ama riflettere a fondo e ha un profondo bisogno di comprendere. In lui il senso passa attraverso la comprensione del tutto, fatto che spesso già molto presto lo porta a sviluppare un interesse per questioni metafisiche o argomenti affini (ad es. astronomia, preistoria, mitologia, ecc.). Spesso ha conoscenze approfondite in uno o più campi;
- apprezza la complessità, ad esempio i giochi di strategia come gli scacchi; ama aggiungere dettagli o elaborare storie intricate.

- **Memoria eccezionale**

Le persone APC sono dotate di una solida memoria. La memoria a lungo termine è molto efficiente, con buone capacità di codifica e di ritenzione, e in grado di recuperare le informazioni in modo rapido e agevole. Questo tipo di memoria funziona in modo particolarmente efficace quando la persona è motivata e interessata. In assenza di disturbi associati, la memoria di lavoro risulta al di sopra della media. Le persone APC hanno la tendenza a memorizzare per associazioni e sono particolarmente sensibili alle emozioni legate all'apprendimento. In classe queste peculiarità possono manifestarsi con le seguenti modalità:

- l'allievo è in grado di assimilare rapidamente molte più informazioni rispetto alla norma. Ad alcuni è sufficiente leggere o scorrere un testo per memorizzarlo o coglierne i punti essenziali;
- la sua memoria di lavoro è particolarmente sensibile allo stato emotivo e varia in base alla motivazione e all'interesse provati per l'attività svolta o l'argomento trattato. Questo tipo di memoria risulta più debole in presenza di disturbi associati (dislessia-disortografia e ADHD/ADD);
- le informazioni che l'allievo memorizza vengono a volte immagazzinate in modo disordinato, fatto che ne rende più difficile il recupero e può causare problemi di ordine metodologico.

- **Un «lampo di genio»**

Le seguenti particolarità possono essere frutto di eccellenti doti mnemoniche e della capacità di elaborare rapidamente le informazioni:

- l'allievo riflette in modo assai rapido ed elabora molti concetti contemporaneamente. Il docente e i compagni possono però faticare a seguirlo (ad es. velocità di parola eccessiva, cambio di argomento illogico e repentino, ecc.);
- sa generalizzare, associare idee, impressioni e analogie con facilità. Per esempio usa la memoria episodica per creare analogie con situazioni conosciute e, nella lingua parlata o scritta, dà prova di inventiva nell'uso di immagini e metafore;
- trova soluzioni senza sapere spiegare il ragionamento alla base, fatto che conferisce un aspetto intuitivo alle sue risposte. Sa ad esempio trovare una soluzione immediata a un problema di matematica, ma non è in grado di spiegare il metodo impiegato per arrivare al risultato corretto.

Si tratta però di un vero e proprio lavoro intellettuale, rapido a tal punto da essere ignoto all'allievo stesso;

- può essere incline a proporre soluzioni alternative, originali e innovative (pensiero divergente);
 - dimostra grande creatività e immaginazione;
 - può avere difficoltà nell'organizzare le idee. Per esempio, nella stesura di un componimento può perdersi nelle sue riflessioni e allontanarsi dall'argomento oppure dimenticare il compito assegnato e andare fuori tema;
 - può riuscirci difficile strutturare e pianificare le sue attività. Per esempio può avere difficoltà a preparare e gestire il suo materiale di lavoro, a pianificare un'attività nel tempo libero o a rispettare i tempi;
 - può presentare una lentezza paradossale nel lavoro di ragionamento riconducibile alla moltitudine di soluzioni elaborate e alle numerose riconsiderazioni, cosa che può ostacolarlo nella presa di decisioni (il fatto di scegliere implica una rinuncia a tutte le altre opzioni, ecc.);
 - può occuparsi di più cose simultaneamente. Svolgere due attività allo stesso tempo può perfino aiutarlo a focalizzare la concentrazione (ad es. scarabocchiare mentre ascolta il docente o ascoltare della musica mentre fa i compiti).
- **Esacerbazione dei sensi (iperestesia)**
Le persone APC possono avere percezioni sensoriali amplificate e intensificate (ad es. un olfatto molto sviluppato o un udito particolarmente fino). Questa acutezza sensoriale permette una percezione fine e sottile dell'ambiente circostante (ad es. la persona è in grado di distinguere più fonti sonore o percepire a pieno la fragranza di un profumo) che può tuttavia rivelarsi sgradevole e suscitare profonde avversioni (ad es. ipersensibilità alla luce, al rumore, alla frizione di indumenti ed etichette sulla pelle, ecc.) accompagnate da forti reazioni.
 - **Particolarità affettive**
Le persone APC sono in grado di assimilare – consapevolmente o meno – una gran quantità di informazioni diverse (interne ed esterne) contemporaneamente e con notevole intensità: tutto viene percepito in modo amplificato, come attraverso una lente di ingrandimento (iperstimolabilità). Questa acutezza intellettuale e sensoriale può conferire ad alcuni un'intensità emotiva e affettiva tale da diventare un tratto caratteriale. Queste particolarità affettive possono manifestarsi con le seguenti modalità:
 - acuta lucidità;
 - profonda empatia o perfino iperempatia. Gestire questa condizione può talvolta risultare tanto difficile al punto di portare il bambino a mostrarsi paradossalmente insensibile o apparentemente freddo (si chiude cioè nel suo guscio per proteggersi);
 - senso di giustizia molto sviluppato (il bambino si impegna a favore degli altri, ma sa anche sostenere le proprie ragioni);
 - confusione e irritabilità dovute al «sovraccarico» di informazioni assimilate;
 - ipervigilanza, costante agitazione mentale e un più elevato livello di energia (costante bisogno di stimoli);
 - ansia e disturbi del sonno dovuti a troppe questioni esistenziali e preoccupazioni per il futuro (bisogno di capire e controllare tutto);
 - sviluppo di diverse reazioni difensive come disturbi del comportamento, tic, atteggiamenti di evitamento, perfezionismo eccessivo, ecc.
 - forti risposte emotive che possono manifestarsi attraverso reazioni apparentemente eccessive (ad es. suscettibilità, frustrazione, collera e angoscia) o che, al contrario, possono essere causa di inibizione emotiva (ad es. apatia o indifferenza);
 - bisogno di relazioni profonde e autentiche.

- **Dissincronie**

Il bambino APC vive una situazione di squilibrio – che lo psicologo francese Jean-Charles Terrassier definisce «dissincronia» – tra il suo sviluppo cognitivo precoce e il suo sviluppo motorio, il quale risulta più lento nei seguenti ambiti:

- in genere il bambino APC ha uno sviluppo motorio normale o più lento e può apparire goffo in alcune attività manuali e sportive. Per esempio, se spesso impara a leggere con facilità, l'apprendimento della scrittura può rivelarsi più delicato. Allo stesso modo la discrepanza tra le sue complesse capacità di elaborazione mentale (ciò che *vuole* fare, disegnare e scrivere) e i suoi limiti a livello grafomotorio (ciò che *può* fare, disegnare e scrivere) può essere fonte di frustrazione e causare un blocco (ad es. l'allievo si rifiuta di scrivere);
- dal punto di vista affettivo, la lucidità intellettuale di cui il bambino dà prova diverge dal suo sviluppo emotivo. Questo squilibrio può costituire non solo una fonte di forte turbamento e angoscia (ad es. il bambino prende coscienza della morte troppo presto non avendo però raggiunto la maturità affettiva necessaria a tale presa di coscienza), ma indurre in errore anche gli altri, che possono aspettarsi una maturità affettiva all'altezza delle sue competenze intellettive, tanto più che la sua grande sensibilità è spesso interpretata come una mancanza di maturità;
- alcuni allievi, che rispondono a un profilo eterogeneo, posseggono competenze eccezionali solo in determinate discipline (ad es. matematica e fisica). Ciò può indurre il docente ad aspettarsi competenze di alto livello anche in altre materie scolastiche.

3 Alto potenziale cognitivo e scuola

Sovente si è convinti, a torto, che i bambini APC siano i primi della classe. Benché gran parte di loro raggiunga di fatto risultati buoni o perfino eccellenti, il loro particolare funzionamento cognitivo e affettivo può comportare difficoltà scolastiche come anche problemi di natura psicoaffettiva e avere ripercussioni dannose in termini di sviluppo personale e socio-professionale (Revol et al., 2016). Alcuni allievi APC evidenziano un rendimento scolastico al di sotto delle loro potenzialità. In età scolare, una parte non trascurabile riscontra delle difficoltà oppure deve abbandonare la scuola. Ciò può accadere già all'inizio o più tardi durante il percorso scolastico, per aumentare in modo significativo a partire dagli 11 anni (Fumeaux et al. 2012; Honsberger 2006; Jankech et al., 2007; Perrodin 2015; Revol, 2011; Vrignaud, 2006). Va sottolineato che molti di questi bambini non mostrano problemi scolastici evidenti. Sebbene una buona parte si senta effettivamente bene, per altri l'inquietante minaccia di possibili difficoltà è sempre dietro l'angolo. È per questo che il docente deve essere in grado di cogliere i segnali comportamentali che rivelano la presenza di un alto potenziale cognitivo.

I punti seguenti chiariscono le difficoltà che gli allievi APC possono incontrare a scuola.

- **Situazione di squilibrio a scuola**

L'allievo APC si trova in una situazione precaria su diversi fronti:

- **Ritmo di apprendimento scolastico:** il ritmo di apprendimento medio non corrisponde al suo, che è invece più veloce.
- **Metodi di apprendimento:** spesso l'allievo ignora le modalità impiegate per riflettere e apprendere, e può avere difficoltà ad applicare metodi di apprendimento e di risoluzione che presentino la materia passo passo o prevedano un'unica soluzione al problema posto. In effetti questi metodi non tengono conto del bisogno di complessità, di comprensione globale e di relazione con altri problemi, esercizi, materie e simili che contraddistinguono l'allievo, il quale può ad esempio avere difficoltà nello studio a memoria in quanto non ne vede il senso.
- **Aspettative nei confronti del bambino APC e bisogno di riconoscimento:** il fatto che il bambino APC presenti uno sviluppo atipico e possa rivelarsi particolarmente precoce in determinati campi piuttosto che in altri (cfr. «Dissincronie», capitolo 2) può indurre in errore il docente riguardo alle aspettative riposte nell'allievo. Queste attese possono rivelarsi troppo alte nel momento in cui, ad esempio, si presume che il bambino sappia mantenere un comportamento all'altezza della sua precocità nel linguaggio o, al contrario, risultare troppo basse quando gli viene detto di essere troppo piccolo per imparare a leggere, mentre in realtà conosce già l'alfabeto e le parole.

Per questa ragione si sente sottovalutato e non sa più qual è il suo posto; il modo in cui lo si descrive non corrisponde a quello che lui percepisce o è realmente in grado di fare.

- **Sentimento di contrasto nei confronti dei compagni:** l'allievo APC può ravvisare una certa incongruenza tra gli interessi, il ritmo, il modo di pensare, il senso dell'umorismo, ecc. dei compagni e i suoi. Sebbene ciò non implichi necessariamente problematiche di natura relazionale, può succedere che il bambino fatichi a integrarsi, sia rifiutato dai compagni o non gradisca le attività di gruppo.

- **Noia**

L'allievo APC è generalmente poco stimolato e può perdere interesse per gli argomenti trattati in classe. Quando le materie sono troppo facili, non prova soddisfazione per «esserci riuscito». La noia provata può essere fonte di grandi sofferenze e in molti casi indurre ad assumere comportamenti inappropriati per eluderla:

- **Apatia e introversione:** la mancanza di stimoli può rendere l'allievo completamente inerte, passivo e assente. Per esempio potrebbe reagire a stento quando gli viene posta una domanda, non prendere appunti, lasciare grandi spazi bianchi nel suo diario scolastico e non dimostrare alcun interesse, a meno che l'argomento trattato gli interessi veramente.
- **Distrazione:** in mancanza di uno stimolo intellettuale, l'allievo potrebbe «distaccarsi» e immergersi nei suoi pensieri, cosa che può indurlo a rimuginare e sviluppare stati di preoccupazione e ansia (legati alla malattia, alla morte, all'ambiente, ecc.).
- **Agitazione e impazienza:** può succedere che l'allievo non sappia stare fermo, chiacchieri durante la lezione e si dimostri alquanto impaziente.
- **Indisciplina:** l'allievo potrebbe fare il pagliaccio, disturbare la classe, provocare o assumere un comportamento aggressivo per combattere la noia (affinché ci si occupi di lui e il tempo passi più in fretta) o esprimere la sua frustrazione; queste reazioni possono però anche essere sintomo di una sofferenza più profonda.
- **Opposizione:** l'allievo può rifiutarsi di svolgere una determinata attività, soprattutto se si tratta di un compito ripetitivo o che lui considera inutile e poco creativo.

- **Abbandono scolastico**

L'allievo APC può presto sviluppare un'avversione per la scuola quando le sue esigenze specifiche non sono soddisfatte (ad es. si rifiuta di andare a lezione, sviluppa disturbi psicosomatici o una fobia scolare). Le difficoltà scolastiche possono emergere sin dall'inizio benché, in genere, si manifestano più tardi durante l'adolescenza. È frequente che all'inizio della scuola l'allievo APC ottenga ottimi risultati con una facilità tale da riuscire senza studiare. Ma nel momento in cui il programma diventa più complesso e l'allievo non può più contare unicamente sulle proprie capacità – situazione aggravata dalle lacune e dalle cattive abitudini nel frattempo sviluppatesi – si delinea l'ipotesi dell'abbandono:

- **Rapporto con l'impegno:** l'allievo non ha imparato a sforzarsi. Inoltre può evitare di impegnarsi per paura di fallire, cosa probabilmente mai o raramente sperimentata.
- **Non ha «imparato ad apprendere»:** non ha un metodo di apprendimento che gli consenta di acquisire conoscenze o risolvere un problema.
- Le sue prestazioni scolastiche possono inoltre dipendere in ampia misura dal rapporto con il docente come pure dal suo stato emotivo e affettivo. Pertanto non è raro constatare un rendimento altalenante da un anno all'altro.

- **Sovradattamento e sottorendimento**

Alcuni allievi APC si comportano in modo appropriato, sono socievoli, giudiziosi e collaborativi. Rispondono alle aspettative ma a prezzo di grandi sforzi e a scapito della propria identità. Per evitare il rifiuto da parte dei compagni e non passare per una «testa d'uovo» – questo soprattutto nella fase adolescenziale – possono arrivare a dissimulare o ad abbassare intenzionalmente le loro prestazioni scolastiche. Questa strategia può implicare serie inibizioni intellettive. Il timore di essere puniti socialmente può generare una reale paura del successo, che potrebbe portare l'allievo a perdere fiducia in sé stesso e nelle sue capacità. È quanto succede sovente nel caso delle ragazze.

- **Rapporto con l'autorità**

Gli allievi precoci sono spesso percepiti come insolenti. Alcuni mettono in discussione le parole del docente, lo interrogano sulle sue competenze, rimarkano i suoi errori, controbattono, si lamentano di tutto, pensano che determinate regole non debbano necessariamente applicarsi a loro oppure ne inventano di nuove, ecc. Sovente questa condotta rivela il bisogno di mantenere il controllo per attenuare uno stato di ansia (bisogno di comprendere il funzionamento dell'ambiente circostante e trovarvi coerenza) e non l'intenzione di aggredire il docente. È dunque fondamentale spiegare, precisare e fornire a questi allievi un quadro chiaro e positivo.

Molto sensibili all'incoerenza e all'arbitrio, non è infrequente che ripudino un'autorità basata su rapporti di forza. Di regola, non rifiutano invece l'autorità che nasce dal rispetto e dalla fiducia. Nonostante le loro eccezionali capacità intellettive, gli allievi APC necessitano del sostegno e dell'incoraggiamento del loro docente.

- **Ripercussioni personali e affettive**

Le difficoltà scolastiche in cui l'allievo APC può imbattersi acutizzano i disturbi del tono affettivo a volte imputabili a un alto potenziale cognitivo (cfr. «Particolarità affettive», capitolo 2).

Una delle conseguenze principali è la perdita di autostima. L'allievo tende a sottovalutarsi. Se ad esempio non è in grado di svolgere un esercizio, si considera subito una nullità oppure sminuisce il risultato raggiunto. La sensazione di essere in contrasto con i suoi compagni, le difficoltà nel rispondere alle aspettative del docente, la mancanza di riconoscimento, l'impressione di non essere compreso, le esigenze di un perfezionismo autoimposto, il fatto di non sforzarsi per «riuscire» e di non saper gestire un risultato deludente, le forti reazioni emotive, l'ansia, il fallimento scolastico, la perdita di fiducia nella proprie capacità, ecc. sono le avvisaglie di problemi in grado di minare l'autostima dell'allievo.

4 Una pedagogia differenziata adeguata al sostegno degli allievi APC

Le difficoltà che alcuni allievi APC possono incontrare a scuola giustificano l'attuazione di diverse strategie volte a soddisfare esigenze specifiche. Tali strategie ricoprono anche un ruolo preventivo poiché non è raro che queste difficoltà si ripresentino. Col tempo l'allievo stesso impara a sviluppare strategie che lo aiutano a gestire meglio le situazioni per lui difficili. In questi casi è lui l'attore principale della sua formazione.

Grazie a pratiche e strumenti pedagogici adeguati, il docente può contribuire in larga misura al sostegno dell'allievo. Una buona conoscenza dell'alto potenziale cognitivo da parte del docente e la messa in campo di misure pedagogiche mirate permettono di ridurre sensibilmente i problemi derivanti dagli attriti con la scuola e prevenire possibili difficoltà scolastiche. Sebbene non esista un profilo tipo di allievo APC, ai fini di un accompagnamento adeguato i docenti possono fare riferimento ai [sei profili](#) (in francese) sviluppati dagli specialisti George Betts e Maureen Neihard⁵.

Le pratiche pedagogiche descritte in seguito – gran parte delle quali ricade certamente nella prassi quotidiana di ogni docente – rispondono alle esigenze specifiche degli allievi APC.

⁵ Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). *Profiles of the Gifted and Talented*. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), p. 248-253; Betts, G. T., & Kercher, J. K. (1999). Una sintesi dell'argomento è disponibile su www.doris-perrodin.ch/media/sixprofils_fr.pdf (in francese)

Nell'ottica di una pedagogia per tutti, molte di queste pratiche possono rivelarsi utili anche per la classe nel suo insieme (ad es. nel quadro della pedagogia di progetto). Le soluzioni devono beninteso rispondere alle esigenze individuali e corrispondere all'età e alle attitudini dell'allievo, secondo il livello scolastico e il contesto. L'allievo stesso, i genitori ed eventualmente il terapeuta possono inoltre fornire informazioni che consentano la messa in atto di misure adeguate alla situazione.

Nel caso di allievi APC che presentano un disturbo associato (dislessia-disortografia, ADHD/ADD, ecc.), sarà necessario adottare misure di pedagogia differenziata e di compensazione degli svantaggi adattate alle difficoltà legate al disturbo⁶.

4.1 Modalità pedagogiche

Lo scopo delle diverse modalità pedagogiche è soddisfare le esigenze intellettuali dell'allievo rispettando un ritmo di apprendimento e di sviluppo più rapido, indispensabile allo stimolo intellettuale. L'allievo può non dimostrarsi abile in tutti i campi oppure denotare una particolare attitudine in una o due discipline specifiche. In tal caso è necessario riflettere sul tipo di misura da attuare e definire l'ambito o la disciplina in cui intervenire.

- **Arricchimento:** si tratta di dare all'allievo un accesso più ampio alla materia insegnata in classe o proporgli attività supplementari affinché possa sviluppare a pieno le sue potenzialità, senza sconfinare nel programma dell'anno successivo. L'allievo può svolgere queste attività in modo autonomo a condizione che gli venga fornito il materiale necessario. Il docente garantisce un sostegno più o meno consistente in base all'entità della misura attuata. Le attività possono essere scelte anche d'intesa con l'allievo in funzione dei suoi interessi e svolte all'interno di un gruppo omogeneo.
- **Approfondimento:** si tratta di chiedere all'allievo di approfondire le sue conoscenze sui temi affrontati nel programma scolastico al fine di soddisfare il suo bisogno di complessità. Lo scopo non è aumentare il numero degli argomenti trattati, ma piuttosto di esaminare a fondo un ambito specifico.

Le misure di approfondimento possono essere combinate con quelle di arricchimento, possibilmente in linea con i temi affrontati in classe. Di seguito sono riportate alcune misure di arricchimento e/o approfondimento:

- allestire un angolo con alcuni giochi educativi, enigmi, un microscopio, materiale per lavoretti di bricolage o esperimenti scientifici, enciclopedie, un computer con programmi da esplorare, ecc.;
- proporre un'attività creativa, come disegnare, inventare enigmi, creare un gioco di carte o una storia oppure allestire un piccolo spettacolo teatrale;
- proporre una lettura individuale. Affinché questa attività non assuma un tono terapeutico, arricchirla con temi di approfondimento, permettendo all'allievo di condividerli con gli altri (ad es. presentare l'autore e i personaggi, scrivere un riassunto o un commento al computer, preparare ed esporre un argomento trattato nel libro, ecc.);
- proporre esercizi più complessi, come trovare un nesso tra i temi affrontati in classe e altre materie, elaborare un esercizio di matematica anziché risolverlo, risolvere esercizi che rappresentino una sfida, trovare più soluzioni a un problema, trovare soluzioni a una questione che desti interesse o preoccupazione;
- proporre un progetto personale, come fare una ricerca su un tema di interesse o svolgere uno studio più specifico su un argomento trattato in classe, preparare un esperimento di fisica, organizzare una visita o un'escursione.

⁶ cfr. altre schede del CSPS / della CIIP su diversi disturbi o disabilità: www.csps.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-les-enseignant-e-s

Queste misure permettono all'allievo di sviluppare numerose competenze nella preparazione (scegliere e delimitare l'argomento, selezionare le domande, cercare fonti di informazioni, definire le conoscenze, le competenze o le risorse necessarie, pianificare le tappe, ecc.), nell'esposizione (definire la forma iniziale, ad es. cartellone, dossier, presentazione, ecc.) e nell'autovalutazione («Cosa è andato bene e cosa posso migliorare?»);

- proporre di creare un portfolio delle competenze e delle attività (in cui l'allievo può annotare le lettere imparate, i progetti e le ricerche svolti, ciò che sa fare bene, quel che gli piace e quel che vorrebbe migliorare).
- **Accelerazione:** se le misure di arricchimento e di approfondimento non rispondono adeguatamente al bisogno di stimolo, alla curiosità e alla sete di sapere dell'allievo, e il suo livello supera ampiamente gli obiettivi scolastici, occorre considerare un eventuale salto di classe. Per il bambino, ciò comporta un altro tipo di contrasto rispetto ai suoi compagni, soprattutto in termini di sviluppo fisico, motorio, emotivo e affettivo. È dunque necessario ponderare a fondo la situazione e, prima di scegliere questa opzione, valutare la motivazione dell'allievo. Dopo un salto di classe, l'allievo entra in una fase di adattamento e, di primo acchito, può non sembrare allo stesso livello dei suoi nuovi compagni. È quindi importante incoraggiarlo e rassicurarlo sulle sue capacità e sul fatto che si trova al posto giusto. Bisogna inoltre assicurarsi che si inserisca all'interno del nuovo gruppo. L'accelerazione del programma scolastico in classe è sconsigliata poiché accentua il contrasto tra l'allievo e i nuovi compagni. Al contrario, è possibile ridurre il tempo destinato agli esercizi (ad es. riduzione dei compiti rispetto al resto della classe) e riservare dello spazio da dedicare ad attività più stimolanti, soprattutto di arricchimento e approfondimento.

4.2 Ulteriori misure pedagogiche

- **Riconoscimento e integrazione sociale**
 - Aiutare un allievo significa anzitutto accoglierlo (accettarne e valorizzarne la differenza). Questo si rivela fondamentale nel sostegno degli allievi APC, molto sensibili alla qualità dei rapporti interpersonali. Quanto più il docente dimostra all'allievo di apprezzarlo, riconoscerlo in quanto individuo avente competenze particolari, interessarsi a ciò che fa ed essere pronto a sostenerlo, tanto più l'allievo è motivato.
 - Non bisogna prendere le sue competenze per scontato, bensì incoraggiarlo e complimentarsi con lui, specialmente quando dà prova di perseveranza, compie degli sforzi e lavora autonomamente.
 - Promuovere la collaborazione e l'aiuto reciproco tra gli allievi (ad es. lavori a coppie, collaborazione tra compagni, attività di tutorato strutturate in base alle responsabilità e il tempo a disposizione, ecc.). Se lo desidera, l'allievo APC può ad esempio trasmettere nuove conoscenze agli altri (cfr. «Arricchimento» e «Approfondimento») o aiutare i compagni in difficoltà, evitando tuttavia che diventi una consuetudine.
- **Motivazione e apprendimento**
 - Precisare il compito, spiegare l'obiettivo e l'utilità dell'esercizio, e in particolare le possibilità di applicazione concrete delle conoscenze acquisite (ad es. utilità di quanto appreso nella vita quotidiana o impatto delle conoscenze sulla realtà). Spesso associare un argomento a casi concreti può motivare ulteriormente l'allievo. Per esempio può essere utile parlare di templi greci per studiare il numero Pi o esaminare l'architettura contemporanea per esplorare le forme geometriche. Dare un senso all'apprendimento è un principio fondamentale, soprattutto per gli allievi APC.
 - Mettere in relazione quanto già appreso con ciò che deve ancora essere imparato e gli ambiti di interesse dell'allievo.

- Presentare un argomento dapprima nella sua globalità. In matematica, ad esempio, introdurre il problema nel suo insieme, quindi affrontare una dopo l'altra le operazioni necessarie a risolverlo. In storia, presentare anzitutto il periodo da studiare e in seguito la cronologia degli eventi che hanno portato al fatto storico.
 - Aggiungere creatività alle lezioni, ad esempio ponendo domande aperte come «Cosa succederebbe se tutti gli insetti scomparissero?», «Cita due oggetti che non si possono immergere nell'acqua», «Sai menzionare una città per ogni lettera dell'alfabeto?», «Quanti metodi conosci per acchiappare un topo?», «Sei d'accordo con la seguente affermazione: 'Da domani i fast food non potranno più servire i bambini al di sotto dei 16 anni'», ecc. (cfr. www.thinkerskeys.com: sito che presenta le venti chiavi di pensiero di Tony Ryan (in inglese); «Selezione delle risorse pedagogiche», capitolo 5).
 - Aiutare l'allievo a rispettare i tempi stabiliti per le attività di gruppo, senza accantonare il lavoro troppo a lungo. Stabilire ad esempio le regole del gruppo e aiutare a definire la funzione di ognuno. Evitare di valutare troppo spesso il lavoro svolto dal gruppo; valutare piuttosto le competenze necessarie alla collaborazione. È inoltre possibile raggruppare i bambini in base al loro livello (gruppi omogenei).
 - Proporre attività che coinvolgano l'allievo (soprattutto se si tiene in disparte), ad esempio permettendogli di scegliere i suoi argomenti di studio o sostenendolo nelle sue decisioni.
 - Quando porta a compimento un compito davanti agli altri o comprende la lezione, proporre un'altra attività che rappresenti per lui una sfida (cfr. paragrafo 4.1).
 - Fornire feedback regolari e accurati. Quando svolge una ricerca personale, seguire ad esempio l'evoluzione del lavoro e, una volta terminato, valutarlo per iscritto.
- **Strategie di apprendimento e organizzazione**
 - Riconoscere il fatto che l'allievo giunge al risultato attraverso mezzi diversi da quelli appresi a scuola. Incitarlo a riflettere sul ragionamento o sulla procedura applicata per trarne una conclusione o risolvere un problema. Se in determinati campi l'allievo si dimostra più abile che in altri, osservare il metodo di apprendimento applicato negli ambiti in cui ottiene buoni risultati può probabilmente aiutarlo laddove incontra maggiori difficoltà.
 - Insegnargli le tecniche di memorizzazione (gestione mentale, ecc.). Renderlo cosciente delle strategie di apprendimento che utilizza (metacognizione); è importante che l'allievo comprenda l'utilità dello studio (cfr. «Motivazione e apprendimento»). Nell'apprendimento di una lingua straniera, fare ad esempio riferimento al contesto in cui utilizzerà i vocaboli da memorizzare e proporgli strategie liquide di memorizzazione (ad es. in linea con il movimento).
 - Incoraggiarlo a rileggere il proprio lavoro fornendogli criteri per il controllo (1. verificare maiuscole e punteggiatura, 2. verificare le forme plurali, ecc.).
 - Incentivarlo all'uso delle mappe mentali per organizzare le idee, ad esempio per aiutarlo nella scelta degli argomenti che lo interessano; esortarlo al discorso interno («Per cominciare ..., poi ..., infine ...»).
 - Insegnarli a organizzare e pianificare il proprio lavoro, ad esempio consigliando l'uso di promemoria e liste, agende o calendari.
 - Insegnarli a gestire materiale e appunti. Proporgli un sistema di classificazione e archiviazione per i suoi documenti e dossier scolastici (ad es. usando un colore per materia, quaderni anziché fogli sciolti, ecc.), insegnargli a numerare e a datare le pagine, a impiegare titoli e sottotitoli, a lasciare un margine sufficiente per gli appunti, ecc.
 - **Regole di vita e gestione delle emozioni**
 - Stabilire delle regole di vita chiare e valide per tutti: chiarire al bambino il suo ruolo e le aspettative nei suoi confronti (in caso contrario potrebbe intromettersi in tutto ciò che succede in classe, prendere il posto del docente, ecc.), spiegargli che il rispetto delle regole vale per tutti (e non solo per lui), valorizzare i suoi sforzi nel rispettare le regole e stabilire un accordo che definisca la condotta da seguire o il regolamento al quale attenersi oppure una tabella di marcia su cui l'allievo può annotare i progressi compiuti e gli aspetti da migliorare.

- Essere sinceri e leali, ad esempio ammettendo i propri errori o la propria ignoranza, e spiegando con tutta onestà il perché di una domanda o di un'azione.
- Contribuire a sdrammatizzare una situazione difficile e a riordinare le idee. Per esempio, quando l'allievo si trova in una condizione di affanno e complica un esercizio facile, rassicurarlo e precisare il compito come pure lo scopo principale dell'esercizio; se l'allievo ha paura di sbagliare, ricorrere a «domande bonus» (ad es. un punto per la risposta corretta ma nessuna penalità in caso di risposta errata) al fine di mitigare i suoi timori (abbiamo tutti il diritto di sbagliare). In genere, per stemperare una situazione di tensione, anche l'umorismo può rivelarsi una soluzione ottimale.
- **Attenzione particolare**
 - Prestare attenzione al benessere dell'allievo: tensione, introversione e distrazione possono essere segnali di noia.
 - Osservare l'atteggiamento e le reazioni degli altri allievi di fronte a lui.

5 Selezione delle risorse pedagogiche

- **Strumenti pedagogici e informatici:**
 - http://enseignement.be/download.php?do_id=9920 : opuscolo informativo della Fédération Wallonie-Bruxelles sull'alto potenziale che propone diversi metodi pedagogici destinati ai docenti
 - www.pedagonet.com/other/ENRICH1.htm : sito che propone diverse attività
 - www.thinkerskeys.com : sito che presenta le venti chiavi di pensiero di Tony Ryan (in inglese)
 - <http://differentiation.org> : sito del Service des ressources éducatives de la Commission scolaire des Affluents, che propone in particolare elementi di differenziazione in base alla disciplina
 - www.mindmapping.com, <http://imindmap.softonic.fr>, www.pearltrees.com : risorse e applicazioni per mappe mentali
- **Corsi e formazioni:**
 - <https://asehp.ch/formation> : il sito dell'Associazione Svizzera per i bambini ad alto potenziale cognitivo informa sui corsi e le formazioni APC in programma.
- **Altri siti di informazione:**
 - Istruzione pubblica dei diversi cantoni: informazioni e risorse a disposizione
 - Fondazione Centro svizzero di pedagogia speciale (www.csps.ch)
 - Associazione Svizzera per i bambini ad alto potenziale cognitivo (www.asehp.ch)

Redazione: Géraldine Ayer, collaboratrice scientifica
Fondazione Centro svizzero di pedagogia speciale (CSPS)

Correzioni tecniche: Doris Perrodin-Carlen, docente, Specialist in Gifted Education ECHA (European Council pour High Ability), formatrice nelle alte scuole pedagogiche della Svizzera romanda e coach negli studi
Marie Pretti, specialista in neuropsicologia FSP
Sylvie Mouquin Stano, collaboratrice pedagogica
Département de la formation, de la jeunesse et de la culture
Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud

Riferimenti bibliografici⁷

Associazione Svizzera per i bambini ad alto potenziale cognitivo. (s.d.). *Les enfants à haut potentiel intellectuel*.

https://asehp.ch/images/ASEHP/Publications_ASEHP/Publications_sous_Documentation/1-Brochure-informative.pdf

Associazione Svizzera per i bambini ad alto potenziale cognitivo. (2021). *Les enfants HP, qui sont-ils ? Les détecter*. <https://asehp.ch/l-asehp-3/les-enfants-hp-qui-sont-ils/les-detecter>

Bert, C. (2012). Enfants surdoués : historique. *A.N.A.E*, 24(119), 399-404.

Betts, G. T., & Kercher, J. K. (1999). *The Autonomous Learner Modell: Optimizing Ability*. ALPS Publishing.

Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.

Département de l'éducation, de la culture et des sports (DECS), République et canton de Neuchâtel, Service de l'enseignement obligatoire. (2009). *Brochure d'information à l'usage des enseignants concernant les enfants à haut potentiel intellectuel*.

www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/infos/Documents/11_Brochure_enfants_HP.pdf

Fumeaux, P., & Revol, O. (2012). Le haut potentiel intellectuel : mythe ou réalité ? *Revue de santé scolaire & universitaires*, (18), 8-10.

www.researchgate.net/publication/306323321_Le_haut_potentiel_intellectuel_mythe_ou_rea_lite

Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. Presses Universitaires de France.

Gauvrit, N., & Ramuz, F. (2017). La légende noire des surdoués. *La Recherche*, (521).

www.larecherche.fr/la-l%C3%A9gende-noire-des-surdou%C3%A9s

Guilloux, R. (2016). Les élèves à haut potentiel intellectuel. Retz.

Guignard, J., & Zenasni, F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel.

Psychologie française, 49(3), 305-319. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.07.001>

Guignard-Perret, A., Thieux, M., Guyon, A., Mazza, S., Revol, O., Plancoulaine, S., & Franco, P. (2020). Le sommeil des enfants à haut potentiel intellectuel : une étude en polysomnographie.

Médecine du Sommeil, 17, 69. <https://doi.org/10.1016/j.msom.2019.12.100>

Habib, M. (2011). *Neurologie de la précocité intellectuelle*. www.dailymotion.com/video/xile2b

Honsberger, M. (2006). Les surdoués, l'école et la formation. *Éducateur*, 10, 16-17.

Honsberger, M (2006). Les surdoués, l'école et la formation. *Éducateur*, 1, 16-17.

Jankech, C., & Anthamatten, J.-C. (2007). *L'Échec scolaire du surdoué - Une prise en charge pédagogique : comment l'aider à utiliser son potentiel à l'école ?*

www.jankech.ch/pdf/echecfr.pdf

Lautrey, J. (Dir.) (2004). *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*.

<https://mensa-france.net/wp-content/uploads/2017/01/rapport-CNRS-surdoues-etat-recherche.pdf>

⁷ Nella bibliografia figurano i riferimenti citati nel testo e i documenti (opere, articoli scientifici, opuscoli, ecc.) consultati durante l'elaborazione dei capitoli concernenti le ripercussioni, il rapporto degli allievi APC con la scuola, le pratiche e gli strumenti (capitoli 2-4).

- Liratni, M. (2018). Haut potentiel intellectuel et psychopathologies : positions réconciliatrices et pistes thérapeutiques. *A.N.A.E.*, 30(154), 305-312.
- Ministère de l'éducation nationale (DGESCO) (2013). *Scolariser les élèves intellectuellement précoces*
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/eleves_intellectuellement_precoces_/99/4/Module_fo_r_mation_EIP_268994.pdf
- Pereira-Fradin, M., & Jouffray, C. (2005). Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie*, (485), 431-437.
- Perrodin-Carlen, D. (2015). *Et si elle était surdouée ? Un guide pour sensibiliser les parents, les enseignants et les autorités scolaires* (3^e éd. revue et augmentée). SZH/CSPS.
- Perrodin-Carlen, D. (2016). *Cours 18.081.02, L'élève à haut potentiel dans ma classe* [Recueil inédit, HEP BEJUNE].
- Quartier, V., Losa, I., Brodard, F. Roman, P., & Hanifi, M. (2019). Pertinence et implications du seuil normatif pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel. *A.N.A.E.*, 31(161), 541- 546
- Revol, O. (2011). L'enfant précoce : mode ou réalité ? *Réalités pédiatriques*, (160), 1-5.
http://les-tribulations-dun-petit-zebre.com/PDF-files/Lenfant_precoce_mode_ou_realite.pdf
- Revol, O., Fumeaux, P., & Viorrain, M. (2016). Haut potentiel intellectuel et TDA/H : ressemblances, différences, co-existence ? *A.N.A.E.*, 28(140), 25-40.
- Revol, O., Poulin, R., & Perrodin, D. (2015). *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel*. Tom Pousse.
- Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Odile Jacob.
- Terriot, K. (2018). De la définition théorique du haut potentiel intellectuel (HPI) aux conséquences pratiques. *A.N.A.E.*, 30(154), 265-270.
- Terrassier, J.-C. (2014). Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante (10^e éd.). ESF.
- Vannetzel, L., & Gauvrit, N. (2018). Avant-propos – Le haut potentiel intellectuel – Mise au point. *A.N.A.E.*, 30(154), 255-257.
- Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherche. *Bulletin de psychologie*, (485), 439-449. <https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0439>
- Wechsler, D. (2016). *WISC-V. Manuel d'administration et de la cotation*. Pearson France.