

LE MALHEUR D'APPRENDRE QUAND LA PEDAGOGIE APPREND A ECHOUER

L'ECHEC INEGALITAIRE

Serge SALAT

Docteur en économie – X - ENA - Paris

L'inégalité devant l'échec

Deux cent mille enfants précoces sont en ce moment même en situation d'échec scolaire en France. Comment ne pas être sensible à la souffrance de tous ces enfants, souvent travailleurs, de bonne volonté ? Au-delà de la souffrance de l'enfance, c'est parfois le destin et le deuil de toute une vie qui ce jouent. Ce sont des milliers de découvertes perdues, d'accomplissements évanouis qui nous interpellent.

Face aux risques d'échec scolaire, les enfants précoces et leurs familles sont dans une situation d'inégalité. Il y a trente ans, l'école républicaine était fondée sur une hiérarchie du mérite. L'excellence y était valorisée. Nous connaissons tous des histoires d'instituteurs qui ont repéré et promu des talents.

L'école aujourd'hui est devenue plus égalitaire dans un souci légitime d'intégrer le plus grand nombre. Pour les enfants précoces, cet égalitarisme a entraîné des difficultés nouvelles.

Dans les maternelles et le primaire, une nouvelle génération d'institutrices a été formée dans l'idée qu'il était souhaitable que les enfants du même âge aient au même moment des niveaux et des modes d'acquisition identiques. L'emprise d'un modèle cognitif standard résultant d'une moyenne statistique a fait passer en trente ans les performances de l'enfant précoce du statut de l'excellence à celui de l'aberration statistique, voire de l'anormalité. Il y a trente ans, savoir lire à quatre ans était fort bien perçu. Aujourd'hui l'enfant sera parfois rejeté et ses parents culpabilisés pour cette activité contre-nature. Il y a trente ans, la précocité, perçue comme excellence scolaire, se transformait en années d'avance. Aujourd'hui, soupçonnée d'aberration, elle se traduit trop souvent par des redoublements.

Les effets pervers de l'élitisme

L'égalitarisme a engendré par réaction de nouvelles formes d'élitisme fondées sur des proximités géographiques, sociales ou religieuses. Il y a trente ans, le talent, quelle que soit son origine sociale, trouvait à s'épanouir dans l'enseignement public. Aujourd'hui de nouvelles formes de ségrégation se sont créées, contre la lettre et l'esprit des textes.

Certains établissements se livrent une concurrence acharnée. Des choix linguistiques ou des options (Allemand première langue, latin, grec par exemple) permettent aux classes sociales les plus favorisées de se retrouver entre soi. La mixité sociale n'existe guère sur un territoire où s'opposent des ghettos de riches et de pauvres, de français de souche et d'immigrés. A un monde feutré qui s'intéresse encore aux humanités classiques, s'oppose un monde perçu comme violent et

dangereux, aux dérapages inquiétants. La géographie scolaire est aussi fragmentée que la géographie sociale. Face à ces hiérarchies multiples et secrètes, l'enfant a beaucoup moins de chances qu'autrefois de rencontrer dans l'école primaire puis le Collège de proximité un lieu d'intégration où riches et pauvres seraient mêlés et connaîtraient la même éducation.

L'élitisme feutré est encore moins favorable à l'enfant précoce que l'égalitarisme proclamé. Dans certains établissements qui pratiquent un "écrémage", la pression exercée sur l'enfant pour une exécution pointilleuse des tâches et une restitution exacte des mots ne valorise pas les vraies compétences de l'enfant doué, souvent stigmatisé comme un mauvais élève.

Des chances inégales

L'égalitarisme a réduit l'égalité des chances intellectuelles puisque la pédagogie indifférenciée des classes maternelles et primaires, les freins mis à la diversification des parcours et des approches pédagogiques, les résistances à l'avance scolaire, ont fabriqué l'échec de certains enfants prometteurs. Il a réduit l'égalité des chances sociales, puisque l'école, qui met en échec un précoce sur deux, ne sert plus d'ascenseur social aux éléments les plus talentueux des classes défavorisées.

Les plus riches de savoir ou d'argent peuvent encore mettre en œuvre des mesures palliatives pour lutter contre l'échec et l'exclusion. Qu'en est-il des pauvres ? Quel est le destin de milliers d'enfants précoces qui ne sauront jamais qu'ils avaient du talent et un grand potentiel si leur institutrice a décidé qu'ils dérangent et qu'ils étaient nuls parce qu'ils étaient différents ? Où leurs parents trouveront-ils les moyens de comprendre le talent perdu de leur enfant et la force de se battre pour lui si l'école le rejette ou le dévalorise ?

Il est donc essentiel, pour assurer une réelle égalité des chances que les enfants précoces puissent bénéficier d'une pédagogie adaptée à l'intérieur des établissements scolaires publics.

LE DRAME DE L'ENFANT SURDOUÉ

Le paradoxe de l'échec

Les réflexions qui suivent sont la synthèse de dix années de réflexion, d'observation de nombreux enfants, d'écoute de leurs parents. J'ai utilisé les acquis des théories cognitivistes des apprentissages. Les travaux d'Antoine de la Garanderie sur les profils pédagogiques m'ont aidé à mieux comprendre le fonctionnement mental des précoces. J'ai utilisé les théories du narcissisme et du faux-soi de Winnicott et d'Alice Miller. J'ai étendu aux enfants précoces la théorie du faux-soi cognitif développée par Danielle Flagey pour les enfants souffrant de troubles instrumentaux. Je me suis appuyé sur les descriptions de la dépression spécifique de l'enfant surdoué de Jeanne Siaud-Facchin. Enfin, je dois citer ma dette générale envers les apports de la psychologie comportementale et cognitive.

J'ai choisi de réfléchir aux mécanismes qui provoquent l'échec. C'est un problème très paradoxal qui demeure encore mal compris. Comment et pourquoi peut-on échouer à l'école lorsque l'on dispose de compétences cognitives exceptionnelles ?

A la recherche de la créativité perdue

Avant l'école, les enfants précoces sont prometteurs, vifs, éveillés, curieux. Ils regardent le monde avec un regard intense. Ils réinventent le théorème d'Archimède dans leur bain après des mois d'expérimentation patiente et obstinée. Ils sont créatifs. Ils écrivent parfois à trois ans des petits romans d'aventure et des pièces de théâtre pleins d'humour et de fantaisie. Leur mémoire est hallucinante. Ils éprouvent et font partager à leur entourage une immense jubilation à vivre, à comprendre, à créer.

Avec l'école, le bonheur de la découverte disparaît chez certains. Leur pensée semble parfois se figer, comme prisonnière d'une armure. Les compétences de l'enfant se sont-elles évanouies ?

Sous la surface figée de l'armure protectrice, la pensée est souvent intacte, extrêmement brillante. Pierre a neuf ans. Je lui demande de développer un polynôme du second degré. C'est assez mécanique et facile à faire. Il le fait avec de grands éclats de rire. Alors, va pour le troisième degré. C'est un peu plus long, ça l'intéresse, ça l'amuse. On continue. Au cinquième degré, il remarque spontanément que les coefficients des développements s'organisent en un triangle. Il en déduit alors sans calcul les lignes du triangle au 6^e, 7^e degrés et pour des degrés quelconques. A l'aide des symétries du développement, il reconstruit, sans calcul, un développement du 7^e degré. Une demi heure, une seule page dense, sans ratures, sans un mot ou un signe de trop, Pierre tout content vient de redécouvrir les premières pages du traité du triangle arithmétique de Pascal.

Les années passent et ses résultats scolaires en mathématiques sont moyens. Pierre est un élève appliqué, sérieux. Il récite mécaniquement des théorèmes et des formules et semble démuné face aux figures. Je lui dis d'oublier un instant le Collège et les théorèmes et d'observer les figures. Au début il est réticent. Puis, il voit des symétries, des rotations, des parallélismes de formes et de structures. Sa pensée géométrique est restée brillante, il déduit, il pense, en réinventant intuitivement lorsqu'il en a besoin des résultats de théorie des groupes, de géométrie des transformations. Les théorèmes élémentaires de géométrie euclidienne prennent enfin sens dans cette perspective plus vaste. Il rend alors en classe des devoirs au raisonnement juste et complet. C'est à peine s'il dépasse la moyenne. Une ellipse de rédaction, une gaucherie d'expression lui ont coûté dix points.

Comme de nombreux enfants précoces, Pierre est depuis quelques années à la frontière indécise entre réussite et échec scolaire sans que jamais ses compétences réelles aient été évaluées et valorisées. Il a vu échouer certains de ses camarades, tout aussi brillants, qui n'ont pas eu la force de résister à un jugement éternellement négatif.

Des compétences cognitives exceptionnelles

On commence à mieux connaître le fonctionnement cérébral et les stratégies cognitives des enfants précoces. Leur pensée est holistique, abstraite, souvent à prédominance du cerveau droit, visuelle. Jeanne Siaud-Facchin a décrit l'organisation cognitive des précoces, l'intuition, la créativité, l'émotivité quand le cerveau droit gouverne, leur mémoire, leur vitesse de transmission et de traitement des données. La pensée analogique et en arborescence du précoce, qui caractérise de nombreux grands découvreurs ou créateurs, peut-elle vraiment être facteur d'échec pour l'acquisition des compétences élémentaires du niveau de

l'école primaire et du Collège ? Un mode de fonctionnement mental qui permet à neuf ans de réinventer une théorie mathématique peut-il être tenu pour responsable des difficultés, à douze ans, de l'enfant à manipuler dans un contexte scolaire les éléments les plus simples de cette théorie ? Est-ce vraiment un handicap d'avoir un fonctionnement à dominante du cerveau droit pour acquérir des compétences de cerveau gauche, littéraires ou linguistiques ?

Je propose à Cécilia, douze ans, de lire les contes de Voltaire, les Antigone d'Anouilh et de Sophocle, les Iphigénie d'Euripide et de Racine. Elle les lit avec plaisir. Sa compréhension des enjeux philosophiques et psychologiques des textes est largement du niveau terminale. Ses réponses sont justes, claires, précises, argumentées, denses et concises. Mais aux questions trop simples de quatrième elle ne sait quoi répondre.

Comme Marc semble ne rien connaître à la langue espagnole qu'il étudie en classe depuis un an, je lui propose d'écouter un quart d'heure par jour la méthode Assimil. Au bout de deux semaines, il s'achète des bandes dessinées en espagnol par dizaines.

Le mode de pensée des enfants précoces est extrêmement performant et rapide pour maîtriser les savoirs et les compétences de l'école, du Collège et du Lycée. Dans un contexte non scolaire, ces savoirs et ces compétences se développent à très grande vitesse et bien au-delà des contenus des programmes.

Le déni des compétences

Mais incomprises, les compétences sont parfois déniées avec une agressivité qui peut se transformer en harcèlement. Le déni des compétences est un point fondamental dans la recherche des causes d'échec de l'enfant précoce. Il faut accepter d'écouter les récits de souffrance et d'humiliation par les enseignants rapportés par les enfants. Il faut accepter de regarder les parcours scolaires chaotiques de trop nombreux enfants précoces, l'accumulation des traumatismes et des déceptions qu'ils ont eu à subir. C'est une réalité un peu honteuse, souvent cachée par les enfants eux-mêmes, qui est refoulée du débat pour ne pas stigmatiser les enseignants, pour ne pas remettre en cause une certaine idée de leur infaillibilité.

Cependant, comme souvent dans la psychologie humaine, c'est la réalité refoulée et niée qui est à l'origine de la persistance de problèmes considérés comme incompréhensibles et insolubles. Regarder cette réalité en face est le seul moyen de la comprendre et de la changer.

Mon propos n'est nullement de critiquer les centaines de milliers d'enseignants respectueux et motivés qui font bien leur travail. Leurs efforts sont gâchés par les erreurs de certains de leurs prédécesseurs qui ont fait vivre un véritable cauchemar à l'enfant précoce. L'excuse de certains est l'incompréhension, la méconnaissance, la déstabilisation de ses certitudes que provoquent chez l'enseignant la précocité et ses différences. D'autres n'ont pas d'excuses. Ils se sont livrés à un véritable harcèlement moral sur les enfants qui leur avaient été confiés.

LE HARCÈLEMENT PÉDAGOGIQUE

L'échec appris

C'est la dynamique de cet échec appris, de cette pédagogie négative que je vais essayer de décrire afin d'aider enseignants et parents à mieux la comprendre, à évaluer ses effets dévastateurs.

Les enfants précoces attendent beaucoup de l'école. C'est une promotion, l'entrée initiatique dans le monde des grands. Et parfois rien ne se passe comme il s'y attendent.

Comme la classe avec une étiquette CP lui semblait attirante! Une classe où l'on pouvait lire et écrire ! Il brûlait d'envie de découvrir de nouveaux livres, de nouvelles "zistoires". Les livres de la maison ne suffisaient plus à satisfaire son appétit de lecture.

Trois ans, c'est bien petit pour aller avec les grands. Alors Pablo accepte d'attendre sagement que son tour arrive enfin. Il s'applique à répondre de son mieux aux questions étonnamment simples que l'on pose. L'institutrice demande quel est le nombre qui vient après trois. Nul ne le sait.

Lui, depuis plus d'un an, réfléchit à l'illimitation de la suite des nombres. Le problème qui l'intrigue est : peut-on compter jusqu'à un nombre infini ? il y a trouvé une réponse : "non, car il faudrait commencer à compter avant d'être né et continuer bien après que l'on soit mort". C'est, exprimé de la manière la plus directe, le problème aristotélicien de l'infini en puissance et de l'infini actuel qui a alimenté tous les débats de la scolastique du Moyen-âge. L'infini peut-il se manifester dans un monde fini ? Ce problème divise encore les mathématiciens au XIX^e siècle lorsque Cantor invente les nombres transfinis. Avec l'esprit concret d'un enfant de trois ans, il a adopté la position qui refuse les infinis actuels, celle des logiciens les plus rigoureux.

Mais telle n'est pas la question posée par l'institutrice. Il s'agit simplement de dire qu'après trois vient quatre. Puisque c'est ce qui est demandé, et que personne ne répond, Pablo lève la main. La réaction de l'institutrice est cinglante : "pas toi, tu es trop petit pour le savoir, tu vas dire des sottises".

Alors il se tait. Il se taira longtemps. Avec vigilance il veille à surtout ne pas répondre. Quelques signes le trahiront. Et un jour, c'est la catastrophe. L'institutrice de maternelle découvre qu'il sait lire. Furieuse, elle agresse les parents jugés responsables de cette dérive, devant l'enfant. Lire c'est donc mal, pense-t-il, et je suis mauvais et méchant, c'est à cause de moi que mes parents se sont fait agresser. Pourtant à la maison lire c'était bien; le dilemme ne semble pas avoir de solution possible. Il faudra changer d'école en catastrophe.

Par sécurité, Pablo continue à se taire dans la nouvelle école. La nouvelle institutrice est calme, respectueuse, pleine d'empathie. Chez lui, après avoir vainement essayé de désapprendre à lire puis s'être abstenu volontairement de lire pendant plusieurs mois, Pablo se remet à lire. A l'école, il tente avec succès de cacher les performances qui causent tant de problèmes. Il faudra qu'un jour, l'institutrice et ses deux parents ensemble lui donnent l'autorisation symbolique de lire. Mais l'élan et la joie d'apprendre ont été brisés.

La fragilité acquise

Deux ans après, une autre institutrice se livre à un acharnement pédagogique assez humiliant à son égard. A la demande de la directrice, les parents commettent l'erreur de "donner sa chance" à l'institutrice incompétente en essayant de faire confiance globalement à l'école pour l'ensemble du parcours. Ils pensent que l'enfant est alors suffisamment fort pour résister à cet harcèlement. Le sentiment d'échec qui accompagnerait un nouveau changement d'école pèse aussi dans leur décision. Il faudra plusieurs années de rééducation pour retrouver l'aisance d'un geste graphique naturel devenu complètement bloqué et rigide. Les conséquences psychologiques et les séquelles cognitives ont été ignorées. La dysgraphie va entraîner une dysorthographe tenace. Surtout Pablo adhère à l'image de lui-même que lui renvoie l'institutrice. Il se juge nul. Impuissant, il s'engage dans la dépression.

Plus l'enfant précoce a été exposé jeune à l'incompréhension et à la violence morale, plus les dommages seront graves, profonds, enracinés, durables, récurrents. Des repères fondamentaux de l'enfant ont été détruits. Une fragilité s'est installée, d'autant plus grave que Pablo n'avait jamais encore bénéficié d'un accueil scolaire valorisant et chaleureux, ou simplement d'un accueil scolaire "suffisamment bon" au sens où Bruno Bettelheim parle de la mère "suffisamment bonne", c'est à dire une mère qui renvoie à son enfant une image de lui-même non déformée et non chargée d'exigences culpabilisantes. Une simple neutralité de l'institutrice aurait suffi à éviter à Pablo des destructions massives de son estime de soi et de ses compétences.

La pédagogie de l'échec : de la dyssynchronie à la disharmonie

Comment peut-on enseigner à désapprendre ? Quels sont les mécanismes de l'impuissance apprise ? Quelle est la pédagogie de l'échec ?

L'exigence pédagogique inadaptée, le déni des compétences de l'enfant, l'évaluation négative placent artificiellement l'enfant précoce dans la même situation psychologique et cognitive que l'enfant souffrant de difficultés instrumentales réelles. Laissé à lui-même, le développement naturel de l'enfant précoce est harmonieux. Le geste, la parole, l'espace, les objets sont maîtrisés dans un même élan créateur, un même mouvement de curiosité et d'action. Mais ce développement, harmonieux en lui-même, ne ressemble pas à celui, normalisé, de la majorité statistique. L'ordre des acquisitions est différent. La pensée symbolique et formelle précède parfois de beaucoup certaines opérations de la pensée concrète. Cette différence va être perçue par l'école comme une dyssynchronie par rapport à la norme. Dans sa volonté d'imposer à l'enfant un ordre jugé normal de progression, l'école lui demande des performances incohérentes par rapport à ses possibilités.

A l'école maternelle, le coloriage de Philippe, quatre ans, est expressionniste. Pour la maîtresse, il est impossible de commencer une initiation à l'écriture car, ce qu'elle appelle "l'outil scripteur" n'est pas maîtrisé. Pourtant Philippe écrit depuis des mois des pages entières de textes de sa propre imagination. Jugé impossible et très prématuré par l'institutrice, le "geste" d'écriture était déjà maîtrisé puisque l'enfant écrivait spontanément et avec plaisir. Dans un contexte de jugement très négatif, l'enseignante exige une perfection absolue des pleins et des déliés dont Philippe ne perçoit ni l'intérêt ni l'utilité pour produire ses écrits personnels. Humilié et perplexe, il tord un poignet crispé et raidi, dans un effort désespéré. L'exigence pédagogique inadéquate réussit à transformer en quelques semaines une dyssynchronie

passagère en une disharmonie permanente. Pensée, lecture et écriture n'évolueront plus jamais de concert.

Même légère, une dysgraphie, si elle devient cause de sanction, entraîne des troubles durables dans l'acquisition de l'orthographe. L'enfant doit porter toute son attention sur le "geste" moteur et perd la disponibilité pour enregistrer dans son cerveau une image graphique du mot. Malgré ses efforts, il s'entend constamment reprocher de manière humiliante sa lenteur, la mauvaise tenue de ses cahiers. La composante graphique du langage se charge alors d'angoisse.

Face à tout apprentissage nouveau, à toute situation de non maîtrise passagère, l'enfant garde longtemps une appréhension latente. Il reste plus sensible que d'autres enfants à des défauts d'ajustement des exigences pédagogiques et supporte mal l'imperfection de ses performances.

Le miroir négatif

Destructrice, l'agression a atteint le plus intime. La pensée du très jeune enfant était fluctuante, souple, vivante. Elle oscillait rapidement entre des associations analogiques et des mises en forme logique de son expérience de la réalité. Des expériences de plaisir permettaient à l'enfant de prendre conscience de sa pensée, de s'investir et de se faire reconnaître comme sujet compétent. Avant sa première rencontre avec l'école, l'enfant et sa pensée s'épanouissaient en un même élan. La situation scolaire, par les interactions, les expériences et les réalisations qu'elle impose comme autant de repères de réalité, aurait dû mûrir et organiser le champ des expériences cognitives et identitaires de l'enfant.

Ce qui va lui être refusé, parfois brutalement, c'est l'expérience de connivence et de compétence partagée avec ses pairs. Dénié dans ses compétences, rejeté par l'enseignante, l'enfant précoce développe des sentiments d'impuissance et d'incompétence qui entravent son développement psychique et cognitif.

L'enfant doute de sa pensée, il la perçoit comme un mauvais objet. Cette déstabilisation profonde invalide l'expérience heureuse des premières années. Face à un miroir faussé, l'enfant ne pourra pas accomplir pleinement le nécessaire travail de confrontation avec le réel, de différenciation et d'investissement de la pensée subjective et de la pensée objective où s'opère la métamorphose de sa vie psychique.

L'APPRENTISSAGE PERVERTI

La dimension affective des troubles cognitifs

Le traumatisme initial et ses rééditions récurrentes, fabriquent l'échec et la dépression spécifique de l'enfant précoce, son mal à penser et son mal à être. Un tableau clinique lourd et difficile à traiter, car à la jonction de disciplines différentes : la psychologie et la pédagogie. La pathologie de l'échec mêle étroitement des mécanismes de défense psychique contre l'angoisse et les pertes narcissiques, des inhibitions face à l'apprentissage, des déficits cognitifs réels. Le problème cognitif est devenu indissociable des défenses psychiques. La personnalité cognitive s'est rigidifiée pour ne plus avoir à faire face à la souffrance, pour éviter tout risque.

Pour comprendre l'état intérieur de l'enfant précoce, il faut penser à la fois l'affectif et le cognitif, le subjectif et l'objectif, les troubles de l'apprentissage et leur versant

psychique. Aider l'enfant ne peut pas se limiter à renforcer les contenus pédagogiques. Il faut également prendre en charge la restauration de l'estime de soi et du plaisir d'apprendre. Il faut résoudre les conflits internes et relationnels qui perturbent le fonctionnement mental.

L'angoisse de la non maîtrise

L'enfant doué qui, avant l'école, effectuait avec aisance les tâches qu'on lui proposait en tirait un intense bénéfice narcissique. La maîtrise de la lecture et du calcul, désirée, attendue, était venue couronner des années de curiosité sans cesse en éveil. Elle avait marqué un bond en avant et s'était effectuée en quelques jours dans la bonne humeur.

Soudain, pour la première fois de sa vie, Philippe s'est trouvé dans la situation de celui qui ne maîtrise plus rien. Ce qu'il sait faire (lire, écrire) est devenu objet de dérision. Ce qu'il ne sait pas faire (de beaux coloriages bien à l'intérieur du contour) fait l'objet d'une exigence exaspérée. Il tente de tout cacher, de régler lui-même ce qui pour lui n'est pas un nouveau défi mais une difficulté insurmontable. Il ressent un intense sentiment d'impuissance et cette expérience subjective d'échec altère l'image qu'il a de lui-même en entraînant des effets destructeurs.

Plus tard, toute situation de non maîtrise réactivera le traumatisme initial. L'angoisse bloquera les apprentissages. Tout apprentissage entraîne une mise en évidence d'une incomplétude. S'il y a lieu d'apprendre, c'est qu'on ne sait pas. Se mettre en situation d'apprendre, c'est se confronter avec ses limites.

Philippe précocement fragilisé ne supporte plus ce temps d'incompréhension. Il a l'impression que s'il ne comprend pas immédiatement, il ne comprendra jamais. Il a le sentiment d'être incapable. La mise en péril narcissique bloque toute pensée. L'ensemble de son organisation psychoaffective entre en jeu pour inhiber des fonctions cognitives pourtant très performantes qui lui permettraient de résoudre aisément le problème posé.

L'inhibition de la pensée

L'inhibition est l'altération d'une fonction par un mécanisme d'ordre affectif. On peut aussi parler d'inhibition lorsqu'une fonction qui pourrait se développer est entravée dans son évolution par des facteurs d'ordre affectif. Les inhibitions narcissiques surgissent quand une activité met en cause l'investissement du moi en provoquant une confrontation douloureuse avec les limites de la maîtrise. Dans les cas extrêmes, la situation est vécue subjectivement comme mettant en danger la continuité d'être. L'inhibition de la pensée est alors un mécanisme visant à éviter la souffrance. L'enfant se protège de l'angoisse, de la peur d'être détruit. Ces inhibitions extrêmes ont été décrites dans les travaux des psychanalystes sur l'autisme (Bettelheim, Tustin, Meltzer) ou sur les états de désintégration de la pensée (Winnicott, Bion). Winnicott a montré que, pour être capable de développer sa pensée, le jeune enfant doit disposer d'un environnement suffisamment protégé pour lui permettre d'avoir l'illusion qu'il a un pouvoir. D'où l'importance capitale de la notion d'ajustement du milieu aux possibilités de l'enfant.

Les risques de désorganisation psychique

L'enfant précoce très jeune maintient très longtemps une pensée fluctuante où il peut jouer avec ses perceptions sans avoir à toujours distinguer le subjectif et l'objectif, l'imaginaire et le réel. L'enfant crée la continuité de son être en se constituant progressivement comme sujet de sa perception, de sa motricité, de sa pensée. Un déni de la pensée naissante de l'enfant, une ingérence violente dans le développement de sa motricité enlèvent brutalement tout pouvoir à l'enfant.

Winnicott a attiré notre attention sur un point capital : un état d'insatisfaction n'est stimulant que s'il est modéré, c'est-à-dire susceptible d'être maîtrisé par les moyens dont l'enfant dispose à ce moment-là. Au-delà, l'effet s'inverse vers la désorganisation psychique.

La récurrence du déni des compétences de l'enfant à des stades divers de son cursus scolaire réactive le traumatisme initial et la menace de désorganisation psychique. L'enfant est plus fragile face à de nouveaux risques de difficultés relationnelles et de déperdition narcissique. Ces mécanismes désorganisateur risquent d'autant plus de se répéter que les bases du narcissisme ont été attaquées à un plus jeune âge.

Les défenses psychiques et le rapport pervers aux apprentissages

Si l'environnement scolaire de l'enfant n'est pas très rapidement modifié, celui-ci se trouve soumis à des blessures narcissiques à répétition et renforce les défenses psychiques paralysantes. Plus la situation se prolonge, plus les défenses se fixent et plus la récupération narcissique devient difficile.

S'installe alors durablement un rapport pervers aux apprentissages devenus sources d'angoisse. Plus l'enfant aura été fragilisé narcissiquement, plus il s'accrochera aux positions acquises et évitera de s'aventurer vers l'exploration de territoires nouveaux. L'inhibition intellectuelle inconsciente peut aller dans les cas les plus graves, jusqu'à la destruction pure et simple de la pensée. Puisque penser, c'est souffrir, l'enfant décide de ne plus souffrir, donc de ne plus penser.

DANS LA PRISON DU FAUX-SOI

Le rapport pervers aux apprentissages peut avoir longtemps l'apparence d'un fonctionnement normal. Trois mécanismes inadéquats servent à l'enfant à s'adapter et à entretenir l'illusion : la pensée floue, le pseudo-apprentissage, le faux-self cognitif.

La pensée floue

Dans la pensée floue, l'enfant saisit les données scolaires de façon imprécise, floue, confuse. Ses mécanismes cognitifs ressemblent à la vision à distance d'un myope sans lunettes, qui ne distingue que des formes fantomatiques dans le brouillard.

Philippe paraît le plus souvent tout à fait inconscient de l'imprécision de sa pensée. Le flou lui paraît normal. Tout se passe comme si le maintien d'une pensée floue lui permettait un contact vague avec ce qu'il est censé connaître, en lui évitant de poser le problème du savoir et du non savoir et de percevoir ses failles cognitives blessantes.

La pensée floue est une fixation de la pensée fluctuante de la première enfance qui, sous cette forme dégradée, cesse d'être créative et adaptative, pour devenir un mode appauvrissant et défensif de relation avec la réalité. On retrouve souvent ce mode de pensée chez les enfants présentant un état dépressif.

Le pseudo apprentissage

Le pseudo apprentissage est un rapport pervers à la connaissance qui consiste à se servir de notions mal comprises dans une visée d'adaptation aux exigences de l'entourage, et cela de façon inconsciente. Il se crée ainsi une zone de confusion où les contours s'estompent entre le connu et l'inconnu.

Marc reproduit, parfois avec une aisance confondante, des savoirs qu'il n'intègre pas à son mode de réflexion. Il utilise son intelligence à des méta-analyses des questions pour trouver des "trucs" lui permettant de répondre sans avoir à comprendre le sens des questions posées. Marc, pour ne pas être pris en défaut, ce qui est son seul objectif, décrypte la mentalité du questionneur ou la récurrence statistique des réponses, plutôt que les questions posées. Il n'y a aucune appropriation des processus cognitifs qu'il est censé avoir mis en place mais un jeu avec le questionnement analogue à celui d'un jeu informatique.

Le faux-soi cognitif

L'application systématique, constante, prolongée, de la pensée floue et des pseudo apprentissages construisent un faux-soi cognitif. Cette notion décrit le clivage entre la pensée manifestée à l'extérieur et la pensée intime, qui est refoulée jusqu'à devenir méconnue de l'enfant lui-même. L'enfant fonctionne dans deux registres qui s'excluent: la pensée scolairement imposée et la pensée intime, sans que l'une et l'autre puissent communiquer et s'enrichir mutuellement. La pensée intime, coupée de l'évolution cognitive imposée de l'extérieur, demeure un univers mystérieux et invisible de fulgurantes intuitions et d'analogies non formalisées. L'enfant est incapable de parler de sa pensée intime et de la percevoir à l'œuvre. Les résultats s'inscrivent presque magiquement dans sa tête.

Avec bonne volonté, mais maladresse, Sophie essaie de produire des simulacres de raisonnements formels pour satisfaire la demande scolaire. Souvent le résultat de la méthode imposée par l'école, si peu naturelle pour elle, est faux. Alors, elle inscrit quand même le bon résultat parfois justifié par quelques manipulations pour compenser l'inadéquation. Cet illogisme est durement réprimé. Tellement réprimé que Sophie perdra l'habitude de penser par elle-même. Pour ne plus être confrontée à la contradiction entre ce qu'elle sait être exact et le résultat qu'elle trouve par la méthode imposée, elle se contentera d'appliquer celle-ci sans plus se soucier de la vraisemblance. Pour éviter d'affronter une blessure douloureuse, Sophie a préféré recourir à un camouflage provisoire par un pseudo-apprentissage non fonctionnel.

Le fonctionnement cognitif "comme si" peut longtemps faire illusion chez des enfants en apparence calmes et adaptés, doués d'une bonne mémoire. L'enfant hyper adapté qui fonctionne en faux-soi s'installe dans un conformisme qui lui apporte une relative tranquillité au prix d'un appauvrissement de ses capacités d'initiative personnelle, de sa créativité et de ses désirs. Il est tranquille et gentil et n'attire l'attention que par la médiocrité de ses résultats scolaires.

La souffrance de l'enfant prisonnier du faux-soi

La construction d'un faux soi cognitif protège l'enfant des agressions environnementales et lui permet de passer inaperçu. Le prix à payer pour cette tranquillité trompeuse est très élevé. Le faux-soi cognitif demande une dépense croissante d'énergie car ils fait obstacle à toute acquisition vraie.

Sophie ne s'approprie pas les notions qui lui sont présentées. L'apprentissage est vécu par elle comme une intrusion persécutante qui vient actualiser toutes les traces d'expériences archaïques vécues dans ce registre. Son vrai soi cognitif demeure enfoui et ne se développe pas. Il est fixé à des stades archaïques de son évolution. Cette dislocation des cognitions fige dans un stade archaïque des modes de résolution dépassés qui redeviennent actifs dès que craque le vernis illusoire du faux-soi. Sophie est en danger car tôt ou tard, son mode inadéquat d'adaptation rencontrera ses limites.

Dans certains cas on assiste alors à des décompensations qui peuvent prendre des formes très diverses, mais qui sont souvent graves et mal comprises. La construction du faux-soi est en effet accompagnée d'une intense souffrance psychique refoulée. Le narcissisme secondaire (l'estime de soi) est fortement attaqué. Si l'enfant ne dispose pas d'un narcissisme primaire solide, une désorganisation complète du moi peut se produire.

Le fonctionnement en faux-soi provoque une angoisse constante. Sophie souffre d'anxiété devant toute situation nouvelle ou difficile à maîtriser. Parfois l'anxiété prend la forme d'insomnies ou de la peur d'être seule. Cet état correspond à la diffusion d'un vécu de non maîtrise entraînant une insécurité fondamentale.

La fuite et le déni de la réalité

L'angoisse provoque l'élaboration de schémas dysfonctionnels et de mécanismes de défense psychique, sources de mouvements de repli et de fuite qui mobilisent l'enfant et ne lui laissent pas la disponibilité psychique suffisante pour investir les nouveaux objets de connaissance. L'angoisse est souvent refoulée par le déni de la réalité.

Alexandre ne peut répondre à aucune question sur ce qu'il a fait le matin même en classe. Il a "oublié". Son déni de la réalité est une façon radicale d'éviter de prendre conscience de ses limites, de son impuissance et de sa tristesse. Son bénéfice en termes d'économie de souffrance est immédiat. Mais le déni de la réalité et de ses contraintes promet à Alexandre des lendemains qui déchantent.

La fuite peut prendre des aspects plus bénins mais très persistants : c'est la distraction.

Un ennui salutaire fait que Jean se déconnecte d'une parole intrusive et dominatrice qui veut lui apprendre à penser. J'ai vu sur son carnet scolaire : "Jean est plongé dans un profond sommeil, quand se réveillera-t-il ?". Il s'agit en fait pour Jean de sa survie cognitive et psychique. Sa distraction est un mécanisme de défense efficace. Plutôt que de critiquer Jean et de l'obliger à toute force à participer, sans doute faut-il réfléchir aux causes de son retrait.

LA FRAGMENTATION COGNITIVE

La pensée invisible du vrai-soi

L'enfant précoce blessé est écartelé entre trois styles cognitifs : vrai-soi, faux-soi, soi archaïque.

Son vrai soi, est l'ensemble de stratégies cognitives élaborées par l'enfant avant sa scolarisation ou pendant ses activités libres. Chez l'enfant précoce, ces stratégies sont puissantes et efficaces, si rapides que l'enfant n'en a pas conscience. Son intuition est en réalité l'utilisation inconsciente de méthodes de pensée très élaborées.

Pierre, enfant visuel à l'intelligence spatiale et analogique, a compris très jeune le concept de symétrie dans son sens abstrait (l'invariance des structures dans un groupe de transformations) sans savoir le formuler avec des mots et peut aussi bien le retrouver dans une figure géométrique, dans un calcul algébrique, dans les personnages d'une pièce de théâtre, dans un aphorisme de Pascal. Cette reconnaissance des analogies structurelles ne lui a pas été apprise de l'extérieur. Pierre a beaucoup réfléchi en observant le monde avant même l'acquisition du langage. Pierre, très visuel, n'utilise pas de méthodes logico-déductives. Il ne structure pas les problèmes logiquement ou chronologiquement. Il voit des figures abstraites et leurs propriétés.

La pensée clivée

Dans le fonctionnement en faux-soi, les stratégies cognitives authentiques de l'enfant sont refoulées et dévalorisées. Du point de vue de l'enfant : est-ce parce que le vrai-soi est très médiocre que le faux-soi reçoit compliments et encouragements ? Une faille narcissique sape en profondeur la confiance de l'enfant dans ses capacités authentiques.

Le faux-soi n'est qu'une fiction, un décor de théâtre fragile et non une construction solide. Le faux-soi n'a pas de fondations. Il n'est pas un développement naturel et réel de la personnalité de l'enfant.

Le faux soi n'est pas intelligent. L'enfant brillant qui a développé un faux-soi cognitif va donc se retrouver emprisonné dans une situation de médiocrité et d'in efficience. Prenons l'exemple d'un problème de géométrie où il faut appliquer des théorèmes de proportionnalité comme celui de Thalès. Si l'application est immédiate et ne requiert aucun choix, s'il s'agit d'un exercice mécanique, le faux-soi pourra l'accomplir. Si la figure est complexe, comprend par exemple un cercle, son diamètre, plusieurs triangles, et des rectangles appuyés sur le diamètre, s'il faut effectuer des reconnaissances de configurations, transposer des raisonnements par symétrie, alors il se trouve évidemment "bloqué" très vite. Le faux-soi ne sait pas quels rapports utiliser, pour aller où ? Il ne sait qu'écrire des rapports déjà donnés, appliquer des algorithmes comme un ordinateur. Pourquoi le faux-soi est-il si bête ? Parce qu'il n'est qu'une forme creuse, une enveloppe de mots et de procédures vides de sens.

Valérie imite les formes extérieures du raisonnement géométrique. L'école ne l'a pas initiée, éveillée à l'esprit de la géométrie. Certains enseignants qui se croient rigoureux et ne sont que rigoristes, qui n'apprennent et ne sanctionnent que la reproduction parfaite et obsessionnelle de formes extérieures vont, jusqu'au Collège

et au Lycée, réactiver régulièrement le faux-soi cognitif de Valérie. Si elle arrêta de vouloir satisfaire le professeur, son intelligence est assez puissante pour trouver très vite la solution. Mais prisonnière d'une forme stérile, elle s'épuise en vain. Autant affubler une danseuse d'une armure.

L'enfant à faux-soi cognitif est très fatigable. La tension psychique pour refouler le vrai-soi, la manipulation mentale de formes privées de sens, l'hyper vigilance pour se conformer au modèle provoquent des décrochages réguliers de l'attention. Dans ces failles affleure un troisième mode cognitif : les formes cognitives archaïques.

Le retour des formes cognitives archaïques

Il s'agit de stratégies cognitives depuis longtemps dépassées et qui sont restées figées à l'époque de leur développement. La personnalité cognitive de l'enfant est hétérogène. La sédimentation des différentes strates cognitives n'a pas conduit à une personnalité intégrée mais a fossilisé les couches sous-jacentes à leur stade précoce de développement.

Presque dans le même instant, François maîtrise un raisonnement sophistiqué et échoue à accomplir des opérations très élémentaires. Il peut tantôt maîtriser parfaitement l'orthographe, tantôt ne pas respecter les règles d'accords les plus élémentaires. François est qualifié "d'étourdi". Que se passe-t-il vraiment lors de ces fautes dites "d'étourderie" ? Une constatation me met sur la voie. Lorsque l'intelligence authentique de François est active, lorsqu'il effectue une découverte nouvelle ou lorsqu'il mobilise tous ses moyens pour affronter un problème complexe, l'étourderie ne se manifeste pas. Lorsque François, à l'inverse, s'empêtre lourdement dans une mise en forme qui le gêne, lorsque son faux-soi est mobilisé, le devoir se constelle d'erreurs.

L'effort mental de manipulation de signes vides est beaucoup plus intense et épuisant que lorsque l'enfant est porté par son projet de sens. L'enfant régresse alors à des stades archaïques. Ce qui refait surface, c'est sa première transcription phonétique de la langue. En mathématiques, le signe moins devient un signe plus, non parce que l'enfant ne maîtrise pas la règle des signes ou parce qu'il serait "étourdi", mais parce qu'il retourne par intermittences à des stades archaïques de copie de signes privés de sens.

L'hétérogénéité cognitive

L'hétérogénéité cognitive explique que Stéphane puisse maîtriser les grammaires latine et grecque tout en commettant des erreurs grossières en français dans l'orthographe d'un mot simple. Lorsque je lui fais remarquer l'erreur, il me récite la règle qu'il a enfreint avec tous les détails et les règles d'exceptions. Il se livre spontanément à des propos subtils sur les différences d'expression entre l'action qui se déroule et l'action accomplie en français, anglais, espagnol, latin et grec.

Coexistent ici les trois modes cognitifs de Stéphane. La règle connue mais non appliquée appartient au registre du faux-soi cognitif. Elle n'a pas été intégrée au fonctionnement mental de Stéphane. La faute d'orthographe vient du monde archaïque. La linguistique comparée appartient au registre du vrai-soi. Ce n'est pas un savoir figé, mort, venu de l'extérieur avec des contraintes formelles, mais une observation nouvelle que Stéphane élabore librement.

LA PÉDAGOGIE NÉGATIVE

Le piège pédagogique

Le faux soi cognitif n'est pas seulement un ensemble d'habitudes cognitives dysfonctionnelles. C'est une véritable personnalité écran que l'enfant a élaborée pour faire face à la situation traumatisante et pour cacher son vrai soi. Dans ce contexte psychique très perturbé, le piège pédagogique est de vouloir stimuler et réparer de l'extérieur la pensée scolaire pour rendre l'enfant plus performant, au lieu de l'aider à reconnaître de l'intérieur et à conforter sa pensée subjective et, par là, à se conforter lui-même.

En l'absence de traitement global, un renforcement pédagogique risque de se révéler inefficace et même d'aggraver la situation en renforçant le faux-soi au détriment de l'expression authentique de la pensée de l'enfant. Il importe d'être vigilant à ce qui, dans un souci de réparation et d'efficacité immédiate, soumet l'enfant à une multiplicité d'attentes anarchiques et accentue l'incohérence de son expérience cognitive et, d'une certaine façon, l'en dépossède au lieu de favoriser les mouvements intégrateurs nécessaires.

L'inefficacité de la pédagogie sanction

Toute pédagogie reposant sur la recherche et la sanction des erreurs est vouée à l'échec. Pour retrouver son vrai-soi cognitif, pour oser l'utiliser dans la résolution de tâches scolaires, l'enfant va devoir accepter le risque d'une déstabilisation et se sentir en sécurité. Si l'enfant est sous la pression constante d'une punition, il ne pourra abaisser ses défenses et procéder aux restructurations cognitives indispensables. Toute exigence pédagogique pointilleuse, tatillonne et vétilleuse ne peut que le bloquer complètement. Il faut laisser à l'enfant précoce le droit provisoire à l'erreur et mettre en œuvre des stratégies indirectes de résorption des erreurs.

Une pédagogie qui aide l'enfant précoce à s'harmoniser est le contraire de la marche forcée vers l'élitisme qui caractérise certains établissements. Certains enseignants, mal informés, mal préparés à enseigner aux précoces, confondent compréhension et restitution au mot près, rigueur et rigidité. L'enfant précoce comprend le sens et est doué d'une pensée rigoureuse. Si on lui demande une restitution rigide, le mot se vide de son sens et la restitution est étrangement floue.

Cécilia est capable de mémoriser en quelques minutes, sans grand effort apparent, une dizaine de conjugaisons grecques avec leurs formes duelles et leurs voies actives, moyennes et passives. Elle est donc capable d'une mémorisation précise et rigoureuse. Toutefois le même jour, la pensée la plus floue semble à l'œuvre pour apprendre la leçon d'histoire alors que l'histoire l'intéresse vivement. En fait Cécilia est portée par la beauté de la langue grecque et le plaisir de jouer avec une logique grammaticale nouvelle qui lui fait voir le monde et les actes des hommes sous un angle nouveau. Chaque langue est une manière différente de découper du sens dans la continuité de l'expérience. Dévier d'une lettre dans la restitution d'une déclinaison grecque, et c'est tout ce nouvel édifice de sens qui s'écroule. Cécilia est ici sensible à des différences subtiles et manie les formes lexicales et grammaticales avec aisance et précision.

Il en va tout autrement, si on lui demande de restituer au mot près une leçon de physique ou d'histoire. Dans ce cas, le sens n'est pas dans les mots. Il est dans les phénomènes et dans les événements. Les mots de la leçon ne décrivent que d'une pauvre façon le mouvement des corps célestes ou la réalité totalitaire du goulag. Cécilia ne peut apprendre ces mots de manière tatillonne. Son projet de sens est dans la réalité derrière ces mots, non dans la restitution des mots. Si on exige d'elle une restitution vide, le faux-soi cognitif se met au travail.

LA PÉDAGOGIE POSITIVE

Une pédagogie de l'intégration cognitive

Aider l'enfant à sortir de sa fragmentation cognitive est une tâche très complexe. Le but d'une formation intellectuelle réussie devrait être de lui permettre de développer une palette diversifiée d'approches en portant à la perfection ses stratégies préférentielles et en développant des stratégies complémentaires. Il ne devrait nullement s'agir de brimer, limiter, réduire l'activité du cerveau droit mais au contraire de porter à la perfection ses performances tout en incitant l'enfant par des exercices appropriés à utiliser également le cerveau gauche en y trouvant des gratifications puis à faire collaborer ses deux hémisphères cérébraux à la résolution des problèmes. Une plasticité et une fluidité de travail entre les deux hémisphères cérébraux est un moyen puissant de traiter les problèmes comme le montrent les découvertes sur le cerveau d'Einstein.

Eveil, développement, harmonisation de toutes les fonctions cognitives, voilà ce qui permettrait à l'enfant d'enrichir son vrai soi cognitif. Le traitement psychologique de l'estime de soi et des troubles narcissiques plus graves doit être mené en parallèle. Une amélioration globale de l'état de l'enfant doit être recherchée de manière progressive et cohérente.

Recréer un projet de sens

L'élaboration théorique des trois modes cognitifs simultanés (vrai-soi, faux-soi, archaïque) permet de comprendre et d'agir.

Redonner à l'enfant les moyens de la réussite et du plaisir d'apprendre passe par la reconnection à son vrai-soi cognitif. Pour cela, il faut lui redonner un projet de sens, dépasser la lettre pour aller vers le sens. L'allié de l'enfant et du pédagogue dans cette reconquête du sens est le vrai-soi cognitif. Il est important pour la survie psychique de l'enfant que son vrai-soi ait trouvé l'espace et le temps d'exister dans les marges laissées libres par les enseignements imposés de l'école.

Des lieux d'ouverture créative et de bonheur du savoir comme Jeunes Vocations à Paris ont sauvé des enfants en leur offrant, les mercredi et samedi après-midi, l'acceptation d'une pensée non entravée. En dehors de tout esprit de notation, d'évaluation, de performance, des dizaines d'enfants précoces ont pu jouer des pièces de théâtre, créer des circuits électroniques, peindre des icônes, sculpter le bois, s'initier au grec, étudier les mathématiques, ou, à 10 ans, le programme de la première année de fac de chimie. Ils ont ainsi connu un double développement parallèle.

A Jeunes Vocations, le samedi après-midi, le vrai-soi cognitif de Pierre réalisait au fer à souder des circuits électroniques complexes avec une centaine

d'embranchements. Au Collège le lundi suivant, son faux-soi cognitif obtenait une note médiocre à un exercice d'électronique simpliste à cinq embranchements. Les deux soi, les deux mondes étaient étanches, mais au moins dans un des mondes, Pierre était lui-même.

Un deuxième espace de liberté essentiel à la survie de l'enfant précoce est le jeu. L'enfant précoce a un besoin vital de jouer. Pierre était épuisé, il ne pouvait plus penser, à peine se tenir, et voici que soudain il s'anime, se lance dans la création de vaisseaux en légo ou dans un jeu complexe de stratégie, crée un monde et une civilisation sur son ordinateur. Il ne s'agit pas d'une distraction mais du seul moment dans la journée d'asphyxie mentale où son vrai soi libéré du carcan du faux-soi peut enfin exister. Le jeu est le seul temps vraiment vécu.

Si l'enfant a beaucoup joué, s'il a rencontré à Jeunes Vocations ou dans des lieux analogues, des adultes à l'écoute de son vrai soi, alors existe un formidable socle pour reconstruire et intégrer les fragments disparates de ses personnalités cognitives multiples.

Libérer la pensée authentique

L'ennemi de l'enfant blessé est le faux-soi cognitif qui lui sert de défense et de protection. L'enfant s'accroche désespérément à ce faux-soi même si la faiblesse de ses résultats montre son inefficience.

Le travail thérapeutique et pédagogique consiste à redonner à l'enfant le courage d'une pensée authentique. Il faut sortir de la situation scolaire, laisser l'enfant élaborer et créer sa propre pensée loin de l'exercice ou de la situation scolaire proposée.

A l'occasion des premières résolutions d'équations produits par factorisation, Pierre, à treize ans, trace par points quelques courbes correspondant à des polynômes du second degré. Il n'a jamais vu en classe les paraboles. Il les découvre par lui-même et peut en apprécier visuellement la symétrie axiale. Il découvre l'interprétation géométrique d'une équation du second degré par l'intersection d'une parabole et d'une droite horizontale. Très vite, il se pique au jeu et trace spontanément une courbe du 3^e degré à symétrie centrale et non plus axiale. Puis il pose des questions sur les croissances relatives des différentes puissances et recherche à partir de quel point une courbe du 3^e degré dépasse une courbe du 2^e degré.

Dans cette découverte libre d'une demi-heure ou l'interlocuteur adulte répond juste à la curiosité grandissante de l'enfant, plusieurs formes de l'intelligence authentique sont éveillées : son intelligence concrète et l'envie ludique et enfantine de savoir quand une courbe va dépasser l'autre, son intelligence manuelle et graphique, ses capacités d'abstraction car à partir de deux ou trois points il reconstitue le concept de parabole puis développe la parabole initiale en une famille de paraboles plus ou moins aplaties, son intelligence abstraite de niveau supérieur puisqu'il passe sans cesse de manière féconde de la géométrie à l'algèbre en découvrant l'identité entre calculs algébriques et structures géométriques. A partir de cette vision enrichie de la situation, Pierre revient au calcul en ne manipulant plus des formes vides mais des réalités à la fois concrètes et abstraites.

En français, j'explique à Cécilia que la réponse à une question simple mobilise sa compréhension globale du livre, de ses ressorts dramatiques, psychologiques, philosophiques. A la pauvreté de la question du manuel correspondait une réponse pauvre et presque indigente. Dès que Cécilia se sent autorisée à utiliser son intelligence globale du texte, elle enrichit sans digression le sens de la question et

devient capable d'y répondre par un paragraphe argumenté riche, signifiant et profond.

Il faudra inciter l'enfant à consacrer du temps à une élaboration de son projet de sens et de sa méthode d'approche avant de répondre. Dans une analyse littéraire, la réponse à un "pourquoi ?" suppose d'abord une élaboration de la question : Pourquoi à ce nœud de l'action dramatique ? Pourquoi dans cette évolution des sentiments des personnages ? Pourquoi à l'appui de cette thèse philosophique de l'auteur ? Il suffit de fournir à l'enfant un cadre d'organisation de son propos (dramatique, psychologique, philosophique) pour qu'il exprime de manière nuancée et précise la convergence de ces trois dimensions dans une réplique d'une pièce d'Anouilh ou d'un conte de Voltaire.

Aider l'enfant à se construire des "contenants" de pensée

L'important est que la suggestion de chercher une stratégie reste un support et non une contrainte. Il faut que l'enfant acquière le réflexe de chercher par lui-même et de se forger en fonction des besoins l'outil méthodologique qui lui permettra de conduire sa pensée.

Il faut aider l'enfant précoce à se construire des "contenants de pensée". Il y a en effet, chez beaucoup d'enfants précoces, un excès de contenus de pensée et un déficit ou une mauvaise structuration des contenants de pensée.

La connaissance détaillée et précise des règles grammaticales du français ne renvoie chez François à aucune réalité de pensée. Pour comprendre vraiment la différence entre un COD et un attribut, entre un infinitif et un participe passé, il faut avoir une vision nette de la différence entre une action et un état. C'est cette différence qui va donner un sens aux fonctions grammaticales et par suite aux différenciations d'orthographe grammaticale.

Cécilia maîtrise des différences aspectuelles et modales complexes dans la grammaire des verbes anglais ou grecs et semble appliquer de manière aléatoire les règles les plus fondamentales de la grammaire française. C'est parce que les grammaires anglaises ou grecque lui ont été présentées non comme un ensemble de règles plus ou moins arbitraires mais à partir d'effets de sens. Dans les petites classes, alors que Cécilia attendait du sens, son institutrice a appliqué une pédagogie de la répétition. Son faux-soi connaît les règles mécaniquement parfois à la perfection mais Cécilia ne les a pas intégrées à sa pensée.

Il est possible d'aboutir à des progrès spectaculaires, mais il faut recréer partout le sens perdu et aider l'enfant à reconstruire toute la structure grammaticale de la langue. C'est un vaste chantier que celui de l'harmonisation cognitive de l'enfant précoce.

Laisser l'enfant se reconstruire

C'est en définitive à l'enfant de se construire et au vrai-soi cognitif de prendre en charge le développement et l'intégration des strates demeurées archaïques de la pensée. Le pédagogue ne peut qu'ouvrir, par une série d'incitations appropriées, les voies d'une telle construction. L'enfant précoce est donc pour le pédagogue l'occasion d'une formidable leçon de modestie. Il faut ouvrir l'accès au sens puis laisser à l'enfant le temps de grandir.

Ce travail dépasse les compétences et le temps disponible de la plupart des parents. Souvent d'ailleurs, les exigences pressantes du Collège, l'urgence et le

risque des orientations fâcheuses, font que des dizaines d'heures par semaine sont consacrées à des exercices où l'enfant est obligé de fonctionner en faux-soi pour ne pas être sanctionné et ne pas voir son avenir compromis.

Déscolariser n'est pas une solution satisfaisante, sauf dans les cas les plus désespérés. Dans un contexte de fragilité narcissique, le redoublement, loin d'aider l'enfant à reconstruire des bases ruine souvent définitivement ses chances de développement. L'épreuve de l'échec scolaire accentue toutes les difficultés psychiques déjà présentes et fixe les mécanismes de défense.

Des lieux d'accueil pour la reconstruction cognitive des précoces

Soutenir ou déscolariser restent des solutions réservées à une élite sociale et intellectuelle. Si l'on veut respecter les principes d'égalité républicaine, c'est dans le Collège de la République que l'enfant précoce devrait pouvoir trouver des classes adaptées mettant en œuvre une pédagogie différenciée. Ces classes devraient permettre d'apprécier de façon nuancée le fonctionnement cognitif de l'enfant et lui donner l'environnement pédagogique approprié. Pour les précoces en difficulté, des améliorations spectaculaires peuvent être atteintes en abandonnant la pédagogie sanction et en proposant à l'enfant une approche finement ajustée à une perception précise de son fonctionnement cognitif. Il faut que l'enfant puisse vivre à nouveau des expériences de maîtrise et de réussite.

En attendant la mise en place éventuelle de telles classes, il faudrait que la formation des enseignants de maternelle et de primaire les prépare mieux à discerner et à comprendre les problèmes spécifiques des précoces. Si ces enfants rencontraient une compréhension bienveillante lors de leur premier accueil scolaire, de nombreux troubles ultérieurs seraient évités.