

Gérer l'hétérogénéité

Hors de tout contexte de groupe en situation d'apprentissage, des capacités cognitives exceptionnelles ne constituent pas *a priori* une difficulté, ni pour l'enfant ni pour son entourage. Or le groupe classe, tel qu'il est conçu à l'école des « chances égales pour tous », révèle spontanément son hétérogénéité, dès lors que les tâches qui lui sont assignées s'avèrent plus ou moins faciles pour les individus qui le composent. Au-delà de cette évidence, la vitesse d'exécution au travail n'est qu'un des éléments qui différencient les enfants, parmi d'autres, comme l'intérêt pour la matière enseignée, la culture générale ou les acquis dans la dite matière, les goûts, bref tout ce qui forge l'identité d'un individu et résulte à la fois de son environnement et de son patrimoine génétique.

L'adaptation au groupe à l'école primaire :

Tout groupe d'enfants qui progresse ensemble verrait donc s'accroître progressivement ses différences, sans le régulateur social de l'adaptation par lequel tout groupe assure sa cohésion, par des phénomènes de mimétisme, mais aussi de manière coercitive. En d'autres termes, les écarts entre les enfants d'une même classe d'âge commencent très tôt par s'affirmer, sous l'effet de divers facteurs dont l'un des plus évidents est peut-être la rapidité avec laquelle se font les apprentissages. Ainsi, si la différence de culture générale est relativement faible entre les enfants du Cours Préparatoire, étant donné la somme des connaissances d'un enfant à cet âge-là, celle-ci va s'accroître progressivement. Celui qui, par exemple, aura lu vingt livres en une seule année de C.P., contre cinq en moyenne, aura lu, s'il suit ce rythme, cent livres à l'entrée en sixième contre vingt-cinq. En valeur absolue, même s'il continue de lire quatre fois plus que la moyenne, son avance sera passée de quinze livres en fin de C.P. à soixante-quinze. Ce qui en terme de maîtrise du langage implique un décalage considérable. Cet exemple pourrait s'étendre à l'ensemble des matières. Cependant, on voit bien que les résultats notés en CM2 ne révèlent pas une telle différence : en admettant que la moyenne, à ce niveau, se situe à 12 ou 13, l'enfant précoce peut se situer seulement à 18, ce qui paradoxalement et compte tenu de ses capacités, constitue en valeur absolue une situation d'échec, et devrait alerter l'enseignant.

Cela ne peut s'expliquer que par l'autorégulation que fait subir le groupe à chacun des individus qui le composent, la moyenne exerçant une force centripète sur ceux qui auraient tendance à s'en éloigner le plus. Cela tire sans doute par le haut ceux qui se situent au-dessous de la moyenne, mais aussi par le bas les enfants qui sont au-dessus, bien que l'on constate que ceux qui souffrent le plus sont d'une part ceux qui sont véritablement trop handicapés pour attendre le minimum requis, d'autre part ceux qui sont les plus doués et les plus motivés, à cette différence près qu'il existe des structures spécialisées pour les enfants en très grande difficulté et très peu pour ceux qui sont très en avance. A la pression du groupe s'ajoute la très grande capacité d'adaptation dont font preuve les enfants précoces pour se fondre dans la masse, pour

se maintenir dans le groupe, c'est-à-dire pour être acceptés par leurs camarades et par l'enseignant. Si d'un côté les autres composantes du groupe exercent une pression inconsciente sur l'individu, d'un autre le professeur, dans la plupart des cas, fait assez rapidement comprendre au groupe qu'il doit régner une sorte d'égalité entre ses membres, que tout le monde méritera une attention égale, écouter en même temps, agira en même temps et réussira de même, puisque l'objectif est de faire passer toute la classe au niveau supérieur. Il est évident que pratiquement, il est bien plus difficile de s'adapter à chaque individu que de construire un même discours pour tous.

C'est cette même logique qui rend difficilement supportable toute infraction à la règle : sous cet angle, le redoublement et le saut de classe signalent de manière identique et parallèle l'échec du groupe, dont la mission est d'avancer ensemble et au même rythme. On remarque que la plupart du temps, alors même qu'ils sentent qu'ils seraient plus à l'aise, les enfants ne veulent ni redoubler, ni sauter de classe, car ce serait renoncer à tous les efforts d'adaptation qu'ils ont déployés avec plus ou moins de réussite pour s'intégrer. De fait, même quand tout démontre aux parents qu'un enfant n'est pas heureux, il continue souvent de donner le change aux enseignants et de leur envoyer l'image qu'on attend de lui : celle d'un enfant épanoui et adapté. Le fait de fixer des objectifs par cycle (CP-CE1) ou (CE2-CM1-CM2), aurait pu corriger les effets pervers de ce système, en tenant compte du rythme d'apprentissage propre à chaque enfant. Malheureusement, sauf cas exceptionnel, cela reste lettre morte, tant que la forme même de l'enseignement n'a pas pris en compte l'individu et ses capacités propres. Concrètement, dans les cas où l'enseignant peut être amené à ralentir le rythme de toute la classe pour attendre les élèves en retard, voire à occuper les enfants les plus rapides à des tâches insignifiantes, pour leur éviter d'aller trop vite, puis de s'agiter, les enfants précoces se sentant délaissés finissent par se conduire eux aussi comme des élèves moyens, multipliant étourderies et abandonnant leur exigence coutumière pour mériter à leur tour toute l'attention de leur maître. La lenteur fait alors office de vertu, et l'on va jusqu'à fustiger la moindre erreur, pour démontrer à l'enfant rapide que la vitesse est pernicieuse. Et ce n'est là qu'un exemple, car les mécanismes d'adaptation sont divers, complexes et mériteraient une description plus approfondie.

Pour conclure sur ce point, il me semble que rares sont les enfants précoces qui ne se sont pas plus ou moins adaptés, et cela est d'autant plus vrai chez les sujets qui, outre des facultés cognitives exceptionnelles, se révèlent de surcroît doués pour les relations humaines. Ils se fondent à tel point dans la masse qu'ils trompent les observateurs les plus avertis, leurs camarades, mais les enseignants d'abord qui sont ceux pour qui ils s'adaptent, et parfois même leurs parents, qui sont souvent les premiers à témoigner leur surprise devant les résultats des tests psychométriques, quand ils ne viennent pas à en douter ou à les relativiser. Tout serait socialement parfait, si cette adaptation était profonde, réelle, si l'enfant, s'imposant une sorte de mutilation et feignant d'être heureux, rentrait dans le rang et devenait effectivement comme les autres. Mais, c'est l'inverse qui se produit, le prix à payer est souvent élevé : perte de l'estime de soi, paranoïa, sentiment de profonde solitude, agitation, voire régression qui conduit à se comporter en véritable bébé, surtout à la maison, quand l'enfant échappe au regard du groupe et quand l'écoute des parents est bienveillante, tout un processus qui donne souvent lieu à un dialogue de sourds entre les enseignants, aveuglés par leur désir de voir fonctionner le groupe classe, et les

parents, suspects d'ambitions démesurées pour leur progéniture. L'enfant peut se trouver brimé, quand il s'agit parce qu'il s'ennuie. Lui qui désire tant apprendre comme les grands, voici qu'on lui fait passer une demi-journée dans une classe inférieure pour lui apprendre à bien se conduire, en réalité à ronger son frein, à supporter. Certes on aura appris la patience à ces enfants impatientes. On comprend bien que lorsque les parents viennent demander un saut de classe, c'est comme si l'on ruinait d'un seul coup tous ces efforts, mais l'ère du temps est au dialogue bienveillant, et l'on feint au moins de les écouter, pour mieux leur démontrer leur erreur, entre deux sourires. Eventuellement, l'école peut faire semblant de jouer le jeu et placer l'enfant en situation d'échec, en acceptant l'enfant une matinée dans la classe supérieure et en lui proposant une tâche infaisable sans préparation, afin de démontrer son incapacité.

La réponse du collège : la recherche de structures qui prennent en compte la précocité intellectuelle.

Faute de voir pris en charge sa précocité intellectuelle dès la maternelle et l'école, l'enfant précoce finit par entrer au collège à une époque cruciale, car il n'est pas trop tard. L'adaptation au groupe n'a généralement pas encore détruit en lui l'appétence, la curiosité, et la conscience de sa différence avec les autres est souvent encore très diffuse, quand elle n'est pas vécue de manière très négative. La question se pose alors de savoir si le collège peut y remédier, avant que le processus d'adaptation, c'est-à-dire le désir d'être comme les autres à tout prix ou, inversement, de s'enfermer dans sa différence, ne trouve une réponse lourde de conséquences, voire définitive. Or ce qui frappe toujours les enseignants qui exercent en sixième, c'est la fraîcheur et l'enthousiasme de leurs élèves. C'est d'autant plus le cas des enfants précoces : tout est nouveau, l'avenir est plein de promesses, hélas, très vite déçues, en dehors de toute gestion de leur spécificité.

Pour ces derniers, la prise de conscience par la société des limites du « collège pour tous » a commencé à changer les mentalités et est en train d'induire des pratiques nouvelles, bien qu'encore isolées. Un véritable débat a lieu dans les établissements porteurs d'une réflexion, d'un projet en faveur des enfants précoces : Faut-il créer une filière qui leur serait réservée exclusivement, dont les élèves seraient recrutés en fonction de tests psychométriques, comme c'est le cas au Vésinet, depuis 1990 ? Faut-il leur proposer une pédagogie personnalisée dans des classes hétérogènes, pour éviter une « classe ghetto » ? Faut-il les regrouper dans une classe en les mêlant avec des enfants non testés mais dont les résultats ont été satisfaisants au primaire, formule retenue par le collège Notre-Dame à Bordeaux, à partir de la cinquième ?

Mon analyse préliminaire contient déjà un élément de réponse : pour prendre véritablement en compte la situation des enfants précoces dans une classe dite normale, il faudrait faire éclater la notion de classe elle-même, en proposant à tous les élèves indistinctement un parcours individualisé, de telle sorte que les enfants précoces ne soient pas montrés du doigt. Faute de quoi, regrouper dans une classe ordinaire quatre ou cinq élèves précoces auxquels on proposerait des activités supplémentaires, risquerait de produire à peu près les mêmes effets sur leur développement intellectuel et leurs apprentissages que s'ils étaient dispersés dans des classes dites normales, à ceci près que la reconnaissance par l'institution et le regroupement sont affectivement

gratifiants et la solitude moins grande. Supporter à quatre ou cinq la pression du groupe est peut-être moins pénible, bien que moins discret, car l'isolement volontaire de l'enfant précoce peut aussi s'avérer efficace pour se protéger du groupe. Evidemment, il faudra nuancer cette appréciation en fonction du niveau général de la classe. De telles pratiques ont vu le jour ici ou là, et il faudrait pouvoir établir un bilan. Il semble donc que la solution la plus réaliste soit de rassembler les élèves intellectuellement précoces dans une classe unique, ou de les mêler à de bons éléments non testés, (en évitant, du moins en début d'année, de communiquer à l'équipe pédagogique en charge de la classe les résultats aux tests de chacun des élèves), ces différentes structures pouvant se combiner au cours de la scolarité.

L'une des objections souvent entendue chez ceux qui n'ont pas une idée très précise de ce que représente l'écart entre un enfant précoce et un enfant moyen, est que l'on crée une « classe de niveau ». Il va sans dire que derrière ce mot se dissimule assez mal, dans la bouche de ceux qui l'emploient, le mot « élite », qui ne trouve grâce aux yeux de tous que s'agissant d'activités dites non scolaires comme le sport ou l'art, et en particulier la musique. On trouve donc tout à fait naturel l'existence de classes sport-études ou sport-musique. Quant à ceux des enseignants qui soutiennent le regroupement de classes pour enfants précoces, c'est parfois aussi au non d'un malentendu, s'ils s'imaginent que l'on va créer une « classe de niveau » élevé.

Ce que je veux montrer, en me basant sur dix ans d'expérience au collège du Cèdre au Vésinet, dans la section créée par Mme Côte en 1990, c'est que d'abord, ce n'est pas une « classe de niveau ». Les résultats scolaires ne sont pas pris en compte, de plus, on y retrouve une courbe de Gauss en cloche – en la déplaçant par rapport à la population globale vers le haut –, le QI moyen pouvant par exemple se situer autour de 135, tout en contenant quelques éléments aux résultats situés entre 120 et 130, et quelques-uns entre 140 et 150. Il va sans dire qu'entre les plus forts QI et les moins forts, il y a une différence notable. Chez la bonne centaine d'élèves du secteur volontaires ayant passé les tests, on trouverait très vraisemblablement un QI moyen supérieur à la moyenne. Car, en règle générale, parents et enseignants ne font passer ce genre de tests collectifs que s'ils pensent que leur enfant correspond au profil exigé. On ne peut donc prétendre sur cent élèves recruter une classe d'enfants ayant le même QI. Pour constituer un groupe de même niveau, il faudrait prendre les 26 premiers d'un panel beaucoup plus important, ce qui paraît peu réaliste dans l'état actuel des choses, car il faudrait pour cela tester au moins un millier d'enfants, et donc les recruter loin du collège. En l'occurrence le critère retenu pour l'entrée en classe IP au Cèdre était l'obtention de 10 à chacun des trois tests proposés, mais au-delà de cette note les individus se différencient dans cet échantillon. La deuxième raison pour laquelle une classe d'enfants précoces n'offre pas de profil homogène, c'est qu'à QI égal, on peut avoir des enfants très différents en fonction de leur réussite à tel ou tel sub-test, et donc *a fortiori*, constituer un groupe d'enfants ayant tous un Q.I élevé et équilibré, non seulement est pratiquement impossible, mais en outre serait néfaste. Une certaine diversité est souhaitable, enrichissante et positive, à condition qu'elle ne soit pas trop grande.

La conclusion provisoire qu'on en retirera est qu'une classe d'enfants précoces est une classe, aussi hétérogène qu'une autre, et qu'il faut réserver le terme de « classe de niveau, » à un échantillon d'élèves classés en fonction de leurs connaissances, et

ayant obtenu des notes à peu près semblables dans une matière donnée. On peut ainsi répartir, comme on le faisait au Collège du Cèdre, tous les élèves de troisième dans quatre groupes, par exemple en fonction de leur niveau en mathématiques, en mettant tous les élèves ayant eu entre 16 et 20 dans un même groupe. L'expérience menée au Collège du Cèdre, plusieurs années où la classe d'enfants précoces avait éclaté en mathématiques, pour retrouver d'autres élèves dans des groupes de niveaux, montrait qu'un peu plus de la moitié seulement rejoignait le niveau 1, une bonne partie le groupe 2 et un ou deux le groupe 3. Il est évident que les meilleurs du groupe 1 auraient pu suivre en seconde. Des tests semblables réalisés auprès des enfants précoces dans les autres matières auraient eux aussi dégagé, comme dans n'importe quelle classe, des différences de niveau entre les élèves. Je veux dire par là que si, au lieu de faire cela en mathématiques, l'on avait aligné dans toutes les matières toutes les classes de sixième, de façon à répartir les élèves dans des groupes de niveau, on aurait obtenu à peine un quart des élèves précoces qui se seraient systématiquement retrouvés dans le groupe le plus fort de chaque matière. Il va de soi qu'une telle structure peut constituer une alternative intéressante à la création d'une classe d'enfants précoces : mais cela supposerait pour les professeurs aient des emplois du temps moins compacts et une remise en question radicale de leurs méthodes de travail, puisqu'ils se verraient obligés de fixer ensemble des progressions, des examens communs, des critères d'évaluation identiques, afin de permettre aux élèves de passer d'un groupe à l'autre en fonction de leurs résultats.

Non, une classe d'enfants précoces ne sera donc jamais une classe de niveau. Le seul fait récurrent constaté dès le départ au Vésinet, outre ce déplacement de la moyenne générale vers le haut, est la prédominance significative des garçons, sans que l'on ait cherché à mesurer de quelle manière l'environnement intervient dans le choix de présenter aux tests en priorité des garçons, dans un contexte scolaire général où l'on sait que les filles réussissent bien mieux. Une hypothèse peut être avancée : dans un environnement ordinaire, les filles précoces réussissent mieux, s'adaptent mieux, supportent plus facilement la contrainte et en règle générale souffrent moins que les garçons.

En conclusion :

La douzaine de critères généralement retenus qui permettent de suspecter la précocité chez un enfant, avant les tests, est donc à manier avec précaution, car même si l'on retrouve quelques types dominants, la précocité intellectuelle se manifeste parfois très différemment d'un enfant à l'autre. Parmi ces critères, on retrouve souvent cité la dyssynchronie mise en évidence par Jean-Charles Terrassier entre maturité intellectuelle et maturité affective. Cependant, et je dis cela à destination des enseignants ou des parents qui croient pouvoir s'appuyer sur ce qu'on appelle la « maturité » pour décider d'un saut de classe ou de la précocité d'un enfant, un comportement immature, bébé, dépendant, qui pleure facilement peut au contraire se révéler une excellente raison de faire procéder à un saut de classe. D'une part, les aptitudes et l'appétence intellectuelle, l'envie d'apprendre n'ont aucun rapport avec la maturité affective, deuxièmement, l'impression d'avoir en face de soi un « bébé » est assez souvent due à un effet de trompe-l'œil, dû au contraste produit par l'écart entre

les préoccupations intellectuelles de l'enfant et son comportement. Enfin, une attitude puérile peut s'avérer davantage un signe de désespoir, une manière d'attirer à soi l'attention qu'une preuve réelle d'immaturité. C'est pourquoi, il me semble que le concept de dyssynchronie me semble devoir être manié avec beaucoup de précaution. Je pourrais vous donner de nombreux exemples, en faveur du saut de classe, mais je n'en citerai qu'un : J'ai eu en sixième un élève, qui ne tenait pas en place sur sa chaise, bavard, constamment en train de taper sur sa calculatrice, très « bébé » disait-on. Ses notes tournaient autour de 16 et il avait un an d'avance. J'ai demandé un saut de classe et son passage en quatrième, il a travaillé environ une heure par jour pendant les vacances, pour faire le programme de cinquième, et s'initier seul au latin et à la physique, que l'on commençait à cette époque en cinquième. En quatrième, sa moyenne générale avait grimpé de deux points et demi, il était devenu capable de tenir sur sa chaise sans bouger, son comportement avait changé. Toute son attitude qui semblait ne pas plaider en sa faveur et faisait dire à certains qu'il aurait peut-être mieux fait de ne pas avoir une année d'avance, était due au fait qu'il s'ennuyait et avait besoin au moins de deux années d'avance, pour éviter ennui, agitation et s'investir vraiment dans son travail scolaire. Comme en quatrième, il avait toujours 20 de moyenne, je lui ai demandé un jour comment il s'expliquait la différence de réussite avec ses camarades avaient 17 de moyenne en ayant fait avec moi une latin de latin en cinquième. Il m'a répondu malicieusement : – C'est justement pour cela, Monsieur ! Evidemment il avait raison, et il me signalait ainsi la souffrance que représentait pour lui l'adaptation au rythme du groupe, en même temps que son désir d'autonomie dans le travail, preuve éclatante de la maturité exceptionnelle de celui qu'on avait pris pour un enfant immature.

On a donc dans une classe de sixième précoce des enfants très variés, plus ou moins concentrés sur leur travail, aux profils intellectuels très différents et pour lesquels, il est souhaitable de développer une pédagogie différenciée. On entend par là, une pédagogie qui ne soit pas subie par les élèves, mais active et dans laquelle chacun déploie des efforts à sa portée. Cela passe par des propositions d'exercices variés qui permettent à certains d'en faire dix tandis que d'autres en font cinq, par des exposés d'élèves qui puissent ainsi satisfaire leur désir d'approfondir, par des propositions de lectures graduées du plus simple au plus difficile, où chacun puisse trouver le niveau de difficulté qui lui corresponde, enfin par la découverte des nouveautés en pleine autonomie sur le livre de classe, afin que le professeur puisse partir de ce qui fait problème, de ce qui peut exciter l'envie de comprendre plutôt que de procéder à une pédagogie de la découverte qui consiste à faire sortir des élèves ce qu'ils savent avant de construire leur savoir. Cela suppose aussi que le professeur n'évite aucune question difficile, quitte à la différer pour y répondre à un moment importun. En somme, il ne s'agit pas de travailler avec les enfants précoces comme on le ferait en classe de niveau à partir de savoirs et de compétences à peu près égales, mais de leur permettre de vivre leur diversité.

Or ces méthodes, qui peuvent aller jusqu'à travailler dans une même classe avec deux groupes différents comme le font les instituteurs dans certaines zones rurales, pourraient aussi, objectera-t-on, être une alternative à la classe composée uniquement d'enfants précoces. C'est loin d'être le cas. Dans la classe d'enfants précoces, dont le QI moyen serait de 135, le grand précoce (environ un à trois élèves par classe au

Vésinet), n'est pas en décalage comme il le serait dans une classe moyenne. Pour donner un ordre d'idée, un enfant de 150 à 160 de QI dans une classe de sixième et sans année d'avance, s'ennuierait à peu près autant qu'un élève de première en sixième, un véritable supplice, d'autant plus difficile à supporter et culpabilisant que l'enfant n'a pas nécessairement conscience du caractère anormal de sa situation. De quoi enlever tout désir d'apprendre à l'école. En revanche, l'élève recruté en classe IP avec un QI de 125, aurait pu dans une classe ordinaire trouver son compte et prendre plaisir à l'enseignement. Il semble donc d'une part que tout enfant au-dessus de la moyenne n'ait pas nécessairement besoin de se trouver dans une classe spécifique, malgré tout profitable, et que d'autre part les grands précoces, à partir de 150 de QI aient impérativement besoin de structures adaptées. Enfin à ceux qui craignent de voir disparaître les bons élèves des classes ordinaires, je dirai qu'il convient de s'ériger contre l'argument selon lequel les classes ordinaires auraient besoin de locomotives, de ces élèves brillants qui font avancer les autres. En réalité, c'est surtout le professeur qu'ils font avancer et rassurent en lui prouvant bien que les autres, s'ils écoutaient, suivraient aussi. D'ailleurs ces locomotives finissent par se faire de plus en plus discrètes sous la pression du groupe, au fur et à mesure que ces enfants grandissent, pour se fondre dans la masse.

Il faut donc développer une pédagogie radicalement différente pour prendre en compte l'hétérogénéité et l'adapter à ces enfants, qui ne peuvent se contenter du seul plaisir de se retrouver entre eux, même si ce simple fait est déjà un soulagement énorme : enfin ils se font des amis de leur âge, au lieu de se tourner sans cesse vers les adultes, enfin cela va plus vite, enfin ils sont reconnus et respectés, enfin ils ne sont plus une exception dans la classe, enfin ils ne sont plus forcés de s'automotiver et de se fondre dans la masse pour être comme les autres et pour être acceptés. Reste une difficulté et de taille : la formation des professeurs. Et je ne parle pas des professeurs aguerris pour qui changer leurs habitudes est toujours une affaire difficile, même quand on est convaincu, quand on est conscient de ce que cela peut apporter à l'élève, car travailler en pédagogie différenciée représente une charge de préparation presque double. La solution serait peut-être d'attribuer une décharge horaire pour les professeurs travaillant en pédagogie différenciée, mais l'urgence me semble avant tout de former les nouvelles générations de professeurs à adapter leur pédagogie à chaque élève.