

## DE L'ENFANT SAUVAGE A L'INFANT DE PARME, OU LES DISTORSIONS TEMPORELLES DE L'EDUCATION

**Renaud Hétier**

LAREF  
Université Catholique de l'Ouest  
BP 808  
49008 ANGERS CEDEX 01  
renaud.hetier@uco.fr

---

**Mots-clés :** précocité, temporalité, singularité

**Résumé.** *Le phénomène de la précocité interroge l'éducation au-delà du cas particulier des enfants directement concernés. Il pose la question de la temporalité et celle de l'individualisation de l'éducation. Il faut envisager que l'éducation doit répondre à un tel phénomène, mais il faut aussi s'aviser qu'elle peut en partie le provoquer, en sur sollicitant certaines dimensions, en survalorisant certaines réussites. La compréhension psychologique de l'enfant précoce peut nous aider à saisir les conséquences d'un développement disharmonieux. L'exemple historique de l'infant de Parme peut quant à lui nous aider à comprendre les effets d'une éducation déséquilibrée ou excessivement exigeante. On peut alors envisager la nécessité d'une réflexion pédagogique sur l'équilibre du sujet comme fin de l'éducation.*

---

### 1. Introduction et position du problème

Parmi les multiples différences auxquelles l'éducation est aujourd'hui appelée à pouvoir quelque chose, le cas de la *précocité* commence à s'imposer. Autrefois « enfants surdoués » les enfants précoces peuvent aussi être des enfants en difficulté, voire en souffrance. Ces enfants travaillent très vite, et efficacement mais sans forcément savoir « comment » ils y parviennent. Tout aussi rapidement, ils doivent faire face au « vide » dans lequel les précipite leur vitesse. Sur le plan scolaire, l'ennui et l'attente, le sentiment décourageant du déjà-vu sont à craindre dans des classes où l'organisation pédagogique vise prudemment la moyenne et use de l'art de la répétition. Sur le plan relationnel, on peut aussi craindre un sentiment de décalage, notamment vis-à-vis des camarades. A égalité intellectuelle avec des « plus grands », l'enfant peut conserver des besoins de jeu et des objets de préoccupation de « petit ».

L'enfant précoce semble cristalliser deux aspects essentiels de tout dispositif éducatif : le respect d'une *temporalité* propre à l'enfant, qui est un sujet singulier, et qu'on ne peut ni freiner ni accélérer sans préjudice pour son développement général et donc pour son avenir ; l'*individualisation* de l'espace éducatif, qu'une socialisation prématurée peut compromettre.

La temporalité est à comprendre selon différents angles :

- Temporalité spécifique de l'enfance et sur laquelle Rousseau nous avertissait déjà (perdre du temps pour en gagner).
- Temporalité de l'enfant, c'est-à-dire de tel enfant, qui ne va pas à la même vitesse que tel autre.
- Temporalités hétérogènes propres à chacun, personne n'allant constamment à la même vitesse, personne ne développant toutes les caractéristiques de sa personnalité au même rythme ni ne les portant mécaniquement au même niveau.
- Temporalités réversibles, personne n'étant, pour finir, sans connaître des paliers, voire des moments de régression.

L'individuation est généralement définie par une seule de ses deux faces, la face tournée vers l'extérieur, c'est-à-dire l'affirmation de soi, de sa singularité, et la différenciation que cela implique. Or l'individuation possède aussi une face interne, qui contient le divers, l'hétérogène, le polymorphe dans la même personne. Pour la question qui nous intéresse, il y a donc à contenir des temporalités, des maturités différentes. C'est à Pestalozzi qu'on peut penser à ce sujet, dans le souci d'une sollicitation diversifiée (tête, cœur, main) susceptible de favoriser un développement équilibré.

Le cas des enfants intellectuellement précoces est instructif à ce sujet, dans la mesure où ceux semblent et à contretemps et dans une pluralité de temporalités qui déstabilise la temporalité rationnelle de l'éducation planifiée<sup>1</sup>. C'est notamment vrai du fait d'une préoccupation éducative essentiellement centrée sur le développement cognitif, volontiers portée par l'institution scolaire (passé le temps de l'âge maternel), comme en témoignent au premier chef les textes officiels. Une certaine dysharmonie peut en résulter pour l'enfant, des pans entiers de son développement (psychique, moteur, affectif, émotionnel) semblant rester dans l'ombre, en arrière, pour ne pas dire en retard.

Le cas emblématique de l'Enfant de Parme (dont la biographie a été récemment proposée par Elisabeth Badinter), relève de cette configuration : un enfant dont toute la vie est organisée et maîtrisée par des finalités éducatives, et qui tout en développant une impressionnante culture, se maintiendra dans des formes d'immaturité très contrastées jusque dans l'âge adulte. D'une certaine manière, les besoins propres de l'enfance auxquels l'enfant n'aura pu satisfaire du fait d'un effort permanent d'apprentissage vont se cristalliser pour ne plus jamais cesser de faire valoir leurs droits, sous une forme qui sera condamnée à être régressive. Le besoin de jouer, la propension à (tout) croire, notamment, vont contester tardivement la maîtrise par ailleurs obtenue dans l'ordre des savoirs. L'enfant « en avance » risque devenir un adulte « en retard ». Nous y reviendrons.

L'intérêt de la connaissance biographique – et l'on pourrait encore évoquer l'immaturité de bien des enfants et précoces et sur-stimulés, de Wolfgang Amadeus Mozart à Mickaël Jackson en passant par le joueur de tennis André Agassi -, est de nous éveiller aux pouvoirs ambivalents de l'éducation, et aux désordres provoqués par la distorsion de ses temporalités. Au point qu'il semble parfois que plus on veuille « éclairer » l'enfant, plus il se réfugie dans « l'ombre ». En mettant en parallèle les problèmes que l'enfant précoce pose à l'éducateur et ceux qu'une éducation prématurée pose à l'enfant, nous pouvons espérer progresser sur la voie d'une éducation qui reste attentive à d'autres choses qu'à la performance intellectuelle, pour préférer l'équilibre du sujet.

## **2. Repères psychologiques et psychanalytiques sur la précocité :**

### **2.1 Situation générale**

La première difficulté à laquelle on est confronté dans la compréhension du phénomène de précocité est celle qui tient au discernement de la part de l'environnement. Ceci à au moins deux niveaux : d'une part comme cause éventuelle dans des formes de sollicitation importante de l'enfant, voire de sursollicitation, d'autre part dans l'accueil fait aux conséquences de cette précocité.

Au sujet des facteurs de développement d'une précocité, notons qu'il n'est pas toujours évident de faire le départ entre « l'enfant doué » et « l'enfant forcé »<sup>i</sup>. Gérard Bléandonu remarque bien que « les enfants à qui on ne laisse aucune initiative, aucune autonomie dans leur domaine de prédilection cessent souvent de poursuivre l'excellence dès qu'ils peuvent se soustraire à l'emprise parentale »<sup>ii</sup>. Mais il apparaît néanmoins que les enfants forcés vont rencontrer le même genre de souci que les enfants « purement » précoces, notamment en ce qui concerne les

---

<sup>1</sup> Les élèves accueillis au collège Janson de Sailly ont ainsi entre deux ans et demi d'avance et un an de retard.

phénomènes d'hétérochronie, c'est-à-dire de décalage des différents plans de développement, et plus particulièrement le plan intellectuel vis-à-vis des plans émotionnel et psychologique.

Il y a, en effet, indépendamment de causes éventuelles prêtées à la précocité, à prendre en compte les problèmes d'adaptation réciproque de l'enfant et de son environnement éducatif. J.C. Terrassier insiste sur l'inadaptation du milieu éducatif, qui en deviendrait une cause de perturbation : « La plupart des problèmes que les enfants surdoués doivent assumer dépendent pour l'essentiel d'un contexte sociopédagogique inadapté »<sup>iii</sup>. Mais nous pouvons aussi envisager que l'hétérochronie, que Terrassier rebaptise « dyssynchronie » est, pour l'enfant précoce, un phénomène de dysharmonie des temporalités de développement au sein duquel la maturité intellectuelle s'accompagne possiblement d'une forme d'immaturité psycho-affective et motrice associée.

On peut aussi relever un troisième cas de figure plus complexe, auquel la psychanalyse a rendu attentif, et notamment Alice Miller dans *Le drame de l'enfant doué*<sup>iv</sup>. La maturation rapide exorbitant parfois l'enfant de ses propres besoins, peut compenser l'immaturité parentale, voire la pathologie parentale. De façon encore plus subtile, l'incapacité de parents à accepter/supporter les émotions propres de leur enfant peut conduire celui-ci à contrôler ces dites-émotions et à atteindre un niveau de maîtrise... qu'on attendrait d'un adulte. Dans une telle configuration, la sensibilité précoce de l'enfant s'avère être un facteur de surexposition : en se suradaptant, en ayant une capacité particulière à développer des « compétences » compensatrices des défaillances parentales, les enfants précoces atteignent ce que Bléandonu appelle une « maturité à marche forcée », mais qui se paie généralement d'une forme plus sourde d'immaturité, dans la difficulté d'intégrer ses propres sentiments à sa personnalité.

Pour résumer, la précocité pourrait être « naturelle » ou provoquée par l'environnement. Dans ce second cas, elle peut être paradoxalement induite par une forme de « suréducation » comme par une forme d'irresponsabilité parentale. L'un n'empêche d'ailleurs pas l'autre, les mêmes parents pouvant être excessivement exigeants sans être eux-mêmes suffisamment contenant. Cette précocité, quelle qu'en soit l'origine, confronte de plus l'enfant à des *effets* de décalage entre lui et les autres, mais aussi, en lui-même, entre un pan de son développement et un autre. Un troisième niveau du problème est ouvert par la façon dont l'environnement prend en considération, tant sur le mode de la prévention que de la remédiation, les mécanismes et les effets de ces décalages.

## 2.2 Précocité intellectuelle et sensibilité

Si nous rentrons plus avant dans la description des différents plans de maturité, nous remarquons un décalage entre l'intelligence et les autres caractéristiques. A côté des traits attendus (précocité dans le langage, curiosité intellectuelle, mémoire performante, vélocité intellectuelle, plaisir éprouvé devant les défis intellectuels, etc.), on relève les dimensions sensibles auxquelles l'enfant précoce est confronté. Jean-Claude Terrassier relève un certain nombre de manifestations d'une forme de maturité particulière (sens de la justice, proximité avec les adultes, sens de l'humour, etc.), et notamment, pour ce qui nous intéresse ici, des caractéristiques psycho-affectives : « tendance à être solitaire », hypersensible, hyperémotif, et apparemment rêveur. Le concept qui recouvre cette description est donc celui de dyssynchronie. Le développement ne se fait pas à la même vitesse et n'aboutit pas au même niveau tant sur le plan « interne » que sur le plan social. Sur le plan interne, J.C. Terrassier relève un décalage entre intelligence et motricité, et entre intelligence et affectivité (et enfin entre verbal et performance logique). Sur le plan social, l'enfant précoce se retrouve confronté aux réactions décalées de son entourage, soit insuffisamment stimulant, soit défensif (dans la recherche des « failles » dans sa personnalité), réactions qui finissent par construire une incompréhension ou un sentiment d'incompréhension réciproque.

Nous pouvons isoler, au sein de cette première description, un problème sur lequel nous allons concentrer notre attention. Il s'agit du décalage entre différents secteurs de maturité, désigné par le concept de dyssynchronie, et plus particulièrement la polarisation entre l'intelligence prématurée, et les dimensions émotionnelles et affectives probablement fixées à une maturité antérieure. D'une manière ou d'une autre, que l'intelligence se soit développée « naturellement », qu'elle ait été

forcée ou qu'elle soit investie en compensation des défaillances parentales, sa prématuration expose à des difficultés émotionnelles précises. Jeanne Siaud-Facchin décrit bien celles-ci quand elle évoque « les mécanismes de défense de l'enfant surdoué ». « Cet enfant, écrit-elle, est littéralement agressé par l'intensité de ses perceptions émotionnelles. Il est en permanence assailli par des informations sensorielles. Toujours « branché » sur le monde avec ses innombrables antennes, l'enfant doit mettre en place des mécanismes de défense efficaces pour tenter de filtrer cet afflux émotionnel »<sup>v</sup>.

L'auteure relève trois mécanismes défensifs : la manipulation intellectuelle des émotions, l'humour, et la création d'un monde interne protecteur. Pour notre part, nous voulons mettre en exergue ce dont il s'agit de se protéger. Ce que nous nommons intelligence est d'abord une conscience : conscience du monde, conscience du temps, conscience de soi. Tout conscience est douloureuse, en tant qu'elle confronte le sujet humain à une réalité qui le dépasse et le réduit. Toute conscience confronte le sujet à un paradoxe : elle l'exorbite et lui faisant épouser des perspectives infinies, mais elle l'écrase en retour du sentiment de son impuissance. Les émotions éprouvées sont à la mesure de cette conscience, ou plus précisément à la mesure de ce qui reste de libre dans la conscience malgré le travail de refoulement. La conscience de la mort en est l'exemple le plus frappant, qui a été profondément analysée par Irvin Yalom<sup>vi</sup>. L'enfant a très tôt l'intuition de la mort, que son entourage l'aide en général à refouler. Une conscience aiguë est bien à cet égard à double tranchant : elle peine à mettre l'angoisse à distance en prenant la pleine mesure de son objet, mais elle peine plus encore sans doute à supporter l'absence d'une maîtrise à laquelle elle parvient par ailleurs à l'ordinaire. Autrement dit, une conscience aiguë recherche un ordre qu'elle compromet elle-même. Le besoin exacerbé de justice peut relever de la même analyse : c'est au sujet le plus entraîné par sa conscience à la possibilité rationnelle d'un ordre que le désordre est le plus insupportable.

### **3. Un cas historique : l'enfant de Parme**

#### **3.1 Description**

Elisabeth Badinter fait le récit de l'éducation de l'enfant de Parme dans un petit ouvrage éponyme. Au milieu du XVIII<sup>ème</sup> siècle (en 1756), Ferdinand de Parme, fils unique de Philippe, héritier des Bourbons, va faire l'objet de soins éducatifs très poussés à partir de l'âge de six ans. Quasiment jour et nuit, nous dit l'auteur, Ferdinand va être suivi par M. de Keralio, qui va s'adjoindre les services de Condillac lui-même, des Pères Jacquier et Le Seur, de l'Abbé Millot « qui s'inscrit dans la ligne de Montesquieu et de Voltaire »<sup>vii</sup>. Mais encore « l'archéologue Paolo Paciaudi, le philosophe et mathématicien Francesco Venini, l'encyclopédiste Alexandre Deleyre ou l'imprimeur Bodoni »<sup>viii</sup>. Dans l'élan optimiste qui porte la philosophie des Lumières, et qui semble tout accorder à l'éducation, l'enjeu est de taille. L'entreprise éducative la plus éclairée dispose là d'un Emile en chair et en os. Mais la comparaison s'arrête là, car Ferdinand n'a pas été laissé à l'éducation des choses avant que ne commence le grand projet, et celui-ci est sans doute plus proche d'une visée encyclopédiste que d'une éducation selon la nature. On pourrait vite trancher en parlant d'éducation forcée. Mais il n'est pas sûr que cela soit si simple, d'une part parce que l'enfant est sans doute très doué (et il a une sœur, Isabelle, qui est d'« une intelligence et une maturité hors du commun »<sup>ix</sup>, avec laquelle s'est nouée une relation très tendre), d'autre part parce que ses éducateurs, et Keralio le premier, ne sont pas sans éprouver des doutes. Comme le formule très justement Badinter, « toute l'entreprise n'a de sens que si le futur prince est lui-même un homme des Lumières à la hauteur de la tâche »<sup>x</sup>.

Cet enfant ne part pas de zéro, et il est important de relever ce sur quoi sa mémoire des premières années va se concentrer, et qui témoignera du fameux décalage que nous avons évoqué. La richesse du cas de Ferdinand tient aussi au fait qu'il a laissé une autobiographie, écrite à l'âge de dix-neuf ans, dans laquelle il évoque notamment ses premiers souvenirs. Ceux-ci sont marqués par « les jeux et les disputes avec sa petite sœur Louise (...), la compagnie des gardes du corps, l'arrivée pour l'anniversaire de ses quatre ans d'un jésuite français, le père Thomas Fumeron,

chargé de son instruction religieuse et de lui apprendre à lire »<sup>xi</sup>. Ses parents, aimants, sont absents la plupart du temps. Keralio est très sévère mais lui aussi aimant.

Ferdinand se révèle effectivement très doué, comme en témoigne Condillac lui-même : à sept ans, il « entend tout, il conçoit tout, il aime à s'instruire ; et je vois avec plaisir l'avidité avec laquelle un enfant saisit les idées »<sup>xii</sup>. Il va développer un savoir encyclopédique, apprendre cinq langues vivantes en plus du latin<sup>xiii</sup>. Mais tout ceci se réalise par la grâce d'une pédagogie assez paradoxale. Condillac n'a pas influencé Rousseau pour rien. Il « instaure une nouvelle relation entre le maître et l'élève : la coopération se substitue à l'autorité ». Il « accorde la priorité à la réflexion sur la mémoire », il « avantage le jeu, pratiquant même l'inversion des rôles », propose une approche inductive des connaissances. Et, plus étonnant encore, il s'agit de « se mettre à la portée de l'enfant et procéder par étapes, dans le respect de ses rythmes à lui »<sup>xiv</sup>. Or, avant dix ans, Ferdinand « aura lu de multiples ouvrages de religion, les théâtres de Racine, Molière et Corneille, (...) Voltaire, [et aura été initié] à la philosophie de Newton »<sup>xv</sup>. Nous voyons, dans un tel cas, combien il est difficile de détacher l'enfant et son environnement : les choses n'auraient sans doute pas pu aller si loin si Ferdinand n'avait pas été doué mais serait-il allé si loin s'il n'avait été autant sollicité ?

### 3.2 Contreparties et contretemps

Les éducateurs de l'enfant se montrent sévères, mais cela ne tranche pas avec les mœurs de l'époque, bien que la sœur de Ferdinand, Isabelle, ait écrit contre ce type d'éducation trop rigoureuse, et pour en appeler à une éducation par la douceur<sup>xvi</sup>. Assez vite vont s'imposer des traits de caractère et des comportements qui ne « cadrent » pas avec son éducation éclairée. D'abord, et de son propre aveu, il est « menteur et dissimulateur ». Ensuite, « malgré les instructions de ses maîtres, il fraie toujours avec ses valets et ses gardes, dont il adopte les niaiseries et des comportements indignes de son rang ». Enfin, écrit Badinter, « plus grave est son attirance pour les moines et le clan italien qui attisent son inclination pour une religion superstitieuse et bigote »<sup>xvii</sup>. Il a bien entendu, indépendamment des choix éducatifs, des circonstances particulières qui pèsent dans ces orientations : la distance des parents et un certain isolement affectif qui rendent sensible à la compagnie des gens de même nom, la lutte, par dessus la tête de l'enfant, entre clan italien, traditionaliste et papiste et clan français plus... distancié. Mais il semble bien que la petite enfance ait constitué pour Ferdinand un espace de sécurité, avant son éducation poussée, vers lequel il ne va cesser de se retourner. De plus, ses tendances, si mal accomodées à son statut, à la familiarité avec les gens du peuple et à la dévotion extrême témoignent aussi en elles-mêmes d'un besoin de sécurité, en compensation certainement des exigences très élevées de son éducation.

Dans le cas assez paroxysmique de Ferdinand de Parme, il semble que le très grand appelle son envers, le tout petit, et que le bond en avant se paie de retours têtus en arrière. Une formule de Keralio trahit ceci involontairement, quand il écrit à l'enfant, en 1764, pour critiquer son attitude dévote : « je ne sais si vous avez pris cela sous votre bonnet, ou si quelqu'un vous l'a conseillé, mais je sais très certainement que cela déplairait fort au pape, s'il le savait. Il veut sans doute que vous connaissiez, que vous aimiez et que vous respectiez la religion, mais il ne veut point que vous croyiez qu'elle consiste dans *ces petites pratiques* »<sup>xviii</sup>. Il semble donc que la grande prédisposition de Ferdinand, augmentée de la sollicitation de haut niveau dont il a été l'objet est caractérisée par de forts contretemps<sup>2</sup>. Dans le souci que nous avons voulu tenir de ne pas séparer le sujet de son environnement, nous disposons d'un élément de liaison de choix, avec le mensonge et la dissimulation. Ce que cet enfant semble avoir appris très tôt, c'est un certain dédoublement, par lequel il a pu tout à fait authentiquement, et avec plaisir, investir les apprentissages les plus exigeants, comme en témoignent tous ses éducateurs, et préserver la satisfaction de besoins plus archaïques. Le problème de ce dédoublement par la dissimulation, c'est qu'il permette certes de satisfaire ses besoins, mais qu'il les maintient en même temps en dehors de toute évolution. C'est à ce niveau que, enfant doué et/ou enfant forcé, l'environnement éducatif porte une responsabilité

---

<sup>2</sup> dignes d'une dyssynchronie...

particulière : celle de laisser s'exprimer ou non les besoins réels de l'enfant, qui peuvent être hétérogènes, et peuvent l'être d'autant plus que l'enfant a des capacités hors normes.

#### **4. Une compréhension pédagogique des temps de l'enfant**

Nous insistons dans une dynamique de compréhension dialectique : le décalage des temporalités peut être l'indicateur du déséquilibre d'un environnement éducatif qui le provoque, comme il peut être l'aiguillon d'une pédagogie qui cherche à le prendre en considération une fois qu'il est avéré. Dans les deux cas, les éducateurs ont une responsabilité et une marge d'action possible : il est difficile d'envisager une quelconque précocité dans un environnement complètement indigent, mais une fois que les potentialités de l'enfant ont été éveillées, leur équilibre reste encore un objectif éducatif. L'histoire de la pensée éducative n'est pas dépourvue de considération de ce genre de problème. Rousseau a été le grand initiateur d'une attention au temps de l'enfance et à l'harmonie des facultés, Pestalozzi, à sa suite, a développé une théorie particulièrement novatrice de l'individualisation au sein même d'une institution collective.

##### **4.1 Respecter le temps de la maturation pour ne pas inverser l'ordre naturel**

L'avertissement de Rousseau, dans l'Emile, est bien connu : « oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre »<sup>xix</sup>, complété de son mot d'ordre : « laissez mûrir l'enfance dans les enfants »<sup>xx</sup>. La préoccupation essentielle du philosophe, en la matière, est certes de respecter la nature, le développement qu'elle permet, et d'être conséquemment attentif au développement moteur et sensible. Il se préoccupe surtout de préserver celui-ci de l'écrasement dont fait prendre le risque la stimulation précoce du langage et des savoirs abstraits : « exercez son corps, ses organes, ses sens, ses forces, mais tenez son âme oisive aussi longtemps qu'il se pourra »<sup>xxi</sup>. C'est à cela que correspond l'éducation *négative*, qui préserve l'enfant d'une sursollicitation, et qui permet l'éducation des choses, c'est-à-dire la rencontre d'un ordre de réalités à la mesure de l'enfant et de sa sensibilité.

Mais l'arrière fond philosophique de ce souci d'un ordre naturel se trouve dans le stoïcisme de Rousseau, qui lui fait construire l'idée d'un « *état de nature* », non pas comme un état naturel, mais comme un *état d'équilibre*. L'équilibre à atteindre, ou plutôt à ne pas perdre, est celui qui s'établit entre désirs et facultés. A ce niveau, il n'y pas lieu de juger, en soi, de telle qualité ou de telle incapacité. Il importe seulement d'avoir les moyens de satisfaire ses propres besoins. Tout ce qui est de l'ordre de l'excès : surenchère du désir, exorbitation, pouvoir, doit se heurter à la résistance des choses et des lois de manière à trouver sa limite : soit en développant ses forces pour se satisfaire, soit en se rabattant sur des horizons plus raisonnables. Et, in fine, cette harmonie permet un ordre temporel naturel : « la nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces, qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre ; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants ». On voit à quel point cette possibilité semble tomber juste pour notre Ferdinand de Parme...

##### **4.2 Etre attentif à ce que ressent cet enfant-là**

Il a beaucoup été reproché à Rousseau en matière d'éducation, et notamment, par Kant lui-même, le coût farineux du gouvernement d'un seul enfant : pas moins que celui de la vie toute entière d'un homme, vouée à cette seule cause, jour et nuit, quasiment du berceau au mariage. Pestalozzi a le mérite d'avoir tenté, à partir de Rousseau, une mise en œuvre dans des conditions institutionnelles plus conformes aux réalités sociales, ses différents instituts ayant accueilli des enfants sous une disposition collective. Deux idées originales nous paraissent compléter

l'éclairage de Rousseau : celle de l'inquiétude et celle, annoncée plus haut, de l'individualisation au cœur même de ce qu'il appelle « l'Idée de la formation élémentaire »<sup>3</sup>.

Nous trouvons chez Pestalozzi une attention à l'équilibre psycho-affectif de l'enfant dans son milieu d'une finesse psychologique très moderne. Contrairement à l'abstraction rousseauiste qui retire d'abord l'enfant et l'isole avant de le socialiser, Pestalozzi veut ancrer chaque enfant dans son milieu social, dans son foyer familial et notamment au plus près de sa mère : « c'est la continuité assurée dans la jouissance de ses besoins physiques qui anime et développe naturellement les premiers germes du nourrisson dès sa naissance ; c'est la sainte sollicitude de la mère, c'est l'attention, animée en elle par l'instinct, lequel, s'il n'est pas assouvi, est de nature à inquiéter l'enfant dans sa sensibilité »<sup>xxii</sup>. L'auteur thématise cette question de la « fatale inquiétude »<sup>xxiii</sup>, ou de « l'inquiétude animale »<sup>xxiv</sup> : il désigne ainsi la conséquence d'une défaillance de l'environnement éducatif de l'enfant, d'abord d'ordre affectif, à le placer en sécurité. Or, nous avons vu à quel point l'enfant précoce était sujet à l'inquiétude : d'une part parce que sa conscience l'éprouve volontiers au-delà de ses forces psychiques, d'autre part parce les réponses de son environnement, qui devraient être plus solides qu'à l'ordinaire, sont au contraire souvent elles-mêmes éprouvées. « La moindre inquiétude, poursuit le pédagogue, qui, dans cette période, vient troubler la vie végétative de l'enfant, est le terrain où s'animent et se renforcent toutes les excitations et les prétentions de notre nature sensible animale, où s'atrophie dans ses racines essentielles le développement conforme à la nature de l'ensemble des dispositions et des forces qui constituent l'essence propre de l'humanité »<sup>xxv</sup>.

Cette sécurité du foyer, de l'amour maternel, qui assure une certaine quiétude à l'enfant, doit éviter les différentes formes de dérives que peuvent être tant la régression d'ordre « animal » que l'exorbitation intellectuelle et sociale. Mais comment une pédagogie peut-elle ensuite prendre le relai d'une telle attention ? L'auteur pédagogique l'affirme courageusement lui-même au crépuscule de son existence : aucune généralisation n'est, en la matière, acceptable : « la nature humaine, écrit-il, s'oppose de façon irrésistible à l'introduction générale et parfaite de cette haute Idée [l'Idée de la formation élémentaire]. Tout notre savoir, tout notre savoir-faire n'est que parcellaire, et restera parcellaire jusqu'à la fin de nos jours »<sup>xxvi</sup>. Et, plus loin, il comprend le pédagogue lui-même dans ce souci singulier : « chaque homme pris en particulier appliquera ces moyens, selon l'individualité qui lui est propre, autrement que ne le fera telle autre individualité qui ne s'harmonise pas avec la sienne »<sup>xxvii</sup>. Le renoncement à la généralisation est la condition de la reconnaissance de la singularité, mais ce renoncement a lui-même pour condition une acceptation de la diversité.

C'est bien en ce domaine que Pestalozzi, à distance des philosophes et de leur idéal d'une forme unique parce que parfaite, fait œuvre nouvelle : ayant, sa vie durant, usé ses forces dans la rencontre des enfants à éduquer, il mesure ce qu'est l'échec, l'impossibilité d'un savoir total, d'une perfection, et l'inanité d'un modèle unique. Comme le signifie un intertitre de Michel Soëtard : « à chacun son génie »<sup>xxviii</sup>. La reconnaissance de la pluralité, comme condition de la reconnaissance de la singularité, suppose donc bien le deuil d'un modèle unique : « il y a des génies du cœur, des génies de l'intelligence, des génies de l'habileté technique »<sup>xxix</sup>. Par un détour peut-être inattendu, Pestalozzi nous reconduit alors au cœur du problème tel que nous avons voulu le poser de façon dialectique : la condition de l'enfant *dans* son environnement. Autrement dit : est-il possible de penser un génie de l'habileté et pis encore un génie du cœur dans une société hiérarchisée et élitiste qui, dans la caricature française, n'accorde de grandeur qu'à un intellect sous l'arbitrage des « grandes écoles » ? Et conséquemment, est-il possible de favoriser une grandeur sans provoquer une petitesse associée ?

Pestalozzi est, dans une époque où pourtant le problème était sans doute moins aigü, conscient du problème particulier rencontré par le « génie », qui est souvent cause et conséquence d'un déséquilibre : « Cette heureuse unité dynamique de la nature humaine est (...) d'une réalisation difficile et parfois impraticable lorsqu'une force isolée, repliée sur elle-même, à pris des proportions gigantesques, voir géniales »<sup>xxx</sup>. Et plus loin : « l'hypertrophie brillante de certaines

---

<sup>3</sup> Dénomination qu'il a finalement préféré au mot « méthode ».

forces pose trop souvent un obstacle insurmontable à la réalisation chez l'homme de l'unité dynamique et de l'équilibre qui lui manque »<sup>xxxi</sup>. L'équilibre du sujet est en lui-même une fin de l'éducation, et non pas l'excellence et la performance ; « une éducation où tout est intellect et compétence », pour reprendre une formulation étrangement actuelle de l'auteur, n'est pas plus favorable à cet équilibre que « s'il y a carence d'éducation ».

## 5. Conclusion

De précoces, nous ne (re)connaissons que les enfants à l'intellect développé. Ceci trahit sans doute autre chose que notre savoir « scientifique » et notre capacité à observer l'enfant. Quelque chose de notre propre orientation sociale s'exprime, qui valorise à l'extrême la maîtrise cognitive, et sacrifie beaucoup pour cela. Le « surdoué » peut certes nous effrayer en partie, sa puissance nous fascine, et nous allons lui pardonner ses petites choses par ailleurs. Nous avons tendance à trouver normal que nos « vieux docteurs » soient en même temps de « grands enfants ». Il se révèle qu'en l'affaire, nous acceptons plusieurs sortes de sacrifices. Le sacrifice des talents du cœur et de la main ne sont plus à mettre en évidence, malheureusement. Mais le sacrifice de l'équilibre du sujet humain reste étonnamment silencieux. Nous risquons ici une hypothèse : l'inquiétude que l'enfant précoce ressent plus qu'un autre n'est peut-être pas seulement la résultante d'une intelligence tumultueuse qui l'expose à une conscience à vif de la précarité de l'existence et de l'injustice du monde, elle peut aussi exprimer l'abandon global qui est fait par ailleurs des valeurs du cœur et de la main. Leur investissement serait susceptible non seulement qu'équilibrer le développement de l'enfant et de ne pas laisser l'intelligence s'évader solitairement, mais aussi, paradoxalement, d'apporter les réponses qu'une intelligence ne peut peut-être pas apporter, dans son registre propre - celui de la rationalité -, à ses propres questions.

## 6. Bibliographie

- Badinter, E. (2008). *L'enfant de Parme*. Paris : Fayard.
- Cellier, H. (2007). *Précocité à l'école : le défi de la singularité*. Paris : E.S.F.
- Miller, A. (2008, [1995]). *Le drame des enfants doués*. Paris : P.U.F., trad. Léa Marcou.
- Rousseau, J.J. (1964, [1752]). *Emile, ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Pestalozzi, J. H. (2009, [1826]). *Le chant du cygne*. Paris : Fabert, trad. Michel Soëtard.
- Terrassier, J.C. (2009, [1998]). *Guide pratique de l'enfant surdoué*. Paris : E.S.F.
- Terrassier, J.C. (2006, [1981]). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris : E.S.F.
- Siaud-Facchin, J. (2002). *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob.

---

<sup>i</sup> Bléandonu, G. (2004). *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris : P.U.F. pp. 39-40.

<sup>ii</sup> Id., p. 40.

<sup>iii</sup> Terrassier, J.C. (2001, [1998]). *Guide pratique de l'enfant surdoué*. Paris : E.S.F. p. 40.

<sup>iv</sup> Miller, A. (1995). *Le drame des enfants doués*. Paris : P.U.F.

<sup>v</sup> Siaud-Facchin, J. (2002). *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob. p. 54.

<sup>vi</sup> Yalom, I. (2008). *Thérapie existentielle*. Paris : Galaade.

<sup>vii</sup> Badinter, E. (2008). *L'enfant de Parme*. Paris : Fayard. p. 13.

<sup>viii</sup> Ib.

<sup>ix</sup> Id., p. 23.

<sup>x</sup> Id., p. 13.

<sup>xi</sup> Id., p. 16.

<sup>xii</sup> Id., pp. 41-42.

<sup>xiii</sup> Id., p. 66.

<sup>xiv</sup> Id., pp. 42-43.



- xv Id., p. 44.  
xvi Id., p. 47.  
xvii Id., p. 48.  
xviii Id., p. 73.  
xix Rousseau, J.J. (1964, [1752]). *Emile, ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion. p. 112.  
xx Id., p. 120.  
xxi Ib.  
xxii Pestalozzi, J.H. (2009, [1826]). *Le chant du cygne*. Paris : Fabert. p. 36.  
xxiii Id., p. 38.  
xxiv Id., p. 52.  
xxv Id., p. 37.  
xxvi Id., p. 58.  
xxvii Id., p. 58.  
xxviii Id., p. 58.  
xxix Id., p. 59.  
xxx Id., p. 151.  
xxxi Id., p. 152.