

Sylviane MONNIER, Professeur certifié d'Anglais
avec la participation de F.M. Durazzo

Suffit-il de regrouper les enfants pour résoudre les problèmes qui se posent à eux ? Suffit-il d'aller plus vite ? Ou faut-il en plus adapter notre enseignement et notre savoir-faire ?

Je vais vous faire part de ces réflexions, qui, loin d'être dogmatiques et définitives, aspirent encore à l'approfondissement.

1.0 Les enjeux propres aux enfants précoces : réussir à progresser à son rythme.

Le principal enjeu pour un enfant précoce est de continuer à s'épanouir malgré le décalage constaté qui est plus ou moins bien supporté par l'enfant lui-même et par son entourage. Comment éviter l'ennui, la perte de l'appétence, le risque de découragement, voire la dépression ? Comment prévenir ces risques en garantissant, si possible, à l'enfant la place qui lui revient ?

1.1 Etre le premier : compétition ou émulation ?

Parmi les enfants I.P., rares sont ceux qui ne se sont pas trouvés dans le peloton de tête de leur classe. L'excellence se pose en fait en termes de relativité et non de manière absolue. Il en va de même pour le quotient intellectuel qui définit la précocité d'un enfant en comparant ses performances à celles des enfants d'un âge donné. Pour l'élève, la référence c'est l'autre, et cet autre proche est celui qui partage ses activités dans sa classe, et même les parents ont tendance à se prêter au jeu en demandant sans cesse à l'enfant, comment il se situe dans sa classe. C'est aussi ce qui donne à l'élève une certaine exigence par rapport à lui-même : s'améliorer pour dépasser les autres. Les enfants se jaugent, se mesurent et s'estiment être en mesure de faire mieux ou moins bien que tel ou telle. L'Autre est la mesure de leurs échecs ou de leurs progrès, autant que les appréciations des professeurs ou le jugement des parents.

Or toute la difficulté pour les enfants précoces vient du fait que, dans un contexte d'hétérogénéité normale, l'émulation, la compétition sont faussées par l'inégalité des capacités et les exigences des professeurs en principe

égales vis-à-vis de tous les enfants d'une même classe. Les risques sont nombreux et vont du mépris de l'autre que l'on domine sans aucun effort, aux exigences des parents trop facilement satisfaites. Le respect de l'autre et de soi-même voudrait que l'enfant fût conscient de l'épanouissement inégal des capacités et qu'en découlat un désir de se mesurer avec des égaux, de même qu'il est nécessaire que les adultes ajustent le niveau de leurs exigences aux capacités de l'enfant. Dans le cas contraire, ce dernier court le risque de prendre goût à la facilité et de mépriser les adultes qu'il croit bernier en paraissant travailler beaucoup plus que ce qu'il ne fait en réalité.

Pour que l'enfant réussisse à progresser, il faut donc éviter les distorsions entre ses désirs, ceux de ses parents, de ses professeurs et la réalité des capacités de l'enfant. Exercice périlleux car il faut viser haut si l'on sait que l'enfant a un fort potentiel, mais pas trop, car, en cas d'échec, cela pourrait déclencher des mécanismes d'inhibition d'autant plus grands que l'enfant est précoce et donc sensible. Aussi, nous semble-t-il indispensable de valoriser la réussite et de stimuler la motivation.

1.2 Réhabiliter l'excellence

Cela dit un enfant précoce est tout à fait capable de s'épanouir dans une classe dite normale s'il peut surmonter le regard de la classe et s'il y trouve une émulation au sein d'un groupe de deux ou trois élèves. C'est souvent le cas, mais il faut reconnaître qu'ils doivent souvent adopter un « profil bas » ou faire preuve d'une très forte personnalité. Si le rythme de la classe leur paraît parfois lent, ils compensent en approfondissant. Et c'est une des ressources du système français que d'offrir aux élèves des programmes d'une richesse telle qu'il faut vraiment être un « surdoué » pour les assimiler.

Mais cette richesse de programme qui est un bienfait pour les élèves capables de se hisser au-dessus du 15 de moyenne, peut aussi conduire à la tentation de se limiter à des résultats médiocres. Or, une petite moyenne, pour un enfant précoce qui ne travaille pas, est d'autant plus dangereux qu'il donne l'illusion d'une réussite toute relative, n'éveille pas la méfiance des adultes, ne pousse pas à progresser, à faire des efforts.

L'une des raisons de la mise en place des classes adaptées découle de la prise en compte des risques d'échec. Il nous semble préférable d'exiger d'un enfant précoce une excellente assimilation du cours plutôt que de

multiplier les années d'avance en restant somme toute à un niveau très moyen. Réussir un bac à 16 ans avec une mention « passable » ou « assez bien » nous semble préjudiciable et l'expérience nous le prouve, puisque ces élèves ne tiennent pas en classe préparatoire.

Il est donc souhaitable que les enfants précoces visent 18/20 à l'âge normal car on doit réhabiliter l'excellence en montrant qu'elle est possible, plus courante qu'on ne le croit, que c'est un vrai plaisir de travailler à un excellent niveau et qu'il n'y a surtout pas lieu de la regarder avec méfiance, suspicion ou goguenardise.

D'autre part, il faut qu'un enfant vive pleinement son enfance, et s'il travaille plus vite que la moyenne quant aux objectifs scolaires traditionnels, le temps gagné doit être laissé à sa disposition pour qu'il découvre à son gré, soit d'autres champs de connaissances, comme c'est souvent le cas de ces enfants, soit d'autres activités de loisirs, sportives, artistiques pour répondre à leur boulimie, soit du temps libre pour rêver.

1.3 Des structures et une pédagogie adaptées

Cela dit, la structure scolaire joue un rôle clé. Si l'enfant précoce est intégré dans une classe du type de celles du Collège du Cèdre au Vésinet, c'est à dire où l'on regroupe des enfants ayant de fortes capacités intellectuelles, les enseignants pourront mettre en place une pédagogie adaptée et la vitesse de la progression permettra naturellement de dégager du temps pour l'approfondissement.

En revanche, si un enfant précoce fréquente une classe ordinaire, il faudra au minimum adopter deux types de dispositions, pour éviter la mise en veilleuse des capacités.

La première, sera d'autoriser ces enfants à partir de 125 de Q.I. à prendre au moins un an d'avance, car cela correspond réellement à un besoin qu'ils expriment par leurs questions, leurs acquis, leur goût de la connaissance au sens large du terme. Il est tout à fait raisonnable de leur accorder cette année d'avance, cela a déjà largement fait ses preuves dans le passé, pourquoi l'abandonner ?

On peut donc accorder un voire deux ans d'avance, l'ennui ressenti en classe étant, selon une enquête récente de l'association, le facteur d'échec le plus déterminant.

Il est ensuite souhaitable, de mettre à disposition une variété d'activités complémentaires et enrichissantes, s'appuyant sur la technologie de pointe

tels que lecteurs de C D ROM , jeux informatiques ou de réflexion dont les autres enfants de la même classe ne manqueront pas de profiter aussi.

Quoi qu'il en soit, même chez les enfants précoces en échec scolaire, on retrouve le goût de l'excellence, l'envie et la certitude que l'on est capable de très bien faire, bien que pendant l'adolescence et plus précisément au niveau du collège, on constate une érosion de l'appétence.

En même temps, lorsque ces élèves se retrouvent dans des classes adaptées, peuvent poindre l'angoisse, l'inquiétude de réaliser des performances relativement médiocres. Le rôle de l'équipe pédagogique est alors de leur apprendre que l'excellence ce n'est pas être « meilleur » que les autres, mais c'est réaliser au mieux les objectifs que l'on s'est fixés, et que proposent les professeurs. Cependant, si le niveau s'avère disproportionné, l'enfant risque de ne pas faire de choix et d'abandonner toute exigence par rapport à lui-même. D'où la nécessité d'une grande lucidité pour ne pas imposer à l'enfant des défis qui ne correspondraient pas à ses possibilités.

La difficulté d'atteindre un tel niveau sans émulation est grande, et les phénomènes de rejet de la part des autres élèves, voire même de certains professeurs existent. C'est donc bien dans des classes appropriées que l'on peut l'atteindre, mais ces classes n'ouvrent qu'au compte-goutte et le Collège du Cèdre est encore le seul établissement public à offrir cette réponse. Qu'attendent les autres ?

Certes des précautions s'imposent là aussi. Plus que d'autres enfants, les petits précoces peuvent avoir des relations sociales fragiles et avoir du mal à s'intégrer, ce, parce qu'ils ressentent avec beaucoup d'acuité leur différence, et le malaise, parfois l'hostilité que celle-ci peut engendrer. D'où, là encore, le rôle important des professeurs pour aider à instaurer de bonnes relations entre les élèves, leur apprendre à s'accepter tous avec leurs différences, à respecter le travail du groupe, et ceci aussi pour établir une bonne communication en cernant au mieux le fonctionnement intellectuel de leurs élèves.

2.0. Pour une prise en compte des stratégies cognitives individuelles.

Prendre en considération le fonctionnement intellectuel de ses élèves, c'est savoir utiliser les ressources de l'individu et du groupe dans sa gestion. Comment tirer partie de l'imagination de l'enfant, de ses intuitions ? Rappelons que la mission de l'enseignement est d'aider tous les enfants à développer leurs potentiels. Que pouvons-nous faire pour inciter les enfants précoces à utiliser pleinement leur cerveau ? Neurobiologistes et

comportementalistes nous aident à mieux comprendre nos différents modes de communication.

2.1. *Mémoire et mémorisation.*

La mémoire très vive des enfants I.P. est une des explications les plus évidentes, par exemple, de leur surprenante maîtrise précoce de l'expression orale, ou de leur capacité à faire des associations d'idées interdisciplinaires d'autant plus étonnantes en classe qu'elles sont habituellement très rares.

Cependant, ils peuvent eux aussi rendre leur mémoire encore plus efficace car elle prend des formes différentes : visuelle, auditive ou kinesthésique - cette dernière étant la faculté d'intégrer, de mémoriser et de restituer en utilisant des évoqués et des supports gestuels. Les auditifs ont toujours été particulièrement adaptés au système scolaire et ce sont les visuels qui ont bénéficié de tous les soins des enseignants récemment. Mais il reste à faire un effort semblable pour les kinesthésiques qui apprennent en marchant, en faisant de grands gestes, ont besoin donc d'associer le geste au moment d'apprendre ou au moment de réciter.

Il est relativement facile d'adapter la pédagogie pour les visuels, d'ajouter des couleurs, des schémas pour eux, de leur laisser le temps de traduire en évoqués visuels. Il faut maintenant mettre en œuvre une gestuelle adaptée aux kinesthésiques, leur permettre de crayonner _ sur un brouillon bien sûr _ les prévenir qu'au moment de réciter ou de réutiliser une connaissance acquise en arpentant leur chambre, il faudra se revoir mentalement en train d'arpenter sa chambre ou de gesticuler.

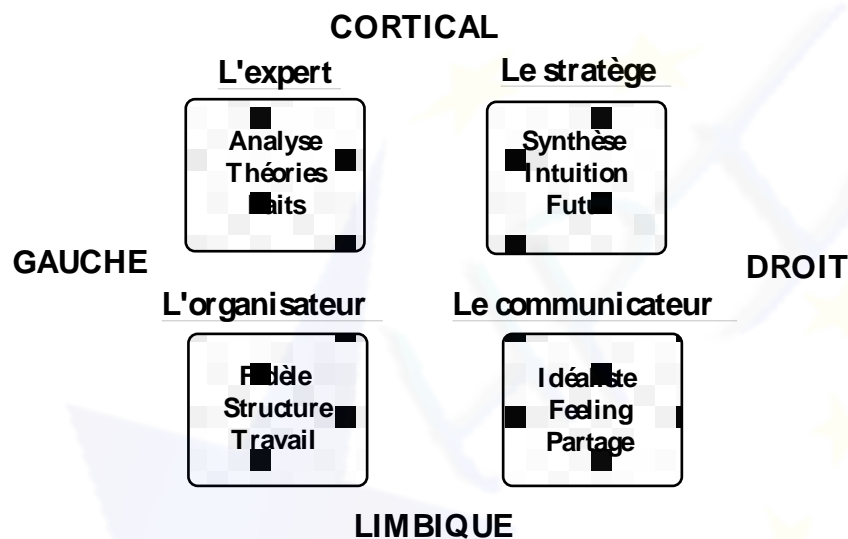
L'un des fondements de l'utilisation efficace de la mémoire est la réactivation qui a, pour les précoces, le grand avantage de contrecarrer leur manque de rigueur, ce n'est pas une répétition lassante _ ce dont ils ont horreur _ mais une démarche intelligente de réflexion et de restructuration des connaissances à intervalles dégradés.

De plus, nous savons que nos précoces ont un solide allié en leur sommeil paradoxal, comme nous l'a expliqué le Professeur Grubar lors du colloque du Vésinet en 95, mais je voudrais les inciter à augmenter encore leur potentiel en utilisant mieux leurs possibilités et à ne pas se reposer sur une seule méthode préférée.

2.2. *La typologie de Herrmann.*

Notre questionnaire sur la mémoire peut nous pousser à explorer les quatre grandes tendances dégagées par la typologie d'un comportementaliste américain, Ned Herrmann. Cette typologie est diffusée en France par une collaboratrice de longue date de la M.A.F.P.E.N., Mme Chalvin .

Un schéma aidera les visuels à comprendre :



trop brièvement, cela veut dire que l'hémisphère gauche, chez un droitier, est abstrait, rationnel, logique, matheux alors que l'hémisphère droit, lui, gère nos sentiments, le concret, le sens du futur, l'intuition, et l'esprit de synthèse.

Bien sûr, pour un gaucher, ce sera l'inverse.

Le cerveau dit limbique est stable et automatique, mais s'occupe aussi de nos émotions, il génère donc nos éventuels blocages ou motivations.

Le cerveau cortical est le néo-cortex, il est instable et imprévisible mais il peut refouler les instincts et les pulsions.

Ces notions doivent faire l'objet de précautions dans l'utilisation que l'on peut en faire auprès de nos élèves. Il n'est pas question de s'en servir pour les juger, ou les évaluer, c'est un outil pour mieux comprendre et travailler.

Cette théorie dégage quatre grandes tendances :

Le cortical gauche préfère les faits, la théorie, aime la compétition, mais est peu créatif, a peu d'aptitude pour l'art, des problèmes dans les matières

littéraires où on lui reproche de s'exprimer sèchement, sans émotion ; ce qui ne l'empêche pas de réussir scolairement. Pour moi, c'est très clairement le type de « l'enfant Téflon » de Daniel Kemp, qu'il appelle aussi le « syndicaliste ».

Le limbique gauche se sent à l'aise en classe si les connaissances sont strictement structurées, si les consignes, les objectifs sont bien définis, mais il manque d'assurance, de fantaisie. Dans ma classe de troisième au collège du Cèdre, une excellente élève ne manque pas de me faire remarquer la moindre petite erreur d'enchaînement : c'est sans doute la limbique gauche qui est à l'affût.

Quant au limbique droit, il s'appuiera avant tout sur sa motivation, sur la personnalisation de ses contacts, mais manquera de connaissances précises, de rigueur, d'organisation. Deux élèves bavardent mais si je leur demande de se taire, ils m'expliquent outrés, qu'ils discutaient du cours : ce sont peut-être des limbiques droits. Là on peut aussi penser à tous ces élèves qui vont aimer une matière en fonction du prof : malheur au maths ou à l'anglais si le professeur n'est pas sur la même longueur d'onde que cet élève-là !

Enfin, le cortical droit qui est bien sûr l'angoisse des enseignants, car c'est cet élève imprévisible, capable de réussir brillamment, mais en refusant de s'investir, et d'échouer avec éclat malgré un potentiel évident. Ils ont le goût du risque, de l'imagination, de l'intuition et pire de l'humour ! A mon avis c'est un mode fréquent chez de nombreux précoces. Mes élèves jubilent si je propose ou si j'accepte _ car eux vont m'en proposer _ une activité qui sorte de la routine du cours. Ce sont les corticaux droits.

Il est évident que rares sont les individus qui ne se reconnaissent que dans un de ces quatre types. La plupart d'entre nous développons des stratégies cognitives mixtes, malgré la prépondérance d'une zone. Il n'y a pas encore eu d'enquête scientifique sur ces caractéristiques, mais il me semble que les deux modes dominants chez les précoces sont les corticaux droits et gauches.

2.3. L'apport méthodologique : remède et prévention de l'échec scolaire.

Tous ces élèves ont besoin de méthodologie pour s'équilibrer au maximum. Beaucoup d'enfants précoces ne mettent pas en œuvre les stratégies appropriées parce qu'ils se sont habitués à parvenir au résultat sans suivre les conseils des adultes. Il faut démonter leurs mécanismes, les mettre à

l'épreuve et garder seulement ce qui peut continuer de fonctionner.

Le recours à l'intuition a nettement leur préférence et les enseignants en mathématiques ou en latin, par exemple, leur reprochent de manquer de rigueur, de travailler trop superficiellement, de fonctionner de façon beaucoup trop intuitive.

Au lieu de traiter le problème ou le texte de façon ordonnée et rationnelle, c'est-à-dire par déduction, ils trouvent très vite une solution et négligent de rédiger avec rigueur et en utilisant des termes précis. Certains en viennent même à détester écrire, ne veulent pas prendre de notes ou n'écrivent que la moitié des mots car le passage à l'écrit paraît ingrat à ces esprits qui fonctionnent dans la globalité. L'exigence d'une rédaction propre et achevée est trop lourde pour eux qui ont compris et jeté si vite leurs idées sur la feuille.

Comme ils ont un potentiel élevé, cette façon de fonctionner peut très bien permettre de passer en classe supérieure sans difficulté au collège ou au lycée. Malgré quelques échecs, le potentiel compense. Les cas extrêmes étant rares, ces précoces intuitifs ne sont pas trop contrariés et avancent.

Ce sont les échecs, les cas extrêmes qui doivent nous faire réfléchir et que nous ne rencontrons finalement pas si rarement que cela ! Tel élève brillant, ayant deux années d'avance en Terminale, échoue en classe préparatoire ? Tel élève cultivé, fin, refuse d'écrire et son orientation fait problème dès la fin de la troisième ? Tel autre ne comprend pas un échec pourtant partiel et se renferme, se met à douter de lui-même ? Telle autre réunit en lettres des qualités de synthèse, d'imagination, d'organisation, de précision verbale stupéfiante mais est jugée tout juste convenable en mathématiques ?

Mais gérer la dyssynchronie entre les différentes performances, c'est aussi apprendre à ne pas jeter le doute sur l'intelligence d'un enfant qui est moins efficace dans telle ou telle activité.

Nous constatons ces contradictions, ces paradoxes, ces dyssynchronies.

De quoi ont besoin ces enfants pour concrétiser leurs capacités ? Quelle pédagogie doit leur être dispensée ?

3.0. Des stratégies pédagogiques innovantes.

Pour évoquer une pédagogie adaptée, il fallait commencer par faire cet état des lieux, il faudra maintenant chercher à entretenir les qualités existantes et, en parallèle, développer celles qui ne sont qu'embryonnaires.

3.1. *Un rythme propice.*

Il leur faut d'abord un cadre propice adapté à leur première capacité évidente : la rapidité de compréhension. Le cours devra se dérouler à un rythme soutenu.

Pour combler l'ennui, né de la répétition ou de la lenteur, beaucoup d'enfants précoces ont développé leur capacité à faire plusieurs choses à la fois. Ils ont souvent une longue pratique de la chose, car ils ont pris l'habitude d'écouter le cours en rêvant, en feuilletant un livre. Pourquoi ne pas exploiter cette capacité en leur proposant des activités complexes, par exemple, remplir plusieurs objectifs à la fois? Multiplier les consignes² peut être pour le professeur, un moyen d'obliger l'élève à mobiliser toute son attention sur le travail proposé. Beaucoup d'élèves précoces sont d'autant plus motivés que l'exercice est difficile, par exemple quand on leur dit en sixième qu'ils auront à accomplir des tâches réservées normalement aux élèves de troisième.

Nul besoin de répéter, nul besoin de passer par des phases de décomposition ou de distinctions élémentaires, on grille les étapes pour entrer de plein pied dans l'utilisation et l'exploitation, l'analyse et la synthèse. Le temps gagné sera consacré à plus de rigueur et de propreté dans le travail final.

3.2. *Diversifier les approches pédagogiques pour développer les qualités.*

Que faire lorsque la répétition est nécessaire ? Pourquoi ne pas l'associer à une autre dimension ? Une dose d'humour faisant souvent l'affaire, d'ailleurs.

Pour travailler les suggestions-propositions en anglais, je propose : « Imaginez que vous êtes à Buckingham Palace pour une garden party. Vous êtes tous très snob, votre voix est très snob » .Et on travaille les suggestions de façon mécanique !

On peut associer grammaire et histoire par exemple et en anglais, travailler used to avec un document sur les habitudes des Romains à table. Cet

2 « remplir plusieurs objectifs » : cf le découpage des programmes en objectifs et la pédagogie d'enseignement par objectifs.

- « multiplier les consignes » : par exemple, joindre à tout travail de rédaction une liste de consignes précises portant sur les méthodes et le contenu.

exemple d'association de deux matières est aussi une caractéristique à développer dans un enseignement à des enfants précoces. Ils sont loin d'avoir notre mauvaise habitude de tout compartimenter. Pour eux, la culture est globale, ils font naturellement des associations d'idées, liant leurs lectures en français à leurs connaissances en physique, biologie, histoire géographie ou astronomie. Cela rend le cours plus intéressant et il s'agit de véritables moments de communication. Peut-on parfois parler de digressions ?

Oui, certains aiment s'aventurer et, lorsqu'ils ont une idée fulgurante, il serait dommage de ne pas les laisser s'exprimer. Certes, pour respecter la logique de la séquence, l'on peut demander à l'élève de noter son idée et de ne l'évoquer que lorsque la phase de travail en cours est terminée. Le système scolaire ne laisse que trop peu de temps pour la réflexion personnelle de l'élève et sa créativité. Avec ce type d'élèves, on peut prendre ce temps-là.

Toute pédagogie de la réussite intègre en premier lieu les qualités inhérentes à son sujet. Ce goût pour l'imprévu, la digression, les rapprochements inattendus fait partie des caractéristiques des corticaux droits évoquées plus haut qu'il faudra encourager en acceptant ces digressions et en donnant des exercices propres à favoriser les rapprochements et l'esprit de synthèse : par exemple, des analyses de documents ou de courts exposés. Ils briseront aussi la routine du cours, ce qu'ils sauront apprécier.

Reste à développer les qualités propres aux limbiques : soin et organisation d'une part, et qualités de communication, d'autre part.

Le sens de l'organisation et de la méthode peut être développé par des consignes et des barèmes très précis systématiquement joints aux exercices. Les élèves lisant le barème peuvent y lire l'importance relative des contenus et des qualités techniques. Ils sont encouragés à perfectionner les uns et les autres, ils peuvent ensuite lire dans les résultats, leurs progrès, point de méthode par point de méthode et contenu par contenu. L'étape suivante, très dynamisante pour l'élève est de lui proposer de construire lui-même les consignes et de s'approprier les critères d'évaluation.

Une autre tâche de longue haleine sera de contrecarrer le recours exclusif à l'intuition. L'élève qui trouve tout, tout de suite par intuition, n'a aucune envie de changer de méthodes. Or à moyen ou long terme, les opérations demandées vont se complexifier et la seule intuition sera de moins en moins fiable. Il faut le montrer le plus tôt possible aux élèves pour leur

donner de vraies méthodes rigoureuses : demander systématiquement des justifications, au besoin tendre franchement des pièges, montrer pourquoi cela n'a pas marché et proposer une ou plusieurs méthodes parmi celles utilisées par les élèves eux-mêmes.

D'ailleurs, ils sont très demandeurs de méthodologie. Dès qu'ils voient ce qu'ils peuvent en tirer, ils acceptent des cadres très contraignants, s'ils peuvent à l'intérieur de ce cadre déployer leurs propres intérêts, se l'approprier, l'investir d'un contenu authentique et personnel. Ils appliquent nos consignes avec énergie, en comprenant l'intérêt d'une telle rigueur.

Dernière qualité mais non des moindres à encourager : la communication. Ils doivent apprendre à utiliser leur potentiel d'écoute, de motivation et de stimulation et ainsi acquérir une bonne autonomie affective. Cela peut se travailler en éducation physique avec les sports collectifs, s'enchaîner en classe en réalisant des recherches, des exposés par petits groupes, en participant ou en prenant des responsabilités dans un club, à la chorale ...

3.3. Une pédagogie du jeu.

Outre le défi qui suscite l'envie de se dépasser, ces enfants ont souvent le désir de jouer. Tout peut être prétexte à amusement, mais attention « le jeu est une activité sérieuse qui engage totalement la personnalité de l'élève et qui, par l'énergie triomphante et dynamique qu'elle libère, débouche sur la création et le travail. »³ Définition nécessaire, car le terme est confus et pourrait faire envisager une activité futile. Or, c'est un outil privilégié pour créer une atmosphère heureuse en classe - atmosphère indispensable pour obtenir un travail approfondi efficace.

Les classes avec lesquelles jouer est facile, vont jusqu'à la quatrième, mais au-delà, on peut trouver des formes plus élaborées pour les adolescents qui ne veulent plus d'activités jugées puériles, par exemple faire des jeux de rôle, des activités d'analyse qui impliquent les différents membres de la classe, chacun détenant des informations exclusives.

L'effectif est également un élément qui déterminera le degré d'organisation pour que le jeu se réalise dans le calme. Mais « jeu » implique « enjeu » et il ne faut pas craindre l'enthousiasme des participants ! Le professeur est le meneur de jeu, le juge, c'est lui qui, pour une langue vivante par exemple, accorde ou refuse les points en fonction de la qualité de l'expression ou de

³ Apport des techniques théâtrales dans l'apprentissage de l'anglais. C.R.D.P. Lyon 1994

la prononciation.

Je ne crois pas, en classe, à l'improvisation, à l'expression libre. Le jeu est un cadre pour un type de travail, qui pour une fois, n'est pas associé à l'idée d'ennui. Il vient à la place des exercices de grammaire classiques. Il met en œuvre des structures précises :

* Une enquête autour d'un meurtre imaginé par les élèves par petits groupes fera manipuler le prétérit simple et le prétérit continu.

* Des grilles à double entrée susciteront des structures grammaticales extrêmement variées produites par les deux moitiés de la classe s'affrontant en équipes et devant aligner quatre croix ou ticks pour marquer un point.

Avec la pratique, le professeur inventera sans cesse des situations nouvelles, qui donneront aux élèves la faculté d'investir le jeu ou l'activité de leur imagination et de leur enthousiasme. Ainsi, grâce à la stratégie à développer, nos élèves produiront sans se lasser de nombreuses phrases puisqu'il s'agit, non pas de finir un exercice - tâche sans grand intérêt _ mais de battre le camp adverse en étant plus malin et plus rapide. Tout sera travaillé de front selon le degré d'exigence du professeur : richesse du vocabulaire, des structures, constructions rigoureuses, mémorisation et imagination.

Dès que les élèves investissent le jeu, ils lui apportent des éléments de surprise et d'imprévu qui lui donnent un intérêt bien supérieur dans leur esprit, la situation de «projet», d'objectif à atteindre dans laquelle ils sont, renforce leur motivation, la qualité de leur attention et de leur concentration.

Les exemples sont ici tirés de classes de langue, ce type d'activité ludique et créatrice est-il plus difficile à mettre en œuvre dans d'autres classes ? Il développe tellement de compétences dont tous les élèves ont besoin que, très naturellement, il s'y glissera ailleurs aussi pour le bonheur de tous. En fait, il s'agit de mettre l'élève en situation, face à une tâche où il sera actif, dans laquelle il pourra s'investir : jeu scénique, B.D., scénario de film, conte ... Vous trouverez de précieux conseils dans les ouvrages de P. Meirieu 4

Nous ajouterons en forme de conclusion que ce catalogue d'observations, de tentatives d'explication, de suggestions est loin d'être exhaustif. Nous n'avons pas abordé, car le temps qui nous est imparti est limité, certaines

4 par ex : Enseigner, scénario pour un métier nouveau de P. Meirieu - E S F Editeur

questions comme le comportement de l'élève face aux devinettes de l'énoncé, les relations qu'il entretient avec l'imaginaire. Quoi qu'il en soit, notre ambition pédagogique est de suivre l'enfant, d'aller à son rythme et non de surexploiter ses capacités intellectuelles. L'enfance est à préserver, laissons leur aussi du temps pour rêver. Nous espérons cependant que notre approche pourra être utile et qu'elle aide un peu à montrer à quel point une pédagogie de l'intelligence est nécessaire.

