



HAL
open science

Favoriser le développement de l'intelligence intrapersonnelle et le fonctionnement métacognitif chez l'élève par l'enseignement de stratégies d'apprentissage en compréhension de la lecture

Lou Gaboriau

► To cite this version:

Lou Gaboriau. Favoriser le développement de l'intelligence intrapersonnelle et le fonctionnement métacognitif chez l'élève par l'enseignement de stratégies d'apprentissage en compréhension de la lecture. Education. 2021. dumas-03272842

HAL Id: dumas-03272842

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03272842>

Submitted on 28 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master
« Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation et de la Formation »
Mention premier degré

Favoriser le développement
de l'intelligence intrapersonnelle
et le fonctionnement métacognitif chez l'élève
par l'enseignement de stratégies d'apprentissage
en compréhension de la lecture.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

GABORIAU Lou

le 26/05/2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Aurélie LAINÉ, directeur de mémoire

Amélie ALLETRU, membre de la commission

Sommaire

Introduction	3
1. Apprendre : cognition et métacognition	4
1. 1. La cognition et l'apprentissage	5
1. 2. La métacognition : la conscience et le contrôle de ses apprentissages	6
1. 2. 1. Connaissances métacognitives	7
1. 2. 2. Compétences métacognitives	9
1. 2. 3. Le développement ou l'apprentissage de la métacognition	9
2 . La place des stratégies d'apprentissages dans la réussite des apprentissages	10
2. 1. Qu'est-ce qu'une stratégie ?	10
2. 2. Définir les stratégies d'apprentissage	11
2. 3. Classer les stratégies d'apprentissage	12
2. 3. 1. Les stratégies métacognitives	14
2. 3. 2. Les stratégies cognitives	15
2. 4. Les conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage	17
3. Enseigner pour que les élèves apprennent à apprendre	18
3. 1. Les principes de l'apprentissage permettant d'enseigner à "apprendre à apprendre"	19
3. 2. L'enseignement explicite pour apprendre à apprendre	21
3. 3. L'enseignement stratégique	23
3. 4. Enseigner avec les intelligences multiples	26
3. 4. 1. Définir l'intelligence	26
3. 4. 2. La théorie des intelligences multiples	28
3. 4. 3. Développer l'intelligence intrapersonnelle	29
4. Méthodologie de l'expérimentation	31
4.1 Les participants à l'étude	31
4. 2. Outils méthodologiques utilisés	32
4. 2. 1. Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples	32
4. 2. 3. Lectorino et Lectorinette	34
4. 3. Déroulement de l'expérimentation	34
4. 3. 1. La lecture et l'étude du conte "Il était une fois... huit intelligences"	34
4. 3. 2. L'évaluation des intelligences multiples des élèves	36
4. 3. 3. Lecture des étoiles	38
4. 3. 4. Pré-test	38
4. 3. 5. Séquence d'enseignement en compréhension de la lecture.	42
4. 3. 6. Post-test	44
5. Présentation et analyse des résultats	44
5. 1. Analyse du pré-test	44
5. 1. 1. Analyse des résultats de l'évaluation des intelligences multiples	45
5. 1. 2. Analyse des résultats du pré-test	47
5. 1. 2. 1. Analyse du fonctionnement métacognitif	47

5. 1. 2. 2. Présentation des stratégies utilisées en compréhension	53
5. 1. 2. 3. Compréhension du texte	56
5. 1. 2. 4. Anticipation, régulation et contrôle des stratégies lors de la compréhension du texte	58
5. 2. Analyse du post-test	61
5. 2. 1. Analyse des résultats du post-test	61
5. 2. 1. 1. Analyse du fonctionnement métacognitif post séquence	62
5. 2. 1. 2. Présentation des stratégies utilisées en compréhension post-séquence	76
5. 2. 1. 3. Compréhension du texte lors du post-test	77
5. 2. 1. 4. Anticipation, régulation et contrôle des stratégies lors de la compréhension du texte	81
5. 2. 1. 5. Conclusion de la séquence	84
6. Discussion	85
Bibliographie	87
Annexes	90

Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans la thématique de l'apprendre à apprendre qui caractérise le domaine 2 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et Culture (MEN, 2016) : les méthodes et outils pour apprendre. Cet écrit va donc mettre en avant le rôle de l'enseignement de méthodes et outils pour apprendre, tels que les stratégies d'apprentissage, la métacognition et particulièrement les stratégies métacognitives mais aussi celui de l'enseignement avec les intelligences multiples, pour permettre aux élèves de réussir dans leurs apprentissages. Ainsi, ce mémoire de recherche s'inscrit dans le champ théorique de la psychologie cognitive, particulièrement *the science of learning*, la science de l'apprentissage et *the science of instruction*, soit la science de l'enseignement, et de la psychologie de l'éducation.

Afin de déterminer comment apprendre à apprendre aux élèves, il est nécessaire d'aborder dans une première partie la manière dont les enfants apprennent, d'après *the science of learning*. Puis, dans une seconde partie, nous présenterons le rôle des stratégies d'apprentissage et notamment des stratégies métacognitives dans la réussite des apprentissages. Dans une troisième partie, nous aborderons l'enseignement, du point de vue de *the science of instruction*, permettant l'acquisition de ces méthodes et outils pour apprendre. Ainsi nous traiterons la question "Comment permettre aux élèves d'apprendre à apprendre ?" en présentant le rôle de l'enseignement explicite et de l'enseignement stratégique. Enfin, nous montrerons en quoi enseigner avec les intelligences multiples et notamment l'intelligence intra-personnelle peut permettre aux élèves d'apprendre à apprendre et peut donc favoriser la métacognition et la mise en place de stratégies d'apprentissage adaptées à la tâche et à l'élève.

1. Apprendre : cognition et métacognition

Afin de pouvoir apprendre aux élèves à apprendre, il apparaît essentiel de déterminer en amont, du point de vue de la psychologie cognitive, les phénomènes en jeu lors de l'apprentissage puisqu'ils conditionnent les interventions pédagogiques de l'enseignant et sa mise en oeuvre d'un enseignement favorisant la réussite des apprentissages des élèves. La connaissance des conduites cognitives permet de comprendre les activités mentales mobilisées par les élèves pour réaliser une tâche et donc un apprentissage. Ces conduites cognitives sont liées, d'après Perraudeau (2006), au domaine de la cognition, qui effectue le traitement du savoir, et au domaine de la métacognition, qui est la capacité de l'élève à se distancier de ses procédés pour les

remettre en cause et les modifier si besoin. Ainsi nous allons aborder dans cette première partie les fondements cognitifs et métacognitifs des processus d'apprentissage.

1. 1. La cognition et l'apprentissage

D'après Vianin (2009), la cognition est le terme actuel pour désigner l'intelligence et la pensée, elle couvre l'ensemble des activités mentales et concerne la faculté de connaître et d'apprendre. Selon lui, le concept de cognition fait référence à la théorie du traitement de l'information. Ainsi la cognition réfère aux différentes activités mentales liées au traitement de l'information, soit selon Brown, Armbruster et Baker (1986) à la manière dont un individu traite l'information, la comprend, l'analyse et la mémorise. En conséquence, la cognition est l'utilisation de processus mentaux différents, responsables chacun d'une partie du traitement de l'information (Vianin, 2009). Pour l'auteur, les processus cognitifs, aussi appelés opérations cognitives, opérations mentales ou fonctions cognitives, traitent l'information à partir des stimulations sensorielles provenant de l'environnement. L'élève élabore à partir des données perçues une représentation de la situation, il transforme ces informations puis les utilise pour construire sa réponse à cet environnement (Vianin, 2009). Comme le théorise Vergnaud (2011), c'est par l'action et l'activité adaptative d'un individu à son environnement que commence la pensée, c'est à dire par l'action, la prise d'information sur l'environnement puis le contrôle des effets de l'action et la révision éventuelle de sa conduite cognitive. La régulation éventuelle de l'action n'est pas nécessairement consciente chez le sujet. C'est la mise en mots qui peut provoquer la prise de conscience et la possibilité d'entrer dans un processus métacognitif.

La psychologie cognitive, d'après Matlin (2001) est centrée sur les processus mentaux (Bégin, 2008). Ainsi, la cognition s'occupe des processus qui concernent l'apprentissage et de leur utilisation efficace (Vianin, 2009). Les processus mentaux sont définis comme étant les activités mentales déclenchées de façon automatique ou mises en action pour traiter les informations. Ces processus mentaux sont à la base des modèles qui décrivent le fonctionnement de la mémoire car ils sont considérés comme étant responsables des modifications et du traitement de l'information mais aussi de la transformation des représentations des connaissances en mémoire et de la résolution, de la compréhension et la production par un individu.

Sur le plan de la cognition, la psychologie cognitive considère le fonctionnement de la mémoire comme étant l'élément central pour expliquer les mécanismes d'apprentissages, comme le rappelle Bégin (2008). La psychologie cognitive œuvre à modéliser les mécanismes cognitifs des actions mentales nécessaires à la réalisation de tâches. Ainsi les modèles cognitifs font référence aux systèmes qui intègrent différentes étapes pour le

traitement de l'information et pour l'utilisation et la production des connaissances en mémoire. L'apprentissage est alors "un changement ou une transformation du contenu ou de la structure interne de la mémoire à partir du traitement de l'information ou du travail sur les connaissances elles-mêmes" (Bégin, 2008). D'après Vianin (2009), il y a deux niveaux de traitement de l'information :

- le niveau métacognitif qui joue un rôle de contrôle exécutif de l'activité cognitive. Les processus métacognitifs anticipent, planifient, coordonnent, contrôlent, guident, régulent les actions effectuées par les processus cognitifs. Ils supervisent donc le fonctionnement de tout le système.
- le niveau cognitif qui est subordonné au système métacognitif. Les processus cognitifs doivent donc réaliser les actions décidées par le niveau métacognitif, ils dépendent donc de l'analyse de chaque tâche.

Les processus cognitifs qui servent à traiter l'information sont donc contrôlés et gérés par la métacognition (St-Laurent, 2008).

1. 2. La métacognition : la conscience et le contrôle de ses apprentissages

La métacognition est la connaissance et la conscience que possède un individu de son propre fonctionnement cognitif et correspond à l'anticipation, au contrôle et à la régulation de ces processus cognitifs. La métacognition est nécessaire car elle permet à l'apprenant d'avoir un regard sur son fonctionnement cognitif qui lui permet alors de l'ajuster aux situations d'apprentissages. Le concept de métacognition a été développé par Flavell et Brown dans les années 1970. Flavell (1977) a défini en premier ce concept, d'après lui, "la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leur produit, de ce qui y touche" (Noël et Cartier, 2016 ; Perradeau, 2006). Le concept de métacognition se compose de deux catégories, selon Flavell : les connaissances métacognitives et les conditions d'apprentissage et de résolutions de tâches (Perradeau, 2006). Suite à cette première définition, d'autres auteurs se sont appropriés cette notion. Le terme de métacognition correspond alors d'après Noël (2016) à des "opérations mentales exercées sur des opérations mentales". La métacognition est également qualifiée de "cognition sur la cognition" par Rémond (2003) et renvoie d'après lui aux connaissances que nous avons de notre propre fonctionnement cognitif et au pilotage de nos comportements par la mise en œuvre de procédures. Perradeau (2006) quant à lui, la présente comme étant la compétence qui permet de mettre à distance, d'analyser, d'utiliser ce qui a été fait précédemment et est donc "la connaissance sur la connaissance", autrement appelé la métaconnaissance.

D'après Noël (2016), selon la définition de la métacognition et les travaux de Flavell, le traitement cognitif d'une situation d'apprentissage s'effectue en deux phases. La première phase est celle de l'auto-évaluation par le sujet de son activité cognitive et du produit mental de cette activité. La seconde est l'autorégulation exercée par l'élève sur son action, c'est-à-dire la décision de modifier ou non son activité cognitive, son produit ou un autre aspect de la situation (Noël et Cartier, 2016). Noël (2016) rejoint alors la définition de la métacognition de Mayer (2011), à savoir : "Metacognition refers to awareness of one's cognitive processing and control of one's cognitive processing." traduit par : la métacognition est la conscience qu'à un individu de ses propres procédés cognitifs et le contrôle de ceux-ci. En effet, d'après elle, deux notions sont contenues dans la définition de la métacognition : la connaissance de sa connaissance, à savoir de ses propres processus cognitifs, et la capacité à les contrôler, c'est-à-dire à les réguler consciemment.

1. 2. 1. Connaissances métacognitives

Les connaissances métacognitives, sont au vu de la définition de la métacognition, les connaissances qu'a un individu de ses propres processus cognitifs. Selon Flavell, d'après les ouvrages de Noël et Cartier (2016) et Perraudeau (2006), ces connaissances métacognitives se déclinent en trois types de connaissances. Premièrement les connaissances relatives aux personnes, considérées comme des agents cognitifs, qui peuvent être intra-individuelles soit des connaissances que le sujet a de lui-même et de ses compétences, ou interindividuelles lorsque l'élève compare ses connaissances à celle des autres. Deuxièmement, ces connaissances peuvent concerner les activités, c'est à dire être liées à la tâche, à ses composantes et caractéristiques, ses objectifs et donc sa compréhension. Enfin il peut s'agir de connaissances correspondant aux stratégies, notamment pertinentes pour l'atteinte d'un but lors d'un apprentissage. Les connaissances stratégiques peuvent être des connaissances "directement cognitives", par exemple planifier une tâche ou "distanciées", tel que la gestion globale de la tâche ou le contrôle (Perraudeau 2006 ; Noël et Cartier (2016).

D'après Ouellet (1997), en psychologie cognitive, il existe trois types de connaissances complémentaires et interdépendantes dans leur structure, leur construction et leur intégration au sein d'un apprentissage qui interviennent dans le cadre d'un apprentissage.

- **Les connaissances déclaratives** : ces connaissances correspondent aux informations factuelles et répondent à la question "quoi ?". Il s'agit des

connaissances les plus valorisées à l'école d'après Vianin (2009). Les connaissances métacognitives sont des connaissances déclaratives. Il s'agit d'après cet auteur de "connaissances factuelles, d'informations objectives que l'élève a sur ses ressources, ses difficultés, sa manière de travailler, sur les exigences de la tâche". Elles deviennent, d'après lui, des connaissances procédurales lorsque l'élève les met en œuvre dans une tâche effective. De plus, Vianin indique que l'élève peut développer des connaissances déclaratives à propos de connaissances procédurales. Les connaissances déclaratives doivent donc être combinées avec les autres types de connaissances pour être fonctionnelles lors de la réalisation de tâches scolaires.

- **Les connaissances procédurales** : ces connaissances relèvent des procédures et des stratégies d'apprentissage d'après Vianin (ibid.). Elles concernent les habiletés, le savoir-faire, la manière d'exécuter une tâche et se présentent souvent sous la forme d'une séquence d'actions à exécuter dans un certain ordre. Ces connaissances répondent à la question "comment ?". Lorsque l'élève doit répondre à la question "comment faire ?" il mobilise alors des connaissances procédurales.
- **Les connaissances conditionnelles** : ces connaissances, aussi appelées pragmatiques par certains auteurs, sont responsables du transfert des apprentissages selon Vianin. Le transfert est un processus métacognitif qui permet à un individu de réinvestir dans une situation d'apprentissage des connaissances et des stratégies acquises dans un autre contexte (Vianin, 2009). D'après cet auteur, ces connaissances permettent donc de répondre à la question "quand et pourquoi ?" utiliser une connaissance déclarative ou procédurale. Elles permettent donc de savoir à quel moment, dans quelles conditions et dans quelle situation mobiliser un type de connaissance.

Ces connaissances correspondent donc aux trois types de connaissances distinguées par Paris, Lipson et Wixson, au sein de leur classification des connaissances métacognitives (cités par Rémond, 2003). D'après leur classification, les connaissances déclaratives correspondent aux connaissances sur soi, sur les tâches et relatives aux stratégies soit le "savoir quoi faire" et sont ainsi l'équivalent des trois types de connaissances établies par Flavell (cité par Noël et Cartier, 2016) évoquées précédemment. Les connaissances procédurales sont, elles, les connaissances sur la manière de réaliser des activités diverses et de mettre en œuvre des stratégies soit le "savoir comment faire". Enfin les connaissances conditionnelles concernent, d'après eux, le rôle et les conditions d'application de stratégies en fonction de l'objectif : "savoir quand et pourquoi". Selon Focant (cité par Noël et Cartier, 2016), lors d'une tâche ces différents types de connaissances métacognitives interagissent

et sont utilisées pour s'adapter au mieux aux caractéristiques de la tâche, de l'individu et aux stratégies dont il dispose.

1. 2. 2. Compétences métacognitives

Comme le définit Rémond (2003), le contrôle métacognitif correspond au pilotage et à la régulation de l'activité cognitive au sein d'une tâche ou d'apprentissages. Il concerne l'organisation et le déroulement des activités mentales et permet de produire des informations sur les processus cognitifs en cours. En conséquence, ce contrôle métacognitif permet d'activer des stratégies d'apprentissages. Il s'agit donc de la fonction exécutive de la métacognition. D'après Rémond, le contrôle métacognitif repose sur la mise en oeuvre de trois activités qui font appel à diverses stratégies et donc aux connaissances métacognitives : la planification, puis l'auto-évaluation, qui permet une prise de conscience et est aussi appelée la vérification, et enfin la révision, également nommée la régulation ou l'ajustement des stratégies. Celles-ci rejoignent les étapes théorisées par Brown (cité par Noël et Cartier, 2016) : l'anticipation, le contrôle, la régulation, même si celui-ci nomme cependant la seconde "monitoring", traduite par contrôle. Cette notion est également centrale dans la théorie de Mayer (2008). Brown nomme "executive processes" les compétences métacognitives, c'est-à-dire l'aspect procédural de la gestion métacognitive de l'apprentissage.

Ces compétences métacognitives semblent alors être des processus qui permettent au sujet d'exercer une autorégulation sur son activité. Ainsi une stratégie d'action de la métacognition est l'autorégulation d'après Noël et Cartier (2016). Cette capacité à s'autoréguler est également décisive d'après Cosnefroy (cité par Noël et Cartier, 2016) puisqu'elle permet d'améliorer la réussite dans les apprentissages, de comprendre la réussite ou l'échec et ainsi de faire évoluer ses stratégies d'apprentissage. Ainsi comme l'indique Allal (cité par Noël et Cartier, 2016), toutes les théories d'apprentissage proposent un mécanisme de régulation qui assure l'adaptation des comportements et processus cognitifs des apprenants et considèrent que les procédés de régulation sont des éléments centraux de l'apprentissage.

1. 2. 3. Le développement ou l'apprentissage de la métacognition

D'après Mayer (2011), la métacognition a un rôle central dans l'apprentissage puisqu'elle permet de guider le traitement cognitif de l'apprentissage par l'apprenant. De plus, l'omniprésence du processus de métacognition dans les théories de l'apprentissage témoigne de son importance au sein des apprentissages. Comme le souligne Bégin (2008),

en éducation, la métacognition est reconnue comme pouvant améliorer la capacité des apprenants à faire face aux situations d'apprentissage. En tant qu'enseignant, l'objectif est de favoriser la réussite des élèves, c'est pourquoi la métacognition doit être enseignée comme nous l'aborderons dans la partie 3, Enseigner pour que les élèves apprennent à apprendre.

De plus, selon Flavell (cité par Perraudeau, 2006), les connaissances métacognitives sont le résultat des expériences cognitives accumulées par les élèves au fil des tâches et de leurs apprentissages. Ainsi l'on remarque que plusieurs psychologues établissent le fait que la métacognition et donc les connaissances et compétences métacognitives se construisent. En effet, d'après Mayer (2011) la métacognition se développe à mesure que l'élève gagne en expérience. Le niveau de connaissances métacognitives augmente également avec l'âge et s'accroît fortement entre 7 et 13 ans, d'après Rémond (2003).

D'après Piaget (cité par Perraudeau 2006), il y a également des stades de la prise de conscience, des niveaux dans le développement du mécanisme de régulation qui correspondent aux stades de développement piagétien. De plus, Noël et Cartier (2016) établissent que la métacognition effectue une distinction entre : savoir qu'on sait, savoir ce que l'on sait, savoir ce que l'on a besoin de connaître et connaître l'utilité de stratégies d'intervention. Cette différenciation pourrait permettre de distinguer les différents niveaux de conscience des élèves et donc de déterminer les apprenants efficaces, caractérisés de "self-regulated learners" par Mayer (2011) qui possèdent ces différents niveaux de conscience et utilisent des stratégies métacognitives adaptées à une situation. L'objectif pour l'enseignant est donc de former des "self regulated learners", des élèves qui possèdent la conscience et le contrôle métacognitif car ils savent quelles stratégies d'apprentissages sont efficaces pour eux et sont également capable de reconnaître lorsqu'il est approprié d'utiliser des stratégies lors d'un apprentissage. Ainsi la métacognition est un outil favorisant l'autonomie des élèves dans la planification aussi appelée l'anticipation, la gestion, la construction, le contrôle et l'évaluation de leurs apprentissages.

2 . La place des stratégies d'apprentissages dans la réussite des apprentissages

2. 1. Qu'est-ce qu'une stratégie ?

En psychologie cognitive, l'apprentissage est l'acquisition d'un répertoire de connaissances cognitives et métacognitives, à savoir les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles évoquées précédemment mais aussi l'acquisition de

stratégies (Bender-Mazurczak, 2012). Une stratégie serait alors d'après Saada-Robert, Claret-Girard, Veuthey et Rleben (1997) une organisation mentale de plusieurs connaissances permettant leur enchaînement orienté en fonction du but posé par une tâche à résoudre (Bender-Mazurczak, 2012). Giasson (1999) définit elle une stratégie comme étant le fait de savoir quoi faire (connaissances déclaratives), comment le faire (connaissances procédurales), quand le faire et pourquoi le faire (connaissances conditionnelles). Les stratégies se réfèrent donc aux actions mises en place par un individu, ici un élève afin de réaliser une tâche, ce qui correspond à l'utilisation d'un moyen ou d'une combinaison de moyens pour atteindre son objectif. Plus précisément, d'après Matlin (2001) les stratégies sont les moyens conscients par lesquels les processus mentaux, abordés dans la partie 1 Apprendre : cognition et métacognition, sont activés et organisés (Bégin, 2008). Ce ne sont donc pas des automatismes mais des moyens pour faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances ou l'utilisation de connaissances déjà acquises. Elles font donc référence à des actions ou des processus mentaux et d'après Matlin (2001) elles doivent être indépendantes des contextes ou des contenus disciplinaires. Les stratégies s'appliquent donc à tous les types de contenus, c'est-à-dire à toutes les disciplines, et peuvent être utilisées dans tout type de tâches, telles que l'écriture ou la lecture. De plus, elles sont orientées vers un but pour ceux qui les utilisent et permettent ainsi d'atteindre des objectifs (Bégin, 2008). D'après Vianin (2009), le terme de stratégie est général, il englobe toutes les méthodes, approches ou procédures permettant d'atteindre un objectif fixé. Ainsi l'on parle plus spécifiquement de stratégies cognitives ou de stratégies d'apprentissage, définit par Viau (2003) comme étant "les moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne".

2. 2. Définir les stratégies d'apprentissage

La notion de stratégie d'apprentissage est donc issue de la psychologie cognitive, cependant les termes de stratégie et apprentissage sont peu associés dans ce champ théorique. Les stratégies y sont davantage associées à des processus spécifiques du fonctionnement de la mémoire. Les concepts de la psychologie cognitive ont ensuite été transférés à l'éducation et à l'enseignement comme l'indique Bégin (2008). La notion de stratégie a alors été associée à celle d'apprentissage puisque des stratégies servent à favoriser l'apprentissage en contexte scolaire.

Perradeau (2006) constate en effet que dans une situation d'apprentissage en classe les élèves déploient des conduites, c'est-à-dire des stratégies qu'ils mettent en place pour apprendre. La notion de stratégie est alors définie par celui-ci, dans le champ de l'enseignement-apprentissage, comme étant une "coordination de procédés, choisis dans un

panel de possibles en raison d'une efficacité supposée et en fonction d'une finalité donnée." Une stratégie est alors une conduite de haut niveau de par sa complexité puisqu'elle suppose la conscience de l'élève sur la tâche à réaliser, sa compréhension et sa capacité à mobiliser un certain nombre de procédures différentes et à effectuer un choix parmi elles. Les stratégies d'apprentissage sont donc des procédures choisies et coordonnées par l'élève, en fonction des objectifs de savoir qu'il poursuit. Ceux-ci sélectionnent donc parmi différentes stratégies celle dont les caractéristiques sont les plus adaptées à une tâche et un apprentissage. Les connaissances procédurales permettent ainsi de savoir comment mettre en place une stratégie d'apprentissage, tandis que les connaissances conditionnelles aident à la mise en place de stratégies adéquates.

Mayer (2008) définit lui le concept de stratégie d'apprentissage comme étant une stratégie qui fait référence au traitement cognitif réalisé par l'élève au moment de l'apprentissage et qui a pour objectif d'améliorer son apprentissage. Une stratégie d'apprentissage implique donc un traitement cognitif intentionnel, a lieu au moment de l'apprentissage et vise à améliorer ou renforcer cet apprentissage.

Bégin (2008) met pour sa part en garde au sujet de l'utilisation du terme de stratégie d'apprentissage comme un terme générique pour désigner au sein de l'apprentissage scolaire tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire. Cette conception est issue d'après lui de la définition proposée par Weinstein et Mayer (1986) selon laquelle les stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'apprenant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne.

Bégin (2008) élabore alors une définition afin de préciser ce concept. Il définit une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire comme étant "une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis". Les objectifs précis sont définis comme étant les finalités recherchées par l'application des stratégies. Ces dernières sont donc choisies en fonction des objectifs visés. L'objectif détermine alors la stratégie qu'un élève doit utiliser. Ce but est aussi lié à l'action de réaliser une activité ou une tâche et permet de situer le contexte et les situations dans lesquelles une stratégie s'applique.

2. 3. Classer les stratégies d'apprentissage

La classification de Weinstein et Mayer (1986), organise les stratégies autour des processus d'emmagasinage et de traitement de l'information. Ainsi Mayer (2008) établit trois catégories de stratégies d'apprentissage :

- Les stratégies de mémorisation, afin d'aider les élèves à se rappeler de faits spécifiques.
- Les stratégies de structure, pour aider les élèves à organiser leurs apprentissages.
- Les stratégies génératives, qui aident les élèves à intégrer les nouveaux apprentissages avec leurs connaissances et expériences préexistantes.

Ces stratégies d'apprentissage correspondent alors aux trois processus cognitifs de l'apprentissage théorisés par Mayer (2008) : la sélection, l'organisation et l'intégration de connaissances. Ces stratégies permettent d'après lui de déclencher ces processus d'apprentissage et ainsi de favoriser l'apprentissage des élèves. Les stratégies d'apprentissage ont donc, d'après Mayer, pour visée d'aider les élèves à devenir des apprenants cognitivement actifs.

Bégin (2008) met en avant dans son cadre de référence simplifié des stratégies d'apprentissage le fait que les nomenclatures des stratégies d'apprentissages sont nombreuses, différentes et variables dans la façon d'identifier les stratégies. Il propose alors un cadre de référence afin d'harmoniser l'usage des stratégies d'apprentissage. Ainsi dans sa définition des stratégies d'apprentissages, les stratégies sont considérées comme des catégories d'actions et sont bien distinguées des actions, techniques, méthodes, procédures qui les composent ou par lesquelles elles sont mises en application. Ce qui est activé par les stratégies est appelé "processus" ou "opération". D'après Bégin (2008) les stratégies peuvent donc être mises en œuvre par plusieurs actions différentes. Ainsi les actions ou procédures associées à une stratégie sont des moyens différents pour atteindre l'objectif, la finalité de l'utilisation de cette stratégie par l'élève.

tableau 1 : Exemple d'objectif et d'actions pour un type de stratégie (élaborer)

Stratégie	Objectif visé par la stratégie	Actions ou procédures de ce type de stratégie
Elaborer	Permet d'effectuer des opérations amenant des changements ou des transformations de l'information.	<ul style="list-style-type: none"> - Se créer des notes personnelles. - Paraphraser. - Développer des analogies.

La taxonomie des stratégies d'apprentissage établie dans le cadre de référence simplifié de Bégin (2008) comprend deux plans distincts :

- le plan métacognitif
- le plan cognitif

tableau 2 : Taxonomie des stratégies d'apprentissage d'après Bégin (2008)

Stratégies métacognitives	
Anticiper S'autoréguler	
Stratégies cognitives	
De traitement	D'exécution
Sélectionner Répéter Décomposer Comparer Elaborer Organiser	Evaluer Vérifier Produire Traduire

2. 3. 1. Les stratégies métacognitives

La métacognition et les stratégies d'apprentissages sont deux concepts liés au regard de la théorie de Mayer (2011) qui définit les stratégies métacognitives comme étant les connaissances qu'a un individu concernant la façon d'améliorer ses apprentissages : "Metacognitive strategies refer to a person's knowledge about how to improve his or her learning." Avoir des connaissances relatives à son apprentissage fait référence au fait d'avoir des connaissances métacognitives mais aussi d'être conscient de sa manière d'apprendre et donc d'avoir connaissance des ses types d'intelligences. La métacognition et les stratégies d'apprentissage, particulièrement les stratégies métacognitives, permettent aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages et de favoriser ceux-ci. Pour ceci, la connaissance de soi est fondamentale.

D'après Bégin (2008), deux éléments de la métacognition sont importants dans le cadre des stratégies métacognitives :

- la conscience de ses propres processus cognitifs.
- la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive

est impliquée qui fait référence à la connaissance des exigences propres aux tâches et à la connaissance des procédures ou des stratégies devant être mises en action pour les réaliser.

Les composantes de la conscience métacognitive sont selon Bégin (2008) de deux ordres :

- la connaissance de soi en tant que personne apprenante, c'est à dire à la connaissance que l'apprenant a développée de ses propres caractéristiques, de ses rapports et de ses comparaisons aux autres élèves et des connaissances générales qu'il a pu acquérir concernant l'apprentissage (nous aborderons particulièrement dans la partie 3 l'importance de la connaissance de soi à travers la théorie des intelligences multiples et particulièrement l'intelligence intra-personnelle).
- la connaissance des activités mentales utilisées dans les situations d'apprentissage, soit la connaissance des processus cognitifs et des stratégies utilisées. Elle concerne directement l'activité mentale de l'apprenant en situation d'apprentissage et les résultats de celle-ci.

Bégin (2008) dans sa taxonomie établit deux types de stratégies métacognitives : anticiper et s'autoréguler. Dans cette classification, la stratégie métacognitive anticiper est définie comme : "tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations." Cette stratégie sert également à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles, d'après Bégin (2008). Les actions, techniques ou procédures associées sont par exemple : identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir, créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles, planifier ou encore émettre des hypothèses. La seconde stratégie métacognitive, s'autoréguler doit permettre une meilleure adaptabilité aux situations d'apprentissages. Elle est définie ainsi : "procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire" (Bégin, 2008). Selon Bégin, s'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Pour s'autoréguler, l'individu doit mettre en place un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles afin de s'améliorer ou s'adapter aux situations. L'auto-observation autrement appelée l'introspection, le contrôle, le jugement, la régulation, l'ajustement et l'information sont des composantes de cette stratégie.

2. 3. 2. Les stratégies cognitives

D'après le cadre de référence de Bégin (2008), les stratégies cognitives concernent les situations dans lesquelles l'apprenant doit traiter des informations dans l'objectif de les apprendre. Dans le cadre des tâches scolaires, il s'agit majoritairement de deux types de situation, l'apprentissage ou la réutilisation de connaissances. Ainsi l'élève doit soit utiliser soit montrer la maîtrise de connaissances acquises en fonction d'exigences spécifiques ou dans un contexte particulier. Ainsi la taxonomie de Bégin distingue comme nous l'avons vu deux catégories de stratégies cognitives : les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution. Il existe d'après cet auteur six stratégies cognitives de traitement, à savoir : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer et organiser regroupées dans le tableau suivant réalisé à partir de la taxonomie :

tableau 3 : Les stratégies cognitives de traitement et leurs actions

Stratégies cognitives de traitement	
Stratégies	Exemples d'actions, techniques ou procédures
Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	<ul style="list-style-type: none"> - Noter - Souligner - Surligner - Encadrer - Ecrire - Dire...
Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Redire plusieurs fois à haute voix - Redire mentalement plusieurs fois - Réécrire plusieurs fois - Relire plusieurs fois - Réviser...
Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	<ul style="list-style-type: none"> - Séparer en petites parties - Identifier les composantes, les caractéristiques - Défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures...
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	<ul style="list-style-type: none"> - Rechercher des différences - Rechercher des ressemblances ou similitudes - Rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal) - Rechercher des rapports d'importance - Rechercher des rapports d'ordre ou de séquence...

<p>Élaborer : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Paraphraser - Formuler des exemples - Créer des analogies...
<p>Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Créer ou appliquer une mnémotechnique - Construire des schémas - Construire des diagrammes ou des tableaux - Regrouper en fonction de caractéristiques - Regrouper par classes ou ensembles...

D'après la taxonomie de Bégin, reproduite dans le tableau ci-dessous, il existe également quatre stratégies cognitives d'exécution, c'est-à-dire : évaluer, vérifier, produire et traduire, qui sont habituellement associées aux situations de performance, de production et d'exécution.

tableau 4 : Les stratégies cognitives d'exécution et leurs actions

Stratégies cognitives d'exécution	
Stratégies	Exemples d'actions, techniques ou procédures
<p>Évaluer : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Déterminer la valeur des éléments - Comparer les rapports - Estimer - Identifier l'importance relative...
<p>Vérifier: s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles - Confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés...
<p>Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire - Dire à voix haute - Dessiner...
<p>Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.) - Développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique - Ajuster la production en fonction de critère déterminés.

2. 4. Les conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage

D'après Bégin (2008), ces stratégies d'apprentissage peuvent être mises en place selon certaines conditions d'utilisation qui se rapportent aux caractéristiques temporelles, environnementales et matérielles nécessaires pour effectuer correctement une tâche. Ces conditions sont des informations qui font référence à la connaissance des conditions et des caractéristiques des tâches et situations d'apprentissage correspondant aux connaissances métacognitives nécessaires à l'apprenant (1. 2. 1.). Selon Bégin (2008), il y a trois sortes de conditions :

- **Conditions temporelles** : Ces informations concernent les caractéristiques temporelles qui peuvent avoir un impact sur la qualité de l'activité cognitive et des ressources physiques et mentales de l'apprenant. Il s'agit de la durée ou des moments de la journée ou du déroulement d'une activité pendant lesquels l'apprenant peut maintenir une tâche ou effectuer un travail cognitif. Il s'agit également du temps d'arrêt nécessaire pour se reposer entre des tâches.
- **Conditions environnementales** : Ces informations font référence aux caractéristiques physiques des espaces ou des lieux où s'effectue la tâche, qui peuvent affecter la capacité ou la qualité du travail et influencer l'intensité ou la durée des efforts cognitifs investis par l'apprenant.
- **Conditions matérielles et de ressources** : Ces informations impliquent l'ensemble des ressources (livres, outils, personnes...) et du matériel dont l'apprenant peut avoir besoin ou auxquels il a accès pour effectuer des tâches.

Ces conditions peuvent être connues de l'apprenant s'il a déjà effectué ce type de tâche et a pris conscience de leurs conditions en activant des stratégies métacognitives. Cependant l'élève peut ne pas avoir accès à ces connaissances. D'après Bégin (2008) l'enseignant doit alors décrire les conditions et caractéristiques de la tâche et amener l'élève à en prendre conscience. Cette prise de conscience lui permet d'analyser les stratégies dont l'utilisation est favorable dans le cadre de cette tâche. Cependant comme le souligne Vianin (2009) les élèves ne mobilisent pas spontanément les stratégies efficaces et souvent ne sont pas conscients des stratégies qu'ils utilisent ou même qu'ils en utilisent, ce qui témoigne d'un réel enjeu du point de vue de l'enseignement car l'on connaît l'importance de la mise en place de stratégies d'apprentissages adaptées à la tâche pour la réussite des apprentissages. L'objectif de l'enseignant est donc d'analyser avec les élèves leurs stratégies et de les rendre explicites et éventuellement de les améliorer ou les remplacer par d'autres stratégies plus adaptées.

3. Enseigner pour que les élèves apprennent à apprendre

L'apprentissage des procédures, stratégies d'apprentissage, processus cognitifs et métacognitifs a longtemps été considéré comme un apprentissage implicite selon lequel en apprenant, l'élève apprend à apprendre (Vianin, 2009). D'après Vianin (2009), même si ceci est en partie vrai, les élèves doivent bénéficier d'un enseignement stratégique explicite leur permettant "d'apprendre à apprendre", passant nécessairement par l'apprentissage des stratégies. Les démarches cognitives d'apprentissage peuvent être enseignées et apprises, c'est ce que l'on nomme "apprendre à apprendre". Selon cet auteur, l'aide de l'adulte est d'ailleurs indispensable pour permettre à l'enfant de prendre conscience du fonctionnement de sa propre pensée et donc de pouvoir réussir ses apprentissages. En accord avec la recherche, le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (MEN, 2016) établit que l'acquisition par les élèves de méthodes et outils pour apprendre est un enjeu de l'enseignement obligatoire et donc une mission pour l'enseignant. En effet, "apprendre à apprendre" est un objectif du Domaine 2 du Socle Commun. Ainsi l'enseignant doit apprendre aux élèves à être conscient de leurs apprentissages et à les contrôler (métacognition). Il est également nécessaire d'assurer l'enseignement des stratégies d'apprentissage qui sont d'après Bégin (2008) des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans le cadre de ses apprentissages. L'objectif est alors d'enseigner les stratégies d'apprentissage pour favoriser leur acquisition par les élèves puis leur utilisation et leur transfert. Cet enseignement des méthodes et outils pour apprendre doit d'après Vianin (2009), et comme le veut le Socle Commun, être intégré à l'enseignement des disciplines scolaires et à des tâches à réaliser car ceci favorise leur transfert. Il ne doit pas s'agir d'un cours sur la métacognition ou sur les stratégies d'apprentissage. L'enseignant doit plutôt intégrer, tout au long de l'année, à son enseignement les stratégies utiles. Nous allons donc aborder dans cette dernière partie trois types d'enseignement qui permettent à l'élève d'apprendre à apprendre : l'enseignement explicite, l'enseignement stratégique et l'enseignement avec les intelligences multiples, visant particulièrement au développement de l'intelligence intra-personnelle.

3. 1. Les principes de l'apprentissage permettant d'enseigner à "apprendre à apprendre"

Les six principes de la conception cognitive de l'apprentissage, principes pédagogiques issus des recherches en psychologie cognitive sont définis par Tardif (1992) et constituent les fondements d'un enseignement explicite, d'un enseignement stratégique.

Principe 1 : L'apprentissage est un processus actif et constructif. Les élèves ne traitent pas tous l'information de la même manière ni de façon égalitaire, ils construisent leur savoirs

et savoir-faire d'une façon personnelle et progressive. L'enseignant doit donc prendre en considération ces différences dans la mise en place d'un enseignement différencié et adapté aux types d'apprentissages des élèves. Identifier leur type d'intelligence sera donc un outil pour l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage de ses élèves.

Principe 2 : L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. Les élèves traitent l'information en établissant des liens avec leurs connaissances préexistantes, parfois erronées, stockées dans leur mémoire à long terme. L'enseignant doit être attentif aux connaissances antérieures des élèves puisqu'elles sont le fondement du traitement des données nouvelles. En effet, d'après Tardif (1992), les connaissances antérieures exercent un rôle primordial dans l'apprentissage puisque l'apprenant construit son savoir activement tout en faisant des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles. L'enseignant doit également identifier les mécanismes de construction des connaissances, notamment erronées des élèves.

Principe 3 : L'apprentissage concerne autant les connaissances procédurales et conditionnelles que les connaissances déclaratives d'un savoir ou savoir-faire à apprendre. L'enseignant doit distinguer ces connaissances, car leur représentation par l'élève et leur mise en mémoire est différente. Il doit donc mettre en place des pratiques pédagogiques différenciées et liées, en fonction de l'aspect de la connaissance dont il s'agit, afin que l'apprentissage soit efficace. Vianin (2009), souligne que les connaissances procédurales sont exigées par l'école mais sont peu enseignées. D'après lui, l'enseignement et l'apprentissage de ces connaissances procédurales doit s'effectuer dans et par l'action puisqu'elles s'actualisent dans des activités concrètes à réaliser. Comme pour les connaissances procédurales, les connaissances conditionnelles se vérifient uniquement dans l'action selon cet auteur. Ainsi la mobilisation en contexte de la bonne procédure permet de vérifier si l'élève maîtrise bien les connaissances conditionnelles d'une tâche.

Principe 4 : L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances, et cela, en fonction du mode de représentation particulier à chaque type de connaissances. Les apprenants experts sont capables d'organiser leurs connaissances dans leur mémoire à long terme en créant des liens entre leurs connaissances. Cette organisation leur permet d'avoir facilement accès aux connaissances mémorisées mais également de traiter de nombreuses données et de réutiliser plusieurs connaissances de façon simultanée. En conséquence, l'organisation des connaissances est favorable à l'apprentissage. L'enseignant doit donc aider l'élève à construire cette organisation et comprendre le fonctionnement du transfert de connaissances et compétences.

Principe 5 : L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. La construction des trois types de connaissances par l'élève participe au développement des stratégies cognitives et métacognitives. D'après ce cinquième principe, l'enseignant doit intervenir auprès des élèves afin de leur apprendre à utiliser les connaissances construites. Il doit enseigner les stratégies d'utilisation de ces connaissances et indiquer aux élèves les domaines où ces stratégies et connaissances peuvent être utilisées.

Les principes de l'enseignement stratégique indiquent donc que les enseignants doivent amener les élèves à utiliser des stratégies d'apprentissage :

- cognitives qui assurent l'utilisation adaptée et efficace de savoir-faire procéduraux et conditionnels.
- métacognitives qui leur permettent de maîtriser consciemment leur processus d'apprentissage.

Principe 6 : la motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages (Ouellet, 1997). Il s'agit des composantes affectives de l'apprentissage et la motivation qui est construite par l'élève à partir de ses expériences scolaires. "Apprendre à apprendre" aux élèves par le biais des stratégies d'apprentissages et de la métacognition participe à rendre l'élève acteur, conscient de ses apprentissages et en capacité de les contrôler. Il favorise alors la réussite scolaire des élèves et donc leur motivation.

La motivation scolaire des élèves repose sur deux facteurs d'après Ouellet (1997) :

- La conception que l'élève a de l'intelligence et des buts auxquels tend l'école.
- La perception que l'élève a de la valeur, des exigences et de la "contrôlabilité" de la tâche, soit de l'emprise qu'il a sur celle-ci.

Ces six principes sont le fondement des interventions pédagogiques ayant pour objectif de favoriser la réussite des apprentissages des élèves et d'apprendre aux élèves à apprendre.

3. 2. L'enseignement explicite pour apprendre à apprendre

Le SCCC (2016) préconise le fait que ces méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire. D'après Ouellet (1997), l'enseignement explicite correspond à l'enseignement du «quoi», du «pourquoi», du «comment» et du «quand» et il permet

notamment l'acquisition et la maîtrise de stratégies d'apprentissage. L'enjeu est d'enseigner des stratégies d'apprentissage tout en montrant aux élèves leur utilité, leur efficacité et les possibilités de transfert qu'elles offrent (Vianin, 2009). Ainsi il ne suffit pas de présenter une stratégie efficace une fois pour que les élèves en perçoivent son intérêt. Selon Vianin, l'enseignant ne doit donc pas "donner" des méthodes et outils pour apprendre aux élèves clés en main mais doit plutôt permettre à l'élève de s'appropriier les démarches proposées en les expérimentant à de multiples reprises, dans de nombreux contextes afin qu'il puisse constater leur efficacité et qu'il comprenne pourquoi elles sont efficaces. Il s'agit donc non seulement d'enseigner comment utiliser une stratégie mais également pourquoi et quand afin que l'élève puisse par la suite reconnaître les situations dans lesquelles il peut ou doit l'utiliser. De plus, comme le souligne Vianin (2009), l'enseignement des stratégies d'apprentissage doit prendre en compte les caractéristiques des élèves (motivation, type d'intelligence...) et doit être associé à la métacognition. C'est également par l'exercice répété de la métacognition que l'élève va développer des connaissances métacognitives sur les processus d'apprentissage, à savoir des connaissances sur les personnes, sur les tâches et sur les stratégies. L'enseignement des stratégies et plus généralement de l'apprendre à apprendre doit donc faire appel à un enseignement explicite d'après Vianin (2009). L'enseignant doit donc rappeler les connaissances antérieures, expliciter le sens et les finalités de l'apprentissage et enfin annoncer clairement les contenus en amont de l'apprentissage. Cet enseignement explicite passe par trois étapes :

- **Le modelage** : l'enseignant exécute une tâche devant les élèves, par exemple faisant intervenir une stratégie ou nécessitant le contrôle de son apprentissage. Il décrit ce qu'il fait pendant qu'il le fait en commentant à voix haute ses réflexions, en se questionnant lui-même, en repérant ses erreurs et en régulant sa réalisation de la tâche. Il met alors sur haut parleur tous les procédés mentaux en jeu dans cette tâche. Il rend ainsi explicite tout raisonnement implicite en enseignant les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire. Cette modélisation permet à l'enseignant de montrer ce qu'il faut faire, comment et pourquoi il faut le faire (Vianin, 2009). Le modelage a notamment pour objectif de favoriser la compréhension de l'objectif d'apprentissage chez les élèves. Pour ceci, lors du modelage l'enseignant définit et analyse les types de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles associées à l'objet d'apprentissage de façon explicite.
- **La pratique guidée**, aussi appelée **pratique dirigée** : cette étape permet à l'élève de réussir à mettre en place ce qui lui a été enseigné, par exemple une stratégie d'apprentissage adaptée à une tâche. Cette pratique se fait à l'aide du soutien

adapté de l'enseignant ou éventuellement de camarades dans le cadre d'une **pratique coopérative**. L'élève acquiert alors la méthode nécessaire pour utiliser à l'avenir seul cette stratégie dans le cadre de ses apprentissages. La pratique guidée permet à l'élève d'ajuster et de consolider sa compréhension, par exemple d'une stratégie, dans l'action.

- **La pratique autonome** : l'élève réinvestit seul et dans de nouvelles situations d'apprentissage ce qui lui a été enseigné, il est donc capable de transfert. Cette pratique autonome donne des occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise d'une stratégie.

Ainsi c'est par la mise en place d'un enseignement explicite que l'enseignant permet à l'élève de devenir conscient de ses processus d'apprentissage et d'apprendre à les contrôler grâce au modelage de l'enseignant. Cet enseignement permet également aux élèves d'apprendre à maîtriser des stratégies métacognitives et cognitives puis d'être capable de les utiliser par la suite de manière autonome dans d'autres situations. Cette maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe en conséquence l'autonomie et les capacités d'initiative des élèves dans leurs propres apprentissages.

3. 3. L'enseignement stratégique

L'enseignement stratégique est issu du courant de la psychologie cognitive, il s'agit d'un modèle d'apprentissage et d'enseignement qui a pour objet l'enseignement et l'apprentissage de stratégies d'après Tardif (1992). La taxonomie établie par Bégin (2008) est un outil pour l'enseignant qui lui permet d'identifier les stratégies les plus pertinentes à enseigner. L'enseignant devra alors enseigner le principe et le rôle de ces stratégies ainsi que ses diverses techniques ou actions. L'enseignement stratégique vise donc à faire prendre conscience à l'élève des moyens qu'il utilise pour apprendre, comprendre et transférer ses connaissances et donc des stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise lors des activités d'apprentissage. Ces prises de conscience interviennent grâce à l'explicitation de ces processus et à l'enseignement des stratégies d'apprentissage les plus efficaces dans un domaine. L'enseignant doit donc rendre explicite l'enseignement d'une stratégie en la nommant, en indiquant quand et comment l'utiliser, en précisant ses buts, en décrivant ses aspects principaux, les étapes de son application et la façon d'évaluer son efficacité (Archambault et Chouinard, 2003). Les stratégies cognitives et métacognitives propres à l'objet d'apprentissage sont alors enseignées explicitement, en vue de leur

transfert. L'enseignement stratégique est donc un enseignement explicite des stratégies qui reprend les étapes de l'enseignement explicite vues précédemment :

- **le modelage des stratégies** : Lors de ce modelage les processus mentaux et le contenu d'une stratégie sont présentés aux élèves.
- **la pratique guidée d'une stratégie** : L'enseignant guide les élèves en supervisant leur mise en place de stratégies, en les questionnant sur leurs processus et en leur proposant de nombreux feedback leur permettant de corriger leurs erreurs et d'améliorer leur apprentissage.
- **la pratique autonome et le transfert d'une stratégie** lors de laquelle l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris et appris lors du modelage et de la pratique guidée.

En addition, dans le cadre de cet enseignement, l'enseignant est un médiateur des apprentissages de l'élève et est qualifié de "stratégique". En effet, lorsqu'il enseigne des stratégies d'apprentissage, il met en place un travail de médiation. En psychologie cognitive, on désigne par médiation une expérience réfléchie et instructive dans laquelle, généralement un adulte, bien intentionné, expérimenté et actif s'interpose entre l'individu et les sources de stimuli (Vianin, 2009). Grâce à cette médiation l'élève travaille alors dans la zone proximale de développement, définie par Vygotsky, qui désigne la zone qui se situe entre le niveau actuel de l'enfant lorsqu'il réalise une tâche seul et le niveau qu'il peut atteindre grâce à la médiation de l'enseignant. Selon Vianin (2009), cette médiation de l'enseignant permet d'augmenter la capacité de l'élève à profiter des stimulations de son environnement et donc des situations d'apprentissage qu'il rencontre. L'enfant a besoin de l'intervention de l'adulte pour développer sa compétence à auto-réguler son activité et ainsi maîtriser des méthodes et outils pour apprendre qu'il utilisera ensuite de façon autonome. La médiation que l'enseignant stratégique effectue permet le passage de la dépendance à la pratique guidée jusqu'à l'indépendance dans l'apprentissage (Tardif, 1992). Pour ceci et notamment pour favoriser le transfert, l'enseignant propose des tâches contextualisées qui font sens pour l'élève. L'objectif de cet enseignement stratégique est donc la construction active et personnelle des savoirs et des savoir-faire par l'élève. Par cet enseignement, l'élève devient conscient de son processus d'apprentissage et est "acteur" de ses apprentissages. Il pose des questions, se pose des questions, explique ses démarches, ses stratégies et les partage.

D'après Vianin (2009), la démarche permettant à l'élève de s'approprier des méthodes et outils pour apprendre tels que des stratégies d'apprentissage relève également

de l'étayage-désétayage (Bruner, 1983)¹. L'enseignant est en effet fortement présent au début de l'apprentissage, il étaye la réalisation de l'élève et l'aide dans le contrôle de ses processus mentaux, il s'agit alors d'une hétérorégulation. Puis progressivement l'élève prend une part de plus en plus importante dans la gestion de ses outils stratégiques jusqu'à une utilisation autonome d'une stratégie et l'autorégulation de ses apprentissages. L'objectif est alors de renforcer l'autonomisation cognitive de l'élève afin qu'il prenne en charge progressivement le pilotage de sa pensée en intériorisant les processus cognitifs et métacognitifs nécessaires au fonctionnement intellectuel optimal pour ses apprentissages. Cet étayage-désétayage suit la même progression que les étapes de l'enseignement explicite. D'après Vianin (2009) cette démarche peut se découper en six étapes :

Étape 1 : Évaluation par l'enseignant de la stratégie utilisée spontanément par l'élève et analyse avec lui de sa pertinence. Cette prise de conscience par les élèves de leurs propres stratégies et leur confrontation au sein de la classe permettra, à l'aide de l'enseignant, d'évaluer l'efficacité des démarches et d'encourager l'amélioration de leurs stratégies.

Étape 2 : Mise en projet de l'apprentissage de nouvelles stratégies. L'enseignant reprend l'évaluation et explicite le "quand" et le "pourquoi" de l'utilisation de nouvelles stratégies. Cette étape permet de rendre le contrat didactique explicite, les élèves connaissant les enjeux d'apprentissages et le lien entre leur utilisation d'une stratégie et leur réussite dans la tâche.

Étape 3 : L'enseignant travaille avec les élèves à l'amélioration de leurs stratégies ou leur maîtrise d'une stratégie. Ce travail d'appropriation peut être effectué par la modélisation. Puis l'élève expérimente la stratégie (pratique guidée). Le feedback de l'enseignant est important lors de cette phase et permet de confirmer, guider ou corriger la procédure de l'élève.

Étape 4 : Démarche individuelle d'appropriation et d'application de la stratégie apprise avec le soutien de l'enseignant. Il s'agit de connaissances procédurales, l'élève a donc besoin de s'exercer et d'avoir une pratique soutenue pour apprendre une stratégie. Lors de cette phase l'enseignant propose des contextes variés d'utilisation de la stratégie apprise afin de permettre à l'élève de s'approprier la démarche et de transférer son apprentissage.

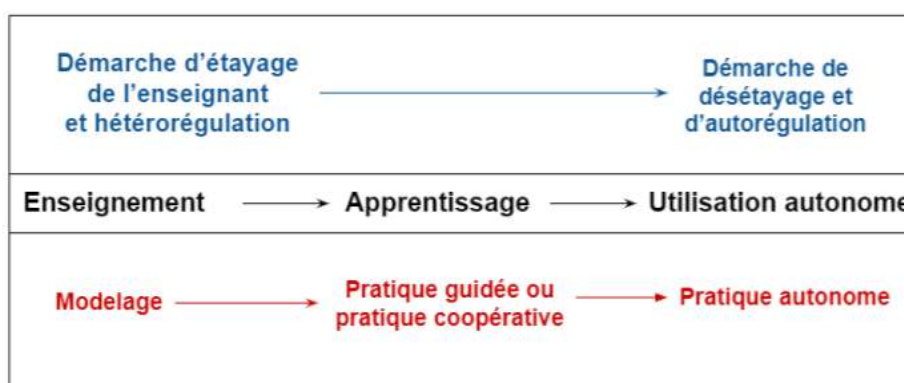
Étape 5 : Les stratégies apprises sont automatisées.

¹ Le concept d'étayage vient de Bruner (1983). Étayage : Prise en charge par l'enseignant d'un certain nombre d'éléments de la tâche qui excèdent les capacités de l'élève. L'enseignant lui apporte une aide pour qu'il soit dans sa Zone Proximale de Développement.

Étape 6 : Généralisation de l'apprentissage, conceptualisation ou automatisation selon les apprentissages. L'élève sait reconnaître les contextes dans lesquels la mobilisation de la stratégie apprise est pertinente en toute autonomie.

On remarque donc que les six étapes de la démarche d'étayage-désétayage présentée par Vianin (2009) et les trois étapes de l'enseignement explicite permettent tous deux d'apprendre aux élèves à utiliser des stratégies d'apprentissage de manière autonome et efficace.

tableau 5 : Proposition de modélisation du processus allant de l'étayage et du modelage à l'utilisation autonome de méthodes et outils pour apprendre



D'après Vianin (2009) ce travail sur les stratégies permet aux élèves de développer une attitude métacognitive constante. Lafortune et Deaudelin (2001) parlent d'un "individu métacognitif" qui connaît sa manière d'apprendre, ses ressources et ses difficultés, qui sait mobiliser les stratégies pertinentes lorsqu'il rencontre une tâche. « Il est capable d'analyser son processus d'apprentissage, d'évaluer et d'ajuster ses façons de faire dans l'action. Cet individu pourra alors préciser ce qui peut l'aider pour réaliser un apprentissage particulier et saura comment il peut ajuster ses stratégies d'apprentissage et évaluer l'ensemble de sa démarche. L'analyse de sa démarche mentale lui permettra de faire de meilleures prises de conscience et d'aborder une nouvelle situation d'apprentissage en ayant amélioré ses connaissances métacognitives et en profitant d'une meilleure gestion de son activité mentale » (Vianin, 2009). Il s'agit donc de "self-regulated learners" ou d'élèves à l'intelligence intra-personnelle développée comme nous allons l'aborder.

3. 4. Enseigner avec les intelligences multiples

3. 4. 1. Définir l'intelligence

D'après Sternberg (2007) l'intelligence est "la capacité à apprendre à partir de l'expérience, à l'aide de mécanismes métacognitifs qui renforcent l'apprentissage, et l'aptitude à s'adapter au milieu environnant, pouvant nécessiter des adaptations différentes dans des contextes différents" (Vianin, 2009). D'après cette définition, l'individu peut donc apprendre et devenir intelligent en confrontant ses représentations à l'expérience vécue et à l'environnement. Les expériences conditionnent alors le développement cognitif d'un individu puisque celle-ci permet l'acquisition de processus cognitifs. Cette capacité d'adaptation à lieu grâce aux mécanismes métacognitifs. En effet, d'après Vianin (2009), c'est grâce au contrôle de ses propres processus mentaux qu'un individu et donc un élève peut améliorer son fonctionnement intellectuel et mieux s'adapter à son environnement. D'après Vianin (2009), l'intelligence se développe grâce à la somme des connaissances et expertises qu'un individu construit durant toute sa vie. Il définit alors l'intelligence comme "la capacité d'utiliser de manière pertinente et évolutive des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, permettant d'adapter ses stratégies aux exigences de l'environnement". L'intelligence est donc évolutive et sensible à l'intervention éducative de l'enseignant. La psychologie cognitive se base sur le postulat d'éducabilité de l'intelligence selon lequel les conduites intelligentes s'apprennent et doivent être enseignées explicitement. Elle s'oppose donc à la conception de l'intelligence comme étant une aptitude mentale globale et innée. D'après Vianin (2009), les définitions de l'intelligence peuvent être regroupées en deux catégories, la deuxième étant celle que nous adoptons dans ce cadre théorique :

Catégorie 1 : L'intelligence comme une unité globale héréditaire. D'après cette conception, l'intelligence a un caractère unitaire, il s'agit d'une capacité générale considérée comme héréditaire. En effet, les facteurs génétiques sont utilisés dans cette définition afin d'expliquer les différences interindividuelles. "L'intelligence est donc considérée comme une caractéristique intrinsèque de l'individu, déterminée génétiquement et donc non modifiable" (Vianin, 2009). L'intelligence étant une unité fixe, cette conception établit que l'on peut la mesurer avec des échelles de mesure de l'intelligence ou avec les tests de Quotient Intellectuel .

Catégorie 2 : L'intelligence multiple évolutive. Pour d'autres, l'intelligence est multiple, elle fait appel à des processus cognitifs différents ou même à des intelligences différentes. D'après cette définition, l'influence de l'environnement, la médiation d'un adulte et les stimulations du milieu sont déterminantes pour le développement intellectuel (Vianin, 2009). D'après cette approche, l'individu pouvant exercer un contrôle sur ses processus mentaux, la modifiabilité cognitive est donc importante. Cette définition correspond donc à celle

proposée par la psychologie cognitive, pour laquelle l'intelligence est perçue comme l'utilisation de différents processus cognitifs de traitement de l'information spécialisés dans des tâches différentes (Vianin, 2009). L'intelligence a donc, comme l'indique cette définition, une capacité d'automodification et est particulièrement sensible à l'intervention environnementale, notamment éducative. Gardner (1983), en accord avec cette conception de l'intelligence multiple, a proposé la théorie des intelligences multiples.

3. 4. 2. La théorie des intelligences multiples

D'après Gardner, l'intelligence se manifeste de multiples façons (Keymeulen, 2014). Il existe d'après lui huit types d'intelligences. Dans ces huit cas, l'intelligence correspond à une capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens, de différentes natures et ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis. L'intelligence est perçue comme "un potentiel biopsychologique". "C'est-à-dire que chaque membre de l'espèce a la potentialité d'exercer l'éventail des facultés intellectuelles propres à l'espèce". L'élève dispose dès sa naissance, d'après la théorie des intelligences multiples, d'un groupe d'intelligences, à savoir de huit intelligences. Keymeulen (2014) classe ces intelligences en quatre groupes :

tableau 6 : Les intelligences multiples

1. Les intelligences scolaires et sociétales	
L'intelligence linguistique ou verbale	L'intelligence logique ou mathématique
Sensibilité aux sons, aux structures, à la signification et aux fonctions des mots et du langage.	Sensibilité aux modèles logiques ou numériques et aptitude à les différencier, aptitude à soutenir de longs raisonnements.
2. Les intelligences d'actions	
L'intelligence intrapersonnelle	L'intelligence interpersonnelle
Aptitude à accéder à ses propres sentiments et à reconnaître ses émotions, connaissance de ses propres forces et faiblesses.	Aptitude à discerner l'humeur, le tempérament, la motivation et le désir des autres personnes et à y répondre correctement.
3. Les intelligences méthodologiques	
L'intelligence visuelle ou spatiale	L'intelligence corporelle ou kinesthésique
Aptitude à percevoir correctement le monde spatiovisuel et à y apporter des transformations.	Aptitude à maîtriser les mouvements de son corps et à manipuler des objets avec soin.

4. Les intelligences environnementales et de détente	
L'intelligence musicale	L'intelligence naturaliste
Aptitude à produire et à apprécier un rythme, une tonalité et un timbre, appréciation des formes d'expression musicale.	Aptitude à discerner l'organisation du vivant.

Ces intelligences se développent progressivement au cours de la vie d'un individu. En effet, certaines intelligences se manifestent dès le jeune âge, tandis que certaines comme les intelligences d'action, aussi appelées intelligences personnelles mettent plus de temps à se construire. Les intelligences se développent donc de différentes manières mais pas toutes au même niveau. Ainsi, d'après Keymeulen (2014), les individus possèdent une intelligence dominante qui est celle utilisée en premier pour appréhender le monde et dans le cas d'un élève, pour réaliser une activité. Certaines intelligences se développent plus grâce à des intérêts, aptitudes ou activités les faisant intervenir. L'aspect héréditaire détermine une partie des capacités d'un élève mais des facteurs d'éveil ou d'inhibition de l'intelligence interviennent également, tel que la stimulation par le biais de l'accès à des ressources physiques ou humaines. Avec un stimulus approprié, c'est-à-dire un soutien, un environnement et un enseignement appropriés, chacune des intelligences peut être développée à un niveau de performance élevé. L'enseignement semble alors avoir un rôle à jouer dans le développement des huit intelligences des élèves, en particulier les intelligences les plus faibles chez un élève et celles majoritairement mobilisées au sein de notre société et de l'école, à savoir l'intelligence linguistique et l'intelligence logico-mathématique (Keymeulen, 2014). Les intelligences multiples sont des outils qui peuvent être mobilisés pour permettre d'apprendre à apprendre, l'élève prenant alors conscience de ses intelligences, les développant et apprenant à les utiliser grâce à l'intervention de l'enseignant. Enseigner avec les intelligences multiples permet de donner une vision positive des intelligences aux élèves et de les motiver à les développer puisqu'il s'agit d'outils les aidant à réaliser des tâches.

3. 4. 3. Développer l'intelligence intrapersonnelle

Pour favoriser la prise de conscience de ses intelligences et de ses apprentissages par sa métacognition, l'élève doit développer son introspection, c'est-à-dire le "connais-toi toi-même". Selon Flavell, l'introspection, aussi appelée auto-observation par Bégin (2008), est un élément central de la métacognition. Or d'après Keymeulen (2014), l'intelligence intrapersonnelle est l'intelligence de la personne qui se connaît puisqu'elle permet à l'individu qui l'a développée de prendre conscience de ses intelligences mais également de

son fonctionnement. L'élève qui possède une intelligence intrapersonnelle développée est alors capable d'identifier ses qualités ou forces mais aussi ses faiblesses. Il peut alors dire comment il apprend, comment il raisonne, mémorise mais aussi quelles stratégies il met en place et pourquoi. L'intelligence intrapersonnelle permet donc à l'élève d'être conscient de ses modes de fonctionnement interne. Par conséquent, il est capable dans le cas d'un apprentissage d'ajuster sa manière de le réaliser. L'intelligence intrapersonnelle favorise la métacognition puisqu'elle permet à l'élève d'avoir conscience de ses propres procédés cognitifs et des stratégies d'apprentissages qu'il utilise. Grâce à cette intelligence, l'élève sait comment il fonctionne et sait également comment améliorer son apprentissage. Il peut donc le contrôler en mettant en place des stratégies métacognitives. Ainsi, par le biais d'un enseignement des stratégies d'apprentissage, les élèves pourraient développer leur intelligence intrapersonnelle et par la même occasion leur métacognition. Cet enseignement permettrait aux élèves d'acquérir des méthodes et outils pour apprendre leur correspondant. Aussi, le développement de l'intelligence intrapersonnelle favoriserait la réussite des élèves dans leurs apprentissages. D'après Tardif (1993), la réussite est la conséquence de la mise en place de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives qui s'enseignent, s'apprennent et se développent (Vianin, 2009). D'après Leperlier (2001), l'élève intelligent est celui qui sait utiliser ses processus cognitifs de manière efficace et qui sait organiser son travail afin d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, ainsi il s'agirait de former des élèves intelligents, autrement dit des "self-regulated learners" (Vianin, 2009). D'après Vianin (2009), ces élèves utilisent les bonnes stratégies (connaissances procédurales), au bon moment (connaissances conditionnelles), en mobilisant les connaissances nécessaires (connaissances déclaratives).

Après avoir abordé ces divers aspects qui sont liés au Domaine 2 du Socle Commun et à ce qu'on nomme « l'apprendre à apprendre » nous pouvons partir de l'hypothèse que l'intelligence intrapersonnelle est liée à la capacité d'un individu à être conscient et à contrôler ses apprentissages, puisque lorsqu'un individu l'a développée, celui-ci se connaît mieux. Il est alors certainement en capacité, grâce à cette intelligence et à ses compétences et connaissances métacognitives, de mettre en place des stratégies d'apprentissages adaptées à la tâche et à son fonctionnement personnel, notamment à ses intelligences dominantes. Cette revue de littérature nous a permis de mettre en lien les concepts de métacognition, de stratégies d'apprentissage et d'intelligences multiples, notamment d'intelligence intrapersonnelle. Elle nous conduit à nous demander si un enseignement des stratégies d'apprentissages visant à développer l'intelligence

intra-personnelle et le fonctionnement métacognitif des élèves permet effectivement à l'élève de progresser pour devenir un "self-regulated learner".

L'intelligence intra-personnelle et la métacognition sont sollicitées notamment dans le cadre de situations problèmes qui doivent être résolues individuellement. Ces situations problèmes, favorables au développement de cette intelligence et à la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage, peuvent être rencontrées en mathématiques, notamment dans le cadre de la résolution de problèmes, en sciences, en orthographe, en grammaire, en compréhension de la lecture et dans bien d'autres disciplines. Ainsi, la partie expérimentale de ce mémoire traitera du développement de l'intelligence intra-personnelle à partir de textes résistants en compréhension de la lecture. Selon C.Tauveron, un texte résistant est un texte qui oblige le lecteur à remplir des vides, et qui présente des obstacles surmontables par l'élève. Celui-ci doit chercher ce qui n'est pas écrit ou montré explicitement en interprétant, en cherchant des indices dans le texte... Nous répondrons ainsi au questionnement suivant : L'enseignement de stratégies d'apprentissage en compréhension de la lecture favorise-t-il le développement de l'intelligence intrapersonnelle et du fonctionnement métacognitif de l'élève ?

Dans le cadre de la partie expérimentale de ce mémoire, il s'agira dans un premier temps d'identifier les intelligences dominantes chez les élèves et ainsi de déterminer ceux qui ont déjà développé l'intelligence intrapersonnelle. Par la suite, l'objectif sera d'évaluer l'anticipation, la conscience et le contrôle des stratégies d'apprentissage des élèves, et ainsi de déterminer le développement de leur fonctionnement métacognitif de départ. Puis l'on enseignera des stratégies en compréhension de la lecture dans le but de développer l'intelligence intrapersonnelle et de favoriser la métacognition. Enfin, on évaluera en fin d'expérimentation l'évolution de l'intelligence intrapersonnelle, de l'anticipation, de la conscience et du contrôle des stratégies d'apprentissage par les élèves après l'enseignement visant à leur développement.

4. Méthodologie de l'expérimentation

4.1 Les participants à l'étude

L'étude est réalisée auprès d'une classe de vingt-deux élèves. Cependant, certains parents n'ayant pas accepté que les travaux de leurs enfants soient utilisés puis diffusés dans le cadre de ce mémoire, les données concernant ces élèves pour lesquels une autorisation de captation n'a pas été obtenue ne seront donc pas présentées. De plus, le contexte sanitaire actuel ayant eu pour conséquences des absences d'élèves ainsi qu'un confinement avec l'école à la maison, l'étude n'aura pu être pleinement réalisée qu'auprès

de quinze élèves. Les participants sont donc des élèves de niveaux CE2 (6) et CM1 (9). La classe fait partie d'une école en milieu rural, la population y est hétérogène, plutôt représentative de la population française. Les élèves sont issus pour la plupart de familles de classe moyenne. L'étude est composée de quatre participants garçons et de dix filles. Du point de vue du profil des élèves ayant participé à cette étude, il est à noter que l'une des élèves de CM1, Léonie, est une élève à haut potentiel ayant sauté une classe.

4. 2. Outils méthodologiques utilisés

Dans le cadre de cette expérimentation, différents outils méthodologiques ont été utilisés et vont être ici présentés.

4. 2. 1. Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples

Premièrement, ce mémoire s'appuie sur les *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples CP – CE1 – CE2 et CM1 – CM2 – 6ème* publiés aux éditions Retz en 2019 et 2018 et écrits sous la direction de Véronique Garas et Claudine Chevalier.

Dans ces guides nous pouvons retrouver la définition de chacune des huit intelligences multiples.

tableau 8 : Définition des intelligences multiples d'après les Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples

<p>L'intelligence verbale/linguistique</p>  <p>C'est la capacité à être sensible aux structures linguistiques sous toutes ses formes...</p> <ul style="list-style-type: none"> Aimer lire, écrire, parler. Raconter ou entendre des histoires. Jouer avec les mots. Exprimer des idées, débattre. Expliquer, résumer. Apprendre d'autres langues. 	<p>L'intelligence musicale/rythmique</p>  <p>C'est la capacité à être sensible aux structures rythmiques et musicales...</p> <ul style="list-style-type: none"> Fredonner souvent, battre du pied. Chanter, se mettre à danser sur le moindre rythme. Être sensible au pouvoir émotionnel de la musique, au son des voix et à leur rythme. Saisir facilement les accents d'une langue étrangère. 	<p>L'intelligence visuelle/spatiale</p>  <p>C'est la capacité à créer des images mentales, et à percevoir le monde visible avec précision, à raisonner en deux ou trois dimensions...</p> <ul style="list-style-type: none"> Avoir un bon sens de l'orientation. Travailler dans l'espace, lire facilement les cartes, les diagrammes, les graphiques. Aimer l'art sous toutes ses formes. Visualiser avant de construire (faire du dessin technique, des plans). 	<p>L'intelligence mathématique/logique</p>  <p>C'est la capacité à tenir un raisonnement logique, à ordonner le monde, et à faire des inférences...</p> <p>Cette intelligence a été décrite en détail par Piaget, en tant que « l'intelligence ».</p> <ul style="list-style-type: none"> Compter, calculer, ordonner, résoudre des problèmes. Explorer, tester des idées et des solutions scientifiques de façon systématique. Aimer les structures logiques (chronologie, processus...).
<p>L'intelligence naturaliste</p>  <p>C'est la capacité à reconnaître et à classer, à identifier des formes et des structures dans la nature, sous ses formes minérale, végétale ou animale...</p> <ul style="list-style-type: none"> Organiser des données (archéologie, géologie...). Sélectionner, collectionner, faire des listes. Observer et soigner les animaux. Entretenir les plantes, jardiner. Marcher dans la nature, faire des relevés. Créer des espaces paysagers (écologie). 	<p>L'intelligence intrapersonnelle</p>  <p>C'est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même...</p> <ul style="list-style-type: none"> Connaitre ses atouts, et ses faiblesses. Réfléchir, méditer. Savoir définir ses objectifs. Donner une opinion personnelle. Tenir un journal, un blog. Savoir gérer ses émotions. 	<p>L'intelligence interpersonnelle</p>  <p>C'est la capacité à entrer en relation avec les autres...</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrer facilement en relation. Percevoir les émotions. Se mélanger, travailler en coopération. S'acclimater facilement, aimer être avec d'autres, avoir des amis. Aimer les activités de groupe. Aimer résoudre les conflits, jouer au médiateur. 	<p>L'intelligence corporelle/kinesthésique</p>  <p>C'est la capacité à produire avec toutes les parties de son corps et l'habileté à résoudre des problèmes pratiques...</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire du sport. Apprendre en bougeant. Jouer la comédie, danser. Manipuler, fabriquer. Réparer les objets, les machines. Sculpter, créer...

Ces guides ainsi que les DVD d'accompagnement (Annexe 1) contiennent un conte "Il était une fois ... huit intelligences" (Annexe 2) dont l'utilisation est recommandée afin d'aborder avec les élèves les intelligences multiples. Dans les ressources numériques, on retrouve notamment un diaporama (Annexe 3) avec le conte illustré et sonorisé ainsi qu'un guide de mise en œuvre du conte explicatif (Annexe 4). Celui-ci donne des conseils de mise en œuvre et propose d'accompagner la lecture du conte par des activités permettant aux élèves de découvrir les huit intelligences et à l'enseignant(e) d'identifier les intelligences dominantes de ses élèves (Annexe 4). Les manuels proposent ensuite un jeu intrapersonnel "L'étoile de mes intelligences" visant à ce que chaque élève prenne conscience de ses propres intelligence et à ce que l'enseignant(e) évalue les intelligences dominantes et au contraire celles à développer chez ses élèves. Comme le suggèrent les manuels, l'enseignant(e) peut par la suite établir dans un tableau le profil de sa classe selon les différentes formes d'intelligences. Les intelligences dominantes de la classe sont alors visibles et permettent à l'enseignant(e) d'adapter son enseignement et de comprendre les réactions de sa classe en fonction des activités proposées. Par la suite, ce tableau permet notamment à l'enseignant(e) de mieux construire ses séquences d'apprentissage et de penser ses interventions auprès des élèves. Il l'aide à prendre en compte les diversités cognitives de chaque élève. Cette évaluation donne également des indications concernant les stratégies que l'élève va mettre en place en situation d'apprentissage en fonction de son intelligence dominante. Si son intelligence dominante est l'intelligence interpersonnelle, il favorisera l'interaction avec le groupe pour construire ses apprentissages. Si au contraire son intelligence intrapersonnelle est très développée, il travaillera seul et réfléchira aux stratégies à mettre en œuvre pour réussir.

Les deux *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples* proposent ensuite des séquences à mettre en œuvre dans diverses disciplines. Chacune des séquences contient des "ateliers intelligences multiples" ayant pour dominante une intelligence. Ces atelier permettent de développer une même compétence, par exemple comprendre un texte littéraire, par le biais de l'utilisation de chacune des huit intelligences (Annexe 5). Dans la séquence de compréhension de la lecture "Comprendre un texte littéraire, CM1- CM2" proposée aux pages 26 à 34 du *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples CM1 – CM2 – 6ème* on remarque que l'activité proposée pour développer l'intelligence intrapersonnelle correspond à un questionnaire (vrai/faux/ce n'est pas dans le texte) à compléter individuellement. Pour notre évaluation nous avons aussi choisi d'utiliser un questionnaire individuel mais à échelle bien qu'il aurait pu être construit comme celui du manuel.

4. 2. 2. L'étoile de mes intelligences multiples : boîte à outils

Deuxièmement, cette étude utilise la boîte à outils *L'étoile de mes intelligences multiples, cycles 1, 2 et 3* qui contient le matériel nécessaire à la mise en place de l'atelier "l'étoile de mes intelligences multiples" et à la construction, par chaque enfant, de son étoile. Cette boîte à outils intervient dans le cadre de cette étude en complément des ouvrages *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples (cycles 2 et 3)*. Elle contient deux jeux de 120 cartes photos, un pour le cycle 1 et 2 et un second pour le cycle 3. Ces images représentent des actions, des préférences associées aux huit intelligences. Elle est composée également de deux plateaux de jeux (Annexe 6).

La boîte à outils est accompagnée d'un guide d'utilisation comportant un rappel des huit intelligences sous forme d'étoile comme le plateau de jeu (Annexe 7), d'un rappel du contenu de la boîte (Annexe 6), de conseils pour l'emploi des outils proposés dans la boîte (Annexe 8) et de quelques remarques permettant de comprendre les choix d'images (Annexe 9).

4. 2. 3. Lectorino et Lectorinette

Enfin, ce mémoire se base sur *Lectorino et Lectorinette CE1 – CE2, Apprendre à comprendre des textes narratifs* de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, publié aux éditions Retz en 2013. En effet, les tests de cette étude s'appuient sur des textes résistants issus de ce manuel, à savoir un extrait de *John, Rose et le chat* de Jenny Wagner ainsi que du conte de Perrault, *Le Chat Botté*. De plus, certaines activités et supports des séances du module 1 "Max, Ludovic, Rose et bien d'autres personnages à découvrir entre les lignes." du manuel sont utilisées pour construire la séquence en compréhension de la lecture.

4. 3. Déroulement de l'expérimentation

La méthodologie expérimentale avec un pré et post test est celle choisie pour cette expérimentation. Entre ces deux tests, une séquence en compréhension de la lecture visant à développer l'intelligence intra-personnelle, la conscience, l'anticipation et le contrôle des stratégies d'apprentissage est menée auprès des participants à l'étude. Nous allons donc présenter les différentes étapes de cette expérimentation.





4. 3. 1. La lecture et l'étude du conte "Il était une fois... huit intelligences"





L'expérimentation de ce mémoire débute par l'introduction du concept d'intelligences multiples en classe. Par le biais de la lecture et de l'étude du conte "Il était une fois... huit intelligences" (Annexe 2), proposé par le *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples*, les élèves découvrent les intelligences multiples. Contrairement

au manuel qui met à disposition des enseignants une version sonorisée du conte, celui-ci est lu aux élèves avec en support un diaporama présentant le conte illustré (Annexe 3). L'étude s'appuie ensuite sur les conseils de mise en œuvre en classe de la découverte du conte (Annexe 4). Ainsi, suite à la lecture par l'enseignante, un temps de débat et d'échanges visant à travailler sur la compréhension du conte a lieu avec les élèves. Puis, répartie sur plusieurs séances, une seconde lecture du conte est effectuée avec un arrêt à chaque intelligence permettant alors de la découvrir au-delà de l'histoire. La découverte d'une intelligence débute alors par la relecture du passage de l'histoire qui la présente. Ensuite, elle est suivie par un temps de réflexion personnelle par l'élève sur l'intelligence en question. La consigne donnée aux élèves est la suivante : "Notes dans ton cahier de réflexion ce que toi tu aurais aimé recevoir plus particulièrement de cette intelligence." (Annexe 10). Ainsi les premières réflexions des élèves vis-à-vis de leurs intelligences ont pu être recueillies dans un tableau (Annexe 11). Cette étape favorise la prise de conscience par les élèves de leurs intelligences et puisqu'elle leur permet de se connaître davantage, elle développe leur intelligence intrapersonnelle.

Comme le suggère le guide de mise en œuvre du conte explicatif (Annexe 4), suite à l'écriture de leur réflexion, une activité de découverte de l'intelligence est réalisée avec les élèves.

tableau 7 : Intelligences et activités de découverte proposées

Intelligences	Activités de découverte
 Musicale – Rythmique	Jeu du chef d'orchestre : Le chef d'orchestre donne un rythme avec ses mains ou un objet, les musiciens le suivent.
 Verbale - Linguistique	Écrire le nom du livre qui parle de magie que l'on préfère.
 Logique - Mathématique	Résolution d'un problème (Annexe 12)
 Corporelle - Kinesthésique	Jeu de kim : deviner avec le toucher l'objet qui est caché dans un sac.

 Visuelle - Spatiale	Jeu de memory : Mémoriser des objets pour trouver ceux qui ont été enlevés (Annexe 13).
 Naturaliste	Classer les animaux (Annexe 14).
 Interpersonnelle	Parler de son étoile et de son intelligence préférée en groupe avec des camarades.
 Intrapersonnelle	Dessiner l'étoile de ses intelligences multiples (Annexe 15). Atelier : construire l'étoile de ses intelligences multiples (Annexe 16).

Ces activités ciblant l'utilisation d'une intelligence par les élèves leur permettent de découvrir une à une les intelligences et de détecter une éventuelle affinité envers certaines activités et donc certaines intelligences. Ces activités favorisent donc la prise de conscience par les élèves des intelligences qu'il ont déjà développées ou non. Elles permettent aussi à l'enseignant(e) d'effectuer de premières observations auprès des élèves. Ceci lui permet d'identifier des intelligences non développées ou au contraire dominantes chez certains élèves. Par exemple, l'enseignant(e) peut déjà identifier les élèves pour lesquels respecter un rythme est compliqué ou ceux qui sont capables de se souvenir après mémorisation d'uniquement un objet qui avait disparu en comparaison à ceux qui en mémorisent trois.

Cette phase de l'expérimentation visant la découverte des intelligences multiples par le biais du conte se termine par la construction d'une affiche élaborée avec les élèves sur laquelle les intelligences multiples découvertes sont nommées (Annexe 17).

4. 3. 2. L'évaluation des intelligences multiples des élèves

Pour évaluer les intelligences dominantes chez les participants à l'étude et identifier si l'intelligence intrapersonnelle des élèves était développée, le jeu intrapersonnel "L'étoile de mes intelligences" proposé par le *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples* a été mis en place (Annexe 16). Pour ce premier test, le matériel de la boîte à outils "L'étoile de mes intelligences multiples" est utilisé. L'étude étant réalisée auprès d'une classe de CE2-CM1, deux ateliers sont proposés aux participants l'un

s'adressant aux élèves de CE2 et utilisant le plateau et les cartes de cycle 1 - cycle 2, le second pour les CM1 utilisant le matériel de cycle 3 (Annexe 16). Le jeu est réalisé individuellement par le participant et se déroule en plusieurs phases (Annexe 8).

Dans un premier temps, l'élève est invité par l'enseignante à choisir parmi 120 photos, 10 d'entre elles qui correspondent le mieux à ses goûts et ses aptitudes. Les images proposées représentent des actions, des préférences associées aux huit intelligences.

Dans un second temps, accompagné par l'enseignante, l'élève verbalise les raisons du choix de ces images et place celles-ci sur le plateau, en fonction de l'intelligence à laquelle elles correspondent (Annexe 16). L'enseignante favorise la verbalisation en posant à l'élève les questions suivantes : "Pourquoi as-tu choisi cette image ? Qu'aimes-tu dans cette image ? Qu'y vois-tu ?". La verbalisation de l'enfant est essentielle pendant cette étape de l'expérimentation puisqu'elle permet d'évaluer de façon juste le choix de l'élève et de l'associer à la bonne intelligence. Certaines images peuvent évoquer plusieurs intelligences. En effet, une image représentant des enfants jouant au football pourra correspondre à l'intelligence corporelle/kinesthésique si l'élève indique qu'il l'a choisie car il aime jouer au foot. Cependant si l'élève exprime qu'il l'a choisie car il aime jouer avec les autres alors il s'agira de l'intelligence interpersonnelle. Il est donc important de bien interpréter le choix de l'enfant. Pour cela, l'enseignant peut s'aider du tableau dans le guide d'utilisation de la boîte à outil qui donne des exemples de réponses possibles de l'élève mises en correspondance avec l'intelligence adéquate (Annexe 9). De plus, lors de cette phase, la verbalisation favorise la prise de conscience par l'élève du développement de ses intelligences et de la présence d'une ou plusieurs intelligences dominantes. La verbalisation ici favorise d'ores et déjà le développement de l'intelligence intrapersonnelle. Les échanges avec les élèves ont été enregistrés afin d'en conserver une trace.

Dans un dernier temps, une fois que l'étoile des intelligences multiples de l'élève est constituée, celle-ci est prise en photo afin d'en garder une trace et d'être un support sur lequel s'appuyer lors de la lecture des étoiles (Annexe 18).

Dans le cadre de cette étude, cet atelier permet de déterminer les intelligences dominantes chez un élève à un moment donné, ici au début de notre expérimentation. En effet, l'élève étant en évolution, le résultat à ce test sera naturellement différent s'il est amené à le passer à un autre moment. C'est la raison pour laquelle l'étude avait prévu de réaliser un post-test en fin d'expérimentation afin de voir l'évolution des intelligences de certains élèves de cette classe.

De plus, ce test permet de déterminer le profil de chacun des élèves de la classe et donc d'établir le profil général de la classe en regroupant dans un tableau le nombre de photos par intelligence (Annexe 19).

4. 3. 3. Lecture des étoiles

Comme recommandé par le *Guide pour enseigner autrement selon les intelligences multiples*, les étoiles réalisées sont par la suite affichées dans la classe. Les élèves commentent alors leur étoile, identifient leurs intelligences dominantes mais constatent également les différences et/ou similitudes avec ceux de leurs camarades. Cette lecture des étoiles permet aux élèves de prendre davantage conscience de leurs intelligences. Cette étape de l'expérimentation permet également aux élèves de constater les intelligences qui dominent dans la classe.

4. 3. 4. Pré-test

Après avoir présenté la théorie des intelligences multiples aux élèves et avoir évalué leurs intelligences dominantes, l'objectif de l'expérimentation est de s'intéresser davantage à leur développement de l'intelligence intrapersonnelle à travers la conscience qu'ont les participants à l'étude de leurs stratégies d'apprentissage. Ainsi, le pré-test vise à évaluer leurs connaissances et compétences métacognitives et donc leur anticipation, leur conscience et leur contrôle de leurs stratégies d'apprentissage en compréhension de la lecture. Compléter individuellement le questionnaire est un exercice qui fait intervenir l'intelligence intrapersonnelle et qui par la même occasion la développe.

Le pré-test est un questionnaire sous forme d'échelle. Il est inspiré des *Outils d'évaluation du bien-être à l'école* de Philippe Guimard, Séverine Ferrière, Fabien Bacro, Agnès Florin et Tiphaine Gaudonville et particulièrement de l'*Echelle de satisfaction scolaire à l'école* développée par Guimard, Bacro et Florin en 2012. Ce pré-test est donc composé d'échelles demandant aux élèves de noter une affirmation de 1 à 6 selon qu'ils sont "Absolument pas d'accord", "Pas d'accord", "Plutôt pas d'accord", "Plutôt d'accord", "D'accord" ou "Absolument d'accord" avec celle-ci. Le pré-test est constitué de six échelles correspondant aux parties 2 à 6 du questionnaire (Annexe 20). Il se divise donc en six parties dont le contenu et les objectifs sont les suivants (Annexe 20).

Partie 1 : Découverte du fonctionnement questionnaire à échelle.

Les élèves sont premièrement familiarisés avec ce type de questionnaire à échelle par le biais de deux exemples (Annexe 20). Ces exemples permettent aux élèves de découvrir le fonctionnement du questionnaire et de s'entraîner à y répondre.

tableau 8 : Exemple d'entraînement à l'utilisation du questionnaire

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
J'aime lire	1	2	3	4	5	6

Partie 2 : Evaluation du développement de l'intelligence intrapersonnelle et du fonctionnement métacognitif de l'élève.

Cette première échelle vise à évaluer le développement de l'intelligence intrapersonnelle chez les participants en les questionnant sur leur conscience, l'anticipation et le contrôle des stratégies d'apprentissage de manière générale et en compréhension de la lecture. Elle évalue donc les connaissances métacognitives intra-individuelles des élèves, c'est-à-dire les connaissances qu'à un participant de lui-même et de ses compétences. Ce sont alors les connaissances déclaratives "quoi ?" qui sont testées, c'est-à-dire la connaissance qu'a l'élève sur sa manière de travailler. Cette échelle est constituée de douze items.

tableau 9 : Classement des items selon les différents aspects de la métacognition qu'il évaluent.

Conscience	Anticipation	Contrôle
Lorsque je travaille, je sais que j'utilise des stratégies.	Avant de commencer mon travail, je réfléchis à la stratégie que je vais utiliser pour réussir.	Pendant que je fais un travail, je réfléchis à la stratégie que je suis en train d'utiliser.
Je sais que certaines stratégies m'aident à réussir mon travail.		Quand je travaille, je vérifie que la stratégie que j'utilise fonctionne bien.
Pour comprendre un texte, je sais que j'utilise une ou plusieurs stratégies.		Quand je ne comprends pas un texte, je réfléchis à une stratégie pour réussir à comprendre.
Lorsque je comprends un texte, je sais comment j'ai fait (quelle stratégie j'ai utilisée) pour le comprendre.		Quand je me rends compte que j'ai mal compris un texte, je cherche une autre stratégie pour comprendre.
		Quand je pense avoir compris un texte, je vérifie que j'ai bien compris.

L'item "Pour comprendre un texte, je m'aide de stratégies que j'ai déjà utilisées une autre fois pour comprendre un autre texte." vise lui à évaluer le transfert des stratégies et à

déterminer les élèves qui sont des “self-regulated learners”. Il est également à noter que l’item “Pour faire un travail, je sais que je n’utilise pas les mêmes stratégies que d’autres élèves.” test l’élève sur ses connaissances inter-individuelles, en comparaison aux autres mais ne sera finalement pas analysé dans ce mémoire.

Partie 3 : Evaluation des stratégies utilisées en compréhension de la lecture.

Cette troisième partie du pré-test est une échelle de conscience des stratégies utilisées en compréhension de la lecture qui vise à évaluer la conscience et la connaissance qu’on les élèves des stratégies qu’ils mettent en place pour comprendre un texte. La partie 3 du pré-test est constituée de treize items. Elle permet d’identifier les connaissances métacognitives des élèves qui concernent l’activité liée à la tâche et à ses composantes, caractéristiques et objectifs. Les connaissances métacognitives ici évaluées correspondent aux stratégies pertinentes ou non pour l’atteinte d’un but : la compréhension du texte. Il s’agit donc des connaissances procédurales “comment ?”. Elles seront variables en fonction du type de texte à comprendre mais aussi de l’élève, notamment selon ses intelligences dominantes et les stratégies qu’il maîtrise.

tableau 10 : Classement des différentes stratégies évaluées selon les formes d’intelligences

Corporelle / Kinesthésique	Noter des informations.
Naturaliste	Distinguer les différents personnages qui parlent.
Musicale / Rythmique	Lire à voix haute.
Interpersonnelle	Se mettre à la place des personnages. Distinguer les différents personnages qui parlent.
Intrapersonnelle	Lire dans sa tête. Relire les passages difficiles. Se poser des questions. Faire des inférences.
Visuelle / Spatiale	Se faire un film de l’histoire. Repérer et sélectionner des informations.
Verbale / Linguistique	Lire dans sa tête. Lire à voix haute. Lire plusieurs fois. Relire les passages difficiles. Se faire un résumé de l’histoire. Noter des informations.
Logique / Mathématique	Se poser des questions. Se faire un résumé de l’histoire. Comprendre l’implicite. Faire des inférences.

Pour l'analyse des résultats nous choisissons d'utiliser la première classification (tableau 10).

Partie 4 : Evaluation de l'anticipation de stratégies.

Cette échelle vise à évaluer les compétences métacognitives d'un élève et en particulier sa capacité à anticiper et planifier les stratégies qu'ils pense utiliser pour comprendre un texte qu'il a sous les yeux mais qu'il n'a pas encore lu. Ainsi cette échelle permet d'identifier premièrement si les stratégies choisies par l'élève correspondent au type de texte qu'il va devoir comprendre (long, court, texte documentaire, texte avec des dialogues...). Tout comme dans la partie 3, les connaissances métacognitives vis-à-vis des caractéristiques du texte et des objectifs de la tâche, c'est-à-dire les connaissances métacognitives concernant les stratégies pertinentes pour l'atteinte d'un but, sont ici évaluées. Deuxièmement, cette partie permet de voir si les stratégies anticipées correspondent à celles qu'on affirmé utiliser les élèves en compréhension de la lecture lors de la partie 3. On pourra également voir si elles correspondent aux intelligences dominantes des élèves évaluées grâce au jeu intrapersonnel. Enfin, grâce à cette partie du questionnaire on pourra établir si les stratégies dont l'utilisation est planifiée sont réellement employées lors de la compréhension du texte (partie 5 et 6) ou bien si l'élève a effectué une régulation et a modifié pendant la réalisation de la tâche l'utilisation des stratégies prévues. D'après la classification de Bégin, la stratégie métacognitive ici évaluée à travers ces huit items est "Anticiper".

Partie 5 : Evaluation de la compréhension du texte.

Cette partie contient deux échelles de compréhension, l'une pour la première partie du texte et l'autre pour la seconde. Le pré-test questionne ici l'élève sur sa compréhension du texte résistant qui l'accompagne. Ce texte de Jenny Wagner *John, Rose et le chat* (1985) est issu du *Manuel Lectorino et Lectorinette CE1-CE2* (Annexe 21). Avant de faire passer cette partie du pré-test, ce texte a été, comme le recommande le manuel, présenté par l'enseignante qui en a raconté le début. Ensuite, le début de l'extrait est donné à lire aux élèves, ils répondent alors aux questions relatives à cet extrait qui ont pour but de les guider dans l'interprétation et la compréhension du texte. Puis, la seconde partie du texte leur est donnée et ils complètent alors la suite du questionnaire à l'aide des nouvelles informations lues.

Partie 6 : Evaluation des stratégies réellement utilisées.

Enfin la dernière partie de ce pré-test questionne l'élève sur sa prise de conscience et sur son contrôle de ses stratégies et de sa compréhension du texte au cours de sa lecture. Cette partie s'apparente à un bilan métacognitif dans lequel le contrôle des stratégies employées par l'élève est évalué. Elle permet notamment d'évaluer l'écart entre les stratégies anticipées et celles réellement utilisées par l'élève.

Le questionnaire du pré-test est complété par les élèves en deux séances. Lors de la première séance les élèves se familiarisent avec le questionnaire à échelle en partie 1 puis répondent aux parties 2 et 3 du pré-test. Lors de la deuxième séance, les parties 4, 5 et 6 du questionnaire sont remplies par les élèves.

4. 3. 5. Séquence d'enseignement en compréhension de la lecture.

Suite au pré-test, une séquence d'enseignement en compréhension de la lecture est menée avec les élèves. L'objectif de cette séquence est de développer l'intelligence intrapersonnelle et de favoriser la métacognition par le biais de l'enseignement de stratégies d'apprentissage en compréhension de la lecture. Pour cela, l'anticipation, la conscience et la planification et le contrôle des stratégies sont travaillés avec les élèves.

La verbalisation est au centre de la séquence puisque la mise en mots provoque une prise de conscience et une entrée dans un processus métacognitif. Elle est donc favorable à la métacognition et donc à la prise de conscience des stratégies d'apprentissage mises en place par les élèves pour comprendre un texte.

La séquence s'inscrit dans un enseignement explicite et stratégique dans lequel on va d'une pratique guidée vers une utilisation autonome de stratégies. Elle va permettre la découverte de nouvelles stratégies, notamment par le biais du partage de stratégies entre les élèves, ce qui va contribuer à leur connaissance d'un plus large nombre de stratégies pour comprendre un texte. L'enseignement visera également à montrer pour quels types de textes les stratégies sont pertinentes afin de favoriser leur transfert. Son objectif sera aussi de faire prendre conscience aux élèves de celles qui leur conviennent, en partie due à leurs intelligences dominantes. La séquence vise donc à développer les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles chez les élèves.

L'hypothèse de cette étude est que, par le biais de l'enseignement des stratégies en compréhension de la lecture, les élèves vont développer leur intelligence intrapersonnelle, à savoir leur connaissance d'eux même ainsi que de leur propre fonctionnement cognitif grâce au développement de leurs connaissances et compétences métacognitives. Le

raisonnement métacognitif des élèves, à savoir l'anticipation, la conscience et le contrôle de leurs stratégies d'apprentissage sera alors, d'après l'hypothèse de cette recherche, davantage développé.

La séquence mise en place pour cette étude s'inscrit dans le cadre du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture et vise également à faire acquérir aux élèves des compétences des programmes de cycle 2 et cycle 3 (Annexe 22). Elle est composée de six séances (Annexe 23). Ces séances sont menées auprès des participants parfois en plusieurs temps dues aux aléas de la vie d'une classe. La séquence s'appuie sur différents textes issus du manuel Lectorino, Lectorinette (Annexes 21, 24, 25, 26). Des affiches présentant les stratégies en compréhension de la lecture sont également des supports utilisés dans le cadre de cette séquence afin d'explicitier les stratégies (Annexe 27).

tableau 12 : Déroulement de la séquence

Déroulement de la séquence	
Séance 1	Avoir conscience des stratégies que l'on utilise (retour sur le questionnaire du pré-test partie 2 et 3) Partager et lister les stratégies des élèves (Annexe 28).
Séance 2	Anticiper les stratégies qu'on utilise et s'entraîner à les utiliser : <ul style="list-style-type: none"> - Entraînement à l'anticipation des stratégies que l'on peut utiliser avant d'avoir lu un texte, en fonction du type de texte (retour sur le questionnaire partie 4 puis travail à partir d'autres textes de différents types). - Entraînement à l'utilisation de ces stratégies (faire un résumé, distinguer les différents personnages). <p>Extrait des textes <i>John, Rose et le chat</i>, <i>Un petit frère pas comme les autres</i>, <i>Nasreddine et son âne</i>, <i>Documentaire sur le kiwi</i> (Annexes 21 et 24).</p>
Séance 3	S'entraîner à utiliser une stratégies anticipée : sélectionner des informations. <i>Documentaire sur le kiwi</i> (Annexe 24).
Séance 4	S'entraîner à comprendre un texte (retour sur le questionnaire partie 5). <i>John, Rose et le chat</i> (Annexe 21).
Séance 5	S'entraîner à comprendre un texte : <ul style="list-style-type: none"> - S'entraîner à identifier les états mentaux des personnages, les raisons de leurs actions, se mettre à leur place pour comprendre leurs pensées. <p><i>Ludovic ne veut pas aller à l'école</i> (Annexe 25).</p>

Séance 6	<p>Comprendre les récits de ruse et contrôler sa compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'entraîner à faire des inférences, comprendre l'implicite, se mettre à la place des personnages. - Contrôler sa compréhension. - Bilan des stratégies. <p><i>Le Petit Loup qui se prenait pour un grand (Annexe 26).</i></p>
-----------------	--

4. 3. 6. Post-test

Le post-test de cette étude est réalisé suite à la séquence (Annexe 29). Contrairement au pré-test, il ne possède pas de partie 1 visant à entraîner les élèves à compléter le questionnaire puisqu'il s'agit du même format avec des échelles que le pré-test. Celui-ci est donc déjà connu des élèves. De plus, les items sont pour les parties 1, 2, 3, et 5 majoritairement les mêmes que les parties 2, 3, 4 et 6 du pré-test. Le post-test se différencie du pré-test par son texte, *Le chat botté* (Annexe 30), la projection d'images avec les bulles de pensées des personnages (Annexe 31) et l'ajout d'une stratégie particulièrement travaillé dans la séquence "Pour comprendre un texte, je m'interroge sur les pensées et sentiments des personnages" (Partie 2). De plus, dans le post-test une dernière partie (Annexe 29 Partie 6) a été ajoutée. Cette partie constituée de sept items a pour but de questionner les élèves sur les apports du travail effectué sur les stratégies lors de la séquence. Elle évalue alors la conscience qu'ils ont des apprentissages et des progrès réalisés grâce à cette séquence. Ce post-test mis en comparaison avec le pré-test permet de déterminer si l'enseignement des stratégies en compréhension de la lecture permet effectivement de répondre à l'hypothèse de cette étude.

5. Présentation et analyse des résultats

L'analyse des résultats qui va suivre est divisée en deux temps. Le premier temps concerne l'analyse de ceux obtenus au pré-test, à savoir au jeu intrapersonnel "L'étoile de mes intelligences" et au questionnaire. Le second temps est l'analyse de ceux du post-test et la comparaison entre ces résultats et ceux obtenus lors du pré-test.

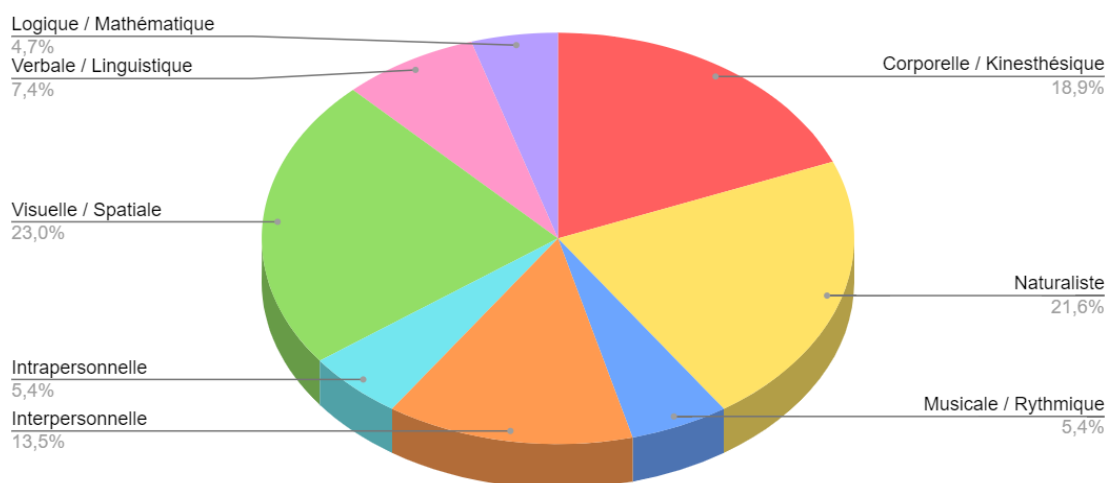
5. 1. Analyse du pré-test

Pour rappel, le pré-test de cette étude est composé de l'évaluation des intelligences multiples des élèves par le biais du jeu intrapersonnel "L'étoile de mes intelligences" ainsi que de l'évaluation via le questionnaire à échelle.

5. 1. 1. Analyse des résultats de l'évaluation des intelligences multiples

Les étoiles des intelligences construites par les participants sont photographiées pour pouvoir être ensuite analysées (Annexe 18). Les résultats de l'évaluation des intelligences multiples des participants à cette étude sont regroupés dans un tableau récapitulatif selon les différentes formes d'intelligences (Annexe 19). Ce tableau permet par la suite d'établir le profil du groupe de participants que l'on nomme ci-dessous "classe" et de déterminer les intelligences dominantes ou au contraire les intelligences peu développées.

Profil de la classe selon les différentes formes d'intelligences.



D'après ce graphique, on remarque que trois intelligences sont dominantes dans cette classe : l'intelligence visuelle/spatiale (23%), l'intelligence naturaliste (21,6%) et l'intelligence corporelle/kinesthésique (18,9%). L'intelligence interpersonnelle est également plutôt développée dans cette classe (13,5%). Comme le montre ce graphique, l'intelligence intrapersonnelle est faiblement développée chez les participants (5,4%). Néanmoins, les verbalisations des élèves lors du placement des images choisies sur l'étoile témoignent que certains élèves ont une intelligence intrapersonnelle développée qui pourtant ne se démarque pas dans leur choix d'images.

Voici quelques exemples de verbalisations lors de la construction des étoiles qui témoignent de la connaissance par les élèves d'eux même, de ce qu'ils aiment et donc du développement de leur intelligence intrapersonnelle (Annexe 18).



Léonie - "J'ai choisi cette image car j'aime bien les jouets et les peluches. Elles sont toutes douces en plus !"

PE - "D'accord, donc c'est que tu aimes bien être seule avec les peluches ? Ou tu les aimes bien pour leur compagnie ?"

Léonie - "Parce que c'est tout doux, donc c'est l'intelligence du toucher."

Léonie - "J'ai choisi cette image car j'aime bien l'odeur des fleurs."

PE - "Donc d'après toi ce serait plutôt voir les fleurs, l'intelligence de la vue, ou bien les sentir car tu aimes la nature, l'intelligence de la nature."

Léonie - "Non c'est les sentir, l'intelligence du toucher."

PE - "D'accord c'est parce que tu aimes bien tenir les fleurs et les sentir ?"

Léonie - "Oui"



PE - " Cette image, pourquoi est-ce que tu l'as choisie ?"

Anna - "Parce que j'aime bien observer la nature. J'aime bien voir comment ils évoluent."

PE - "Donc tu aimes bien voir les animaux, les observer ?"

Anna - "Oui."

Placement de l'image sur l'intelligence visuelle/spatiale.

Anna - "Parce que j'aime beaucoup l'art, j'aime beaucoup les couleurs qu'ils ont mis et je trouve que c'est très joli."

Placement de la photo sur l'intelligence visuelle/spatiale.



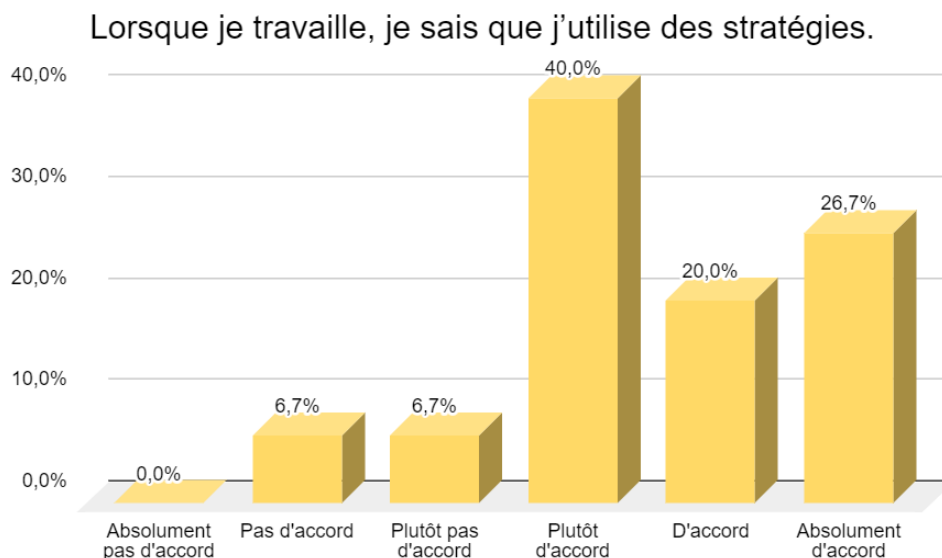
5. 1. 2. Analyse des résultats du pré-test

Les réponses des participants au pré-test sont regroupées dans un tableau (Annexe 32). Nous allons analyser les résultats obtenus à celui-ci en plusieurs temps. Premièrement nous allons analyser le développement de l'intelligence intrapersonnelle et du fonctionnement métacognitif des élèves lors du pré-test (conscience, anticipation, contrôle et self-regulated learners). Deuxièmement nous présenterons les stratégies qu'utilisent les élèves selon les intelligences qu'elles sollicitent. Troisièmement nous traiterons les résultats obtenus en compréhension de la lecture. Enfin, nous présenterons l'anticipation, la régulation et le contrôle des stratégies pour comprendre ce texte en comparant notamment l'écart entre leur anticipation et leur utilisation réelle.

5. 1. 2. 1. Analyse du fonctionnement métacognitif

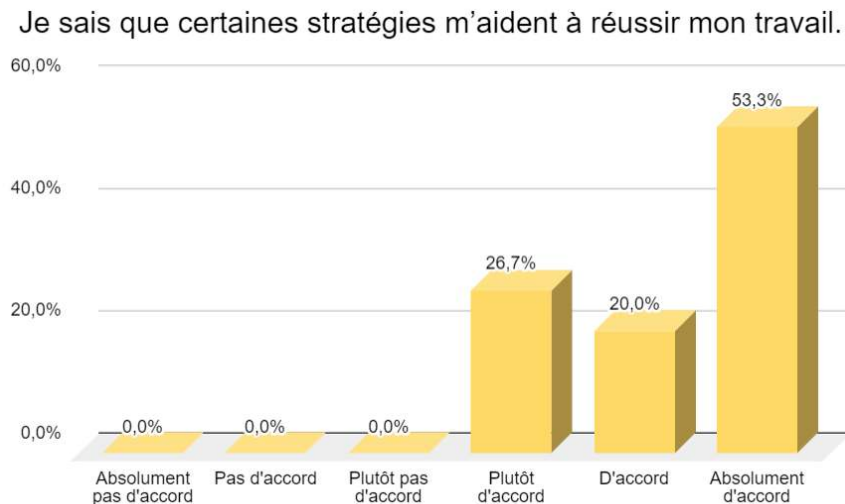
Nous allons premièrement analyser les résultats obtenus à la partie 2 du pré-test qui permet d'évaluer le fonctionnement métacognitif des élèves à savoir : leur niveau de conscience, d'anticipation et de contrôle des stratégies d'apprentissages. Ces résultats se basent sur la conscience qu'ont les élèves de leur propre fonctionnement, donc du développement de leur intelligence intrapersonnelle.

1. Les résultats concernant la conscience de l'utilisation de stratégies (tableau 9)

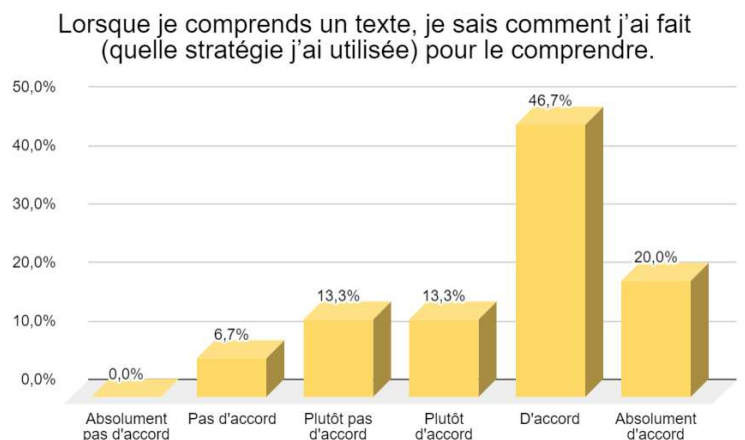
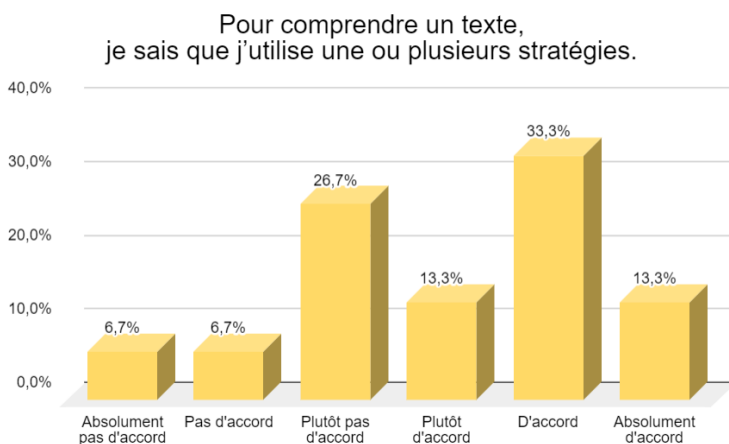


Lors du pré-test, 86,7% des participants ont répondu qu'ils étaient "plutôt d'accord", "d'accord" ou "absolument d'accord" avec l'affirmation "Lorsque je travaille, je sais que j'utilise des stratégies." contre seulement 13,4 % n'étant soit "pas d'accord" soit "plutôt pas d'accord" avec cette affirmation. Ces réponses des participants nous permettent de conclure

qu'une grande majorité des élèves de la classe, sont conscients d'utiliser des stratégies lors de leurs apprentissages. Camille et Anna sont les deux seules élèves ayant répondu négativement à cet item (Annexe 32). Nous nous intéresserons donc à leurs résultats au post-test afin de déterminer si la séquence a permis une prise de conscience chez ces élèves (voir page 63-64). On remarque au pré-test que le nombre d'élèves ayant répondu "plutôt d'accord" est de 40%, ce qui montre qu'un nombre important d'entre eux a tout de même faiblement conscience de cette utilisation des stratégies.



Néanmoins, les réponses au second item "Je sais que certaines stratégies m'aident à réussir mon travail." montrent que l'ensemble des participants à l'étude (100%) ont conscience au moment du pré-test que les stratégies d'apprentissages sont utiles dans la réussite de leur travail. Ce score montre que le groupe classe a déjà développé, avant même la séquence, une conscience vis-à-vis de l'utilité des stratégies. On peut supposer que celle-ci est due à la prise de conscience par les élèves de l'aide apportée par des stratégies qu'ils ont déjà mises en place lors de leurs précédentes réussites dans les apprentissages.



Concernant la conscience de l'utilisation de stratégies en compréhension de la lecture, on remarque qu'au total 40,1% des participants disent ne pas savoir qu'ils utilisent des stratégies en compréhension de la lecture pour 59,9% affirmant en avoir conscience. Malgré cela, 80% des participants affirment ensuite savoir comment ils ont fait, c'est-à-dire quelle stratégie ils ont utilisé pour comprendre un texte.

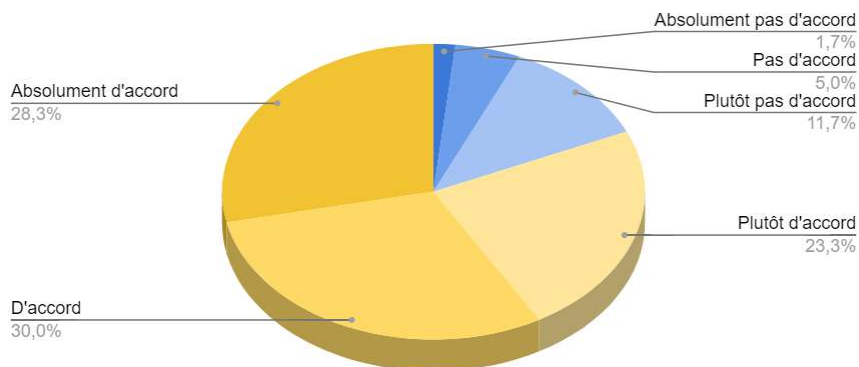
Réponses au pré-test	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre un texte, je sais que j'utilise une ou plusieurs stratégies.	Nolan	Lorna	Jade Lilas Camille Rose	Anna Chloé	Johana Mathieu Assya Kylan Luis	Léonie Sue
Lorsque je comprends un texte, je sais comment j'ai fait (quelle stratégie j'ai utilisée) pour le comprendre.		Anna	Assya Camille	Rose Lilas	Mathieu Lorna Léonie Jade Chloé Kylan Luis	Nolan Sue Johana

Si l'on regarde de plus près les réponses des élèves, il semble qu'Anna et Assya sachent qu'elles utilisent des stratégies pour comprendre un texte mais n'aient pas conscience de comment elles ont fait, quelles stratégies elles ont utilisées pour atteindre cette compréhension ou du moins qu'elle ne soient pas en mesure au moment du pré-test d'affirmer le savoir. De plus, on remarque que Nolan et Lorna ayant chacun respectivement répondu "Absolument pas d'accord" et "Pas d'accord" à la première affirmation, affirment pourtant savoir dire comment ils ont fait pour comprendre un texte. Cela questionne sur leur conception de la notion de stratégie.

2. Le profil de la classe selon le niveau de conscience de l'utilisation de stratégies

Le questionnaire étant constitué d'une échelle avec six propositions allant d'"absolument pas d'accord" à "absolument d'accord", il permet d'évaluer chez les élèves leur niveau de conscience de l'utilisation de stratégies. Nous avons donc regroupé ci-dessous les réponses obtenues au pré-test aux quatre items permettant d'évaluer la conscience de l'utilisation de stratégies afin d'obtenir le profil de la classe (tableau 9).

Profil de la classe selon le niveau de conscience de l'utilisation de stratégies

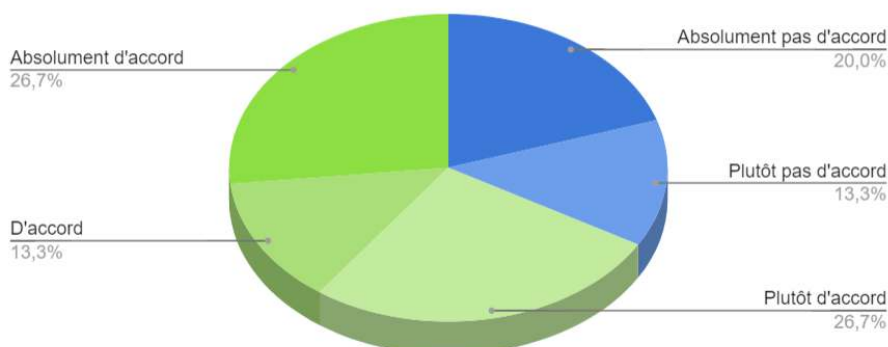


Avec ce profil de la classe, on remarque que 28,3 % des participants affirment avoir une conscience très développée de leur utilisation de stratégies, 30% disent en avoir conscience et 23,3% en sont plutôt conscients. Ainsi, au total on compte 81,6% des participants qui annoncent avoir plus ou moins conscience de leur utilisation de stratégies dans le cadre de leur travail, de la réussite de leurs apprentissages et de la compréhension de la lecture. La part des participants étant plus ou moins inconscient de l'utilisation de stratégies représente au total 18,4%, ce qui est plutôt faible. Ainsi on peut conclure que le groupe de participant est en grand majorité constitué d'élèves faisant preuve de métacognition et spécifiquement ayant conscience d'utiliser des stratégies d'apprentissage.

3. Le profil de la classe selon le niveau d'anticipation de l'utilisation de stratégies

La partie 2 du pré-test, au-delà de l'évaluation de la conscience, évalue l'anticipation par les élèves de l'utilisation de stratégies par le biais de l'item "Avant de commencer mon travail, je réfléchis à la stratégie que je vais utiliser pour réussir". Cet item permet de réaliser le profil de la classe selon le niveau d'anticipation de l'utilisation de stratégies.

Profil de la classe selon le niveau d'anticipation de l'utilisation de stratégies

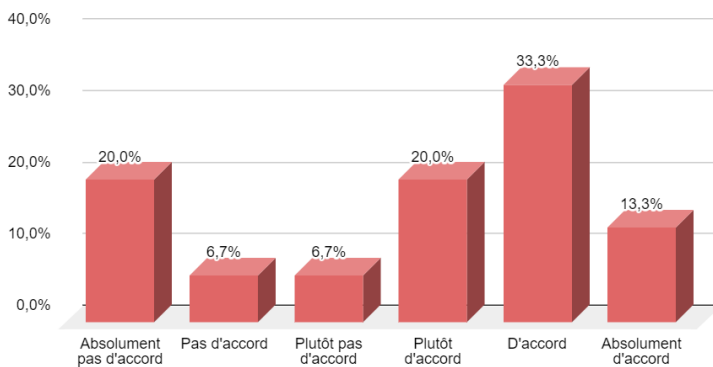


Les réponses à cet item montrent que 20% des élèves pensent qu'ils n'anticipent absolument pas l'utilisation de stratégies d'apprentissages avant de commencer un travail. Au total, c'est 33,3% des participants qui estiment avec plus ou moins de certitude ne pas effectuer d'anticipation. D'après les données récoltées, 66,7% des participants semblent avoir un raisonnement métacognitif et anticipent l'utilisation de stratégies d'apprentissages en adéquation avec la tâche, le but et leurs intelligences. Ce résultat sera à comparer avec les réponses obtenues à la partie 4 du questionnaire sur l'anticipation des stratégies avant la lecture du texte (voir page 60).

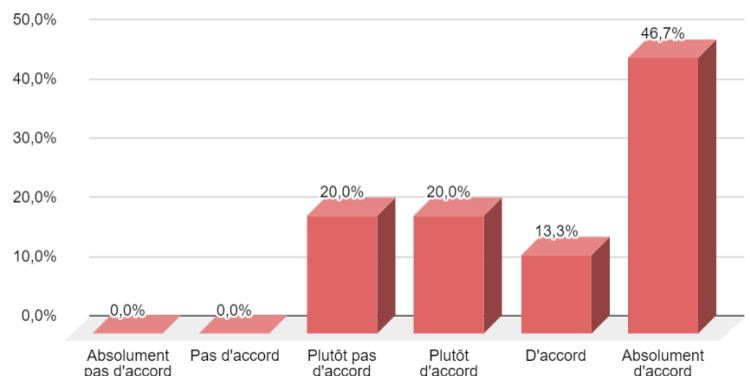
4. Les résultats concernant le contrôle des stratégies et de la compréhension

Cinq items de la partie 2 du test permettent d'évaluer le niveau de contrôle des stratégies par les élèves. Voici les résultats obtenus pour ces items lors du pré-test.

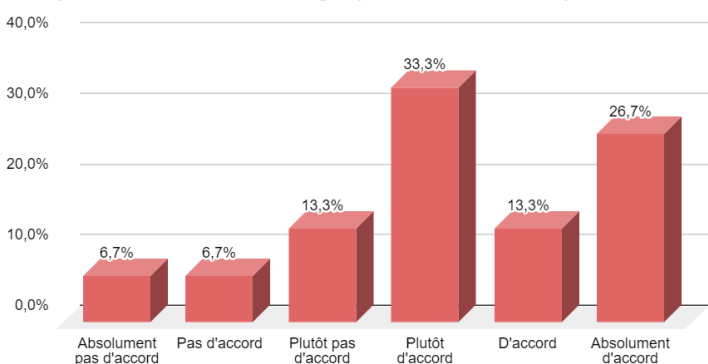
Pendant que je fais un travail, je réfléchis à la stratégie que je suis en train d'utiliser.



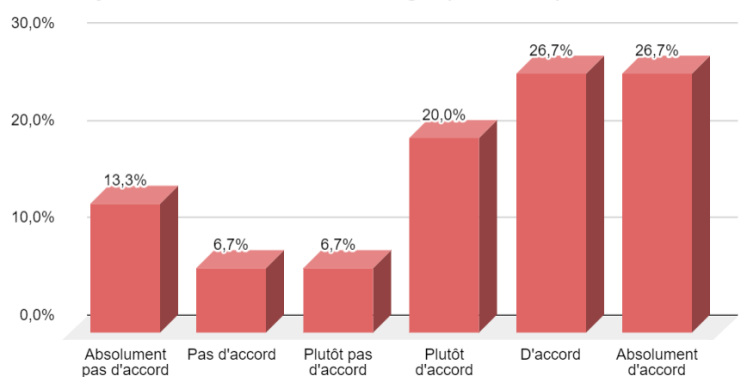
Quand je travaille, je vérifie que la stratégie que j'utilise fonctionne bien.



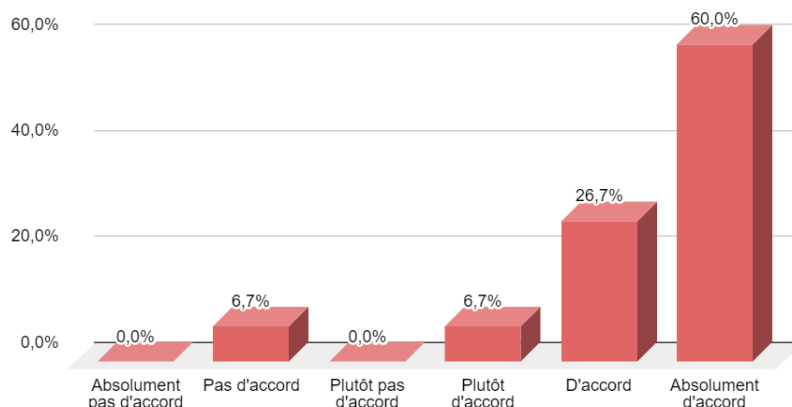
Quand je ne comprends pas un texte, je réfléchis à une stratégie pour réussir à comprendre.



Quand je me rends compte que j'ai mal compris un texte, je cherche une autre stratégie pour comprendre.



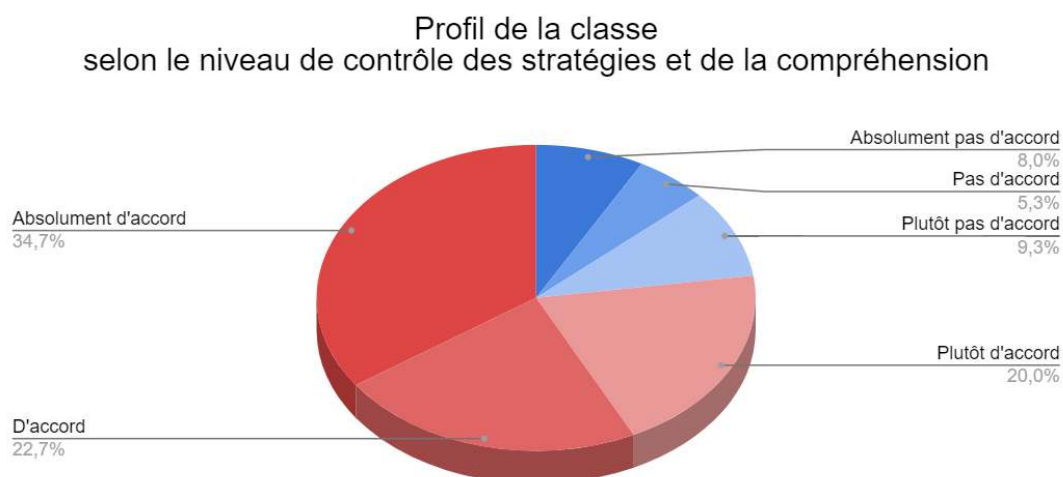
Quand je pense avoir compris un texte, je vérifie que j'ai bien compris.



En observant les réponses lors du pré-test à ces cinq items on remarque que :

- La proportion des élèves ne réfléchissant pas à la stratégie qu'ils sont en train d'utiliser est assez importante puisqu'elle représente 33,4%. Parmi eux, 20% des élèves ne sont "absolument pas d'accord" avec l'affirmation "Pendant que je fais un travail, je réfléchis à la stratégie que je suis en train d'utiliser.". Ce résultat met en avant le fait que ces participants utilisent des stratégies de manière inconsciente et n'effectuent pas de contrôle de leur exécution. Ils ne raisonnent donc pas sur la mise en œuvre de leurs stratégies et ne font pas preuve de métacognition.
- Les participants contrôlent davantage le bon fonctionnement de la stratégie qu'ils utilisent qu'ils ne réfléchissent à son exécution. En effet, 80% des participants sont en accord avec l'affirmation évaluant le contrôle du bon fonctionnement d'une stratégie par l'élève dont 46,7% étant "absolument d'accord". En comparaison, 66,6% des élèves affirmaient à l'item précédent réfléchir à la stratégie qu'ils utilisent.
- Les participants cherchent autant à mettre en œuvre une stratégie pour comprendre un texte lorsqu'ils ne le comprennent pas que lorsqu'ils se sont rendus compte qu'ils avaient mal compris (73,3 %). Néanmoins, la répartition des réponses montre que les participants sont plus sûrs de réfléchir à une stratégie dans le cas d'une mauvaise compréhension.
- La majorité des participants vérifient qu'ils ont bien compris un texte, puisque seulement une élève à répondu "pas d'accord" tandis que 60% des élèves ont répondu "absolument d'accord" au dernier item.

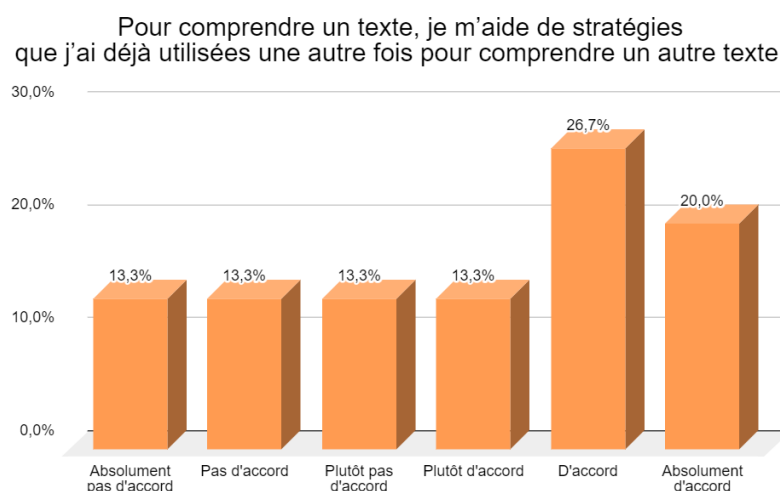
5. Profil de la classe selon le niveau de contrôle des stratégies et de la compréhension



En établissant le profil de la classe à partir des cinq items évaluant le niveau de contrôle des stratégies et de la compréhension, il apparaît que la réponse pour laquelle la part des participants est la plus importante est “absolument d’accord”. Au total, les participants qui affirment au pré-test contrôler leurs stratégies et leur compréhension de la lecture représentent 77,4%. Avant la mise en œuvre de la séquence, la classe est donc déjà composée d’une part élevée d’élèves contrôlant leurs stratégies et leur compréhension.

6. “Self-regulated learners”, élèves faisant un transfert de stratégies d’un texte à l’autre

L’item “Pour comprendre un texte, je m’aide de stratégies que j’ai déjà utilisées une autre fois pour comprendre un autre texte.” vise à évaluer le transfert des stratégies et à déterminer les élèves qui sont des “self-regulated learners”.

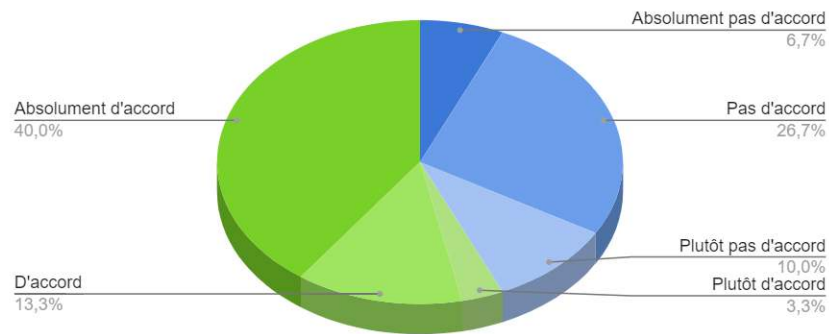


20% des participants, soit trois élèves Camille, Léonie et Sue, affirment être absolument d’accord avec cette affirmation et pourraient alors être qualifiées de “self-regulated learners”. La part des participants étant plus ou moins fortement en accord avec cette affirmation représente 60% des élèves. Il s’agira alors pendant la séquence puis grâce au post-test d’observer si ces élèves utilisent réellement des stratégies déjà utilisées lors de la compréhension d’autres textes.

5. 1. 2. 2. Présentation des stratégies utilisées en compréhension

A présent nous allons analyser les résultats obtenus dans la partie 3 du questionnaire qui vise à évaluer les stratégies que disent utiliser les élèves en compréhension de la lecture. Ces stratégies ont été précédemment associées aux intelligences qu’elles activent (tableau 10). Ainsi on analyse ci-dessous l’utilisation des stratégies en compréhension de la lecture selon cette classification.

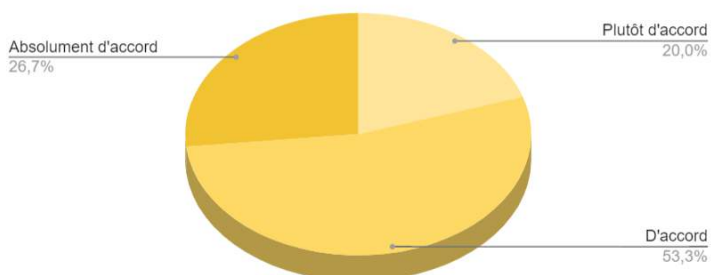
Profil de la classe selon l'utilisation de stratégies associées à l'intelligence Visuelle / Spatiale



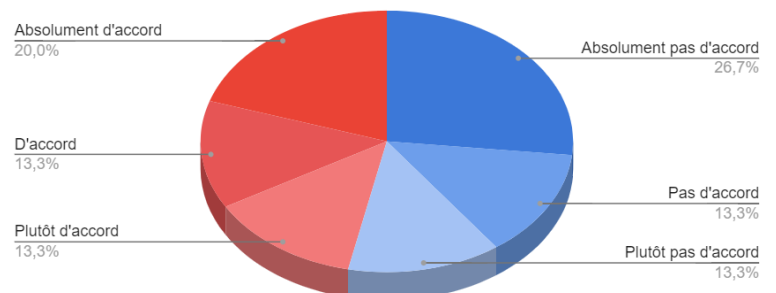
L'intelligence visuelle/spatiale a été évaluée précédemment comme étant l'intelligence la plus développée dans la classe (Graphique "Profil de la classe selon les différentes formes d'intelligences"). Le profil de la classe ci-dessus a été établie à partir des réponses concernant l'utilisation ou non de stratégies associées à cette intelligence. Il permet de voir que 56,6% des participants affirment lors du pré-test être plus ou moins d'accord dans le fait d'utiliser ces stratégies. L'intelligence dominante semble donc ne pas être la plus privilégiée par les élèves pour comprendre un texte puisque un peu moins de la moitié d'entre eux affirment ne pas utiliser les stratégies associées à savoir : "Pour comprendre un texte, je me fais un « film » dans ma tête où j'image l'histoire et les personnages" et "Pour comprendre un texte, j'utilise un crayon ou un surligneur pour repérer et sélectionner les informations qui me semblent importantes."

Contrairement à l'intelligence dominante, 100 % des participants affirment au pré-test utiliser la stratégie associée à la deuxième intelligence la plus développée dans la classe, l'intelligence naturaliste. En effet, la stratégie qui consiste à classer les paroles des différents personnages intervenant dans un dialogue fait l'unanimité dans les réponses obtenues au pré-test. D'après ces résultats, classer et distinguer des groupes en faisant intervenir cette intelligence permet aux élèves de comprendre un texte.

Profil de la classe selon l'utilisation de stratégies associées à l'intelligence Naturaliste

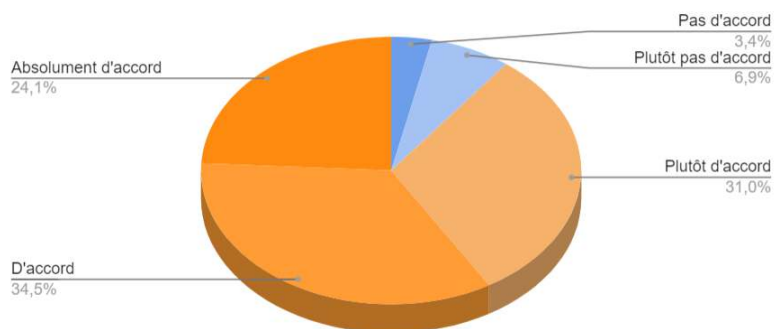


Profil de la classe selon l'utilisation de stratégies associées à l'intelligence Corporelle / Kinesthésique

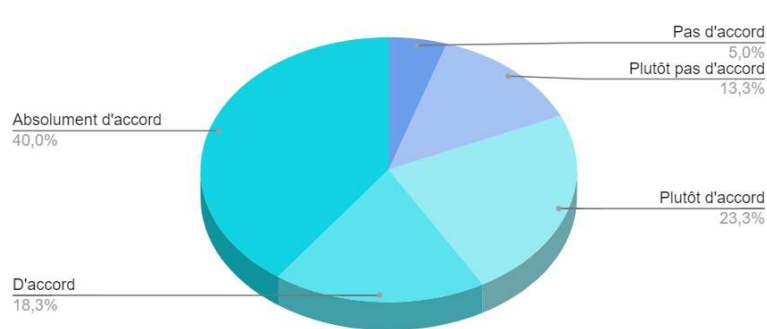


Les stratégies associées à l'intelligence corporelle/kinesthésique, troisième intelligence dominante dans la classe, sont utilisées pour comprendre un texte par 46,6% des participants. On note que la part d'élèves n'étant absolument pas d'accord avec l'item "Pour comprendre un texte, je note sur un brouillon des informations." est importante (26,7%).

Profil de la classe selon l'utilisation de stratégies associées à l'intelligence Interpersonnelle



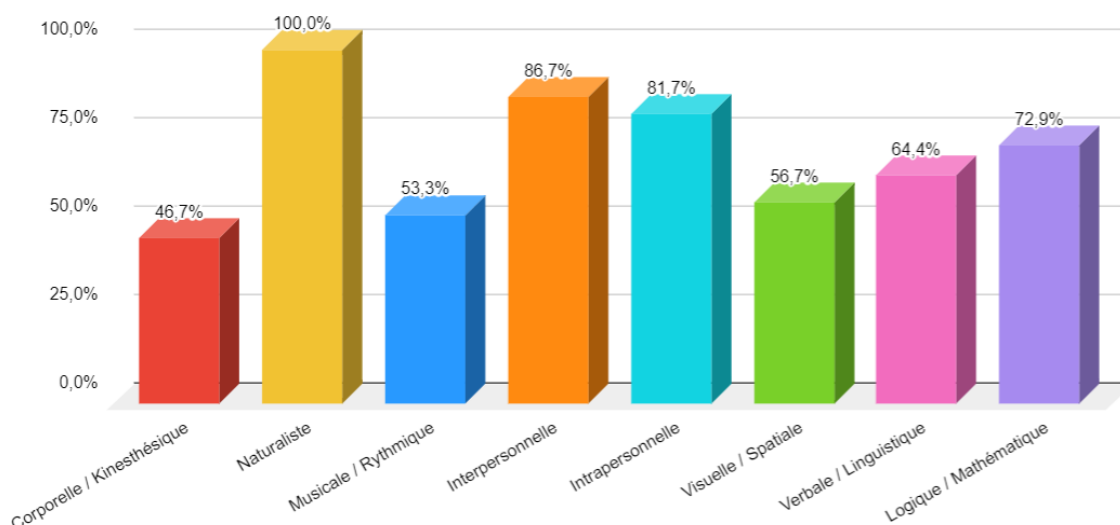
Profil de la classe selon l'utilisation de stratégies associées à l'intelligence Intrapersonnelle



Dans les résultats obtenus, on remarque aussi l'importance des réponses positives (89,6%) vis-à-vis de l'utilisation de stratégies associées à l'intelligence interpersonnelle, quatrième intelligence la plus développée dans la classe.

L'intelligence intrapersonnelle figurait parmi les intelligences les moins développées par le groupe pourtant 81,6% des participants affirment lors du pré-test utiliser les stratégies qui lui sont associées. Le groupe classe semble donc avoir une intelligence intrapersonnelle développée. Afin de vérifier le développement de celle-ci il conviendra de comparer les réponses obtenues lors de la partie 3 du pré-test avec ce que les participants ont réellement mis en place pour comprendre le texte (parties 5 et 6 du pré-test).

Profil de la classe au pré-test selon l'utilisation de stratégies associées aux différentes intelligences



Pour conclure l'analyse des stratégies qu'affirment utiliser les participants pour comprendre un texte lors du pré-test, on remarque grâce au graphique ci-dessus que les stratégies dominantes dans les réponses sont associées aux intelligences naturaliste, interpersonnelle et intrapersonnelle.

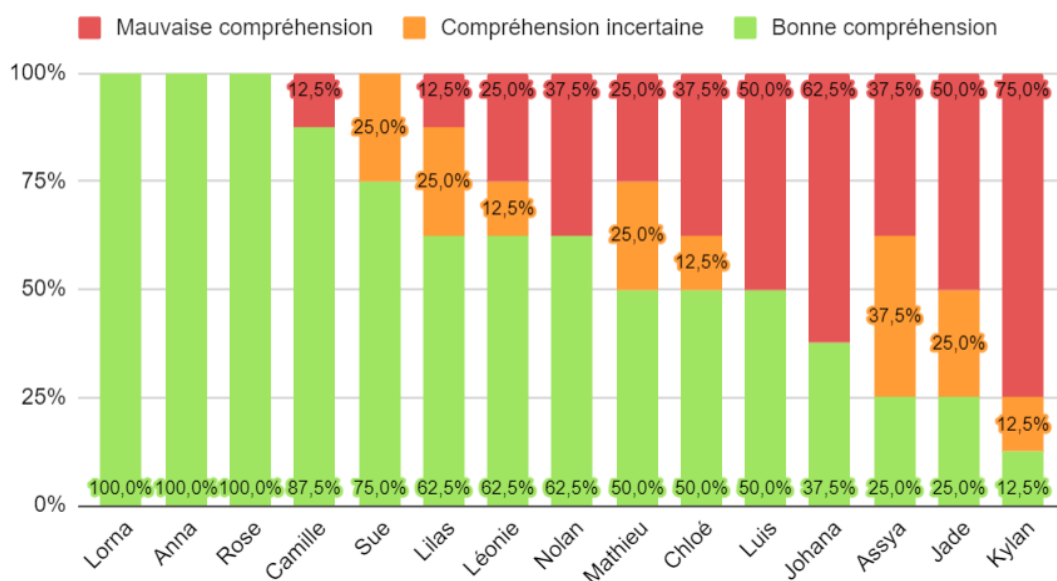
5. 1. 2. 3. Compréhension du texte

Nous allons ici aborder la compréhension du texte lors du pré-test (partie 5 du questionnaire) et présenter les résultats obtenus par les élèves selon trois niveaux de compréhension :

- Bonne compréhension du texte : l'élève a répondu avec certitude ("absolument") ou avec accord/désaccord ("d'accord", "pas d'accord") à un item de manière juste.
- Compréhension incertaine : l'élève a répondu "plutôt" ce qui montre qu'il n'est pas certain d'avoir bien compris le texte.
- Mauvaise compréhension : l'élève a répondu l'opposé de la réponse attendue à un item.

Les résultats qui vont ici être analysés sont ceux obtenus une fois les deux extraits du texte lus par les élèves. En effet, nous n'allons pas comparer ici l'évolution de la compréhension des élèves entre la lecture du premier et du second extrait du texte bien que cela aurait été intéressant.

Niveaux de compréhension du texte par élève lors du pré-test

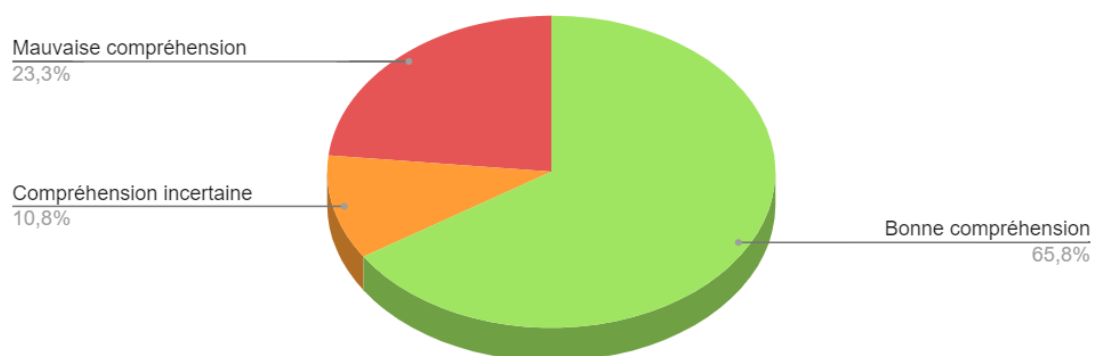


A l'aide du graphique ci-dessus on distingue plusieurs groupes d'élèves :

- Les élèves ayant eu uniquement une bonne compréhension du texte avec 100% de bonnes réponses au questionnaire : Lorna, Anna, Rose.

- Une élève ayant eu une bonne compréhension pour 75% des questions et pour les 25% restant une compréhension incertaine : Sue. Cette dernière peut être considérée comme faisant partie du groupe d'élèves précédent dans la mesure où elle n'a pas émis de réponses témoignant d'une mauvaise compréhension.
- Les élèves ayant eu une majorité de réponses indiquant une bonne compréhension et une minorité de réponses, de 12,5% à 37,5%, indiquant une mauvaise compréhension : Camille et Nolan. On note pour ces deux élèves l'absence de réponses témoignant d'une compréhension incertaine.
- Les élèves ayant majoritairement une bonne compréhension mais une part de compréhension incertaine et de mauvaise compréhension pour 12,5% à 25% des réponses : Lilas et Léonie.
- Les élèves ayant pour 50% des réponses une bonne compréhension et pour le reste une compréhension incertaine dans 12,5% à 25% des réponses ainsi qu'une mauvaise compréhension à part égale ou supérieure : Mathieu, Chloé.
- Un élève ayant à part égale émis des réponses montrant une bonne compréhension qu'une mauvaise compréhension du texte : Luis.
- Une élève ayant autant de réponses témoignant d'une mauvaise compréhension que d'une compréhension incertaine avec un minorité de réponses en faveur d'une bonne compréhension : Assya.
- Les élèves ayant majoritairement une mauvaise compréhension du texte : Johana, Jade, Kylan. On note pour Kylan le nombre important de mauvaises réponses qui représentent 75% des réponses apportées au questionnaire.

Profil de la classe selon le niveau de compréhension du texte lors du pré-test



En établissant le profil de la classe ci-dessus, on constate que les élèves ont une bonne compréhension dans 65,8% des questions contre une mauvaise compréhension dans

23,3% des questions. La compréhension incertaine compte pour 10,8% des réponses données par l'ensemble de la classe.

En conclusion, la classe est constituée de très bons lecteurs ayant construit une bonne compréhension du texte voire même excellente en obtenant pour certains 100% de bonnes réponses au questionnaire. De plus, à l'échelle de la classe, la part de réponses montrant un bon niveau de compréhension représente 65,8% des cas.

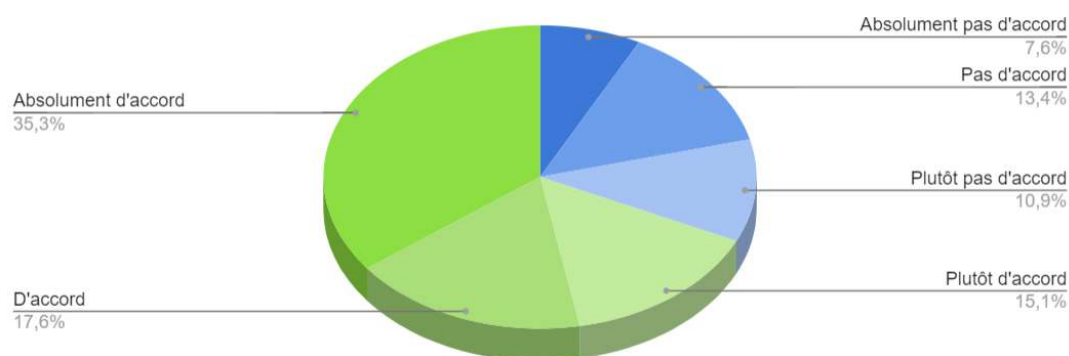
5. 1. 2. 4. Anticipation, régulation et contrôle des stratégies lors de la compréhension du texte

Nous allons ici aborder les résultats obtenus avant la lecture du texte, en partie 4 du questionnaire puis après la compréhension du texte en partie 6. Ces résultats interviennent donc en amont et en aval de la partie 5 du questionnaire que nous venons juste d'analyser.

1. Anticipation des stratégies avant la lecture du texte du pré-test

La partie 4 du pré-test questionne les élèves sur les stratégies qu'ils pensent mettre en place ensuite pour comprendre le texte, donc qu'ils anticipent utiliser. Elle est constituée de neuf items.

Profil de la classe selon le niveau d'anticipation de l'utilisation de stratégies pour la compréhension du texte du pré-test

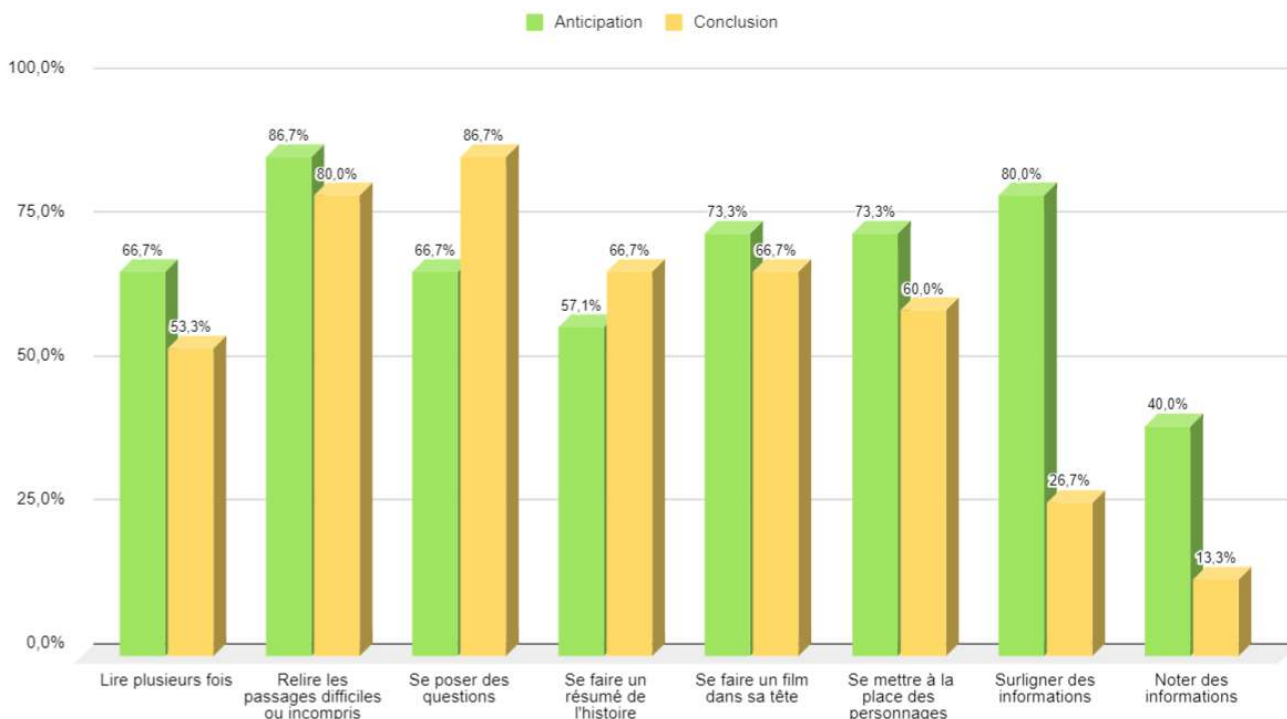


Les réponses obtenues permettent de construire le profil de la classe. On constate que le pourcentage d'élèves ayant anticipé l'utilisation de stratégies est au total de 68% contre 31,9% ayant répondu ne pas penser utiliser les stratégies proposées par le questionnaire lors de la compréhension du texte, donc ne pas anticiper leur utilisation. En partie 2 du pré-test les résultats avaient montré que 66,7% des élèves anticipent l'utilisation de stratégies (page 53). Ces résultats étant proches on conclut que l'on a en moyenne 67,35% des élèves qui anticipent utiliser des stratégies lors du pré-test.

2. Comparaison entre l'anticipation et l'utilisation réelle de stratégies lors du pré-test

Ici nous allons mettre en lien les réponses obtenues dans les parties 4 et 6 du pré-test. En effet, nous allons comparer l'anticipation de l'utilisation de stratégies par les participants après avoir brièvement vu le texte avec la conclusion des stratégies qu'ils ont conscience d'avoir réellement utilisées pour comprendre le texte. Pour cela, nous avons sélectionné certaines stratégies présentes dans ces deux parties du questionnaire et nous avons retenu uniquement le pourcentage d'élèves ayant répondu plus ou moins favorablement à leur utilisation.

Comparaison entre l'anticipation et l'utilisation réelle de stratégies



Parmi les huit stratégies sélectionnées, il y en a six pour lesquelles le pourcentage de participants ayant affirmé penser les utiliser afin de comprendre le texte est supérieur au pourcentage d'élèves les ayant réellement utilisées, ce qui signifie que les élèves n'ont finalement pas utilisé ces stratégies qu'ils avaient anticipées. Pour les deux stratégies restantes, le pourcentage de participants les ayant réellement utilisées est supérieur au pourcentage de participants ayant anticipé leur utilisation. Les stratégies en questions sont les suivantes :

- "Se poser des questions" tel que "Qui sont les personnages?" "Où sont-ils ?" "Que pensent-ils ?" "Que veulent-ils ?.
- "Se faire un résumé de l'histoire" dans sa tête en se rappelant la chronologie des événements importants.

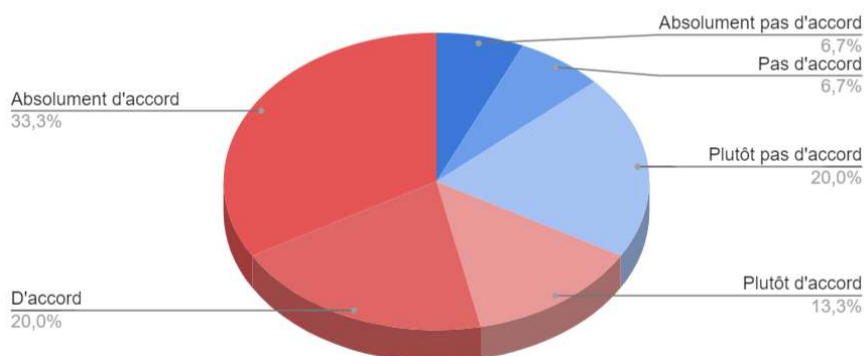
Cela signifie pour la première que 20% des élèves et pour la seconde 9,6% des élèves ont finalement utilisé ces stratégies qu'ils n'avaient pas pensé utiliser. On constate que pour aucune des stratégies il n'y a une absence d'écart entre l'anticipation et l'utilisation réelle. L'écart entre l'anticipation et l'utilisation réelle est intéressant car il révèle que certains élèves ont régulé l'utilisation de leurs stratégies, soit en abandonnant l'utilisation d'une stratégie non nécessaire, soit en convoquant une stratégie non anticipée mais finalement nécessaire. Ceci témoigne donc de la mise en place par l'élève d'un raisonnement métacognitif comprenant l'anticipation, le contrôle et la régulation des stratégies.

Néanmoins, ces résultats sont basés sur les affirmations des participants et sur la conscience qu'ils ont d'avoir utilisé ou non une stratégie. Il peut ainsi arriver que certains élèves aient affirmé avoir surligné ou noté des informations lors de leur compréhension du texte mais qu'il n'y ait pas de trace de l'utilisation de ces stratégies sur leur questionnaire.

3. Régulation et contrôle de la compréhension du texte

Deux items de la partie 6 du questionnaire permettent d'évaluer la régulation et le contrôle par l'élève de sa compréhension du texte.

Ma compréhension du texte a évolué après la lecture de la deuxième partie du texte.

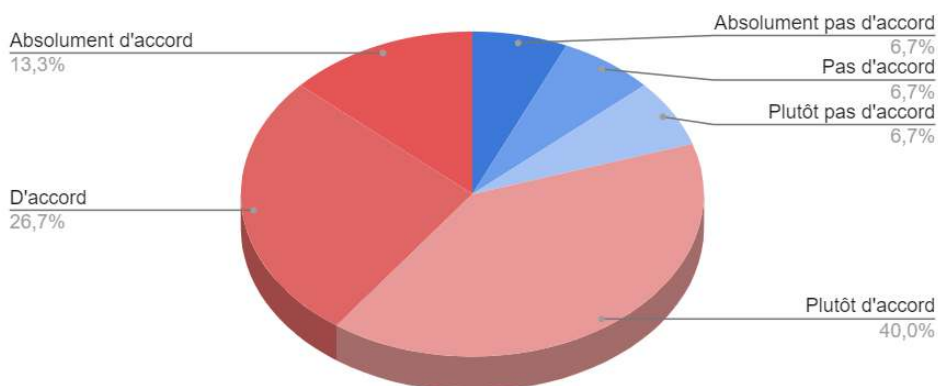


Le texte du pré-test est séparé en deux extraits, ce qui rend la lecture du premier extrait résistante. En effet, le manque d'informations incite l'élève à formuler des interprétations. Puis, l'implicite du second extrait permet de comprendre l'ensemble du texte. Ainsi l'item ci-dessus va nous permettre d'évaluer la régulation par l'élève de sa compréhension. Celle-ci pourrait aussi être vérifiée en analysant l'évolution des réponses des élèves entre les deux lectures, comme évoqué précédemment.

On constate que 66,6% des élèves affirment à différents degrés que leur compréhension du texte a évolué suite à la lecture du deuxième extrait. Ces élèves ont donc régulé leur

compréhension du texte. Les élèves ayant répondu en désaccord avec cet item avaient certainement formulé des interprétations lors de leur première lecture en accord avec les informations apportées par le deuxième extrait ou bien au contraire, il ont conservé entre les deux extraits une mauvaise compréhension.

Pour être sûr d'avoir bien compris le texte,
j'ai vérifié les informations.



80% des participants affirment avoir contrôlé leur compréhension du texte même si 40% d'entre eux sont "plutôt d'accord". Pour rappel, 93,4% des participants affirmaient, en partie 2 du questionnaire, vérifier qu'ils avaient bien compris un texte (page 53). En réalité, la part d'élèves contrôlant leur compréhension lors du pré-test est inférieure de 13,4% et est constituée de davantage de réponses "plutôt d'accord", 40% contre 6,7%.

Pour conclure l'analyse du pré-test, on constate que le groupe classe est constitué globalement d'élèves faisant preuve d'un bon fonctionnement métacognitif, avec un nombre important d'élèves ayant un bon niveau de conscience, d'anticipation et de contrôle de leurs stratégies et de leur compréhension. De plus, les stratégies associées à l'intelligence intrapersonnelle sont très utilisées par les élèves pour comprendre un texte. Ainsi, le profil de la classe est déjà celui d'un groupe ayant une intelligence intrapersonnelle et un fonctionnement métacognitif développé. Ce qui leur permet d'atteindre une bonne compréhension, voire même excellente du texte. Nous allons donc voir si, avec ce profil de classe, la séquence a permis des améliorations.

5. 2. Analyse du post-test

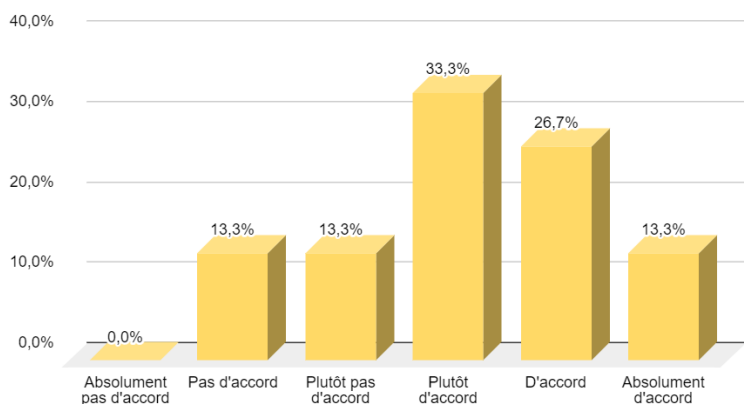
5. 2. 1. Analyse des résultats du post-test

Les réponses des participants au post-test sont regroupées dans un tableau (Annexe 33). Nous allons à présent analyser les résultats obtenus à ce second test, une fois la séquence menée en classe. L'objectif étant de répondre à notre hypothèse qui est que l'enseignement des stratégies d'apprentissages en compréhension de la lecture favorise le développement de l'intelligence intrapersonnelle et du fonctionnement métacognitif chez les élèves.

5. 2. 1. 1. Analyse du fonctionnement métacognitif post séquence

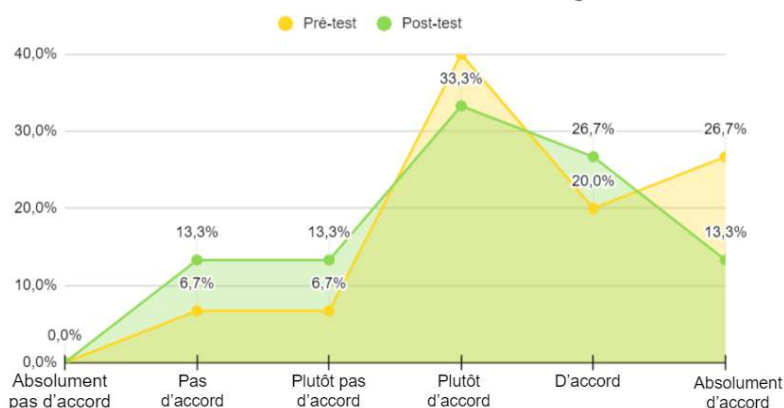
1. Les résultats concernant la conscience de l'utilisation de stratégies (tableau 9)

Lorsque je travaille, je sais que j'utilise des stratégies.



Si on analyse les réponses obtenues au premier item du post-test, on remarque que 73,33% des participants ont répondu être “plutôt d'accord”, “d'accord” ou “absolument d'accord” avec l'affirmation en question. Ce résultat est élevé et montre qu'une majorité des participants ont conscience d'utiliser des stratégies lors de leurs apprentissages.

Comparaison pré-test / post-test de la conscience de l'utilisation de stratégies

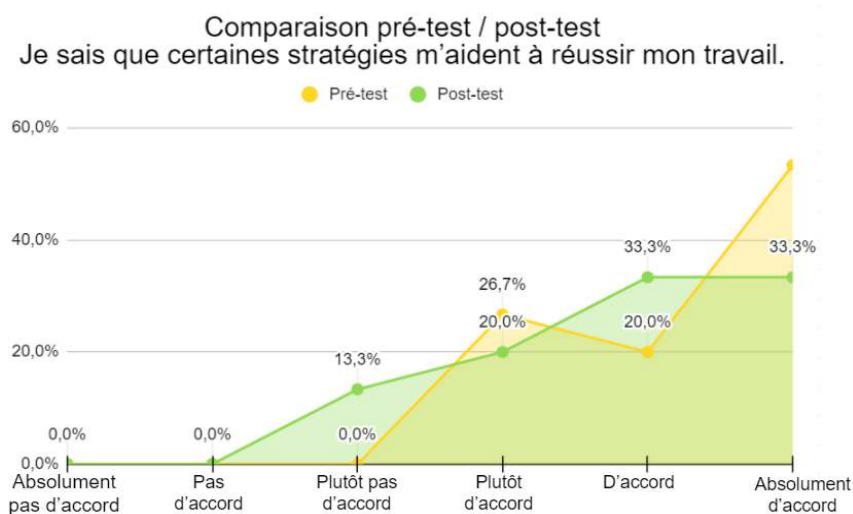


Néanmoins, ce résultat pose question puisque si on le compare avec celui obtenu au pré-test, grâce au graphique ci-contre, on remarque une baisse de 13,4 % du total de réponses en faveur de l'affirmation “Lorsque je travaille, je sais que j'utilise des stratégies”. Par conséquent, cette baisse se traduit par une augmentation d'élèves disant ne pas avoir conscience d'utiliser des stratégies lors de leurs apprentissages.

C'est donc l'effet inverse de celui espéré suite à la séquence menée auprès des participants. Nous allons donc observer de plus près l'évolution de réponses de certains élèves afin de mieux expliquer ces résultats.

Lorsque je travaille, je sais que j'utilise des stratégies.	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Réponses au pré-test		Camille	Anna	Nolan Lorna Assya Lilas Chloé Rose	Jade Kylan Luis	Mathieu Léonie Sue Johana
Réponses au post-test		Nolan Kylan	Lorna Sue	Lilas Jade Assya Camille Johana	Mathieu Luis Chloé Rose	Léonie Anna

Les élèves ayant répondu négativement lors du pré-test (Camille et Anna) semblent avoir pris conscience de leur utilisation de stratégies d'apprentissages puisqu'elles ont émis lors du post-test une réponse positive. On peut donc conclure que le travail effectué afin de favoriser la prise de conscience de l'utilisation de stratégies a fonctionné auprès de ces deux élèves. Au contraire, quatre participants (Nolan, Kylan, Lorna et Sue) ont évolué d'une réponse positive vers une réponse négative. Une explication possible à ces réponses serait qu'il s'agisse d'élèves ayant automatisé l'utilisation de nombreuses stratégies d'apprentissage. Ainsi, ils n'ont alors sûrement plus conscience d'en utiliser. On remarque aussi chez certains élèves que le travail mené ne semble pas avoir eu d'impact sur leur conscience de l'utilisation de stratégies (Lilas, Assya, Léonie, Luis), ou du moins très peu (Rose, Chloé, Mathieu).



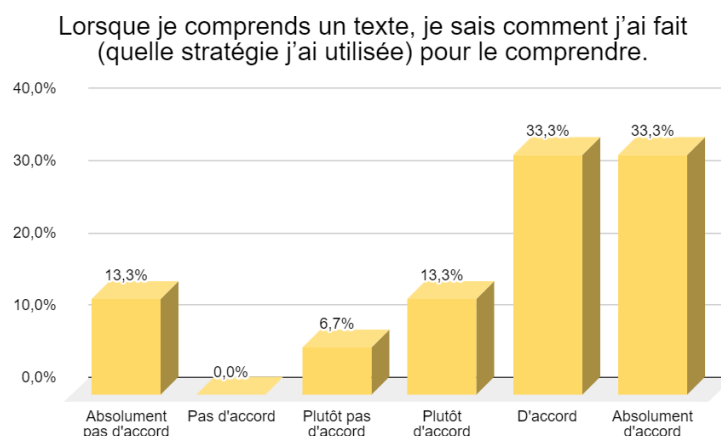
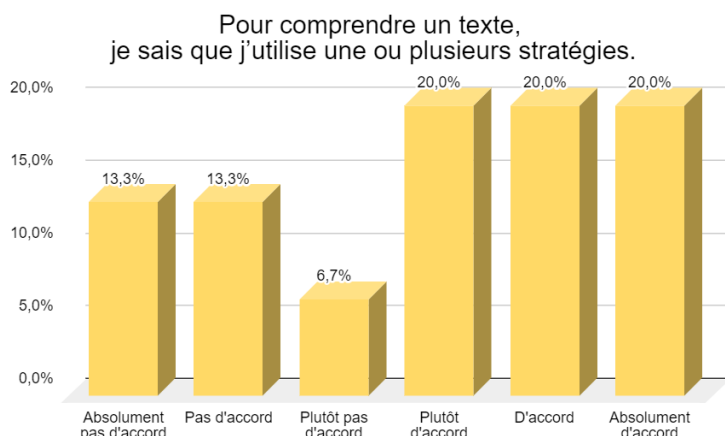
Si l'on compare les réponses obtenues au pré et post-test à l'item 2, on constate à nouveau une baisse des réponses en accord avec l'affirmation de 100% à 86,6%. Ce résultat, même s'il reste élevé, montre que certains élèves ont, contrairement à ce qui était prévu, pris conscience que les stratégies n'aident pas toujours à réussir.

Je sais que certaines stratégies m'aident à réussir mon travail.	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Réponses au pré-test				Assya Anna Chloé Rose	Léonie Luis Johana	Mathieu Nolan Lorna Jade Lilas Camille Sue Kylan
Réponses au post-test			Lilas Lorna	Assya Chloé Kylan	Jade Sue Camille Luis Léonie	Mathieu Nolan Anna Johana Rose

On constate notamment que deux participantes (Lilas et Lorna) ont fait évoluer négativement leur réponse d' "absolument d'accord" à "plutôt pas d'accord" et que d'autres élèves affirment avec moins de certitude être d'accord avec l'affirmation (Kylan, Jade, Sue, Camille). Plusieurs hypothèses peuvent être formulées, ces élèves :

- n'ont parfois plus besoin de stratégie pour réussir car ils ne sont pas dans leur zone proximale de développement et/ou car le texte n'est pas suffisamment résistant.
- ont automatisé la stratégie qui leur permet de réussir et n'ont plus conscience d'en utiliser.
- ont pris conscience que certaines stratégies ne sont pas adaptées (à eux, à l'activité, au type de texte) et ne les aident pas pour réussir.

Néanmoins, on note que le travail effectué lors de la séquence a permis de développer la conscience de l'aide apportée par les stratégies auprès de certains élèves dont Anna, Rose, Johana.



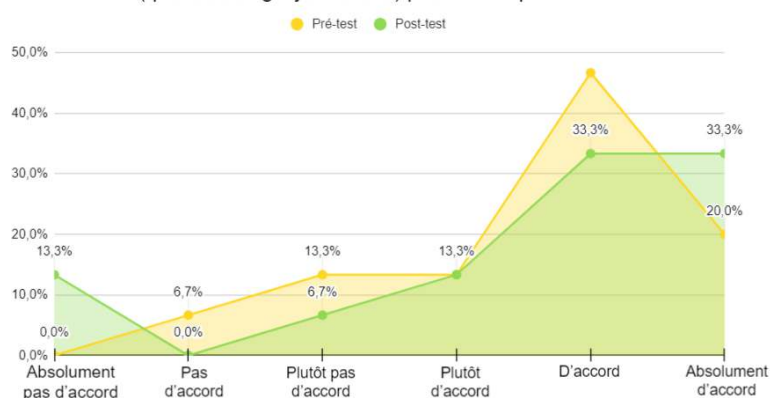
Concernant la conscience de l'utilisation de stratégies en compréhension de la lecture, on observe sur les deux graphiques ci-dessus que 60% des participants répondent positivement (plutôt d'accord, d'accord ou absolument d'accord), après la séquence menée. Ces mêmes élèves répondent ensuite qu'ils savent quelle stratégie ils ont utilisée pour comprendre le texte. Néanmoins, le total d'élèves sachant ce qu'ils ont fait pour comprendre le texte s'élève à 79,9% et non pas à 60%.

Réponses au post-test	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre un texte, je sais que j'utilise une ou plusieurs stratégies.	Nolan Kylan	Lilas Johana	Lorna	Mathieu Assya Léonie	Jade Luis Rose	Sue Anna Chloé
Lorsque je comprends un texte, je sais comment j'ai fait (quelle stratégie j'ai utilisée) pour le comprendre.	Nolan Kylan		Lorna	Jade Assya	Mathieu Luis Léonie Chloé Rose	Lilas Sue Anna Camille Johana

Deux élèves, Lilas et Johana, affirment ci-dessus ne pas avoir conscience d'utiliser des stratégies pour comprendre un texte et pourtant disent ensuite que lorsqu'elles ont compris un texte elles savent comment elles ont fait. Dans ce cas, soit la notion de stratégie n'est pas encore claire pour ces élèves, soit elles ne nomment pas "stratégie" ce qu'elles mettent en place pour comprendre un texte.

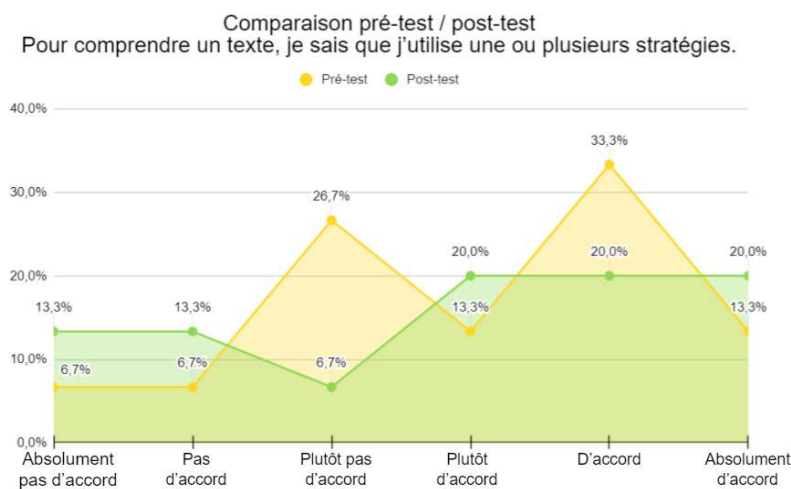
Parmi les trois participants ayant répondu négativement à ces deux items, Nolan et Lorna sont pourtant des élèves qui ont de solides compétences en compréhension de la lecture et qui comprennent très bien un texte comme nous pouvons le voir dans leurs résultats en compréhension de la lecture au pré et post-test. Il semble néanmoins, au vu de leurs réponses, qu'ils ne fassent pas preuve de métacognition et qu'ils n'aient pas conscience des stratégies mises en œuvre pour comprendre un texte. On constate à nouveau que ces élèves semblent ne plus être conscients des stratégies mises en œuvre sûrement car elles sont automatisées. Contrairement à eux, Kylan lui n'a pas obtenu au deux tests un bon niveau de compréhension. L'absence de raisonnement métacognitif explique sûrement ses résultats en compréhension.

Comparaison pré-test / post-test
Lorsque je comprends un texte, je sais comment j'ai fait (quelle stratégie j'ai utilisée) pour le comprendre.



Si on compare l'ensemble des réponses positives et négatives obtenues au pré-test et au post-test à ces deux items, on constate qu'elles sont en proportion sensiblement les mêmes.

En effet, au premier item on a 59,9% contre 60% au post-test de participants affirmant avoir conscience d'utiliser des stratégies en compréhension de la lecture.



Au second item, on a 80% pour 79,9% au post-test de participants sachant comment ils ont fait pour comprendre un texte. Cependant, la répartition des réponses selon le degré d'accord ou de désaccord n'est pas la même. Cette évolution signifie que quelque chose s'est joué individuellement chez les participants, comme on peut l'observer ci-contre.

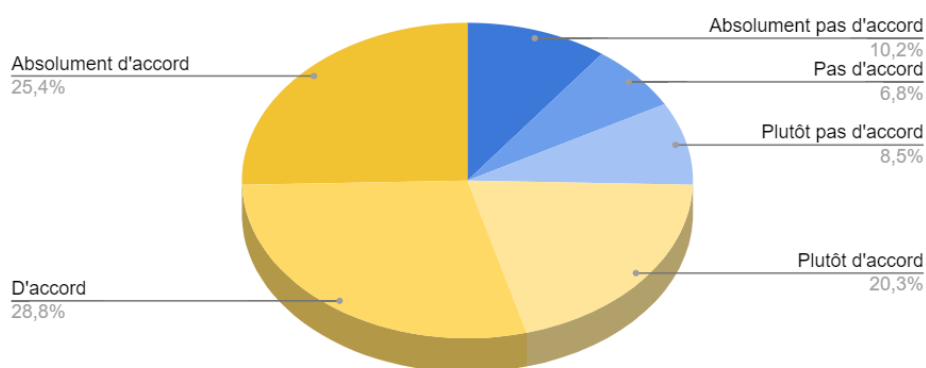
Pour comprendre un texte, je sais que j'utilise une ou plusieurs stratégies.	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Réponses au pré-test	Nolan	Lorna	Jade Lilas Camille Rose	Anna Chloé	Johana Mathieu Assya Kylan Luis	Léonie Sue
Réponses au post-test	Nolan Kylan	Lilas Johana	Lorna	Mathieu Assya Léonie	Jade Luis Rose	Sue Anna Chloé

Lorsque je comprends un texte, je sais comment j'ai fait (quelle stratégie j'ai utilisée) pour le comprendre.	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Réponses au pré-test		Anna	Assya Camille	Rose Lilas	Mathieu Lorna Léonie Jade Chloé Kylan Luis	Nolan Sue Johana
Réponses au post-test	Nolan Kylan		Lorna	Jade Assya	Mathieu Luis Léonie Chloé Rose	Lilas Sue Anna Camille Johana

On remarque notamment le passage de certains élèves d'un désaccord vers un accord et donc une prise de conscience suite à la séquence menée ou au contraire l'évolution d'un accord vers un désaccord avec l'affirmation. On retrouve à nouveau dans ces tableaux Lorna et Nolan en désaccord lors du post-test avec les affirmations. Cette observation qui se répète sur plusieurs items permet d'établir un profil d'élèves ayant automatisé l'utilisation de stratégies et n'étant donc plus conscient de leur utilisation et de leur utilité.

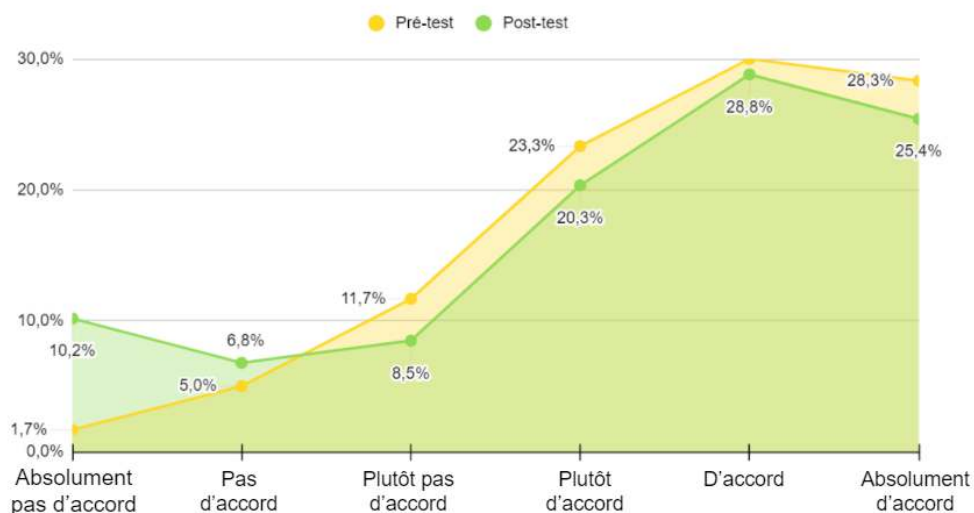
2. Le profil de la classe selon le niveau de conscience de l'utilisation de stratégies

Profil de la classe
selon le niveau de conscience de l'utilisation de stratégies



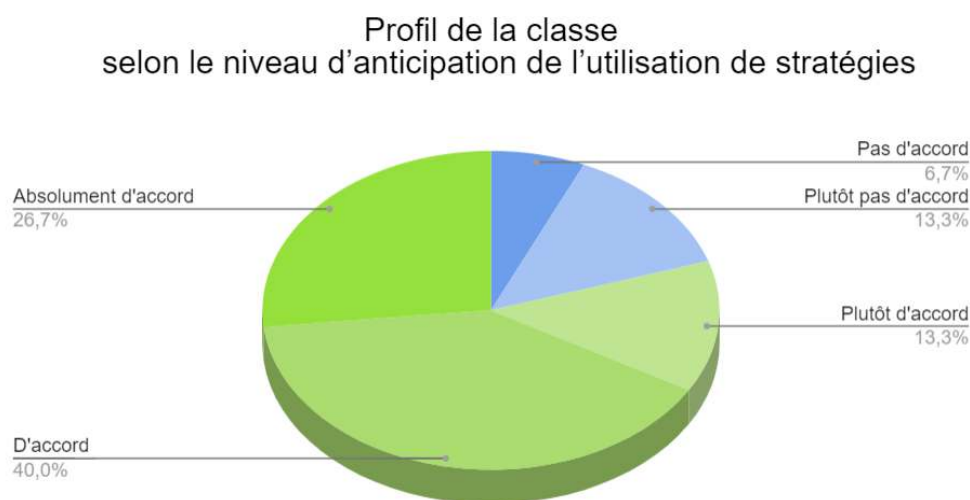
En réalisant le profil de la classe à partir des quatre items précédents, il apparaît au post-test que 25,4% des participants ont une conscience de l'utilisation de stratégies très développée, 28,8% disent en avoir conscience et 20,3 % affirment en avoir plutôt conscience. Au total, d'après ces résultats 74,5 % des participants sont conscients à différents niveaux d'utiliser des stratégies après la séquence menée.

Comparaison du niveau de conscience
de l'utilisation des stratégies entre le Pré-test et le Post-test



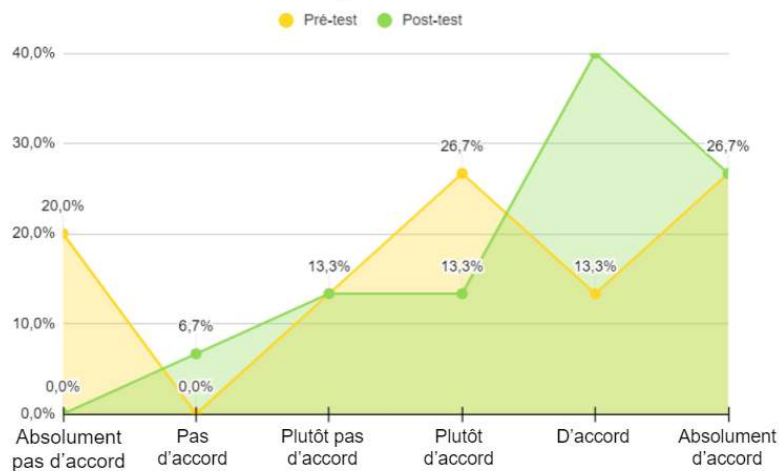
Si on compare les deux courbes ci-dessus présentant les résultats obtenus au pré-test et post-test, on remarque que les réponses positives aux affirmations permettant d'évaluer la conscience par les élèves de leur utilisation des stratégies ont toutes chuté de quelques pourcentages. On obtient alors le total de 74,5% d'élèves ayant répondu "plutôt d'accord", "d'accord" et "absolument d'accord" au post-test contre 81,6% au pré-test. On a donc entre les deux tests une baisse de 7,1% de réponses en faveur de la conscience de l'utilisation des stratégies. En conséquence, il semble que malgré le fait que certains élèves aient davantage pris conscience de leur utilisation de stratégies suite à la séquence menée, d'autres affirment au contraire en avoir moins conscience dorénavant. Ainsi, le pourcentage de participants ayant eu des réponses montrant qu'ils ne sont pas conscients de l'utilisation de stratégies représente 25,5% contre 18,4% lors du pré-test. Ce pourcentage est notamment dû à une nette augmentation des réponses "absolument pas d'accord". Ces réponses seraient à questionner verbalement auprès des élèves, tels que Kylan, Lorna et Nolan, afin de comprendre cette évolution inverse à celle prévue par l'étude.

3. Profil de la classe selon le niveau d'anticipation de l'utilisation de stratégies



Les résultats du post-test montrent qu'aucun participant n'a répondu "Absolument pas d'accord" à l'item "Avant de commencer mon travail, je réfléchis à la stratégie que je vais utiliser pour réussir.". Cela signifie que, suite à l'expérimentation menée auprès des participants, plus aucun n'estime qu'il ne faut absolument pas anticiper l'utilisation de stratégies. On observe néanmoins que 20% des élèves ont tout de même répondu "Pas d'accord" ou "Plutôt pas d'accord" à cette affirmation.

Comparaison du niveau d'anticipation de l'utilisation de stratégies entre le Pré-test et Post-test

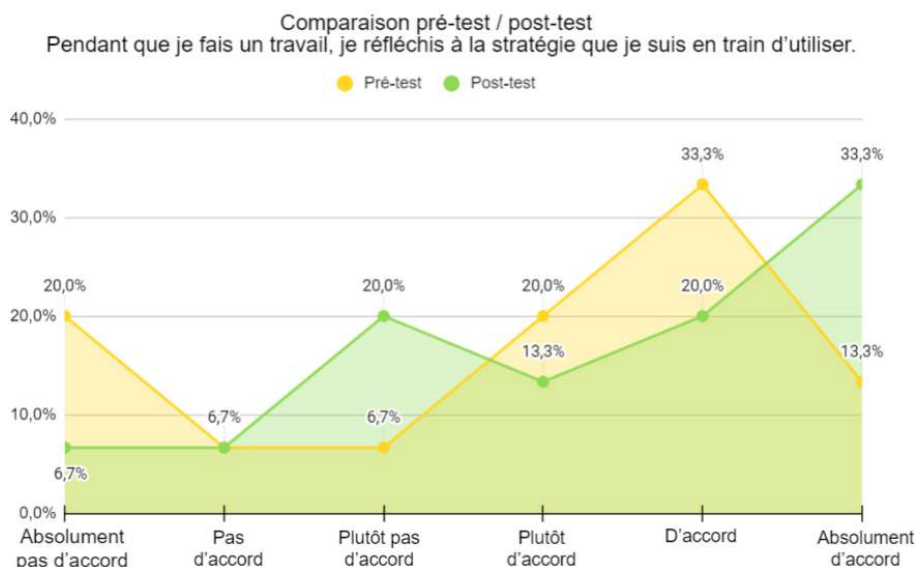


Si l'on compare les résultats obtenus au pré et au post-test on voit que la réponse "absolument pas d'accord" qui représentait 20% des élèves est, comme nous l'avons évoqué précédemment, absente lors du post-test. La seconde évolution majeure des résultats concerne le pourcentage d'élèves ayant répondu d'accord, puisqu'il est passé de 13,3% à 40%. La part des élèves jugeant qu'il faut anticiper les stratégies à mettre en place avant de commencer son travail est de 80 %, contre 66,7% lors du pré-test. On peut alors en conclure que l'expérimentation a favorisé la prise de conscience chez les élèves de l'importance d'anticiper les stratégies à utiliser avant de commencer son travail. Cela témoigne déjà d'une évolution chez certains élèves tels que Nolan, Lilas, Camille ou Assya vis à vis de leur métacognition. On trouve à nouveau Lorna parmi les élèves ayant formulé une réponse négative et on constate que Kylan et Jade sont passés d'un accord à un désaccord avec l'utilité d'anticiper les stratégies.

Avant de commencer mon travail, je réfléchis à la stratégie que je vais utiliser pour réussir.	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Réponses au pré-test	Nolan Lilas Camille		Lorna Assya	Anna Chloé Luis Rose	Jade Kylan	Mathieu Léonie Sue Johana
Réponses au post-test		Jade	Lorna Kylan	Camille Luis	Lilas Mathieu Assya Johana Chloé Rose	Sue Nolan Léonie Anna

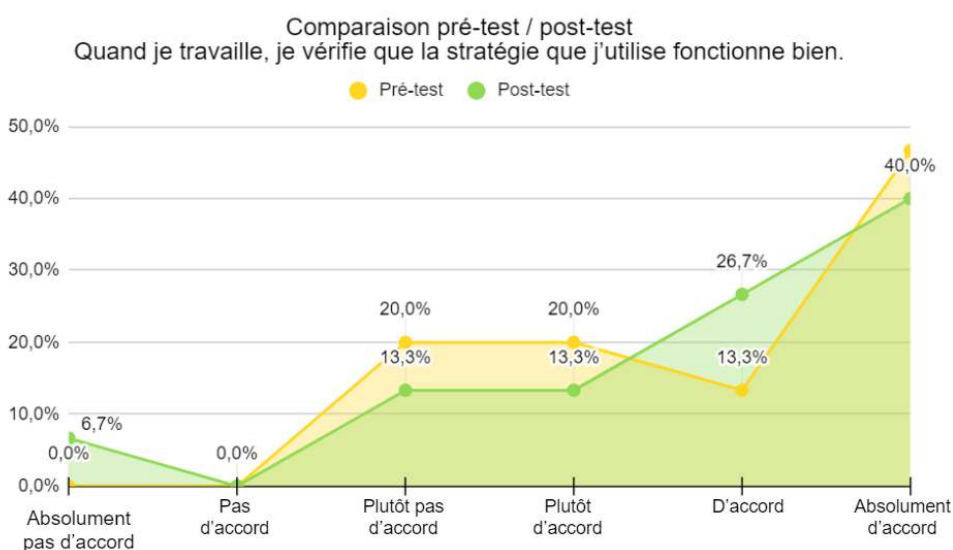
4. Les résultats concernant le contrôle des stratégies et de la compréhension

Nous allons à présent analyser les résultats obtenus lors du post-test aux cinq items permettant d'évaluer le contrôle des stratégies et de la compréhension en les comparant à ceux obtenus avant la séquence.



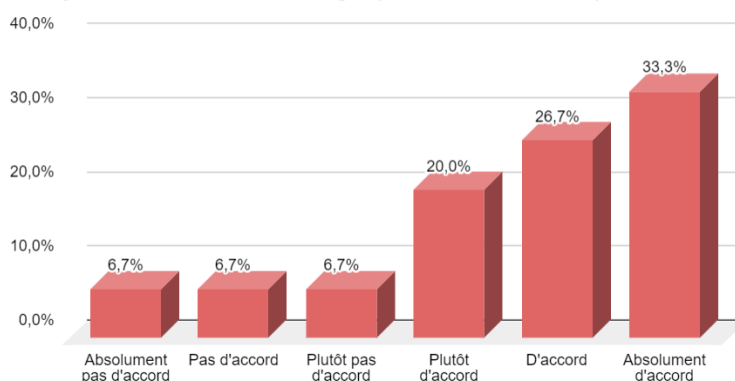
La proportion des élèves affirmant au post-test réfléchir à leur stratégie pendant qu'ils travaillent est importante puisqu'elle représente 66,6% des participants. Parmi eux, 33,3% sont « absolument d'accord ».

Si on compare les résultats obtenus au pré-test et au post-test à cet item, on observe que la proportion de réponses positives et négatives est la même (66,6% contre 33,4%) mais que leur répartition est différente. Premièrement, on constate que le degré d'accord des participants est plus fort lors du post-test. En effet, parmi les 66,6% d'élèves ayant répondu qu'ils réfléchissent à la stratégie qu'ils sont en train d'utiliser, ceux qui sont « absolument d'accord » lors du post-test représentent 20% de plus que lors du premier test. Deuxièmement, il apparaît que le degré de désaccord avec l'affirmation est également plus faible lors du post-test puisque parmi les participants 13,3% de moins ont répondu « absolument pas d'accord ». Ces résultats mettent en avant un déplacement des réponses en faveur du contrôle de l'exécution des stratégies.

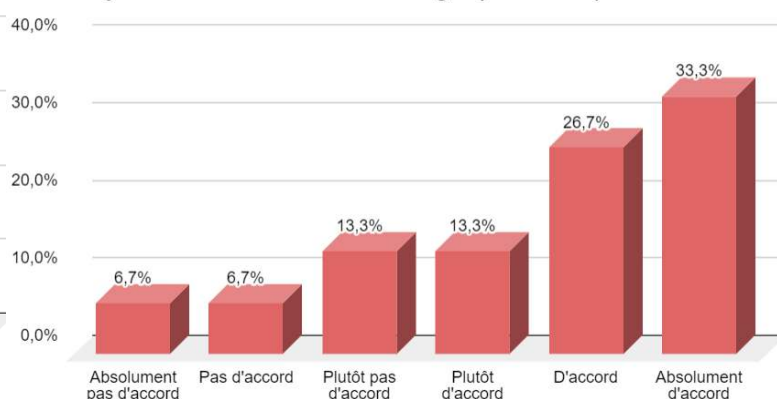


On remarque également pour l’item “Quand je travaille, je vérifie que la stratégie que j’utilise fonctionne bien.” que la proportion de réponses positives et négatives est la même entre le pré-test et le post-test avec, à nouveau, une variation du point de vue de leur répartition selon le degré d’accord ou de désaccord. La proportion de participants affirmant vérifier le bon fonctionnement des stratégies qu’ils utilisent reste importante puisqu’elle représente 80%, tout comme au pré-test. Néanmoins, on constate que la part de réponses “absolument d’accord” la composant a baissé tandis que celles des réponses “d’accord” et “plutôt d’accord” a augmenté. On conclut donc une baisse générale du degré d’accord avec l’affirmation.

Quand je ne comprends pas un texte, je réfléchis à une stratégie pour réussir à comprendre.



Quand je me rends compte que j’ai mal compris un texte, je cherche une autre stratégie pour comprendre.



Les proportions des réponses à ces deux items sont très proches. Il est alors intéressant d’observer si les élèves ont donné aux items la même réponse, auquel cas cela signifie que le participant réfléchit autant à une stratégie lorsqu’il ne comprend pas un texte que lorsqu’il perçoit qu’il l’a mal compris.

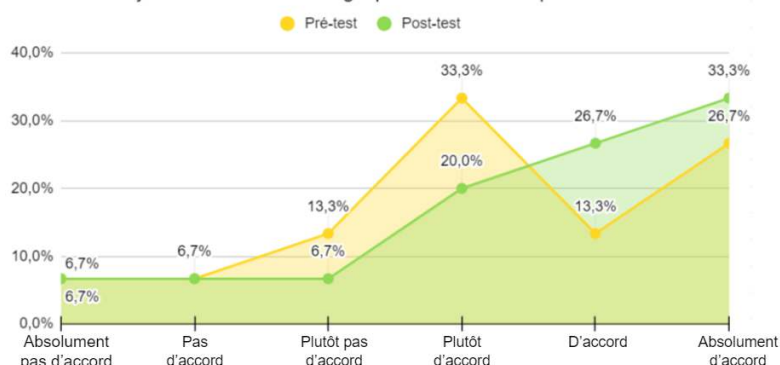
Réponses au post-test	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Quand je ne comprends pas un texte, je réfléchis à une stratégie pour réussir à comprendre.	Nolan	Kylan	Lorna	Luis Léonie Johana	Lilas Mathieu Assya Rose	Jade Sue Chloé Camille Anna
Quand je me rends compte que j’ai mal compris un texte, je cherche une autre stratégie pour comprendre.	Nolan	Kylan	Lorna Sue	Lilas Luis	Mathieu Jade Léonie Johana	Assya Camille Anna Chloé Rose

On remarque que Luis, Mathieu, Chloé, Camille, Anna ont émis la même réponse aux deux items. Pour les autres, l'écart entre les réponses est généralement d'un degré sauf pour Sue, qui est une élève qui a tendance à abandonner quand elle ne réussit pas, et qui affirme ici ne pas chercher de stratégie lorsqu'elle a mal compris le texte. On constate également que Nolan, Kylan et Lorna ont répondu négativement aux deux items et sont restés constants dans leurs réponses. Ils affirment dans les deux cas ne pas chercher une autre stratégie pour comprendre. Leurs réponses à ces items seraient à nouveau à questionner afin de pouvoir les comprendre d'autant plus qu'elles diffèrent de celles obtenues lors du pré-test, comme on peut l'observer ci-dessous.

		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Quand je ne comprends pas un texte, je réfléchis à une stratégie pour réussir à comprendre.	Pré-test	Nolan			Kylan	Lorna	
	Post-test	Nolan	Kylan	Lorna			

		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Quand je me rends compte que j'ai mal compris un texte, je cherche une autre stratégie pour comprendre.	Pré-test	Lorna			Nolan Kylan		
	Post-test	Nolan	Kylan	Lorna			

Comparaison pré-test / post-test
Quand je ne comprends pas un texte, je réfléchis à une stratégie pour réussir à comprendre.

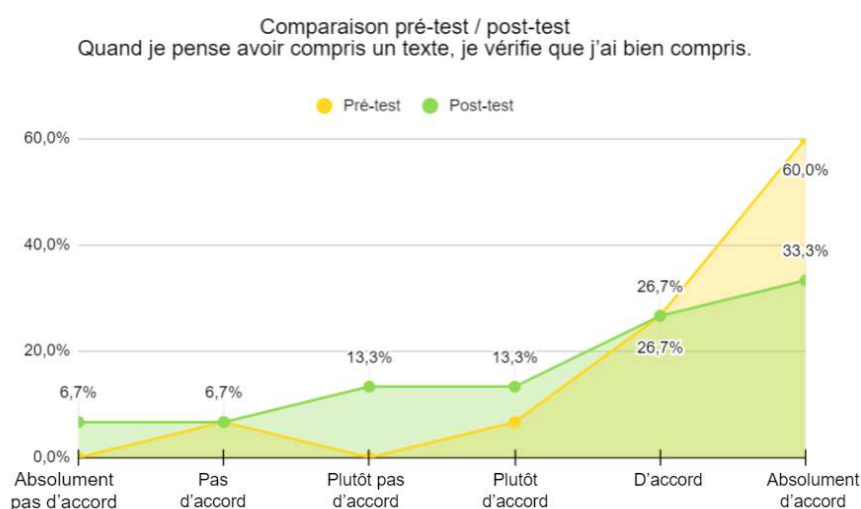


Comparaison pré-test / post-test
Quand je me rends compte que j'ai mal compris un texte, je cherche une autre stratégie pour comprendre.



Si on compare plus généralement les résultats du post-test obtenus à ces deux items avec ceux du pré-test, on constate pour le premier item une baisse des réponses négatives et une augmentation générale de 6,7 % des réponses en faveur du contrôle des stratégies

lors de l'incompréhension d'un texte. Concernant le contrôle des stratégies en cas de mauvaise compréhension du texte, les réponses en désaccord avec l'item baissent en degré d'intensité au post-test. Par conséquent, les réponses en accord avec l'affirmation augmentent en degré d'intensité. La séquence menée auprès des élèves a appris à ceux-ci à davantage réfléchir à une stratégie à mettre en œuvre lorsqu'ils ne comprennent pas ou mal un texte.



Concernant le dernier item permettant d'évaluer le contrôle des stratégies et de la compréhension, si on observe le graphique suivant, on remarque que les réponses en désaccord avec l'affirmation sont plus nombreuses lors du post-test et que la proportion de réponses "absolument d'accord" a quasiment chuté de moitié.

Or l'objectif était, à travers la séquence, de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de contrôler sa compréhension. On remarque donc que, d'après les réponses des élèves à cet item, le travail effectué a eu l'effet inverse.

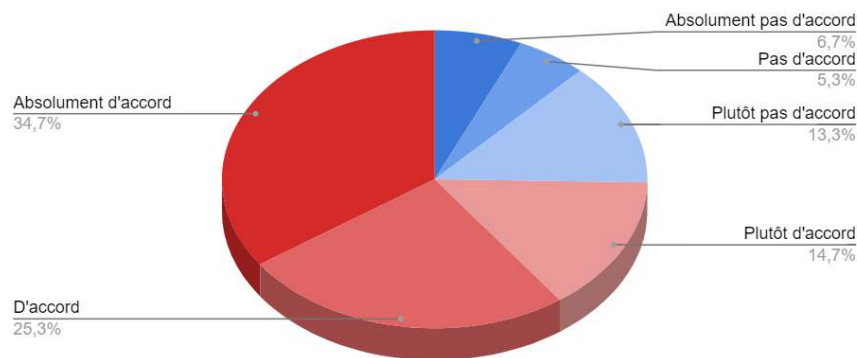
Quand je pense avoir compris un texte, je vérifie que j'ai bien compris.	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Réponses au pré-test		Johana		Rose	Assya Lilas Anna Chloé	Mathieu Nolan Lorna Léonie Jade Camille Sue Kylan Luis
Réponses au post-test	Nolan	Jade	Lorna Johana	Mathieu Kylan	Lilas Luis Assya Rose	Sue Camille Léonie Anna Chloé

Si on regarde le tableau ci-dessus, on observe que Nolan, Jade et Lorna sont passés d'"absolument d'accord" lors du pré-test, à des réponses en désaccord avec

l'affirmation lors du post- test. Il semblerait que ces élèves jugent ne pas avoir besoin de vérifier leur compréhension pour être sûr d'avoir bien compris un texte, sûrement dans le cas d'un texte pas suffisamment résistant pour eux. Ainsi, ces réponses invitent à questionner le choix des textes proposés dans le cadre de la séquence et/ou des pré-test et post-test. Sont-ils assez résistants pour tous les élèves ?

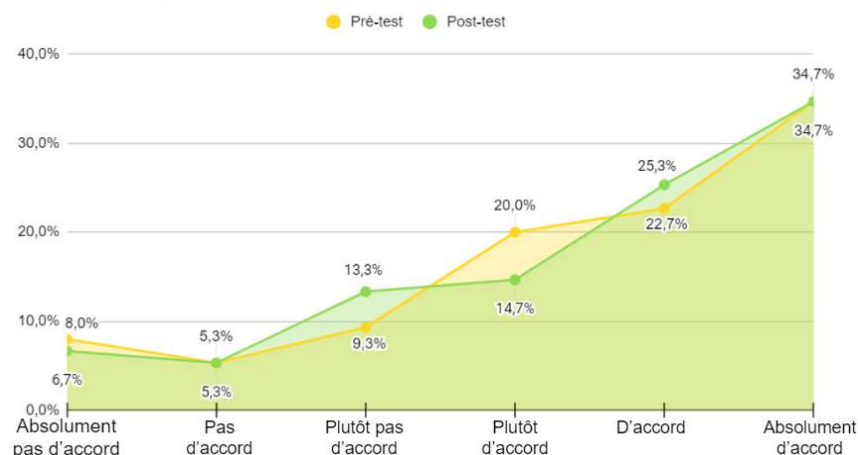
5. Profil de la classe selon le niveau de contrôle des stratégies et de la compréhension

Profil de la classe
selon le niveau de contrôle des stratégies et de la compréhension



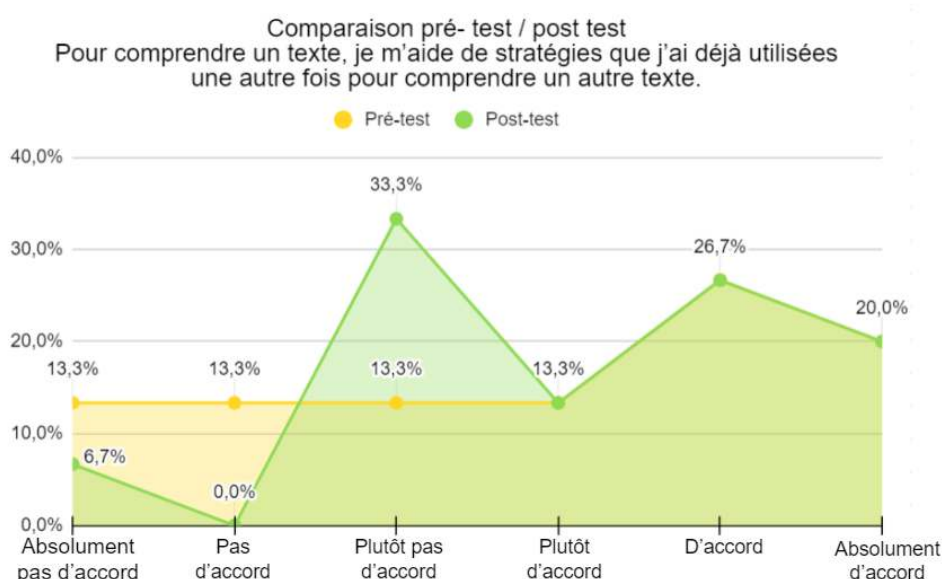
Si on regarde le profil de la classe obtenue grâce aux résultats aux cinq items précédemment analysés, on remarque que les participants contrôlent quand même en majorité (74,7%) leurs stratégies et leur compréhension. Néanmoins, la part d'élèves affirmant ne pas effectuer de contrôle représente 25,3%, soit un quart des participants.

Comparaison du niveau de contrôle
des stratégies et de la compréhension entre le Pré-test et le Post-test



La comparaison du niveau de contrôle des stratégies et de la compréhension entre le pré-test et le post-test met en avant de faibles évolutions dont une augmentation du nombre de réponses “d’accord et “plutôt pas d’accord” ainsi qu’une baisse du nombre de réponses “plutôt d’accord” et “absolument pas d’accord”. Cependant, malgré ces faibles évolutions, le nombre total de réponses en faveur du contrôle des stratégies et de la compréhension a diminué de 2,7% entre le pré et le post-test (77,4% contre 74,7%). La baisse de réponses positives signifie une augmentation du total de réponses en défaveur du contrôle. La séquence, si on regarde les résultats obtenus pour l’ensemble du groupe classe, n’a pas permis de faire progresser la part des élèves exerçant un contrôle de leurs stratégies et de leur compréhension.

6. Self-regulated learners”, élèves faisant un transfert de stratégies d’un texte à l’autre



Si on compare les résultats obtenus au pré-test et au post-test à l’item visant à déterminer les participants pouvant être considérés comme des “self-regulated learners”, on remarque que la part des réponses en accord avec l’affirmation est la même. En conséquence, on pourrait affirmer que les 20% ayant répondu aux deux tests “absolument d’accord” sont effectivement des “self regulated learners”.

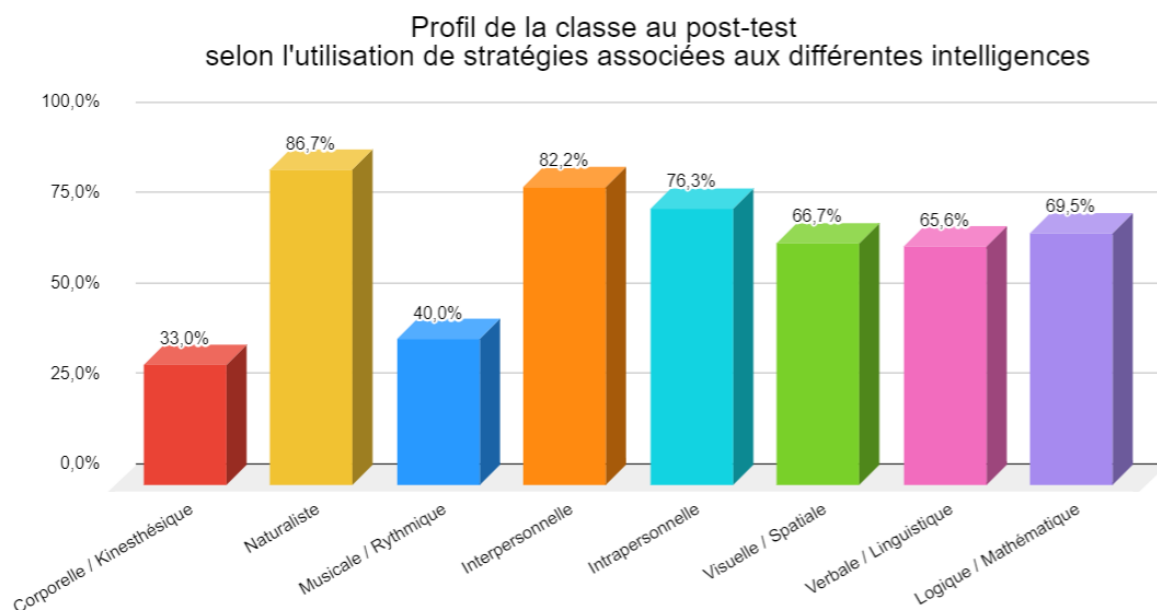
Pour comprendre un texte, je m’aide de stratégies que j’ai déjà utilisées une autre fois pour comprendre un autre texte.	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Réponses au pré-test	Nolan Lorna	Jade Anna	Assya Luis	Chloé Rose	Mathieu Lilas Kylan Johana	Léonie Camille Sue

Réponses au post-test	Nolan		Lilas Lorna Jade Assya Camille	Léonie Kylan	Mathieu Luis Johana Rose	Sue Anna Chloé
-----------------------	-------	--	--	-----------------	-----------------------------------	----------------------

Néanmoins, si on regarde les noms des participants ayant donné ces réponses, on constate qu'il ne s'agit pas des mêmes élèves, à l'exception de Sue. De plus, pour confirmer qu'un élève est un "self regulated learner" il faudra vérifier qu'il effectue effectivement un transfert de stratégies qu'il a acquises pour comprendre un texte. Cet item n'est donc pas suffisant pour conclure que des élèves sont des "self-regulated learners".

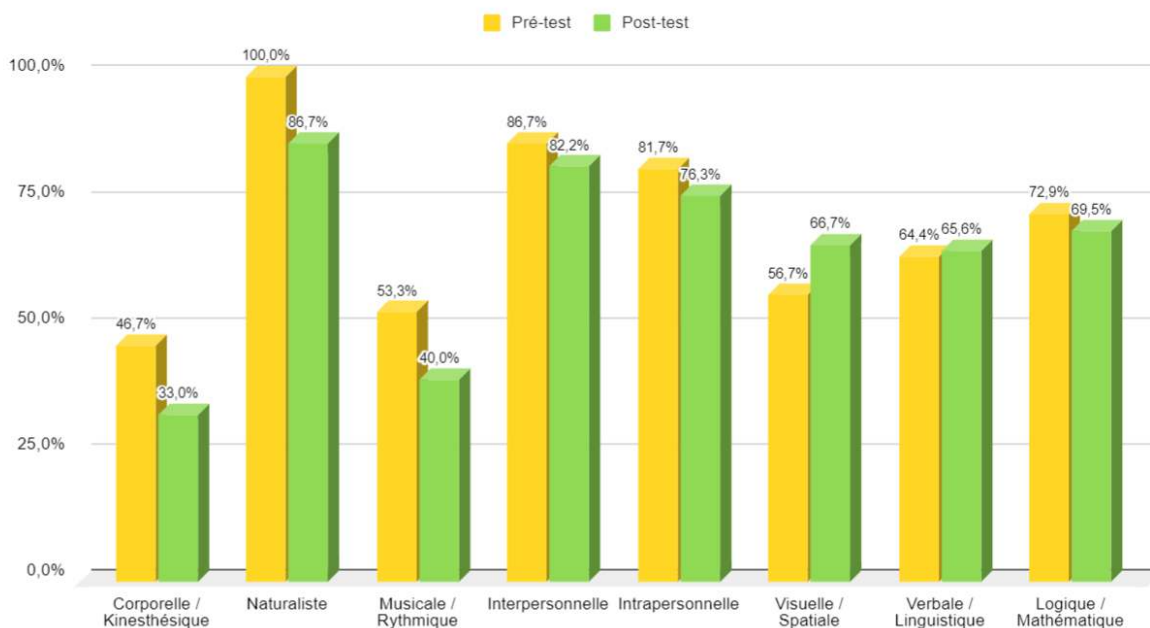
5. 2. 1. 2. Présentation des stratégies utilisées en compréhension post-séquence

Les résultats obtenus à la partie 2 du post-test permettent de construire le profil de la classe selon les stratégies, associées aux différentes intelligences, que les élèves affirment utiliser.



Ce graphique met en avant le fait que les stratégies qu'affirment utiliser les élèves sont majoritairement associées aux intelligences naturaliste, interpersonnelle et intrapersonnelle, comme lors du pré-test. Les stratégies associées à l'intelligence corporelle/kinesthésiques et musicale/rythmique proposées dans le questionnaire sont au contraire minoritairement utilisées par les participants pour comprendre un texte.

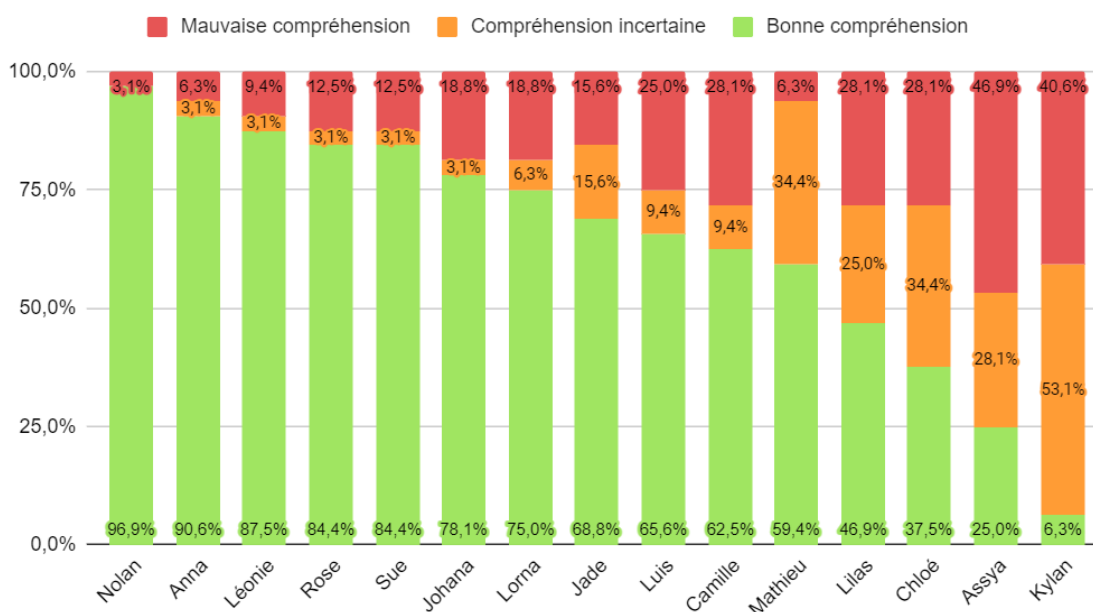
Comparaison pré-test / post-test selon l'utilisation de stratégies associées aux différentes intelligences



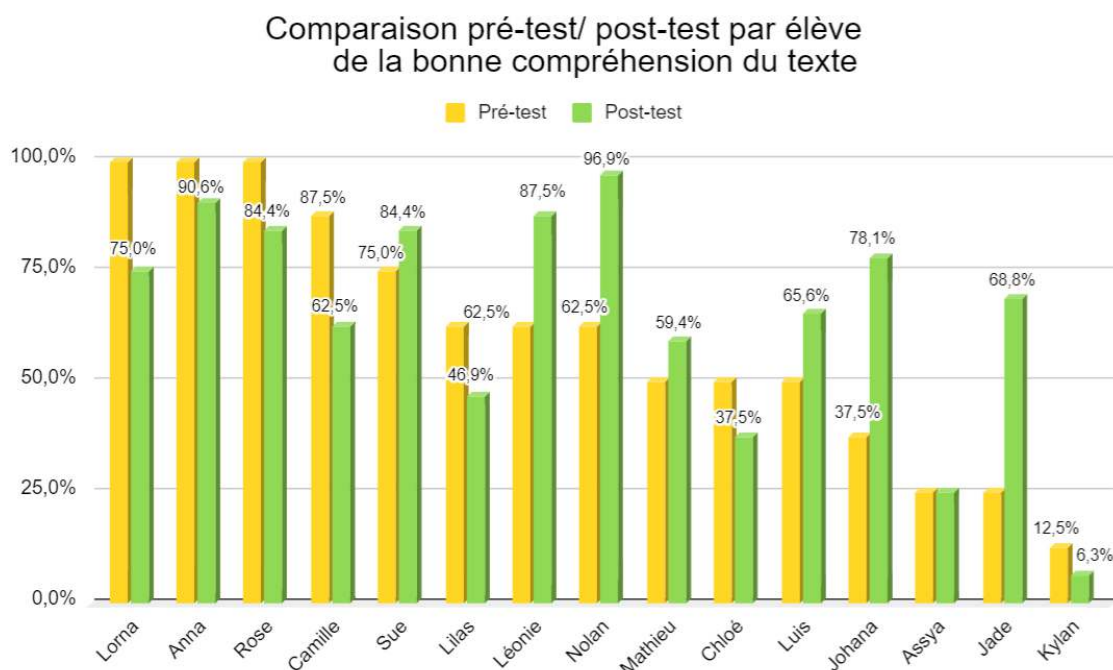
Suite à la séquence d'enseignement des stratégies d'apprentissage en compréhension de la lecture, on constate que les élèves affirment moins utiliser les stratégies proposées par le questionnaire lors du post-test que du pré-test. Ce résultat est étonnant car on aurait pu penser qu'au contraire, après l'enseignement de ces stratégies les élèves auraient pu prendre davantage conscience de leur utilisation de celles-ci. Seules les stratégies associées à l'intelligence visuelle/spatiale et verbale/Linguistique, ayant été enseignées dans le cadre de la séquence, ont obtenu davantage de réponses en faveur de leur utilisation.

5. 2. 1. 3. Compréhension du texte lors du post-test

Niveaux de compréhension du texte par élève lors du post-test

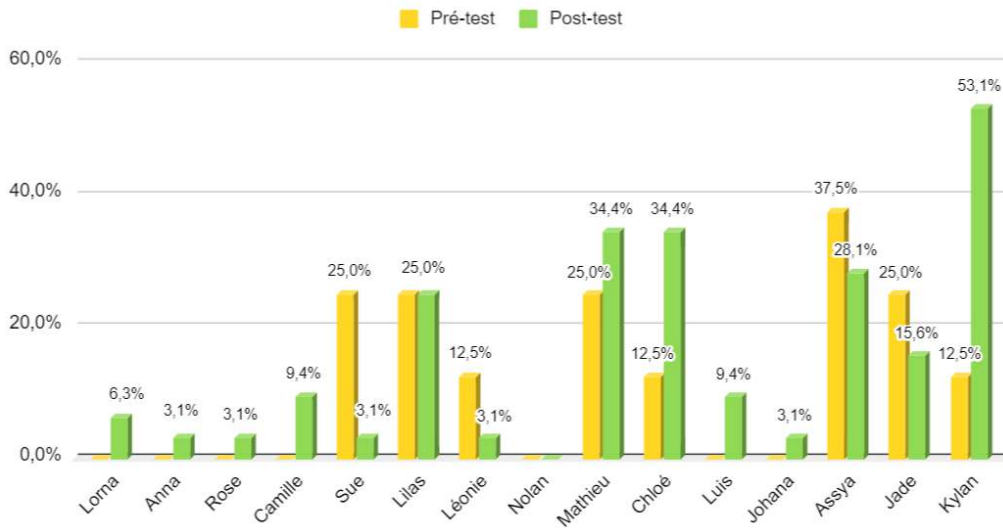


Voici ci-dessus les résultats obtenus par les élèves lors de la compréhension de la lecture du texte du post-test. Contrairement au pré-test, on constate ici qu'aucun élève n'a eu une compréhension du texte bonne à 100%. Néanmoins, onze sur les quinze participants ont émis de bonnes réponses à plus de 50% des questions. De plus, aucun des participants n'a émis plus de mauvaises réponses que de bonnes, contrairement au pré-test où trois élèves : Kylan, Johana et Jade avaient eu majoritairement une mauvaise compréhension du texte. On remarque néanmoins pour cinq élèves un part importante allant de 25% à 53,1% des réponses témoignant d'une compréhension incertaine. Nous allons donc regarder de plus près les évolutions des trois niveaux de compréhension par élèves.



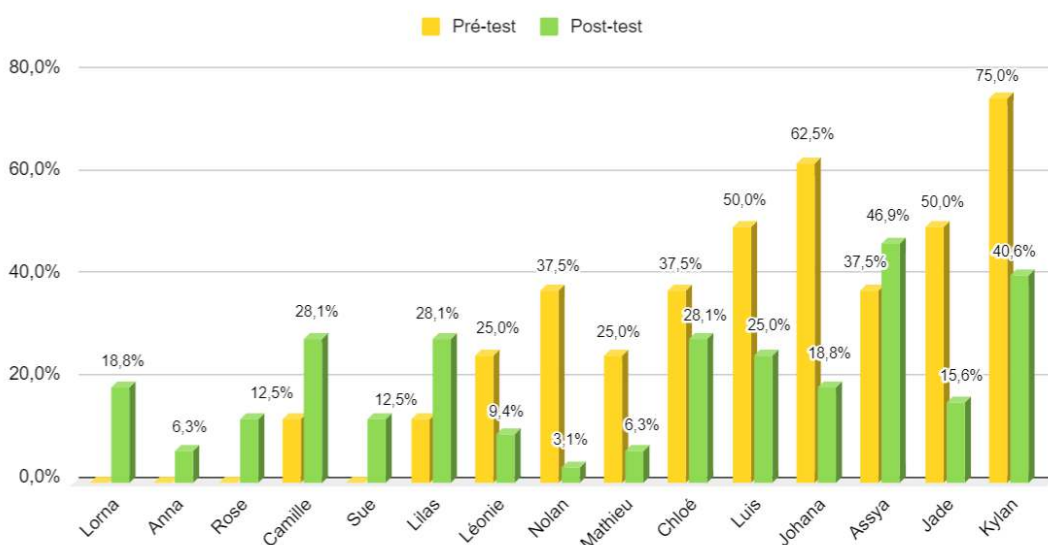
Les élèves pour lesquels on constate une amélioration de la compréhension de la lecture suite à la séquence menée en classe sont : Sue, Léonie, Nolan, Mathieu, Luis, Johana et Jade. Cette augmentation de la proportion de bonnes réponses peut aller de 9,4% jusqu'à 43,8% pour Jade. Pour certains élèves on voit une baisse de ce niveau de compréhension qui peut être due à la difficulté du texte et sa résistance pouvant avoir amené des élèves à formuler davantage de réponses incertaines ou même mauvaises. On note que Assya conserve le même pourcentage de réponses indiquant une bonne compréhension. Le pourcentage de réponses de Kylan témoignant d'une bonne compréhension du texte, qui était déjà très faible lors du pré-test, a à nouveau diminué. Ce résultat pose question concernant son utilisation de stratégies en compréhension de la lecture et son fonctionnement métacognitif : met-il en place des stratégies de compréhension ? contrôle-t-il ses stratégies et sa compréhension ?

Comparaison pré-test / post-test par élève de la compréhension incertaine du texte



Si on regarde l'évolution du point de vue de la compréhension incertaine, on remarque que cette part a augmenté pour certains élèves ayant eu 100% de bonnes réponses lors du pré-test (Lorna, Anna, Rose) ou du moins ayant eu une part importante de bonnes réponses (Camille). Pour d'autres élèves, cette part d'incertitude a diminué lors du post-test en faveur de bonnes réponses (Léonie et Sue). Un groupe d'élèves se démarque par l'augmentation du pourcentage de réponses indiquant une compréhension incertaine : Mathieu, Chloé, Luis, Johana et Kylan. Cette évolution se traduit chez ces élèves par une baisse du nombre de mauvaises réponses. On note pour Kylan une augmentation de 40,6% du nombre de réponses incertaines. Bien que la part de bonne compréhension de cet élève ait baissé, on conclut tout de même qu'il a progressé du point de vue de la compréhension de texte puisqu'il formule au post-test pour plus de la moitié des questions une réponse bonne mais incertaine. Le travail effectué lors de la séquence est donc à poursuivre avec cet élève.

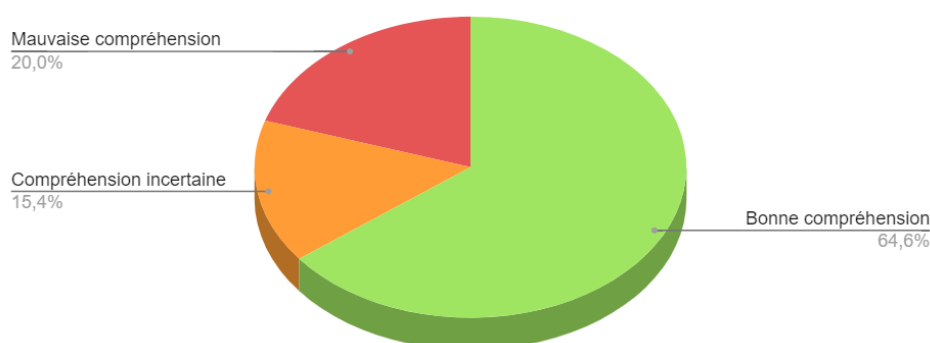
Comparaison pré-test / post-test par élèves de la mauvaise compréhension du texte



Pour huit élèves sur quatorze, on constate une baisse du nombre de mauvaises réponses pouvant aller de 15,6% à 43,7%. Les plus grands progrès concernent Johana (43,7%), Jade (34,4%), Nolan (34,4%), Kylan (34,4%) et Luis (25%). On remarque une augmentation du pourcentage de mauvaises réponses pour les élèves ayant eu une très bonne compréhension lors du pré-test (Lorna, Anna, Rose, Sue, Camille).

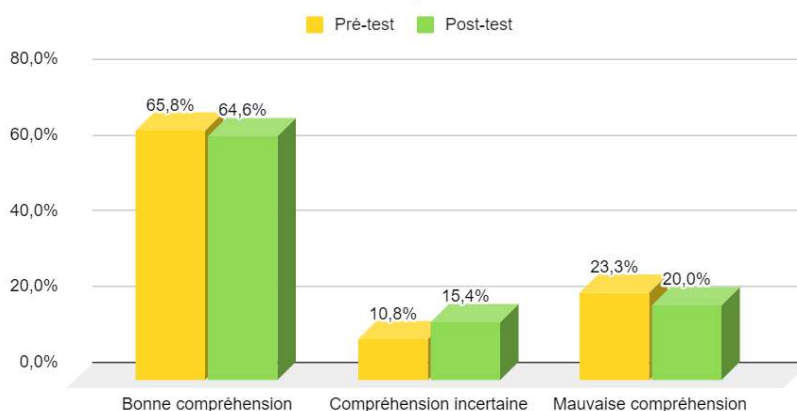
Analysons ensuite les résultats obtenus lors du post-test du point de vue de l'ensemble du groupe de participants.

Profil de la classe selon le niveau de compréhension du texte lors du post-test



On obtient au post-test le profil de la classe ci-dessous avec, à nouveau, majoritairement une bonne compréhension de la part de l'ensemble des participants. La part de mauvaise compréhension et de compréhension incertaine est assez proche avec seulement 4,6% d'écart.

Comparaison pré-test / post-test des niveaux de compréhension de texte

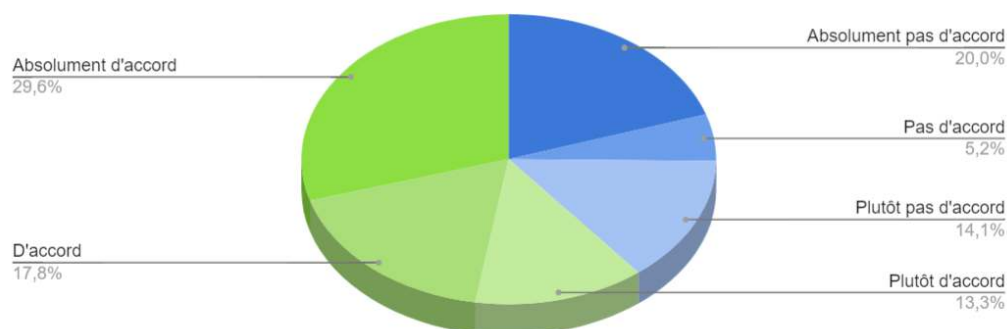


En comparant les profils de classe obtenus au pré et post tests on note une faible baisse du bon niveau de compréhension de 1,2% et une baisse du mauvais niveau de compréhension de 3,3%. L'évolution la plus marquante est l'augmentation du niveau de compréhension incertaine de 5,4%.

5. 2. 1. 4. Anticipation, régulation et contrôle des stratégies lors de la compréhension du texte

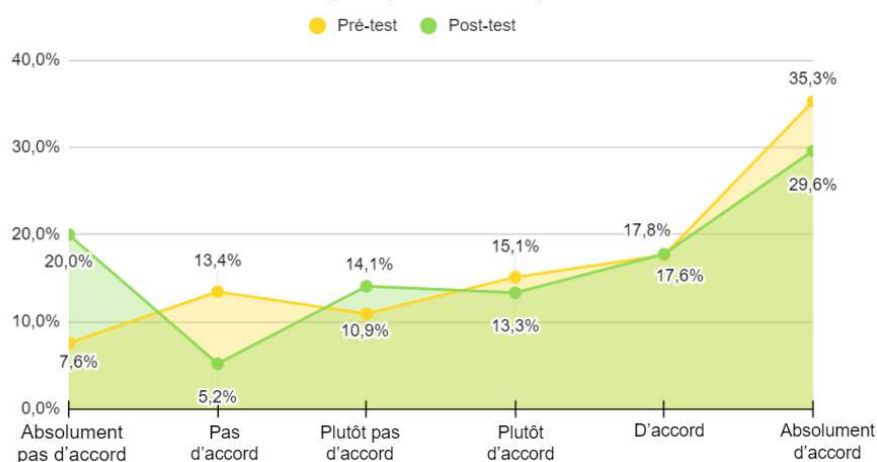
1. Anticipation des stratégies avant la lecture du texte du post-test

Profil de la classe selon le niveau d'anticipation de l'utilisation de stratégies pour la compréhension du texte du post-test



D'après le profil de la classe, établi à partir des réponses des élèves aux items de la partie 3 du post-test, 60,7% des participants ont répondu anticiper avec plus ou moins de certitude des stratégies avant la lecture du texte du post-test. C'est donc 20% de moins que dans le cadre la partie 1 du post-test où 80% des élèves affirmaient anticiper l'utilisation des stratégies pour comprendre un texte (Profil de la classe selon le niveau d'anticipation de l'utilisation de stratégies, page 69).

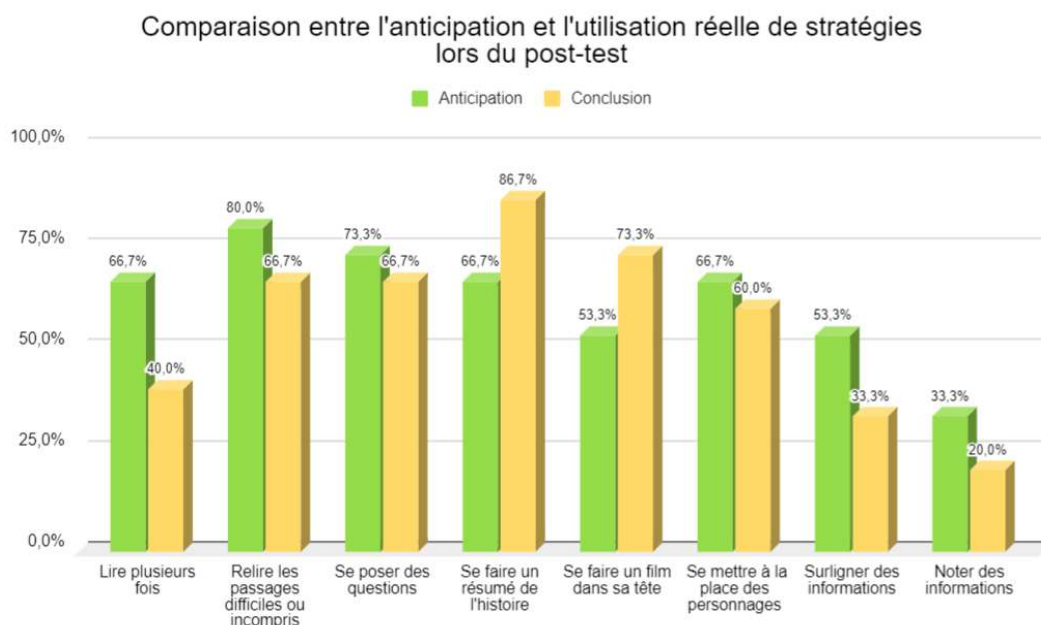
Comparaison pré-test/post-test des niveaux d'anticipation de l'utilisation de stratégies pour la compréhension du texte



Si l'on compare l'anticipation de l'utilisation de stratégies pour la compréhension des textes entre le pré-test et le post-test, on constate une augmentation du nombre de réponses en défaveur de l'anticipation des stratégies proposées par le questionnaire alors

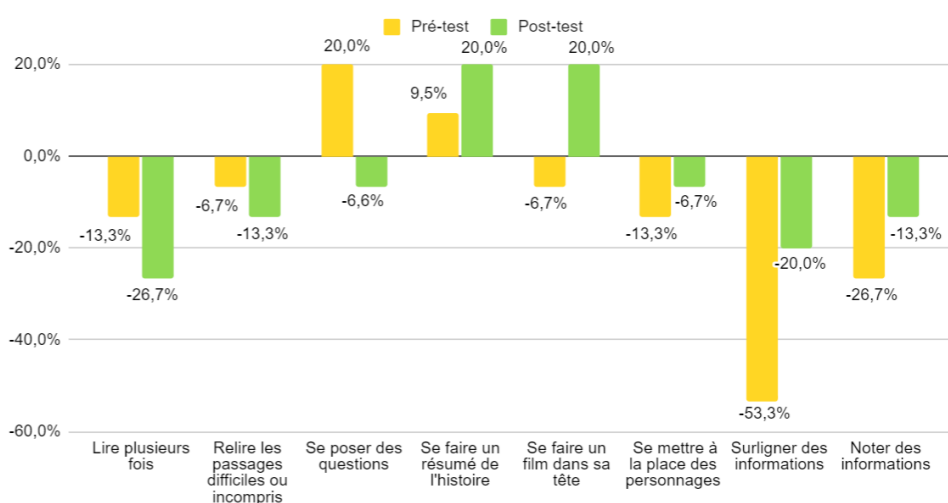
que pourtant en partie 1 les résultats montraient que l'expérimentation avait favorisé la prise de conscience chez les élèves de l'importance d'anticiper les stratégies (page 70). Peut-être que ce résultat met en avant une spécialisation des élèves sur certaines stratégies ce qui expliquerait la baisse du résultat sur l'ensemble des stratégies.

2. Comparaison entre l'anticipation et l'utilisation réelle de stratégies lors du pré-test



Le graphique ci-dessus permet de comparer les résultats obtenus à la partie 3, concernant l'anticipation de l'utilisation de stratégies, et la partie 5 du post-test, à savoir la conclusion de l'utilisation réelle de stratégies pour comprendre le texte. On constate ici qu'il y a pour toutes les stratégies un écart entre leur anticipation et leur réelle utilisation. Ce résultat n'est pas négatif, au contraire. Il prouve que les élèves ont aussi régulé leur utilisation des stratégies lors du post-test.

Ecart entre l'anticipation et l'utilisation réelle de stratégies au pré-test et post-test



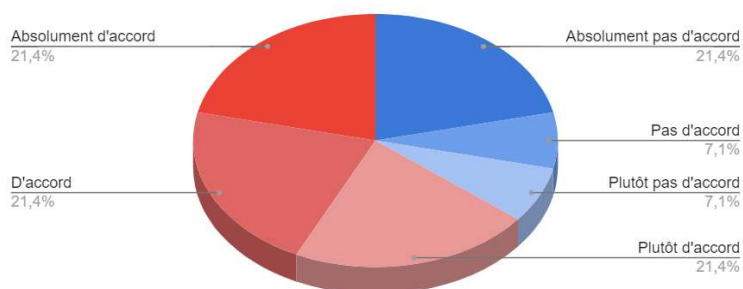
Au pré-test deux stratégies ont été plus utilisées qu'elles n'avaient été prévues. Au post-test on retrouve l'une d'entre elles "Se faire un résumé de l'histoire" qui a été utilisée par 20% des élèves qui ne l'avaient pas anticipée, soit 10,5% de plus que lors du pré-test.

Au contraire, la stratégie “Se poser des questions” sous-anticipée lors du pré-test par 20% des élèves a été sous-utilisée lors du post-test par 6,6% des participants. On constate aussi que 20 % des élèves se sont finalement fait un film dans leur tête lors de la compréhension du texte du post-test. Concernant les autres stratégies, il y a une augmentation de l'écart entre l'anticipation et l'utilisation réelle pour les deux premières du graphique et une baisse pour les trois dernières.

3. Contrôle de la compréhension du texte

Dans le post-test l'item permettant d'évaluer la régulation de la compréhension par l'élève est absent car le premier extrait du texte ne tend pas de piège au lecteur que permet de résoudre le deuxième extrait, contrairement au texte du pré-test. Nous allons donc analyser uniquement les résultats obtenus à l'item permettant d'évaluer le contrôle de la compréhension par l'élève.

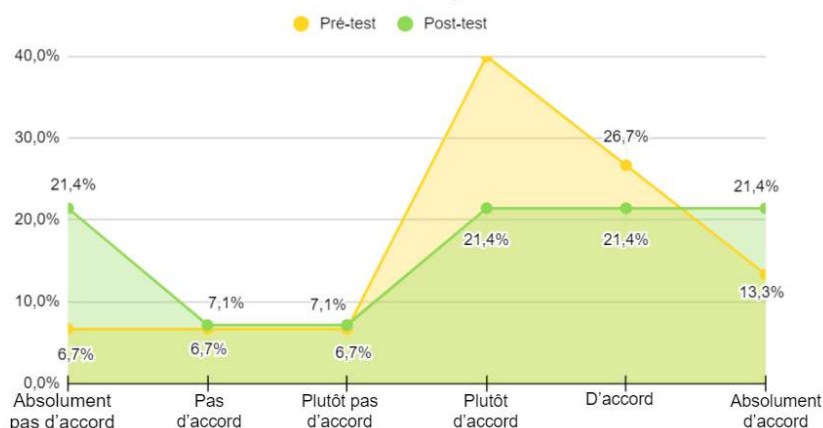
Pour être sûr d'avoir bien compris le texte, j'ai vérifié les informations.



Au total, 64,2% des participants affirment contrôler leur compréhension à différents degrés, obtenant tous les trois le même pourcentage (21,4%). La part de participant n'étant absolument pas d'accord avec cette affirmation est élevée (21,4%) on retrouve Lorna parmi les élèves qui ont formulé cette réponse.

En comparant avec les résultats du premier test on constate que les parts de participants “plutôt d'accord” et “d'accord” ont diminué mais que celle des élèves “absolument d'accord” a augmenté. Comme pour la majorité des comparaisons pré-test/post-test, on trouve à nouveau une augmentation du nombre d'élèves ayant formulé des réponses en désaccord, ce qui correspond au profil d'élève identifié comme ayant automatisé l'utilisation de stratégies.

Comparaison pré-test/post-test du contrôle de la compréhension



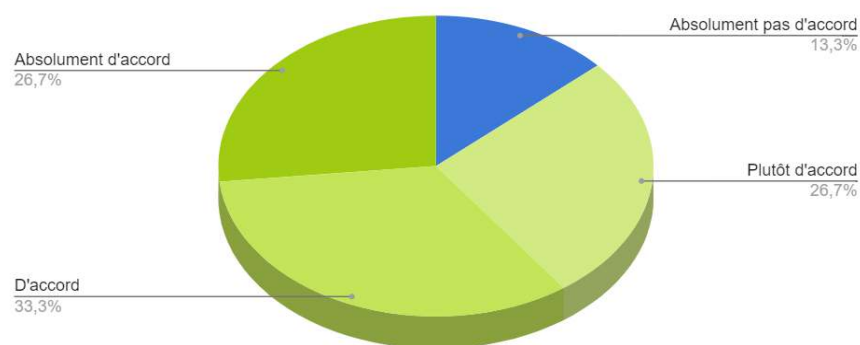
5. 2. 1. 5. Conclusion de la séquence

La partie 6 du post-test interroge les élèves sur leur conscience des progrès réalisés grâce à la séquence menée en classe à travers les items :

- Je connais plus de stratégies que je peux utiliser pour comprendre un texte.
- Je connais les stratégies qui m'aident à comprendre un texte.
- Je sais qu'il est important que j'anticipe les stratégies que je vais utiliser pour comprendre un texte.
- Je sais que je dois contrôler que j'ai bien compris un texte et que ma/mes stratégie(s) ont bien fonctionné.
- Je sais mieux comment je fais pour comprendre un texte.
- Je me mets plus à la place des personnages en imaginant leurs pensées et sentiments.
- Je réfléchis plus à mes stratégies.

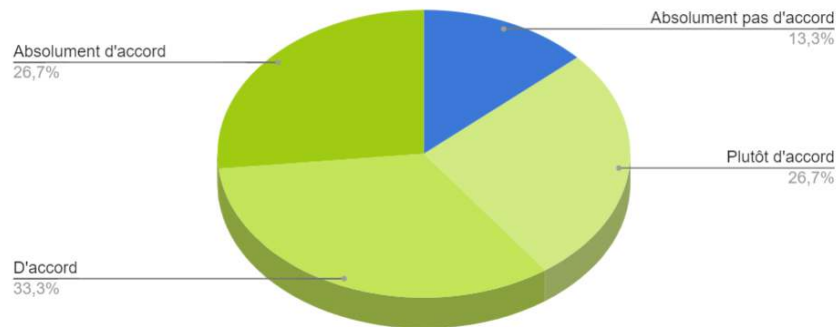
Afin de répondre à notre hypothèse de recherche nous allons sélectionner uniquement trois items à analyser.

Je connais les stratégies qui m'aident à comprendre un texte.



D'après les réponses des élèves après notre expérimentation, 60% d'entre eux ont conscience et connaissance des stratégies qui les aident à comprendre un texte. 26,7% des participants (Lilas, Assya, Luis et Rose) ont eux une connaissance encore incertaine des stratégies qui les aident à réussir en compréhension de la lecture. Le travail autour des stratégies est donc à poursuivre auprès d'eux car ces élèves ont encore besoin de développer leur intelligence intrapersonnelle.

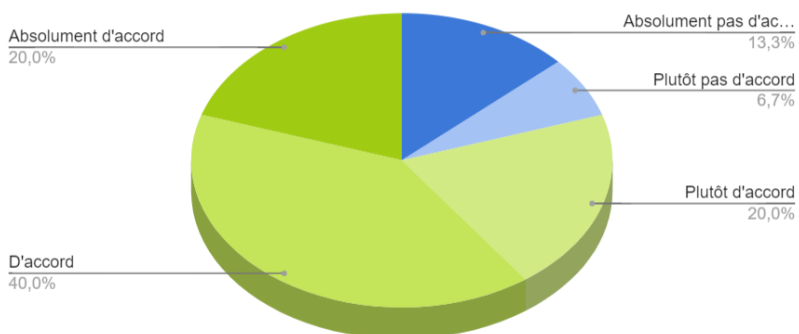
Je sais mieux comment je fais pour comprendre un texte.



Suite à notre travail, 86,7% des participants savent mieux comment ils font pour comprendre un texte. Ils ont donc, à différents degrés, davantage conscience de leur utilisation de stratégies et du contrôle de celles-ci et de leur compréhension.

De plus, les élèves ont développé une conscience de leurs propres procédés cognitifs et de leur contrôle de ceux-ci puisque 80% des participants affirment davantage réfléchir à leurs stratégies.

Je réfléchis plus à mes stratégies.



On remarque que ce dernier item est celui pour lequel le pourcentage de réponses en désaccord est le plus important, ce qui signifie que le travail sur l'anticipation, la régulation et le contrôle des stratégies doit être poursuivi. Les réponses "absolument pas d'accord" sont formulées dans le cadre de ces trois items par Lorna et Nolan.

6. Discussion

Afin de répondre à la problématique : L'enseignement de stratégies d'apprentissage en compréhension de la lecture favorise-t-il le développement de l'intelligence intrapersonnelle et du fonctionnement métacognitif de l'élève ?, nous avons mis en place une méthodologie expérimentale avec un pré-test et un post-test. Entre ces deux tests une séquence d'enseignement de stratégies d'apprentissage en compréhension de la lecture à

partir de textes résistants a été mise en place. L'objectif étant de développer la métacognition et l'intelligence intrapersonnelle des élèves en travaillant sur la conscience, l'anticipation, le contrôle et la régulation de la compréhension et des stratégies.

L'enseignement de stratégies d'apprentissages a effectivement permis l'amélioration de la conscience, de l'anticipation, du contrôle et de la régulation des stratégies chez certains élèves tels que Rose, Anna, Jade, Assya, Camille, Léonie puisque l'on observe un déplacement des réponses en faveur du développement de l'intelligence intrapersonnelle et du fonctionnement métacognitif. L'expérimentation a notamment permis de développer chez les élèves la réflexion concernant la mise en œuvre de stratégies en cas d'incompréhension ou de mauvaise compréhension. Ceci signifie qu'elle leur a donné des méthodes et outils pour apprendre et pour réussir. On constate aussi un déplacement du niveau de compréhension de mauvaise à incertaine pour un groupe d'élèves. De plus, la part d'élèves affirmant, en conclusion du post-test, se connaître mieux, connaître les stratégies qui leur conviennent et avoir conscience de leur fonctionnement cognitif lors de la compréhension d'un texte est importante. Tous ces éléments pourraient permettre de valider l'hypothèse de notre étude.

Néanmoins, les résultats montrent notamment au global une baisse de conscience de l'utilisation de stratégies suite au travail mené. Un groupe d'élèves n'ayant plus conscience de leur utilisation de stratégies apparaît lors du post-test. L'automatisation des stratégies par ces derniers ou bien leur absence de besoin d'en utiliser les conduit à cette perte de conscience. L'hypothèse de cette étude est donc partiellement confirmée.

Cette étude apporte plusieurs éléments à la recherche. Premièrement, elle propose la mise en lien entre les concepts de métacognition et de stratégies d'apprentissage et d'intelligence multiple, notamment d'intelligence intrapersonnelle. Deuxièmement, elle montre la perte de conscience de l'utilisation de stratégies qui peut intervenir dans le cas d'une automatisation par l'élève de celles-ci.

Ce travail est néanmoins limité par le nombre de participants à l'étude. Il pourrait donc être réalisé à nouveau auprès d'un groupe plus large et éventuellement ayant un fonctionnement métacognitif et une intelligence intrapersonnelle de départ moins développés. L'étude est aussi limitée par sa méthodologie et le format du test à échelle. Elle gagnerait à être accompagnée d'entretiens individuels sous forme de questionnaire oral, notamment auprès du groupe d'élèves ayant montré une absence de fonctionnement métacognitif après la séquence. De plus, les entretiens permettraient de réduire l'induction faite par les items du questionnaire qui favorisent déjà la métacognition et la prise de conscience des stratégies. Enfin, son format en tant que mémoire de recherche dans le cadre d'un master, est aussi limitant en termes de qualité et de quantité.

A partir de ce premier travail, d'autres données présentes dans les tests et non sélectionnées ici restent à analyser comme l'accord entre les stratégies utilisées en compréhension de la lecture par les élèves et l'anticipation des stratégies ou l'accord entre l'anticipation des stratégies et la tâche, le type de texte. Aussi, après l'expérimentation, réaliser le jeu intrapersonnel "l'étoile de mes intelligences", permettrait de voir l'évolution des intelligences des élèves suite à cette recherche. Pour conclure, un dernier prolongement serait d'améliorer les tests et la séquence afin de créer un modèle qui puissent permettre à d'autres enseignants de développer l'intelligence intrapersonnelle et le fonctionnement métacognitif de leurs élèves.

Bibliographie

Alphonse, J. R. et Leblanc, R. (2014) *L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, écriture et en mathématiques*. URL :

<https://www.taalecole.ca/lenseignement-explicite/>

Bégin, C. (2008). *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié*. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 34, Numéro 1, p. 47-67.

Belleau, J. (2001). *Les formes d'intelligence de Gardner : Présentation et réflexions quant aux applications potentielles*. URL : <http://www.cll.qc.ca/Publications/Intelligences%20multiples.pdf>

Bender-Mazurczak, K. (2012). *Apports de l'enseignement stratégique sur l'acquisition de compétences et de stratégies métalinguistiques en compréhension de l'écrit*.

Cosnefroy, L. (2010) *Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation*, Revue française de pédagogie, Numéro 170, p. 5-15. [En ligne], mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 04 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1388>

Famose, J.-P., Margnes E. (2016) *Apprendre à apprendre-La compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Gaonac'h, D., Fayol, M. (dir) Rémond, M. (2003) *Aider les élèves à comprendre-Du texte au multimédia*. Paris : Hachette éducation.

Garas, V., Chevalier, C. (2018). *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples CM1-CM2-6ème*. Editions Retz.

Garas, V., Chevalier, C. (2019). *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples CP-CE1-CE2*. Editions Retz.

Goigoux, R., Cèbe, S. (2013) *Lectorino et Lectorinette CE1-CE2 Apprendre à comprendre des textes narratifs* (p.39-62). Editions Retz.

Guimard, P., Bacro, F., Florin, A. (2012). *Outils d'évaluation du bien-être à l'école, Echelle de satisfaction scolaire à l'école*. Université de Nantes Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2621).

Keymeulen, R. (2014) *L'intelligence multiple, une théorie pour mieux se développer*, Mensa Île-de-France, conférence sur les intelligences multiples avec Renaud Keymeulen URL : <https://www.youtube.com/watch?v=1sz5X1G3ZWg>

Mayer, R. E. (2008). *Learning and Instruction* (2nd edition) : Pearson Merrill Prentice Hall.

Mayer, R. E. (2010). *Applying the Science of Learning* (1st edition). Boston : Pearson.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016). *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

Missbubble. (2016). *Posters stratégies de lecture* [En ligne], mis en ligne le 24 janvier 2016, consulté le 16 mai 2021. URL : <http://maisquefaitlamaitresse.com/poster-strategies-de-lecture/>

Moisan, M. *L'enseignement stratégique c'est ...* URL : https://web.cslaurentides.qc.ca/Public/CarrefourPedagogique/fgj/FGJ/outils_fichiers%5Ces.htm

Noël, B. (2011). *Cosnefroy Laurent-L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*, Revue française de pédagogie, Numéro 180, p. 133-135. [En ligne], mis en ligne le 06 mars 2013, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3831>

Noël, B., Cartier, S. C. (dir.) et Tardif, J. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Ouellet, Y. (1997). *Un cadre de référence en enseignement stratégique* . *Vie Pédagogique*, 104 (septembre-octobre), 4-10 URL : <http://w4.uqo.ca/moreau/documents/Ouellet1997.pdf>

Perraudeau, M. (2006) *Les stratégies d'apprentissage-Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Colin.

Pereira, I. (2015). Pédagogie : la méthode d'enseignement stratégique . URL : <https://sociophilo.jimdofree.com/2015/10/18/p%C3%A9dagogie-la-m%C3%A9thode-d-enseignement-strat%C3%A9gique/>

Saint-Pierre, L. (1994). *La métacognition, qu'en est-il?* *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (3), 529–545. [En ligne], mis en ligne le 10 octobre 2007, consulté le 02 janvier 2020. URL : <https://doi.org/10.7202/031740ar>

Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans : Jean-Marie Barbier éd., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.barbi.2011.01.0275.

Vianin, P. (2009). Chapitre 3. Notions théoriques de base : cognition et métacognition pour les nulls. Dans : P. Vianin (dir), *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* (pp. 55-144). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Vianin, P. (2009). Chapitre 7. L'apprentissage et l'enseignement des stratégies. Dans : P. Vianin (dir), *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* (p. 209-228). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Walter, L. (2004) *Un rallye lecture documentaire animalier* [En ligne], consulté le 15 mai 2021. URL : <https://monecole.fr/disciplines/litterature/rallye-lecture-documentaire-animalier>

Quel texte choisir ? - AC Nancy Metz [En ligne], consulté le 17 mai 2021. URL : <https://www4.ac-nancy-metz.fr>

Annexes

Annexe 1 : DVD d'accompagnement Cycle 2 et Cycle 3



Annexe 2 : Conte "Il était une fois ... huit intelligences"



Il était une fois... huit intelligences

Il était une fois un roi et une reine qui avaient tellement désiré leur enfant que lorsqu'il vint au monde, ils organisèrent une grande fête pour présenter le nouveau-né. Ils invitèrent leurs parents, leurs amis ainsi que les fées afin qu'elles fassent don à leur enfant de cadeaux extraordinaires.

La fête était magnifique. Les invités arrivèrent les bras chargés de cadeaux plus somptueux les uns que les autres : des jeux, des vélos, des doudous, des livres...

Toutes les fées du royaume étaient présentes. Mais quelle déception lorsque le roi et la reine aperçurent l'unique présent qu'elles apportaient ! C'était un arbre muni de huit branches. Chaque branche était ornée de belles feuilles vertes et avait pour extrémité une étoile.

Les fées demandèrent à ce que le petit arbre étoilé soit placé à côté du berceau. Le roi et la reine, déçus par ce cadeau mais intrigués, accédèrent à cette étrange exigence. Les invités, curieux, se réunirent spontanément autour du berceau et du petit arbre.

C'est alors que la première fée s'approcha de l'arbre afin de donner vie à la première étoile. Elle murmura à l'oreille du nouveau-né : « Voici l'arbre des Comprendre. **L'étoile pour comprendre avec la musique** te fera aimer fredonner, chanter et danser. » L'étoile se mit à briller en même temps que l'intelligence musicale s'éveilla en l'enfant.

À son tour, la deuxième fée s'avança et chuchota : « **L'étoile pour comprendre avec les mots** te fera aimer lire, écrire et parler. » L'étoile se mit à briller en même temps que l'intelligence des mots s'éveilla en l'enfant.

La troisième fée se pencha au dessus du berceau et dit : « **L'étoile pour comprendre avec les nombres** te fera aimer compter et raisonner. » L'étoile se mit à briller en même temps que l'intelligence des nombres s'éveilla en l'enfant.

La cérémonie continua ainsi avec le passage des cinq autres fées. Ainsi, la quatrième fée donna vie à **l'étoile pour comprendre avec le toucher** qui fait aimer construire, manipuler et bouger avec son corps.

La cinquième fée anima **l'étoile pour comprendre avec la vue** qui fait aimer mémoriser ce que l'on voit, se repérer dans la rue ou sur une carte, mais aussi imaginer et rêver.

Puis, la sixième fée offrit **l'étoile pour comprendre avec la nature**, qui permet d'observer et découvrir la vie des animaux et des plantes.

Enfin, les deux dernières fées firent don de **l'étoile pour comprendre les autres**, qui permet d'aimer jouer et travailler avec les autres, et de **l'étoile pour se comprendre** et connaître ses émotions.

Au fur et à mesure des paroles murmurées par les fées, chaque étoile se mit à briller en même temps que s'éveillait en l'enfant l'intelligence qu'elle représentait.

Le roi et la reine étaient vraiment surpris de ce cadeau, mais tellement heureux pour leur enfant qu'ils présentèrent une requête aux fées avant leur départ. Ils souhaitaient en effet, que tous les enfants de la Terre puissent, eux-aussi, à leur naissance, recevoir un petit arbre étoilé.

Les fées discutèrent entre elles, mais il semblait qu'elles n'arrivaient pas à se mettre d'accord...

Elles finirent finalement par se tourner vers les époux royaux pour leur annoncer leur décision : l'arbre étoilé était un cadeau spécial que seul leur bébé royal pouvait cultiver ; néanmoins les fées s'accordèrent pour que les huit étoiles et leurs intelligences soient désormais présentes en chaque enfant à sa naissance.

Et c'est ainsi que, depuis cette grande cérémonie, chaque nouveau-né de la Terre n'ait doté de ces huit étoiles, huit intelligences précieuses et remarquables, que chaque enfant a le pouvoir de cultiver afin de devenir un être unique et exceptionnel.

Annexe 3 : Diaporama du conte illustré





La troisième fée anima l'étoile pour comprendre avec la vue qui fait aimer mémoriser ce que l'on voit, se repérer dans la rue ou sur une carte, mais aussi imaginer et rêver.



Puis, la sixième fée offrit l'étoile pour comprendre avec la nature, qui permet d'observer et découvrir la vie des animaux et des plantes.



Enfin, les deux dernières fées firent don de l'étoile pour comprendre les autres, qui permet d'aimer jouer et travailler avec les autres.



et de l'étoile pour se comprendre et connaître ses émotions.



Au fur et à mesure des paroles murmurées par les fées, chaque étoile se mit à briller en même temps que s'éveillait en l'enfant l'intelligence qu'elle représentait.



Le roi et la reine étaient vraiment surpris de ce cadeau, mais tellement heureux pour leur enfant qu'ils présentèrent une requête aux fées avant leur départ. Ils souhaitaient en effet, que tous les enfants de la Terre puissent, eux aussi, à leur naissance, recevoir un petit arbre étoilé.



Les fées discutèrent entre elles, mais il semblait qu'elles n'arrivaient pas à se mettre d'accord... Elles finirent finalement par se tourner vers les époux royaux pour leur annoncer leur décision : l'arbre étoilé était un cadeau spécial que seul leur bébé royal pouvait cultiver ; néanmoins les fées s'accordèrent pour que les huit étoiles et leurs intelligences soient désormais présentes en chaque enfant à sa naissance.



Et c'est ainsi que, depuis cette grande cérémonie, chaque nouveau-né de la Terre naît doté de ces huit étoiles, huit intelligences précieuses et remarquables, que chaque enfant a le pouvoir de cultiver afin de devenir un être unique et exceptionnel.

Annexe 4 : Guide de mise en œuvre du conte explicatif “Il était une fois... huit intelligences”

Conte explicatif sur les IM : mode d'emploi

1. Le conte est projeté dans son intégralité une première fois aux élèves.

Leur demander ce qu'ils ont compris.

2. Dans un 2^e temps, qui peut être sur une autre séance, et même sur plusieurs autres séances proposer de leur faire vivre les différentes formes d'intelligence en tenant compte du dispositif proposé ci-joint.

Ils pourront ainsi mieux observer leurs propres intelligences, déceler ainsi leur.s dominante.s et celles de leurs camarades.

- En noir : le texte du conte
- En jaune : [explications enseignants.es](http://explications.enseignants.es)
- En vert : **activité élèves - enfants**

Il est essentiel que ce conte soit vécu de manière interactive. Les enfants doivent comprendre les différentes formes d'intelligences et être capables de déceler les leurs en priorité à la fin du récit.

Il est aussi important de laisser les enfants libres d'agir ou non. Ils ne sont pas en apprentissage mais sur la détection de leurs affinités envers telle ou telle activité proposée qui pourra être un clin d'œil découverte de leurs formes d'intelligences.

Chaque fée permet de découvrir une intelligence et pour chacune une activité est proposée lors de sa venue auprès du nouveau-né.

C'est alors que la première fée s'approcha de l'arbre afin de donner vie à la première étoile. Elle murmura à l'oreille du nouveau-né : « Voici l'arbre des *Comprendre*. **L'étoile pour comprendre avec la musique** te fera aimer fredonner, chanter et danser. »

On utilise « aimer + verbe à l'infinitif » (plutôt que « aimer + nom », comme aimer les sons, le rythme...). Il s'agit de montrer que l'enfant est actif dans la réalisation de son/ses IM).

L'étoile se mit à briller en même temps que l'intelligence musicale s'éveilla en l'enfant.

Note sur une feuille ce que toi, tu aurais aimé recevoir plus particulièrement de cette intelligence.

Lesquels d'entre vous chantent, chantonnent, tapent du pied en rythme ou jouent d'un instrument ?

Laisser le temps aux élèves de répondre, de participer quelques minutes soit verbalement, soit en rythmant un air avec leurs mains ou avec un objet. On peut demander à l'un d'entre eux de proposer un rythme à ses camarades avec la gestuelle dont il a envie.

À son tour, la deuxième fée s'avança et chuchota : « **L'étoile pour comprendre avec les mots** te fera aimer lire, écrire et parler. » L'étoile se mit à briller en même temps que l'intelligence des mots s'éveilla en l'enfant.

Note sur une feuille ce que tu aurais aimé recevoir plus particulièrement de cette intelligence.

Lesquels d'entre vous aiment lire, écrire ? Qu'est-ce que vous aimez écrire : des lettres, des histoires, des blagues, des devinettes, des dialogues ? Sur un post-it, écrivez le mot ou le texte par exemple sur la magie qui vous vient à l'esprit et que vous irez poser sur l'affiche.

La troisième fée se pencha au-dessus du berceau et dit : « **L'étoile pour comprendre avec les nombres** te fera aimer calculer et raisonner. » L'étoile se mit à briller en même temps que l'intelligence des nombres s'éveilla en l'enfant.

Note sur une feuille ce que tu aurais aimé recevoir plus particulièrement de cette intelligence.

Proposer aux élèves, selon le niveau de la classe, une activité en lien avec cette intelligence (calculer très vite, résoudre un petit problème simple de tête, compter les faces de deux cubes l'un sur l'autre...).

La cérémonie continua ainsi avec le passage des cinq autres fées. Ainsi, la quatrième fée donna vie à **l'étoile pour comprendre avec le toucher** qui fait aimer construire et faire du sport.

Note sur une feuille ce que tu aurais aimé recevoir plus particulièrement de cette intelligence.

Lesquels d'entre vous pourrait reconnaître un objet en le touchant, faire du sport, courir, taper dans un ballon ?

Proposer de jouer au jeu de Kim ou encore, selon le niveau des élèves, de mimer un animal, une action, un métier...

La cinquième fée anima **l'étoile pour comprendre avec la vue** qui fait aimer mémoriser ce que l'on voit et se repérer dans la rue ou sur une carte.

Note sur une feuille ce que tu aurais aimé recevoir plus particulièrement de cette intelligence.

Mémorisez-vous ce que vous voyez ?

Proposer de jouer au memory, au jeu des différences...

Puis, la sixième fée offrit **l'étoile pour comprendre avec la nature**, qui permet de respecter les animaux et les plantes et fait aimer classer.

Note sur une feuille ce que tu aurais aimé recevoir plus particulièrement de cette intelligence.

Proposer des images (d'animaux, par exemple) et voir ce qu'ils proposent d'en faire. Voir ceux qui les regroupent, ceux qui racontent une histoire, ceux qui les comptent...

Enfin, les deux dernières fées firent don de **l'étoile pour comprendre avec les autres**, qui permet d'aimer jouer et travailler avec les autres, et de **l'étoile pour comprendre seul**, qui fait aimer réfléchir, jouer ou travailler tranquillement dans sa chambre.

Note sur une feuille ce que tu aurais aimé recevoir plus particulièrement de cette intelligence.

Demander aux élèves (intrapersonnel) : « Dessinez ou décrivez l'étoile qui vous correspond le plus à votre avis. »

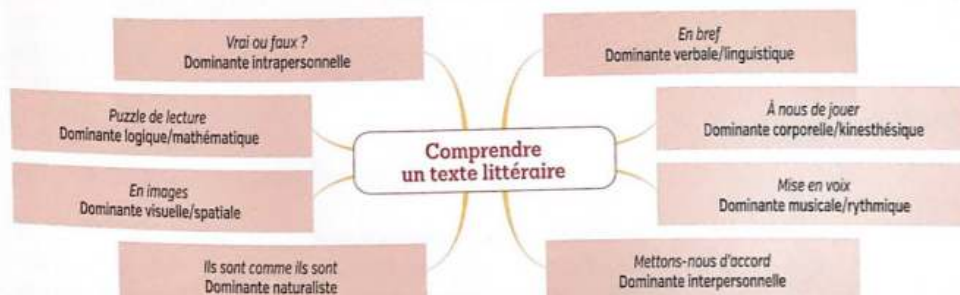
Demander aux élèves (interpersonnel) : Ceux qui le désirent se mettent en binôme pour inventer une nouvelle fée qu'ils dessineront ou bien raconteront. Il est aussi possible de leur demander de montrer à leur camarade leur.s étoile.s préférées.

Annexe 5 : Ateliers intelligences multiples en compréhension de la lecture

Objectifs

Dominante intrapersonnelle	Faire le point sur sa compréhension
Dominante logique/mathématique	Saisir l'implicite, déduire, anticiper
Dominante visuelle/spatiale	Retrouver la chronologie de l'histoire
Dominante naturaliste	Repérer les caractéristiques des personnages
Dominante verbale/linguistique	Comprendre le texte dans son ensemble
Dominante corporelle/kinesthésique	Mettre en scène
Dominante musicale/rythmique	Mettre en voix
Dominante interpersonnelle	Confronter ses idées à celles des autres

Ateliers intelligences multiples



Annexe 6 : Matériel de la boîte à outils “L'étoile de mes intelligences multiples – Cycle 1, 2 et 3. ”



Contenu de la boîte

Pour les cycles 1 et 2 :

120 cartes-images [15 par intelligence dont 5 plus particulièrement destinées aux élèves du cycle 2].

Un plateau de jeu :



Contenu de la boîte

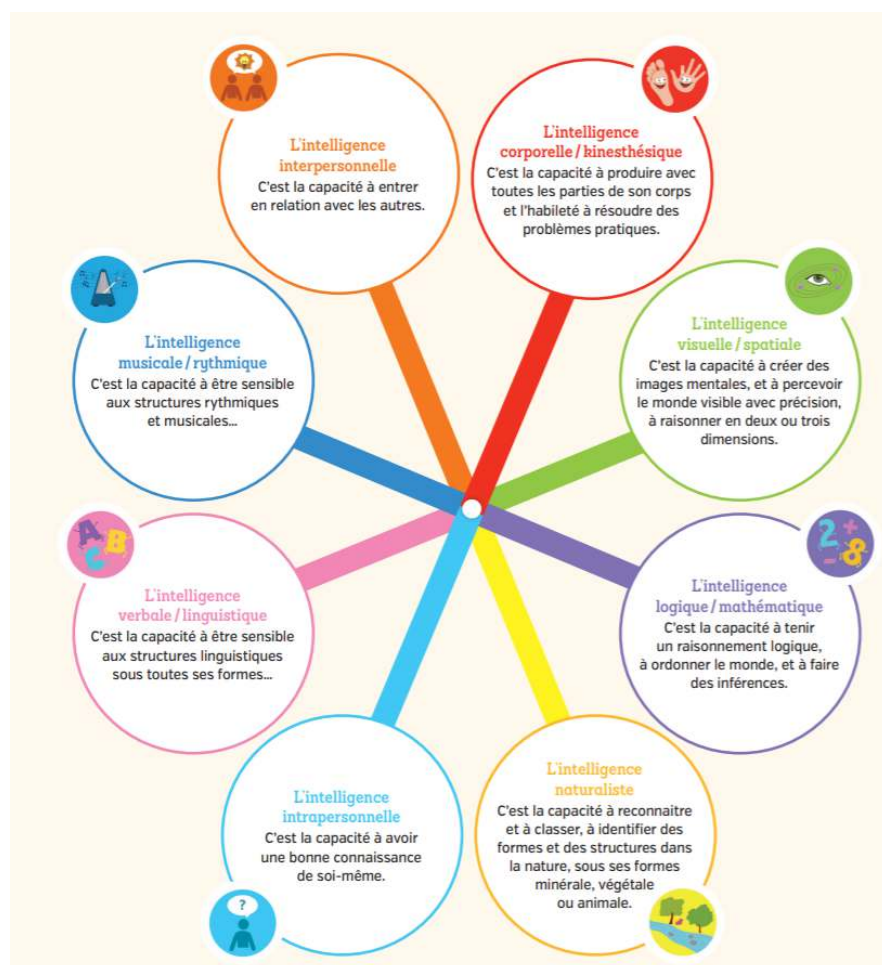
Pour le cycle 3 :

120 cartes-images [15 par intelligence].

Un plateau de jeu :



Annexe 7 : L'étoile des intelligences multiples











Annexe 8 : Conseils de mise en œuvre de l'atelier "L'étoile de mes intelligences multiples"

Conseils pour l'emploi des outils proposés dans la boîte

- **Phase 1** : L'adulte dispose toutes les photos sur une table, bien lisiblement, sans ordre particulier.
 - **Phase 2** : L'enfant regarde attentivement les photos, prend son temps, les observe... puis fait son choix en prenant celles qui l'attirent le plus (parce que l'activité lui plaît, qu'il la connaît, qu'il aimerait la faire, la découvrir...) quelle qu'en soit la raison.
 - **Phase 3** : Le choix s'arrête à 10 photos pour chacun (toutes les branches de l'étoile peuvent être concernées ou non).
 - **Phase 4** : L'enfant dispose les photos sur les branches de l'étoile du plateau de jeu. Il explique son choix à l'adulte qui l'aidera à positionner la photo sur la bonne branche¹. Exemple: la piscine peut être mise sur la branche kinesthésique si l'enfant dit « aimer nager » mais mise en interpersonnelle si la réponse est « aimer nager avec les autres, jamais seul » !
 - **Phase 5** : Une fois les photos positionnées, le prénom bien mis en évidence, l'adulte prend en photo l'étoile ainsi complétée. Celle-ci sera reproduite ensuite sur une feuille.
 - **Phase 6** : Une fois la prise de vue faite, les photos sont remises en place pour l'enfant suivant.
 - **Phase 7 : Lecture de l'étoile** : Une fois que chacun a réalisé son étoile, celles-ci sont affichées, et les enfants peuvent commenter leur portrait, constater les similitudes et/ou différences chez leurs camarades.
- Lorsque toutes les étoiles sont réalisées il est possible d'obtenir le profil de la classe en regroupant dans un tableau² le nombre de photos par intelligence. Les dominantes de la classe sont alors visibles et permettent à l'enseignant-e de comprendre davantage le fonctionnement du groupe.

Annexe 9 : Guide pour comprendre les choix des images

Choix cycle 3					
	L'enfant voit, aime, parle de...	Intelligences sollicitées		L'enfant voit, aime, parle de...	Intelligences sollicitées
	Le paysage.	Naturaliste		Ramasser les déchets.	Naturaliste
	L'enfant.	Interpersonnelle/ Intrapersonnelle		Travailler ensemble.	Interpersonnelle
	Trier, organiser, repérer les différences.	Naturaliste		Expliquer l'orage.	Naturaliste
	Observer les couleurs.	Visuelle/Spatiale		Avoir peur de l'orage.	Intrapersonnelle
	Observer la nature pour dessiner.	Naturaliste		Mesurer.	Logique/ Mathématique
	Travailler ensemble.	Interpersonnelle		Tirer un trait.	Corporelle/ Kinesthésique
	Résoudre un problème.	Logique/ Mathématique		Mettre en couleurs.	Visuelle/Spatiale
	Manipuler le Rubik's Cube.	Corporelle/ Kinesthésique		Aimer colorier.	Corporelle/ Kinesthésique

Annexe 10 : Consigne de réflexion sur les intelligences



L'intelligence musicale/rythmique

Notes dans ton carnet de réflexion ce que toi tu aurais aimé recevoir plus particulièrement de cette intelligence.

Annexe 11 : Réflexions écrites par les élèves lors de la découverte des intelligences multiples

Elèves	Musicale	Verbale	Mathématique	Corporelle	Visuelle	Naturaliste	Interpersonnelle	Intrapersonnelle
Johanna	J'aimerais avoir cette intelligence parce que chanter c'est un sport.	Écrire le plus grand texte qui parle de cheval.	Savoir compter les obstacles que je vais sauter à cheval.	Pouvoir faire de l'équitation.	Pouvoir voir les chevaux galoper dans les prés.	De trouver un cheval sauvage.	J'aimerais pouvoir comprendre les chevaux.	Jouer au cheval seule.
Assya	J'aimerais que cette intelligence me ramène une guitare.	Grâce à cette intelligence je peux lire et écrire avec les mots.	J'aimerais que cette intelligence me donne le pouvoir de savoir tous les calculs.	J'aimerais que cette intelligence me rapporte le pouvoir du sport.	J'aimerais que cette intelligence me ramène le pouvoir de la vue.	J'aimerais que cette intelligence me ramène une fleur.	J'aimerais que cette intelligence me ramène le pouvoir d'être ensemble.	X
Jade R. S.	Je voudrais chanter et danser.	Grâce à l'étoile je peux parler avec les mots, lire, écrire, comprendre quand on me parle et répondre.	Je veux être hyper forte pour les mots.	Je voudrais tout faire avec mon corps.	Je voudrais voir très près et très loin.	Je veux communiquer avec la nature.	Je veux être d'accord avec tout le monde.	X
Chloé	Je veux chanter.	Je voudrais apprendre vite.	Je voudrais compter vite et bien.	Je voudrais faire du sport.	J'aime bien tout mémoriser.	Je veux soigner la nature.	Etre avec mon papa, ma maman et ma soeur.	X
Sue	Je voudrais pouvoir chanter et danser.	Pour pouvoir lire bien, parler et écrire correctement.	X	X	J'aimerais que cette intelligence m'apprenne à bien voir.	J'aimerais que cette intelligence m'apprenne à sauver la Terre.	J'aimerais que cette intelligence me permette d'être tout le temps avec ma famille.	X
Arina	J'aimerais qu'elle m'apprenne à chanter.	J'aimerais qu'elle m'apprenne à écrire vite.	J'aimerais qu'elle m'apprenne à compter.	J'aimerais qu'elle m'apprenne à marcher et faire du sport.	J'aimerais qu'elle me donne la plus bonne vue.	J'aimerais qu'elle m'apprenne à parler avec les animaux et la nature.	X	X

Anna	J'aimerais savoir danser, chanter et jouer de la musique.	J'aimerais qu'elle me permette de m'exprimer.	Elle m'a donné l'intelligence de calculer.	J'aimerais qu'elle me donne la permission de courir des heures et de me permettre de mieux faire du sport.	Que je me repère mieux dans les rues.	J'adore la nature et je bricole grâce à la nature.	J'aimerais que tout le monde ait cette intelligence car on était dans un groupe de quatre pour faire des problèmes mais on était que deux à travailler.	Mieux me connaître.
Camerone	J'aimerais que cette intelligence m'apporte de la joie pour tous les jours quand je chante et danse, comme ça je serai fière de moi.	J'aimerais que cette intelligence m'apprenne à mieux lire, à aimer les choses que je ne connais pas.	J'aimerais qu'elle m'apprenne à savoir répondre aux calculs plus vite et à mieux les savoir.	J'aimerais qu'elle m'apprenne à courir pendant des heures.	J'aimerais que cette intelligence me fasse voir la planète Jupiter, voir Jésus et voir à travers les gens.	J'aimerais que cette intelligence m'apprenne à moi et aux autres à prendre soin de la nature et à ne pas abandonner toutes sortes d'animaux.	J'aimerais que cette intelligence me permette d'être tout le temps avec ma famille et de faire plus d'activités avec ma famille.	Je veux être avec toutes les intelligences car elles m'apportent toutes de la joie.
Kylan	J'aimerais bien qu'elle m'apprenne à chanter et à m'ambiancer.	J'aimerais que cette intelligence me donne le pouvoir d'écrire parfaitement.	J'aimerais que cette intelligence me donne le pouvoir de calculer super vite et que je trouve vite les réponses.	J'aimerais que cette intelligence me donne le pouvoir de courir vite.	Je veux que cette intelligence me donne le pouvoir de voir à travers les murs.	J'aimerais que cette intelligence me donne le pouvoir de communiquer avec la nature et soigner les animaux.	J'aimerais que cette intelligence me donne le pouvoir d'être avec mes amis et ma famille.	X
Lilas	Cette intelligence je voudrais qu'elle m'aide à chanter.	J'aimerais que l'intelligence des mots m'aide à bien écrire.	Je voudrais que l'intelligence des nombres m'aide à compter.	Je voudrais que l'intelligence du toucher m'aide à courir vite.	Je voudrais que l'intelligence de la vue m'aide à voir très bien.	Je voudrais que l'intelligence de la nature m'aide à aimer les animaux.	Je voudrais que l'intelligence des autres m'aide à aimer les autres.	X
Camille B.	Faire The Voice et kids et chanter trop bien.	Connaître tous les mots et bien lire.	Calculer très vite.	Courir vite et nager.	J'aimerais tout le temps me repérer.	J'aimerais aider les animaux.	Être tout le temps avec sa famille et ses amis.	Être hyper forte. J'aime toutes les intelligences.

Léonie	J'aurais aimé avoir une belle voix pour chanter et aussi savoir jouer des instruments en rythme.	J'aurais aimé pouvoir parler aux lettres et hop elles sont mises en place pour former un mot.	J'aimerais avoir un don pour additionner les nombres.	J'aimerais être forte et en fermant les yeux toucher la chose et savoir ce que c'est.	J'aimerais voir les choses les plus merveilleuses, des choses d'une beauté que personne ne pourrait voir.	J'aimerais que la nature me berce dans le frais feuillage.	Passer une superbe surprise, faire du camping, aller voir la plage avec tout le monde.	X
Rose	Chanter et faire The voice kids.	Connaitre tous les mots et lire sans bégayer et écrire vite.	Calculer plus vite tous les calculs mentaux.	Faire plus de sport.	Je ne sais pas.	Parler avec les animaux.	Ne plus être harcelée et jouer plus avec non.	X
Lorna	X	Moi je voudrais que cette intelligence m'apprenne à bien parler.	Je voudrais que cette intelligence m'apprenne à bien compter.	Je voudrais que cette intelligence du toucher m'aider à bien reconnaître les objets.	Je voudrais que cette intelligence m'apporte ma vue pour ne pas me faire écraser et reconnaître les gens que j'aime.	Je voudrais que cette intelligence m'apporte de connaître les animaux et de les comprendre pour les soigner.	Je voudrais que cette intelligence m'apporte de bien connaître les gens, de les aimer et de leur faire confiance.	J'aimerais que cette intelligence m'apporte que dans la vie, les gens ne veulent pas forcément être entourés.
Camille F.	J'aimerais que cette intelligence m'apprenne à faire de la guitare électrique.	J'aimerais être une écrivaine très connue.	J'aimerais être une championne de mathématiques.	J'aimerais être une championne de Zumba.	J'aimerais que cette intelligence m'apprenne à faire des recherches préhistoriques.	J'aimerais ramasser les déchets dans la nature.	J'aimerais que cette intelligence aide tout le monde à aider tout le monde à ne pas se bagarrer.	J'aimerais devenir écrivaine.
Nolan	Chantonner dans un parc.	Ecrire vite et bien.	J'aimerais bien calculer.	Faire du football.	Ça sert à voir les couleurs.	Aider les animaux à se soigner.	S'aider coûte que coûte.	Être tout seul.
Mathieu	J'aimerais avoir le rythme dans la peau.	J'aimerais savoir écrire vite et bien.	Je voudrais savoir calculer sans faire d'erreurs.	J'aimerais jouer au foot comme les professionnels.	J'aimerais voir très loin.	J'aimerais comprendre la nature.	J'aimerais qu'on s'aide tous ensemble.	X
Luis	Je voudrais que l'intelligence "bande organisée".	L'intelligence je voudrais bien qu'elle m'apprenne à copier vite.	Je voudrais bien que l'intelligence m'apprenne à calculer vite.	Je voudrais courir super vite.	Je voudrais voir la planète Mars.	Je voudrais bien que l'intelligence m'apprenne à faire plein de courses.	Je voudrais bien travailler et s'aider avec mes copains.	Je voudrais bien jouer et travailler tranquille.

Annexe 12 : Activité de découverte de l'intelligence logique-mathématique

Dans une fête il est important de connaître le nombre d'invités !

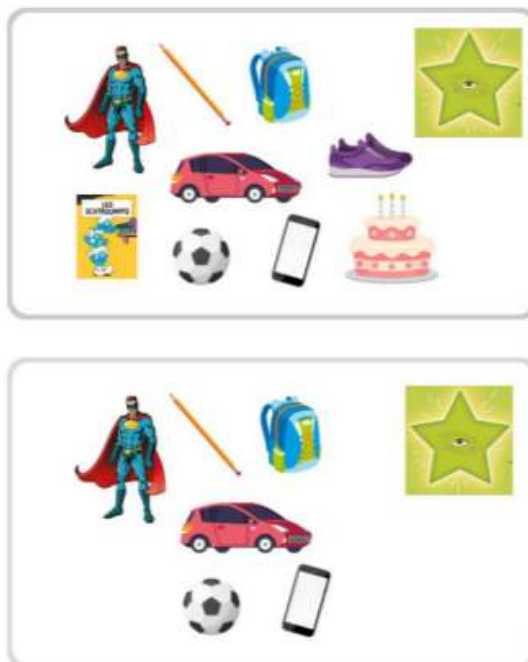
Or, à la fête organisée par le roi et la reine, il y avait en tout 52 messieurs, 44 dames et 8 fées !

Combien y avait-il d'invités ?



Annexe 13 : Activité de découverte de l'intelligence visuelle-spatiale

Voici des objets : Observez et mémorisez les durant quelques minutes. Je vais ensuite retirer certains objets.



Quels objets ont été retirés ? Notez-les sur votre ardoise.

- Qui se souvient d'un objet retiré ?
- Qui se souvient de deux objets ?
- Qui se souvient de trois objets ?
- Puis, un enfant les nomme et indique où l'objet manquant était placé.

Annexe 14 : Activité de découverte de l'intelligence naturaliste

Vous pouvez observer ici des animaux. Comment pouvez-vous les classer ?

Réfléchir seul, puis à 2 à un classement. Enfin, mise en commun des propositions de classements des différents groupes.



Exemples de classements proposés par les groupes d'élèves : par ordre alphabétique, par nombre de pattes, animaux domestiques / animaux sauvages, par taille (animaux petits / animaux grands) ...

Annexe 15 : Dessiner l'étoile de ses intelligences multiples



Annexe 16 : Atelier construire "L'étoile de mes intelligences multiples"



**Annexe 17 : Affiche “Les intelligences”
construite avec les élèves suite à la lecture du conte.**



Annexe 18 : Les étoiles des intelligences multiples construites







Annexe 19 : Tableau récapitulatif des résultats à l'évaluation des intelligences multiples selon les différentes formes d'intelligences

Corporelle / Kinesthésique	Naturaliste	Musicale / Rythmique	Interpersonnelle	Intrapersonnelle	Visuelle/Spatiale	Verbale/Linguistique	Logique/Mathématique
					Rose (3)		
	Rose (1)				Chloé (3)		
Rose (2)	Chloé (2)				Léonie (1)		
Assya (3)	Léonie (2)		Rose (1)		Camille F. (2)		
Anna (1)	Assya (2)		Chloé (2)		Assya (1)		
Sue (2)	Anna (2)		Léonie (3)		Anna (3)		
Jade R.S. (1)	Sue (2)		Assya (1)		Sue (1)		
Chloé (1)	Jade R.S.(2)		Anna (2)		Jade R.S. (4)	Rose (1)	
Léonie (3)	Johana (4)	Rose (1)	Sue (3)	Lorna (1)	Kylan (2)	Nolan (2)	
Johana (1)	Luis (3)	Mathieu (2)	Lorna (2)	Lilas (1)	Johana (3)	Chloé (1)	
Luis (3)	Nolan (1)	Luis (1)	Lilas (2)	Chloé (1)	Luis (3)	Mathieu (1)	Rose (1)
Nolan (3)	Lorna (4)	Camille F. (1)	Johana (1)	Camille F. (1)	Nolan (2)	Camille F. (1)	Kylan (3)
Mathieu (2)	Lilas (2)	Kylan (1)	Nolan (1)	Assya (2)	Lorna (1)	Assya (2)	Jade R.S. (1)
Kylan (3)	Mathieu (1)	Sue (1)	Mathieu (1)	Kylan (1)	Lilas (2)	Anna (2)	Luis (1)
Lilas (3)	Camille F. (4)	Jade R.S. (1)	Camille F. (1)	Johana (1)	Mathieu (3)	Jade R.S. (1)	Nolan (1)

Annexe 20 : Pré-test

Je vais te poser des questions. Je veux savoir si tu sais comment tu travailles et réfléchis à l'école. Pour cela, je vais te demander ce que tu penses d'une opinion en choisissant entre 6 possibilités, selon que tu es d'accord ou pas d'accord.

Partie 1

Nous allons faire un essai avec deux exemples qui ne concernent pas directement l'école. Prenons la phrase « J'aime faire du sport ». Si tu n'es « Absolument pas d'accord » avec cet avis tu entoures le chiffre 1, si tu n'es « Pas d'accord », tu entoures le chiffre 2 », si tu es « Plutôt pas d'accord » le chiffre 3, si tu es « Plutôt d'accord » le chiffre 4, si tu es « D'accord » le chiffre 5 et si tu es « Absolument d'accord » le chiffre 6. Tu n'entoures qu'un chiffre et qu'un seul. Vas-y.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
J'aime faire du sport	1	2	3	4	5	6

Maintenant fais de même avec la phrase « J'aime lire », Si tu n'es « Absolument pas d'accord » avec cet avis tu entoures le chiffre 1, si tu n'es « Pas d'accord », tu entoures le chiffre 2, si tu es « Plutôt pas d'accord » le chiffre 3, si tu es « Plutôt d'accord » le chiffre 4, si tu es « D'accord » le chiffre 5 et si tu es « Absolument d'accord » le chiffre 6. Tu n'entoures qu'un chiffre et qu'un seul. Vas-y.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
J'aime lire	1	2	3	4	5	6

Partie 2

Maintenant, tu vas faire de même avec des propositions qui concernent l'école. Entoure le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses. Il est très important de savoir comment toi tu fais à l'école lorsque tu travailles. Tes réponses doivent donc montrer ce que toi tu sais de ta façon de travailler. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton avis qui m'intéresse.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Lorsque je travaille, je sais que j'utilise des stratégies.	1	2	3	4	5	6
Je sais que certaines stratégies m'aident à réussir mon travail.	1	2	3	4	5	6
Avant de commencer mon travail, je réfléchis à la stratégie que je vais utiliser pour réussir.	1	2	3	4	5	6
Pendant que je fais un travail, je réfléchis à la stratégie que je suis en train d'utiliser.	1	2	3	4	5	6
Quand je travaille, je vérifie que la stratégie que j'utilise fonctionne bien.	1	2	3	4	5	6

Pour faire un travail, je sais que je n'utilise pas les mêmes stratégies que d'autres élèves.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je sais que j'utilise une ou plusieurs stratégies.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je m'aide de stratégies que j'ai déjà utilisées une autre fois pour comprendre un autre texte.	1	2	3	4	5	6
Lorsque je comprends un texte, je sais comment j'ai fait (quelle stratégie j'ai utilisée) pour le comprendre.	1	2	3	4	5	6
Quand je ne comprends pas un texte, je réfléchis à une stratégie pour réussir à comprendre.	1	2	3	4	5	6
Quand je me rends compte que j'ai mal compris un texte, je cherche une autre stratégie pour comprendre.	1	2	3	4	5	6
Quand je pense avoir compris un texte, je vérifie que j'ai bien compris.	1	2	3	4	5	6

Partie 3

Il est très important de savoir ce que tu utilises comme stratégies pour comprendre un texte. Tes réponses doivent montrer comment toi tu sais que tu comprends un texte et non comment tu penses que tu devrais comprendre un texte. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre un texte, je le lis dans ma tête.	1	2	3	4	5	6

Pour comprendre un texte, je le lis à voix haute.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je le lis plusieurs fois.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je relis les passages que je trouve difficiles ou que je ne comprends pas.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je me pose des questions.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je me fais un résumé de l'histoire dans ma tête.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je me fais un « film » dans ma tête où j'image l'histoire et les personnages.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je me mets à la place des personnages.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, j'utilise un crayon ou un surligneur pour repérer et sélectionner les informations qui me semblent importantes.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je note sur un brouillon des informations.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je fais attention à ce qu'il ne dit pas clairement mais que je peux deviner.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, j'utilise mes connaissances dans d'autres domaines.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte avec des dialogues, je fais attention aux personnages qui parlent.	1	2	3	4	5	6

Partie 4

Maintenant, je vais te montrer un texte. Tu ne vas pas avoir le droit de le lire pour le moment mais juste de le regarder un court instant. Dis moi ensuite ce que tu penses faire pour comprendre ce texte une fois que tu l'auras lu.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre ce texte, je pense le lire plusieurs fois.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense relire les passages que je trouve difficiles ou que je ne comprends pas.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense me poser des questions dans ma tête.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre le texte, je pense me faire un résumé de l'histoire dans ma tête.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense imaginer dans ma tête l'histoire et les personnages en train de parler.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense me mettre à la place des personnages.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense utiliser un crayon ou un surligneur pour repérer les informations qui me semblent importantes.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense noter sur un brouillon des informations.	1	2	3	4	5	6

Partie 5

Maintenant tu peux lire la première partie du texte et me dire ce que tu penses avoir compris.

Le mari de Rose est mort depuis longtemps et elle vit seule avec son chien appelé John. Ce dernier l'aime beaucoup, il ne la quitte pas et il fait tout pour lui faire plaisir. Ils sont très heureux ensemble. Mais un soir...

Un soir, Rose jeta un coup d'œil par la fenêtre et vit quelque chose bouger dans le jardin.

« Qu'est ce qu'il y a dans le jardin, John ? » dit-elle.

Mais John détourna la tête.

« Juste là, dehors, dit Rose. Je crois que c'est un chat.

- Je ne vois pas de chat, dit John »
- Je suis sûre qu'il y a un chat. Sors lui donner du lait.
- Non ! Il n'y a personne », répondit John.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Dans cette histoire, il y a deux personnages.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, il n'y a pas de chat.	1	2	3	4	5	6
John n'a pas vu le chat dehors dont lui parlait Rose.	1	2	3	4	5	6
John est un chien aveugle.	1	2	3	4	5	6
John ment quand il dit à Rose qu'il ne voit pas le chat.	1	2	3	4	5	6
John aimerait qu'un chat vienne habiter avec lui et Rose.	1	2	3	4	5	6
Rose aimerait qu'un chat vienne habiter avec elle et John.	1	2	3	4	5	6

Maintenant, lis la deuxième partie du texte et dis moi ce que tu as compris après avoir lu tout le texte.

Mais ce soir-là, une fois que Rose fut couchée, John sortit. Il tira un trait par terre autour de la maison et il interdit au chat de le franchir.

« Nous n'avons pas besoin de vous, chat ! Dit-il. Nous n'avons besoin de personne, Rose et moi. »

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Dans cette histoire, il y a deux personnages.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, il n'y a pas de chat.	1	2	3	4	5	6
John n'a pas vu le chat dehors dont lui parlait Rose.	1	2	3	4	5	6
John a menti quand il a dit à Rose qu'il ne voyait pas le chat.	1	2	3	4	5	6
John est un chien aveugle.	1	2	3	4	5	6
John n'aimerait pas qu'un chat vienne habiter avec lui et Rose.	1	2	3	4	5	6
John n'est pas partageur, il ne veut pas partager Rose avec un autre animal.	1	2	3	4	5	6
Rose n'aimerait pas qu'un chat vienne habiter avec elle et John.	1	2	3	4	5	6

Partie 6

Pour terminer, j'aimerais savoir ce qui s'est passé dans ta tête lorsque tu as essayé de comprendre ce texte et comment tu as fait pour le comprendre.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre ce texte, je l'ai relu plusieurs fois.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, j'ai relu les passages que je ne comprenais pas ou		2	3	4	5	6

que je trouvais difficiles.	1					
Pour comprendre ce texte, je me suis posé des questions dans ma tête.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je me suis fait un résumé dans ma tête.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je me suis imaginé dans ma tête l'histoire et les personnages en train de parler.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je me suis mis(e) à la place de John et j'ai imaginé ce qu'il pouvait penser et ressentir.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je me suis mis(e) à la place de Rose et j'ai imaginé ce qu'elle pouvait penser et ressentir.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, j'ai utilisé un crayon ou un surligneur pour repérer et sélectionner des informations qui me semblaient importantes.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, j'ai surligné en différentes couleurs ce que disaient les différents personnages.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte avec des dialogues, j'ai fait attention aux personnages qui parlaient.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, j'ai noté sur un brouillon des informations.	1	2	3	4	5	6

Pour comprendre ce texte, j'ai deviné des choses qu'il ne disait pas clairement.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, j'ai utilisé mes connaissances dans d'autres domaines.	1	2	3	4	5	6
Ma compréhension du texte a évoluée après la lecture de la deuxième partie du texte.	1	2	3	4	5	6
Pour être sûr d'avoir bien compris le texte, j'ai vérifié les informations.	1	2	3	4	5	6

Annexe 21 : Texte du pré-test

Jenny Wagner, *John, Rose et le chat*, Deux coqs d'or, 1985.

Le mari de Rose est mort depuis longtemps et elle vit seule avec son chien appelé John. Ce dernier l'aime beaucoup, il ne la quitte pas et il fait tout pour lui faire plaisir. Ils sont très heureux ensemble. Mais un soir...

Un soir, Rose jeta un coup d'oeil par la fenêtre et vit quelque chose bouger dans le jardin.

« Qu'est ce qu'il y a dans le jardin, John ? » dit-elle.

Mais John détourna la tête.

« Juste là, dehors, dit Rose. Je crois que c'est un chat.

- Je ne vois pas de chat, dit. John »
- Je suis sûre qu'il y a un chat. Sors lui donner du lait.
- Non ! Il n'y a personne », répondit John.

Mais ce soir-là, une fois que Rose fut couchée, John sortit. Il tira un trait par terre autour de la maison et il interdit au chat de le franchir.

« Nous n'avons pas besoin de vous, chat ! Dit-il. Nous n'avons besoin de personne, Rose et moi. »

Annexe 22 : Compétences travaillées lors de la séquence

Socle Commun
Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer.

1) Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.
Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre 1) Organisation du travail personnel
Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen. 3) Réflexion et discernement.

Compétences des programmes travaillées

Lecture et compréhension de l'écrit :

CE2 :

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension :

- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
- Savoir parcourir le texte de manière rigoureuse.
- Être capable de faire des inférences.
- Savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture.
- Savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues).
- Savoir contrôler sa compréhension :
 - Savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.
 - Être capable de formuler ses difficultés, d'esquisser une analyse de leurs motifs, de demander de l'aide.
 - Maintenir une attitude active et réflexive, une vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture).

Attendu de fin de cycle : Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.

CM1 :

Comprendre un texte littéraire et se l'approprier :

- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles.
- Être capable de repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre.

Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter / Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome :

- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Être capable de mettre en relation différentes informations.

Attendu de fin de cycle : Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.

Annexe 23 : Séquence mise en oeuvre

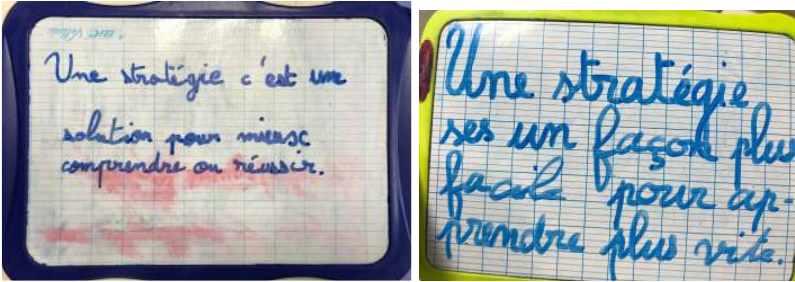
Séquence : Développer l'intelligence intrapersonnelle et favoriser la métacognition par le biais de l'enseignement des stratégies en compréhension de la lecture

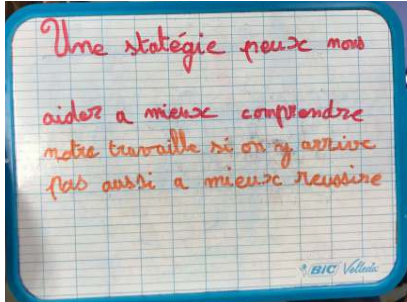
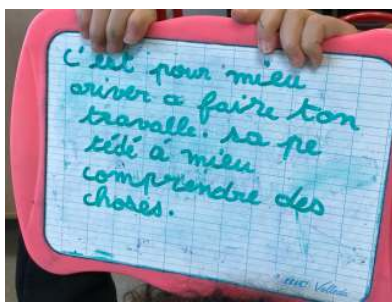
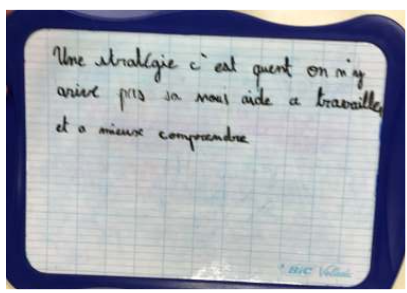
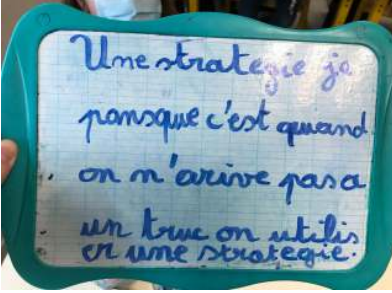


Séance 1 : Avoir conscience des stratégies que l'on utilise
(retour sur le questionnaire partie 2 et 3)

Objectifs :

- Prendre conscience de ses stratégies pour développer son intelligence intrapersonnelle.
- Découvrir de nouvelles stratégies.

Temps (40 min)	Etapes (Dispositif)	Déroulement <i>Consignes / Enseignante / Élèves / Différenciation</i>	Matériel
3 min	Etape 1 : Phase d'enrôlement (collective) Écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Remerciement d'avoir répondu aux questionnaires. - A votre avis sur quoi porte ma recherche ? Quel est le sujet de ma recherche ? Recueil sur ardoise. Les stratégies, la compréhension de la lecture. 	Ardoise
3 min	Etape 2 : Phase d'institutionnalisation (collective) Oral	<p>Retour sur leurs questionnaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est ce que vos réponses me permettent de savoir sur vous ? Les stratégies que l'on utilise, comment on fait pour comprendre un texte, si on a réussi à comprendre le texte sur Rose et John et comment on a fait pour le comprendre. - Le questionnaire me permet de savoir si votre intelligence de soi est développée, si vous vous connaissez et si vous savez les stratégies que vous utilisez à l'école, surtout pour comprendre un texte. Il me permet de voir aussi si vous anticipez et contrôlez les stratégies que vous utilisez. Par exemple, est ce que devant un nouveau texte vous réfléchissez aux indices qui vont pouvoir vous aider (dialogues) ? Est ce que si vous ne comprenez pas le texte vous allez le relire ? 	Projection du questionnaire partie 1 et 2. Projection de l'analyse.
20 min	Etape 3 : Phase de mise en commun et d'institutionnalisation (collective) Oral	<p>Relire les questions de la partie 2 du pré-test avec eux, expliciter, analyser, verbaliser leurs réponses :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Est ce que l'on utilise des stratégies que en compréhension de la lecture ? → Camille et Anna pourquoi pas d'accord ? → Élèves absolument d'accord, Comment vous savez que vous utilisez des stratégies ? 2) Pourquoi est ce que certaines stratégies ne vous aident pas à réussir votre travail ? Non maîtrise de la stratégies ou stratégie pas adaptée. 3) A quoi ça sert de réfléchir à la stratégie que l'on va utiliser avant de faire son travail ? Prendre un temps pour analyser ce que l'on nous demande et réfléchir à la façon d'y répondre au mieux. Ex: un problème. Anticiper sur les difficultés du travail. → Explication Nolan, Lilas et Camille Pourquoi ne pas y réfléchir ? → Élèves absolument d'accord : Expliquez pourquoi vous y réfléchissez. 4) A quoi ça sert de réfléchir à la stratégie que l'on est en train d'utiliser ? A bien réussir à l'utiliser et vérifier qu'elle fonctionne bien. → Explication Nolan, Lilas et Camille pourquoi ne pas y réfléchir ? bonne maîtrise de la stratégie, se fait tout seul ? 	Projection du questionnaire partie 2 avec les réponses des élèves. Affiche stratégie faire des liens.

		<p>→ Élèves absolument d'accord : expliquez pourquoi vous y réfléchissez.</p> <p>5) <i>A quoi ça sert de vérifier la stratégie que l'on utilise ? A voir si elle ne fonctionne pas pour en changer.</i> Ex : si relire le texte ne nous aide pas à le comprendre alors il faut changer de stratégie et se faire un film dans sa tête par exemple. → Elèves pas d'accord Pourquoi ne pas y réfléchir ?</p> <p>6) Pour faire un travail, je sais que je n'utilise pas les mêmes stratégies que d'autres élèves. <i>Toujours vrai ?</i> Parfois on utilise les mêmes stratégies que les autres. Parfois non car elles ne nous correspondent pas. → Mathieu explique ta réponse.</p> <p>7) Souvent on utilise plusieurs stratégies.</p> <p>8) Il faut s'aider de ce que l'on a utilisé lorsqu'on a réussi à comprendre un texte proche de celui que l'on essaye de comprendre. <i>Présenter la stratégie faire des liens</i>, tisser une toile d'araignée.</p> <p>9) Savoir quelle stratégie on a utilisé pour réussir à comprendre un texte car si on sait comment on a fait on pourra alors réutiliser la même stratégie pour comprendre un autre texte.</p> <p>10) Il faut utiliser des stratégies pour comprendre un texte. → Nolan explique ta réponse.</p> <p>11) Oui, car la stratégie est peut être pas adaptée ou n'aide pas assez.</p> <p>12) Vérifier sa compréhension est important car les auteurs nous tendent parfois des pièges. → <i>Demander aux élèves pourquoi ils vérifient qu'ils ont bien compris?</i></p>	
10 min	Etape 4 : Phase de recherche (individuelle puis collective) Oral et Ecrit	<i>Qu'est ce qu'une stratégie ?</i> 	Ardoise. Affiches des stratégies (personnelles, résumé, inférences, faire des liens...)

		    <p data-bbox="491 819 1299 878"><i>Ecrivez une stratégie que vous utilisez en compréhension de la lecture pour comprendre un texte.</i></p>   <p data-bbox="491 1214 1299 1245">Partage et explicitation par les élèves de leurs stratégies.</p> <p data-bbox="491 1249 1299 1308">Faire une carte mentale ou une liste des stratégies utilisées par les élèves pour comprendre un texte.</p> <p data-bbox="491 1339 1299 1397">S'aider des flashcards des stratégies et des stratégies proposées dans le questionnaire :</p> <ul data-bbox="539 1402 1299 1796" style="list-style-type: none"> - lire dans sa tête, lire à voix haute, lire plusieurs fois, relire les passages difficiles ou incompris. - se poser des questions (qui ? où ? quoi ? comment ?). - faire un résumé dans sa tête ou à l'écrit (reprenre les étapes importantes de l'histoire). - se faire un film dans sa tête = visualiser. - se mettre à la place des personnages pour comprendre ce qu'ils ressentent et leurs actions. - sélectionner des informations avec un fluo ou crayon, noter des informations importantes. - comprendre l'implicite (ce qui n'est pas clairement dit dans le texte). - faire des inférences (des liens avec ce que l'on sait)... 	
4 min	Etape 5 : Bilan de la séance Ecrit	Bilan de la séance : <ul style="list-style-type: none"> - Date et titre : Compréhension de la lecture. - Notez ce que vous retenez, ce que vous avez appris. <p>Annnonce de l'objectif de notre travail lors des prochaines séances : partager nos stratégies, apprendre des stratégies, prendre</p>	Cahier de réflexion.

		conscience de nos stratégies pour développer notre intelligence et mieux comprendre des textes. Demain on travaillera sur "anticiper nos stratégies pour comprendre un texte".	
Bilan / remarques / notes :			

Séance 2 : Anticiper les stratégies que l'on utilise et s'entraîner à les utiliser


Objectifs :

- Savoir anticiper les stratégies de compréhension à utiliser avant la lecture du texte.
- Savoir quelles stratégies utiliser en fonction du type de texte.
- S'entraîner à utiliser des stratégies (résumer, identifier les différents personnages, sélectionner les informations importantes).

Temps (40 min)	Etapas (Dispositif)	Dérroulement <i>Consignes / Enseignante / Élèves / Différenciation</i>	Matériel
2 min	Etape 1 : Phase d' enrôlement (collective) Oral	Annonce de la séance : Aujourd'hui on va travailler sur l'anticipation des stratégies, " Avant de commencer mon travail, je réfléchis à la stratégie que je vais utiliser pour réussir".	
10 min	Etape 2 : Phase de mise en commun (collective) Ecrit et oral	Retour sur le questionnaire partie 4 : l'anticipation Retour sur les stratégies de compréhension qu'ils avaient anticipé. Affiche de nos stratégies pour s'aider. <ul style="list-style-type: none"> - Ecrire sur son ardoise une ou plusieurs stratégies que l'on pensait utiliser en voyant ce texte. - Mise en commun : <i>pourquoi utiliser cette stratégie ?</i> explicitation par l'élève. <i>En quoi elle va t'aider ?</i> <i>D'autres idées de stratégies pas proposées par le questionnaire ?</i>	Projection du texte. Ardoise. Affiche nos stratégies.
25 min	Etape 3 : Phase d'apprentissage Oral et Ecrit	Maintenant on va s'entraîner à anticiper nos stratégies à partir d'autres textes. <ul style="list-style-type: none"> 1) un texte long Ex : Un petit frère pas comme les autres = le lire plusieurs fois. 2) un texte avec des chapitres Ex : Un petit frère pas comme les autres → faire un résumé par chapitres ou par paragraphes. 3) un texte avec des dialogues Ex : Nasreddine et son âne → stratégie pour identifier les personnages + <i>Quelle stratégie dont on a parlé avant peut nous aider pour ce texte ?</i> Faire un résumé chapitre par chapitre. 4) un documentaire Ex : Le kiwi → sélectionner les informations les plus importantes. <i>S'interroger : quelle est la particularité du texte ? quelle(s) stratégie(s) je connais et je pourrai utiliser pour m'aider à le comprendre ?</i>	Ardoises. Diapo avec textes.


		<ol style="list-style-type: none"> 1) Noter une idée de stratégie à utiliser sur son ardoise. 2) S'entraîner à faire un résumé : qu'est ce que l'on retient de ce premier chapitre en dictée à l'adulte. 3) Echanger avec un camarade sur la stratégie à utiliser. 4) Sélectionner les informations importantes sur le documentaire par 2. <p>Expliciter en quoi l'utilisation de la stratégie est pertinente au vu du type de texte afin de favoriser le transfert.</p>	
4 min	Etape 4 : Bilan de la séance Ecrit	<p>Qu'est ce que l'on a appris ? Qu'est ce que vous retenir ?</p> <p>Noter dans son cahier de réflexion.</p>	Cahier de réflexion.
Bilan / remarques / notes :			

Séance 3 : S'entraîner à utiliser une stratégie anticipée.

Objectif :			
- S'entraîner à utiliser une stratégie (sélectionner les informations importantes).			
Temps (40 min)	Etapes (Dispositif)	Déroulement Consignes / Enseignante / Elèves / Différenciation	Matériel
2 min	Etape 1 : Phase d'enrôlement (collective) Oral	Annonce de la séance : Aujourd'hui on va continuer à s'entraîner à utiliser la stratégie sélectionner des informations.	
15 min	Etape 2 : Phase de recherche (par deux) Ecrit et oral	<p><i>Par deux, vous allez vous entraîner à utiliser la stratégie sélectionner des informations dans un texte.</i></p> 	Texte documentaire
20 min	Etape 3 : Phase de mise en commun (collective)	Lecture du texte et présentation de la sélection d'informations par les élèves. Explication de leurs choix et de leur manière de procéder.	Diapo avec textes.

	Oral	<p>Conseil : surligner après avoir lu l'ensemble du texte pour s'assurer de sélectionner des informations vraiment importantes.</p> <p>A-t-on besoin de surligner des phrases entières pour comprendre l'essentiel d'un texte ? Non, des mots clés suffisent.</p> <p>Est-ce que l'on va surligner à nouveau dans un autre paragraphe un mot déjà surligner plus tôt ? Non car l'information est déjà sélectionnée.</p> <p>Etablir collectivement notre sélection d'informations.</p>	
4 min	Etape 4 : Bilan de la séance Ecrit et Oral	<p>Qu'est ce que l'on a appris ? Qu'est ce que vous retenir ? Noter dans son cahier de réflexion.</p> <p>Nous avons appris à anticiper les stratégies que l'on va pouvoir utiliser pour comprendre un texte et ceci en fonction des caractéristiques du texte (avec dialogues, long, avec des chapitres) et en fonction du type de document (documentaire, roman...)</p>	Cahier de réflexion.
Bilan / remarques / notes :			

Séance 4 : S'entraîner à comprendre un texte (John, Rose et le chat)			
Objectifs :			
<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de ses stratégies pour comprendre un texte. - Faire des inférences. - Comprendre l'implicite dans un texte. - Identifier les états mentaux des personnages : en se mettant à leur place et en imaginant leurs pensées et sentiments. - Faire évoluer sa compréhension du texte. 			
Temps (45 min)	Etapes (Dispositif)	Déroulement Consignes / Enseignante / Élèves / Différenciation	Matériel
2 min	Etape 1 : Phase d'enrôlement (collective) Oral	Annonce de la séance : Aujourd'hui on va s'entraîner à comprendre un texte à l'aide de stratégies et pour cela on va travailler à partir du texte du questionnaire "John, Rose et le chat".	
10 min	Etape 2 : Phase de mise en commun (collective) Oral	<p>Retour sur la compréhension du texte du pré-test et sur le questionnaire partie 4 et 5 :</p> <p>Redire le contexte : <i>Le mari de Rose est mort depuis longtemps et elle vit seule avec son chien appelé John. Ce dernier l'aime beaucoup, il ne la quitte pas et il fait tout pour lui faire plaisir. Ils sont très heureux ensemble. Mais un soir...</i></p> <p>Relecture du texte première partie. Echanges sur la compréhension du texte. Faire verbaliser les élèves sur leur compréhension et leurs stratégies.</p> <p>Partage de stratégies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les personnages : qui parle quand. - Se faire un film dans sa tête. 	Projection du texte. Diapo comprendre un texte.


		<p>- Se mettre à la place des personnages (identifier les états mentaux des personnages, faire des inférences et comprendre l'implicite).</p> <p><i>Est ce que l'on peut croire à la fin du premier paragraphe qu'il n'y a pas de chat, que la vieille a du mal voir ou qu'elle s'est trompée ? Oui il pouvait s'agir d'autre chose, un hérisson, un chien ou rien du tout.</i></p> <p>Relecture du texte deuxième partie. <i>Quelles sont les nouvelles informations ? Est ce que votre compréhension est différente ?</i> Il n'y a plus de doutes, il y a un chat dont John ne veut pas.</p> <p>S'interroger sur les sentiments de John et imaginer les pensées des personnages : <i>Dans le premier paragraphe, John ment-il quand il dit qu'il ne voit pas de chat et qu'il n'y a personne ? Pourquoi ?</i></p>	
10 min	<p>Etape 3 : Phase de recherche (individuelle) Ecrit</p>	<p>Présentation et distribution de l'image. <i>Quelle est la différence entre les deux bulles ? L'une contient les paroles de John, l'autre est pour les pensées.</i></p>  <p>Écrire ce que peut penser John dans sa tête.</p>	<p>Cahier de réflexion. Diapo. Bulle BD.</p>
10 min	<p>Etape 4 : Phase de mise en commun (collective) Oral</p>	<p>Lecture des pensées écrites par les élèves. Discussion vis-à-vis de l'adéquation des propositions avec l'histoire. Explication des élèves : <i>Pourquoi John peut penser ça ? Comment tu l'as su ?</i></p>	
10 min	<p>Etape 5 : Phase d'institutionnalisation (collective) Oral</p>	<p>Verbaliser l'implicite, expliciter les inférences à faire pour comprendre le texte ainsi que les états mentaux des personnages.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Que veut John ?</i> Que le chat n'entre pas dans la maison, qu'il ne devienne pas l'ami de Rose. - <i>Que ressent John ?</i> Il est jaloux, il a peur d'être moins aimé. - <i>Que croyait / savait John ?</i> Il croit que si le chat entre dans la maison, Rose pourrait l'aimer comme elle l'aime et prendre un peu sa place. <p>On ne peut pas être certains en tant que lecteur de savoir exactement ce que pense le chien mais on peut faire des hypothèses en s'appuyant sur ses connaissances sur les sentiments, les émotions.</p> <p>Ajout de stratégies dans notre liste. Expliquer ce qu'est faire des inférences avec l'affiche.</p>	<p>Affiche liste de stratégies. Affiches stratégies faire des inférences, faire des liens.</p>
4 min	<p>Etape 6 : Bilan de la séance Oral</p>	<p><i>Qu'est ce que l'on a appris ? Qu'est ce que vous retenir ?</i></p> <p>Annonce de la prochaine séance : nous allons nous entraîner à comprendre un texte et à utiliser des stratégies avec un nouveau texte.</p>	.

Bilan / remarques / notes :

Séance 5 : S'entraîner à comprendre un texte


Objectifs :

- S'entraîner à utiliser des stratégies pour comprendre un texte.
- Faire des inférences pour comprendre l'implicite.
- Se mettre à la place des personnages pour identifier leurs états mentaux.

Temps (55 min)	Etapes (Dispositif)	Déroulement Consignes / Enseignante / Élèves / Différenciation	Matériel
2 min	Etape 1 : Phase d'enrôlement (collective) Oral	Retour sur la séance précédente : <i>Qu'est ce que l'on a travaillé la séance dernière ? Qu'est ce que l'on a appris ?</i> On a retravaillé sur nos stratégies pour comprendre le texte John, Rose et le chat. On a appris à identifier les pensées et sentiments des personnages en se mettant à leur place et en faisant des inférences. Rappel de ce qu'est faire des inférences. Annonce de la séance : Aujourd'hui on va s'entraîner à " Comprendre un texte à l'aide de stratégies" avec un nouveau texte.	Affiche faire des inférences.
10 min	Etape 2 : Phase de lecture et compréhension (collective) Oral	Lecture collective du texte par extraits : Objectif : guider la compréhension du texte et s'entraîner ensemble à utiliser des stratégies et se poser des questions pour comprendre un texte. <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quels sont les personnages ?</i> surligner qui parle quand. - <i>De quoi parle l'histoire ? Qu'est ce qu'il s'y passe ?</i> - Arrêt après tarte aux prunes : <i>pourquoi Ludovic est-il malade ?</i> émettre des hypothèses à l'écrit puis les mettre en commun. - Arrêt après ce n'est pas la tarte aux prunes qui donne mal au ventre : <i>qu'est ce qui peut le rendre malade ?</i> Se faire le film dans sa tête, se mettre à la place de Ludovic. Emission d'hypothèses. - Non ! C'est l'école jusqu'à la fin : <i>Ludovic a-t-il mal au ventre à cause de la tarte ? Quels sont les indices ? Qu'est ce qui lui cause ce mal de ventre ?</i> Faire une inférence, il est stressé par la lecture donc il a mal au ventre car il est stressé/anxieux/a peur. Stratégie : si j'étais Ludovic, je me dirais .. je penserais... 	Diapo texte divisé en plusieurs extraits
10 min	Etape 3 : Phase de recherche (individuelle) Ecrit	Entre chaque lecture d'un nouvel extrait : Emettre des hypothèses : <i>Pourquoi Ludovic à mal au ventre ?</i> Objectifs : faire évoluer sa compréhension du texte, faire des inférences pour comprendre l'implicite et formuler des interprétations.	Cahier de réflexion
10 min	Etape 4 : Phase de recherche (individuelle) Ecrit	 <i>Que pensent les personnages ?</i> Écrit leurs pensées sur ton cahier de réflexion en se mettant à leur place. Stratégie : si j'étais Ludovic/sa maman/son papa, je me dirais .. je penserais...	Cahier de réflexion Image avec bulles.

10 min	Etape 5: Phase de mise en commun (collective) Oral	Lecture des pensées écrites par les élèves. Discussion vis-à-vis de l'adéquation des propositions avec l'histoire. Explication des élèves : <i>Pourquoi le personnage peut penser ça ? Que ressent-il ?</i>	
10 min	Etape 6 : Phase d'institutionnalisation (collective) Oral	Identifier les pensées et état mentaux des personnages. : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Que veut le papa de Ludovic ?</i> Que Ludovic aille à l'école, que son fils fasse un effort même s'il ne se sent pas bien. - <i>Que ressent Ludovic ?</i> Il a peur à l'idée de passer au tableau. - <i>Que ressent comme émotions sa maman ?</i> Elle est inquiète de voir son fils malade. - <i>Que sait Ludovic ?</i> Que le mardi madame Tulipe fait passer les élèves au tableau. - <i>Que sait son papa ?</i> Que les enfants qui ne veulent pas aller à l'école font parfois semblant d'être malades. - <i>Que sait sa maman ?</i> Que les prunes peuvent faire mal au ventre si on en mange trop. <p>Ajout de stratégies dans notre liste.</p>	
4 min	Etape 7 : Bilan de la séance Oral et Ecrit	<i>Qu'est ce que l'on a appris ? Qu'est ce que vous reprenez ?</i> Noter dans son cahier de réflexion. <i>Pour comprendre ce que ne dit pas un texte il faut se mettre à la place des personnages et imaginer ce qu'ils peuvent penser, ressentir, ce qu'ils savent.</i>	Cahier de réflexion.
Bilan / remarques / notes :			

Séance 6 : Comprendre les récits de ruses et contrôler sa compréhension			
Objectifs :			
<ul style="list-style-type: none"> - S'entraîner à utiliser des stratégies pour comprendre un texte. - Faire des inférences pour comprendre l'implicite. - Se mettre à la place des personnages pour identifier leurs états mentaux. - Contrôler sa compréhension. 			
Temps (55 min)	Etapes (Dispositif)	Déroulement <i>Consignes / Enseignante / Élèves / Différenciation</i>	Matériel
4 min	Etape 1 : Phase d'enrôlement (collective) Oral	Retour sur la séance précédente : <i>Qu'est ce que l'on a travaillé la séance dernière ?</i> On s'est entraînés à comprendre un texte, à trouver ce qu'il ne dit pas clairement en faisant des inférences et en se mettant à la place des personnages pour identifier leurs pensées. <i>Qu'est ce que l'on a appris ?</i> Dans les récits, les personnages ne disent pas toujours la vérité (John) parfois ils mentent et disent autre chose que ce qu'ils pensent ou savent (John) et parfois ils ne disent pas tout (Ludovic). Une stratégie pour comprendre un texte est de se demander ce que pensent les personnages et ce qu'ils veulent. <i>Pourquoi John ment ?</i> Car il ne veut pas partager sa maitresse avec un chat.	Manuel Lectorino, Lectorinette.

		<p>Annnonce de la séance : Aujourd'hui on va terminer de s'entraîner à " Comprendre un texte à l'aide de stratégies" avec un nouveau texte puis on va s'entraîner à contrôler qu'on a bien compris un texte. Voir séance 1D Lectorino, Lectorinette.</p>	
7 min	Etape 2 : Phase de découverte (collective) Oral	Lecture offerte du texte aux élèves. Rappeler collectivement le récit et le reformuler : entraînement à l'utilisation de la stratégie faire un résumé.	
10 min	Etape 3 : Phase d'entraînement (individuelle) Ecrit	Répondre par écrit à un questionnaire pour mieux comprendre. Distribution du texte, le relire seul et répondre au questionnaire.	Texte Questionnaire Cahier de réflexion.
		<p style="text-align: center;">Après avoir lu le texte, réponds aux questions suivantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Au début de l'histoire, pourquoi le loup est-il content quand il rencontre le cheval? 2. Est-ce que le cheval accepte d'être mangé ? 3. Pourquoi le cheval demande-t-il au loup de lui enlever ses sabots ? 4. À la fin de l'histoire, pourquoi le cheval part-il sans attendre que le loup se réveille ? 5. Dans cette histoire, qui dit un mensonge ? 	
5 min	Etape 4 : Phase de mise en commun (Collective) Oral	Mise en commun des réponses au questions. : Explicitation par les élèves et correction. Relecture du texte pour trouver les passages qui justifient la réponse : contrôler sa compréhension.	
5 min	Etape 5 : Phase de recherche (individuel) Ecrit	 <p>Ecrire ce que pense le cheval mais qu'il ne dit pas.</p>	Bulles BD. Cahier de réflexion.
10 min	Etape 6 : Phase de mise en commun (collective) Oral	Lecture par les élèves des pensées du cheval : <ul style="list-style-type: none"> - Discussion vis-à-vis des propositions de pensées : <i>Est ce qu'elles correspondent au texte ? Est ce que le cheval peut bien penser ça ?</i> - Explicitation par les élèves des sentiments et pensées du cheval : <i>pourquoi il pense ça ? qu'est ce qu'il sait sur le loup?</i> 	
10 min	Etape 7 : Phase d'institutionnalisation (collective) Oral	Constat : le cheval tend un piège au loup. <i>On appelle cela une ruse. Cette histoire est donc un récit de ruse car un personnage y trompe un autre.</i> Exemples d'histoires avec des ruses : le petit chaperon rouge, le bonhomme de pain d'épice. <ul style="list-style-type: none"> - Expliquer à quel moment ils ont compris qu'il s'agissait d'une ruse ? avant le loup ou en même temps que lui ? 	

		<p>- Lister les indices de la ruse.</p> <p>Pour réussir à le tromper il faut que le personnage réfléchisse aux pensées d'un autre personnage et se demande ce que veut, ressent, sait ou croit l'autre, quel est son caractère et ses croyances. Que veut le loup ? Qu'est ce qu'il sait ou ignore ? Pour tromper quelqu'un, il faut bien le connaître : Ici le cheval sait qu'un jeune loup peut être ignorant, naïf, prétentieux.</p> <p>Dans les récits de ruse les personnages ne disent pas toujours la vérité, parfois ils ne disent pas tout, parfois ils mentent et disent autre chose que ce qu'ils pensent. Le lecteur doit faire la différence entre ce que dit un personnage et ce qu'il pense.</p>	
5 min	<p>Etape 8 : Phase d'entraînement (individuel) Ecrit</p>	<p>Vérifier leur compréhension : choisir la meilleure réponse.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Pour chaque question, entoure la meilleure réponse parmi les trois proposées.</p> <p>1. Au début de l'histoire, pourquoi le loup est-il content lorsqu'il rencontre le cheval ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le cheval est son ami : le loup est heureux de le revoir. - Le loup a faim et il veut manger le cheval. - Parce qu'il fait beau et que le loup est content d'être en vacances. <p>2. Est-ce que le cheval accepte d'être mangé ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non, parce qu'il tient à la vie. - Oui, parce qu'il est vieux. - Oui, parce que c'est la tradition. <p>3. Pourquoi le cheval demande-t-il au loup de lui enlever ses sabots ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour être plus facile à digérer. - Parce que son père le lui a appris. - Parce qu'il veut donner un coup de pied au loup. <p>4. À la fin de l'histoire, pourquoi le cheval part-il sans attendre que le loup se réveille ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il était pressé de rejoindre sa femme. - Il est vite parti chercher un docteur pour soigner le loup. - Il ne voulait pas que le loup le rattrape. <p>5. Dans cette histoire, qui dit un mensonge ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le loup. - Le cheval. - Le narrateur. </div>	Questionnaire entourer la bonne réponse.
5 min	<p>Etape 9 : Phase de mise en commun</p>	Correction orale collective du questionnaire. Contrôle et justification de la réponse à l'aide du texte.	
5 min	<p>Etape 10 : Bilan de la séquence</p>	<p><i>Qu'est ce que l'on a appris ? Qu'est ce que vous reprenez ?</i> Important : chercher ce que pensent les personnages pour comprendre ce que le texte ne dit pas. Pour connaître les pensées d'un personnage se poser trois questions : Que veut ce personnage</p>	Affiche des stratégies.

		<p>? Que ressent-il ? Que sait-il ? ou Que croit-il ? Pour y répondre on peut s'aider de ce qui est écrit dans le texte et ce que l'on a appris dans sa propre vie en faisant des inférences.</p> <p>Relecture et réexplication de l'affiche avec les stratégies travaillées.</p>	
<p>Bilan / remarques / notes :</p>			

Annexe 24 : Textes supports pour la séance 2

Un texte long : Marie-Hélène Delval, *Un petit frère pas comme les autres*, "Les belles histoires" Bayard Poche (1993-2003).

Un petit frère pas comme les autres

Lili-Lapin est heureuse.

Elle a un papa et une maman lapins, un grand frère et une grande sœur lapins, Luc et Lucie, et un petit frère, Doudou-Lapin. Enfin, Lili-Lapin est presque heureuse. Parce que, quelquefois, elle a des soucis, des colères et des chagrins à cause de Doudou-Lapin. Doudou-Lapin n'est pas un petit frère comme les autres.

Pourtant, il est mignon, Doudou-Lapin. Quand il était petit, c'était même le plus mignon des bébés lapins. Et puis il a grandi. Mais on dirait que c'est encore un bébé. D'abord, il ne parle presque pas. Ça énerve Lili. Elle secoue Doudou-Lapin. Elle lui dit : « C'est pourtant facile, quoi ! Répète après moi : maman, papa, Lili ! ».

Doudou-Lapin fait seulement un drôle de petit bruit : « Memmepepeli... ».

Et ça énerve Lili parce que le petit frère de son amie Margot-Blaireau, lui, il dit déjà des tas de mots. Pourtant, il est bien plus petit que Doudou-Lapin. Alors Lili a envie de se fâcher. Elle regarde sévèrement Doudou-Lapin.

Mais Doudou-Lapin fait un grand sourire et il tend son petit museau pour que Lili lui fasse un câlin. On ne peut jamais vraiment se fâcher avec Doudou-Lapin, il aime tellement les câlins !

Et puis souvent, Doudou-Lapin fait de drôles de grimaces. Il plisse ses petits yeux fendus comme ceux des bébés lézards, il laisse tomber ses oreilles, toutes molles, il sort sa langue, il bave un peu.

Lili-Lapin le trouve très vilain quand il fait ça. Mais si ses copains Hugo-Renard, Pierre-Petit-Loir, Zabo-la-Taupette et même Margot-Blaireau se mettent à faire une ronde autour de Doudou-Lapin en se moquant, Lili-Lapin est très en colère. Ses copains rient et ils chantent une méchante chanson que Lili déteste : « Hou hou, Doudou-Lapin-petit-boudin-qui-comprend-rien ! » Alors Lili leur crie qu'elle les déteste et que c'est eux, les gros boudins qui ne comprennent rien !

Et puis Lili rentre vite à la maison avec Doudou-Lapin qui rit parce qu'il aime bien la chanson, lui. C'est pourtant vrai, quelquefois, qu'il ne comprend rien !

À la maison, Luc et Lucie, le grand frère et la grande sœur, ne s'occupent plus beaucoup de Doudou-Lapin. Ils partent à vélo avec leurs copains ou bien ils s'enferment dans leurs chambres en disant qu'ils ont des devoirs à faire.

Lili-Lapin aussi aime bien aller jouer dehors à cache-cache avec ses copains. Ou bien elle s'installe dans un petit coin tranquille pour regarder ses livres. Mais elle aime bien aussi être avec son petit frère. Elle voudrait tellement lui apprendre à faire des progrès !

Mais quelquefois, papa et maman lapins agacent Lili. Quand Doudou-Lapin mange en salissant partout, maman lapin soupire et elle l'essuie sans rien dire.

Quand Doudou-Lapin fait pipi sur le tapis, papa lapin soupire et il lui change sa culotte sans rien dire.

Un jour, Lili se met à crier très fort : « J'en ai assez de ce petit frère, on lui laisse tout faire ! Pourquoi vous ne le grondez pas ? Pourquoi vous ne lui apprenez rien ? Il ne va tout de même pas rester toute sa vie un bébé ! »

Maman lapin prend Lili dans ses bras, elle la berce, elle lui dit : « Tu sais bien, Lili, que Doudou-Lapin ne sera jamais tout à fait comme les autres. Je t'ai déjà expliqué. Bien avant qu'il soit né, Doudou-Lapin a eu comme une espèce de maladie. Ça s'appelle la trisomie. Ce n'est pas de sa faute. Et puis, il est encore si petit ! »

Lili pleure un peu. Puis elle remfile et elle dit : « Il n'est pas si petit que ça ! Et je suis sûre, moi, que si on est très patient, on peut apprendre à Doudou-Lapin à parler, à être propre, à s'habiller, et même à chanter et à mettre le couvert ! Mais peut-être qu'il faut être aussi un peu sévère. C'est vrai, quoi, on lui passe tout parce qu'il est gentil ! »

Maman lapin soupire et elle dit : « Je crois que tu as raison, ma Lili. Dès demain, nous allons chercher quelqu'un pour nous aider à faire grandir Doudou-Lapin. »

À partir de ce jour-là, la vie de Doudou-Lapin a commencé à changer. Certains matins, papa lapin l'emmenait chez madame La Pie qui lui apprenait à parler. Elle lui faisait faire des exercices avec sa bouche, avec sa langue, elle lui faisait écouter des sons et elle les lui faisait répéter.

Et Doudou-Lapin a fait des progrès. Il ne parlait pas encore aussi bien que le petit frère de Margot-Blaireau, mais il ne faisait plus « Memmepepeli ». Il prononçait presque très bien : « maman, papa, Lili ». Et ça le rendait content.

Certains après-midi, maman lapin emmenait Doudou chez monsieur l'Écureuil qui lui faisait faire de la gymnastique. Doudou-Lapin apprenait à taper des pieds, à lever les pattes, à redresser les oreilles.

Et Doudou-Lapin a fait des progrès. Il ne sautait pas encore aussi loin que le petit frère de Margot-Blaireau, mais il n'était plus tout mou comme un gros limaçon. Et ça le rendait très content.

Seulement, quelquefois le soir, il était fatigué. Il s'endormait sans manger ou bien il pleurait, il trépinait de rage et il donnait des coups de patte au lieu de faire des baisers. Alors Lili-Lapin se sentait découragée. Et elle continuait d'avoir des soucis, des colères et des chagrins.

Un soir, Doudou-Lapin est si fatigué qu'il fait tout de travers. On dirait qu'il fait exprès. Il renverse sa soupe, il sort sa langue, il laisse tomber ses oreilles, il fait pipi sur le tapis et il parle comme un bébé : « Memmepepeli ! »

Des textes avec des chapitres : Marie-Hélène Delval, *Un petit frère pas comme les autres*, "Les belles histoires" Bayard Poche (1993-2003). et Odile Weulersse, *Nasreddine et son âne*, éditions Flammarion (2007).

Chapitre n° 1

1. Lili-Lapin est heureuse.

Elle a un papa et une maman lapins, un grand frère et une grande sœur lapins, Luc et Lucie, et un petit frère lapin, Doudou-Lapin. Enfin, Lili-Lapin est presque heureuse. Parce que, quelquefois, elle a des soucis, des colères et des chagrins à cause de Doudou-Lapin. Doudou-Lapin n'est pas un petit frère comme les autres.

2. Pourtant, il est mignon, Doudou-Lapin. Quand il était tout petit, c'était même le plus mignon des bébés lapins. Et puis il a grandi. Mais on dirait que c'est encore un bébé.

3. D'abord, il ne parle presque pas. Ça énerve Lili. Elle secoue Doudou-Lapin. Elle lui dit : « C'est pourtant facile, quoi ! Répète après moi : maman, papa, Lili ! »

Doudou-Lapin fait seulement un drôle de petit bruit : « Memmepepeli... »

Un texte avec des dialogues : Odile Weulersse, *Nasreddine et son âne*, éditions Flammarion (2007).

Nasreddine et son âne

1. « Au voleur ! »

Nasreddine est un jeune garçon qui vit dans un pays arabe. Comme son père est blessé, il se rend seul au marché sur son âne pour vendre les abricots et les œufs de la famille et faire quelques courses. Aussitôt arrivé, il attache soigneusement l'âne à un tronc d'arbre avec un triple nœud et décharge ses paniers.

Là où les acheteurs sont les plus nombreux, Nasreddine déroule un vieux tapis, s'assied dessus en croisant les jambes et crie :

- Abricots tendres et doux ! Petits soleils qui fondent dans la bouche ! Chairs délicates qui caressent l'intérieur du ventre et s'écoulent facilement par le derrière !
- Quel bon marchand tu fais ! s'exclame son voisin.
- Heureux le père d'un garçon si dégourdi ! ajoute un autre.

Nasreddine sourit de bonheur, et beaucoup de clients lui achètent sa marchandise.

Lorsqu'il ne reste ni abricots ni œufs, le garçon remplit ses paniers de miel, d'huile d'olive, d'ail, d'aubergines, comme le lui a demandé sa mère, et retourne vers l'arbre où son baudet est attaché. Là, son cœur s'arrête de battre et son visage devient rouge comme un poivron : l'âne a disparu.

Paniqué, Nasreddine court d'un arbre à l'autre, examine tous les animaux à quatre pattes qui attendent leur maître sans découvrir le sien. Il s'égosille :

- Au voleur ! Au voleur ! On a volé mon âne !

Un texte documentaire : Lorin Walter, *le kiwi*.²

oiseau *Le kiwi*

Le kiwi est un oiseau endémique (qui vit dans un seul endroit) de Nouvelle-Zélande, de la taille d'une poule, doté de deux courtes pattes griffues, mais incapable de voler.

Carte d'identité

Famille	Aptérygides
Taille	65cm
Poids	2kg à 4kg
Longévité	30 à 35 ans
Couleur	brun-vert

Mode de vie

C'est un oiseau nocturne (qui vit la nuit) avec un long bec. Il voit mal mais a un bon odorat. Il vit sur d'immenses territoires et se déplace souvent, toujours au sol car il ne peut pas voler. Le kiwi est une espèce menacée, notamment à cause de la déforestation.

Alimentation

Le kiwi austral est carnivore. Il mange des vers, des insectes, des petites écrevisses ou des grenouilles qu'il trouve en fouillant la terre. Il peut également manger des fruits tombés au sol.

Reproduction

Comme tous les oiseaux, le kiwi est ovipare (il pond des œufs). Il se reproduit entre mars et juin avec seulement 1 ou 2 œufs par femelle. C'est le mâle qui couve l'œuf, et la femelle n'hésite pas à le piquer avec son bec pour lui rappeler.

Zoom sur... le bec

Son long bec lui permet de fouiller le sol. Comme il n'a pas une très bonne vue, il utilise surtout son odorat. Il possède des narines tout au bout de son bec.

Habitat

Il vit en Nouvelle-Zélande dans des zones de bois et de broussailles jusqu'à 1200 mètres d'altitude. Il vit dans des terriers, à l'intérieur de troncs ou sous des fougères, qu'il creuse dans le sol à l'aide de ses puissantes griffes.

Le sais-tu ?
C'est cet animal qui a donné son nom au fruit si non l'inverse!

Nouvelle-Zélande

² Walter, L. (2004) Un rallye lecture documentaire animalier URL : <https://monecole.fr/disciplines/litterature/rallye-lecture-documentaire-animalier>

Annexe 25 : Texte support pour la séance 5

J.-E.Gombert et coll., *Ludovic ne veut pas aller à l'école*, "Crocolivre", Nathan, 2001.

C'est mardi matin. Ludovic est à table, il ne peut pas avaler son chocolat.

Il se plaint :

- J'ai mal au ventre !
- Tu as mangé trop de tarte aux prunes, dit sa maman.
- Tu n'es pas malade, ajoute son papa. Il faut te préparer pour aller à l'école. Julie et Arthur t'attendent. N'oublie pas ton livre de lecture !

Ce n'est pas la tarte aux prunes qui donne mal au ventre à Ludovic.

Non ! C'est l'école !

Le mardi, madame Tulipe, la maîtresse, fait relire au tableau toute la leçon de lecture.

Annexe 26 : Texte support pour la séance 6

Albena Ivanovitch (conte bulgare adapté), *Le Petit Loup qui se prenait pour un grand*, Flammarion, "Les classiques du Père Castor", 2005.

Un jeune loup affamé marchait dans la campagne, à la recherche d'une proie à dévorer. Tout à coup, il aperçut un cheval qui broutait l'herbe du fossé. L'œil du petit loup s'alluma de contentement. «Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre », se dit-il. Et il passa une langue gourmande sur ses babines.

La mine conquérante, le petit loup s'approcha du cheval, et dit :

- Je meurs de faim, et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !

Le vieux cheval répondit calmement :

- Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.

Le petit loup, prêt à bondir, s'arrêta net :

- Quelles règles ?
- Ton père ne t'a donc rien appris ? Lui sait qu'avant de manger un cheval, il faut lui enlever les sabots. C'est la tradition et, comme ça, il est plus facile à digérer.
- Et comment je ferai pour enlever tes sabots ?
- Ce que tu peux être ignorant, mon pauvre ami ! Tu te places derrière moi et tu enlèves mes sabots arrière, puis tu fais pareil pour ceux de devant. La tradition respectée, tu pourras me manger.

Sans réfléchir une seconde, le petit loup se plaça derrière le cheval. Il s'apprêtait à attraper l'une de ses jambes, quand celui-ci, d'une formidable ruade, lui envoya ses deux sabots en plein museau.

Le petit loup hurla, et se retrouva projeté en l'air... avant de retomber sur le sol vingt mètres plus loin, complètement assommé.

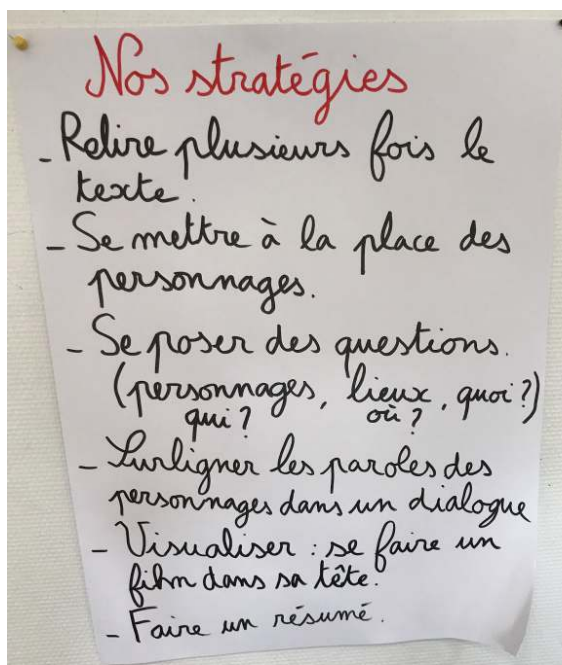
Lorsqu'il retrouva ses esprits, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire. Quant au cheval, bien sûr, il n'avait pas attendu son réveil !

Annexe 27 : Affiches des stratégies de lecture³



³ Missbubble. (2016). Posters stratégies de lecture URL: <http://maisquefaitlamaitresse.com/poster-strategies-de-lecture/>

Annexe 28 : Affiche stratégies des élèves



Annexe 29 : Post-test

Partie 1

Je veux voir si ce que tu sais et ce que tu penses de ta façon de travailler ont évolué. Entoure le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses maintenant. Il est très important de savoir comment toi tu fais à l'école lorsque tu travailles. Tes réponses doivent donc montrer ce que toi tu sais de ta façon de travailler. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton avis qui m'intéresse.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Lorsque je travaille, je sais que j'utilise des stratégies.	1	2	3	4	5	6
Je sais que certaines stratégies m'aident à réussir mon travail.	1	2	3	4	5	6
Avant de commencer mon travail, je réfléchis à la stratégie que je vais utiliser pour réussir.	1	2	3	4	5	6

Pendant que je fais un travail, je réfléchis à la stratégie que je suis en train d'utiliser.	1	2	3	4	5	6
Quand je travaille, je vérifie que la stratégie que j'utilise fonctionne bien.	1	2	3	4	5	6
Pour faire un travail, je sais que je n'utilise pas toujours les mêmes stratégies que d'autres élèves.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je sais que j'utilise une ou plusieurs stratégies.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je m'aide de stratégies que j'ai déjà utilisées une autre fois pour comprendre un autre texte.	1	2	3	4	5	6
Lorsque je comprends un texte, je sais comment j'ai fait (quelle stratégie j'ai utilisée) pour le comprendre.	1	2	3	4	5	6
Quand je ne comprends pas un texte, je réfléchis à une stratégie pour réussir à comprendre.	1	2	3	4	5	6
Quand je me rends compte que j'ai mal compris un texte, je cherche une autre stratégie pour comprendre.	1	2	3	4	5	6
Quand je pense avoir compris un texte, je vérifie que j'ai bien compris.	1	2	3	4	5	6

Partie 2

Il est très important de savoir ce que tu utilises comme stratégies pour comprendre un texte. Tes réponses doivent montrer comment toi tu sais que tu comprends un texte et non comment tu penses que tu devrais comprendre un texte. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre un texte, je le lis dans ma tête.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je le lis à voix haute.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je le lis plusieurs fois.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je relis les passages que je trouve difficiles ou que je ne comprends pas.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je me pose des questions.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je me fais un résumé dans ma tête.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je me fais un « film » dans ma tête où j'image l'histoire et les personnages.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je me mets à la place des personnages.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je m'interroge sur les pensées et sentiments des personnages.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, j'utilise un crayon ou un surligneur pour repérer et sélectionner les informations qui me semblent importantes.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je note sur un brouillon des informations.	1	2	3	4	5	6

Pour comprendre un texte, je fais attention à ce qu'il ne dit pas clairement mais que je peux deviner.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte, je fais des inférences, j'utilise mes connaissances dans d'autres domaines.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre un texte avec des dialogues, je fais attention aux personnages qui parlent.	1	2	3	4	5	6

Partie 3

Maintenant, je vais te montrer un texte. Tu ne vas pas avoir le droit de le lire pour le moment mais juste de le regarder un court instant. Dis moi ensuite ce que tu penses faire pour comprendre ce texte une fois que tu l'auras lu.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre ce texte, je pense le lire plusieurs fois.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense relire les passages que je trouve difficiles ou que je ne comprends pas.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense me poser des questions dans ma tête.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre le texte, je pense me faire un résumé dans ma tête.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense imaginer dans ma tête l'histoire et les personnages en train de parler.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense me mettre à la place des personnages.	1	2	3	4	5	6

Pour comprendre ce texte, je pense m'interroger sur les pensées et sentiments des personnages.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense utiliser un crayon ou un surligneur pour repérer les informations qui me semblent importantes.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je pense noter sur un brouillon des informations.	1	2	3	4	5	6

Partie 4

Un meunier vient de mourir. Il ne laisse en héritage à ses trois fils que son moulin, son âne et son chat. Le fils aîné prend le moulin, le deuxième prend l'âne. Le plus jeune n'a que le chat. Il est désespéré par cette injustice et n'arrive pas à s'en consoler.

Maintenant tu peux lire la première partie du texte et me dire ce que tu penses avoir compris, n'oublie pas d'utiliser les stratégies que tu as apprises pour bien comprendre le texte et vérifier que tu as bien compris. Tu peux t'aider des images au tableau pour imaginer les pensées des personnages et deviner ce qui n'est pas dit dans le texte.

Le plus jeune fils du meunier se lamentait :

- Mes frères gagneront bien leur vie en travaillant ensemble, mais moi, quand j'aurai mangé mon chat et que je me serai fait un bonnet de sa peau, je n'aurai plus qu'à mourir de faim !

Le chat, qui l'écoutait, lui dit d'un air sérieux :

- Ne vous désolez pas, mon maître. Vous n'avez qu'à me donner un sac et une paire de bottes et vous verrez !

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Dans cette histoire, le meunier a peur de ne pas bien gagner sa vie, contrairement à ses frères.	1	2	3	4	5	6

Dans cette histoire, le plus jeune fils du meunier est jaloux de ses frères.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le meunier pense qu'il va mourir de faim.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat pense qu'il va mourir de faim.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le fils du meunier veut manger son chat pour ne pas mourir de faim.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le fils du meunier est désespéré.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le fils du meunier est triste.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat est aussi triste et désespéré que son maître.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat est inquiet de se faire manger par le fils du meunier.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat veut partir en courant pour ne pas être mangé par le meunier.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat veut voler les bottes et le sac du meunier.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat avec un sac et une paire de bottes, veut aider son maître pour qu'il ne meurt pas de faim.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le fils du meunier pense que son chat ne va pas lui permettre de gagner de l'argent et de vivre.	1	2	3	4	5	6

Dans cette histoire, le chat veut aider son maître pour sauver sa peau et ne pas être mangé.	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---

Maintenant, lis la deuxième partie du texte et dis moi ce que tu as compris après avoir lu tout le texte.

Le chat enfila ses bottes et il s'en alla dans un champ. Il mit dans son sac des feuilles de laitue et il s'étendit par terre comme s'il était mort. Il n'attendit pas longtemps, un jeune lapin étourdi entra bientôt dans le sac et le chat le tua sans pitié.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Dans cette histoire, le chat met dans son sac de la salade pour la ramener à son maître et le nourrir.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, la salade pousse dans le sac.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat est mort.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat fait semblant de dormir ou d'être mort.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat tend un piège à un lapin.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat veut capturer et tuer un lapin.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat veut attraper un lapin pour nourrir son maître.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le lapin veut se cacher dans le sac.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le lapin veut manger de la salade.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat sait que le lapin aime la salade.	1	2	3	4	5	6

Dans cette histoire, le lapin pense que le chat est endormi ou mort et qu'il peut manger la salade sans danger.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat sait que le lapin est jeune, naïf et étourdi.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le chat sait que le lapin va penser qu'il est mort et qu'il n'y a pas de risque. Il veut profiter de sa naïveté pour l'attraper.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le lapin ne sait pas que les salades ne poussent pas dans un sac et qu'il y a un piège.	1	2	3	4	5	6
Dans cette histoire, le lapin est mort.	1	2	3	4	5	6
La chat est heureux de voir que sa ruse fonctionne et que le lapin se fait capturer en voulant manger la salade.	1	2	3	4	5	6
Le chat va pouvoir nourrir son maitre.	1	2	3	4	5	6
Le maitre va mourir de faim.	1	2	3	4	5	6
Cette histoire est un récit de ruse.	1	2	3	4	5	6

Partie 5

J'aimerais savoir ce qui s'est passé dans ta tête lorsque tu as essayé de comprendre ce texte et comment tu as fait pour le comprendre.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre ce texte, je l'ai relu plusieurs fois.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, j'ai relu les passages que je ne comprenais pas ou que je trouvais difficiles.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je me suis posé des questions dans ma tête.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je me suis fait un résumé de l'histoire dans ma tête.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je me suis fait un film et ai imaginé dans ma tête l'histoire et les personnages en train de parler.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, je me suis mis(e) à la place du fils du meunier, du chat et du lapin et j'ai imaginé ce qu'ils pouvaient penser et ressentir.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, j'ai utilisé un crayon ou un surligneur pour repérer et sélectionner des informations qui me semblaient importantes.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, j'ai surligné en différentes couleurs ce que disaient les différents personnages.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte avec des dialogues, j'ai fait attention aux personnages qui parlaient.	1	2	3	4	5	6

Pour comprendre ce texte, j'ai noté sur un brouillon des informations.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, j'ai deviné des choses qu'il ne disait pas clairement.	1	2	3	4	5	6
Pour comprendre ce texte, j'ai fait des inférences et j'ai utilisé ce que je sais et qui n'est pas dit dans le texte.	1	2	3	4	5	6
Pour être sûr d'avoir bien compris le texte, j'ai vérifié les informations.	1	2	3	4	5	6

Partie 6

Pour terminer, j'aimerais savoir si ce travail sur les stratégies t'a aidé.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Je connais plus de stratégies que je peux utiliser pour comprendre un texte.	1	2	3	4	5	6
Je connais les stratégies qui m'aident à comprendre un texte.	1	2	3	4	5	6
Je sais qu'il est important que j'anticipe les stratégies que je vais utiliser pour comprendre un texte.	1	2	3	4	5	6
Je sais que je dois contrôler que j'ai bien compris un texte et que ma/mes stratégie(s) ont bien fonctionné.	1	2	3	4	5	6
Je sais mieux comment je fais pour comprendre un texte.	1	2	3	4	5	6

Je me mets plus à la place des personnages en imaginant leurs pensées et sentiments.	1	2	3	4	5	6
Je réfléchis plus à mes stratégies.	1	2	3	4	5	6

Annexe 30 : Texte du post-test

Charles Perrault, *Le chat botté*, 1965

Un meunier vient de mourir. Il ne laisse en héritage à ses trois fils que son moulin, son âne et son chat. Le fils aîné prend le moulin, le deuxième prend l'âne. Le plus jeune n'a que le chat. Il est désespéré par cette injustice et n'arrive pas à s'en consoler.

Le plus jeune fils du meunier se lamentait :

- Mes frères gagneront bien leur vie en travaillant ensemble, mais moi, quand j'aurai mangé mon chat et que je me serai fait un bonnet de sa peau, je n'aurai plus qu'à mourir de faim !

Le chat, qui l'écoutait, lui dit d'un air sérieux :

- Ne vous désolez pas, mon maître. Vous n'avez qu'à me donner un sac et une paire de bottes et vous verrez !

Le chat enfila ses bottes et il s'en alla dans un champ. Il mit dans son sac des feuilles de laitue et il s'étendit par terre comme s'il était mort. Il n'attendit pas longtemps, un jeune lapin étourdi entra bientôt dans le sac et le chat le tua sans pitié.

Annexe 31 : images projetées lors du post-test



Annexe 32 : Tableaux de résultats du pré-test

Partie 2

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Lorsque je travaille, je sais que j'utilise des stratégies.		Camille	Anna	Nolan Lorna Assya Lilas Chloé Rose	Jade Kylan Luis	Mathieu Léonie Sue Johana
Je sais que certaines stratégies m'aident à réussir mon travail.				Assya Anna Chloé Rose	Léonie Luis Johana	Mathieu Nolan Lorna Jade Lilas Camille Sue Kylan
Avant de commencer mon travail, je réfléchis à la stratégie que je vais utiliser pour réussir.	Nolan Lilas Camille		Lorna Assya	Anna Chloé Luis Rose	Jade Kylan	Mathieu Léonie Sue Johana
Pendant que je fais un travail, je réfléchis à la stratégie que je suis en train d'utiliser.	Nolan Lilas Camille	Jade	Assya	Johana Chloé Rose	Lorna Léonie Anna Kylan Luis	Mathieu Sue
Quand je travaille, je vérifie que la stratégie que j'utilise fonctionne bien.			Assya Sue Rose	Jade Chloé Luis	Léonie Anna	Mathieu Nolan Lorna Lilas Camille Kylan Johana
Pour faire un travail, je sais que je n'utilise pas les mêmes stratégies que d'autres élèves.		Mathieu	Anna Lorna Johana	Luis Chloé Rose	Kylan Assya Léonie	Sue Camille Lilas Jade Nolan
Pour comprendre un texte, je sais que j'utilise une ou plusieurs stratégies.	Nolan	Lorna	Jade Lilas Camille Rose	Anna Chloé	Johana Mathieu Assya Kylan Luis	Léonie Sue

Pour comprendre un texte, je m'aide de stratégies que j'ai déjà utilisées une autre fois pour comprendre un autre texte.	Nolan Lorna	Jade Anna	Assya Luis	Chloé Rose	Mathieu Lilas Kylan Johana	Léonie Camille Sue
Lorsque je comprends un texte, je sais comment j'ai fait (quelle stratégie j'ai utilisée) pour le comprendre.		Anna	Assya Camille	Rose Lilas	Mathieu Lorna Léonie Jade Chloé Kylan Luis	Nolan Sue Johana
Quand je ne comprends pas un texte, je réfléchis à une stratégie pour réussir à comprendre.	Nolan	Anna	Lilas Rose	Léonie Assya Chloé Kylan Luis	Mathieu Lorna	Jade Camille Sue Johana
Quand je me rends compte que j'ai mal compris un texte, je cherche une autre stratégie pour comprendre.	Lorna Camille	Lilas	Rose	Nolan Anna Kylan	Mathieu Jade Luis Johana	Léonie Assya Sue Chloé
Quand je pense avoir compris un texte, je vérifie que j'ai bien compris.		Johana		Rose	Assya Lilas Anna Chloé	Mathieu Nolan Lorna Léonie Jade Camille Sue Kylan Luis

Partie 3

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre un texte, je le lis dans ma tête.			Chloé Mathieu Rose	Luis Anna Camille Lilas Johana	Léonie Jade	Kylan Sue Nolan Assya Lorna
Pour comprendre un texte, je le lis à voix haute.	Camille Johana		Kylan Anna Lilas Assya Mathieu	Léonie Nolan Jade Rose	Luis Chloé	Sue Lorna

Pour comprendre un texte, je le lis plusieurs fois.		Lilas Lorna Jade	Anna	Kylan Chloé Camille Léonie	Johana	Luis Sue Assya Nolan Mathieu Rose
Pour comprendre un texte, je relis les passages que je trouve difficiles ou que je ne comprends pas.		Jade	Luis Anna	Léonie	Chloé Lilas Assya Lorna Rose	Kylan Sue Camille Nolan Mathieu Johana
Pour comprendre un texte, je me pose des questions.		Lilas Nolan	Chloé Assya	Kylan Luis Rose	Léonie Lorna Mathieu	Anna Sue Camille Johana Jade
Pour comprendre un texte, je me fais un résumé de l'histoire dans ma tête.	Camille Lilas Jade	Chloé	Kylan Luis Rose	Assya Mathieu	Léonie Lorna Johana	Anna Sue Nolan
Pour comprendre un texte, je me fais un « film » dans ma tête où j'image l'histoire et les personnages.	Mathieu	Kylan Luis Chloé Assya	Camille Jade.		Léonie	Anna Sue Lilas Johana Lorna Nolan Rose
Pour comprendre un texte, je me mets à la place des personnages.	Lilas	Chloé	Assya Rose	Kylan Luis Lorna Nolan Mathieu Johana	Camille Jade	Anna Sue Léonie
Pour comprendre un texte, j'utilise un crayon ou un surligneur pour repérer et sélectionner les informations qui me semblent importantes.	Lilas	Kylan Chloé Johana Jade	Assya	Luis	Anna Camille Rose	Sue Léonie Lorna Nolan Mathieu
Pour comprendre un texte, je note sur un brouillon des informations.	Luis Lorna Jade Rose	Chloé Lilas	Kylan Mathieu	Anna Assya	Léonie Johana	Sue Camille Nolan
Pour comprendre un texte, je fais attention à ce qu'il ne dit pas clairement mais que je peux deviner.		Chloé	Lilas Assya Lorna	Anna Nolan Johana Rose	Kylan Luis Léonie Mathieu	Sue Jade

Pour comprendre un texte, j'utilise mes connaissances dans d'autres domaines.			Chloé	Kylan Luis Rose Lilas Assya	Johana	Anna Sue Camille Léonie Lorna Nolan Mathieu Jade
Pour comprendre un texte avec des dialogues, je fais attention aux personnages qui parlent.				Kylan Chloé Anna	Luis Lilas Assya Léonie Lorna Mathieu Jade Rose	Sue Johana Camille Nolan

Partie 4

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre ce texte, je pense le lire plusieurs fois.	Rose	Chloé Camille Lilas	Léonie	Assya Lorna Jade	Kylan Sue	Luis Anna Nolan Mathieu Johana
Pour comprendre ce texte, je pense relire les passages que je trouve difficiles ou que je ne comprends pas.			Léonie Lorna	Lilas	Kylan Chloé Sue	Luis Anna Camille Assya Nolan Mathieu Johana Jade Rose
Pour comprendre ce texte, je pense me poser des questions dans ma tête.		Kylan Chloé	Lilas Lorna Jade	Luis Léonie Johana	Assya Rose	Anna Sue Camille Nolan Mathieu
Pour comprendre le texte, je pense me faire un résumé de l'histoire dans ma tête.	Lilas Jade	Kylan Chloé	Assya Johana	Luis Léonie Camille		Anna Sue Lorna Rose Nolan
Pour comprendre ce texte, je pense imaginer dans ma tête l'histoire et		Chloé Jade	Luis Assya	Kylan Camille Léonie	Mathieu	Anna Sue Lilas Lorna

les personnages en train de parler.						Nolan Johana Rose
Pour comprendre ce texte, je pense me mettre à la place des personnages.	Lilas Johana	Kylan Chloé		Luis	Camille Assya Léonie Lorna Mathieu Jade Rose	Anna Sue Nolan
Pour comprendre ce texte, je pense utiliser un crayon ou un surligneur pour repérer les informations qui me semblent importantes.	Lilas Jade		Chloé	Kylan Assya Rose	Luis Léonie Lorna Mathieu Johana	Anna Sue Camille Nolan
Pour comprendre ce texte, je pense noter sur un brouillon des informations.	Chloé Lorna	Kylan Luis Lilas Jade Rose	Mathieu Johana	Léonie	Assya	Anna Sue Camille Nolan

Partie 5

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Dans cette histoire, il y a deux personnages.	Camille	Anna Sue	Léonie		Luis Lilas	Kylan Chloé Assya Jade Lorna Nolan Mathieu Rose Johana
Dans cette histoire, il n'y a pas de chat.	Anna Camille Lilas Mathieu	Jade	Assya Lorna Nolan	Léonie Johana		Luis Kylan Chloé Sue Rose
John n'a pas vu le chat dehors dont lui parlait Rose.	Chloé Lorna Johana	Anna		Lilas	Sue Assya Léonie Mathieu	Luis Kylan Camille Jade Nolan Rose

John est un chien aveugle.	Kylan Anna Sue Jade Léonie Lorna Johana Mathieu	Rose			Assya	Lilas Luis Chloé Camille Nolan
John ment quand il dit à Rose qu'il ne voit pas le chat.	Kylan	Lilas Jade Johana	Luis Camille Assya Nolan Mathieu	Anna Léonie	Sue	Chloé Lorna Rose
John aimerait qu'un chat vienne habiter avec lui et Rose.	Kylan Chloé Camille Rose Nolan Lilas Lorna Mathieu Johana	Anna Sue Léonie	Assya Jade			Luis
Rose aimerait qu'un chat vienne habiter avec elle et John.	Chloé Camille Rose	Mathieu Johana	Jade	Luis Kylan Assya Léonie		Anna Sue Lilas Lorna Nolan

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Dans cette histoire, il y a deux personnages.	Anna Camille Lilas Lorna Rose	Sue Léonie			Assya Jade	Luis Kylan Chloé Nolan Mathieu Johana
Dans cette histoire, il n'y a pas de chat.	Luis Chloé Anna Sue Camille Johana Lorna Rose	Lilas Mathieu	Assya Jade	Léonie		Kylan Nolan

John n'a pas vu le chat dehors dont lui parlait Rose.	Chloé Anna Sue Camille Lorna Rose	Mathieu	Lilas Assya Léonie		Johana	Luis Kylan Jade Nolan
John a menti quand il a dit à Rose qu'il ne voyait pas le chat.	Kylan Johana	Jade Léonie	Assya		Sue Lilas Mathieu	Luis Chloé Anna Camille Lorna Nolan Rose
John est un chien aveugle.	Anna Sue Léonie Lorna Nolan Johana Rose			Lilas Assya Jade		Luis Kylan Chloé Camille Mathieu
John n'aimerait pas qu'un chat vienne habiter avec lui et Rose.				Chloé	Assya Léonie	Luis Kylan Rose Anna Sue Camille Lilas Jade Lorna Nolan Johana
John n'est pas partageur, il ne veut pas partager Rose avec un autre animal.	Luis Johana	Chloé		Kylan Sue Lilas Jade	Assya Léonie	Anna Camille Lorna Nolan Mathieu Rose
Rose n'aimerait pas qu'un chat vienne habiter avec elle et John.	Luis Anna Camille Lilas Nolan Lorna Rose	Chloé Jade Léonie	Sue Assya Mathieu	Kylan	Johana	

Partie 6

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre ce texte, je l'ai relu plusieurs fois.	Chloé Lorna Rose	Lilas Léonie	Kylan Camille	Anna Assya Jade	Luis Sue Mathieu	Nolan Johana
Pour comprendre ce texte, j'ai relu les passages que je ne comprenais pas ou que je trouvais difficiles.	Lorna		Kylan Léonie	Luis Anna Lilas Assya	Sue Mathieu Johana	Chloé Camille Nolan Jade Rose
Pour comprendre ce texte, je me suis posé des questions dans ma tête.	Chloé	Rose		Kylan Luis Léonie Mathieu	Sue Camille Assya Lilas Jade	Anna Lorna Nolan Johana
Pour comprendre ce texte, je me suis fait un résumé dans ma tête.	Chloé Camille	Mathieu	Kylan Lilas	Luis Assya Rose	Sue Léonie Lorna	Anna Nolan Johana Jade
Pour comprendre ce texte, je me suis imaginé dans ma tête l'histoire et les personnages en train de parler.	Camille	Kylan Jade	Luis Assya	Mathieu	Chloé Sue	Anna Lilas Nolan Léonie Lorna Johana Rose
Pour comprendre ce texte, je me suis mis(e) à la place de John et j'ai imaginé ce qu'il pouvait penser et ressentir.	Lilas Lorna Johana	Chloé	Sue Mathieu	Assya Léonie Jade	Luis Rose	Kylan Anna Camille Nolan
Pour comprendre ce texte, je me suis mis(e) à la place de Rose et j'ai imaginé ce qu'elle pouvait penser et ressentir.	Chloé Lilas Lorna Johana		Sue Mathieu	Assya Léonie Jade	Kylan Luis Rose	Anna Camille Nolan
Pour comprendre ce texte, j'ai utilisé un crayon ou un surligneur pour repérer et sélectionner des informations qui me semblaient importantes.	Luis Lorna Nolan Rose	Chloé Johana	Kylan Sue Lilas Assya Mathieu		Léonie Jade	Anna Camille

Pour comprendre ce texte, j'ai surligné en différentes couleurs ce que disaient les différents personnages.	Luis Chloé Camille Lorna Nolan Rose	Kylan	Sue Assya Johana Mathieu	Lilas		Anna Léonie Jade
Pour comprendre ce texte avec des dialogues, j'ai fait attention aux personnages qui parlaient.			Chloé Assya	Kylan Luis Mathieu Jade	Sue Lilas	Anna Camille Johana Léonie Lorna Nolan Rose
Pour comprendre ce texte, j'ai noté sur un brouillon des informations.	Luis Camille Léonie Lorna Nolan Johana Rose	Kylan Chloé Lilas Mathieu Jade	Assya		Sue	Anna
Pour comprendre ce texte, j'ai deviné des choses qu'il ne disait pas clairement.	Lilas	Kylan Anna Assya Johana	Lorna Nolan Jade	Chloé Léonie Rose	Luis Sue	Camille. Mathieu
Pour comprendre ce texte, j'ai utilisé mes connaissances dans d'autres domaines.		Kylan Luis	Chloé Assya Lorna Rose		Sue Camille Lilas Léonie	Anna Nolan Mathieu Johana
Ma compréhension du texte a évoluée après la lecture de la deuxième partie du texte.	Lorna	Chloé	Assya Mathieu Johana	Kylan Jade	Luis Sue Rose	Anna Camille Lilas Léonie Nolan
Pour être sûr d'avoir bien compris le texte, j'ai vérifié les informations.	Lorna	Johana	Lilas	Kylan Chloé Mathieu Camille Assya Rose	Luis Sue Léonie Jade	Anna Nolan

Annexe 33 : Tableaux de résultat du post-test

Partie 1

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Lorsque je travaille, je sais que j'utilise des stratégies.		Nolan Kylan	Lorna Sue	Lilas Jade Assya Camille Johana	Mathieu Luis Chloé Rose	Léonie Anna
Je sais que certaines stratégies m'aident à réussir mon travail.			Lilas Lorna	Assya Chloé Kylan	Jade Sue Camille Luis Léonie	Mathieu Nolan Anna Johana Rose
Avant de commencer mon travail, je réfléchis à la stratégie que je vais utiliser pour réussir.		Jade	Lorna Kylan	Camille Luis	Lilas Mathieu Assya Johana Chloé Rose	Sue Nolan Léonie Anna
Pendant que je fais un travail, je réfléchis à la stratégie que je suis en train d'utiliser.	Johana	Kylan	Lorna Jade Luis	Nolan Léonie	Mathieu Assya Rose	Lilas Sue Camille Anna Chloé
Quand je travaille, je vérifie que la stratégie que j'utilise fonctionne bien.	Jade		Lorna Kylan	Mathieu Luis	Lilas Léonie Anna Rose	Sue Assya Camille Nolan Johana Chloé
Pour faire un travail, je sais que je n'utilise pas toujours les mêmes stratégies que d'autres élèves.	Johana		Lorna	Mathieu Sue Kylan	Luis Léonie Chloé	Lilas Jade Assya Camille Nolan Anna Rose
Pour comprendre un texte, je sais que j'utilise une ou plusieurs stratégies.	Nolan Kylan	Lilas Johana	Lorna	Mathieu Assya Léonie	Jade Luis Rose	Sue Anna Chloé
Pour comprendre un texte, je m'aide de stratégies que j'ai déjà utilisées une autre fois pour comprendre un autre texte.	Nolan		Lilas Lorna Jade Assya Camille	Léonie Kylan	Mathieu Luis Johana Rose	Sue Anna Chloé
Lorsque je comprends un texte, je sais comment	Nolan Kylan		Lorna	Jade Assya	Mathieu Luis	Lilas Sue

j'ai fait (quelle stratégie j'ai utilisée) pour le comprendre.					Léonie Chloé Rose	Anna Camille Johana
Quand je ne comprends pas un texte, je réfléchis à une stratégie pour réussir à comprendre.	Nolan	Kylan	Lorna	Luis Léonie Johana	Lilas Mathieu Assya Rose	Jade Sue Chloé Camille Anna
Quand je me rends compte que j'ai mal compris un texte, je cherche une autre stratégie pour comprendre.	Nolan	Kylan	Lorna Sue	Lilas Luis	Mathieu Jade Léonie Johana	Assya Camille Anna Chloé Rose
Quand je pense avoir compris un texte, je vérifie que j'ai bien compris.	Nolan	Jade	Lorna Johana	Mathieu Kylan	Lilas Luis Assya Rose	Sue Camille Léonie Anna Chloé

Partie 2

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre un texte, je le lis dans ma tête.	Assya Rose			Johana	Mathieu Camille Kylan	Lilas Lorna Jade Sue Nolan Luis Léonie Anna Chloé
Pour comprendre un texte, je le lis à voix haute.	Lilas Lorna Jade Sue Assya Chloé Léonie	Camille	Anna	Mathieu Luis Kylan		Nolan Johana Rose
Pour comprendre un texte, je le lis plusieurs fois.	Lorna Nolan		Jade Johana	Camille Léonie	Lilas Mathieu Kylan	Sue Luis Assya Anna Chloé Rose

Pour comprendre un texte, je relis les passages que je trouve difficiles ou que je ne comprends pas.		Jade	Lorna	Lilas Assya	Mathieu Léonie Kylan Rose	Sue Chloé Camille Nolan Luis Anna Johana
Pour comprendre un texte, je me pose des questions.		Lorna	Jade Assya Nolan	Lilas Sue Chloé Kylan	Mathieu Luis Léonie Rose	Camille Anna Johana
Pour comprendre un texte, je me fais un résumé dans ma tête.	Lorna	Sue Kylan	Lilas	Mathieu Assya Camille Luis Léonie Chloé	Jade	Nolan Anna Johana Rose
Pour comprendre un texte, je me fais un « film » dans ma tête où j'image l'histoire et les personnages.	Lorna	Lilas Kylan	Luis	Mathieu Assya	Camille Chloé	Jade Sue Nolan Léonie Anna Johana Rose
Pour comprendre un texte, je me mets à la place des personnages.	Lorna		Kylan	Assya Luis Johana	Lilas Mathieu	Jade Sue Camille Nolan Léonie Anna Chloé Rose
Pour comprendre un texte, je m'interroge sur les pensées et sentiments des personnages.	Lorna	Lilas Kylan	Assya	Mathieu Camille Rose Luis	Jade Nolan Chloé	Sue Léonie Johana Anna
Pour comprendre un texte, j'utilise un crayon ou un surligneur pour repérer et sélectionner les informations qui me semblent importantes.	Lorna Rose	Jade Sue Luis Johana		Lilas Camille Kylan	Mathieu Assya Léonie Chloé	Nolan Anna
Pour comprendre un texte, je note sur un brouillon des informations.	Lilas Lorna Jade Luis Nolan Chloé	Kylan	Mathieu Assya Johana	Rose	Sue Léonie	Camille Anna

Pour comprendre un texte, je fais attention à ce qu'il ne dit pas clairement mais que je peux deviner.	Lorna Assya Nolan		Kylan	Mathieu Camille Luis Chloé Rose	Lilas Jade Sue Léonie Johana	Anna
Pour comprendre un texte, je fais des inférences, j'utilise mes connaissances dans d'autres domaines.	Lorna Nolan Johana	Jade Luis Kylan		Assya Rose	Mathieu Chloé	Lilas Camille Léonie Anna
Pour comprendre un texte avec des dialogues, je fais attention aux personnages qui parlent.			Lorna Assya	Mathieu Jade Chloé Kylan	Lilas Luis Léonie Rose	Sue Camille Nolan Anna Johana

Partie 3

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre ce texte, je pense le lire plusieurs fois.	Lorna Nolan Léonie Johana	Jade		Assya Camille Kylan	Lilas Mathieu Luis Rose	Sue Anna Chloé
Pour comprendre ce texte, je pense relire les passages que je trouve difficiles ou que je ne comprends pas.	Lorna Léonie	Kylan		Lilas	Mathieu Jade Assya Chloé Rose	Sue Camille Nolan Luis Anna Johana
Pour comprendre ce texte, je pense me poser des questions dans ma tête.	Lorna Jade Léonie		Kylan	Mathieu Assya Johana Chloé	Sue Luis	Lilas Camille Nolan Anna Rose
Pour comprendre le texte, je pense me faire un résumé dans ma tête.	Lorna Léonie		Lilas Mathieu Camille	Sue Kylan Assya Luis	Jade Chloé	Nolan Anna Johana Rose
Pour comprendre ce texte, je pense imaginer dans ma tête l'histoire et les personnages en train de parler.	Lorna Léonie		Mathieu Sue Assya Luis Kylan		Lilas Chloé	Jade Camille Nolan Anna Johana Rose

Pour comprendre ce texte, je pense me mettre à la place des personnages.	Lorna Léonie		Camille Johana Kylan	Mathieu Luis	Sue Assya	Lilas Jade Nolan Anna Chloé Rose
Pour comprendre ce texte, je pense m'interroger sur les pensées et sentiments des personnages.	Lorna Camille Léonie	Lilas	Sue Assya Kylan	Mathieu Luis	Jade Chloé Rose	Nolan Anna Johana
Pour comprendre ce texte, je pense utiliser un crayon ou un surligneur pour repérer les informations qui me semblent importantes.	Lorna Léonie	Jade Sue Rose	Kylan Mathieu	Assya	Lilas Chloé Luis	Camille Johana Nolan Anna
Pour comprendre ce texte, je pense noter sur un brouillon des informations.	Lilas Léonie Lorna Jade Nolan Johana Rose	Kylan	Mathieu Luis	Assya	Sue	Camille Anna Chloé

Partie 4

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Dans cette histoire, le meunier a peur de ne pas bien gagner sa vie, contrairement à ses frères.	Lilas Johana		Assya Kylan	Chloé	Mathieu Jade Sue Luis Rose	Lorna Camille Nolan Léonie Anna
Dans cette histoire, le plus jeune fils du meunier est jaloux de ses frères.	Luis Léonie			Assya Kylan	Mathieu Rose	Lilas Lorna Jade Sue Camille Nolan Anna Johana Chloé

Dans cette histoire, le meunier pense qu'il va mourir de faim.	Johana		Kylan	Assya Camille	Lilas Mathieu Jade Sue Léonie Rose	Lorna Nolan Luis Anna Chloé
Dans cette histoire, le chat pense qu'il va mourir de faim.	Mathieu Johana Lorna Jade Assya Camille Léonie Nolan Luis Anna Chloé	Sue	Lilas Kylan			
Dans cette histoire, le fils du meunier veut manger son chat pour ne pas mourir de faim.	Johana	Jade		Chloé Kylan	Mathieu Sue Léonie	Lilas Lorna Assya Camille Nolan Luis Anna Rose
Dans cette histoire, le fils du meunier est désespéré.	Rose	Mathieu	Kylan	Lilas Assya	Jade Sue Léonie Chloé	Lorna Camille Nolan Luis Anna Johana
Dans cette histoire, le fils du meunier est triste.	Lorna Rose		Assya Kylan	Mathieu Camille	Sue Léonie Chloé	Lilas Jade Nolan Luis Anna Johana
Dans cette histoire, le chat est aussi triste et désespéré que son maitre.	Lorna Jade Nolan Léonie Anna Johana Rose	Lilas Assya Luis	Kylan	Mathieu Chloé	Sue	Camille
Dans cette histoire, le chat est inquiet de se faire manger par le fils du meunier.	Lorna Anna Johana Chloé	Jade Assya Léonie	Lilas Kylan	Mathieu	Sue Luis Rose	Camille Nolan
Dans cette histoire, le chat veut partir en	Lilas Mathieu Johana	Léonie	Luis Kylan		Camille	

courant pour ne pas être mangé par le meunier.	Lorna Jade Sue Assya Nolan Anna Chloé Rose					
Dans cette histoire, le chat veut voler les bottes et le sac du meunier.	Lorna Nolan Anna	Jade Léonie. Assya Camille	Mathieu Kylan	Chloé	Lilas Sue Rose	Luis Johana
Dans cette histoire, le chat avec un sac et une paire de bottes, veut aider son maître pour qu'il ne meurt pas de faim.			Lorna Kylan Camille	Lilas Chloé	Mathieu Sue Assya Léonie	Jade Johana Nolan Luis Anna Rose
Dans cette histoire, le fils du meunier pense que son chat ne va pas lui permettre de gagner de l'argent et de vivre.			Assya	Lilas Luis Chloé Kylan	Mathieu Léonie Jade Sue Rose	Lorna Camille Nolan Anna Johana
Dans cette histoire, le chat veut aider son maître pour sauver sa peau et ne pas être mangé.	Lorna	Jade Johana	Lilas Assya Camille Léonie	Chloé	Mathieu Sue Luis Kylan Rose	Nolan Anna

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Dans cette histoire, le chat met dans son sac de la salade pour la ramener à son maître et le nourrir.	Lilas Jade Camille Nolan Anna Johana Chloé	Sue Léonie	Mathieu	Assya Kylan	Luis	Lorna Rose
Dans cette histoire, la salade pousse dans le sac.	Lorna Rose Jade Sue Camille Nolan Luis Chloé	Lilas	Mathieu Assya Kylan			

	Léonie Anna Johana					
Dans cette histoire, le chat est mort.	Lilas Lorna Jade Camille Nolan Léonie Anna Chloé Johana Rose	Sue Luis	Mathieu Assya	Kylan		
Dans cette histoire, le chat fait semblant de dormir ou d'être mort.	Johana		Assya Chloé Kylan	Mathieu	Jade Sue Camille Léonie	Lilas Lorna Nolan Luis Anna Rose
Dans cette histoire, le chat tend un piège à un lapin.			Chloé Kylan	Assya	Mathieu Sue Luis Léonie	Lilas Lorna Jade Camille Nolan Anna Johana Rose
Dans cette histoire, le chat veut capturer et tuer un lapin.			Kylan	Mathieu Chloé	Lilas Sue Léonie Camille Rose	Lorna Jade Assya Nolan Luis Johana Anna
Dans cette histoire, le chat veut attraper un lapin pour nourrir son maitre.	Luis	Camille	Lilas	Jade Assya Chloé Kylan	Mathieu Sue Léonie Rose	Lorna Nolan Johana Anna
Dans cette histoire, le lapin veut se cacher dans le sac.	Lorna Nolan Léonie Chloé Anna Johana Rose	Mathieu Sue	Jade Camille Kylan	Lilas Assya	Luis	
Dans cette histoire, le lapin veut manger de la salade.	Lorna Camille		Assya	Mathieu Jade Anna Chloé Kylan	Lilas Sue Léonie Johana	Nolan Rose Luis

Dans cette histoire, le chat sait que le lapin aime la salade.			Assya Camille	Luis	Jade Sue Léonie Chloé Kylan	Lilas Mathieu Rose Lorna Johana Nolan Anna
Dans cette histoire, le lapin pense que le chat est endormi ou mort et qu'il peut manger la salade sans danger.		Chloé	Kylan	Lilas Léonie	Mathieu Sue Assya	Lorna Jade Camille Nolan Rose Anna Luis Johana
Dans cette histoire, le chat sait que le lapin est jeune, naïf et étourdi.			Lilas Jade Assya Luis	Mathieu Chloé Kylan	Sue Camille Léonie Rose	Lorna Nolan Anna Johana
Dans cette histoire, le chat sait que le lapin va penser qu'il est mort et qu'il n'y a pas de risque. Il veut profiter de sa naïveté pour l'attraper.		Assya	Chloé Kylan	Lilas Jade	Mathieu Sue Luis	Lorna Camille Nolan Anna Léonie Johana Rose
Dans cette histoire, le lapin ne sait pas que les salades ne poussent pas dans un sac et qu'il y a un piège.	Jade Luis Léonie Anna	Lilas Sue		Assya Chloé Kylan	Mathieu Johana Rose	Lorna Camille Nolan
Dans cette histoire, le lapin est mort.	Lilas Nolan Chloé		Assya Kylan	Lorna	Mathieu Luis Léonie	Jade Camille Anna Johana Rose
Le chat est heureux de voir que sa ruse fonctionne et que le lapin se fait capturer en voulant manger la salade.			Assya Chloé	Kylan	Lilas Mathieu Jade Sue Rose	Lorna Camille Nolan Luis Léonie Anna Johana
Le chat va pouvoir nourrir son maître.	Camille	Lilas	Jade Kylan	Lorna Assya	Mathieu Sue Luis Chloé Rose	Nolan Léonie Anna Johana

Le maitre va mourir de faim.	Nolan Johana Rose	Lorna Jade Léonie	Lilas Mathieu Kylan	Assya Luis	Sue Camille Chloé	Anna
Cette histoire est un récit de ruse.			Lorna Assya	Lilas Mathieu Jade Johana Chloé Kylan	Sue Camille Luis Léonie Rose	Nolan Anna

Partie 5

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Pour comprendre ce texte, je l'ai relu plusieurs fois.	Lorna Jade Nolan Johana	Léonie Rose	Lilas Camille Anna	Mathieu Assya Luis	Sue Kylan	Chloé
Pour comprendre ce texte, j'ai relu les passages que je ne comprenais pas ou que je trouvais difficiles.	Lorna Nolan Anna	Jade Léonie		Mathieu	Lilas Sue Luis Rose	Assya Camille Johana Chloé Kylan
Pour comprendre ce texte, je me suis posé des questions dans ma tête.	Lorna Nolan	Lilas	Jade Luis	Mathieu Léonie Kylan	Sue Chloé Assya Rose	Camille Johana Anna
Pour comprendre ce texte, je me suis fait un résumé de l'histoire dans ma tête.	Lorna		Luis	Lilas Mathieu Assya Léonie Anna Rose	Sue Kylan	Jade Camille Nolan Johana Chloé
Pour comprendre ce texte, je me suis fait un film et ai imaginé dans ma tête l'histoire et les personnages en train de parler.	Lorna Luis	Sue	Assya	Lilas Mathieu Léonie Camille Kylan	Jade	Nolan Johana Anna Chloé Rose
Pour comprendre ce texte, je me suis mis(e) à la place du fils du meunier, du chat et du lapin et j'ai imaginé ce qu'ils pouvaient penser et ressentir.	Lilas Lorna Johana	Jade	Mathieu Camille	Assya Rose	Sue Léonie Luis Chloé Kylan	Nolan Anna

Pour comprendre ce texte, j'ai utilisé un crayon ou un surligneur pour repérer et sélectionner des informations qui me semblaient importantes.	Lorna Jade Nolan Johana Rose	Mathieu Sue Camille	Kylan	Assya Chloé	Lilas Luis	Léonie Anna
Pour comprendre ce texte, j'ai surligné en différentes couleurs ce que disaient les différents personnages.	Lorna Nolan Anna Johana Rose	Mathieu Jade Sue Camille	Lilas Kylan	Assya Luis		Léonie Chloé
Pour comprendre ce texte avec des dialogues, j'ai fait attention aux personnages qui parlaient.	Lorna	Sue Luis	Assya	Mathieu Rose	Léonie Chloé	Lilas Jade Johana Camille Nolan Anna Kylan
Pour comprendre ce texte, j'ai noté sur un brouillon des informations.	Lilas Lorna Jade Camille Nolan Luis Johana Rose	Mathieu	Assya Léonie Kylan	Chloé	Sue	Anna
Pour comprendre ce texte, j'ai deviné des choses qu'il ne disait pas clairement.	Lorna Nolan Johana Rose	Lilas	Luis Kylan	Mathieu Jade Assya Camille Léonie	Sue	Anna Chloé
Pour comprendre ce texte, j'ai fait des inférences et j'ai utilisé ce que je sais et qui n'est pas dit dans le texte.	Lorna Rose		Jade Camille Luis Johana Kylan	Lilas Mathieu Assya Léonie Anna	Sue	Nolan Chloé
Pour être sûr d'avoir bien compris le texte, j'ai vérifié les informations.	Lorna Johana Rose	Jade	Luis	Mathieu Assya Kylan	Sue Léonie Chloé	Lilas Nolan Anna

Partie 6

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
Je connais plus de stratégies que je peux utiliser pour comprendre un texte.	Lorna Nolan	Lilas	Mathieu Assya Rose	Jade Luis Johana Kylan	Sue Camille Léonie	Anna Chloé
Je connais les stratégies qui m'aident à comprendre un texte.	Lorna Nolan			Lilas Assya Luis Rose	Mathieu Sue Léonie Chloé Kylan	Jade Camille Anna Johana
Je sais qu'il est important que j'anticipe les stratégies que je vais utiliser pour comprendre un texte.	Lorna		Lilas Jade	Mathieu Assya Chloé Kylan Rose	Sue Luis Léonie Johana	Camille Nolan Anna
Je sais que je dois contrôler que j'ai bien compris un texte et que ma/mes stratégie(s) ont bien fonctionné.	Lorna			Mathieu Assya Nolan Kylan Rose	Jade Chloé Sue Johana Camille Luis	Lilas Léonie Anna
Je sais mieux comment je fais pour comprendre un texte.	Lorna Nolan			Mathieu Assya Camille Rose	Lilas Sue Luis Anna Kylan	Jade Léonie Johana Chloé
Je me mets plus à la place des personnages en imaginant leurs pensées et sentiments.	Lorna Nolan Johana		Assya Kylan	Mathieu Luis Rose	Sue Léonie	Lilas Jade Camille Anna Chloé
Je réfléchis plus à mes stratégies.	Lorna Nolan		Jade	Lilas Mathieu Luis	Sue Assya Camille Johana Kylan Rose	Léonie Anna Chloé