TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION 1

2. PROBLEMATIQUE 2

2.1 QUESTION DE DEPART 2

2.2 CADRE THEORIQUE 4

2.2.1 Image de soi, un pilier de l'estime de soi 4

2.2.2 Représentations sociales 9

2.2.3 Quelques définitions du concept d'intelligence 12

2.2.4 Théorie des intelligences multiples 15

2.2.5 Centres d'apprentissage 20

2.3 QUESTION DE RECHERCHE 22

3. MÉTHODOLOGIE 25

3.1 POPULATION 25

3.2 INSTRUMENT DE MESURE 26

3.2.1 Entretiens 26

3.2.2 Dispositif 28

3.3 CHOIX DE LA METHODOLOGIE 30

3.4 METHODE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DE DONNEES 31

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS 33

4.1 REPRESENTATIONS DE L'INTELLIGENCE 33

4.2 LIENS ENTRE REPRESENTATIONS ET IMAGE PROPRE 40

4.3 SYNTHESE DES RESULTATS 50

5. CONCLUSION 54

6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 56

1. INTRODUCTION

Face à d'importantes difficultés scolaires, les élèves intégrés en classe de Formation Spécialisée se caractérisent fréquemment par une image d'eux-mêmes très négative lorsqu'ils tiennent des propos tels que « je ne suis pas intelligent » ou « je suis nul à l'école ». Malgré les nombreux moyens que j'ai mis en place afin d'améliorer leur propre image depuis le début de ma carrière, cette image négative reste néanmoins toujours aussi ancrée en eux. Il faut alors, peut-être, davantage se concentrer sur les raisons pour lesquelles ils se perçoivent ainsi plutôt que tenter de la modifier directement. C'est pourquoi ce travail vise, dans un premier temps, à faire émerger les représentations qu'ils se font de l'intelligence, puisque c'est une notion qui revient fréquemment dans leurs propos. Puis, dans un second temps, cette recherche propose une nouvelle représentation de celle-ci, au travers de la théorie des intelligences multiples, dans le but d'améliorer l'image que les élèves ont d'eux-mêmes. En effet, comme cette théorie vise à découvrir la manière dont chaque individu est intelligent, il est possible qu'ils portent moins leur attention sur toutes leurs difficultés en se concentrant alors davantage sur la recherche de leurs ressources intellectuelles.

Afin de mieux comprendre les différents éléments théoriques utilisés dans cette étude, le cadre théorique est présenté dans le chapitre suivant. Ainsi, les notions de représentations sociales et d'image de soi sont développées dans un premier temps. Puis, quelques définitions de l'intelligence sont présentées avant de découvrir les huit formes d'intelligence issues de la théorie des intelligences multiples. Enfin, les centres d'apprentissage sont décrits afin de comprendre la raison pour laquelle ils sont utilisés dans le dispositif expérimental. Le troisième chapitre, quant à lui, décrit, d'une part, les moyens méthodologiques permettant de vérifier les effets de la découverte des intelligences multiples sur la représentation de l'intelligence et sur l'image que les élèves ont d'eux-mêmes. D'autre part, il explique ce qui est concrètement mis en place dans la classe pour explorer les huit formes d'intelligence. Le quatrième chapitre présente les résultats et les éléments d'analyse de ces derniers et enfin, une conclusion permet de mettre en lumière les limites et les apports professionnels d'un tel travail.

2. PROBLEMATIQUE

2.1 QUESTION DE DEPART

Je travaille dans une classe de Formation Spécialisée, intégrée à un collège ordinaire, dans le canton de Neuchâtel. Cette classe accueille des élèves âgés de six à douze ans, présentant des troubles d'apprentissage ou de comportement. Une demande d'intégration dans cette classe peut être faite sur demande des parents, d'un enseignant ordinaire ou du Service Socio-éducatif (SSE) pour des élèves en grande difficulté dans leur classe ordinaire et qui souffrent souvent d'un décrochage scolaire. Cette décision peut soulager l'enfant qui ne suit plus le programme et qui ressent un profond mal-être envers l'école. Cette classe permet un enseignement individualisé et adapté au rythme de travail de chacun, grâce à un effectif réduit (douze au maximum). Cependant, l'intégration des élèves peut également être partielle, car en restant intégrés à un collège ordinaire, les élèves peuvent rejoindre une classe pour certaines branches dans lesquelles ils réussissent. En revanche, si les difficultés sont trop importantes pour une réintégration, ils peuvent alors continuer leur scolarité obligatoire dans une classe de Formation Spécialisée du cycle 3.

Souvent intégrés à l'âge de neuf ou dix ans, la plupart des élèves tient fréquemment un discours très négatif sur leur personne. Ils se décrivent souvent en utilisant les termes « je suis nul, de toute façon je n'arriverai à rien plus tard », « avec moi, ça ne sert à rien d'essayer, je ne comprends jamais rien », « l'école ce n'est pas pour moi, de toute façon je ne suis pas intelligent » ou « je n'aime pas l'école et l'école ne m'aime pas ».

Je me suis alors demandé comment des enfants aussi jeunes peuvent déjà tenir un discours aussi défaitiste ? Comment, à neuf ans, peuvent-ils être aussi certains de ne pas réussir dans leur vie ? Quelle est donc la responsabilité de l'école ? A chaque rentrée scolaire, je suis étonnée de l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et je me demande régulièrement ce qu'il est possible de mettre en place pour leur redonner l'envie de venir à l'école ainsi que leur montrer qu'ils sont capables d'apprendre avec succès.

Après sept années d'expérience professionnelle, je me rends compte qu'il ne suffit pas simplement de valoriser les élèves par rapport à leur travail en mettant en évidence leurs forces plutôt que leurs faiblesses. Certes, il est important de tenir un discours positif sur leurs apprentissages, mais l'image qu'ils ont d'eux-mêmes reste visiblement profondément ancrée. J'ai longtemps cru qu'en exprimant régulièrement des paroles d'encouragement et des félicitations, je réussirais à changer cette image pour améliorer leur estime. C'est en effet ce que dit Duclos (2000) :

> Avec le temps, en recevant régulièrement des rétroactions positives, l'enfant intériorise une bonne estime de lui-même qui sera nourrie de façon intrinsèque par son monologue intérieur, c'est-à-dire une conversation qu'il entretient avec lui-même et dont le contenu est positif ou négatif (pp. 21-22).

Cependant, Duclos dit aussi (*ibid.*) qu' « il est inutile de faire prendre conscience à un enfant de ses capacités et de lui dire qu'il est capable si on ne lui fournit pas l'occasion de connaître du succès dans ses activités » (p. 89).

Les élèves qui intègrent ma classe ont connu de nombreux échecs durant leur scolarité en classe ordinaire. La plupart d'entre eux n'a plus envie d'apprendre par peur de se tromper et d'être, encore une fois, conforté dans leur idée d'être « nul » ou « pas intelligent ». Duclos (2000) affirme que, « dans nos écoles, on considère qu'un enfant qui réussit bien à l'école est intelligent. Malheureusement, beaucoup de jeunes font l'équation inverse et associent un faible rendement scolaire à un manque d'intelligence » (p. 93). En effet, fréquemment, les élèves de Formation Spécialisée associent leurs difficultés à une absence d'intelligence. C'est pourquoi, par ce travail, je souhaite me pencher sur les moyens qu'un enseignant spécialisé peut mettre en place afin d'influencer positivement l'image, actuellement si négative, que les élèves ont de leur propre intelligence et d'eux-mêmes.

Lors d'un cours suivi à la HEP-BEJUNE (Elia, 2015), la théorie des intelligences multiples m'a été présentée. Celle-ci m'a beaucoup interpellée, car c'était la

première fois que je pouvais entrevoir une image plus positive de l'intelligence chez tous les individus. La question n'est plus de savoir si un individu est intelligent ou non, mais la réflexion se focalise plus particulièrement sur la manière dont cet individu est intelligent, en partant du postulat que tout le monde est intelligent. Je me suis alors demandé quels seraient les effets d'une introduction de cette théorie sur la représentation que mes élèves en difficultés scolaires se faisaient de leur propre intelligence ? Pourrait-elle influencer positivement l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ?

2.2 CADRE THEORIQUE

Ce sous-chapitre vise à présenter les éléments théoriques sur lesquels repose ce travail. Il est composé de quatre parties. Dans un premier temps, la notion d'image de soi est décrite et abordée dans le cadre du contexte scolaire. Puis, quelques définitions de l'intelligence sont exposées sous l'angle de la psychologie du développement. Le troisième sous-chapitre est consacré plus particulièrement à la théorie des intelligences multiples. Pour terminer, les centres d'apprentissage sont présentés comme moyens concrets d'intégrer les intelligences multiples dans l'enseignement.

2.2.1 Image de soi, un pilier de l'estime de soi

Selon André et Lelord (1999), « le regard que l'on porte sur soi, cette évaluation, fondée ou non, que l'on fait de ses qualités et de ses défauts » (p. 15) représente un des piliers[1] de l'estime de soi. Duclos (2000) dit aussi que

> La clé de l'estime de soi se trouve dans le processus de « conscientisation ». Elle consiste en la représentation affective qu'on se fait de soi-même par rapport à ses qualités et habiletés ainsi qu'en la capacité de conserver dans notre mémoire ces représentations de manière à les actualiser et à pouvoir surmonter des difficultés, relever des défis et vivre de l'espoir (p. 16).

[1] Les trois piliers de l'estime de soi sont l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi.

L'estime de soi suppose alors que l'on ait une image de soi bien consciente. Bertsch et Famose (2009) expliquent que la littérature scientifique est unanime lorsqu'il s'agit de décrire des personnes qui ont une haute estime d'eux-mêmes. Ces dernières sont souvent convaincues de leurs compétences et s'accordent beaucoup d'attributs positifs dans divers domaines. Elles se concentrent, néanmoins, seulement sur le positif en négligeant les domaines dans lesquelles elles se sentent moins compétentes. C'est donc leur capacité à valoriser leurs attributs positifs qui leur permet de garder une estime d'elles-mêmes aussi élevée. Cependant, ce travail est consacré aux élèves en difficultés scolaires qui, très souvent, ont une basse estime d'eux-mêmes. Campbell (1990) lie la basse estime de soi à une confusion du concept de soi. Il est donc important d'insister sur cette notion d'image de soi à l'école, car, comme le souligne Mallet (2007) :

> Ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'enfant qui comptent pour apprendre, mais bien celles qu'il pense avoir. Avoir des conceptions de soi positives (ou penser les avoir) favorise une persévérance dans l'effort lors de difficultés, ce qui motive l'élève dans sa tâche et peut l'amener à progresser (p. 124).

C'est pourquoi ce chapitre est plus précisément consacré à l'image que l'on se fait de soi plutôt qu'au terme d'estime de soi à proprement parler.

Dans le courant psychodynamique, cette construction de l'image de soi commence dès la naissance, bien avant que l'enfant ne devienne élève. Winnicott (1969) propose, au travers de sa théorie de l'attachement, l'idée que les fondements de la construction de soi s'établissent dans la relation de confiance qu'une mère instaure avec son jeune enfant. Wallon (1945) affirme également que l'enfant développe la conscience de soi avec sa mère en premier lieu. Puis, en grandissant, avec le groupe familial et enfin avec les nombreuses interactions qu'il vit dans un contexte extra-familial (crèche, école, parascolaire, activités extra-scolaires).

Toutefois, un enseignant n'est pas en mesure de contrôler les interactions vécues en dehors du contexte de la classe. Ce chapitre s'appuiera donc plus particulièrement

sur le point de vue psychosocial, qui s'intéresse essentiellement aux interactions sociales de l'individu et ne se centre pas uniquement sur la famille comme principal contexte de socialisation.

C'est en 1890 que James propose, pour la première fois, une réflexion sur le concept de Soi dans une dimension sociale. Il distingue le Je (soi-agent) du Moi (soi-objet). Le premier définissant la personne elle-même qui agit et le second se réfère aux interactions sociales qu'expérimente cette même personne.

Mallet (2007) fait également référence à différents « Sois » (Je) rassemblés dans la construction de sa propre image :

- le « Soi subjectif » fait référence aux perceptions, conscientes ou non, qu'un individu a de lui-même ;
- le « Soi phénoménal » correspond à l'organisation consciente des différentes visions qu'un individu se fait de lui-même;
- le « Soi social » désigne la perception que l'entourage se fait d'un individu.

Ces trois éléments sont constamment en interaction. Un individu construit donc l'image de lui-même d'une part au travers de son propre regard et, d'autre part, au travers de celui des autres. Ces éléments sont intéressants pour ce travail, car ils mettent en lumière l'importance du regard d'autrui dans notre construction. A l'école, un élève est continuellement observé par ses pairs, par ses enseignants et par ses parents. Il reçoit ainsi fréquemment des feedbacks (paroles, regards, jugements) - positifs ou négatifs - qu'il confronte avec sa propre vision de lui et qui peuvent, alors, la modifier.

Mallet (*ibid.*) présente ensuite quatre images principales qui constituent celle d'un individu dans son ensemble :

- l'image idéale est celle que l'individu souhaite être, elle le guide dans ses choix de vie ;
- l'image propre représente la manière dont un individu se perçoit lui-même. Rodriguez-Tomé (1972) souligne que l'image propre est « l'agencement de traits de la personnalité que le sujet admet comme lui appartenant […] un

Rapport-Gratuit.com

ensemble de caractéristiques telles que dispositions, habitudes, tendances, attitudes ou capacités » (p. 28) ;

- l'image sociale est la manière dont l'individu pense être perçu par les autres ;
- l'image virtuelle permet à l'individu de s'évader et d'imaginer une autre image de lui, dans ses rêves.

Cet ensemble d'images démontre que leur interaction peut constamment faire modifier le constat qu'un individu a de ce qu'il est, de ce que les autres perçoivent de lui et de ce qu'il aspire à être. Dans le contexte de ma recherche, l'image idéale peut être représentée par l'élève en difficulté qui espère mieux réussir à l'école. L'image propre, quant à elle, est plus subjective ; l'élève peut se doter de qualités qui lui permettent d'avancer à l'école, mais l'image sociale peut les détruire en lui laissant croire qu'il est un incapable puisqu'elle l'exclut du cursus scolaire ordinaire. Pour finir, l'image virtuelle lui permet de rêver à une autre vie dans laquelle il aurait moins de difficultés et pourrait suivre le programme comme tous ses camarades.

L'Ecuyer (1994) situe l'expansion de soi entre cinq et dix/douze ans. Il explique que l'entrée à l'école élargit significativement l'environnement de l'enfant et contribue à bouleverser le concept de soi qu'il s'était construit au préalable dans son espace familial. Durant les premières années d'école, l'enfant ne fait pas encore la distinction entre l'image sociale et l'image propre. Il lui est donc difficile de se concevoir différemment de l'image qui lui est renvoyée par son enseignant ou ses camarades de classe. Cooley (1902) parle d'un « miroir social ». Selon lui, l'individu intériorise les jugements et opinions donnés par autrui (image sociale) qui deviennent personnels (image propre) en effaçant la référence à l'autre. L'école a ainsi une grande responsabilité de l'image que l'enfant aura plus tard de lui-même et des répercussions sur la suite de sa scolarité.

A l'école, les élèves en difficultés scolaires reçoivent fréquemment des retours négatifs sur leur travail. Ils ne répondent pas aux attentes de l'institution, soit : atteindre les objectifs demandés après une séquence d'enseignement utilisant un manuel imposé. Duclos (2000) explique, comme Cooley (*op. cit.*) un siècle auparavant, que lorsque l'élève « reçoit des rétroactions négatives à répétition, il

intériorise une image négative de lui-même et l'intègre à son identité » (p. 65). Causse-Mergui (2012) précise également qu'il est difficile, ensuite, de « changer leur regard sur eux-mêmes. Habitués qu'ils sont à se considérer comme « nuls », ils continuent de douter, même quand ils réussissent » (p. 220).

Mallet (2007) apporte un regard plus positif quant à la possibilité d'évolution de cette image négative. En définissant l'image de soi comme étant « l'ensemble des sentiments que l'élève éprouve à son sujet qui forme une certaine image de lui à un moment donné » (p. 84), elle insiste sur le caractère instantané de cette image. Duclos (2000) apporte un complément en affirmant que cette image « se modifie et s'enrichit au gré des expériences et au fil du développement de sa personnalité » (p. 17). L'école a donc pour rôle de faire vivre aux élèves des expériences positives, malgré leurs difficultés. C'est ainsi qu'ils pourront construire une image d'eux-mêmes qui les aidera dans leur scolarité future et dans la création de leur identité. En effet, comme le dit Mallet (op. cit.) :

> Nous savons bien que ce sont bien les réussites, mêmes les plus petites, qui « gonflent » ou améliorent l'image de soi des élèves et qui leur permettent alors de se projeter dans un futur et de se penser susceptibles « d'être gagnants » (p. 134).

Dans le contexte de cette étude, les élèves intégrant une classe de Formation Spécialisée se caractérisent par une très mauvaise image d'eux-mêmes. Au travers des jugements négatifs portés à leur égard par les camarades et les enseignants, ainsi que la réorientation scolaire en cursus spécialisé, ils se rendent compte qu'ils ne sont pas capables de suivre le cursus d'apprentissage comme les autres et ils se persuadent qu' « être nul » à l'école signifie ne pas être intelligents. Cette idée vient, en fait, d'une représentation que la société occidentale se fait d'un élève qui ne réussit pas à l'école explicité par Duclos (2000) comme suit : « un enfant qui réussit bien à l'école est intelligent » (p. 93). C'est pourquoi, dans le sous-chapitre suivant, le concept de représentation sociale est développé en lien avec cette croyance.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2.2.2 Représentations sociales

Au sens large, une représentation est une perception, une image qu'un sujet – individu ou groupe social - se fait du monde qui l'entoure. Elle se rapporte à un objet que l'individu ou le groupe se construit et s'approprie. Son contenu peut se rapporter à une personne, un objet, un événement matériel, social ou psychique, un concept ou une théorie.

> Face à ce monde d'objets, de personnes, d'évènements ou d'idées, nous ne sommes pas (seulement) équipés d'automatismes, de même ne sommes-nous pas isolés dans un vide social : ce monde nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux – parfois dans la convergence, parfois dans le conflit, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter (Jodelet, 1989, p. 47).

Les représentations sont, ainsi, qualifiées de sociales. Elles constituent une forme de réalité, créée par un individu en interaction avec les autres. Elles forment une pensée de sens commun et sont partagées par les membres d'un groupe spécifique.

Moscovici (2013) explique que « nous créons des représentations afin de rendre familier ce qui nous est étrange, troublant, mystérieux » (p. 39). Souvent, une représentation permet de rendre présent à l'esprit un objet absent au travers de figures, de symboles ou de signes que le sujet s'approprie. En effet, il est difficile pour un groupe d'individus de communiquer sur « les ambiguïtés des notions, la fluidité des significations, l'incompréhension des images et des croyances d'autrui » (*ibid.*, p.110). Il est alors essentiel de rendre la communication « non problématique » et de réduire le « vague » en s'accordant sur une représentation commune au travers de négociations implicites lors d'échanges sur des images et des valeurs partagées. « Ce faisant, ils (les gens) acquièrent un répertoire commun d'interprétations et d'explications, de règles et de procédures qu'ils peuvent appliquer dans la vie quotidienne, ainsi que des expressions linguistiques accessibles à tous » (*ibid.*, p. 111).

Jodelet (2015) dégage trois perspectives concernant l'émergence des représentations, leur fonctionnement et leur fonction. Les deux premières[2] ne sont pas considérées dans ce travail, car elles font d'une représentation un « médiateur » qui donne accès à ce que la société peut nous apprendre d'elle-même. La troisième perspective, plus pertinente pour cette recherche, appréhende la représentation comme un phénomène qui existe par et pour lui-même. Cette dernière s'intéresse principalement à la formation et à l'enchaînement des idées sociales. Pour ce faire, elle considère la représentation sociale comme une modalité de connaissance. Elle rapporte ensuite son fonctionnement et sa fonction « aux processus qui affectent l'organisation, la vie et la communication sociale, aux mécanismes qui concourent à la définition de l'identité et de la spécificité des groupes sociaux et au rapport que ces groupes entretiennent entre eux » (*ibid.*, p. 21). Cette perspective permet donc, dans un premier temps, de saisir le produit de la représentation concrétisant une idée ou une image et, dans un second temps, de comprendre la manière dont les individus d'un groupe la relie à leurs modes de pensée.

> Les représentations ainsi élaborées se transforment en produits qui opèrent dans la vie sociale, sur le plan intellectuel et pratique, comme des réalités préformées, des cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action, des systèmes d'accueil de réalités nouvelles (*ibid.*, p. 22).

Un des points centraux de ce travail porte sur les représentations qu'un groupe d'individus se fait de l'intelligence. Cette notion a intéressé de nombreux chercheurs, dont les travaux débouchent sur différentes théories scientifiques (voir sous-chapitre 1.2.3). Elles sont, toutefois, différentes les unes des autres et parfois difficiles à saisir, car elles représentent un objet absent, impalpable pour la majorité des individus. Ces derniers ont besoin de s'accorder sur une représentation commune afin de pouvoir communiquer ensemble sur un même sujet (Moscovici, 2013). Jodelet (1989) explique que les représentations sont « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée » (p. 53). Certes, cette forme de connaissance est

[2] Pour les lecteurs intéressés, se référer à :
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris : Editions des archives sociales.

plus naïve que la connaissance scientifique issue de résultats de recherches, puisqu'elle est considérée comme un système d'interprétation du monde. Cependant, elle est tout aussi importante, car c'est elle qui régit « notre relation au monde et aux autres » (*ibid.*, p. 53). Les représentations sociales

> Orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales (*ibid.*, p. 53).

Cette citation explique que les représentations sociales ont un effet sur le développement individuel et l'identité personnelle de chacun. L'image qu'un élève se fait de lui-même dépend donc de la représentation sociale véhiculée dans son environnement. Comme le dit Mallet (2007), à l'école, « avoir une opinion sur soi à un moment donné de sa scolarité, c'est prendre des indices dans le contexte environnant » (p. 202). Cependant, l'environnement scolaire d'un élève en difficulté montre souvent qu'il est, effectivement, en difficulté. Dès lors, comme explicité dans le sous-chapitre précédent, l'idée qu'un « bon élève » est intelligent persiste dans le milieu scolaire. Cette représentation adoptée par le système, enseignants et institution confondus, pousse l'élève en difficultés à croire qu'il n'est pas intelligent.

Les représentations sont ancrées dans notre mémoire, mais elles ne sont pas pour autant figées, car elles peuvent évoluer grâce aux interactions vécues avec l'environnement. Il est aussi possible

> Qu'il y ait un conflit entre deux cognitions (idées, opinions, jugements, croyances), c'est-à-dire, en somme, entre deux représentations sociales. […] Tout état de tension intrapsychologique étant vécu comme désagréable, le sujet élimine la gêne en modifiant ses représentations (Mannoni, 1998, pp. 90-91).

Il est alors possible de modifier l'image négative que des élèves ont d'eux-mêmes en saisissant, d'une part, le produit de leur représentation de l'intelligence et, d'autre part, la manière dont ils la lient à leur mode de pensée. Quelques définitions de l'intelligence sont présentées dans le sous-chapitre suivant, dans le but de mieux comprendre d'où provient cette représentation sociale et de découvrir des éléments nouveaux, issus de théories scientifiques, à utiliser pour faire évoluer une représentation déjà bien ancrée dans le monde scolaire actuel.

2.2.3 Quelques définitions du concept d'intelligence

La notion d'intelligence fait débat dans le domaine scientifique actuel : certains tentent de la définir, d'autres de comprendre sa nature ou encore de la mesurer au travers de tests standardisés.

Dans le courant du 20ème siècle, deux modèles s'opposent au sujet de la nature de l'intelligence. Duru-Bellat (cité dans Duru-Bellat et Fournier, 2007) évoque, d'une part, les « héréditaristes » qui postulent que l'intelligence se transmet par les gênes et qu'un enfant naît intelligent ou non. D'autre part, les « environnementalistes » qui considèrent que l'intelligence d'un individu se développe en fonction de son environnement et de ses expériences.

Pour Spearman (cité dans Vianin, 2009), l'intelligence a un caractère unitaire et présente une capacité générale, à savoir le « facteur g ». Ce facteur est souvent utilisé pour « expliquer les différences interindividuelles : l'intelligence est considérée comme une caractéristique intrinsèque de l'individu, déterminée génétiquement et donc non modifiable » (ibid, p. 61).

Piaget (1936), quant à lui, va plus loin que cette opposition inné/acquis. Pour lui, « l'intelligence est une adaptation » (p. 10), car l'inné (structures mentales) et l'acquis (le monde extérieur) sont en constante interaction. Deux fonctions de l'adaptation doivent être équilibrées en permanence : l'assimilation et l'accommodation. La première demande l' »incorporation de la réalité extérieure à des formes dues à l'activité du sujet » (ibid, p. 10). La seconde est nécessaire au

sujet afin d'adapter ses structures mentales aux éléments nouveaux qui lui arrivent du monde extérieur. Le sujet est alors auto-structurant. Piaget utilise le terme d' « autorégulation » qu'il décrit comme « une suite de compensations actives du sujet en réponse aux perturbations extérieures et d'un réglage rétroactif (feedback) et anticipateur constituant un système permanent de telles compensations » (Fournier & Lécuyer, 2009, p. 18).

Cependant, à la diffusion des travaux de Piaget, de nombreuses critiques ont été émises créant une controverse. Fournier (in Fournier & Lécuyer, 2009) fait part de la critique adressée, dans les années 1930, par Wallon et Vygotsky à propos de l'importance de l'environnement social[3]. Sternberg (2007), quant à lui, se distance de Piaget sur l'importance des interactions et de la culture. Selon lui, 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 sociaux et culturels différents » (p. 527). Avec cette définition, on peut comprendre, dans un premier temps, l'importance de l'environnement et de l'expérience : « on ne devient pas intelligent tout seul, mais en confrontant ses représentations à l'expérience vécue et à son environnement » (Vianin, 2009, p. 61). Si le monde extérieur résiste, l'enfant doit trouver de nouvelles stratégies pour s'adapter afin de trouver de nouvelles solutions aux problèmes rencontrés. Dans un second temps, l'auteur se distance des théories qui présentent l'intelligence comme une aptitude innée. On ne naît pas intelligent ou non. Ce sont les nombreuses expériences vécues qui « conditionnent le développement de notre capacité à mieux répondre aux défis posés par notre environnement » (ibid, p. 61).

La théorie de Sternberg repose sur une approche mutidimensionnelle. Il identifie trois formes d'intelligence. La première est l'intelligence analytique, ressemblant beaucoup à l'intelligence générale ou au « facteur g » de Spearman. La seconde est l'intelligence pratique qui représente la bonne capacité à s'adapter au contexte

[3]Pour les lecteurs intéressés, se référer à :
- Fournier, M., & Lécuyer, R. (2006). *L'intelligence de l'enfant. Le regard des psychologues.* Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Wallon, H. (2012). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.

grâce aux connaissances tacites, apprises de manière implicite. La troisième est l'intelligence créative qui permet d'automatiser les processus afin d'être efficace dans de nouvelles situations. Cette dernière intelligence rappelle la vision de Siegler (in Fournier et Lécuyer, 2009) qui décrit le développement cognitif comme « une série de vagues qui se chevauchent, chacune correspondant à un mode de pensée ou à une stratégie différente » (p. 38). Il y a des arrêts, des retours en arrière et des erreurs. L'enfant doit constamment s'adapter à son milieu, en choisissant une stratégie parmi d'autres qu'il aurait automatisée préalablement, afin de résoudre un problème auquel il fait face.

Dans cette approche plus multidimensionnelle, Carroll (1982) présente une vision optimiste de l'intelligence.

> Dans le royaume de l'intellect, les gens pourraient avoir une grande variété de forces comme de faiblesses… Les enfants avec des niveaux relativement faibles en intelligence générale ne seraient pas pour autant condamnés à l'échec dans toutes les tâches de nature intellectuelle qu'ils pourraient entreprendre ; plutôt, peut-on penser, leur faible note dans un test composite pourrait dissimuler quelque forme particulière de talent (p. 71).

Dans ce travail, l'intelligence sera, d'une part, perçue comme multidimensionnelle, non pas dans le but d'écarter l'existence d'une intelligence générale ou d'un « facteur g », mais pour entrevoir une aide pour des élèves en difficulté scolaire, qui, la plupart du temps présentent une intelligence générale faible.

D'autre part, le facteur social sera également pris en compte, car l'environnement joue un rôle primordial. En effet, comme le dit Dias (1995), l'intelligence est perçue comme « un réservoir, un contenant des composantes cognitives qui sont acquises par l'individu au cours de ses innombrables apprentissages effectués spontanément ou induites par l'adulte lors des interactions sociales » (p. 122). Cette définition souligne la possibilité d'influence de la part de l'environnement et, notamment, de

l'éducation. De plus, elle appuie, encore une fois, l'idée de la plasticité de l'intelligence, qui peut donc évoluer.

En lien avec cette vision multidimensionnelle de l'intelligence, Gardner (2008) propose, en 1983, une théorie des intelligences multiples, qui va également dans le sens de la psychologie cognitive actuelle, selon Vianin (2009). Ce dernier explique que « l'influence de l'environnement, la médiation d'un adulte et les stimulations du milieu sont déterminantes pour le développement intellectuel. Dans cette approche, la modifiabilité cognitive est importante, le sujet pouvant exercer un contrôle sur ses processus mentaux » (ibid, p. 61).

2.2.4 Théorie des intelligences multiples

A l'origine, Gardner (2008) part du constat que

> La corrélation apparente des scores entre les différents tests et les différentes tranches d'âges corrobore l'idée que la faculté intellectuelle générale, le facteur g, ne se modifie guère avec l'âge, l'apprentissage ou l'expérience. C'est un attribut, ou un talent, inné (p. 37).

Le fait de pouvoir quantifier l'intelligence au travers de tests enlève les dimensions environnementale et multidimensionnelle. Cette conception monodimensionnelle de l'intelligence reflète une école que Gardner appelle « uniforme », qui « impose un même programme de base à tous et ne propose que très peu d'options » (ibid, p. 28).

Il est vrai que si une intégration en classe de Formation Spécialisée est faite, c'est que l'élève n'est plus capable de suivre le programme scolaire imposé par l'institution. Cependant, comme le disent Grandserre et Lescouarch (2009), un programme unique qui fonctionne pour tous n'existe pas :

> Si une méthode pour l'instruction ou l'éducation, allant tranquillement du simple au complexe, avait fait ses preuves dans le passé, nous serions bien évidemment parmi les premiers à la mettre en place. Dans ce monde pédagogique standardisé, tous les élèves apprendraient alors de manière linéaire et continue dans un calme absolu, intéressés spontanément par le savoir transcendant, fascinés par les envolées lyriques du professeur récitant et prêts à travailler plus pour apprendre plus (p. 22).

Si certains élèves sont capables de suivre l'enseignement proposé aujourd'hui par l'école, d'autres ne le peuvent pas. Ces mêmes auteurs expliquent qu'il faut prendre en compte l'élève dans sa globalité : « cela suppose d'avoir conscience de la réalité des enfants : acquis antérieurs, rythmes d'apprentissage, fonctionnement mentaux et chemins d'apprentissage différents » (ibid, p. 126). C'est-à-dire que chaque élève d'une même classe est différent et que les méthodes d'apprentissage ne sont pas les mêmes pour tous.

L'école n'existe pas uniquement pour amener du contenu et du savoir aux élèves. Son rôle est également de permettre à chaque individu d'accéder à ce savoir. Cependant, comme le montrent Grandserre et Lescouarch (ibid), la connaissance domine sur l'accès à cette dernière. Selon eux, « la différence essentielle entre celui qui sait et celui qui ne sait pas ne serait pas le savoir lui-même mais serait lié aux méthodes de travail qu'il met en œuvre, l'un sachant comment s'y prendre et l'autre non » (p. 135). Vianin (2009) pointe également ce problème du monde scolaire en expliquant que les élèves viennent tout d'abord à l'école pour apprendre. Il n'est donc pas étonnant « de constater que leur échec scolaire relève fréquemment d'une incapacité à apprendre ou, autrement dit, à utiliser leurs ressources intellectuelles ou cognitives de manière efficiente » (p. 22).

La théorie des intelligences multiples devient donc, ici, intéressante. Comme le souligne Keymeulen (2013), cette théorie « permet de voir l'apprenant autrement et souffle un vent rafraichissant sur un système d'enseignement qui, depuis des décennies, n'a considéré le groupe classe comme une seule et unique personne » (p.

Rapport-Gratuit.com

25). De plus, elle permet à chacun de découvrir ses ressources intellectuelles afin d'avoir accès au savoir transmis par l'école.

Gardner (2008) critique l'usage courant du terme intelligence : « l'enfant le plus intelligent est capable de résoudre des problèmes, de trouver la réponse à des questions précises, et d'apprendre vite et bien de nouveaux sujets » (p. 35). Cette vision de l'intelligence montre « une faculté singulière, que l'on peut mobiliser quel que soit le problème à résoudre » (*ibid.*, p. 35). Comme l'école demande surtout de pouvoir résoudre des problèmes, il n'y aurait donc que les élèves dits « intelligents » qui seraient capables de réussir leur scolarité.

La théorie des intelligences multiples intègre l'importance du contexte culturel ou collectif dans la résolution de problème et la valeur du bien produit : « la compétence à résoudre des problèmes permet d'aborder une situation dans laquelle un but doit être atteint, et de déterminer le chemin approprié pour y parvenir » (p. 37). Gardner met donc en avant l'importance de donner cet accès au savoir et de découvrir ses propres ressources intellectuelles pour y parvenir. Pour lui, l'intelligence est comme « un éventail de capacités, d'aptitudes et d'habiletés mentales » (*ibid.*, p. 36).

Actuellement, huit intelligences différentes et complémentaires ont été identifiées (voir Tableau 1). Se basant sur ce modèle d'intelligences, Armstrong (1999) définit quatre éléments importants dont il faut se souvenir concernant les huit intelligences. Premièrement, chaque individu possède toutes ces intelligences. Deuxièmement, la majorité d'entre eux ont la capacité de développer chacune d'entre elles à un niveau satisfaisant. Troisièmement, les intelligences fonctionnent en corrélation et de manière complexe et, pour terminer, il y a plusieurs manières d'être intelligent dans les différentes catégories.

Le tableau ci-dessous, tiré de l'ouvrage de McGrath et Noble (2008, pp. 11-12), présente et décrit les huit intelligences de Gardner.

Tableau 1 : Description des intelligences multiples

Intelligence	Description
Linguistique	Désigne l'habileté à faire usage d'un langage intérieur, à utiliser les mots pour exprimer des significations complexes et les apprécier ou encore pour étudier d'autres langues. Elle englobe des habiletés comme lire, raconter des histoires, parler, débattre, faire de la poésie, faire des jeux de mots, compléter des mots-croisés, écrire des essais et exprimer sa pensée en mots.
Logico-mathématique	Repose sur la capacité de raisonner logiquement sur des propositions, de faire des inférences, d'explorer et de tester des idées et des solutions scientifiques de façon systématique, de calculer et de résoudre des opérations mathématiques complexes. Elle comprend des habiletés pour résoudre des problèmes, ordonner des objets et des nombres, classifier, utiliser des opérations mathématiques, reconnaître des modèles (pattern), les expérimenter et faire preuve de logique dans son argumentation.
Visuo-spatiale	Fondée sur la capacité de raisonner en deux et en trois dimensions, de se déplacer aisément et de déplacer des objets dans l'espace, de produire et de décoder des graphiques, de visualiser avant de construire, de créer des représentations visuelles du monde et de recréer de mémoire les détails d'images déjà vues. Elle désigne les habiletés pour créer des œuvres d'art, faire du dessin technique, consulter des cartes géographiques, élaborer des diagrammes, faire des casse-tête, naviguer, piloter, dresser des plans, faire des graphiques, parcourir des labyrinthes, concevoir des structures et reconnaître des erreurs spatiales.
Kinesthésique	Relève de l'habileté à résoudre des problèmes ou à créer des productions avec toutes les parties de son corps. Elle se manifeste par des habiletés pour exécuter des séquences de mouvements, communiquer des idées ou des émotions par son corps, pratiquer des sports, faire de l'exercice, de la gymnastique, de la danse ou du mime, fabriquer des objets et en réparer.
Musicale	S'appuie sur la capacité de créer et de comprendre les significations basées sur les sons et de les analyser. Elle est centrée sur la sensibilité à la tonalité, au timbre, à la synchronisation et au rythme des sons. Elle comporte des habiletés pour composer, exécuter des modèles rythmiques musicaux et les apprécier, différencier les sons, chanter, fredonner, jouer d'instruments de musique, analyser des éléments musicaux et créer des effets sonores.
Interpersonnelle	Consiste en une habileté à reconnaître les personnes et à faire des distinctions entre elles, à percevoir les émotions, humeurs, comportements et intentions des autres personnes et à y réagir en se comportant adéquatement avec elles. Elle nécessite des habiletés pour travailler en coopération, interagir socialement, maintenir des relations, superviser le travail d'autres personnes, négocier, agir comme médiateur, exercer du leadership, offrir du soutien émotionnel, faire preuve d'empathie et de sensibilité à l'égard des autres. Cette intelligence peut également englober l'habileté à jouer des personnages.
Intrapersonnelle	Se manifeste par l'habileté à générer un modèle mental cohérent de soi-même et à tirer parti de cette connaissance de soi pour planifier et diriger efficacement sa propre vie. Elle inclut des habiletés pour se livrer à l'introspection, méditer, se définir des objectifs personnels, connaître ses processus d'apprentissage (métacognition) et les fondements de sa vie émotionnelle.
Naturaliste	Implique l'habileté à comprendre et à résoudre des problèmes inhérents à l'environnement naturel. Elle désigne des habiletés pour différencier et classifier les animaux, les végétaux, les minéraux, des

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

	reliefs terrestres et des fossiles, pour élever ou dresser des animaux, pour cultiver, observer et étudier des phénomènes géographiques comme les rivières, les montagnes et les volcans ou encore protéger l'environnement.

La théorie des intelligences multiples permet d'ouvrir le regard sur une possibilité d'évolution des élèves en difficultés. Ce n'est pas parce qu'ils n'arrivent pas à suivre le programme demandé par l'institution qu'ils ne sont pas intelligents et qu'ils ne sont pas capables d'apprendre. Comme le dit Hourst (2014) « à l'école, l'enseignement se concentre essentiellement sur deux manières d'apprendre : la forme verbale (ou linguistique), et la forme logique. Ces deux manières d'apprendre sont faciles à mesurer, à quantifier et se prêtent bien à des évaluations standardisées » (p. 20). Certes, ces deux intelligences sont importantes dans la vie d'adulte, il faut néanmoins être conscient qu'en utilisant uniquement ces deux vecteurs pour enseigner et évaluer, beaucoup d'élèves se retrouveront en grande difficulté scolaire. Tout simplement « parce qu'ils n'ont pas développé ces compétences linguistiques et logiques au niveau exigé par le système scolaire » (*ibid.*, p. 20).

Ces deux intelligences font appel aux branches principales enseignées par l'école, à savoir les langues (français, allemand et anglais) et les mathématiques. Toutefois, la plupart des autres intelligences représentent également des compétences qui peuvent être travaillées lors des différentes matières enseignées à l'école. L'intelligence visuo-spatiale est travaillée d'une part en mathématiques, mais également en activités créatrices et manuelles (dessin, bricolage et couture) ainsi qu'en géographie lors de la lecture de cartes par exemple. L'intelligence kinesthésique se réfère au sport (gymnastique et piscine), ainsi qu'aux activités manuelles. L'intelligence musicale est entraînée, comme son nom l'indique, lors des leçons de musique et la naturaliste concerne principalement la connaissance de l'environnement. Seules deux intelligences ne se rapportent pas à des branches spécifiques, soit l'intelligence interpersonnelle et l'intrapersonnelle. La première nécessite des habiletés à interagir socialement et à travailler en coopération. En classe, les élèves vivent en microsociété et apprennent à vivre ensemble, à se connaître, à s'accepter, à gérer les conflits entre eux et à travailler en groupe lors de projets communs. Cette intelligence demande à l'enseignant de mettre en place

des activités la concernant, mais elle n'a pas une place « officielle » dans le monde scolaire. Cependant, comme le disent Campbell, Campbell et Dickinson (2006), « une vie réussie est souvent largement tributaire de notre intelligence interpersonnelle » (p. 167). Il est donc primordial de permettre aux élèves de la développer. La seconde, à savoir l'intelligence intrapersonnelle, inclut des habiletés à se connaître soi-même, à gérer ses émotions et à se définir des objectifs personnels. Cette intelligence est, à mon sens, la plus difficile à cerner, car elle reste très abstraite puisqu'elle n'est pas palpable par l'individu. Un travail sur la définition de différentes émotions ou sur la découverte des forces et des faiblesses chez chacun peut être mené en classe, mais le réel travail doit se faire intérieurement, par l'élève.

L'école n'a pas pour but de rendre tous les élèves excellents dans toutes les formes d'intelligence. Elle peut, cependant, développer leurs compétences dans chacune d'entre elles en acceptant l'idée que tous les élèves peuvent réussir, mais que chacun est « unique dans ses capacités à apprendre, à comprendre, à raisonner, à s'adapter de manière efficace aux situations de son environnement, à tirer parti de l'expérience (Hourst, 2014, p. 80). Cette théorie permet donc essentiellement « de parler des talents cachés des enfants, en particulier de ceux étiquetés comme « en échec scolaire » » (Armstrong, cité dans Hourst, 2014, p. 81). Talents qui ne sont souvent, encore actuellement, pas reconnus par l'école au même niveau que les compétences linguistiques ou logico-mathématiques.

2.2.5 Centres d'apprentissage

A l'école, il existe de nombreuses manières d'intégrer les intelligences multiples dans l'enseignement. Le contexte de ce travail se situant dans une classe de Formation Spécialisée, accueillant des élèves d'âges différents (8 à 12 ans) et de niveaux scolaires hétérogènes, la différenciation est un élément primordial à prendre en compte. Pour ce faire, différents ouvrages, dont celui de McGrath et Noble (2008) proposent un enseignement par centres d'apprentissage.

Ces centres d'apprentissage offrent de nombreux avantages. Premièrement, ceux-ci « sont une excellente façon de différencier l'enseignement afin que les jeunes puissent travailler à leur rythme et à un degré de défi qui convient à leurs besoins d'apprentissage individuels » (*ibid.*, p. 280). En effet, en donnant la possibilité à l'enseignant de proposer de nombreuses activités qui varient le degré de difficulté de la tâche ainsi que les intelligences sollicitées, « les élèves ont plus de possibilités de travailler conformément à leur stade de développement » (*ibid.*, p. 281).

Deuxièmement, ces centres d'apprentissage « donnent l'occasion aux élèves d'apprendre « activement » : pour beaucoup d'élèves qui souffrent d'un enseignement trop classique (écouter, noter, faire des travaux imposés, contrôles, etc.), cela sera souvent une bouffée d'oxygène qui pourra réveiller leur attention et leur motivation » (Hourst, 2014, p. 156). A l'école, la méthode « papier-crayon » est effectivement fréquemment utilisée. Cependant, comme dit précédemment, chacun apprend différemment. Il est donc important de permettre aux élèves ne bénéficiant pas d'une intelligence langagière très développée (intelligence demandée lors des exercices papier-crayon), d'accéder aux apprentissages d'une autre manière, qui est la leur.

Troisièmement, « la liberté du choix incite également les élèves à devenir responsable de leurs propres apprentissages, à réfléchir et à prendre conscience de leurs meilleures stratégies personnelles d'apprentissage » (*op. cit.*, p. 281). Souvent, l'école impose des stratégies de travail au travers des différentes méthodologies proposées par les autorités cantonales. Cependant, elle ne tient pas compte des stratégies personnelles des élèves en se concentrant davantage sur la matière à enseigner que sur la manière dont les enfants apprennent. Cela se traduit par un désinvestissement de l'élève en difficulté qui pense qu'il n'est pas capable d'assimiler le savoir transmis par son enseignant. Les centres d'apprentissage peuvent alors être un bon moyen pour permettre à chaque individu de réussir à comprendre les différentes notions abordées.

Hourst (2014) propose deux réflexions pour la mise en place de centres d'apprentissage dans une classe. Dans un premier temps, il est important de choisir

un sujet d'apprentissage. Il précise que les centres peuvent être orientés d'une part sur les intelligences multiples en soi dans le but d'éveiller ou de renforcer les intelligences des enfants. Dans ce cas, les élèves utilisent et développent l'intelligence proposée dans chaque centre. D'autre part, ils peuvent être orientés sur le programme scolaire pour apprendre, réviser et approfondir la notion choisie. Enfin, différentes activités touchant à chacune des intelligences peuvent être proposées en lien avec un thème afin de l'explorer sous différents angles.

Il faut également réfléchir à l'organisation des centres. Ces derniers font intervenir des comportements différents de ceux d'un enseignement traditionnel. En effet, les élèves se déplacent de centre en centre et collaborent entre eux, ce qui implique un niveau sonore plus élevé. De plus, le rôle de l'enseignant change également. Il n'est plus le transmetteur du savoir, mais devient un guide lors du choix des activités et des différents questionnements des élèves. Les élèves sont donc plus autonomes et responsables lors des activités, car ils n'ont plus une « supervision directe d'un adulte » (Hourst, 2014, p. 158).

2.3 QUESTION DE RECHERCHE

Grâce aux différentes lectures effectuées, je me rends compte de l'importance d'un travail sur l'image de soi avec des élèves en difficultés scolaires. Durant leurs années en classes ordinaires, ils ont fréquemment reçu des feedbacks négatifs sur leurs capacités à travailler et, comme le dit Mallet (2007), la construction de l'image de soi se fait beaucoup par l'intermédiaire du regard d'autrui. Certes, cette construction commence avant l'entrée à l'école au travers du regard des parents et de l'entourage proche. Cependant, l'Ecuyer (1994) insiste sur le fait qu'à l'âge des premières années d'école, un enfant n'est pas capable de faire la distinction entre l'image qu'il a de lui au préalable (image propre) et l'image que lui renvoie son environnement (image sociale). A l'école, un élève se voit dans les yeux de son enseignant et de ses pairs et considère alors qu'il n'est pas capable d'apprendre s'il reçoit fréquemment des remarques négatives. Par conséquent, les élèves finissent par penser qu'ils sont incapables de réussir dans le milieu scolaire.

De plus, comme le dit Duclos (2000), la société pense que si un élève réussit à l'école, c'est qu'il est intelligent. Il précise ensuite que les élèves en difficulté font l'équation inverse en imaginant que s'ils ne réussissent pas à l'école, c'est qu'ils ne sont pas intelligents. Cette représentation sociale de l'intelligence lie, ainsi, l'échec scolaire à un manque d'intelligence. Jodelet (2015) considère les représentations sociales comme une forme de connaissance dont le fonctionnement et la fonction se rapportent à notre mode de pensée et participent à la définition de l'identité d'un individu et d'un groupe. Pour cette recherche, il faut donc s'intéresser aux représentations que les élèves ont de l'intelligence et à la manière dont ils la relient à leur mode de pensée dans le but de la modifier afin d'améliorer l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. Cependant, leur passé dans le cursus ordinaire a duré des années et la représentation sociale décrite par Duclos (*op. cit.*) doit être bien ancrée en eux. Néanmoins, Mannoni (1998) explique que les représentations sont ancrées dans notre mémoire, mais qu'elles ne sont pas figées. Elles peuvent constamment être enrichies, voire modifiées par nos expériences. Il est alors nécessaire de leur faire découvrir une autre image de l'intelligence qui se concentre davantage sur les différentes manières d'être intelligent - plutôt que sur le degré d'intelligence - pour sortir de cette relation de cause à effet (lien entre échec scolaire et manque d'intelligence). C'est ici que la théorie des intelligences multiples semble intéressante.

Gardner (2008) définit l'intelligence comme « un éventail de capacités, d'aptitudes et d'habiletés mentales » (p. 36). Cela implique que chaque individu est intelligent, mais qu'il faut découvrir de quelle manière il l'est. En proposant huit formes d'intelligences, il permet à un enfant en difficulté scolaire de percevoir son ou ses domaine(s) de prédilection pour entrer dans les apprentissages et mieux réussir sa scolarité. En effet, comme l'école d'aujourd'hui met davantage en avant les capacités linguistiques et logico-mathématiques, il est difficile qu'un enfant d'une classe de Formation Spécialisée puisse penser qu'il est intelligent, car très souvent ce sont les domaines dans lesquels il montre des faiblesses.

Je pense alors qu'en présentant cette théorie des intelligences multiples, la représentation que le groupe classe se fait à propos de l'intelligence peut évoluer.

En effet, en modifiant cette représentation à l'échelle de la classe, les élèves peuvent se l'approprier et changer le regard qu'ils ont, dans un premier temps, sur l'intelligence en général et, par la suite, sur leur image propre.

Pour introduire et faire découvrir la théorie des intelligences multiples, les centres d'apprentissage issus de cette même théorie paraissent adaptés à une classe de Formation Spécialisée. Comme le soulignent Duclos (2000) et Mallet (2007), il est important de permettre aux enfants de connaître des succès dans leurs activités, car ce sont les réussites qui améliorent l'image que l'on se fait de soi et qui permettent de s'imaginer capables de réussir. En sachant qu'une classe de Formation Spécialisée accueille des élèves d'âges et de niveaux très différents, il est important de différencier le niveau de difficultés des activités tout en gardant le même objectif pour tous les enfants. Ces centres d'apprentissage le permettent aisément, car ils donnent la possibilité à l'enseignant de proposer différentes activités faisant varier le degré de difficulté de celles-ci. Les élèves ont donc plus de possibilités de travailler selon leur stade de développement et, ainsi, vivre des situations de succès tout en restant autonomes dans leurs apprentissages.

Sur la base de toutes ces réflexions, ma question de recherche est donc la suivante :

Quels effets une introduction aux intelligences multiples, par le biais de centres d'apprentissage, ont sur la représentation que des élèves en difficultés scolaires se font de l'intelligence et de leur image propre ?

3. MÉTHODOLOGIE

Cette étude qualitative tente de vérifier s'il y a des effets positifs sur l'image que des élèves en difficultés scolaires ont de leur propre intelligence en proposant des centres d'apprentissage qui permettent de découvrir la théorie des intelligences multiples. En présentant les fondements méthodologiques, ce chapitre se consacre, dans un premier temps, à la description de la population visée pour cette recherche. Dans un second temps, l'outil de mesure utilisé, à savoir l'entretien directif, ainsi que les étapes de la démarche, soit les différentes activités menées en classe afin d'introduire les intelligences multiples sont présentés, puis discutés. Pour terminer, la méthode adoptée pour recueillir les données des élèves et les analyser est explicitée afin de permettre une meilleure compréhension du chapitre suivant.

3.1 POPULATION

Ce travail est mené dans une classe de Formation spécialisée du canton de Neuchâtel dont je suis titulaire. Elle accueille huit élèves à temps complet et une élève en soutien scolaire présente durant trois demi-journées. Ils sont âgés de neuf à douze ans et présentent d'importantes difficultés scolaires et/ou des troubles du comportement, avec ou sans diagnostic.

Par cette recherche, je souhaite enrichir ma pratique professionnelle au quotidien, car l'image négative que les élèves ont d'eux-mêmes me questionne depuis de nombreuses années. Le but de mon travail porte sur l'efficacité du moyen mis en place afin d'améliorer cette image. En limitant l'étude uniquement au cadre de ma classe, je peux alors mieux comprendre la manière dont mes élèves s'approprient la théorie des intelligences multiples en les observant et en les questionnant durant leur travail dans les différents centres d'apprentissage. De plus, en m'imprégnant de cette théorie et en observant les capacités de mes élèves dans d'autres domaines que linguistique et logico-mathématique, je peux, moi aussi, faire évoluer le regard que je porte sur mes élèves en difficulté, sur l'institution scolaire et sur mes propres représentations de l'intelligence.

3.2 INSTRUMENT DE MESURE

L'instrument de mesure utilisé pour cette recherche est l'entretien directif mené avant et après un dispositif incluant différentes activités visant l'introduction de la théorie des intelligences multiples à des élèves en difficultés scolaires.

La démarche de recherche prévoit trois temps. Un entretien individuel est d'abord mené avec chacun des élèves avant la séquence d'enseignement. Ensuite, une introduction à la théorie des intelligences multiples leur est présentée en deux parties : la découverte des huit intelligences au travers des personnages des multibrios et des activités en centres d'apprentissage pour l'expérimentation des intelligences. Pour terminer, un second entretien individuel est mené, en suivant les mêmes modalités que le premier.

3.2.1 Entretiens

Des entretiens avant et après l'introduction aux intelligences multiples sont mis en place sur une même modalité et un même guide d'entretien afin de pouvoir comparer les réponses des élèves. Le premier entretien tente de faire émerger les représentations que les élèves se font de l'intelligence. Le second tente de vérifier si les activités menées durant onze semaines ont une influence, d'une part, sur la représentation que les élèves ont de l'intelligence et, d'autre part, sur la manière dont les élèves s'approprient cette nouvelle représentation à leur image propre.

L'entretien est composé de deux parties. La première propose des questions ouvertes concernant l'intelligence en général ainsi que celle des élèves. En premier lieu, ils sont amenés à expliquer ce que signifie « être intelligent », ainsi qu'à définir les branches de l'école qui montrent qu'un élève est intelligent (questions 1 et 3, voir annexe I). Ceci, dans le but de mettre en lumière leurs propres représentations de l'intelligence. Ensuite, il leur est demandé d'expliquer pourquoi ils pensent être intelligents ou non, puis de mentionner les branches de l'école dans lesquelles ils se sentent « peu intelligents » et « très intelligents » (questions 2, 6 et 7, voir annexe I). Ces questions permettent d'observer la manière dont les élèves relient leur

Rapport-Gratuit.com

représentation de l'intelligence à leur mode de pensée et, ainsi, à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en tant qu'élève. Enfin, deux questions sont relatives à leurs branches préférées et à celles qu'ils aiment le moins à l'école (questions 4 et 5, voir annexe I). Au travers des réponses données, je peux vérifier si les élèves préfèrent les branches dans lesquelles ils se sentent intelligents et aiment moins celles dans lesquelles ils se sentent moins intelligents.

La seconde partie de l'entretien est présentée sous forme de tableau regroupant les huit formes d'intelligences. Chacune des intelligences est représentée par trois items écrits en s'inspirant du tableau proposé par McGrath et Noble (2008, p. 13, voir annexe II). Chacune des phrases commence par « un élève intelligent sait… » et est présentée dans un ordre aléatoire. Toutefois, par souci de cohérence et comme moyen de contrôle, quatre items sont présentés en négation, à savoir « un élève pas intelligent sait… ». Ce moyen de contrôle permet une vérification de la compréhension des items et limite davantage la réponse donnée au hasard. Lors de l'entretien, les vingt-quatre items sont lus à l'élève, qui doit répondre par « d'accord », « pas d'accord » ou « je ne sais pas ». Les réponses sont utilisées comme indices de l'importance qu'ils donnent à chacune des intelligences. Je peux alors, dans un premier temps, vérifier si leurs représentations de l'intelligence reflètent la tendance de l'école actuelle à privilégier les intelligences linguistique et logico-mathématique (Hourst, 2014). De plus, le tableau est un moyen d'analyser comment les élèves ont intégré les différentes intelligences à leurs représentations après les activités menées en classe.

Les entretiens individuels sont menés sur une période d'une semaine au mois d'octobre puis fin janvier. Je profite de mes deux après-midi de congé pour interroger mes élèves, lorsque le reste de la classe est pris en charge par la duettiste. Ainsi, les entretiens peuvent se faire dans une classe réservée à cet effet, dans le calme et la concentration, sans que l'attention soit mise sur le travail des autres élèves.

Pour éviter de demander un temps de concentration trop élevé, les entretiens se déroulent pendant quinze minutes au maximum. Avant de commencer la discussion,

du temps est consacré pour entendre les élèves sur comment ils se sentent, pour leur expliquer la raison de ces échanges et préciser qu'aucune réponse n'est fausse et que le point de vue de chacun est important. Les élèves ne sont pas habitués à se retrouver seul face à moi, il est donc important de soigner l'accueil afin qu'ils se sentent rassurés et à l'aise pour débuter.

3.2.2 Dispositif

Cette étape, découpée en deux moments distincts, dure 11 semaines (fin octobre à mi-janvier). Elle permet la découverte des intelligences multiples par les élèves et ainsi vise à faire évoluer leurs représentations de l'intelligence en leur présentant une nouvelle approche de celle-ci.

Durant la première semaine, les intelligences multiples sont présentées au travers du film des multibrios[4] qui relate le récit de huit personnages travaillant dans un cirque et qui, après un violent orage, doivent retrouver tous les animaux qui se sont enfuis. Ce prologue est montré aux élèves, puis une discussion sur la manière dont ils aideraient les multibrios est menée. Ce temps permet de me faire une première idée des intelligences préférentielles des élèves. Ensuite, les vidéos des stratégies de chacun des personnages sont présentées et commentées par l'ensemble du groupe. Pour terminer la découverte des intelligences multiples, les élèves créent une affiche à l'aide de ce qu'ils ont appris dans les différentes présentations des personnages du film visionné ainsi que des posters sur lesquelles se trouvent quelques caractéristiques de chacune des intelligences et le personnage des multibrios qui s'y rapporte (voir annexe IV).

Dans un second temps, les élèves ont l'occasion d'expérimenter des activités relatives à chaque intelligence durant dix semaines, au travers de huit centres d'apprentissage. La plupart des activités durent entre dix et quarante-cinq minutes et quelques-unes demandent un investissement plus important. Les élèves tournent dans les différents centres en choisissant l'intelligence à travailler, le niveau de

[4] Version complète sur Youtube, à l'adresse suivante : https://www.youtube.com/watch?v=wvt-yR9AjuA&list=PLDs59KS8xalDrxJiPG19UB_ua2jR_TYNQ&index=1

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

difficulté et l'activité dans l'ordre qu'ils désirent. La seule contrainte est qu'ils doivent passer par tous les centres au moins une fois. Pour ce faire, deux moments sont dégagés pour ces activités durant la semaine : deux périodes le mardi après-midi et une période le vendredi matin.

Pour concevoir les centres d'apprentissage, Hourst (2014) explique qu'il faut choisir un sujet d'apprentissage dans les centres. Dans ce travail, le but des centres est de découvrir et d'expérimenter les différentes intelligences. L'auteur propose ensuite d'explorer un thème sous les différents angles des intelligences multiples. Pour ce faire, le thème annuel choisi par les élèves en début d'année scolaire est utilisé comme fil conducteur des centres, à savoir « le cinéma ». Ce thème s'inscrit dans une continuité pour les élèves et permet de conduire aisément une multitude d'activités en rapport avec les différentes intelligences.

Chaque centre propose donc plusieurs tâches qui travaillent une intelligence spécifique en lien avec le cinéma. Afin de respecter le développement cognitif de chaque élève, les activités sont divisées en trois niveaux de difficulté. De plus, afin de proposer des activités qui conviennent et plaisent à la majorité des élèves, chaque niveau contient deux activités différentes. Vingt-quatre cartes qui présentent, chacune, deux activités sont conçues. Sur chaque carte est inscrit l'intelligence principale travaillée, le personnage des multibrios qui s'y rapporte, le niveau de difficulté, le nombre d'élèves pour l'activité et la description des deux exercices. Ceci, dans le but de fournir aux élèves toutes les informations nécessaires afin qu'ils soient le plus autonome possible. Ci-dessous, un exemple de carte d'activités :

Figure 1 : Carte d'activités

L'intelligence kinesthésique
Niveau 2

Thème : le cinéma
Travail en duo / individuel

Consigne :

- Devenez acteurs en mimant les actions proposées sur les cartes de jeu.
- Suis les directives pour fabriquer un thaumatrope.

Les vingt-quatre cartes sont répertoriées dans un classeur, avec des séparations pour chaque intelligence. Durant les moments réservés aux centres d'apprentissage, les élèves choisissent une activité de leur choix, s'inscrivent sur un panneau afin que l'enseignante puisse garder une trace de ce qui est fait ou en cours de travail. Puis, avec le matériel rangé dans le classeur ou dans la classe, ils se mettent au travail de manière autonome. Ils utilisent un journal de bord en respectant la marche à suivre présentée (voir annexe VII). Ce journal permet d'une part aux élèves de réfléchir aux activités, à leurs démarches et aux conseils qu'ils pourraient donner à leurs camarades. D'autre part, l'enseignante peut garder une trace de l'ordre dans lequel les élèves ont choisi de mener les différentes tâches, le niveau qu'ils ont préféré pour chacune des intelligences et comment ils se sont sentis durant les exercices. Ceci, pour observer quelles sont les intelligences les plus développées et les moins développées chez chacun.

3.3 CHOIX DE LA METHODOLOGIE

Pour conduire ma recherche, j'opte pour des entretiens que je mène avec les élèves de ma classe. Après réflexion sur d'autres méthodes, l'entretien me semble la plus adéquate pour des élèves d'une classe de Formation Spécialisée afin de recueillir leurs représentations de l'intelligence. Consciente de leurs difficultés importantes en lecture et écriture, un questionnaire n'aurait pas permis aux élèves de comprendre toutes les données et d'argumenter sur leur choix de réponses. De plus, les entretiens permettent d'être à l'écoute et d'interagir avec eux afin de pouvoir reformuler les questions incomprises et demander des précisions lorsqu'ils utilisent les termes « choses » ou « trucs ». La première partie des entretiens est enregistrée de manière à pouvoir être totalement présente sans devoir prendre des notes sur les réponses données. L'enregistrement réduit également la possibilité d'interpréter les réponses ou de passer à côté d'une information. La seconde partie de l'entretien, à savoir la grille des 24 items ne nécessite pas d'enregistrement, car seules les réponses « d'accord », « pas d'accord » ou « je ne sais pas » peuvent être données. Un tableau vierge est simplement rempli avec chacun des élèves.

Concernant la séquence d'enseignement, j'ai choisi d'introduire la théorie des intelligences multiples à l'aide des multibrios. D'une part, certains des termes relatifs aux différentes intelligences peuvent être difficiles à retenir pour les élèves. Il est, en effet, plus facile de mémoriser un terme si les élèves peuvent se raconter une histoire et s'identifier à un personnage que de comprendre un concept théorique. Cependant, il me semble important de donner également le terme adéquat aux élèves, le mot est donc toujours inscrit au même titre que l'image du personnage sur chaque affiche ou activité présentée. Toutefois, je dois être attentive à ce que les élèves se concentrent davantage sur l'intelligence représentée par le personnage que sur l'apparence de ce dernier. Pour ce faire, ce sont les caractéristiques intellectuelles de chacun des personnages qui seront décrites avec insistance plutôt que le physique ou le sexe. D'autre part, le thème utilisé dans les centres d'apprentissage est le cinéma, je pense alors judicieux de présenter un film dès le début de la séquence.

Pour ce qui est des centres d'apprentissage, je pense important de donner un fil rouge aux différentes activités. Le choix du thème, « le cinéma », est retenu pour deux raisons. La première est qu'il a été sélectionné par tous les élèves en début d'année scolaire et ils montrent un vif intérêt pour l'histoire du cinéma lors des différentes tâches proposées depuis de nombreuses semaines. De plus, cela permet de garder une cohérence pour les élèves en évitant d'imposer un nouveau thème au second trimestre. La seconde raison est plus personnelle. Ce thème me permet d'imaginer une multitude d'exercices touchant à toutes les intelligences. La création des 48 activités prend du temps, je préfère donc un sujet qui m'intéresse également.

3.4 METHODE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DE DONNEES

Les deux parties de l'entretien sont, dans un premier temps, analysées séparément. La première, à savoir l'entretien enregistré portant sur des questions ouvertes, demande d'abord une transcription de chaque enregistrement. Les transcriptions ont été vérifiées par un deuxième transcripteur, comme moyen de contrôle et de validation procédurale.

Chaque question est ensuite traitée individuellement en surlignant les différents éléments de réponse relatifs à chacune. Puis, un tableau par question est créé afin de classer les dires des élèves selon différentes catégories (premier entretien : voir annexes VII à XIII, deuxième entretien : voir annexes XVII à XXIII). Ces dernières sont déterminées sur la base des propos recueillis. Les catégories sont identiques pour les entretiens menés avant et après les différentes activités dans les centres d'apprentissage. Ainsi, une comparaison est possible entre les deux afin d'observer l'évolution des représentations et la manière dont les élèves les adaptent à leur image propre. Pour ce faire, les questions sont répertoriées par thèmes, selon le but recherché dans les réponses des élèves :

Tableau 2 : Catégories thématiques

thèmes	énoncés des questions
Représentations de l'intelligence	Pour toi, c'est quoi « être intelligent » ?
	Pour toi, c'est quoi les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent ?
Liens entre les représentations et l'image propre	Est-ce que tu penses être un enfant intelligent ?
	Dans quelle(s) branche(s) penses-tu être « peu intelligent » ?
	Dans quelle(s) branche(s) penses-tu être « très intelligent » ?

Pour la seconde partie, à savoir la grille présentant les vingt-quatre items repris de la théorie des intelligences multiples, les réponses des élèves sont répertoriées dans un tableau qui permet de visualiser l'importance donnée par chacun aux différentes intelligences (premier entretien : voir annexes XIV-XV, deuxième entretien : voir annexes XXIV-XXV). Un graphe est ensuite créé afin de montrer l'évolution des résultats entre les réponses données avant et après l'introduction aux intelligences multiples. Pour finir, des liens entre les questions ouvertes concernant le thème des représentations de l'intelligence et la grille d'items concernant les intelligences multiples seront recherchés afin d'observer si la théorie des intelligences multiples influence les représentations que les élèves se font de l'intelligence. En effet, en se basant sur leurs réponses concernant les intelligences multiples et l'importance qu'ils donnent à chacune d'entre elles, je peux vérifier s'ils intègrent ces éléments à leurs réponses.

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1 REPRESENTATIONS DE L'INTELLIGENCE

Ce sous-chapitre se consacre à l'évolution des représentations que les élèves ont de l'intelligence avant et après l'introduction aux intelligences multiples. Deux questions de l'entretien sont traitées dans un premier temps, à savoir ce que signifie « être intelligent » et les branches scolaires qui le montrent. Dans un second temps, un graphique présente l'évolution des représentations relatives aux intelligences multiples afin de visualiser l'importance que les élèves leur donnent avant et après les différentes activités menées en classe.

Tableau 3 : Pour toi, c'est quoi « être intelligent » ?

Résultats avant introduction aux intelligences multiples					
	connaissances générales	attitudes	travail scolaire général	compétences français - maths	compétences autres disciplines
élèves (9)	5	6	4	5	1
Résultats après introduction aux intelligences multiples					
élèves (9)	4	2	2	8	7

Plusieurs réponses possibles

Lors du premier entretien, les élèves pensent qu'une personne intelligente[5] a des connaissances générales, des attitudes bien spécifiques et est douée à l'école. Dans le détail (voir annexe VII), cinq élèves définissent une personne intelligente comme étant quelqu'un qui a des connaissances générales. Trois d'entre eux pensent qu'il faut tout savoir pour être intelligent. En effet, selon leurs propos une personne intelligente « *connaît toutes les réponses* » ou « *sait un peu tout* ». Les deux autres modèrent ces dires en expliquant qu'elle« *a plein de capacités* » ou qu'elle « *sait beaucoup de choses* ». Ils restent, dans ce cas, conscients qu'il n'est pas possible de maîtriser tout ce qui nous entoure. Certains élèves expliquent ensuite les attitudes qu'une personne intelligente adopte, à savoir l'importance de « *bien travailler* » ou de « *bien réfléchir* ». Ces éléments font référence à des comportements et des

[5] Les élèves répondent à la question en se référant à une personne, à un élève pour la plupart, plutôt que de s'exprimer sur la définition de l'intelligence.

savoirs généraux acquis par un individu lambda. Les propos qui suivent sont davantage liés à l'école et parlent alors de ce que représente un élève intelligent à leurs yeux. Dans un premier temps, quatre d'entre eux pensent qu'un élève intelligent est « *fort à l'école* », qu'il « *n'a pas de difficultés* » ou qu'il fait « *les devoirs tout juste* ». Un autre exprime même l'idée que l'élève peut « *faire des choses bêtes dehors, mais s'il fait des choses intelligente à l'école, c'est qu'il est intelligent* », ce qui illustre bien l'importance donnée à cette dernière pour être quelqu'un d'intelligent. Pour terminer, plusieurs réponses précisent les domaines dans lesquels il faut réussir lorsqu'on est intelligent. Le français et les mathématiques ressortent chez cinq élèves. Quelqu'un d'intelligent « *sait bien lire, sait beaucoup de math, de vocabulaire, de verbes* » ou « *sait vraiment tout en français et en math* ». Seul un élève évoque l'histoire et la géographie en plus des deux matières précédentes.

Les réponses données au second entretien, correspondent aux différentes catégories du premier. On constate, néanmoins, une évolution quant à la modération des propos des élèves (voir annexe XV). En effet, lorsqu'ils s'expriment sur les connaissances générales dans un premier temps, l'importance de tout connaître ne fait plus partie de leurs réponses. Quatre élèves tiennent maintenant des propos tels qu'un individu intelligent « *est fort dans quelque chose, pas besoin qu'il arrive trop trop bien, mais il est fort* », « *c'est pas parce qu'on ne sait pas tout qu'on n'est pas intelligent* » ou « *il arrive bien à faire du travail à l'école, mais pas forcément dans tout* ». Un élève fait même référence à mes compétences d'adulte en affirmant que « *vous, vous ne savez pas tout, mais vous êtes quand même intelligente* ». Dans un deuxième temps, huit élèves mentionnent encore l'importance d'être compétent en français et en mathématiques pour être intelligent, mais seuls deux d'entre eux ne relèvent que ces deux branches. Les six autres évoquent plusieurs disciplines en parallèle, telles que l'histoire, la géographie, le sport, la musique ou les activités créatrices et manuelles. Un élève cite également qu'être intelligent c'est être « *fort dans le travail de groupe* ». Après les activités traitant des intelligences multiples, les élèves ne rapportent donc plus uniquement l'intelligence aux domaines linguistiques et mathématiques, mais donne de l'importance à d'autres disciplines scolaires. Le propos d'un élève illustre bien cette évolution lorsqu'il affirme qu'un élève

intelligent « *sait les maths et le français, mais c'est pas plus important que les autres branches* ». Le dernier élève ne mentionne ni le français ni les mathématiques dans sa réponse et ne donne que des exemples relatifs à d'autres disciplines, comme le sport ou la connaissance de l'environnement. Il cite, entre autres, « *en nature, avec les déchets par exemple. Quand tu manges un truc, faut mettre le déchet à la poubelle* ».

Les réponses à la seconde question concernant les branches qui montrent l'intelligence d'un élève à l'école coïncident avec la plupart des éléments explicités dans le tableau 3. En effet, les réponses à la question précédente font, entre autres, allusion aux disciplines dans lesquelles il faut être compétent pour être intelligent, sans que cela soit demandé explicitement.

Tableau 4 : Pour toi c'est quoi les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent?

Résultats avant introduction aux intelligences multiples			
	français	mathématiques	Autres
élèves (9)	7	8	5
Résultats après introduction aux intelligences multiples			
élèves (9)	8	9	6

Plusieurs réponses possibles

Comme pour la question précédente, les résultats de ce tableau montrent que la grande majorité des élèves mettent en avant le français et/ou les mathématiques avant l'introduction aux intelligences multiples. Quatre d'entre eux n'accordent d'importance qu'à ces deux branches. Quatre autres mentionnent la géographie en plus de ces deux matières et un seul évoque uniquement la gymnastique (voir annexe IX).

En ce qui concerne les résultats ressortis après les activités menées en classe, les élèves relèvent toujours le français et/ou les mathématiques (voir annexe XVII). Trois d'entre eux mentionnent uniquement ces deux disciplines, tandis que six élèves citent entre une et quatre matières en plus. Ces dernières sont, comme pour la question précédente, des branches artistiques (musique et couture), des branches d'expression corporelle (gymnastique et piscine) et des branches de connaissances

de l'environnement (sciences, géographie et histoire). Un élève identifie également l'anglais et un autre propose encore le travail de groupe.

Ces deux questions permettent de faire émerger les représentations que les élèves se font de l'intelligence avant et après l'introduction aux intelligences multiples. Les réponses au premier entretien démontrent qu'une représentation sociale de l'intelligence existe bel et bien, car de nombreux éléments de réponses convergent entre les élèves. Dans un premier temps, elle reflète explicitement le propos de Duclos (2000) quant au lien entre la réussite scolaire d'un enfant et son intelligence, ainsi que celui de Gardner (2008) lorsqu'il critique l'usage courant du terme « intelligence » comme suit : « L'enfant le plus intelligent est capable de résoudre des problèmes, de trouver la réponse à des questions précises, et d'apprendre vite et bien » (p. 35). En effet, les réponses des élèves vont dans ce sens lorsqu'ils tiennent des propos tels qu' « *il connaît toutes les réponses* » ou « *il est fort à l'école* ». Cette représentation semble alors figée, sans possibilité de faire évoluer son intelligence. Cette dernière semble être considérée, de la même manière que Spearman (cité dans Vianin, 2009), comme une caractéristique appartenant à la personne. Les élèves considèrent, ainsi, qu'un enfant qui rencontre des difficultés à l'école n'est pas intelligent. Il connaît les réponses ou il ne les connaît pas, de la même manière qu'il est intelligent ou il ne l'est pas.

Dans un second temps, en considérant les réponses des élèves aux deux questions précédentes, on constate que ces derniers donnent beaucoup d'importance aux branches comme le français et les mathématiques. Comme le dit Hourst (2014), l'école se concentre principalement sur deux formes d'intelligence, soit la linguistique et la logico-mathématique. Il n'est donc pas étonnant que les élèves mettent en lien cette réalité avec la représentation amenée par Duclos (2000), en mentionnant l'importance de réussir en français et en mathématiques pour être intelligent puisque c'est ainsi qu'un élève réussit à l'école.

En analysant ensuite les résultats du second entretien, on constate une évolution considérable entre les différentes réponses des élèves quant aux caractéristiques d'un élève intelligent d'une part et aux disciplines scolaires qui montrent son

Rapport-Gratuit.com

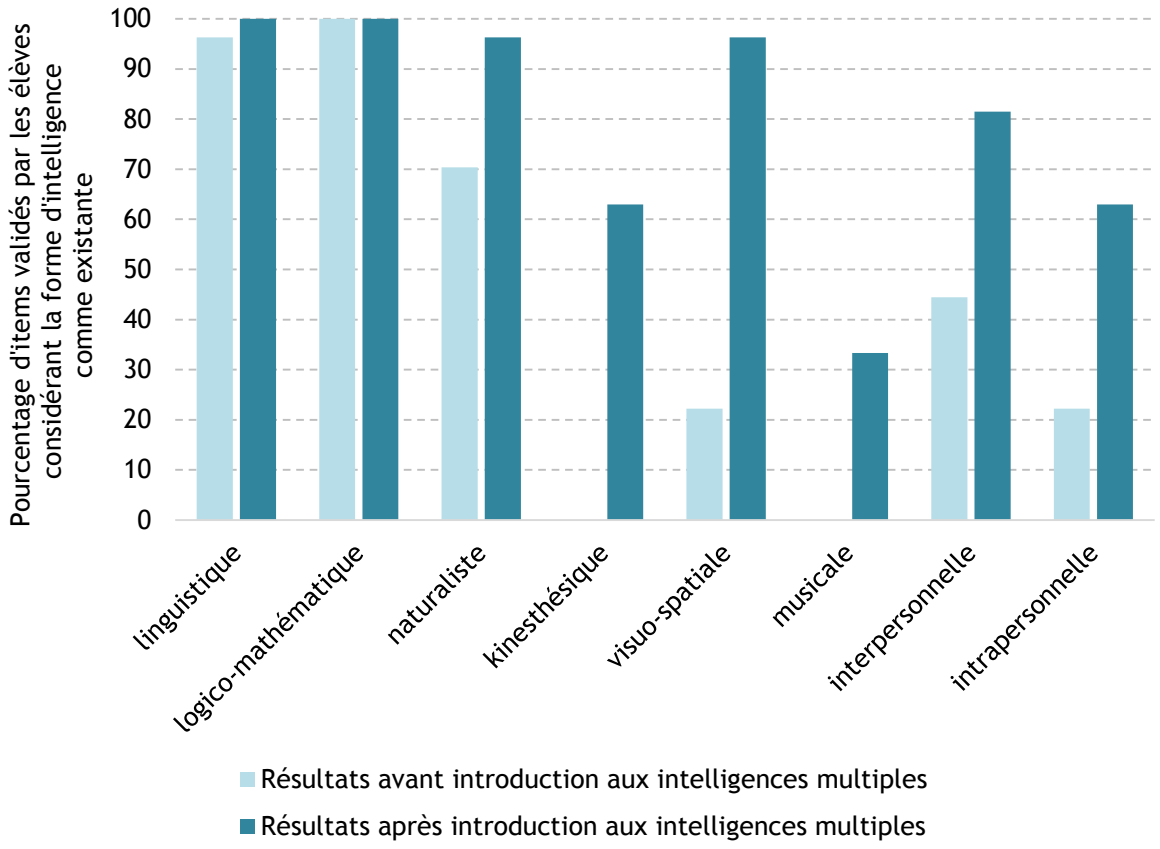
intelligence d'autre part. On remarque alors que les représentations sociales sont, certes, ancrées dans la mémoire, mais qu'elles ne sont pas figées pour autant.

Premièrement, les caractéristiques énumérées par les élèves concernant une personne intelligente sont modérées par rapport aux premiers entretiens. Ils insistent davantage sur l'idée d'avoir des compétences dans un domaine particulier plutôt que sur l'importance de tout savoir et de réussir à l'école. La forte représentation sociale décrite par Duclos (2000) semble ici atténuée, car le lien entre la réussite scolaire et l'intelligence n'est plus aussi marqué. En effet, les propos tenus par les élèves, tels qu' « *il arrive bien à faire du travail à l'école, mais pas forcément dans tout* » ou « *il est fort dans quelque chose* » illustrent bien cette évolution. Ce changement de regard peut s'expliquer au travers de la nouvelle définition de l'intelligence proposée et issue de la théorie des intelligences multiples. Elle est, dès lors, considérée « comme un éventail de capacités, d'aptitudes et d'habiletés mentales » (Gardner, 2008, p. 36). Cette représentation de l'intelligence permet une vision plus large, car la réflexion se concentre davantage sur la manière d'être intelligent – en référence à l'éventail – plutôt que sur le fait d'être intelligent ou non. L'attention est donc portée sur la recherche des ressources intellectuelles de chacun. Armstrong (1999) explique également que tous les individus sont capables de développer chacune des intelligences. Ce propos implique alors qu'être intelligent n'est pas une caractéristique intrinsèque à l'individu, puisqu'une évolution est possible. En ce sens, un élève affirme lors du second entretien, que « *c'est pas parce qu'on ne sait pas tout qu'on n'est pas intelligent* », puis ajoute « *vous, vous savez pas tout, mais vous êtes quand même intelligente* ». Cette représentation semble démontrer qu'un individu a le droit de ne pas tout savoir et qu'il est possible d'apprendre durant toute la vie (même à l'âge adulte), grâce aux multiples expériences partagées avec son environnement, dans le milieu scolaire ou ailleurs.

Deuxièmement, on constate une différence notoire entre les réponses données lors des deux entretiens quant au nombre de branches citées en plus du français et des mathématiques. Le graphique ci-dessous - qui présente le pourcentage d'items validés par les élèves considérant les différentes formes d'intelligences comme

existantes avant et après la découverte des intelligences multiples (voir annexes XV et XXIV) – semble illustrer un élément d'explication à cette évolution.

Figure 2 : Evolution de la représentation de l'intelligence



En observant ce graphique, on constate que la prise en compte des différentes formes d'intelligence a considérablement évolué. En effet, les élèves considèrent, après le dispositif incluant les activités visant à l'introduction des intelligences multiples, l'existence de la plupart des formes d'intelligences, outre celles privilégiées par l'école. Dans un premier temps, on remarque que seules les intelligences linguistique et logico-mathématique n'ont que très peu, voire pas du tout fluctué. Cela est très représentatif des propos tenus précédemment par les élèves, car, effectivement, ces deux formes d'intelligences sont énoncées lors des deux entretiens lorsqu'ils affirment que le français et les mathématiques sont les branches qui montrent l'intelligence d'un individu.

Dans un second temps, on aperçoit également que l'intelligence naturaliste est déjà prise en compte par les élèves avant la découverte des huit formes d'intelligences.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Cela peut expliquer la raison pour laquelle certains ont mentionné la géographie et l'histoire en plus du français et des mathématiques lors du premier entretien. De plus, ces deux disciplines sont souvent abordées en utilisant une autre forme d'intelligence que la naturaliste, à savoir la linguistique. La lecture de nombreux textes ou cartes, l'utilisation de termes inconnus et l'apprentissage par cœur de notions souvent abstraites sont, en effet, des moyens utilisés lors des leçons de connaissances de l'environnement.

Pour finir, on remarque une évolution plus marquée dans les cinq dernières formes d'intelligence. Avant la découverte des intelligences multiples, moins de la moitié des items de chacune des intelligences était validée et aucune des branches scolaires relatives à ces formes d'intelligences n'était proposée. En présentant les huit formes d'intelligences de Gardner (2008), les élèves ont pu se rendre compte de la diversité de celles-ci en découvrant de nombreuses compétences, outre le français et les mathématiques. Ainsi, ils lient les compétences en activités créatrices, par exemple, à une forme d'intelligence. Toutefois, comme on peut également le constater dans le graphique, les élèves ont eu des difficultés à admettre que les branches dans lesquelles ils prenaient du plaisir, telles que la gymnastique, les activités créatrices (intelligence kinesthésique) ou les activités musicales (intelligence musicale) pouvaient représenter une forme d'intelligence. L'école n'a que rarement mis en avant leurs compétences sportives, manuelles ou musicales ; il est alors difficile de considérer ces formes d'intelligence puisqu'elles sont rarement prises en compte par celle-ci.

Malgré le pourcentage plus faible des items validés dans ces intelligences après les activités menées en classe, une évolution considérable est tout de même observable dans chacune d'elles. Les réponses mentionnées par les élèves aux deux questions précédentes du second entretien illustrent bien cette nouvelle représentation. Les branches citées par l'ensemble des élèves en plus du français et des mathématiques couvrent effectivement la quasi-totalité des formes d'intelligences. Les disciplines telles que la gymnastique, la piscine et la couture font référence à l'intelligence kinesthésique et à la visuo-spatiale. La naturaliste est représentée par la connaissance de l'environnement, à savoir les sciences, la géographie et l'histoire.

La musique développe, comme son nom l'indique, l'intelligence musicale et le travail de groupe est une compétence liée à l'intelligence interpersonnelle. Seule l'intelligence intrapersonnelle ne figure pas dans la liste des disciplines scolaires. Elle est toutefois représentée lorsque les élèves décrivent l'une des caractéristiques d'une personne intelligente, soit la capacité à réfléchir. Cette dernière semble néanmoins rester abstraite pour eux, car elle ne représente ni une matière scolaire, ni une manière de travailler à l'école. C'est une forme d'intelligence qui demande des compétences personnelles, intérieures à une personne et donc difficilement expérimentables.

4.2 LIENS ENTRE REPRESENTATIONS ET IMAGE PROPRE

Après avoir analysé l'évolution des représentations des élèves concernant l'intelligence, ce sous-chapitre traite de la manière dont ils les relient à leur mode de pensée et, ainsi, à leur image propre. Les réponses à trois questions sont, ici, présentées et analysées.

Le tableau ci-dessous nous éclaire sur l'image que les élèves ont de leur propre intelligence avant et après les activités visant à la découverte des intelligences multiples.

Tableau 5 : Est-ce que tu penses être un enfant intelligent ?

Résultats avant introduction aux intelligences multiples			
	oui	non	Mitigé
élèves (9)	1	4	4
Résultats après introduction aux intelligences multiples			
élèves (9)	8	0	1

Dans ce tableau, on constate que lors du premier entretien seul un élève pense être un enfant intelligent, quatre autres pensent l'inverse et les quatre derniers sont mitigés dans leurs réponses. En se référant à leur argumentation (voir annexe VIII), on remarque que le premier élève se sent intelligent, car il dit avoir plusieurs capacités « *comme en musique et en français ça va mieux* ». Les quatre élèves qui ne pensent pas être intelligents tiennent des propos tels que « *je ne sais pas toutes*

les réponses, je ne sais pas dire rapidement », « *je travaille pas bien à l'école et j'ai souvent fait des rouges* », « *souvent non quand j'ai la honte, quand je réponds faux ou quand j'ai pas compris* » ou encore « *y a des choses que je peux savoir et plein de choses que je pourrai pas. Je pourrai jamais faire tout comme mes copines* ». Parmi les quatre avis mitigés, deux élèves justifient leurs réponses en expliquant qu'ils se sentent intelligents dans un domaine, mais pas dans un autre: « *les maths ça va, mais le français c'est très difficile* » ou « *je suis intelligente en maths, mais pas trop en français* ». Un autre mentionne une progression, mais pas assez grande pour se sentir intelligent : « *avant, j'avais de la peine en lecture, maintenant je lis moyen, mais c'est pas assez pour être intelligent* ». Le dernier fait référence à la plasticité de l'intelligence qui peut évoluer en tenant un propos tel que « *j'ai encore beaucoup de choses à apprendre avant d'être un peu plus intelligent en classe* ».

Il est intéressant, ensuite, de faire le lien entre la justification donnée par les élèves concernant le sentiment d'être ou non intelligent et les représentations qu'ils ont de l'intelligence lors du premier entretien. On constate alors que ces dernières coïncident avec l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. En effet, l'élève qui répond par l'affirmative décrit un individu intelligent comme ayant « plein de capacités ». La justification de sa réponse correspond donc à la représentation qu'il se fait d'une personne intelligente, car il mentionne ses capacités en musique et en français. Ensuite, les représentations de l'intelligence des quatre élèves qui répondent par la négative concordent également avec leur argumentation. L'élève qui décrit une personne intelligente comme quelqu'un qui connaît les réponses à toutes les questions en les donnant rapidement base son argumentation sur des propos inverses, à savoir « *je ne sais pas toutes les réponses, je ne sais pas dire rapidement* ». Celui qui explique qu'il ne travaille pas bien à l'école, car il a souvent obtenu de mauvais résultats auparavant se représente l'intelligence comme la capacité à « *bien travailler* » et « *faire ses devoirs tout justes* ». En décrivant l'intelligence comme la capacité à connaître « *un peu tout* » et à être doué à l'école, le troisième élève ne se sent pas intelligent, car il lui arrive de donner des réponses incorrectes en classe ou de ne pas comprendre ce qui lui est demandé. Enfin, les propos du quatrième élève expliquent qu'il est capable d'apprendre certaines

notions, mais pas toutes, car elles demandent d'être intelligent. Comme il mentionne l'importance de « *vraiment tout savoir en français et en math* » et qu'il rencontre d'importantes difficultés particulièrement dans l'une de ces deux disciplines, il ne peut se considérer comme intelligent. En ce qui concerne les élèves ayant un avis mitigé de leur propre intelligence, leurs justifications se rapportent également, pour la plupart, à leurs représentations de l'intelligence. En effet, en se représentant une personne intelligente comme étant douée en français et en mathématiques, deux élèves ne se considèrent alors pas comme totalement intelligents, car ils rencontrent tout deux des difficultés dans l'une des disciplines mentionnées, à savoir le français. Un troisième élève considère qu'il est important d'être doué en français pour être intelligent. Dans son argumentation, il perçoit ses progrès en lecture, mais n'estime pas pour autant être assez compétent en français pour affirmer « être intelligent ». Le dernier élève, quant à lui, ne lie pas précisément sa représentation de l'intelligence à son image propre comme le reste du groupe, mais il est le seul à percevoir une possibilité d'évolution de son intelligence. Selon lui, une personne intelligente « *comprend à peu près tout* ». Ensuite, lorsqu'il parle de lui, il met en lumière l'idée d'apprentissage, en affirmant qu'il a « *encore beaucoup de choses à apprendre avant d'être un peu plus intelligent en classe* ».

Les réponses au second entretien montrent une évolution importante quant à l'image que les élèves ont de leur propre intelligence. En effet, seul un élève présente encore un avis mitigé. En se penchant sur son argumentation (voir annexe XVIII), on constate qu'il se considère comme étant « *moyen* », car il rencontre toujours des difficultés en lecture, malgré les progrès observés. Néanmoins, il fait aussi référence à plusieurs intelligences dans lesquelles il estime être compétent. Il mentionne, dans un premier temps, l'intelligence naturaliste : « *dans la nature, je trouve que je suis bien. J'aime bien classer les choses […] je trouve que je suis un peu fort pour m'occuper des animaux* ». Dans un second temps, il évoque l'intelligence visuo-spatiale : « *avec Imagio*[6] *aussi, quand il se guide sur une carte et fait des choses en trois dimensions* ». Pour finir, il cite encore l'intelligence kinesthésique en faisant référence à la piscine et à la gymnastique. Il conclut, enfin, qu'il se sent « *plus*

[6] Personnages des « multibrios » qui représente l'intelligence visuo-spatiale.

intelligent qu'avant quand même » (voir annexe XVI, entretien 7). Les huit autres élèves affirment, après la découverte des intelligences multiples, qu'ils sont des enfants intelligents. De manière générale, leurs arguments portent sur leurs compétences plutôt que sur leurs lacunes, à l'inverse des réponses au premier entretien qui décrivent davantage ce qu'ils ne réussissent pas. En effet, trois formes d'arguments illustrent bien ce changement de position. Premièrement, les élèves se concentrent sur les progrès accomplis en expliquant qu' « *en écriture ça va mieux, je fais moins de fautes* » ou « je suis intelligent *un petit peu plus en français* ». Deuxièmement, ils paraissent se rendre compte qu'ils n'ont pas besoin de tout savoir et de répondre rapidement en tenant des propos tels que « *j'ai vu que j'avais plein de capacités* », « *je sais faire plein de trucs* », « *des fois j'arrive des trucs, je suis content je me sens intelligent* », ou encore « *quand quelqu'un me dit des calculs, j'arrive à répondre pas super vite, mais je réponds normalement* ». Troisièmement, ils se focalisent sur des formes d'intelligences, autres que linguistique et logico-mathématique, dans lesquelles ils se sentent compétents ; « *quand on me donne une carte, j'arrive bien à savoir où on est et où faut aller* », « *je sais un peu tout avec Brind'Nature*[7]*, je sais plein de trucs sur les animaux, les empreintes, je sais classifier aussi et j'ose m'approcher des animaux qui font peur à papa et maman, comme les vaches* », « *j'ai essayé de refaire des trucs en trois dimensions et j'y arrive bien […] je suis fort pour m'occuper des animaux […] y a aussi Clé-de-Sol*[8]*, j'aime bien la musique et j'en fait, j'en invente* » et « *je sais faire plein de choses qui sont autre chose que Calculine*[9] *et Mot-à-Mot*[10] ».

En s'intéressant aux représentations de l'intelligence des élèves et à la manière dont ils les approprient à leur image propre lors du second entretien, on constate encore une fois un lien étroit entre les deux. D'une part, l'élève qui donne un avis mitigé considère qu'une personne intelligente a de bonnes compétences en lecture, en mathématiques et « *un peu à tout* ». Comme il rencontre des difficultés en lecture, il ne peut pas affirmer qu'il est intelligent. Toutefois, sa représentation de l'intelligence englobe, après l'introduction des intelligences multiples, d'autres

[7] Personnage des « multibrios » qui représente l'intelligence naturaliste.
[8] Personnage des « multibrios » qui représente l'intelligence musicale.
[9] Personnage des « multibrios » qui représente l'intelligence logico-mathématique.
[10] Personnage des « multibrios » qui représente l'intelligence linguistique.

compétences que le français. Il peut donc citer plusieurs points forts qui lui permettent de se considérer comme plus intelligent qu'auparavant. D'autre part, les représentations des huit élèves qui se considèrent comme intelligents rassemblent les arguments cités au-dessus, à savoir la non-nécessité de tout connaître et la prise en compte d'autres disciplines scolaires que le français et les mathématiques.

La découverte de la théorie des intelligences multiples semble avoir permis une évolution importante quant à la manière dont les élèves perçoivent leur intelligence. En effet, les réponses données au premier entretien montrent que la plupart des élèves n'ont pas une image positive de leur intelligence et que l'attention est essentiellement portée sur leurs lacunes. Comme le disent Cooley (1902) et Duclos (2000), lorsqu'un enfant reçoit régulièrement des feedbacks négatifs, il intériorise une image négative de lui-même. Les élèves qui intègrent une classe de Formation Spécialisée ont fréquemment reçu des retours négatifs qui mettent en avant leurs difficultés dans le programme scolaire imposé. Le fait de devoir, en plus, quitter le cursus ordinaire afin d'intégrer une scolarité spécialisée confirme leur idée qu'ils ne sont pas capables de réussir comme leurs camarades. De plus, la représentation sociale de l'intelligence véhiculée est de bien réussir à l'école. Comme une intégration en classe de Formation Spécialisée signifie ne pas avoir réussi comme la plupart des enfants, les élèves ne peuvent donc pas se considérer comme intelligents. Cette logique d'opposition paraît ancrée lorsqu'on observe le lien que les élèves font entre leurs représentations de l'intelligence et la manière dont ils les adaptent à leur image propre. Leur perception d'une personne intelligente démontre une capacité à réussir sans difficulté à l'école, à connaître les réponses à toutes les questions, à apprendre rapidement et à être doué en français et en mathématiques. Comme ils rencontrent des difficultés particulièrement dans ces deux disciplines et qu'ils ont besoin de temps pour réfléchir, la majorité répond alors par la négative. De plus, leurs arguments ne semblent pas pouvoir évoluer. Selon eux, ce sont des caractéristiques propres à chacun et, pour la plupart d'entre eux, s'ils ne sont pas intelligents maintenant c'est qu'ils ne le seront jamais.

Lors du second entretien, une image propre plus positive chez tous les élèves est à noter. Malgré la réponse mitigée de l'un d'entre eux, on constate que son

argumentation se focalise tout de même davantage sur ses capacités que sur ses difficultés en lecture, contrairement au premier entretien. Cette évolution peut s'expliquer par la découverte des intelligences multiples qui postulent que chacun est intelligent, mais différemment les uns des autres. Comme le dit Armstrong (1999), chaque individu possède toutes les formes d'intelligence et est capable de toutes les développer. Cette représentation de l'intelligence permet donc, d'une part, de se focaliser sur les ressources afin de comprendre la manière dont un individu est intelligent, plutôt que de savoir s'il l'est ou non. En effet, en la découvrant, les élèves se concentrent davantage sur leurs compétences dans chacune des intelligences. Ainsi, ils perçoivent même les progrès effectués dans celles qui sont les moins développées. D'autre part, en découvrant d'autres formes d'intelligence, les élèves se permettent d'affirmer qu'ils sont intelligents en mettant en avant des compétences jusque-là non-considérées par tous. Les propos tels que « *je suis fort pour les casse-têtes* », « *quand on me donne une carte, j'arrive bien à savoir où on est et où il faut aller* », « *je sais plein de trucs sur les animaux, les empreintes et je sais classifier aussi* » ou encore « *j'aime bien la musique et j'en fais, j'en* invente » illustrent bien leur changement de position face à la représentation véhiculée dans le monde scolaire actuel. Ce sont donc leurs compétences dans d'autres formes d'intelligence que linguistique et logico-mathématique qui permettent aux élèves d'avoir une image plus positive d'eux-mêmes quant à leur intelligence.

Il est, cependant, important que les élèves vivent des expériences positives afin de découvrir toutes leurs ressources (Duclos, 2000 ; Mallet, 2007) et pouvoir se considérer comme intelligents. Les centres d'apprentissage semblent avoir permis cette découverte, car les élèves ont pu expérimenter toutes les formes d'intelligence en choisissant un niveau de difficulté adapté. Chacun a pu mener ses activités à bien et vivre des succès, tant dans un niveau dit « élevé » lors d'activités travaillant une intelligence plus développée, que dans un niveau plus « faible » dans une intelligence qui l'est moins. Comme le dit Duclos (2000), « il est inutile de faire prendre conscience à un enfant de ses capacités et de lui dire qu'il est capable si on ne lui fournit pas l'occasion de connaître du succès dans ses activités » (p. 89). Les élèves ont donc pu constater, par eux-mêmes, qu'ils étaient compétents dans

chacune des intelligences en vivant des succès dans les différents centres d'apprentissage.

Ensuite, pour vérifier si la découverte des intelligences multiples a un effet non seulement sur les matières scolaires que les élèves considèrent comme représentantes de l'intelligence, mais également sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes face à elles, les deux tableaux ci-dessous présentent les branches dans lesquelles ils se sentent « peu intelligents », puis « très intelligents ».

Tableau 6 : Dans quelle(s) branche(s) penses-tu être « peu intelligent » ?

Résultats avant introduction aux intelligences multiples				
	français	mathématiques	autres	aucune
élèves (9)	8	1	2	0
Résultats après introduction aux intelligences multiples				
élèves (9)	4	1	3	3

Plusieurs réponses possibles

Ce premier tableau présente les branches dans lesquelles les élèves se sentent « peu intelligents ». Lors du premier entretien, on constate que le français est mentionné par huit élèves et les mathématiques ne sont citées qu'une seule fois. Deux autres branches sont également nommées. Dans le détail (annexe XIII), six élèves font uniquement référence au français. Deux élèves ajoutent l'allemand pour l'un et la géographie pour l'autre et un dernier se sent « peu intelligent » en mathématiques, en précisant ses difficultés en géométrie. On remarque alors que l'intelligence linguistique (français et allemand) est celle qui paraît la plus faible chez la majorité des élèves. Seuls deux d'entre eux semblent se sentir « peu intelligents » dans l'intelligence visuo-spatiale pour celui qui nomme la géométrie et l'intelligence naturaliste pour celui qui cite la géographie.

Lors du second entretien, quatre élèves se sentent « peu intelligents » en français. Parmi eux, on relève deux élèves qui mentionnent uniquement cette branche et deux autres qui citent également l'histoire pour l'un et l'allemand ainsi que la musique pour le second (voir annexe XXII). Un seul cite les mathématiques en faisant référence à la géométrie, comme lors du premier entretien et un autre nomme

Rapport-Gratuit.com

uniquement une autre discipline que celles considérées comme principales, à savoir le dessin. Un nouvel élément est à noter quant aux trois élèves ne citant aucune branche dans laquelle ils se sentent « peu intelligents ». Ces résultats sont comparables au premier, car l'intelligence linguistique est celle qui ressort encore chez une majorité d'élèves. De plus, l'intelligence visuo-spatiale est, encore une fois, mentionnée au travers de la géométrie et du dessin. Seule l'intelligence musicale apparaît comme nouvelle forme d'intelligence.

Le tableau ci-dessous montre, à l'inverse, les branches dans lesquelles les élèves se sentent « très intelligents ».

Tableau 7 : Dans quelle(s) branche(s) penses-tu être « très intelligent » ?

Résultats avant introduction aux intelligences multiples				
	Français	mathématiques	autres	aucune
élèves (9)	1	7	3	0
Résultats après introduction aux intelligences multiples				
élèves (9)	1	5	8	0

Plusieurs réponses possibles

On constate que lors du premier entretien, les mathématiques sont cités par sept élèves, le français est mentionné une fois et trois autres branches sont nommées, outre celles dites principales. Dans le détail (voir annexe XIII), cinq élèves pensent qu'ils sont « très intelligents » uniquement en mathématiques, un autre y ajoute la géographie et un second l'anglais. Puis, un élève évoque ses compétences en français, plus précisément en orthographe lorsqu'il se réfère à ses résultats en dictées et en rédactions. Enfin, le dernier mentionne la gymnastique. On remarque, ici, un intérêt particulier pour l'intelligence logico-mathématique.

Les réponses données au second entretien ont évolué quant au nombre de branches citées outre le français et les mathématiques. En effet, seul un élève s'y réfère totalement alors que les huit autres proposent diverses disciplines. En se penchant sur les résultats détaillés (voir annexe XXIII), on remarque que quatre d'entre eux citent les mathématiques, mais également d'autres branches telles la gymnastique, la musique, l'histoire, les sciences naturelles le dessin ou le bricolage. Enfin, les

quatre derniers pensent être « très intelligents » uniquement dans des disciplines relatives à d'autres intelligences que linguistique et logico-mathématique.

Il est, ensuite, intéressant de faire un lien entre les branches dans lesquelles les élèves se sentent « peu intelligents » et « très intelligents » ainsi que les branches qu'ils considèrent représenter l'intelligence d'un élève afin de vérifier si leurs représentations correspondent à l'image qu'ils ont de leur propre intelligence.

Lors du premier entretien, on remarque que le français, les mathématiques et la géographie sont considérés, pour la plupart des élèves, comme étant les branches qui démontrent l'intelligence d'un élève (voir annexe IX). On constate alors que les branches dans lesquelles les élèves se sentent peu ou, au contraire, très intelligents correspondent à cette représentation, car ce sont les trois disciplines auxquelles ils font référence. En réalité (voir annexes XII et XIII), la plupart des élèves cite plus particulièrement les mathématiques et le français et seuls deux d'entre eux mentionnent la géographie en plus. En effet, les élèves qui pensent être « peu intelligents » en français affirment être « très intelligents » en mathématiques et inversement. Ces réponses vont alors à l'encontre de ce qu'avance Hourst (2014) lorsqu'il prétend que les intelligences linguistique et logico-mathématique sont les moins développées chez les enfants en difficulté d'apprentissage. Cependant, dans le cadre de ce premier entretien, les élèves pensent que le français et les mathématiques sont les branches qui justifient l'intelligence d'un individu. Il paraît donc normal de ne citer que ces deux disciplines puisque ce ne sont qu'elles qui représentent l'intelligence. Les élèves semblent alors choisir la branche - parmi les deux - dans laquelle ils se sentent les plus compétents pour répondre aux deux questions. Un seul d'entre eux semble toutefois se distancer de cette généralité en nommant la gymnastique comme étant la branche qui montre l'intelligence d'un enfant. C'est également dans cette discipline qu'il affirme être « très intelligent ». Il cite, néanmoins, le français comme étant la branche dans laquelle il est « peu intelligent », comme le reste de la classe.

Lors du second entretien, les élèves énumèrent de nombreuses branches en plus du français et des mathématiques comme étant représentantes de l'intelligence (voir

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

annexe XIX). On ne distingue pas une évolution marquée concernant les branches dans lesquelles les élèves se sentent « peu intelligents », car l'intelligence linguistique reste la plus citée par les élèves. Cependant, on remarque une différence importante quant aux réponses relatives aux branches dans lesquelles les élèves se sentent « très intelligents ». En effet, seul un élève se considère uniquement intelligent dans les deux branches dites principales. Il est, par contre, étonnant de remarquer que ce dernier ne cite pas le français comme une branche qui montre qu'un élève est intelligent, mais nomme uniquement les mathématiques ainsi que quatre autres disciplines auxquelles il ne fait pas allusion lorsqu'il parle de sa propre intelligence. Trois autres élèves considèrent que le français et les mathématiques représentent l'intelligence, mais ils mentionnent d'autres branches dans lesquelles ils disent être « très intelligents », à savoir la musique, le bricolage et la gymnastique. Les cinq derniers élèves font référence, d'une part, au français et aux mathématiques et, d'autre part, à de nombreuses autres branches (voir annexe XIX) comme étant des disciplines scolaires qui montrent qu'un élève est intelligent.

La comparaison des résultats entre les deux entretiens menés semble montrer, ici encore, les effets escomptés de l'introduction aux intelligences multiples. En effet, les réponses données au premier entretien ne soulèvent que les formes d'intelligence les plus valorisées par l'école (Hourst, 2014). Comme les élèves ne tiennent compte que des branches concernant ces deux intelligences, ils ne se permettent pas d'en citer d'autres lorsqu'ils parlent de leur propre intelligence, puisqu'elles ne sont pas relatives à l'idée même d' « être intelligent ». Au contraire, en découvrant d'autres manières d'être intelligent, les élèves ont la possibilité de faire référence à davantage de disciplines dans lesquelles ils ont des capacités et, ainsi, d'avoir une meilleure image d'eux-mêmes. Leurs compétences sont alors considérées et utiles, car elles montrent qu'ils sont, effectivement, intelligents[11].

[11] Les réponses aux deux dernières questions posées aux élèves lors des entretiens, à savoir « Quelles sont tes branches préférées à l'école ? Pourquoi ? » et « Quelles sont les branches que tu aimes le moins à l'école ? Pourquoi ? » ne seront pas détaillées dans le cadre de ce travail. En effet, ces éléments n'apportent pas de compléments et ne sont pas relatifs à ma question de recherche.

4.3 SYNTHESE DES RESULTATS

Les résultats présentés et analysés montrent, de manière générale, une évolution tant dans les représentations que les élèves ont de l'intelligence que dans l'image qu'ils se font d'eux-mêmes après la découverte des intelligences multiples.

Dans un premier temps, plusieurs questions de l'entretien sont relatives aux représentations que les élèves ont de l'intelligence. Il est important de s'y intéresser pour pouvoir en saisir le contenu et, ainsi, communiquer ensemble sur ce même sujet (Moscovici, 2013). Lors de la première phase d'expérimentation – à savoir avant la mise en place du dispositif visant l'introduction aux intelligences multiples - les élèves s'accordent sur l'idée que l'intelligence représente la capacité à répondre correctement à toutes les questions posées et à être de bons élèves à l'école, particulièrement en français et en mathématiques. Leurs réponses coïncident étroitement avec la représentation sociale véhiculée par l'école qui définit un enfant intelligent par sa réussite scolaire (Duclos, 2000). Ensuite, les réponses données après le dispositif montrent des propos plus modérés. En effet, les élèves insistent davantage sur la non-nécessité de tout connaître. Ainsi, ils mettent en avant l'importance de découvrir leurs propres compétences dans un ou plusieurs domaines et d'observer les progrès accomplis, plutôt que les difficultés. De plus, en mentionnant d'autres disciplines dans lesquelles il faut réussir pour être intelligent, ils donnent moins d'importance au français et aux mathématiques qu'auparavant.

On remarque alors que les représentations peuvent évoluer grâce aux interactions vécues avec l'environnement social (Mannoni, 1998). Durant onze semaines, les élèves ont été immergés dans la théorie des intelligences multiples, en expérimentant ensemble, au travers de centres d'apprentissage, toutes les formes d'intelligence issues de cette théorie. Cela leur a permis de prendre conscience de l'étendue des possibilités d'être intelligent et de mettre en lumière d'autres formes d'intelligence que celles valorisées par l'école et dans lesquelles les élèves d'une classe de Formation Spécialisée rencontrent fréquemment des difficultés.

Toutefois, les résultats montrent que les élèves préfèrent une branche plutôt qu'une autre lorsqu'ils se sentent compétents et qu'ils donnent du sens aux activités.

Globalement, l'ensemble des élèves considèrent effectivement toutes les formes d'intelligence, à des variabilités sensiblement différentes selon l'intelligence. En premier lieu, l'existence des intelligences linguistique et logico-mathématique est indiscutable pour chacun d'entre eux avant et après la découverte des intelligences multiples. Cela confirme les propos de Hourst (2014) quant à la valorisation de ces deux formes d'intelligence par le système scolaire actuel. En second lieu, les intelligences naturaliste et visuo-spatiale ont pris davantage d'importance après les activités menées en classe. En effet, tous les élèves en tiennent compte et la plupart d'entre eux s'y réfère fréquemment lorsqu'ils définissent l'intelligence ou lorsqu'ils citent les branches scolaires qui montrent qu'un élève est intelligent. De plus, l'intelligence interpersonnelle est également considérée par la majorité des élèves. Elle représente davantage une manière d'être et de travailler qu'une discipline scolaire, mais en entrant à l'école, les élèves sont confrontés les uns aux autres, ils apprennent à s'accepter et à mener des projets communs. C'est une forme d'intelligence qu'ils expérimentent depuis le début de leur scolarité. Ensuite, l'existence des intelligences musicale et kinesthésique est moins évidente pour la plupart d'entre eux. Certes, certains remarquent leurs bonnes compétences dans ces domaines, mais ils ont rarement été jugés « en réussite scolaire » par l'école grâce à un succès sportif, artistique ou musical. Il n'est donc pas pertinent pour eux d'en tenir compte, puisqu'elles n'amènent pas l'institution à les considérer comme de « bons élèves » s'ils réussissent. Enfin, l'intelligence intrapersonnelle est considérée comme existante pour plus d'élèves qu'au premier entretien, mais reste encore hésitante pour près de la moitié d'entre eux. L'explication peut venir du fait qu'elle ne représente ni une branche scolaire, ni une manière de travailler à l'école, mais demande une habilité à se connaître soi-même. Elle reste alors abstraite pour les élèves, car elle est plus difficilement expérimentable.

Dans un second temps, différentes questions de l'entretien portent sur l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et de leur propre intelligence. Comme le dit Jodelet (2015), il est important de saisir le contenu d'une représentation sociale, mais également de comprendre la manière dont les individus la relient à leur mode de pensée. Il existe alors un lien étroit entre la représentation véhiculée dans notre environnement social et la manière dont on se perçoit (image propre).

Lors des réponses données au premier entretien, seul un élève se considère comme un enfant intelligent. Les huit autres répondent soit par la négative, soit par un avis mitigé en valorisant quelques compétences qui ne sont, néanmoins, pas assez importantes selon eux pour se sentir intelligent. Cela peut s'expliquer par les représentations que les élèves ont de l'intelligence. En effet, en pensant qu'ils doivent être capables de répondre correctement à toutes les questions et avoir de bonnes capacités en français et en mathématiques, les élèves qui ne connaissent pas toutes les réponses et qui présentent d'importantes difficultés dans l'une de ces deux disciplines, pensent ne pas être intelligents. Comme la représentation qu'ils se font de l'intelligence ne semble pas ou peu contrastée, une équation inverse à celle-ci se fait aisément lorsqu'ils la relient à leur image propre. De plus, leur intégration dans une classe de Formation Spécialisée confirme leurs difficultés d'apprentissage et donc leur incapacité à réussir à l'école.

Cependant, comme les représentations sociales, l'image propre peut également évoluer, grâce aux feedbacks reçus par l'entourage d'une part et aux expériences vécues d'autre part (Duclos, 2000 ; Mallet, 2007). C'est ainsi que, en expérimentant les différentes formes d'intelligence par le biais de centres d'apprentissage, les élèves vivent, chacun, des succès dans toutes leurs activités. En effet, comme l'un des avantages de l'utilisation des centres d'apprentissage est de pouvoir différencier les niveaux de difficulté, chacun peut, en choisissant un niveau adéquat à ses capacités, réussir dans les différentes tâches proposées. Une amélioration considérable de l'image que les élèves ont de leur propre intelligence est donc à noter lors du second entretien. Huit élèves affirment être intelligents et sont tous capables de nommer différentes disciplines ou formes d'intelligence dans lesquelles ils réussissent. L'élève qui répond par un avis mitigé pense ne pas être intelligent, mais cite toutefois plusieurs formes d'intelligence dans lesquelles il se sent compétent. La théorie des intelligences multiples permet alors de mettre essentiellement l'accent sur les compétences des élèves plutôt que sur leurs lacunes. De plus, comme le souligne Armstrong (cité dans Hourst, 2014), elle parle « des talents cachés des enfants, en particulier de ceux étiquetés comme « en échec scolaire » » (p. 81). En partant du principe que tous les individus possèdent les huit formes d'intelligence et qu'ils sont capables de les développer, la réponse à la

question « suis-je intelligent ? » est déjà donnée. La réflexion peut alors se porter principalement sur la manière donc chacun est intelligent.

5. CONCLUSION

L'objectif de la présente étude porte sur les effets d'une introduction aux intelligences multiples, d'une part, sur la représentation que les élèves intégrés en classe de Formation Spécialisée se font de l'intelligence et, d'autre part, sur leur image propre. Les résultats de ce travail montrent des effets positifs sur les deux axes d'observation. Dans un premier temps, la représentation de l'intelligence a sensiblement évolué chez tous les élèves après la découverte des intelligences multiples. En effet, l'intelligence qui était perçue comme un aspect intrinsèque d'un individu et donc non-modifiable est devenue une caractéristique propre à chacun qui peut évoluer grâce aux interactions vécues. Lors du second entretien, les élèves définissent l'intelligence selon trois critères généraux : la capacité à progresser dans les difficultés, la non-nécessité d'être compétent dans tous les domaines - particulièrement en français et en mathématiques - et la possibilité de développer les huit formes d'intelligence. On constate, dans un deuxième temps, qu'en modifiant leur représentation de l'intelligence, l'image propre des élèves s'est considérablement améliorée. La théorie des intelligences multiples leur a permis de se rendre compte de la diversité de l'intelligence et, ainsi, de découvrir d'autres formes d'intelligence dans lesquelles ils sont plus compétents, outre la linguistique et la logico-mathématique. Elle les a alors contraints à chercher leurs ressources intellectuelles plutôt que de rester enfermés dans leurs difficultés.

Cependant, le temps consacré en classe pour ce travail, soit onze semaines, paraît court pour permettre de développer un réel changement de perspective de la part des élèves. Certes, ils semblent tous avoir un regard plus positif de leur intelligence après l'expérimentation, mais est-il possible de modifier une représentation aussi ancrée dans l'école d'aujourd'hui en si peu de temps ? Il aurait été intéressant d'interroger les élèves plusieurs semaines après le dispositif mis en place, afin de le vérifier, car quelques semaines après l'expérimentation, un élève s'est approché de moi pour me demander si, effectivement, ses capacités en musique prouvaient qu'il était intelligent. En le questionnant sur les raison de son propos, il a expliqué en avoir discuté avec un ami qui lui a répondu en rigolant : « *ben si t'étais intelligent tu serais pas dans une classe comme ça* ». Il semblait alors perdu ; « *j'étais content*

pis vraiment plus sûr de moi mais là je sais pas. J'y crois pis en même temps pas ». Ce propos illustre bien l'idée que les élèves ne vivent pas à huit-clos dans la classe et sont constamment confrontés aux représentations sociales véhiculées par leur entourage. Vouloir modifier la représentation de l'intelligence dans une classe de neuf enfants, parmi les croyances d'une institution dans son ensemble, peut alors manquer de pertinence sur le long terme.

Il serait, toutefois, intéressant de poursuivre le travail par centres d'apprentissage, en y intégrant du contenu scolaire plutôt qu'uniquement la découverte des intelligences multiples. Maintenant que les élèves et moi-même connaissons davantage les ressources intellectuelles de chacun, diverses notions peuvent être amenées à l'aide des différentes formes d'intelligence. Cela permettrait aux élèves d'apprendre en utilisant une de leur intelligence forte, autre que celles pratiquées principalement en milieu scolaire, à savoir les intelligences linguistique et logico-mathématique. En effet, comme le dit Hourst (2014), chacun est « unique dans ses capacités à apprendre, à comprendre, à raisonner, à s'adapter de manière efficace aux situations de son environnement, à tirer parti de l'expérience » (p. 80).

Malgré mes doutes et mes multiples remises en question lors de l'écriture de ce mémoire, ce travail m'a enrichie tant au niveau professionnel que personnel. La découverte de la théorie des intelligences multiples m'a permis, d'une part, de questionner mes propres représentations de l'intelligence qui, malgré moi, ressemblaient davantage à celles véhiculées par notre système scolaire. D'autre part, j'ai pu observer mes élèves différemment, car mon attention était, comme eux, portée sur leurs ressources plutôt que sur les difficultés auxquelles je devais palier. Cependant, ce travail m'interroge sur le bien-fondé des classes de Formation Spécialisée. Elles accueillent effectivement des élèves ayant besoin d'un enseignement individualisé afin d'évoluer dans leurs apprentissages, mais ils sont alors marginalisés et perçus, par une grande majorité, comme des élèves incapables de réussir dans un cursus ordinaire. Est-il alors possible, sur le long terme, d'améliorer leur image propre en les mettant à l'écart de la « normalité » et en sachant que la représentation sociale de l'intelligence décrite par Duclos (2000), à savoir un enfant intelligent réussit à l'école, est ainsi confirmée ?

6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

André, C., & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Odile Jacob.

Armstrong, T. (1999). *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal: Chenelière.

Bertsch, J., & Famose, J.-P. (2009). *L'estime de soi: une controverse éducative*. Paris: Presses Universitaires de France.

Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 538-549.

Campbell, B., Campbell, L., & Dickinson, D. (2006). *Les intelligences multiples au coeur de l'enseignement et de l'apprentissage*. Montréal: Chenelière.

Carroll, J. B. (1982). *The measurement of intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence* (pp. 29-120). Cambridge: Cambridge University Press.

Causse-Mergui, I. (2012). *À chaque enfant ses talents. Vaincre l'échec scolaire*. Paris: Education Le Pommier.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.

Dias, B. (1995). *De l'évaluation psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*. Fribourg: DelVal.

Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal: Hôpital Sainte-Justine.

Duru-Bellat, M., & Fournier, M. (2007). *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*. Auxerre: Sciences Humaines Editions.

Elia, A. (2015, juin). *Cours « Psychologie et scolarité »*. Bienne: HEP-BEJUNE.

Fournier, M., & Lécuyer, R. (2006). *L'intelligence de l'enfant. Le regard des psychologues*. Auxerre: Sciences Humaines Editions.

Rapport-Gratuit.com

Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples. La théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris: Retz.

Grandserre, S., & Lescouarch, L. (2009). *Faire travailler les élèves à l'école. Sept clés pour enseigner autrement*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Hourst, B. (2014). *A l'école des intelligences multiples*. Paris: Hachette.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris: Editions des archives sociales.

Keymeulen, R. (2013). *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*. Bruxelles: De Boeck.

L'Ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfant à la vieillesse*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Mallet, M.-A. (2007). *Les élèves dans le miroir de leur enseignant*. Paris: Mare et Martin.

Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

McGrath, H., & Noble, T. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer*. Montréal: Chenelière.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Rodriguez-Tomé, H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Sternberg, R. J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive. Du laboratoire à la vie quotidienne*. Bruxelles: De Boeck.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* Bruxelles: De Boeck.

Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Winnicott, D. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXE I
Guide d'entretien vierge

Guide d'entretien

Âge de l'enfant : _____ **Nombre d'années en FS : _____**

1ère partie

1. Pour toi, c'est quoi « un élève intelligent » ?
2. Est-ce que tu penses être un élève intelligent ? Pourquoi ?
3. Pour toi, quelles sont les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent ?
4. Quelles sont tes branches préférées à l'école ? Pourquoi ?
5. Quelles sont les branches que tu aimes le moins à l'école ? Pourquoi ?
6. Dans quelle(s) branche(s) penses-tu être « peu intelligent » ?
7. Dans quelle(s) branche(s) penses-tu être « très intelligent » ?

2ème partie
Réponds aux affirmations ci-dessous par : d'accord – pas d'accord – je ne sais pas.

	D'accord	Pas d'accord	Je ne sais pas
1. Un élève intelligent lit bien.			
2. Un élève intelligent protège son environnement.			
3. Un élève pas intelligent dessine bien.			
4. Un élève intelligent résout facilement des situations problèmes.			
5. Un élève intelligent connaît ses forces et des faiblesses.			
6. Un élève intelligent apprend rapidement une chorégraphie.			
7. Un élève pas intelligent connaît plusieurs langues.			
8. Un élève intelligent travaille bien en groupe.			
9. Un élève intelligent chante bien.			
10. Un élève intelligent prend soin des plantes et des animaux.			
11. Un élève intelligent passe du temps seul à réfléchir.			
12. Un élève pas intelligent bricole facilement des objets avec ses mains.			

13. Un élève intelligent sait argumenter de manière logique.			
14. Un élève intelligent réalise rapidement un jeu de construction (lego).			
15. Un élève intelligent joue d'un instrument de musique.			
16. Un élève intelligent observe et comprend des phénomènes naturels, comme les volcans, les rivières, les montagnes.			
17. Un élève intelligent réussit dans plusieurs sports.			
18. Un élève intelligent agit naturellement comme médiateur lors d'un conflit entre deux copains.			
19. Un élève intelligent raconte bien des histoires.			
20. Un élève pas intelligent reconnaît facilement ses émotions.			
21. Un élève intelligent lit facilement une carte géographique.			
22. Un élève intelligent reproduit aisément un rythme entendu.			
23. Un élève intelligent calcule rapidement dans sa tête.			
24. Un élève intelligent se fait facilement des amis.			

ANNEXE II
Description des intelligences multiples

Tableau de McGrath et Noble (2008, p. 13)

L'intelligence linguistique	L'intelligence logico-mathématique
Utiliser le langage, lire, écrire, parler, débattre, faire de la poésie, faire des mots croisés, exprimer des idées avec des mots, apprendre d'autres langues, etc.	Résoudre des problèmes mathématiques, calculer, prédire, s'appuyer sur des arguments logiques, raisonner, rechercher, expérimenter, analyser, émettre des hypothèses, ordonner, faire des modèles, catégoriser, etc.
L'intelligence visuo-spatiale	**L'intelligence kinesthésique**
Créer des œuvres d'art, dessiner, peindre, former des images mentales, faire des cartes, dessiner des diagrammes, résoudre des casse-tête, concevoir des structures, utiliser des graphiques, photographier, naviguer, dessiner des plans	Pratiquer des sports, contrôler ses mouvements, mimer, jouer la comédie, apprendre par l'exécution concrète, danser, manipuler des objets, fabriquer des choses, réparer les objets et machines, etc.
L'intelligence musicale	**L'intelligence interpersonnelle**
Etre sensible au ton, au timbre, à la synchronisation et au rythme, mémoriser des chants et mélodies, jouer des instruments de musique, créer des effets sonores, reconnaître des chants, etc.	Comprendre la motivation et le comportement humains, interagir socialement, coopérer, exercer son autorité, organiser et diriger les autres, négocier, faire de la médiation, manifester de l'empathie et de la sensibilité aux autres, jouer des personnages complexes, etc.
L'intelligence intrapersonnelle	**L'intelligence naturaliste**
Etre conscient de soi-même, se comprendre, définir des objectifs personnels, s'autodiscipliner, réfléchir, analyser ses propres apprentissages et émotions, connaître ses forces et ses faiblesses, se baser sur son expérience pour comprendre et expliquer, etc.	Distinguer et classifier les insectes, les animaux, les plantes, les roches, les éléments terrestres, dresser les animaux et en prendre soin, cultiver les plantes, etc.

ANNEXE III
Journal de bord

Mon journal de bord

Avant de commencer mon travail,

- j'écris l'intelligence concernée par l'activité que j'ai choisie
- j'écris son niveau de difficulté
- je recopie la consigne de l'activité

Pendant mon travail (→ brouillon)

- je prends des notes
  - sur ma manière de travailler
  - sur mes découvertes
  - sur mes difficultés

Après mon travail (→ au propre)

- je relis mes notes (surtout, je ne modifie rien)
- je fais un résumé de mon travail pour le présenter à la classe
  - comment j'ai travaillé
    - quel matériel ?
    - quelle(s) difficulté(s) ?
    - quel(s) conseil(s) ?
  - ce que j'ai appris
  - je suis content de mon travail, parce que…

ANNEXE IV
Cartes d'activités

L'intelligence linguistique
Niveau 1

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Cherche les définitions des mots suivants. Attention, ils ont tous un lien avec le cinéma…
  - cascadeur
  - cinéphile
  - girafe
  - plongée

  Puis illustre chaque mot (phrase ou dessin)

ou

- Lis un petit texte sur un acteur, humoriste ou un film que tu aimes bien.

L'intelligence linguistique
Niveau 2

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Rédige un questionnaire sur les habitudes des gens au cinéma (films, genres, fréquence, etc).

ou

- Lis un texte sur un acteur, humoriste ou un film que tu aimes bien, sors-en les mots-clés et écris un paragraphe sur ce qui te semble important de retenir.

L'intelligence linguistique
Niveau 3

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Écris un article de journal qui donne envie d'aller voir un film de ton choix.

ou

- Prépare une présentation sur un acteur / une actrice ou humoriste que tu aimes bien.

L'intelligence intrapersonnelle
Niveau 1

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Explique ce que tu as ressenti en regardant le court-métrage de « *La casserole d'Anatole* ».

ou

- Cite ton film préféré et explique pourquoi tu l'aimes tant.

L'intelligence intrapersonnelle
Niveau 2

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Mets-toi à la place d'Anatole que tu as découvert dans le court-métrage et décris ta casserole.

ou

- Cite ton film préféré et un film que tu n'as pas du tout aimé. Explique les raisons de tes choix.

L'intelligence intrapersonnelle
Niveau 3

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Mets-toi à la place d'Anatole que tu as découvert dans le court-métrage, décris ta casserole et exprime ce que tu ressens.

ou

- Décris un film que tu adorerais regarder. Quels éléments seraient importants, pour toi, à intégrer dans un film et pourquoi ?

L'intelligence musicale
Niveau 1

Thème : le cinéma
Travail en duo / individuel

Consigne :

- Chante « Tarte à la crème » de Sautecroche.

ou

- Répertorie les sons entendus dans la bande annonce de « Transylvanie 2 ».

L'intelligence musicale
Niveau 2

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Propose trois titres de musique de films que tu aimes.

ou

- Cite au moins 2 instruments entendus dans les musiques des films :
  - James Bond
  - La panthère rose
  - Pirates des caraïbes

L'intelligence musicale
Niveau 3

Thème : le cinéma
Travail en duo

Consigne :

- Invente des paroles au sujet du cinéma sur la mélodie de « Santiano » ou fais un rap.

ou

- Créé un accompagnement musical pour exprimer le suspense au cinéma. Utilise le matériel que tu trouves en classe.

Rapport-Gratuit.com

L'intelligence kinesthésique
Niveau 1

Thème : le cinéma
Travail en duo / individuel

Consigne :

- Bouge et agis comme Charlie Chaplin sur la musique du film « Les temps modernes ».

ou

- Fabrique un personnage de dessin animé en pâte à modeler.

L'intelligence kinesthésique
Niveau 2

Thème : le cinéma
Travail en duo / individuel

Consigne :

- Devenez acteurs en mimant les actions proposées sur les cartes de jeu.

ou

- Suis les directives pour fabriquer un thaumatrope.

L'intelligence kinesthésique
Niveau 3

Thème : le cinéma
Travail en duo

Consigne :

- Devenez metteurs en scène puis acteurs en jouant la saynète proposée.

ou

- Créez une chorégraphie pour le prochain film qui va sortir.

L'intelligence naturaliste
Niveau 1

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Cite les animaux que tu as vu dans le film « *Le renard et l'enfant* ».

ou

- Explique ce que tu as retenu des abeilles après avoir vu le film « *Des abeilles et des hommes* ».

L'intelligence naturaliste
Niveau 2

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Invente un quizz sur un des animaux que tu as vu dans le film « *Le renard et l'enfant* ».

ou

- Réponds aux questions sur les abeilles, après avoir vu le film « *Des abeilles et des hommes* ». Tu peux également t'aider de l'ordinateur.

L'intelligence naturaliste
Niveau 3

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Prépare un exposé sur un animal que tu as vu dans le film « *Le renard et l'enfant* ». (feuille annexe)

ou

- D'après le film « *Des abeilles et des hommes* » et des informations que tu as pu trouver, tiens le journal de bord d'une journée de travail d'une abeille.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

L’intelligence visuo-spatiale
Niveau 1

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Photographie un lieu et décris une scène de film qui pourrait s’y dérouler.

ou

- Reproduis une affiche d’un film que tu aimes bien (en l’ayant sous les yeux).

L’intelligence visuo-spatiale
Niveau 2

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Photographie des lieux dans lesquels tu tournerais ton film et explique pourquoi.

ou

- Crée une affiche d’un film que tu aimes bien.

L’intelligence visuo-spatiale
Niveau 3

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Fais un photomontage en utilisant le matériel à disposition dans la classe pour créer tes personnages et les décors.

ou

- Crée l’affiche d’un film que tu aimerais réaliser.

L'intelligence interpersonnelle
Niveau 1

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Utilise le questionnaire (proposé ou réalisé soi-même) et récolte des réponses vers un copain de classe.

ou

- Présente un des travaux que tu as réalisé dans les autres centres d'apprentissage devant la personne de ton choix.

L'intelligence interpersonnelle
Niveau 2

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Utilise le questionnaire (proposé ou réalisé soi-même) et récolte des réponses vers une personne externe à la classe.

ou

- Présente un des travaux que tu as réalisé dans les autres centres d'apprentissage devant un groupe de 3-4 personnes.

L'intelligence interpersonnelle
Niveau 3

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Utilise le questionnaire (proposé ou réalisé soi-même) et récolte des réponses auprès de 3 personnes (au moins une externe à la classe).

ou

- Présente un des travaux que tu as réalisé dans les autres centres d'apprentissage devant la classe.

L'intelligence logico-mathématique

Niveau 1

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Réponds aux questions que tu trouveras sur la feuille annexe (1).

ou

- Cherche les dates de sortie des films suivant et classe-les dans l'ordre chronologique :
  - Ratatouille
  - Blanche-Neige et les 7 nains
  - Le monde de Nemo
  - Le livre de la jungle
  - Les temps modernes (Charlie Chaplin)

L'intelligence logico-mathématique

Niveau 2

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Réponds aux questions que tu trouveras sur la feuille annexe (2).

ou

- Comment penses-tu que les premiers dessins animés ont été tournés ? Imagine les techniques qui étaient utilisées.
  Recherche des informations pour t'aider.

L'intelligence logico-mathématique

Niveau 3

Thème : le cinéma
Travail individuel

Consigne :

- Invente une situation problème sur le thème du cinéma.

ou

- Pourquoi penses-tu que les dessins animés ont évolué avec le temps ? Imagine comment les techniques ont évoluées entre *Blanche-Neige* et *Le monde de Nemo* par exemple.
  Recherche des informations pour t'aider.

ANNEXE V
Matériel

Document 1 : Intelligence kinesthésique, 1, mimes

Explorer une grotte.	Faire du surf.
Prendre l'ascenseur.	Aller à la pêche.
Couper un gâteau.	Faire le train fantôme.
Chercher ses clés.	Aller à la piscine.
Se transformer en loup-garou.	Recevoir une médaille.
Prendre un bain.	Allumer un feu.
Manger une glace.	Être malade en bateau.

Document 2 : Intelligence kinesthésique, 2, fabriquer un thaumatrope

1. **Dessiner** à l'aide du compas 2 cercles de 4 cm de rayon sur la feuille de papier et 1 cercle de 4 cm de rayon sur le carton.

2. **Faire un dessin** sur chaque cercle de papier. Par exemple : un papillon sur une face et une fleur sur l'autre.

3. **Découper** les cercles.

4. **Coller** les disques dessinés de chaque côté du disque en carton.

5. **Percer** un trou de chaque côté du disque.

6. **Glisser** un élastique dans chaque trou.

7. **Faire tourner** le disque entre les doigts à l'aide de l'élastique. (Tenir le thaumatrope par les élastiques et tourner le cercle avant de le lâcher)

Document 3 : Intelligence kinesthésique, 3, saynète pour deux élèves

Deux enfants sont assis l'un à côté de l'autre.

Enfant 1 : Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ?

Enfant 2 : Je suis parti au bord de la mer.

Enfant 1 : Ah bon, tu es parti avec ta mère ?

Enfant 2 : Mais non ! Je suis parti au bord de la mer ! Tu sais bien ! La mer, la plage, les vagues, les maillots de bain, les parasols…

Enfant 1 : Tu as de la chance ! Tu habitais à l'hôtel ?

Enfant 2 : Non, j'avais apporté une tente !

Enfant 1 : Ah bon ? Ta tante est partir avec toi ?

Enfant 2 : Mais non ! Je ne suis pas partie avec ma tante, je suis partie avec une tente ! Tu sais bien, les piquets, les ficelles, le sac de couchage…

Enfant 1 : Ah oui, je vois ! Tu étais dans un camping.

Enfant 2 : C'est ça ! J'avais planté ma tente sous un grand pin. C'était parfait !

Enfant 1 : Et en plus, ça devait être pratique pour le petit déjeuner !

Enfant 2 : Pratique pour le petit déjeuner ? Pourquoi ?

Enfant 1 : Pour faire tes tartines ! Il te suffisait de prendre un morceau du pin, et tes tartines étaient vite préparées !

Enfant 2 : Mais non ! Il ne s'agissait pas d'un pain p-a-i-n, mais d'un pin p-i-n ! C'est un arbre !

Enfant 1 : Ah bon ! Je trouvais ça aussi un peu bizarre !

Enfant 2 : Bon… Je sens que je vais bientôt m'énerver… Il vaut mieux arrêter de discuter… D'ailleurs, il est déjà tard et j'ai une course à faire avant de rentrer chez moi…

Enfant 1 : J'espère que tu vas la gagner !

Enfant 2 : Gagner quoi ?

Enfant 1 : La course ! Tu me dis que tu vas faire une course !

Enfant 2 : Je vais faire une course dans un magasin, pas sur un stade ! Ah là là ! Tu ne comprends rien ! Tu m'énerves ! Je préfère m'en aller ! De toute façon je suis déjà en retard. *(Il s'en va)*

Enfant 1 : Comment ? Tu vas acheter des pétards ? Fais attention, c'est très dangereux… et… Trop tard !

Il est déjà parti ! *(il s'adresse au public)* C'est dommage, parce que, moi, ce que je préfère, c'est discuter avec les gens ! Si un jour vous ne savez pas quoi faire, venez me voir ! Vous verrez, on passera un bon moment ensemble ! *(Il quitte la scène)*

Document 4 : Intelligence naturaliste, 2, questionnaire sur les abeilles

Les abeilles

Question 1

Selon toi, qu'est-ce qu'une abeille a de particulier ?

_____

_____

Question 2

Que récoltent les abeilles ?

_____

Question 3

Comment les abeilles fabriquent-elles le miel ?

_____

_____

Question 4

Où habitent les abeilles mellifère (= qui produisent le miel) ?

_____

Rapport-Gratuit.com

Document 5 : Intelligence naturaliste, 3, canevas d'un exposé

Mon exposé

Carte d'identité

Taille : _____

Poids : _____

Durée de vie : _____

Lieu de vie : _____

Reproduction

Nombre de petits par portée : __

Nombre de portées par an : ____

vivipare ☐ ovipare ☐

Divers : _____

_____

Photo de mon animal

(à coller)

Alimentation

omnivore ☐ carnivore ☐

herbivore ☐

Il mange : _____

_____

_____

Saviez-vous que…

_____

_____

_____

_____

Document 6 : Intelligence interpersonnelle, 1-2-3, questionnaire

Question 1

Aimez-vous aller au cinéma ? oui ☐ non ☐

Question 2

Combien de fois allez-vous au cinéma par mois ou par année ?

_____

Question 3

Quel(s) genre(s) de film avez-vous plaisir à regarder ?

_____

Question 4

Quel est votre film préféré ? Et pourquoi ?

_____

Question 5

Qui est votre acteur/actrice préféré(e) ? Et pourquoi ?

_____

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Document 7 : Intelligence logico-math, 1, résolution de problèmes

Transforme-toi en super détective pour répondre aux questions suivantes.
Utilise le dessin ou le calcul pour t'aider.

Problème 1

Mercredi après-midi, Marie, Céline et Franck vont au cinéma. Un billet coûte 14 francs. Franck décide d'inviter ses deux amies.

Combien Franck devra-t-il payer à la caissière ?

Dessin	Calculs
Phrase réponse : _____	

Problème 2

Pierre va au cinéma. En partant de chez lui, il a 30 frs dans son porte-monnaie. Il paie son billet à 14 frs. À l'entracte, il prend une glace à 4 frs et une bouteille de coca à 3 frs.

Combien d'argent lui reste-t-il lorsqu'il rentre à la maison ?

Dessin	Calculs
Phrase réponse : _____	

Problème 3

À l'entracte, la maman de David offre des friandises pour tout le monde. Léa commande un petit paquet de pop-corn à 5 frs et son frère prend le grand format à 7 frs. Éric et Vanessa prennent chacun un paquet de bonbons à 4 frs. David commande une glace à 2 frs et Julie en prend une à 3 frs.

Combien la maman de David devra-t-elle payer ?

Dessin	Calculs
Phrase réponse : _____	

Problème 4

Dans cette salle de cinéma, il y a 140 sièges en tout. J'ai compté 87 sièges au parterre.

Combien de personnes peuvent s'asseoir au balcon ?

Dessin	Calculs
Phrase réponse : _____	

Document 8 : Intelligence logico-math, 2, résolution de problèmes

Transforme-toi en super détective pour répondre aux questions suivantes.

Au cinéma

Un jour de pluie, la famille Pellaton décide de se rendre au cinéma.

Ils choisissent un film tous ensemble : « Le voyage de Pakka ».

Le film commence à 15h30. Il est assez court, il ne dure que 55 minutes.

En arrivant, le papa va acheter les billets pour ses 5 enfants, sa femme et lui. Il est surpris par le prix des billets. Ils ont augmenté de 3 frs depuis la dernière fois qu'il est venu.

Un billet coûte, maintenant, 17.- pour les adultes et 13.- pour les enfants.

En entrant dans la salle, il y a déjà 109 personnes assises. Quel succès ! La famille se trouve des places. 3 autres personnes arrivent, puis le film commence.

Bonne projection !

Questions

1. A quelle heure se termine le film, en sachant qu'il y a encore un entracte de 10 minutes ?

Dessin	Calculs
Phrase réponse : _____	

2. Combien le papa devra-t-il payer pour toute sa famille ?

Dessin	Calculs
Phrase réponse : _____	

3. Le papa donne un billet de 100 frs. Combien la caissière devra-t-elle lui rendre ?

Dessin	Calculs
Phrase réponse : _____	

4. En sachant qu'il y a 300 sièges dans la salle de cinéma, combien de personnes auraient pu encore assister à la séance ?

Dessin	Calculs
Phrase réponse : _____	

ANNEXE VI
Transcription des premiers entretiens

Entretien 1

E : alors, pour toi, c'est quoi être intelligent
e : intelligent euh quelqu'un /// une personne qu'a plein de capacités
E : quoi comme capacités
e : euh j'sais pas (4sec) conjugaison // en / dans les maths // un peu en tout
E : un élève qu'a des / enfin un enfant qu'a des capacités un peu en tout
e : oui
E : c'est ça / être intelligent
e : ouais
E : pis est-ce que tu penses que toi tu es un enfant intelligent
e : euh / oui
E : pourquoi
e : ben j'trouve que j'ai cap- euh / plusieurs capacités
E : comme quoi
e : ben comme la musique / le français ça va mieux // plein de trucs
E : ok // pour toi quelles sont les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent
e : ah j'sais pas /// hum / les maths
E : si un élève il est bon en math c'est qu'il est intelligent
e : ouais
E : c'est la branche qui montre qu'un élève est intelligent
e : ouais
E : ouais / ok / quelles sont tes branches préférées à l'école
e : hein / ah euh // le euh / math / les maths j'aime bien
E : pourquoi
e : parce que j'aime bien quand on doit calculer des // on doit calculer et faire plein de trucs comme ça
E : ok / et pis c'est quoi les branches que t'aimes le moins à l'école
e : ah le français (petit rire)
E : pourquoi
e : j'sais pas // j'ai beaucoup de difficultés / 'fin
E : c'est parce que t'as des difficultés que t'aimes le moins ?
e : ouais
E : ok / dans quelle branche tu penses être peu intelligent
e : (soupir) hum // j'sais pas
E : une branche à l'école où tu penses que t'es / où tu te sens pas très intelligent
e : euh / français
E : en français / et pis à l'inverse / une branche où tu t'sens très intelligent ?
e : hum math
E : en math tu te sens très intelligent
e : ouais
E : ok / super / merci pour tes réponses

Entretien 2

E : pour toi, c'est quoi être intelligent
e : ben // travailler bien / il sait tout ce qu'il fait et il sait euh / presque toutes les réponses / enfin euh // il sait dire vite les réponses et euh / il reste concentré dans son travail // et voilà
E : super / est-ce que tu penses être un enfant intelligent
e: euh // non
E : pourquoi
e : parce que je euh /// comment dire / ben parce que j'sais pas toutes les réponses / enfin / j'sais pas dire rapidement / j'suis obligé de réfléchir
E : pis après quand tu réfléchis / tu arrives à répondre
e: euh // ouais des fois
E : alors, pour toi si tu peux pas donner les réponses tout de suite ça montre que t'es pas intelligent
e : ouais
E : d'accord // pour toi quelles sont les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent
e: comment
E : pour toi y a quoi comme branches à l'école / tu vois ce que c'est les branches
e : nan
E : ça peut être la gym euh / le dessin les maths la géographie le français etc // d'accord
e: mh hm
E : donc c'est quoi les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent
e : euh // la gym
E : ok / donc s'il est bon à la gym ça montre qu'il est intelligent
e: euh ben non
E : je sais pas / c'est toi qui réponds (sourire)
e : mh
E : y a quoi comme branches qui montrent euh / que quand il est bon dans cette branche-là c'est qu'il est intelligent.
e: ah / ben le français la lecture la grammaire les maths
E : ok / c'est quoi tes branches préférées à l'école
e : ben // les maths le dessin le français euh // et la gym
E : pourquoi
e: ben parce que les maths j'aime bien tout / euh / quand il faut compter // j'aime bien euh / j'aime bien des fois j'aime bien me tromper parce que comme ça après j'peux euh / comme ça j'peux me corriger
E : et ça tu fais en maths
e : ouais des fois parce que / euh // des fois j'trouve la réponse mais des fois pas
E : pis les autres branches
e : ben en fait à la gym ben en fait j'aime le sport et du coup j'me sens euh motivé de faire euh / courir et de faire tout ce qu'il faut
E : et le français
e : le français ben c'est pour la lecture / c'est pour apprendre la lecture // apprendre à lire
E : et ça tu aimes bien
e : ouais
E : ok // c'est quoi les branches que tu aimes le moins à l'école

e : mh // les fois
E : ça ça va dans les maths
e : ouais / parce que je connais pas bien ma // enfin mes fois / du coup j'arrive pas
E : c'est ce que tu aimes le moins
e : ouais
E : dans quelles branches à l'école tu penses être peu intelligent
e : euh // mh / un peu le français
E : un peu le français où tu te sens pas très intelligent
e : ouais // ouais
E : ok / pis dans quelles branches tu penses être très intelligent
e : la gym
E: à la gym / tu penses être très intelligent // ok / merci

Entretien 3

E : pour toi, c'est quoi être intelligent
e : intelligent // c'est euh qui /// qui en fait qui sait ben // qui sait un peu tout qui // qui réfléchit assez bien
E : quand tu dis qu'il sait tout / c'est quoi tout
e : tout ben // c'est pas qu'il sait tout c'est que / il sait réfléchir
E : il sait réfléchir pour quoi
e : pour euh // plein de choses
E : (rire) c'est quoi toutes ces choses
e : ben / ben tout à l'école / Qu'est fort à l'école / Pis ben // plein de de trucs comme ça quoi
E : est-ce que toi tu penses être un enfant intelligent
e : moi // non
E : pourquoi
e : des fois non mais des fois après j'me dis oui heu / il faut être intelligent / pas être mais mh // j'dois m'faire confiance / pis ben
E : mais est-ce que tu penses que toi tu es un élève intelligent / ou tu te dis il faudrait que j'pense
e : non pas ça // ouais bon oui j'me sens des fois intelligent mais souvent non quand j'ai la honte (rire)
E : quand t'as la honte
e : ouais vous savez euh / quand j'réponds faux ou qu'j'ai pas compris euh // la question quoi
E : ok // pour toi c'est quoi les branches à l'école qui montrent qu'un élève il est intelligent
e : une branche
E : ou plusieurs branches / t'sais c'que c'est les branches à l'école
e : euh non
E : c'est par exemple le dessin le français
e : ah ouais
E : euh / l'histoire les maths la géographie la piscine la gym
e : ok
E : c'est quoi les branches qui montrent qu'un élève est intelligent
e : ah ça j'sais pas
E : dans quelle branche à l'école il devrait être bon pour être intelligent

e : ah ben y a toujours un point fort c'est / peut-être que quelqu'un peut être fort à la piscine ou / peut-être que quelqu'un peut être fort plus fort en / en gym
E : ouais mais pour toi / un élève intelligent c'est un élève qui réussit où
e : ben / à la gym pis // c'est tout
E : ok donc pour toi un élève qu'est intelligent c'est un élève qu'arrive bien à la gym / c'est ça
e : ouais / enfin euh // ouais ouais c'est ça
E : ok / c'est quoi tes branches préférées à l'école
e : à l'école euh / ben // la piscine et pis euh / vous savez quand on regarde euh / les films là à l'école
E : quand on regarde les films / avant les vacances tu dis
e : non pas ceux-là / les films intéressants par exemple euh en histoire euh la pré-préhistoire.
E : ok / pourquoi c'est tes branches préférées
e : ah euh // pourquoi c'est mes branches préférées / ben / parce qu'on s'amuse bien entre nous pis ben / c'est rigolo d'être entre nous quoi // c'est plus amusant que d'être à un ou à deux
E : d'accord / et c'est quoi les branches que t'aimes le moins à l'école
e : le moins (rire) / c'est euh // quand on fait les maths / j'comprends rien y a tout qui se mélange dans ma tête pis / pis je vois plus rien quoi
E : ok // et dans quelle branche tu penses être peu intelligent
e : ah peu / ben c'est euh // c'est ouais la dictée ça va mais c'est euh / comment dire // ouais euh quand on fait les carrés là / la géographie j'pense c'est non
E : euh / quelque chose que tu fais avec Nathalie ou avec moi
e : euh Nathalie
E : avec Nathalie // euh oui alors la géographie tu fais avec Nathalie ouais
e : ouais pis avec la règle j'sais pas où j'en suis pis j'me perds
E : ah en math / quand tu dois refaire un dessin sur un <u>autre</u>
e : <u>un</u> autre quadrillage ouais c'est ça
E : ah ouais / alors ça c'est la géométrie
e : ouais voilà / la géométrie alors
E : ok // pis dans quelle branche tu penses être très intelligent
e : très / ben c'est euh // très intelligent (sourire) / c'est ben la / la dictée maintenant j'me sens un petit peu à l'aise pis j'aime bien
E : ok / merci

<u>Entretien 4</u>

E : alors / pour toi c'est quoi être intelligent
e : euh // c'est une personne qui sait / beaucoup de choses / elle a pas beaucoup de // elle a pas des / des difficut- difficultés à l'école
E : mh
e : et c'est facile pour elle euh / l'école // elle a pas beaucoup de / de mal
E : //
e : elle sait bien lire
E : elle sait bien lire c'est ça
e : mh
E : et pis quand tu dis qu'elle sait beaucoup de choses / c'est quoi ces choses
e : c'est // il sait beaucoup de math / de français / et de voc des verbes
E : d'accord

e : elle sait beaucoup de choses
E : mh hm // est-ce que tu penses être un enfant intelligent
e : j'sais pas (rire)
E : qu'est-ce t'en penses
e : mh / un p'tit peu
E : pourquoi un p'tit peu
e : mh // euh / ça va les maths / j'ai pas beaucoup de difficultés et du français hum / c'est // du français c'est très difficile je comprends pas et je mélange plein de trucs
E : ok / pour toi quelles sont les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent
e : j'ai pas compris
E : alors / à l'école y a des branches / tu sais ce que c'est les branches ?
e : ouais // des branches d'arbre
E : (rire) alors là c'est pas les branches d'arbres / à l'école quand on parle de branches on parle de / y a la gym y a le dessin / y a le français / y a l'histoire
e : ok
E : la géographie les maths etc / alors pour toi c'est quoi les branches qui montrent qu'un élève est intelligent
e : hum // c'est la math / les maths le français le voc la lec- la lecture / Et mh // et la géo
E : la géographie aussi
e : ouais
E : ok // quelles sont tes branches préférées à l'école
e : heu // le dessin hum / les maths et la gym
E : pourquoi c'est tes branches préférées
e : j'aime bien le sport / J'aime bien courir // les maths j'aime bien calculer / faire heu / des plus des fois des moins // j'aime plus j'aime bien
E : t'avais dit encore le / le dessin
e : oui / j'aime bien dessiner
E : ok // c'est quoi les branches que tu aimes le moins à l'école
e : mh / le vocabulaire // et le français
E : le français / ok
e : non euh // le français ça va / mais mh
E : alors c'est le vocabulaire dans le français qu'tu aimes moins
e : ouais
E : t'arrives à expliquer pourquoi
e : non // j'arrive pas
E : essaie
e : mh /// parce que c'est un peu difficile j'arrive pas très bien
E : du coup t'as moins de plaisir
e : ouais
E : ok / dans quelle branche tu penses être peu intelligent
e : le voc
E : dans quelle branche tu penses être très intelligent
e : le math / les maths

Entretien 5

E : pour toi c'est quoi être intelligent
e : ben // c'est quelqu'un qui obéit
E : c'est quelqu'un qui obéit
e : euh non // quelqu'un d'intelligent c'est quelqu'un qui / réfléchit beaucoup pis // qu'a ses devoirs justes // enfin le travail qu'est bien
E : est-ce que tu penses être un enfant intelligent
e : non / pas du tout
E : pourquoi
e : ben j'travaille pas bien à l'école pis j'ai souvent fait des rouges
E : donc pour toi t'es pas un élève intelligent parce que tu travailles pas bien à l'école et t'as fait des rouges / c'est ça
e : oui
E : mais ici on n'a pas des rouges
e : ouais j'sais / mais si y en avait j'aurais des rouges / j'en ai euh / j'en ai eu plein avant
E : ok // pour toi c'est quoi les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent
e : hein
E : pour toi / quelles sont les branches à l'école qui montrent qu'un élève il est intelligent // les branches tu sais ce que c'est ? euh / la géographie la gym le français les maths euh
e : ben les maths / plus les maths
E : les maths c'est la branche qui montre qu'un enfant il est intelligent c'est ça
e : ouais / ou bien le français aussi // ça peut être les deux
E : français et math / ok // quelles sont tes branches préférées à l'école
e : maths gym pis / la géographie pis le français
E : eh ben t'en a beaucoup (rire) / pourquoi c'est tes préférées
e : ben // vu que j'apprends
E : t'as l'impression d'apprendre alors du coup c'est tes préférées
e : oui
E : d'accord // euh / c'est quoi les branches que tu aimes le moins à l'école
e : un peu le français quand même // pis sinon c'est tout
E : pourquoi
e : ben euh // des fois j'aime pas trop le français
E : pourquoi
e : ben des fois / y a des trucs que j'comprends pas beaucoup
E : c'est parce que tu comprends pas beaucoup que t'aimes pas trop
e : mh hm
E : ok / dans quelles branches penses-tu être peu intelligent
e : euh // j'sais pas / dans le français
E : pis dans quelles branches tu penses être très intelligent
e : maths un petit peu / pis un peu la géographie
E : ok / merci

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Entretien 6

E : pour toi c'est quoi être intelligent
e : /// ben c'est // un / c'est des g- des // c'est quelqu'un qui sait plein de choses // 'fin les branches
E : qui sait les branches
e : ben il sait tout
E : il sait tout / c'est quoi tout
e : il sait le français les maths euh // ptêtre l'histoire géo
E : //
e : ouais / il sait tout vraiment en français et en math
E : ok / est-ce que tu penses être un él- une enfant intelligente
e : mh // ben non
E : pourquoi
e : ben // y a des choses euh / que je sais et des choses pas
E : //
e : et pis // ben / voilà. Y a des choses que j'peux savoir et plein d'choses que j'pourrai pas
E : plein d'choses que tu pourras pas
e : ben ouais // euh / des choses où il faut euh / être intelligent pour savoir et pis ben // moi euh j'pourrai jamais faire tout comme mes copines
E : ok // pour toi quelles branches à l'école montrent qu'un élève est intelligent
e : euh (4sec) c'est / ben // euh / j'ai pas tellement compris
E : alors pour toi / y a quoi comme branches à l'école qui montrent qu'un élève il est intelligent / dans quoi il doit être bon à l'école pour montrer qu'il est intelligent
e : ben / tout
E : ok / et si j'te demande vraiment quelles branches / pour toi
e : ben // il sait tout en conjugaison pis en grammaire euh // il écrit bien pis tout juste et il peut aussi euh bien calculer / pis il peut aussi être fort en géographie
E : ok // quelles sont tes branches préférées à l'école
e : ben / les maths
E : les maths ok / pourquoi
e: ben // j'aime bien un p'tit peu résoudre les problèmes / et aussi / aussi que j'ai un p'tit peu d'la facilité
E : t'as un p'tit peu d'la facilité en / en faisant les problèmes de math
e : ouais pis j'aime bien <u>(rire)</u>
E : <u>ok</u> // quelles sont les branches que tu aimes le moins à l'école
e : euh / (soupir) euh /// <u>les</u>
E : <u>tu</u> as le droit de dire hein (rire)
e : ouais / euh // un p'tit peu / le français
E : le français / t'arrives à dire pourquoi
e : ben // y a des choses qui sont vraiment difficiles pis je / pis après je m'énerve // pis parfois ben // j'ai un peu peur de faire faux
E : un peu peur de faire faux
e : ouais
E : oh la la / pis c'est pour ça qu't'aimes / que c'est le français que t'aimes le moins à l'école / parce que c'est difficile
e : ouais
E : pis qu't'as peur de faire faux

e : ouais
E : ok // dans quelle branche tu penses être peu intelligente
e : le français et euh / la géographie
E : ouais
e : euh // ouais
E : ok / et dans quelle branche tu penses être très intelligente
e : ben // les // ben les maths
E: les maths
e: (sourire) ouais
E : merci

Entretien 7

E : alors pour toi c'est quoi être intelligent
e: euh (5sec) il réfléchit euh // il fait presque tout juste euh même s'il peut se tromper parfois // il est fort par exemple en français // voilà
E : d'accord // est-ce que tu penses que toi tu es un enfant intelligent
e : moyen
E : pourquoi
e: hm parce que (4sec) ah j'sais pas comment expliquer
E : essaie avec tes mots / pourquoi tu penses que t'es un élève un peu moyen comme ça
e : j'fais pas de hm (4sec) ah // hm /// parce que // avant j'avais d'la peine à lire / maintenant je lis moyen
E : avant t'avais de la peine à lire c'est ça que t'as dit
e: ouais
E : pis maintenant ça va moyen
e : ouais
E : mais c'est pas / euh assez pour toi / pour que tu te trouves intelligent
e: mh hm
E : d'accord // pour toi y a quoi comme branches à l'école qui montrent qu'un enfant il est intelligent
e : mh //
E : tu sais ce que c'est des branches
e: mh hm (non de la tête)
E : c'est alors euh / la gym ou le dessin / ou le français ou la géographie ou les maths
e : les maths // la géographie et le français
E : est-ce qu'il y aurait d'autres branches / là t'as dit math français et géo
e: nan
E : ok // c'est quoi tes branches préférées à l'école
e : math et dessin
E : pourquoi
e: j'aime bien le dessin
E : pourquoi
e : ben / j'aime bien dessiner // j'trouve que ça m'aide à réfléchir et à euh /// ah /// à avoir de l'imagination
E : ça t'aide pour l'imagination / ok // c'est pour ça que t'aimes bien t'as dit
e: oui
E : et les maths / pourquoi tu aimes bien les maths
e : mh // j'aime bien calculer

E : tu aimes bien calculer / d'accord // c'est quoi les branches que tu aimes le moins à l'école
e: mh / français
E : le français / pourquoi
e : j'aime / ben // j'aime pas beaucoup lire et j'ai des difficultés
E : t'aimes pas beaucoup lire
e: ouais
E : t'aimes pas beaucoup lire parce que tu as des difficultés // ou t'aimes pas beaucoup lire et t'as des difficultés
e : les deux
E : les deux / le français c'est difficile donc t'aimes pas trop
e: hm mh (oui de la tête)
E : ok // alors dans quelles branches à l'école tu penses être peu intelligent
e : mh / français
E : français // et dans quelle branche tu penses être très intelligent
e: en math

Entretien 8

E : pour toi c'est quoi être intelligent
e : c'est quelqu'un qui // qui comprend à peu près tout / ben il est intelligent // j'sais pas moi /// il // intelligent il / presque toutes les questions qu'il te pose c'est des questions intelligentes comme par exemple // j'sais pas moi / plein de choses
E : est-ce que tu penses être un enfant intelligent
e: j'sais pas // moyen
E : pourquoi
e : j'sais pas
E : essaie d'expliquer pourquoi tu penses être un élève moyen / moyennement intelligent
e: parce que j'ai pas encore tout appris / pis voilà quoi (4sec) j'ai encore beaucoup de choses à apprendre avant de / d'être un peu plus intelligent en classe
E : d'accord / pour toi c'est quoi les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent
e : ben // les maths le français // enfin il est fort en math en français en conjugaison / en grammaire en orthographe en // en géométrie / comme ça
E : ok / ça c'est des sous-branches qu'il y a dans le français ou dans les maths / ok// quelles sont tes branches préférées à l'école
e: math franç- euh / math et euh / géométrie
E : pourquoi
e : ben parce que les maths / parce que tu calcules et la géométrie // parce que tu dois recopier des fois le même dessin qu'y a pis c'est trop facile / pis c'est trop bien // moi j'aime bien
E : c'est facile pis du coup t'aimes bien
e: ouais
E : ok / euh / c'est quoi les branches à l'école que tu aimes le moins
e : français conjugaison euh // grammaire / orthographe
E : tout ce qui va dans le français
e: voilà / <u>verbe</u>
E : <u>pourquoi</u>

e : ben j'aime pas // j'aime pas le français
E : t'arrives à expliquer pourquoi
e: j'dois trop réfléchir pour le français
E : tu dois trop réfléchir pour le français
e : ouais
E : euh / dans quelle branche à l'école tu penses que t'es peu intelligent
e: français / grammaire orthographe // voilà
E : ok / pis dans quelle branche tu penses être très intelligent
e : math euh // fran- euh / ouais math géométrie pis voilà

Entretien 9

E : pour toi c'est quoi être intelligent
e : c'est // euh / faire bien un peu les choses pis ben // enfin / il est enfin /// qui veut pas être euh / enfin quand euh // on est en dehors de l'école pis qu'il est un peu bête et pis que quand il est à l'école il est intelligent ben ça veut dire qu'il est intelligent
E: pis quand tu dis au début qu'il sait faire des choses / c'est quoi ces choses
e: ben si euh /// s'il a mon âge et pis qu'il sait faire ce que j'sais faire ben euh / ça va encore // ouais il est un peu intelligent quoi
E : mais si tu essaies de décrire ces choses / ça peut être quoi
e : ///
E: dans le mot chose on peut mettre plein de choses justement (rire) alors ces choses ça représenteraient quoi
e: ben c'est euh /// ben / c'est faire des calculs / du français // parce que y en a des qui savent pas faire ça et tout / ben voilà
E : ok / est-ce que tu penses être une enfant intelligente
e : ben // pour des choses oui un petit peu pis pour des choses j'pense non / pas beaucoup
E: alors dans quoi tu te sens intelligente / ou dans quoi tu te sens pas intelligente
e: ben euh // pas trop intelligente dans le français enfin / j'arrive euh voilà // pis dans les maths euh // plus que français
E : ok / donc tu te sens intelligente en maths c'est ça / et pas en français / et si je te demande si tu penses être une élève intelligente
e : oui j'pense quand même un petit peu
E: ok // pour toi c'est quoi les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent
e: ben // les maths et pis / le français et pis euh /// la géographie c'est dans les maths euh / dans le français ou pas
E : la géographie / alors ça c'est une autre branche
e : alors oui aussi la géographie.
E: d'accord / quelles sont tes branches préférées à l'école
e: euh / les maths et euh // l'anglais et euh ouais les maths et l'anglais surtout les premières
E : pourquoi
e : ben parce que l'anglais j'aime le pays et pis que ben j'aime le pays // et pis j'aime la langue / euh // et ben voilà / et pis j'trouve que c'est super l'anglais comme langue pour apprendre parce que c'est grand quand même l'Amérique / et que si j'veux partir là-bas ben c'est plus intelligent d'apprendre ça / et pis les

maths parce que j'suis plus forte là enfin / dans cette matière que dans / dans les autres

E: d'accord // c'est une de tes branches préférées parce que c'est plus facile pour toi / c'est ça que tu dis

e: ouais voilà

E : d'accord / pis quelles sont les branches que tu aimes le moins à l'école

e : eh ben justement le français

E: pourquoi

e: (rire) ben moi j'aime pas trop écrire et tout donc euh // c'est un peu /dur quoi

E : ok / dans quelle branche tu penses être peu intelligente

e : français (rire) // ouais le français / et pis peut-être l'allemand aussi parce que l'allemand euh / ça va mais c'est un peu comme le français un petit peu

E: ça reste difficile

e: mh hm

E : et dans quelle branche tu penses être très intelligente

e : euh // très ça je sais pas mais intelligente ben euh / ben l'anglais et pis // peut-être un peu les maths aussi (rire)

E: ok / merci

ANNEXE VII
Réponses au premier entretien, Q1

Pour toi, c'est quoi « être intelligent » ?

élèves	connaissances générales	attitudes	travail scolaire général	compétences FR-MA	compétences autres disciplines
1	a plein de capacités			comme en conjugaison et en math	
2	connaît toutes les réponses	travaille bien est rapide dans ses réponses reste concentré			
3	sait un peu tout	réfléchit bien	fort à l'école		
4	sait beaucoup de choses		pas de difficultés à l'école l'école c'est facile	sait bien lire sait beaucoup de math, de voc, des verbes	
5		réfléchit beaucoup travaille bien	devoirs tout justes		
6				sait vraiment tout en français et en math	l'histoire, la géo
7		réfléchit bien fait presque tout juste, mais peut se tromper parfois		est fort en français	
8	comprend à peu près tout	pose toujours des questions intelligentes			
9		fait bien les choses	Peut faire des choses bêtes dehors, mais s'il fait des choses intelligentes à l'école, c'est qu'il est intelligent	fait des calculs, du français	

ANNEXE VIII
Réponses au premier entretien, Q2

Est-ce que tu penses être un enfant intelligent ?

élèves	oui	non	mitigé
1	x		
2		x	
3		x	
4			un petit peu
5		x	
6		x	
7			moyen
8			moyen
9			pour des choses oui un petit peu et pour des choses non pas beaucoup

Pourquoi ?

élèves	arguments « oui »	arguments « non »	arguments « mitigés »
1	J'ai plusieurs capacités en musique et en français ça va mieux.		
2		Je ne sais pas toutes les réponses rapidement.	
3		Non mais des fois je me dis qu'il faut être intelligent. Je dois me faire confiance Des fois je me sens intelligent, mais souvent non quand j'ai la honte, quand je réponds faux ou quand j'ai pas compris.	
4			Les maths ça va, mais le français c'est très difficile, je comprends pas et je mélange plein de trucs.
5		Je travaille pas bien à l'école et j'ai souvent fait des rouges. Si y en avait ici, j'aurais des rouges, j'en ai eu plein avant.	
6		Y a des choses que je peux savoir et plein de choses que je pourrai pas. Des choses où il faut être intelligent. Je pourrai jamais faire tout comme mes copines.	
7			Avant j'avais de la peine en lecture, maintenant je lis moyen, mais c'est pas assez pour être intelligent.
8			J'ai encore beaucoup de choses à apprendre avant d'être un peu plus intelligent en classe.
9			Je suis intelligente en math, mais pas trop en français.

ANNEXE IX
Réponses au premier entretien, Q3

Pour toi, quelles sont les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent ?

élèves	français	mathématiques	autres
1		x	
2	français, lecture, grammaire	x	
3			gymnastique
4	français, voc, lecture	x	géographie
5	x	x	
6	conjugaison, grammaire	calculs	géographie
7	x	x	géographie
8	français, conjugaison, grammaire, orthographe	math, géométrie	
9	x	x	géographie

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE X
Réponses au premier entretien, Q4

Quelles sont tes branches préférées à l'école ?

élèves	mathématiques	dessin	sport	autres
1	x			
2	x	x	x	français
3	x		x	regarder des films en CE
4	x	x	x	
5	x		x	géographie
6	x			
7	x	x		
8	x			
9	x			anglais

Pourquoi ?

élèves	se sent compétent	donne du sens	donne des exemples
1			J'aime les calculs.
2		J'aime le sport et du coup je me sens motivé.	J'aime compter. J'aime la lecture.
3		On s'amuse bien entre nous et c'est rigolo.	
4			J'aime bien calculer. J'aime bien dessiner. J'aime bien courir.
5		J'apprends des choses.	
6	J'ai un petit peu de la facilité.		
7		J'aime bien dessiner, ça m'aide à réfléchir et à avoir de l'imagination.	J'aime bien calculer.
8	La géométrie parce que tu dois recopier le même dessin et c'est trop facile.		
9	En math je suis plus forte que dans les autres matières.	J'aime la langue et le pays. Si je veux partir en Amérique, c'est plus intelligent d'apprendre ça.	

ANNEXE XI
Réponses au premier entretien, Q5

Quelles sont les branches que tu aimes le moins à l'école ?

élèves	français	mathématiques	autres
1	x		
2		multiplications	
3		x	
4	x		
5	x		
6	x		
7	x		
8	x		
9	x		

Pourquoi ?

élèves	ne se sent pas compétent	autres
1	J'ai beaucoup de difficultés.	
2	Je connais pas bien mes fois, du coup j'arrive pas.	
3	Je comprends rien, y a tout qui se mélange dans ma tête et je vois plus rien.	
4	C'est un peu difficile, j'arrive pas très bien.	
5	Y a des trucs que je comprends pas beaucoup.	
6	Y a des choses qui sont vraiment difficiles et je m'énerve. Parfois, j'ai un peu peur de faire faux.	
7	J'aime pas beaucoup lire et j'ai des difficultés.	
8	Je dois trop réfléchir pour le français.	
9	J'ai pas trop écrire et c'est un peu dur.	

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXE XII
Réponses au premier entretien, Q6

Dans quelle(s) branche(s) penses-tu être « peu intelligent » ?

élèves	français	mathématiques	autres	aucune
1	x			
2	x			
3		géométrie		
4	vocabulaire			
5	x			
6	x		géographie	
7	x			
8	grammaire, orthographe			
9	x		allemand	

ANNEXE XIII
Réponses au premier entretien, Q7

Dans quelle(s) branche(s) à l'école penses-tu être « très intelligent » ?

élèves	français	mathématiques	autres	aucune
1		x		
2			gymnastique	
3	orthographe			
4		x		
5		x	géographie	
6		x		
7		x		
8		géométrie		
9		x	anglais	

ANNEXE XIV
Réponses aux items du premier entretien

item	élève 1	élève 2	élève 3	élève 4	élève 5	élève 6	élève 7	élève 8	élève 9
1	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
7	oui	non	non	non	non	non	non	non	non
19	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
4	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
13	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
23	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
2	non	oui	oui	oui	-	oui	oui	oui	non
10	non	oui	non	non	oui	oui	oui	oui	non
16	oui	oui	oui	oui	oui	oui	-	oui	oui
6	non	non	non	non	non	non	non	non	non
12	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
17	non	non	non	non	non	non	non	non	non
3	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
14	non	non	non	non	non	non	non	oui	non
21	non	non	oui	non	oui	oui	non	oui	oui
9	non	non	non	non	non	non	non	non	non
15	-	non	non	non	non	non	non	non	non
22	-	non	non	non	non	non	non	non	non
8	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui
18	non	oui	oui	non	non	oui	non	oui	oui
24	non	non	non	non	-	non	non	non	non
5	non	non	non	non	oui	non	non	oui	oui
11	non	non	non	oui	non	non	non	oui	non
20	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui

ANNEXE XV
Grille globale des items du premier entretien

intelligence	énoncé	d'accord	pas d'accord	je ne sais pas
linguistique	Un élève intelligent lit bien.	9	-	-
	Un élève pas intelligent connaît plusieurs langues.	1	8	-
	Un élève intelligent raconte bien des histoires.	9	-	-
logico-mathématique	Un élève intelligent résout facilement des situations problèmes.	9	-	-
	Un élève intelligent sait argumenter de manière logique.	9	-	-
	Un élève intelligent calcule rapidement dans sa tête.	9	-	-
naturaliste	Un élève intelligent protège son environnement.	6	2	1
	Un élève intelligent prend soin des plantes et des animaux.	5	4	-
	Un élève intelligent observe des phénomènes naturels comme les volcans, les rivières, les montagnes.	8	-	1
kinesthésique	Un élève intelligent apprend rapidement une chorégraphie.	-	9	-
	Un élève pas intelligent bricole facilement des objets avec ses mains.	9	-	-
	Un élève intelligent réussit dans plusieurs sports.	-	9	-
visuo-spatiale	*Un élève pas intelligent dessine bien.*	9	-	-
	Un élève intelligent réalise rapidement un jeu de construction.	1	8	-
	Un élève intelligent lit facilement une carte géographique.	5	4	-
musicale	Un élève intelligent chante bien.	-	9	-
	Un élève intelligent joue d'un instrument de musique.	-	8	1
	Un élève intelligent reproduit aisément un rythme entendu.	-	8	1
interpersonnelle	Un élève intelligent travaille bien en groupe.	7	2	-
	Un élève intelligent agit naturellement comme médiateur lors d'un conflit entre deux copains.	5	4	-
	Un élève intelligent se fait facilement des amis.	-	8	1
intrapersonnelle	Un élève intelligent connaît ses forces et ses faiblesses.	3	6	-
	Un élève intelligent passe du temps seul à réfléchir.	2	7	-
	Un élève pas intelligent reconnaît facilement ses émotions.	8	1	-

ANNEXE XVI
Transcription des deuxièmes entretiens

Entretien 1

E : pour toi c'est quoi être intelligent
e : euh ben (rire) / il est fort en plusieurs matières // enfin fort en français fort en math / en histoire en géographie / plein de choses quoi
E : un élève intelligent il est fort dans plusieurs choses comme tu dis
e : ouais
E : ok // est-ce qu'il doit être fort dans toutes les branches
e : ben non
E : pourquoi
e : ben / parce que y a des gens qui sont plus intelligents dans une branche que des autres / pis d'autres gens qui sont plus forts dans une autre branche / par exemple des gens qui sont intelligents j'sais pas / en musique et donc ils sont plus forts que d'autres // pis après y a des autres qui sont plus forts en français qu'en musique
E : mh hm / pis donc celui qui est fort en musique il est aussi intelligent
e : ouais
E : d'accord / est-ce que tu penses être un enfant intelligent
e : oui (rire) / maintenant oui
E : maintenant oui
e : oui
E : pourquoi
e : en / parce que j'ai vu que j'avais pleins de capacités
E : en quoi par exemple
e : ben en écriture / ça va mieux à enfin / je fais moins de fautes / un peu moins de fautes qu'avant
E : ouais / et pis dans quoi encore t'as des capacités
e : ben // en musique
E : mh hm ok // pour toi quelles sont les branches à l'école qui montrent qu'un élève il est intelligent
e : pfff // math français
E : math français
e : ouais
E : ok / c'est quoi tes branches préférées à l'école
e : français et un peu math
E : pourquoi
e : j'sais pas / j'aime bien ça // on doit réfléchir / on doit faire marcher le / le cerveau
E : (rire) d'accord / quelles sont les branches que tu aimes le moins à l'école
e : euh (rire) // j'sais pas // j'aime tout
E : si tu dois en citer une que t'aimes un peu moins
e : un peu moins // euh / j'sais pas
E : t'aimes tout à l'école
e : ouais
E : ok / dans quelles branches tu penses être peu intelligent
e : euh / en dessin

E : en dessin
e : mh hm
E : ok / pis dans quelles branches tu penses être très intelligent
e : en musique
E : ok / super merci beaucoup

Entretien 2

E : alors pour toi c'est quoi être intelligent
e : euh // pour moi c'est quelqu'un qui sait faire plusieurs trucs
E : c'est quoi ces trucs
e : ben il sait euh // il sait réfléchir euh / il est fort à plusieurs euh exercices
E : comme quoi
e : mh / le foot le basket // dans le sport en fait
E : ok / dans le sport
e : ouais mais pas que / y a aussi la nature // avec les déchets par exemple / quand tu manges un truc faut mettre le déchet à la poubelle
E : ok donc pour toi être intelligent c'est celui qui est bon dans le sport et qui / met ses déchets à la poubelle
e : ouais à peu près
E : ok // et est-ce que toi tu penses être un enfant intelligent
e : ouais
E : pourquoi
e : parce que j'sais faire plusieurs de trucs
E : c'est quoi ces trucs
e : euh / le sport / la gym euh // l'école / la couture
E : ok / quand tu dis l'école c'est quoi
e : ben c'est la couture les maths le français et // voilà
E : ok / pour toi c'est quoi les branches à l'école qui montrent qu'un élève il est intelligent
e : hum / la gym // pis j'sais pas
E : dans quelle branche on doit être bon pour être intelligent
e : euh // les maths le français euh // l'anglais / tout ça quoi
E : ok // c'est quoi tes branches préférées à l'école
e : les maths / la gym dessin histoire // français
E : pourquoi
e : ben j'sais pas j'trouve euh /// j'me sens bien dans ces branches // j'me sens intelligent
E : tu te sens intelligent dans ses branches
e : ouais maintenant ouais
E : pourquoi maintenant
e : ben parce que j'ai vu qu'y avait quand même des trucs que j'savais faire
E : ben c'est cool
e : (rire) / ouais
E : super / euh / c'est quoi les branches que t'aimes le moins à l'école
e : euh // les fois // pis l'anglais
E : ouais / pourquoi
e : oh ben j'sais pas // j'me sens pas très bon là-dedans
E : ok pis du coup c'est ce que tu aimes le moins / parce que tu t'sens pas très bon
e : voilà

E : dans quelles branches tu penses être peu intelligent ?
e : euh // là j'sais pas (4sec) j'pense euh / j'crois qu'y en a pas
E : ok / et dans quelles branches tu penses être très intelligent
e : oh ben le sport avec Agilo
E : le sport // super / merci beaucoup

Entretien 3

E : alors pour toi c'est quoi être intelligent
e : intelligent // ben (rire) / quelqu'un qu'arrive bien quoi // il est fort dans quelque chose quoi
E : ouais / il est fort dans quelque chose / comme quoi
e : ben /// j'sais pas moi / travail de groupe ou euh / j'sais pas moi dans un sport bon pis après y a euh // il peut être fort en math aussi enfin voilà quoi, dans quelque chose.
E : ok / d'accord // donc un élève intelligent il peut être fort dans une chose
e : ouais pis pas besoin qu'il y arrive trop trop hein / mais il est fort ouais
E : ok / est-ce que toi tu penses être un enfant intelligent
e : moi / euh (rire) // ouais quand même
E : pourquoi
e : ben parce que y a aussi des fois que j'arrive des trucs / pis ben j'suis content // j'me sens intelligent quoi
E : mh hm / dans quoi par exemple
e : j'sais pas moi euh / par exemple à la gym ou euh // à l'école pour les maths où quand j'arrive quelque chose ben j'me fais confiance / pis ben / j'me sens intelligent quoi
E : super, donc tu te sens intelligent
e : ben ouais
E : super c'est chouette de te voir comme ça // pour toi c'est quoi les branches à l'école qui montrent qu'un élève il est intelligent
e : les branches // heu /// ah dans les euh (4sec)
E : dans les branches à l'école // dans les différentes matières c'est quoi qui montre à l'école qu'un enfant il est intelligent
e : ah ça j'sais pas // mais euh / j'essaie // ben j'sais pas moi euh / la gym pis il peut être fort en /// oh j'ai un blanc / ouais à la piscine quoi // math / pis on peut être intelligent dans pleins d'autres choses / comme être fort quand on travaille en groupe quoi // pis sinon euh // ben piscine ou comme j'ai dit quoi / pis /// la science aussi
E : ok / merci // euh / c'est quoi tes branches préférées à l'école
e : ah les branches / euh ben / quand on fait du dessin // <u>pis</u>
E : <u>ouais</u> / pourquoi le dessin
e : ben euh /// comment dire euh / ben je trouve pleins d'idées pis ben y a de l'espace quoi
E : mh hm / donc t'as de l'imagination et pis t'as de l'espace sur t'as feuille que tu dois remplir comme ça // pis ça t'aimes bien
e : ouais // j'trouve que j'suis assez fort avec Imagio moi
E : ok / y a autre chose
e : ouais y a gym // piscine / enfin tout avec Agilo quoi
E : mh hm super // hum / pis c'est quoi les branches que t'aimes le moins à l'école
e : le moins ? heu // ben j'sais pas (rire)

E : t'as le droit de dire hein
e : ben heu /// ouais quand on fait avec la règle là // ça s'appelle comment quand y a les formes là
E : la géométrie
e : ouais voilà / ça j'aime un peu moins
E : pourquoi
e : j'sais pas moi euh // c'est que j'arrive pas bien à / enfin c'est pas que j'arrive pas mais c'est la précision et tout / ça doit rester dans la précision et ça ben / ça j'arrive pas trop (rire)
E : ouais / quand tu dois être précis c'est difficile
e : ouais c'est ça
E : mh hm ok // dans quelles branches tu penses être peu intelligent
e : ah peu / ben euh // dans euh /// comme j'ai dit euh
E : en géométrie
e : ouais voilà / en géométrie
E : ok / et dans quelles branches tu penses être très intelligent
e : très / euh // ben dans les soustractions quoi / les moins / en math un peu pis en français aussi
E : et ben / c'est nouveau ça / tu disais pas ça avant
e : ouais ben j'ai super pris confiance en moi quoi
E : ben c'est génial // bravo pis merci

Entretien 4

E : alors pour toi c'est quoi être intelligent
e : hum // c'est une personne qui sait euh / beaucoup de choses / il sait // il sait écrire il sait lire // il sait beaucoup de choses
E : c'est quoi quand tu dis beaucoup de choses / il sait écrire il sait lire / quoi d'autre
e : il sait faire des maths / il sait bien courir hum // il sait un peu / beaucoup / il sait faire beaucoup de choses
E : mh hm (rire) / pis c'est quoi ces choses
e : des maths du français / la lecture // c'est beaucoup de choses quoi
E : ok / est-ce que tu penses toi que tu es un enfant intelligent
e : oui
E : super / tu arrives maintenant à dire que t'es intelligent
e : ouais (rire)
E : pourquoi
e : ben parce que j'trouve que j'suis plus sûr en moi maintenant // j'suis plus sûr en moi
E : t'es plus sûr de toi
e : ouais
E : pourquoi
e : j'sais pas euh /// j'sais pas
E : comment t'as découvert que t'étais intelligent
e : ben j'suis intelligent dans des trucs / comme les / euh les maths pis un petit peu plus du français aussi // pis avec Brind'Nature aussi / c'est bien la nature moi j'aime bien pis faut faire attention // mais j'sais pas comment expliquer
E : ok / pour toi quelles sont les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent

e : euh // le français les maths euh // le / la musique euh // visuo-spatial
E : ouais c'est quoi ça
e : c'est hum // se reconnaître euh / j'sais pas comment // quand y a / se reconnaître euh / l'espace où on est se repérer.
E : ouais donc ça c'est quoi comme branche à l'école / quand on apprend à se repérer dans l'espace
e : ça c'est le / la géographie / pis aussi on avait fait ça à la gym au début
E : ouais c'est ça / super // pis c'est quoi tes branches préférées à l'école
e : c'est euh / c'est le sport les maths et / et la musique
E : pourquoi
e : ben / j'aime bien écouter la musique euh // j'aime bien chanter un peu aussi / et j'aime bien courir j'aime bien bouger // pis j'aime bien les maths / j'aime bien faire des calculs
E : d'accord / c'est quoi les branches que t'aime le moins à l'école
e : le français et / c'est tout
E : d'accord / pourquoi
e : j'aime pas beaucoup // j'sais pas en fait
E : essaie d'expliquer pourquoi t'aimes moins le français
e : j'sais pas j'arrive pas // c'est pas le truc que j'aime le plus faire j'aime plus les maths.
E : ok mais pourquoi
e : // parce que c'est plus difficile le français
E : c'est plus difficile pour toi donc t'aimes un peu moins
e : ouais
E : d'accord // dans quelles branches tu penses être peu intelligent
e : hum/// aucune
E: ok / maintenant t'arrives à dire que tu te sens intelligent un peu partout
e : ouais
E : mh ok // et dans quelles branches tu penses être très intelligent
e : euh // très / la musique // pis euh / le sport
E : ok super / merci
e : de rien

Entretien 5

E : alors pour toi c'est quoi être intelligent
e : ben quelqu'un qui calcule vite ou bien euh // j'sais pas euh / quelqu'un qui fait pas trop de bêtises pis qu'arrive à / être bien avec les autres
E : mh hm / y a autre chose encore
e : ben c'est aussi quelqu'un qui réfléchit avant de faire les choses // pis après j'sais pas
E : mh hm ok // est-ce que tu penses que toi tu es un enfant intelligent
e : oui
E : pourquoi
e : mmh // j'sais pas
E : ben qu'est-ce qui te montre que t'es intelligent // pourquoi tu me dis que t'es intelligent
e : ben / j'le pense
E : mh hm / pourquoi

e : ben par exemple / quand quelqu'un me dis des calculs / ben j'arrive à répondre pas super vite / mais j'réponds normalement
E : ok
e : ah oui pis / j'suis assez fort pour faire vous savez euh // les casse-têtes
E : ah oui je vois / ça tu fais souvent oui (rire)
e : pis / quand on me donne une carte ben j'arrive bien à savoir où on est pis / où faut aller
E : super // pour toi quelles sont les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent
e : mmh / français math euh // la gym la couture pis euh // quand on fait les expériences là
E : ah / les sciences tu veux dire
e : ouais c'est rigolo ça
E : d'accord / c'est quoi tes branches préférées à l'école
e : gym // couture math puis // les // euh /// c'est tout
E : mh hm pourquoi
e : ben // math parce que y a des trucs qui sont bien
E : (rire) c'est quoi ces trucs
e : ben par exemple du style // y a 308 fleurs qu'on doit mettre dans des vases / pis faut réfléchir pour savoir comment compter
E : d'accord / t'aimes bien compter pis faire le détective pour résoudre ces problèmes (rire)
e : ouais j'adore / pis la gym y a des trucs que j'aime bien quand on fait // du genre balle assise et comme ça / ouais les jeux avec les balles où on doit courir partout / pour attraper tout le monde
E : super / et la couture
e : la couture euh / c'est toujours joli tout ce qu'on fait / pis j'aime bien travailler avec la machine ça va hyper vite / mais c'est Agilo ça j'crois / hein
E : ouais joli // c'est quoi les branches que tu aimes le moins à l'école
e : euh // français pis c'est tout
E : pourquoi
e : ben / vu que des fois j'trouve que c'est dur et que j'arrive pas //
E : mh hm / quand c'est difficile t'as moins de plaisir
e : ouais mot-à-mot c'est pas ma copine (rire)
E : (rire) ok // dans quelles branches tu penses être peu intelligent
e : euh /// en / en français et pis en histoire
E : français et histoire ok / pis dans quelles branches tu penses être très intelligent
e : ben la gym / pis le dessin pis // quand on travaille avec la carte
E : tu travailles avec une carte avec Nathalie / c'est à la géographie qu'tu penses
e : oui c'est ça la géo
E : d'accord / merci

Entretien 6

E : alors / pour toi c'est quoi être intelligent
e : ben c'est un élève qui sait tout / toute les matières et (4sec)
E : qui est fort dans toutes les matières
e : ouais pis qui sait tout
E : c'est quoi tout
e : ben le français / les maths euh // toutes les langues et pis // pis voilà

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

E : donc un être intelligent c'est quand on est fort en français / en math pis dans les langues / c'est ça
e : ouais
E : est-ce quoi toi tu penses être une enfant intelligente
e : euh / ouais
E : ouais / pourquoi
e : ben j'sais un peu // j'sais un peu tout euh /// ah j'sais plus comment ça s'appelle / euh // ben tout ce qui est // enfin presque tout ce qui est avec Brind'Nature
E : ouais
e : ouais parce que j'sais pleins de trucs sur les animaux / les empreintes // tout ce qui est des animaux // j'sais classifier aussi / pis j'ose euh / j'ose m'approcher des animaux qui font un peu peur à papa et maman / comme les vaches // pis elles / ben elles partent pas / elles ont pas peur non plus // parce que j'vais tout doucement et euh / et encore euh // un peu Mot-à-mot aussi
E : mh hm pourquoi
e : ben parce que / Mot-à-mot c'est euh // non pas Mot-à-mot / j'me suis trompée c'était lequel / euh // Agilo
E : Agilo / pourquoi
e : parce que j'sais faire euh / j'suis forte en sport pis encore euh /// j'crois que c'est tout
E : d'accord / pour toi c'est quoi les branches qui montrent qu'un élève il est intelligent
e : un élève qu'est intelligent // euh / ben il doit être fort en math en français et en langues // et en lecture / ouais tout ce qu'est des maths et du français et les // tout ce qui est de l'école
E : ok / pis c'est quoi tes branches préférées à l'école
e : euh / les branches // le / les maths
E : pourquoi
e : j'aime bien quand on doit résoudre un peu les problèmes / pis les calculs
E : mh hm ok // pis les branches que tu aimes le moins à l'école
e : le moins / euh // le moins à l'école // le français (rire)
E : le français / pourquoi
e : parce que y a des choses que j'arrive pas tellement à faire
E : mh hm
e : qui sont difficiles // pis j'sais pas tellement la langue
E : d'accord / pis du coup c'est ce que t'aimes le moins
e : hm mh
E : ok // dans quelles branches tu penses être peu intelligente
e : peu intelligente // euh / dans le euh // le français
E : le français ok // et dans quelles branches tu penses être très intelligente
e : les maths / et la gym
E : d'accord merci

Entretien 7

E : alors pour toi c'est quoi être intelligent
e : euh /// c'est euh // d'être fort en lecture pis d'être fort en math // pis d'être fort un peu à tout
E : c'est quoi être fort à tout

e : ben un petit peu comme en musique euh // en nature enfin en géo / pis en math en français // pis des trucs comme ça
E : ok // est-ce que toi tu penses être un enfant intelligent
e : ben euh / moyen
E : moyen / pourquoi
e : ben // j'ai quand même pleins de petits problèmes en lecture par exemple / alors moi j'trouve que c'est moyen // mais dans la nature j'trouve que j'suis bien / avec Brind'Nature / j'aime bien classer les choses / alors j'suis bien // pis j'trouve que j'suis un peu fort aussi / pour m'occuper des animaux // pis j'aime bien la gym et la piscine alors c'est aussi avec euh /// oh j'me souviens plus
E : avec Agilo
e : ah oui / j'me souvenais plus
E : ok donc tu te sens quand même un peu intelligent
e : oui plus qu'avant quand même
E : ok
e : ouais et aussi dans // Calculine
E : dans Calculine aussi / alors ça c'est les maths
e : pis aussi Imagio
E : Imagio aussi / tu te souviens de ce qu'il fait lui
e : oui / il se guide dans une carte
E : oui / il se retrouve sur une carte donc dans l'espace
e : et aussi de faire des choses en 3d
E : ouais / pis toi tu te sens compétent là-dedans
e : ouais
E : ok // c'est quoi les branches à l'école qui montrent qu'un élève il est intelligent
e : euh / le français pis euh // aussi en math
E : mh hm / en français et en math
e : ouais
E : ok / euh / c'est quoi tes branches préférées à l'école
e : euh / faire des bricolages ou faire un truc sur la nature / pis euh // travailler en groupe aussi
E : ok donc tes branches préférées c'est le bricolage et tout ce qui touche à la nature / pis tout ça t'aimes bien en plus quand t'es en groupe
e : mh hm (oui de la tête)
E : tu te souviens comment elle s'appelle cette intelligence quand on est en groupe
e : euh / Bout-en-train
E : ouais Bout-en-train / avec l'intelligence interpersonnelle
e : ouais / j'trouve que j'suis aussi un peu fort quand on est en groupe / des fois j'donne des idées / pis // j'aime bien quand on est plusieurs pour faire un exercice
E : ok / et c'est quoi les branches que t'aimes le moins à l'école
e : euh // Mot-à-mot
E : Mot-à-mot donc le français / pourquoi
e : parce que j'ai de la peine en lecture et écrire euh / j'trouve que j'suis moyen / faut encore que je m'améliore mais // c'est difficile
E : d'accord / t'aimes pas trop parce que c'est difficile // dans quelles branches tu penses être peu intelligent
e : euh // c'est dur // mais français quand même
E : pis dans quelles branches tu penses être très intelligent
e : très intelligent // ben c'est euh / les maths euh // pis comme euh / bricoler
E : mh hm le bricolage / le <u>dessin</u>

e : pis aussi en musique et euh // c'est tout j'crois
E : ok super / merci beaucoup

Entretien 8

E : alors pour toi c'est quoi être intelligent
e : ben c'est un élève qu'arrive bien les problèmes / les // les fois pis tout // enfin / tout ce qui est math français / géo // tout
E : mh tout / tout quoi
e : ben un peu tout ce qu'on fait à l'école en fait / y a aussi quand on fait des trucs avec nos mains // genre on voit un objet pis on essaie de le refaire pareil avec les mêmes motifs pis tout / ouais enfin // c'est quand on arrive bien à faire du travail à l'école mais pas forcément dans tout // c'est pas genre parce qu'on sait pas tout qu'on est / euh / pas intelligent / genre vous vous savez pas tout mais vous êtes quand même intelligente (rire)
E : (rire) oui effectivement je ne sais vraiment pas tout / mais j'arrive quand même à dire que j'suis intelligente / c'est vrai t'as raison (rire) // est-ce que tu penses être toi / un enfant intelligent
e : ben oui
E : pourquoi
e : ben parce que moi j'ai essayé de refaire des trucs en 3D pis j'y arrive bien / j'suis assez fort avec Imagio / pis // Brind'Nature aussi
E : pourquoi
e : ben / j'suis fort pour m'occuper des animaux
E : mh hm
e : y a aussi // Agilo parce que j'aime trop faire la gym / le foot
E : mh hm pis t'es doué en plus
e : ouais / y a aussi Clé-de-sol / j'aime bien la musique pis / j'en fais // enfin j'en invente quoi
E : oui j'ai vu dans les centres / t'allais souvent au piano toi hein
e : ouais j'étais assez fort pour inventer des mélodies de suspense / j'aimais bien
E : mh hm
e : Calculine aussi / j'suis encore bien en calculs
E : mh hm super / y a beaucoup là / pis t'arrives à dire que t'es intelligent
e : ouais / c'est cool
E : super // pis pour toi c'est quoi les branches à l'école qui montrent qu'un élève il est intelligent
e : ben le français les maths / enfin // surtout le français / pis la géométrie pis // oh j'sais plus comment ça s'appelle euh // la / la chimie un truc dans le genre
E : la chimie / ou les sciences
e : ouais sciences voilà
E : mh hm / ouais // quelles sont tes branches préférées à l'école
e : ben / math gym / j'aime bien l'histoire aussi
E : pourquoi l'histoire
e : ben j'sais pas j'apprends pleins de trucs
E : super / et les maths
e : ben parce que j'trouve que j'me débrouille pas mal en math
E : mh hm / c'est nouveau que tu dises ça comme ça / que t'y arrives bien
e : ouais // c'est cool (rire)
E : ouais (rire) / c'est super / et c'est quoi les branches que t'aimes le moins alors

e : ah ben français
E : pourquoi ?
e : parce que j'trouve que / c'est un peu dur euh / pour moi
E : c'est toujours difficile
e : ouais / mais moins que quand j'étais à l'école au centre
E : mh hm / et tu vois que tu fais des progrès ?
e : ouais
E : ok // dans quelles branches tu penses être peu intelligent
e : // aucune
E : ok pis dans quelles branches penses-tu être très intelligent
e : les maths / l'histoire pis // la musique aussi / pis j'crois que j'ai Cœur-en-Soi aussi
E : qu'est-ce qui se passe avec Cœur-en-Soi
e : ben des fois / j'me parle de moi tout seul pis / j'crois que j'me connais bien
E : ok / pis euh / Agilo
e : ah ouais y a Agilo aussi / avec la gym
E : ok nickel / merci

Entretien 9

E : pour toi c'est quoi être intelligent
e : euh / ben // c'est quand on sait faire des choses euh // faire des chose euh / quelqu'un qui sait faire du bricolage / qui a de l'imaginaire euh
E : de l'imagination
e : ouais de l'imagination / pis qui sait aussi les mathématiques et le français / mais c'est pas très important enfin c'est important mais euh (4sec)
E : c'est important mais
e : mais euh // c'est pas plus important que les autres branches
E : pour toi ce serait ça
e : ouais
E : d'accord // est-ce que tu penses être une enfant intelligente
e : ouais
E : ouais / pourquoi
e : ben pas dans tous les domaines mais euh / oui
E : mh hm
e : ben j'sais faire pleins de choses qui sont autre chose que Calculine et Mot-à-Mot
E : mh hm / y a plein de choses que tu sais faire autres que donc Calculine c'est / logico-math et pis euh / Mot-à-Mot c'est / langagier ok / y aurait quoi par exemple
e : euh / Brind'Nature
E : ouais / la naturaliste / ça t'as découvert que t'étais intelligente là-dedans
e : ben ouais // et pis euh / Imagio un peu moins mais / euh // quand même assez
E : ouais ok / donc t'as découvert que tu pouvais être intelligente ailleurs que avec les deux intelligences que t'as dit au début
e : ouais
E : ok // pour toi c'est quoi les branches à l'école qui montre qu'un élève il est intelligent
e : mh // euh le français / les maths pis les langues. Pis aussi un peu de / de sciences avec euh / aussi l'histoire et la géo.
E : donc ça fait / la connaissance de l'environnement

e : mh hm
E : ok / euh / c'est quoi tes branches préférées à l'école
e : euh // les langues donc l'anglais / et pis Calculine
E : les maths alors
e : ouais
E : c'est ce que tu préfères / les maths et l'anglais
e : ouais
E : ok pourquoi
e : euh / parce que j'trouve que c'est assez facile et pis / que j'aime bien ça. / les langues / euh parce que c'est bien d'apprendre des langues dans la vie et / j'aime bien l'anglais et pis euh // les maths parce que j'trouve ça euh plutôt euh / enfin // c'est moins stricte que le français
E : moins stricte que le français
e : ouais / enfin y a moins de règles par exemple / pis c'est plus facile à comprendre
E : super / ok // pis c'est quoi les branches que t'aimes le moins à l'école
e : le français
E : pourquoi
e : ben parce que // j'trouve que c'est plus difficile que les autres branches / Ah et pis aussi euh / l'allemand
E : ouais pourquoi
e : ben j'comprends pas tout pis j'aime pas trop ça / j'aime pas trop enfin / j'aime pas trop cette langue pis // j'ai pas trop envie de l'apprendre
E : ok (rire) / dans quelles branches tu penses être peu intelligente
e : euh // ben / peut-être le français un peu pis l'allemand
E : ok
e : ah et pis aussi euh / là où on doit faire euh // mettre des notes sur des lignes / c'est avec l'intelligence de Clé-de-Sol
E : en musique / quand tu dois mettre des notes sur une portée c'est ça
e : ouais / ça c'est trop dur j'comprends rien
E : ok / pis où tu te sens très intelligente
e : oh Brind'Nature et pis // pis Calculine / enfin tout avec les animaux pis / la nature / et pis les maths
E : ok
e : ah et pis Imagio des fois avec le dessin / et pis quand j'dois me retrouver enfin / retrouver mon chemin par exemple // j'suis assez forte à ça
E : super / donc c'est les branches où tu te sens / à l'aise
e : ouais
E : super // ben merci beaucoup.
e : ben / de rien

ANNEXE XVII
Réponses au deuxième entretien, Q1

Pour toi, c'est quoi « être intelligent » ?

élèves	connaissances générales	attitudes	Travail scolaire général	Compétences FR - MA	Compétences autres disciplines
1				fort en plusieurs matières : français, math, histoire, géo pas obligé d'être fort dans toutes les branches. Par ex., des gens qui sont intelligents en musique ils sont plus forts que d'autres, pis y a des autres qui sont plus forts en français qu'en musique	
2	sait faire plusieurs trucs	sait réfléchir	est fort à plusieurs exercices		dans le sport en nature, avec les déchets par exemple. Quand tu manges un truc, faut mettre le déchet à la poubelle
3	arrive bien est fort dans quelque chose pas besoin qu'il arrive trop trop bien, mais il est fort			est fort dans le travail de groupe, dans un sport. Il peut être fort en math aussi	
4	sait beaucoup de choses			sait écrire, sait lire, sait faire des maths, sait bien courir	
5		fait pas trop de bêtises arrive bien à être avec les autres réfléchit bien avant de faire les choses		calcule vite	
6				sait le français, les maths, les langues	
7				être fort en lecture et être fort en math et un peu à tout. en musique, en géo	
8	c'est pas parce qu'on sait pas tout qu'on est pas intelligent Vous, vous savez pas tout, mais vous êtes quand même intelligente		arrive bien à faire du travail à l'école, mais pas forcément dans tout	arrive bien les problèmes en math, français, géo, quand on fait des trucs avec nos mains	
9				sait faire du bricolage, a de l'imagination, sait aussi les math et le français, mais c'est pas plus important que les autres branches	

ANNEXE XVIII
Réponses au deuxième entretien, Q2

Est-ce que tu penses être un enfant intelligent ?

élèves	oui	non	mitigé
1	x		
2	x		
3	x		
4	x		
5	x		
6	x		
7			x
8	x		
9	x		

Pourquoi ?

élèves	arguments « oui »	arguments « non »	arguments « mitigés »
1	J'ai vu que j'avais plein de capacités. En écriture ça va mieux, je fais moins de fautes et en musique.		
2	Je sais faire plein de trucs. Le sport, la couture, les maths, le français.		
3	Des fois j'arrive des trucs, je suis content je me sens intelligent. Par exemple à la gym ou pour les maths quand j'arrive quelque chose, je me fais confiance et je me sens intelligent.		
4	Je trouve que je suis plus sûr de moi maintenant. Je suis intelligent dans des trucs comme les maths, un petit peu plus le français, avec Brind'Nature. C'est bien la nature, moi j'aime bien et faut faire attention.		
5	Quand quelqu'un me dit des calculs, j'arrive à répondre pas super vite, mais je réponds normalement. Je suis fort pour les casse-têtes. Quand on me donne une carte, j'arrive bien à savoir où on est et où faut aller.		
6	Je sais un peu tout ce qui est avec Brind'Nature, je sais plein de trucs sur les animaux, les empreintes, je sais classifier aussi.		

	J'ose m'approcher des animaux qui font peur à papa et maman, comme les vaches. Elles partent pas, elles ont pas peur non plus. Parce que j'y vais doucement. Agilo aussi, je suis forte en sport.		
7			J'ai plein de petits problèmes avec la lecture. Mais dans la nature je trouve que je suis bien. J'aime bien classer les choses alors je suis bien. Je trouve que je suis un peu fort pour m'occuper des animaux. J'aime bien aussi la piscine et la gym. Aussi avec Calculine et Imagio quand il se guide dans la carte et fait des choses en 3D.
8	J'ai essayé de refaire des trucs en 3D et j'y arrive bien. Je suis assez fort avec Imagio. Brind'Nature aussi, je suis fort pour m'occuper des animaux. Agilo aussi parce que j'aime trop faire la gym et le foot. Y a aussi Clé-de-Sol. J'aime bien la musique et j'en fait, j'en invente. Calculine aussi, je suis encore bien en calculs.		
9	Pas dans tous les domaines. je sais faire plein de choses qui sont autre chose que Calculine et Mot-à-Mot. Brind'Nature et Imagio un peu moins mais quand même assez.		

RapportGratuit.com

ANNEXE XIX
Réponses au deuxième entretien, Q3

Pour toi, quelles sont les branches à l'école qui montrent qu'un élève est intelligent ?

élèves	français	mathématiques	autres
1	x	x	
2	x	x	anglais, gym
3		x	gym, piscine, sciences travail de groupe
4	x	x	musique, géographie
5	x	x	gym, couture, sciences
6	x	x	
7	x	x	
8	x	x	sciences
9	x	x	langues, sciences, histoire, géo

ANNEXE XX
Réponses au deuxième entretien, Q4

Quelles sont tes branches préférées à l'école ?

élèves	mathématiques	dessin	sport	autres
1	x			français
2	x	x	x	histoire, français
3		x	x	
4	x		x	musique
5	x		x	couture
6	x			
7				bricolage, sciences naturelles, travail de groupe
8	x		x	histoire
9	x			anglais

Pourquoi ?

élèves	se sent compétent	donne du sens	donne des exemples
1		J'aime bien ça, on doit réfléchir et faire marcher le cerveau	
2	Je me sens bien dans ces branches, je me sens intelligent. J'ai vu que y avait quand même des trucs que je savais faire		
3	Je trouve plein d'idées et y a de l'espace		
4			J'aime bien écouter de la musique et chanter un peu aussi. J'aime bien courir, j'aime bien bouger. J'aime bien faire des calculs
5		Faut réfléchir pour savoir comment compter. La couture, c'est toujours joli ce qu'on fait	J'aime bien les jeux avec les balles où on doit courir partout pour attraper tout le monde J'aime bien travailler avec la machine, ça va hyper vite
6			J'aime bien quand on doit résoudre un peu les problèmes et faire des calculs
7	Je suis assez fort quand on est en groupe. Des fois, je donne des idées		J'aime bien quand on est plusieurs pour faire un exercice
8	Je trouve que je me débrouille pas mal	J'apprends plein de trucs	
9	C'est assez facile et j'aime bien	C'est bien d'apprendre les langues dans la vie	Les maths c'est moins stricte que le français

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXE XXI
Réponses au deuxième entretien, Q5

Quelles sont les branches que tu aimes le moins à l'école ?

élèves	français	mathématiques	autres
1			j'aime tout
2		multiplications	anglais
3		géométrie	
4	x		
5	x		
6	x		
7	x		
8	x		
9	x		allemand

Pourquoi ?

élèves	ne se sent pas compétent	autres
1		
2	Je me sens pas très bon là-dedans.	
3	Ça doit rester dans la précision et ça j'arrive pas trop.	
4	J'arrive pas. C'est difficile le français.	
5	Des fois, je trouve que c'est dur et que j'arrive pas. Mot-à-Mot c'est pas tellement ma copine.	
6	Y a des choses que j'arrive pas tellement à faire, qui sont difficiles et je sais pas tellement la langue.	
7	J'ai de la peine en lecture et écrire je trouve que je suis moyen. Faut encore que je m'améliore. C'est difficile.	
8	Je trouve que c'est un peu dur pour moi.	
9	C'est plus difficile que les autres branches.	J'aime pas trop l'allemand, j'ai pas trop envie de l'apprendre.

ANNEXE XXII
Réponses au deuxième entretien, Q6

Dans quelle(s) branche(s) penses-tu être « peu intelligent » ?

élèves	français	mathématiques	autres	aucune
1			dessin	
2				je crois que y'en a pas
3		géométrie		
4				x
5	x		histoire	
6	x			
7	x			
8				x
9	x		allemand, musique	

ANNEXE XXIII
Réponses au deuxième entretien, Q7

Dans quelle(s) branche(s) à l'école penses-tu être « très intelligent » ?

élèves	français	mathématiques	autres	aucune
1			musique	
2			sport	
3	x	X j'ai super pris confiance en moi quoi		
4			musique, sport	
5			gym, dessin, géo	
6		x	gym	
7		x	bricolage, musique	
8		x	histoire, musique, gym	
9		x	sciences naturelles, dessin, orientation	

ANNEXE XXIV
Réponses aux items du deuxième entretien

item	élève 1	élève 2	élève 3	élève 4	élève 5	élève 6	élève 7	élève 8	élève 9
1	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
7	non	non	non	non	non	non	non	non	non
19	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
4	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
13	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
23	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
2	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
10	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
16	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui
6	non	non	oui	non	non	oui	non	oui	non
12	non	non	non	non	non	non	non	non	non
17	non	oui	non	oui	oui	oui	non	oui	non
3	non	non	non	non	non	non	non	non	non
14	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui
21	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
9	oui	non	non	non	non	oui	non	non	non
15	oui	non	non	non	-	oui	non	non	oui
22	oui	non	non	non	non	oui	non	oui	oui
8	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui
18	oui	oui	oui	non	oui	oui	non	oui	oui
24	non	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui
5	oui	oui	oui	non	oui	oui	non	oui	oui
11	oui	non	oui	oui	non	non	non	oui	oui
20	non	oui	non	oui	non	oui	oui	non	non

ANNEXE XXV
Grille globale des items du deuxième entretien

intelligence	énoncé	d'accord	pas d'accord	je ne sais pas
linguistique	Un élève intelligent lit bien.	9	-	-
	Un élève pas intelligent connaît plusieurs langues.	-	9	-
	Un élève intelligent raconte bien des histoires.	9	-	-
logico-mathématique	Un élève intelligent résout facilement des situations problèmes.	9	-	-
	Un élève intelligent sait argumenter de manière logique.	9	-	-
	Un élève intelligent calcule rapidement dans sa tête.	9	-	-
naturaliste	Un élève intelligent protège son environnement.	9	-	-
	Un élève intelligent prend soin des plantes et des animaux.	9	-	-
	Un élève intelligent observe des phénomènes naturels comme les volcans, les rivières, les montagnes.	8	1	-
kinesthésique	Un élève intelligent apprend rapidement une chorégraphie.	3	6	-
	Un élève pas intelligent bricole facilement des objets avec ses mains.	-	9	-
	Un élève intelligent réussit dans plusieurs sports.	5	4	.
visuo-spatiale	*Un élève pas intelligent dessine bien.*	-	9	-
	Un élève intelligent réalise rapidement un jeu de construction.	8	1	.
	Un élève intelligent lit facilement une carte géographique.	9	-	-
musicale	Un élève intelligent chante bien.	2	7	-
	Un élève intelligent joue d'un instrument de musique.	3	5	1
	Un élève intelligent reproduit aisément un rythme entendu.	4	5	-
interpersonnelle	Un élève intelligent travaille bien en groupe.	8	1	-
	Un élève intelligent agit naturellement comme médiateur lors d'un conflit entre deux copains.	7	2	-
	Un élève intelligent se fait facilement des amis.	7	2	-
intrapersonnelle	Un élève intelligent connaît ses forces et ses faiblesses.	7	2	-
	Un élève intelligent passe du temps seul à réfléchir.	5	4	-
	Un élève pas intelligent reconnaît facilement ses émotions.	4	5	-