



HAL
open science

La motivation scolaire en lien avec les intelligences multiples

Lefebvre Élodie

► **To cite this version:**

Lefebvre Élodie. La motivation scolaire en lien avec les intelligences multiples. Education. 2019. dumas-02404137

HAL Id: dumas-02404137

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02404137>

Submitted on 11 Dec 2019

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

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



UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1**

Année 2018-2019

LEFEBVRE ÉLODIE

**LA MOTIVATION SCOLAIRE EN LIEN AVEC LES
INTELLIGENCES MULTIPLES**

Sous la direction de : Pierre Émery

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1**

Année 2018-2019

LEFEBVRE ÉLODIE

**LA MOTIVATION SCOLAIRE EN LIEN AVEC LES
INTELLIGENCES MULTIPLES**

Sous la direction de : Pierre Émery

Résumé :

Beaucoup de pédagogies et de théories alternatives à la pédagogie traditionnelle émergent dans le but de stimuler les élèves d'aujourd'hui. Qu'apportent-elles de plus par rapport à une pédagogie plus traditionnelle ? À la fin des années 70, un psychologue cognitiviste et professeur de neurologie nommé Howard Gardner développe une nouvelle théorie en se basant sur ce qu'il appelle « les intelligences multiples ». D'après ce professeur, nous serions tous dotés de plusieurs intelligences que l'on développerait en fonction de différentes caractéristiques qui nous entourent. Ces intelligences définiraient ce que nous sommes et ce que nous deviendrons.

Nous avons voulu nous intéresser à cette théorie du point de vue de la motivation. En effet, pourquoi la prise en compte des intelligences multiples dans une classe permet aux élèves de répondre à leurs besoins et ainsi favoriser la motivation chez chacun des élèves ? Afin d'étudier la motivation chez les élèves, nous avons rencontré des enseignants utilisant cette théorie dans leurs pratiques de classe dans le but d'échanger sur ce sujet.

Mots-clés : motivation, intelligences multiples, hétérogénéité, apprentissages, différenciation pédagogique.

MASTER MEEF : CHARTE DE NON-PLAGIAT

Je soussignée,

Nom, Prénom : Elodie LEFEBVRE

Régulièrement inscrite à l'Université de Rouen

N° étudiant : 21401020

Année universitaire : 2018 - 2019

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : Neufchâtel-en-Bray

Le : 10/04/2019

Signature :



Remerciements :

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas pu se faire sans les enseignants qui ont eu la gentillesse de répondre à notre questionnaire. Nous remercions tout particulièrement les cinq enseignants qui ont acceptés de prendre de leur temps afin de nous rencontrer pour pouvoir échanger sur leurs pratiques de classe. Ces échanges ont été un véritable plus pour ce mémoire et pour nos pratiques de classe futures.

Nous remercions également les personnes de mission formation qui, en tout premier lieu, ont diffusé très largement notre questionnaire au sein de la Seine-Maritime.

Et enfin, nous remercions notre directeur de mémoire, monsieur Pierre Émery, qui a été très disponible, nous a encouragée et suivie tout au long de la rédaction de notre travail.

Table des matières

Introduction	1
1. Cadre théorique.....	3
1.1. La théorie des intelligences multiples	3
1.2. Les intelligences multiples à l'école.....	5
1.3. La motivation en contexte scolaire.....	8
1.4. Deux types de motivation	9
1.4.1. <i>La motivation intrinsèque</i>	9
1.4.2. <i>La motivation extrinsèque</i>	10
1.5. La dynamique motivationnelle de Rolland Viau.....	11
1.5.1. <i>La perception de la valeur de l'activité</i>	13
1.5.2. <i>La perception de sa compétence à accomplir la tâche</i>	14
1.5.3. <i>La perception de la contrôlabilité de la tâche</i>	15
1.6. Les indicateurs de la motivation.....	15
1.6.1. <i>Le choix</i>	16
1.6.2. <i>La persévérance et l'engagement cognitif</i>	16
1.6.3. <i>La performance</i>	18
2. Problématique et hypothèses.....	19
3. Méthodologie.....	20
3.1. Présentation de la méthodologie.....	20
3.1.1. <i>Justification du choix de la méthodologie</i>	20
3.1.2. <i>Caractéristiques des personnes interviewées</i>	21
3.2. Présentation des outils	23
3.2.1. <i>Le questionnaire</i>	23
3.2.2. <i>L'entretien</i>	24
3.3. Les conditions du déroulement.....	26
3.3.1. <i>Le questionnaire</i>	26

3.3.2.	<i>Les entretiens</i>	27
4.	Résultats	28
4.1.	Présentation des données brutes des questionnaires.....	28
4.2.	Présentation des données brutes issues des entretiens.....	29
5.	Analyse	35
5.1.	Analyse des questionnaires.....	35
5.2.	Analyse des entretiens	37
5.2.1.	<i>Analyse de l’entretien 1</i>	37
5.2.2.	<i>Analyse de l’entretien 2</i>	39
5.2.3.	<i>Analyse de l’entretien 3</i>	41
5.2.4.	<i>Analyse de l’entretien 4</i>	42
5.2.5.	<i>Analyse de l’entretien 5</i>	44
5.3.	Analyse croisée.....	45
5.3.1.	<i>Analyse croisée du questionnaire et des entretiens</i>	45
5.3.2.	<i>Analyse croisée des cinq entretiens concernant la cause de la motivation chez les élèves</i>	46
5.3.3.	<i>Analyse croisée des cinq entretiens concernant les intelligences utilisées en classe</i>	48
6.	Conclusion	51
7.	Bibliographie / Sitographie	53
8.	Annexes	55
8.1.	Résultats du questionnaire sous forme de graphiques.	55
8.2.	Résultats du questionnaire - arbre de probabilité sur les femmes	57
8.3.	Résultats du questionnaire – arbre de probabilité sur les hommes.....	58
8.4.	Transcription de l’entretien du 06.03.2019 – Enseignant 1.....	59
8.5.	Transcription de l’entretien du 11.03.2019 – Enseignant 2.....	65
8.6.	Transcription de l’entretien du 12.03.2019 – Enseignant 3.....	71
8.7.	Transcription de l’entretien du 19.03.2019 – Enseignant 4.....	74

8.8.	Transcription de l'entretien du 27.03.2019 – Enseignant 5.....	80
------	----------------------------------------------------------------	----

Introduction

« Tout le monde n'a pas les mêmes capacités ni les mêmes intérêts » (GARDNER H., 2004, p.31) et « nous n'apprenons pas tous de la même façon » (Ibid.). En effet, depuis quelques années, le constat de classes hétérogènes est important dans le monde de l'enseignement. L'hétérogénéité est définie, d'après le dictionnaire Larousse, comme un ensemble d'éléments de nature différente, sans unité entre eux. Ce principe a donné naissance au principe de la différenciation pédagogique qui consiste à amener chaque élève au maximum de ses capacités en favorisant la réussite de tous les élèves. Le but étant d'atteindre une même compétence par des voies différentes selon les individus. En ce sens, Howard Gardner a développé la théorie des intelligences multiples.

Nous avons souhaité nous intéresser à ce sujet à la suite d'une situation observée et vécue au sein d'une classe de CP durant notre stage d'observation. Durant la séance que nous allons présenter, les élèves devaient apprendre à avancer et à reculer sur une frise numérique en suivant les instructions d'un dé. Cette compétence s'inscrivait dans une séquence sur l'addition et la soustraction. La séance reposait sur de la manipulation.

Les élèves avaient chacun une frise numérique allant jusqu'à 12 et un dé allant de 1 à 6. Ils devaient lancer leur dé et avancer du nombre de cases indiqué par le dé. Dans un premier temps, l'exercice demandé était d'avancer puis quand l'élève arrivait au bout de la frise ou bien s'il lui était impossible d'avancer autant que le dé l'indiquait, il devait revenir au début. L'exercice fut le même quand il s'agissait de l'action reculer. Une petite majorité des élèves avaient des difficultés sur cette activité car ils n'arrivaient pas à assimiler le fait qu'il ne fallait pas compter la case sur laquelle ils étaient déjà pour avancer et reculer. Un des élèves de la classe présentait de grosses difficultés dans les apprentissages scolaires notamment du fait de son manque d'attention en classe et de son manque de motivation. Durant cet exercice, il était lui aussi en difficulté. L'enseignante a essayé de lui expliquer plusieurs fois de différentes façons afin qu'il comprenne mais il ne l'intégrait pas. Quand elle lui demandait d'avancer, il observait son camarade et se plaçait sur la même case que lui. L'enseignante lui faisait alors recommencer car elle souhaitait qu'il réussisse l'exercice par lui-même et non en regardant ce que son camarade avait fait. L'élève a alors fini par se démotiver et se désintéresser de la tâche car il n'y arrivait pas. Cette situation a agacé l'enseignante qui a alors perdu patience ayant pour effet de bloquer l'élève en le refermant

sur lui-même car il n'arrivait pas à comprendre. A la suite de cela, nous avons eu l'opportunité d'essayer une nouvelle approche avec lui : la théorie des intelligences multiples. Nous avons suivi une conférence au sujet de ces intelligences multiples au cours de ma scolarité et nous trouvions cela fascinant de pouvoir faire faire aux élèves la même chose mais en modifiant la forme d'appropriation.

Par conséquent, nous avons choisi de faire vivre, à cet élève, la situation en le plaçant debout sur une frise numérique posée au sol et en lui demandant d'avancer ou de reculer en fonction des résultats du dé, malgré certaines hésitations et un petit temps pour qu'il prenne confiance en lui, cela a très bien fonctionné.

Dans la situation présentée, l'élève possède des difficultés importantes pour apprendre, il manque de motivation et de confiance en lui. Comment aider cet élève et le motiver à apprendre afin de maintenir son attention ? Les tâches proposées par l'enseignant ont-elles une influence sur la motivation de ses élèves ? En le mettant en mouvement, et donc en passant par une autre forme d'apprentissage, l'élève est rentré dans la tâche et a visiblement réussi à comprendre une situation qu'il ne comprenait pas en manipulant. Or, dans tous les ouvrages, il est écrit que la manipulation est le meilleur moyen pour aider les élèves à passer d'une situation abstraite à une situation concrète. Par conséquent, comment permettre à des élèves qui ne comprennent pas par la manipulation de comprendre une notion abstraite ? Pourquoi les intelligences multiples peuvent-elles avoir une plus-value par rapport à de la manipulation ?

Avec cette expérience, nous nous sommes rendue compte de l'importance et du pouvoir que pouvaient avoir les intelligences multiples sur la motivation des élèves ainsi que sur la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe en permettant aux élèves de passer par d'autres moyens d'appropriation.

Nous nous intéresserons d'abord à la théorie des intelligences multiples développée par Howard Gardner, de quoi s'agit-il, pourquoi les utiliser au sein d'une classe puis nous nous porterons sur la motivation en nous intéressant notamment à Rolland Viau en nous attachant sur ce qu'est la motivation ainsi que les piliers qui la composent selon Rolland Viau. Après avoir abordé le cadre théorique, nous aborderons les recherches réalisées au moyen de questionnaires et d'entretiens, leurs résultats et enfin l'analyse de ces recherches permettant de répondre à notre problématique et ainsi valider ou non nos hypothèses.

1. Cadre théorique

1.1. *La théorie des intelligences multiples*

Howard Gardner est le premier à avoir développé le concept d'intelligences multiples en 1983. Pour lui, les intelligences étaient plurielles du fait de nos différences notamment au niveau de notre style d'appropriation. Afin de développer sa théorie selon laquelle chaque individu serait composé de plusieurs intelligences, il s'est basé sur les sciences cognitives ainsi que sur les neurosciences. Il définit d'abord sept formes d'intelligences :

- **L'intelligence verbale/linguistique**, elle se définit comme étant la capacité à utiliser le langage oral ou écrit de façon claire et efficace. Ces personnes sont sensibles aux structures langagières, aux sons, ainsi que la signification et la fonction des mots. Cette intelligence est surtout développée chez les poètes, les écrivains, les enseignants et les journalistes par exemple ;
- **L'intelligence logique/mathématique** est une aptitude aux mathématiques, à la logique ainsi qu'aux sciences. Les personnes ayant cette intelligence plutôt développée sont capables de travailler avec des nombres de façon abstraite et prennent plaisir à résoudre des problèmes complexes, elles ont une capacité à suivre un raisonnement. Les ingénieurs, les physiciens et les médecins par exemple ont généralement une intelligence logico-mathématique plus développée ;
- **L'intelligence musicale/rythmique** est davantage présente chez les musiciens, les chanteurs ou encore les critiques musicaux par exemple. Ces personnes perçoivent, différencient et expriment mieux des notions musicales. Elles aiment être entourées de musique et elles sont capables d'apprécier un rythme par exemple même si elles ne jouent pas d'un instrument ;
- **L'intelligence interpersonnelle** est la capacité à comprendre les autres c'est-à-dire comment il faut agir avec eux, ce qui les motive. Généralement, ces personnes sont davantage ouvertes à la coopération. Par exemple, c'est ce qui peut caractériser les enseignants, les chefs politiques ou encore les thérapeutes.
- **L'intelligence intra personnelle** est la capacité à se former une représentation de soi aussi fidèle que possible et à l'utiliser c'est-à-dire connaître ses émotions en sachant les décrypter et ainsi pouvoir guider ses comportements pour atteindre des buts. Les psychologues, les philosophes ainsi que les écrivains peuvent avoir cette intelligence davantage développée ;

- **L'intelligence visuelle/spatiale** représente la capacité à agir dans l'espace grâce à la représentation mentale que l'on s'en fait. Ces personnes peuvent donc percevoir avec précision le monde mais aussi transformer certains aspects de celui-ci grâce aux représentations qu'elles s'en font. Par exemple, les artistes, les réalisateurs de films et les architectes peuvent avoir cette intelligence dominante ;
- **L'intelligence corporelle/kinesthésique** est la dernière trouvée par Howard Gardner. Cette intelligence est davantage développée chez les athlètes, les mécaniciens ou encore les danseurs. Il s'agit de la capacité à résoudre des problèmes, à s'exprimer ou à produire des choses grâce à son corps. Ces personnes sont habiles dans la maîtrise de leur corps.

Ensuite, au fur et à mesure des années, cette théorie a évolué avec notamment l'ajout par Howard Gardner lui-même de **l'intelligence naturaliste** en 1993. Cette intelligence regroupe entre autres les botanistes, les agriculteurs et les écrivains car il s'agit de la capacité à être sensible aux caractéristiques du monde qui nous entoure. Ces personnes sont capables de reconnaître un grand nombre d'espèces animales, la flore et la faune d'un espace donné.

A la base, ce principe remettait en cause le fait que l'intelligence pouvait être mesurée afin d'être quantifiée et qu'elle était inchangée tout au long de notre vie. En effet, lors des tests de Quotient Intellectuel (QI) par exemple, les compétences langagières (intelligence verbale/linguistique) et mathématiques (intelligence logico-mathématique) sont celles qui sont évaluées. Or selon Howard Gardner chaque intelligence a sa place. En ce sens, il donne l'exemple d'un athlète de haut niveau. Celui-ci ne possède pas forcément de grandes compétences langagières et mathématiques or il est considéré comme brillant dans ce qu'il fait. Alors, pourquoi ces tests d'intelligence ne parviennent-ils pas à déceler cette intelligence ? Cet exemple permet de montrer qu'il ne faut pas mettre sur un piédestal les intelligences logico-mathématique et verbale/linguistique mais bien que toutes les intelligences définies précédemment démontrent une forme d'intelligence. Pour H. Gardner, tous les individus se différencient d'une part en fonction du degré de maîtrise qu'ils ont de chaque intelligence et d'autre part en fonction des combinaisons d'intelligences que chacun fait.

Grâce à cette théorie, la définition de l'intelligence a évolué et elle est devenue « un ensemble de compétences qui permettent à un individu de résoudre des problèmes rencontrés

dans la vie courante » (HOURST, 2006, p. 26). Avec cette diversité d'intelligences, nous pouvons donc en conclure que chacun peut être plus ou moins performant dans une intelligence plutôt qu'une autre. C'est pourquoi, il est possible, par exemple, d'avoir une personne ayant des troubles du spectre autistique avec de grandes facultés en mathématiques tout en gardant des difficultés relationnelles avec les autres. Son intelligence logique/mathématique est, dans ce cas, très développée. En effet, il a été montré que les intelligences ne sont en tous points dépendantes les unes aux autres. D'où le fait que certaines intelligences peuvent être touchées tandis que d'autres restent intactes. Une personne peut donc être en difficulté dans un problème car cela repose sur son intelligence la moins développée ou une intelligence touchée alors que si l'on passait par une autre intelligence qui serait plus développée chez elle ou bien intacte, elle arriverait sans doute à le résoudre. Cette indépendance des intelligences remet alors en cause les évaluations de QI car les tests de celui-ci sont énormément liés les uns aux autres.

1.2. Les intelligences multiples à l'école

Selon H. Gardner, les intelligences se développeraient plus ou moins en fonction de nos besoins et de « notre parcours de vie » (TOSCANI, 2013, p. 49), il s'agit de notre capital personnel d'intelligence. Cela remet donc en cause le fait que les intelligences resteraient inchangées au cours de notre vie. Au contraire, celles-ci peuvent accroître ou au contraire décroître en fonction de l'utilisation que l'on en fait. Dans son ouvrage, il indique que l'école devrait donc prendre en compte ces intelligences multiples et devrait permettre aux élèves de développer toutes ses intelligences afin que chaque élève se créent leur propre panel d'intelligence. En ce sens, dans un premier temps, dès la plus jeune enfance, les enseignants devraient diversifier les situations d'expériences afin que les élèves puissent mettre en jeu les différentes intelligences et ainsi voir par eux-mêmes quelles aptitudes ils ont. Dans un autre temps, dès lors que l'enseignant diagnostique les différentes intelligences de ses élèves, il peut alors faire en sorte de différencier ses enseignements et ainsi permettre à tous les élèves d'accéder aux apprentissages par des voies différentes selon leurs aptitudes, l'exemple donné dans le livre d'Howard Gardner est le suivant : « apprendre les mathématiques par les voies spatiales » ou encore « la musique par les techniques langagières ». Selon H. Gardner, « l'hétérogénéité ne se situe pas d'abord dans les niveaux de connaissances de chacun, mais bien davantage dans le mode opératoire de traitement de l'information utilisé par chaque élève » (p.49). En effet, si un élève a une intelligence kinesthésique plus développée, il sera

alors peu pertinent de lui dispenser un enseignement où l'enseignant ne fera que parler. Il faudra le mettre en action afin de lui permettre d'accéder à la compréhension mais aussi pour le motiver. Néanmoins, il ne faut pas classer les élèves en fonction de leurs intelligences dominantes car d'une part il est nécessaire de fortifier celles qui sont plus fragiles et d'autre part parce que chaque personne utilise une combinaison différente d'intelligences pour résoudre des problèmes et répondre aux besoins de sa société. Ces idées tendent vers un enseignement plus individualisé afin de prendre en compte les intelligences dominantes et celles moins développées de chaque élève, ce qui est contraire à l'école uniforme. C'est pourquoi, il est indispensable de diversifier les chemins d'apprentissage afin de diversifier les intelligences mises en œuvre et ainsi permettre aux élèves de développer plusieurs intelligences.

Nous occupons une place dans la société du fait de notre combinaison d'intelligence. Nous ne pouvons pas, par exemple, accéder à une profession grâce à une intelligence dominante. Howard Gardner donne l'exemple de la danse dans son ouvrage. Il montre qu'il ne faut pas seulement avoir simplement l'intelligence kinesthésique pour permettre à quelqu'un de danser, il faut également l'intelligence musicale afin de suivre le rythme, l'intelligence interpersonnelle dans le but de prendre en compte son public et pour créer une danse avec des partenaires et enfin l'intelligence spatiale qui permet de se repérer dans l'espace et de pouvoir se représenter dans l'espace pour imaginer son numéro. C'est pourquoi il est nécessaire de développer plusieurs intelligences afin que chaque individu se fasse sa propre combinaison d'intelligences et ainsi puisse reconnaître le métier qui lui conviendra le mieux.

Les enseignants doivent identifier les intelligences plus ou moins développées chez leurs élèves afin de leur fournir un enseignement qu'ils seront capables d'intégrer. Cette identification peut être réalisée grâce à un test. Celui-ci existe sous de multiples mises en forme. Il est composé d'une multitude d'affirmations. Les élèves font des croix à côté des affirmations numérotées ou entourent celles qu'ils pensent vraies pour eux. A la fin, les différentes intelligences sont associées aux énoncés. Les élèves regardent en comparant leurs réponses avec le tableau des intelligences. Ils peuvent ainsi regarder quelle(s) intelligence(s) ils ont le plus entouré. D'autre part, l'identification peut être réalisée grâce à l'observation. Par exemple, l'intelligence spatiale peut être découverte si l'on voit qu'un élève fait énormément de dessin(s), l'intelligence kinesthésique si notre élève a besoin de la gestuelle

pour comprendre, l'intelligence musicale si notre élève se concentre mieux dès lors qu'il y a de la musique, etc.

Si cette identification est rapide, l'enseignant peut alors créer des expériences qui seront utiles à l'élève pour comprendre et s'approprier une notion. C'est pourquoi il est important d'identifier les intelligences dominantes mais également les intelligences qui ne le sont pas.

Comme nous avons vu précédemment, chaque personne a un éventail d'intelligences qui lui est propre. Cependant, le but est d'avoir le plus grand nombre possible d'intelligences développées. Selon S. Crescent, les difficultés rencontrées sont liées à notre manière d'utiliser notre cerveau. Pour acquérir une compétence, il vaut mieux passer par l'intelligence qui en est la plus légitime (par exemple, la musique se développe en passant par l'intelligence musicale). Quand un élève a des difficultés, c'est parce qu'il n'utilise pas l'intelligence qui devrait être utilisée pour cet apprentissage. En effet, une personne a une ou plusieurs intelligences plus développées que les autres, elle préférera donc utiliser celle(s)-ci pour résoudre un problème or c'est parfois impossible. C'est alors dans ce cas que la personne sera en difficulté. En effet, certains individus peuvent être « en danger » dans une intelligence. Sans soutien dans cette intelligence, ils risqueraient d'être en échec sur les problèmes qui requièrent ce type d'intelligence. C'est pourquoi il est nécessaire de faire travailler toutes les intelligences chez les élèves. Pour cela, l'enseignant doit créer des moments d'activités sur des supports ludiques et par la manipulation afin de favoriser la motivation des élèves. En ce sens, les projets coopératifs et les productions concrètes sont à privilégier car ils encouragent les élèves à s'investir dans leur tâche et ainsi les poussent à mettre en œuvre des stratégies de résolution de problèmes (même si cette stratégie n'a pas de lien avec leur intelligence dominante). Grâce aux différentes situations, chaque individu a un répertoire de compétences qu'il utilise en fonction des types de problèmes. Par ailleurs, il est indispensable de valoriser les différentes intelligences au sein de la classe afin de reconnaître les forces des élèves et ainsi leur permettre d'accroître leur confiance en eux.

1.3. La motivation en contexte scolaire

D'après le dictionnaire Larousse, la motivation est définie comme étant « ce qui motive, explique, justifie une action quelconque ; cause ». La motivation est donc engendrée par un élément qui nous pousse à agir. Elle est, en premier lieu, une réponse à un besoin d'après Abraham Maslow (1940) (besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance et d'amour, d'estime ou encore d'accomplissement de soi).

D'après la conception commune, la motivation scolaire « est ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent » (VIAU, 1997, p. 6). Or d'après les travaux de Schunk, Zimmerman, Pintrich et Schrauben, cette motivation en contexte scolaire se caractérise comme

Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (VIAU, 1997, p. 7)

C'est-à-dire que la motivation est un phénomène qui change constamment dans lequel interagissent les perceptions de l'élève, ses comportements ainsi que son environnement. Ce phénomène implique d'atteindre un but grâce à la persévérance. Malgré le fait que la motivation soit individuelle, elle peut donc venir soit de l'élève en fonction de ses perceptions ou de sa motivation interne face à la tâche à accomplir soit dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage (motivation intrinsèque ou extrinsèque).

L'enseignant a un rôle important pour engendrer la motivation de ses élèves par rapport à une tâche. En effet, celui-ci doit faire en sorte d'organiser la tâche à réaliser de façon à ce que la notion soit plus facile à apprendre pour les élèves. En ce sens, il est possible de faire un lien avec les intelligences multiples. Étant donné qu'il est plus aisé pour eux d'effectuer une tâche quand elle correspond à leurs intelligences dominantes, l'enseignant rendra une tâche plus facile en prenant en compte celles qui sont prédominantes pour chaque élève. Les intelligences multiples permettraient alors de favoriser la motivation des élèves.

Pendant les activités d'apprentissage, l'élève est acteur c'est-à-dire qu'il doit réfléchir et utiliser des informations afin de résoudre des problèmes ou des exercices proposés par l'enseignant(e). Nous disposons tous de deux types de connaissances : les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives. Ce premier type de connaissances permet à une personne d'agir dans son environnement, de reconnaître un

problème et ainsi choisir les meilleurs moyens pour résoudre la tâche qui lui est proposée. Il s'agit donc des savoir-faire, par exemple : lire, écrire, compter. Ces connaissances doivent être apprises. Le deuxième type de connaissances, les déclaratives, concernent les connaissances théoriques c'est-à-dire les savoirs. Elles permettent de comprendre et d'expliquer le monde. A l'école, ce sont les concepts, les lois et les règles à acquérir. Étant plus abstraites de par leur but, les élèves sont d'ordinaire moins motivés pour les apprendre or « l'apprentissage est impossible sans motivation » (WLODKOWSKI, 1985, p. 109). C'est pourquoi, il est indispensable de mettre en place des activités où les concepts abstraits peuvent être manipulés afin de rendre les apprentissages plus motivants.

La motivation est individuelle. Elle fait partie des caractéristiques affectives d'un élève mais aussi cognitives d'après certains chercheurs. Selon Rolland Viau, la motivation est « un élément essentiel à considérer dans l'explication du comportement des élèves au cours de l'apprentissage ». (VIAU, 1997, p. 22).

D'après une approche sociocognitive, la motivation se fonde sur les interactions entre les caractéristiques individuelles d'une personne, ses comportements ainsi que l'environnement dans lequel celle-ci évolue.

1.4. Deux types de motivation

En 1975, Richard Deci développe une théorie selon laquelle la motivation serait un continuum sur lequel seraient placées à chaque extrémité la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

1.4.1. La motivation intrinsèque

L'élève est motivé parce qu'il se motive lui-même, il estime lui-même que les compétences qui sont à acquérir à la fin d'une activité valent la peine de se donner du mal. Il s'agit là de la motivation intrinsèque. Selon Vallerand et Senécal (1992), c'est « le fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire pendant la pratique de celle-ci » (pp. 105-106). Dès lors qu'un élève est motivé de façon intrinsèque, il réalisera une activité en persévérant. La motivation intrinsèque vient donc de soi, elle est interne.

Il est nécessaire d'avoir un intérêt pour le travail c'est-à-dire effectuer une tâche pour le plaisir par exemple. La motivation peut également venir de trois autres sources : la curiosité, le défi ou encore le contrôle. Toutes ces sources permettent d'augmenter la motivation d'une personne.

La motivation étant un continuum, l'élève ne peut pas être simplement motivé par lui-même, des causes externes peuvent entrer en jeu. C'est la motivation extrinsèque.

1.4.2. La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est celle à travers laquelle nous sommes motivés grâce à des stimuli externes. Elle est liée à notre environnement. Il s'agit de la motivation la plus couramment utilisée en contexte scolaire notamment sous forme de récompenses (les notes, faire plaisir à quelqu'un d'autre comme l'enseignant, l'argent). Toutefois, il faut être vigilant et ne pas abuser de cette motivation car les élèves doivent apprendre à s'autoréguler et à faire les choses pour eux-mêmes en se fixant des buts et des récompenses pour soi.

1.5. La dynamique motivationnelle de Rolland Viau

Rolland Viau a développé ce qu'il appelle la dynamique motivationnelle. Il s'agit du modèle de motivation en contexte scolaire présenté ci-dessous. Pour l'élève et grâce aux interactions, ce sont sept composantes qui entrent en interrelation avec le contexte.

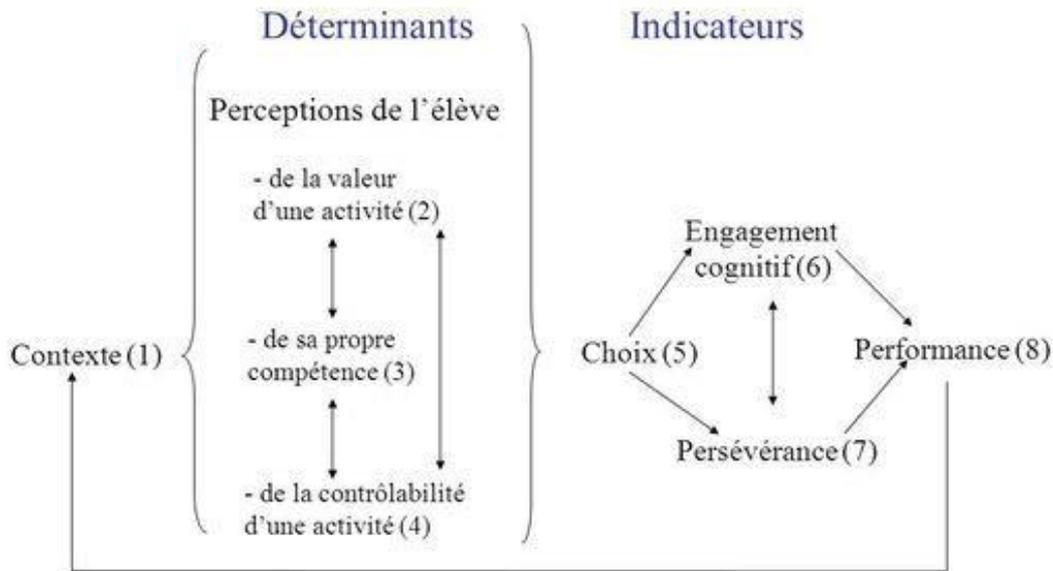


Figure 1 : Un modèle de motivation en contexte scolaire, VIAU R. (1994)¹

L'une des composantes sur laquelle nous allons nous attarder est le contexte. Celui-ci est défini par des activités d'enseignement ou d'apprentissage. Ce contexte est important car, d'une part, il dépend de la matière enseignée et car, d'autre part, il implique un engagement cognitif conséquent de la part de l'élève. Ce premier point est important pour la motivation car nombreux sont les élèves qui sont plus ou moins motivés uniquement en sachant la matière dans laquelle ils vont travailler. Ce fait peut être expliqué par le sentiment d'incompétence dans telle ou telle discipline scolaire, cela explique que certains élèves réussissent plus ou moins une même tâche en fonction de la matière sous laquelle elle est présentée. Dans un autre temps, le contexte peut être enrichi par des événements extérieurs aux activités d'enseignement ou d'apprentissage. Dans son ouvrage, Rolland Viau donne l'exemple de conflits entre les élèves qui peuvent avoir un impact sur la perception qu'un

¹<http://slideplayer.fr/slide/1302145/3/images/7/Perceptions+de+l%E2%80%99%C3%A9l%C3%A8ve.jpg> (13/04/2019)

élève a de lui-même et dans un même temps diminuer sa motivation. Pour ce qui est de l'enseignant, il peut davantage avoir un rôle sur la motivation au moyen d'activités qu'il propose.

Les sept autres composantes se rapportent immédiatement aux élèves. Elles sont regroupées sous deux dénominations : les déterminants (ou sources de la motivation) et les indicateurs (ou manifestations de la motivation).

La persévérance, le choix d'une tâche, la performance et l'engagement cognitif sont les indicateurs de la motivation en contexte scolaire, ils permettent de mesurer le degré de motivation de l'élève. La relation entre les différents indicateurs va de soi. En effet, si un élève choisit d'effectuer une tâche, il s'implique automatiquement dans la tâche et persévère. Ces indicateurs seront davantage développés plus loin dans ce document.

Le contexte influence directement les déterminants de la motivation. Ces déterminants relèvent des perceptions que l'élève se fait d'une tâche qu'il a à effectuer. Ils se séparent en trois branches : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence à réaliser une tâche et enfin la perception de la contrôlabilité d'une activité. Elles ont été développées par Rolland Viau dans son ouvrage et vont être davantage développées dans la suite de ce document. Ces perceptions sont en constante relation et elles s'influencent donc sans arrêt. En ce sens, dès qu'une de ces perceptions est défavorable du point de vue de l'élève, c'est la motivation en entier qui en pâtie et donc qui diminue.

Les indicateurs de la motivation sont les conséquences des différentes perceptions des élèves. En effet, si une ou plusieurs perceptions de l'élève n'est pas favorable à la tâche demandée alors l'élève ne s'engagera pas cognitivement, ne fera pas le choix de réaliser cette activité ou alors ne se sentira pas et ne sera pas performant.

1.5.1. La perception de la valeur de l'activité

La perception de la valeur d'une activité est définie selon Rolland Viau (1997) comme étant « un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (p. 43). L'élève établit un jugement à partir de l'utilité de celle-ci par rapport à son point de vue mais aussi à partir du but que se fixe l'élève en question. En effet, celui-ci se pose des questions quant à l'utilité et à l'intérêt d'une tâche. C'est pourquoi, s'il ne perçoit pas le sens de celle-ci, il ne s'engage pas dans l'activité. L'intérêt est uniquement en lien avec le plaisir intrinsèque de l'élève c'est-à-dire ce qu'il aime faire, ce qui l'intéresse alors que l'utilité va porter exclusivement sur les bénéfices qu'il va pouvoir retirer du fait de la réussite de l'activité. Le but, pour Rolland Viau (1997) est « la représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir » (p. 45). En effet, un élève s'engagera davantage dans une activité dans laquelle il discerne une réelle utilité (ces observations sont plus flagrantes à partir du collège). La perception de la valeur de l'activité évolue au cours du temps. Ce fait est explicable grâce à la modification de nos envies ou de nos buts. En effet, au cours de notre vie, nous ne poursuivons pas toujours les mêmes buts et ne gardons pas nécessairement les mêmes centres d'intérêts d'où les changements quant à la perception de la valeur d'une activité.

Les buts sont à la base de cette perception. Ils sont de trois natures différentes : les buts sociaux qui concernent les relations que les élèves établissent entre eux, les buts scolaires (buts d'apprentissage et/ou de performance) qui se situent davantage au niveau des apprentissages et enfin les buts éloignés qui concernent les envies futures des élèves, ce sont donc des buts davantage portés sur du long terme. Il est essentiel pour l'enseignant d'encourager les élèves à prendre en compte les buts éloignés et ainsi ne pas se limiter aux récompenses immédiates de leur travail.

Il est donc indispensable pour l'enseignant de proposer aux élèves des situations qui ont du sens tout en ayant des buts définis pour les élèves afin que ces derniers s'impliquent réellement dans celles-ci et persévèrent. Afin de permettre cela, l'enseignant peut effectuer des activités en interdisciplinarité telles que les projets par exemple. Grâce à cela, les élèves distinguent le but ou les buts finaux de l'activité et ainsi sont davantage motivés pour réaliser telle ou telle tâche.

1.5.2. La perception de sa compétence à accomplir la tâche

La perception de sa compétence à accomplir une tâche signifie que l'on évalue soi-même notre capacité à réaliser une tâche. C'est un pilier important de la motivation car si celle-ci est positive, nous sommes davantage motivés à nous engager dans une activité et ainsi à persévérer. Le problème de cette perception repose dans le fait que, parfois, nous nous évaluons comme incompetent dans une tâche à effectuer donc notre motivation faiblit or celle-ci est peut-être nécessaire pour nous faire progresser. Dans son ouvrage, Rolland Viau nous donne l'exemple d'étudiants qui doivent lire quelques textes en anglais. Ils ne s'en sentent pas capables par conséquent ils ne les lisent pas. Or, cette tâche leur aurait permis d'améliorer leur compréhension et dans un même temps la perception qu'ils ont de leur capacité à réaliser cette tâche.

Cette évaluation de notre perception de compétence face à une activité n'est mise en jeu que lorsque l'on réalise une tâche dans un contexte où l'on se sent en insécurité c'est-à-dire, par exemple, quand une activité comporte un certain niveau d'incertitude ou bien lorsque l'on ne travaille pas avec des personnes de confiance. Si l'on fait du lien avec la théorie des intelligences multiples, il est possible de remarquer que dès lors que l'enseignant propose une tâche qui prend en compte les intelligences dominantes des élèves, ceux-ci se sentiront alors plus à même de réaliser telle ou telle tâche étant donné que la perception de leur compétence sera positive.

Les parents ainsi que les enseignants influencent grandement les perceptions de compétence qu'un élève a de lui. C'est pourquoi, l'enseignant (tout comme les parents) se doit de valoriser les compétences des élèves afin qu'ils soient motivés et que leurs perceptions de compétence ne soient pas mises à mal. Pour cela, il est important que l'élève soit en position de réussite cela permettra alors d'augmenter sa perception de compétence et ainsi le motivera davantage à s'engager dans une nouvelle tâche et à persévérer. A contrario, si l'élève est continuellement en posture d'échec, il ne se sentira plus en sécurité et il n'acceptera plus de réaliser de nouvelle tâche au risque d'être une fois de plus en échec. C'est ce que l'on appelle une posture d'évitement. Pour éviter cette situation, c'est à l'enseignant de trouver des situations d'apprentissage dans laquelle chaque élève pourra être en position de réussite. Cette situation est inévitablement obtenue grâce à la différenciation des apprentissages en fonction des élèves qui peut être possible grâce à la mise en place des intelligences multiples.

Cette perception, comme la précédente, évolue au fil du temps.

L'enseignant doit donc proposer des activités dans lesquelles les élèves ne se sentent pas en insécurité et dans lesquelles ils se sentent compétents afin qu'ils soient motivés dans la réalisation de celles-ci.

1.5.3. La perception de la contrôlabilité de la tâche

Le dernier pilier de la motivation est le suivant : la perception de la contrôlabilité de la tâche. Cette perception qui est individuelle comme toutes les autres, représente le « degré de contrôle » (VIAU, 1997, p. 64) qu'un individu pense avoir sur le déroulement et sur les conséquences d'une tâche à accomplir c'est-à-dire que l'élève doit pouvoir percevoir comment il peut résoudre une activité et les résultats qui en découlent sinon il ne s'engagera pas dans son travail.

Cela signifie également que l'élève doit pouvoir être libre dans les tâches qu'il effectue notamment pour ce qui est du choix de l'activité. Plus il pourra faire de choix, plus il aura l'impression de contrôler la tâche qu'il est en train de faire et sa perception sera donc élevée. Par exemple, en lecture, un élève percevra un fort degré de contrôlabilité dès lors qu'il pourra choisir le livre qu'il devra lire ou bien le nombre de pages qu'il aura à lire chaque semaine. Toutefois, ce degré de liberté est personnel ce qui signifie que tous les élèves ne vont pas avoir l'impression d'exercer un contrôle élevé d'une tâche s'ils ont beaucoup de liberté. C'est pourquoi l'enseignant doit régler le degré de liberté dont chaque élève a besoin (car les élèves ne peuvent pas être livrés à eux-mêmes pour réaliser une tâche, l'enseignant doit donner quelques limites). Au niveau des résultats, un élève qui a un fort degré de sa perception de contrôlabilité se sent alors responsable des notes qu'il obtient.

1.6. Les indicateurs de la motivation

Une question se pose alors : Comment savoir si les élèves sont motivés ? Nous avons présenté précédemment les indicateurs de la motivation qui étaient au nombre de quatre : le choix de réaliser une activité, l'engagement cognitif et la persévérance que l'élève met en œuvre pour effectuer une tâche et enfin ses performances pour la réaliser.

1.6.1. Le choix

Le premier indicateur pour constater si un élève est motivé ou non, selon Rolland Viau, c'est le choix c'est-à-dire que si un élève est motivé, il choisira de réaliser l'activité tandis que celui qui ne l'est pas voudra l'éviter. Mais comment un élève peut-il éviter une tâche ? Pour cela, il choisit de retarder de façon intentionnelle sa mise en activité ou encore d'éviter de réaliser sa tâche. Il utilise alors ce que l'on appelle des stratégies d'évitement. Il en existe un grand nombre tel que se lever sans arrêt afin d'aller tailler son crayon ou d'aller chercher un mouchoir, poser des questions inutiles afin de perdre du temps ou encore regarder ce qu'il se passe par la fenêtre.

1.6.2. La persévérance et l'engagement cognitif

Ensuite, le second indicateur qui permet de voir si un élève est motivé ou non est la persévérance. Un élève est considéré comme persévérant s'il consacre du temps aux activités qui le nécessite c'est-à-dire s'il prend le temps de réaliser les tâches qu'il doit accomplir ou encore s'il travaille seul sur une notion à la fin de sa journée.

Il est impossible de dissocier la persévérance du troisième indicateur de la motivation qui est l'engagement cognitif. En effet, ce n'est pas parce que nous passons du temps sur une tâche que nous allons réussir. L'engagement cognitif est indispensable car il faut qu'un effort de qualité à propos du travail soit fait. Pour observer l'engagement cognitif d'un élève, une bonne capacité d'attention et de concentration sur le travail qu'il a à accomplir est nécessaire. Selon Rolland Viau (1997), l'engagement cognitif se définit comme étant « l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité » (P. 77). Cela signifie que l'élève utilise différentes stratégies de façon simultanée afin de réaliser une tâche.

Les stratégies d'apprentissage s'opposent aux stratégies d'évitement. Un élève motivé utilisera des stratégies d'apprentissage pour acquérir les connaissances enseignées tandis qu'un élève qui ne l'est pas utilisera des stratégies d'évitement. Ces stratégies d'apprentissage aussi appelées cognitives sont au nombre de trois : stratégies de mémorisation, stratégies d'organisation et enfin stratégies d'élaboration.

Les stratégies de mémorisation sont utilisées par l'élève pour intégrer des informations des connaissances dont il aura besoin ultérieurement. Pour cela, l'élève peut utiliser, par exemple, la répétition (se répéter à plusieurs reprises la connaissance à acquérir) ou bien encore l'écriture (écrire un grand nombre de fois l'information à retenir). Ces stratégies de mémorisation peuvent être en lien avec les intelligences multiples. En effet, l'élève utilisera la méthode qui lui convient le mieux en fonction de son intelligence dominante. Par exemple, si l'élève en question a son intelligence kinesthésique plus dominante par rapport aux autres, il retiendra davantage des notions s'il les met en mouvement. Ou encore, un élève qui possède une intelligence musicale dominante pourra, pour les tables de multiplications, les répéter en chanson afin de les mémoriser.

Les stratégies d'organisation ont pour but d'organiser les connaissances acquises de sorte que même si un grand nombre d'informations doit être conservé, elles seront plus facilement assimilées et mémorisées. Ces stratégies ne sont utilisées que plus tardivement pour les élèves, ils les utilisent davantage dans le secondaire.

Les stratégies d'élaboration consistent à effectuer des liens entre les connaissances acquises. Rolland Viau (1997) donne l'exemple du lien qui peut être réalisé entre un pays, sa capitale et la population qui y vit. Ces liens permettent de regrouper les informations en créant des réseaux d'informations.

Nous avons également abordé précédemment les stratégies d'autorégulation qui comprennent plusieurs stratégies métacognitives en lien avec les stratégies de gestion et les stratégies motivationnelles.

STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES	STRATÉGIES DE GESTION	STRATÉGIES MOTIVATIONNELLES
La planification	Choisir un rythme d'apprentissage	Se fixer des buts à atteindre
Le monitoring	Choisir un lieu d'apprentissage	Se donner des défis à relever
L'autoévaluation	Choisir des ressources humaines et matérielles	Se récompenser

Figure 2 : Les stratégies d'autorégulation, VIAU R. (1997), p. 85

La planification, le monitoring ou ajustement et l'autoévaluation qui sont des stratégies métacognitives sont utilisés par l'élève afin d'identifier les procédures cognitives

utilisées dans le but de les ajuster si besoin et ainsi pouvoir les réutiliser dans d'autres domaines ou contextes. Les stratégies de gestion portent sur l'organisation de son travail. Un élève motivé aura recours à ces stratégies afin de créer un environnement favorable aux apprentissages : quand travailler, où, à quel rythme et de quoi ai-je besoin pour réaliser les tâches qui me sont demandées. Et enfin, les dernières stratégies sont les motivationnelles. Elles ont pour but de garder l'élève motivé. C'est lui qui se fixe des buts à atteindre, des défis à effectuer et qui se récompense de son travail.

1.6.3. La performance

Le dernier indicateur de la motivation est la performance. Il s'agit des « résultats observables de l'apprentissage » (VIAU R., 1997, p. 93). C'est un indicateur très important de la motivation. En effet, un élève dont les résultats ne sont pas au rendez-vous ne sera pas motivé tandis qu'un élève aux résultats satisfaisants pour lui sera davantage motivé. Et inversement, plus un élève est motivé, plus sa performance sera bonne. Néanmoins, cette performance peut avoir aussi un effet néfaste. C'est-à-dire que si un élève n'est pas performant ou s'il n'obtient pas les résultats escomptés, il aura alors une mauvaise perception de ses capacités et alors sa motivation en pâtira.

Selon Weiner (1984 et 1992), un élève attribue ses performances à des causes internes et des causes externes qui peuvent être modifiables ou non mais aussi contrôlables par lui-même ou non. Par exemple : l'élève n'a pas réussi car il n'a pas assez travaillé, il s'agit d'une cause interne modifiable et contrôlable ou encore l'élève n'a pas réussi car l'enseignant ne l'aime pas, il s'agit d'une cause externe non-modifiable-non-contrôlable. Pour lui, la première source de la motivation des élèves sont ces perceptions.

Dans les travaux de Pintrich (1990 et 1992), celui-ci a démontré un lien important entre les perceptions de l'élève, le choix d'une activité, la performance, l'engagement cognitif et la persévérance. Ce qui implique qu'un enseignant ne doit donc négliger aucun de ces éléments lors de ces moments d'apprentissages pour permettre aux élèves d'être motivés par la tâche qu'ils sont en train d'accomplir.

2. Problématique et hypothèses

A partir de la situation présentée dans l'introduction de ce dossier, le sujet qui s'en dégage est le suivant : la motivation des élèves grâce à la mise en place de la théorie des intelligences multiples. En se basant sur ce thème, nous pouvons poser la problématique suivante : En quoi l'utilisation des intelligences multiples peut-elle avoir un impact sur la motivation des élèves ?

Trois hypothèses peuvent être dégagées afin de répondre à cette problématique.

D'une part, le fait que très peu d'enseignants s'appuient sur cette théorie dans leurs pratiques de classe est la première hypothèse que nous pouvons faire ressortir de ce sujet.

Les deuxième et troisième hypothèses consisteraient à penser que les intelligences multiples permettent de favoriser la motivation en améliorant la perception de compétences des élèves ainsi que leur perception de contrôlabilité de la tâche.

3. Méthodologie

Afin d'obtenir des données qui permettent de répondre à notre problématique tout en validant ou invalidant nos hypothèses, nous avons choisi d'utiliser deux outils : tout d'abord le questionnaire qui permet de récolter des réponses plutôt quantitatives et ensuite des entretiens pour obtenir des réponses davantage qualitatives.

3.1. Présentation de la méthodologie

3.1.1. Justification du choix de la méthodologie

Le premier outil utilisé est un questionnaire qui est un outil quantitatif qui consiste à relever un très grand nombre de réponses quant aux pratiques des enseignants sondés. Les questionnaires avaient pour but de vérifier notre première hypothèse qui portait sur le fait que les intelligences multiples sont peu utilisées dans les classes de nos jours. Ils ont donc été diffusés dans le but de recueillir le maximum de réponses sur l'utilisation d'activités prenant en compte les intelligences multiples dans les classes sondées.

À la suite des questionnaires, des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des enseignants prenant en compte les intelligences multiples au sein de leur classe et travaillant à partir de celles-ci. Nous avons fait ce choix d'entretien car cela permet à l'enseignant interrogé de créer lui-même sa réponse mais en étant tout de même guidé pour aller dans la direction que nous souhaitons qu'il aille. De plus, si jamais un point n'a pas été abordé par l'interrogé, il est alors possible de le questionner dessus.

Le but était donc de voir avec eux si l'utilisation de ces intelligences multiples permet à leurs élèves d'être davantage motivés. Et si cela se révélait exact, cela permettrait d'étudier avec la personne sondée sur quel pilier de la motivation les intelligences multiples se basent pour motiver les élèves.

L'usage de l'entretien suppose que les réponses ne soient pas déjà dites mais qu'il faille les créer. C'est pourquoi cette méthode a été utilisée pour valider ou invalider les deux dernières hypothèses. Les réponses sont construites par les enseignants interrogés. Pour avoir des données analysables et utilisables, il est nécessaire d'avoir plusieurs entretiens. Cela permet ainsi de pouvoir confronter les réponses des personnes interrogées.

3.1.2. Caractéristiques des personnes interviewées

À la suite des questionnaires, les enseignants utilisant les intelligences multiples dans leurs pratiques de classe ont été contactés afin que nous puissions nous rencontrer. Après avoir échangé avec eux, certains ont retenu notre attention du fait de leur niveau et de leur lieu d'enseignement. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons donc réalisé cinq entretiens avec des enseignants de différents milieux et enseignant dans différents niveaux. Au cours de nos entretiens, nous avons l'opportunité de rencontrer des enseignants exerçant dans le cycle 1 et le cycle 2 mais pas dans le cycle 3 car très peu nous ont répondu. Nous avons rencontré quatre femmes dont une professeure des écoles stagiaire et un homme.

L'enseignante 1 enseigne dans une école primaire se situant dans une petite commune rurale. L'école dispose d'un effectif de 90 élèves ce qui constitue donc une petite école. L'enseignante interrogée enseigne dans une classe à double-niveau composée d'élèves de CP et de CE2. Cela fait plusieurs années qu'elle exerce dans cette école, elle a donc pu acquérir un panel d'outils afin de permettre à ses élèves d'utiliser les différentes intelligences.

L'enseignant 2 enseigne dans une école maternelle située en milieu urbain. L'effectif de cette école est de 70 élèves. L'enseignant interrogé est le directeur de son école et enseigne dans une classe de petite section depuis maintenant plusieurs années. Nous avons eu la chance de rencontrer l'enseignant dans sa classe, nous avons pu voir que celle-ci comporte une ludothèque Montessori de plus de 140 activités destinées aux élèves c'est-à-dire que l'enseignant a la possibilité de proposer des activités utilisant les différentes intelligences à ses élèves.

L'enseignante 3 enseigne au sein d'une école primaire composée de 200 élèves située dans un milieu urbain. L'enseignante interrogée exerce dans une classe de CE2 avec des élèves étant globalement en difficultés. Elle vient d'arriver dans cette école donc elle n'a pas d'outils déjà disponibles au sein de sa classe, elle doit donc construire tous ses instruments pour utiliser les différentes intelligences de ses élèves.

Dans une école rurale composée d'une simple classe, l'enseignante 4 enseigne dans une classe de CE1 composée de 23 élèves. Cela fait 14 ans qu'elle se trouve dans cette école.

Elle a toujours enseigné auprès des élèves de cycle 2. Cette école n'a pas énormément de moyens ce qui implique que l'enseignante doit créer ses outils pour travailler. Au cours de ma licence, j'ai eu l'occasion d'aller faire un stage avec celle-ci et j'ai ainsi pu constater ce qu'elle mettait en place au sein de sa classe en lien avec la théorie des intelligences multiples.

L'enseignante 5 se trouve dans une école située en Réseau d'Éducation Prioritaire en milieu urbain. Elle est directrice de l'école maternelle composée d'un peu plus de 140 élèves dans laquelle elle est en charge d'une classe de toute petite/petite section. Elle exerce depuis trente ans dont plus de vingt ans en cycle 1 dans cette école. Elle a décidé de s'intéresser à la théorie des intelligences multiples car elle souhaitait faire évoluer sa pratique de classe après tant d'années d'enseignement.

3.2. Présentation des outils

3.2.1. Le questionnaire

Le questionnaire créé sur internet et diffusé aux enseignants du premier degré est le suivant.

Les intelligences multiples	
<p>Je suis en deuxième année de master MEEF 1er degré. Ce questionnaire est réalisé dans le cadre de mon mémoire qui porte sur les intelligences multiples. Celui-ci est consacré aux enseignants du premier degré afin de rendre compte de leurs pratiques.</p>	
<p>1. Adresse e-mail :</p>	
<p>2. Vous êtes ...</p> <p><input type="checkbox"/> Un homme</p> <p><input type="checkbox"/> Une femme</p>	
<p>3. Vous êtes ...</p> <p><input type="checkbox"/> Un enseignant titulaire</p> <p><input type="checkbox"/> Un enseignant stagiaire</p> <p><input type="checkbox"/> Un enseignant contractuel</p>	
<p>4. Dans quel cycle enseignez-vous ? (plusieurs réponses possibles)</p> <p><input type="checkbox"/> En cycle 1</p> <p><input type="checkbox"/> En cycle 2</p> <p><input type="checkbox"/> En cycle 3</p>	
	<p>5. Connaissez-vous la théorie des intelligences multiples ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>
	<p>6. Si oui, vous appuyez-vous sur cette théorie dans vos pratiques de classe ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>
	<p>7. Si oui, serait-il possible de vous contacter dans le but d'effectuer un court entretien à ce sujet ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>

Le questionnaire comportait donc sept questions. La question 5 avait, à notre sens, une importance car elle permet de rendre compte de la connaissance des intelligences multiples et ainsi de voir si les enseignants ont déjà entendu parler de cette théorie. Ensuite ceux qui avaient répondu « oui » à la question 5 accédaient à la question 6 sinon le questionnaire s'arrêtait là. Cette question est, pour nous, la plus importante de tout le

questionnaire car cela permet de constater sur un nombre d'enseignants défini combien mettent en place cette théorie dans leur classe. Cela permet ainsi de voir la différence entre les enseignants qui connaissent cette théorie et ceux qui la pratiquent.

C'est alors que les premières questions prennent leur sens. Pour la pratique de ces intelligences, est-ce une question de niveau ? Ou bien une question d'ancienneté ? Ou encore une question de genre ? Ici, ce n'est pas tout à fait la question mais il nous semblait intéressant de prendre en compte ces informations. Et enfin, la question 7 qui n'était accessible qu'aux personnes ayant répondu « oui » à la question 6 permet de savoir si les enseignants sondés pratiquant les intelligences multiples sont d'accord pour réaliser un entretien pour approfondir davantage le sujet. Ce sont donc quelques enseignants ayant répondu « oui » à cette question que nous retrouvons dans les entretiens.

Les questions présentes dans ce questionnaire sont des questions fermées car le but est de savoir si les enseignants connaissent et utilisent la théorie des intelligences multiples afin de valider ou d'invalidier notre première hypothèse qui était la suivante : très peu d'enseignants utilisent les intelligences multiples dans leurs pratiques de classe.

3.2.2. L'entretien

Pour mener ces entretiens, un guide d'entretien a été réalisé. Ce guide est le suivant.

	Questions ouvertes	Questions de relance
L'utilisation des intelligences multiples.	1. Vous avez donc dit que vous mettiez en place la théorie des intelligences multiples dans votre classe, comment les utilisez-vous ?	1.1.Qu'est-ce que vous mettez en place dans votre classe ? 1.2.Avez-vous des espaces définis pour telle ou telle intelligence dans votre classe ?
La cause de l'utilisation des intelligences multiples.	2. Pourquoi utilisez-vous les intelligences multiples ?	2.1.Les élèves en tirent-ils des bénéfices ? 2.2.Quels bénéfices observez-vous pour vos élèves ?

La motivation.	<p>3. Que pouvez-vous me dire à propos de la motivation de vos élèves avec l'utilisation des intelligences multiples ?</p>	<p>3.1. Comment la motivation des élèves se manifeste-t-elle ?</p> <p>3.2. Se mettent-ils plus vite au travail ? Semblent-ils davantage concentrés sur ce qu'ils font ? Persévèrent-ils davantage en cas de difficultés ?</p> <p>3.3. Qu'est-ce qui, précisément, renforce la motivation des élèves dans l'usage des intelligences multiples ?</p> <p>3.4. Les élèves ont-ils l'impression de progresser, de mieux réussir ?</p> <p>3.5. Est-ce que vos élèves sont en situation de réussite ?</p> <p>3.6. Pensez-vous que laisser la possibilité de faire des choix aux élèves permet de renforcer leur motivation ?</p>
-----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Celui-ci comporte 3 thèmes pour amener vers le concept de la motivation. Ces thèmes sont utilisés afin de répondre à notre problématique. Tout d'abord, les enseignants développent l'utilisation de la théorie des intelligences multiples dans leur classe en évoquant leur mise en place et leur mise en espace possible au sein de la classe. Aborder ce premier thème a pour but de mettre en confiance les enseignants afin de faire suite au questionnaire auquel ils ont répondu précédemment et afin de pouvoir enrichir nos pratiques personnelles.

Ensuite, les enseignants sont questionnés sur l'intérêt de l'utilisation des intelligences multiples et notamment sur les bénéfices que les élèves peuvent en tirer. Ce deuxième thème permet aux enseignants de justifier leur choix quant à l'utilisation des intelligences multiples. Nous espérons que certains enseignants évoqueraient le sujet de la motivation.

Le troisième et dernier thème est donc la motivation. Le but est de questionner sur l'intérêt des intelligences multiples au regard de la motivation. Si elle est augmentée, il est

intéressant de savoir comment elle se manifeste auprès de leurs élèves. C'est à partir de ces réponses que nous pourrions déduire si ces intelligences s'appuient sur certains piliers de la motivation et ainsi valider ou invalider nos deux dernières hypothèses qui étaient : les intelligences multiples permettent de favoriser la motivation des élèves car elles s'appuient sur la perception de compétences des élèves et elles augmentent la perception du degré de contrôlabilité d'une tâche.

3.3. Les conditions du déroulement

3.3.1. Le questionnaire

Les questionnaires ont été créés sur internet. Grâce à la mission formation, les questionnaires ont ensuite été largement diffusés par mail à un grand nombre d'enseignants afin qu'ils puissent y répondre. Le but étant de le diffuser à un maximum de personnes afin d'avoir le plus de retours possibles ce qui permet alors de pouvoir valider ou non notre hypothèse de départ sur la faible utilisation des intelligences multiples. Dans la présentation du questionnaire, il était précisé aux enseignants le thème de notre mémoire : les intelligences multiples ainsi qu'un possible entretien avec les enseignants qui utilisent la théorie des intelligences multiples dans leurs pratiques de classe.

Nous avons observé une limite à la diffusion de ce questionnaire. Il s'agit de remarques d'enseignants travaillant dans notre école. Certains utilisent une partie des intelligences multiples au sein de leur classe mais ils ne pratiquent pas en globalité cette théorie c'est pourquoi ils ne se sont alors pas sentis légitimes de nous parler de leur mise en œuvre. De plus, d'autres enseignants ne connaissent pas le nom de cette théorie alors qu'ils mettent en place les différentes intelligences dans notre classe et ne savent pas que c'est reconnu.

3.3.2. *Les entretiens*

À la suite de l'observation des résultats des questionnaires, nous avons recensé les enseignants utilisant cette théorie et acceptant de nous rencontrer pour discuter de ce thème. Ces enseignants ont ensuite été contactés par mail pour leur demander leur niveau d'enseignement et le lieu où se trouve leur école. Au vu du nombre de réponses positives pour nous rencontrer, nous avons prévenu les professeurs que nous prendrions la liberté de faire un choix quant à ceux que nous rencontrerons. Malgré les soixante-et-une personnes ayant répondu positivement pour effectuer un entretien, seuls vingt-cinq enseignants nous ont envoyé leurs coordonnées.

Nous avons donc décidé de nous entretenir avec ceux n'étant pas trop éloignés de notre lieu d'habitation et ayant des niveaux différents les uns des autres. Afin d'enregistrer les entretiens, nous avons utilisé un dictaphone ce qui nous a permis de pouvoir écouter par la suite notre discussion et ainsi de pouvoir les retranscrire le plus fidèlement possible. En précisant en amont aux enseignants interrogés que les transcriptions seraient anonymes au sein de notre mémoire, ils ont facilement donné leur accord pour l'utilisation d'un enregistreur vocal.

Les premier, troisième et cinquième entretiens se sont déroulés dans des lieux neutres tels qu'une médiathèque, l'École Supérieure du Professorat et de l'Enseignement mais aussi la maison de l'Université à Rouen. Les deuxième et quatrième entretiens se sont déroulés au sein de la classe de l'école. Quant à la pratique de l'entretien, nous avons su nous détacher quelque fois de notre guide d'entretien en rebondissant sur ce que l'enseignant disait. Afin de rester dans l'échange au cours de tous nos entretiens, nous n'avons pas pris note des propos des enseignants ce qui permettait d'être réellement attentive à la discussion. Tout au long des entretiens, nous avons été vigilante quant à nos interventions pour acquiescer le discours des enseignants c'est-à-dire que nous avons utilisé en grande partie des acquiescements sonores tels que des bruits mais aussi un langage non-verbal tel que les hochements de tête.

Nous nous sommes rendue compte que la pratique de l'entretien n'était pas aisée. Le plus difficile a été pour moi, durant l'entretien avec l'enseignant 2, de recentrer les propos sur le thème des intelligences multiples sans pour autant couper ce que l'enseignant était en train de dire. En revanche, au fur et à mesure des entretiens que nous avons réalisés, nous avons réussi à nous détacher de notre guide d'entretien c'est-à-dire rebondir sur les propos des enseignants afin d'être davantage dans une situation d'échange.

4. Résultats

4.1. Présentation des données brutes des questionnaires

Suite à la diffusion du questionnaire, nous avons reçu énormément de réponses ce qui a pu nous permettre d'émettre quelques généralités dans nos analyses. En tout, 353 personnes ont répondu à notre questionnaire.

Ci-dessous sont présentés les résultats du questionnaire qui a été diffusé (résultats sous forme de graphiques en annexe 8.2.). Nous avons présenté le nombre de personnes pour chaque réponse ainsi que le pourcentage que cela représente pour la réponse. En annexe 8.3. et 8.4., nous avons présenté les résultats du questionnaire sous forme d'arbre de probabilité (un pour les réponses des femmes et un pour les réponses des hommes) afin d'observer si l'utilisation de la théorie des intelligences multiples est liée à une question de niveau d'enseignement ou bien de l'expérience de l'enseignant.

2. Vous êtes ... 353 réponses

- Un homme → **16,1% soit 57 personnes**
- Une femme → **83,9% soit 296 personnes**

3. Vous êtes ... 353 réponses

- Un enseignant titulaire → **96,6% soit 341 personnes**
- Un enseignant stagiaire → **3,4% soit 12 personnes**
- Un enseignant contractuel → **0%**

4. Dans quel cycle enseignez-vous ? (plusieurs réponses possibles) 353 réponses

- En cycle 1 → **33,1% soit 117 personnes**
- En cycle 2 → **43,3% soit 153 personnes**
- En cycle 3 → **37,1 soit 131 personnes**

5. Connaissez-vous la théorie des intelligences multiples ? 353 réponses

- Oui → **56,9% soit 201 personnes**
- Non → **43,1% soit 152 personnes**

6. Si oui, vous appuyez-vous sur cette théorie dans vos pratiques de classe ? **201 réponses**

- Oui → **50,7% soit 102 personnes**
- Non → **49,3% soit 99 personnes**

7. Si oui, serait-il possible de vous contacter dans le but d'effectuer un court entretien à ce sujet ? **102 personnes**

- Oui → **59,8% soit 61 personnes**
- Non → **40,2% soit 41 personnes**

4.2. Présentation des données brutes issues des entretiens

Les entretiens effectués ont été retranscrits et sont présentés de l'annexe 8.4. à l'annexe 8.8.

Nous allons relever toutes les citations des enseignants que nous avons rencontrés qui sont pertinentes pour répondre à notre problématique. Ces verbatim sont regroupés dans un tableau en fonction de deux thèmes. Le premier thème sur lequel les enseignants ont été interrogés est la cause de l'utilisation des intelligences multiples, le second est la motivation des élèves par rapport aux intelligences multiples.

	<p align="center">Pourquoi utiliser les intelligences multiples</p>	<p align="center">La motivation par rapport aux intelligences multiples.</p>
<p align="center">Extraits de l'entretien avec l'enseignant 1 Annexe 9.4.</p>	<p>« chacun aura les outils dont il aura besoin » l. 6-7</p> <p>« moi avec les CP/CE2 [...] c'est apprendre à se connaître » l. 26-27</p> <p>« on n'est pas tous fabriqué sur le même moule, disponible au même moment et qu'on n'a pas tous les mêmes expériences. » l. 51-52</p> <p>« on est tous très doués dans quelque chose, on n peut pas être très doués dans tout » l. 82-83</p>	<p>« le fait de pouvoir multiplier les supports, tu accroches beaucoup plus facilement tout le groupe classe que d'avoir un seul support d'entrée » l. 107-108</p> <p>« dans chaque entrée tu as tous les possibles qui sont proposés aux élèves que ce soit [...] l'utilisation des matériels support visuel et support audio » l. 110-112</p> <p>« que là tout est ouvert et tout le monde peut rentrer à sa vitesse donc [...] le fait de proposer peut motiver beaucoup plus chacun puisqu'il sait qu'il aura sa place dans cette séance-là. » l. 114-116</p> <p>« puisqu'il y en n'aura pas un qui sera priorisé par rapport à un autre [...] et puis de l'acceptation de la vitesse » l. 120-121</p> <p>« Moi je [...] les trouve plus concentrés puisque [...] ils sont de toutes les façons parties prenantes dans la séance d'apprentissage, de découverte ou de manipulation » l. 129-130</p> <p>« on ne les contraint pas à utiliser une chose, une matière ou une méthode, ils vont pouvoir utiliser celle qui leur convient. Alors, avec les CE2, je leur laisse le choix de tester mais certains savent déjà ce qui leur convient. » l. 131-133</p>

		<p>« on part en phonologie et que j’oublie malheureusement la vidéo Canopé avec le petit dessin animé qui va leur donner et la vision et l’auditif en personnalisant le son « ah bah t’as oublié » mais [...] c’est tout le temps le même ou les deux mêmes qui m’y font penser parce que d’autres n’auront pas eu besoin de ce support là à ce moment-là. » l. 136-140</p> <p>« Y a vraiment cette impression-là (impression de progresser) » l. 153</p> <p>« tu le vois notamment sur le ressenti lors des lors des évaluations » l. 153-154</p> <p>« je pense qu’effectivement tu vas au-delà de ton simple effort quand tu sais que tu peux avoir d’autres bidouilles, d’autres outils, d’autres façons de faire » l. 180-181</p> <p>« l’échec est beaucoup moins là » l. 182</p> <p>« donc tu persévères puisque que tu sais qu’au bout de l’année tu as de fortes chances de réussir » l. 182-183</p> <p>« l’échec n’est plus du tout vécu de la même façon, t’as pas de mur en fait, t’as pas de mur. T’as des portes, t’as des fenêtres mais t’as pas de mur quoi. » l. 184-186</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p style="text-align: center;">Extraits de l'entretien avec l'enseignant 2 Annexe 9.5.</p>	<p>« tous les enfants n'ont pas les mêmes potentialités dans toutes les intelligences » l. 6</p> <p>« conscient que les enfants ont des [...] potentialités différentes selon les types d'intelligence, j'veais les laisser eux s'épanouir librement dans ce qu'ils aiment sachant que j'veais aussi pouvoir venir [...] appuyer là où peut-être ils ont besoin [...] d'un peu de soutien » l. 16-19</p> <p>« je vais faire ressortir là où l'enfant [...] a un potentiel de mon point de vue » l. 22</p>	<p>« y a des enfants malheureux [...] parce qu'en fait on exigeait le maximum de chaque élève dans tous les domaines » l. 90-91</p> <p>« je pense que [...] les enfants [...] se sentent respectés » l. 94-95</p> <p>« sur l'ensemble de l'année ils vont [...] toucher à tout et ils vont évoluer dans tous les domaines [...] parce qu'ils ont tous des tempéraments différents et donc [...] le matin [...] ils ont pas tous envie de faire la même chose » l. 100-102</p> <p>« les jeux les intéressaient pas ou ne leur apportaient rien ils les prendraient pas » l. 121-123</p> <p>« c'que j'remarque c'est que [...] même si un enfant [...] choisit un jeu au mois de septembre et qu'il réussit assez facilement à le faire, il va le reprendre les mois suivants parce que c'est valorisant pour lui » l. 127-129</p> <p>« un enfant qu'est intéressé est concentré » l.145</p> <p>« à la fin de l'année [...] j'les prend tous les jours de telle sorte qu'ils aient un espèce de socle commun pour avoir accès à la moyenne section puis à côté de ça bah ils développent librement ce qu'ils aiment. » l. 185-191</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p style="text-align: center;">Extraits de l'entretien avec l'enseignant 3 Annexe 9.6.</p>	<p>« j'pense que [...] ils ont [...] des modalités de travail qui leur permettent de mieux travailler donc [...] si ça peut les aider à progresser et à travailler mieux et à apprendre davantage bah pourquoi pas le faire » l. 34-37</p>	<p>« j'pense qu'ils sont plus motivés et [...] ils sont pas cloisonnés à une méthode qu'on leur impose et du coup le fait de pas leur imposer quelque chose j'pense que d'eux-mêmes ils sont plus motivés » l. 49-51</p> <p>« ils sont davantage impliqués dans la tâche, ils se mettent plus vite au travail [...] ils sont un peu plus [...] concentrés et puis plus investit. » l. 57-58</p> <p>« Je ne sais pas s'ils se rendent compte [...] du progrès vraiment sur l'instant-même » l. 62</p> <p>« Je pense que pour certains élèves qui sont en grande difficulté [...] c'est un avantage certain. Après [...] les bons élèves j'pense qu'ils ont peut-être pas forcément besoin de ça particulièrement mais les élèves en difficultés en tout cas oui c'est un avantage de plus pour la réussite. » l. 67-70</p>
<p style="text-align: center;">Extraits de l'entretien avec l'enseignant 4 Annexe 9.7.</p>	<p>« Ça permet, j'pense, à chacun à un moment d'utiliser peut-être [...] une entrée qui va certainement lui faciliter lui ses acquisitions, ses apprentissages » l. 20-22</p>	<p>« plus de plaisir » l. 78</p> <p>« y a un engouement » l. 86</p>

	<p>« il prend plaisir à le faire, d d'oraliser [...] j'pense que chez certains ça déclenche aussi [...] des compréhensions autres que quand on fait tous en papier crayon » l. 35-37</p> <p>« je trouvais que je différenciais pas assez » l. 63-64</p>	<p>« ils sont deux fois plus motivés [...] après voilà tout dépend du type d'activité» l. 97-98</p> <p>« ils se mettent plus vite au travail et ils [...] sont plus motivés » l. 136-137</p> <p>« ils sont en réussite » l. 160</p>
<p>Extraits de l'entretien avec l'enseignant 5 Annexe 9.8.</p>	<p>« en maternelle c'est qu'on travaille beaucoup [...] dans l'interdisciplinarité donc les intelligences multiples, évidemment » l. 3-5</p> <p>« je les valorise » l. 31-32</p> <p>« un enfant [...] faut le voir dans sa globalité et c'est vrai qui faut pas [...] se limiter à un seul domaine sinon [...] il est vite en échec s'il échoue et puis [...] ça ne reflète pas [...] toutes ses capacités » l. 58-60</p>	<p>« ils sont davantage motivés [...] parce que justement valorisés par leurs réussites dans certains domaines même s'ils échouent dans d'autres » l. 75-76</p> <p>« c'est aussi [...] inhérent à la personnalité de chacun et que certains enfants en effet [...] trouveraient peut-être leur compte [...] dans un enseignement peut-être plus traditionnel [...] s'ils n'ont pas de difficultés. J'pense que les intelligences multiples, c'est aussi valoriser les enfants qu'ont certaines difficultés dans certains domaines » l. 77-81</p> <p>« par contre s'ils sont en difficultés par rapport à quelque chose [...] ils ont quand même tous un peu de mal à y aller mais on peut les amener justement en montrant ce que les autres font et cetera. » l. 89-91</p>

5. Analyse

5.1. *Analyse des questionnaires*

Le premier constat que nous pouvons faire est que peu d'hommes ont répondu à notre questionnaire, ce qui implique que nous ne pouvons pas émettre des conclusions satisfaisantes quant à l'utilisation des intelligences multiples en fonction des genres. C'est pourquoi, dans la suite de cette analyse, quand nous parlerons des enseignants, nous ne ferons référence qu'aux enseignantes. Ce constat peut également être réalisé au niveau du niveau d'expérience des enseignants. Seuls douze enseignants stagiaires ont répondu à notre questionnaire, ce qui ne permet pas non plus de faire des conclusions sur l'utilisation de la théorie d'Howard Gardner en fonction du niveau d'expérience des enseignants.

Les résultats bruts des questionnaires ne permettent pas de faire des rapprochements entre l'utilisation des intelligences multiples et le cycle dans lequel l'enseignant exerce. C'est pourquoi, nous avons réalisé des arbres de probabilité (présents en annexe 8.2. et 8.3.) afin de pouvoir établir des relations entre le niveau d'enseignement et l'utilisation des intelligences multiples selon les genres.

En regardant de plus près les résultats grâce aux arbres de probabilité, nous avons constaté que les intelligences multiples sont davantage connues et utilisées par les enseignants de cycle 1. Près de 62% des enseignantes de cycle 1 connaissent cette théorie et environ 59% des enseignantes interrogées mettant en place cette théorie dans leurs pratiques de classe contre 46% en cycle 2 et 56% en cycle 3. Il serait alors possible de penser qu'au vue des activités proposées aux élèves de cycle 1, les enseignantes trouvent cela pertinent de permettre aux élèves d'utiliser leurs différentes intelligences.

Ensuite, c'est au cycle 2 que les enseignantes utilisent le moins les intelligences multiples, seul 46% des enseignantes titulaires de cycle 2 utilisent également cette théorie dans leurs pratiques de classe. À l'entrée en CP, les élèves entrent en école élémentaire qui modifie, souvent, complètement la manière d'être à l'école. Généralement, à l'école maternelle, les enseignants organisent leurs apprentissages sous forme d'ateliers ou encore sous forme de coins présents dans la classe. Arrivés à l'école élémentaire, les élèves doivent apprendre à rester assis à leur table et à apprendre tous ensemble. L'apprentissage de la lecture devient le point essentiel de l'année de CP et les enseignants essaient de faire avancer tout le monde au même rythme pour l'apprentissage des phonèmes. Au CE1 et au CE2,

l'apprentissage de la lecture est toujours au cœur des préoccupations. Cela explique peut-être le fait que les intelligences multiples soient peu utilisées en cycle 2.

Ensuite, nous retrouvons une hausse de dix points de l'utilisation des intelligences multiples au cycle 3 par les enseignantes.

Si l'on s'intéresse au niveau d'expérience des enseignantes, on remarque que les enseignantes stagiaires connaissent davantage la théorie des intelligences multiples que les enseignantes titulaires ce qui peut être expliqué par la formation que l'on nous dispense à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation dans laquelle les intervenants s'efforcent de nous présenter les différentes pédagogies qui peuvent exister. Étant peu formés à ce type de pédagogie, les enseignants titulaires ne connaissent pas forcément cette théorie.

Contrairement à notre pensée initiale, la moitié des personnes sondées connaît la théorie des intelligences multiples. Parmi les personnes connaissant cette théorie, 50,7% soit la moitié, utilise cette théorie dans leurs pratiques de classe. Notre première hypothèse était la suivante : très peu d'enseignants utilisent la théorie des intelligences multiples dans leurs pratiques de classe. Grâce à nos arbres de probabilité, nous avons pu calculer le pourcentage de personnes connaissant et utilisant les intelligences multiples dans leur classe. Cela représente 44,65% des personnes interrogées. En revanche, si l'on se base sur le nombre de personnes interrogées, le pourcentage d'enseignants utilisant les intelligences multiples dans leurs pratiques de classe est de 29%. À la vue de ce nombre, il est alors possible de valider notre première hypothèse car ce pourcentage signifie qu'approximativement un tiers des sondés utilisent cette théorie dans leur classe.

D'après les résultats du questionnaire, 50% des enseignants de cycle 1 utilisent les intelligences multiples contre 41% des enseignants de cycle 2 et 46% de cycle 3. Ces résultats montrent que les enseignants de cycle 3 sont les deuxièmes à utiliser le plus les intelligences multiples au sein de leur classe. Or, pour nos entretiens, nous n'avons pas réussi à trouver des enseignants pratiquant en cycle 3 pour répondre à nos questions.

5.2. Analyse des entretiens

Dans cette partie, nous allons reprendre les entretiens un à un en faisant ressortir dans un premier temps la cause de l'utilisation des intelligences multiples pour chaque enseignant et dans un second temps nous nous focaliserons sur la motivation des élèves grâce à la prise en compte de leurs intelligences. Pour appuyer nos dires, nous utiliserons les propos des enseignants (transcriptions présentes dans les annexes 8.4. à 8.8.) mais aussi les verbatim répertoriés dans le tableau présent dans la partie 4.2. intitulée « Présentation des données brutes issues des entretiens ».

5.2.1. Analyse de l'entretien 1

L'enseignante 1 nous a expliqué qu'elle utilise les intelligences multiples afin que chacun ait les outils dont il a besoin. Le but étant, avant tout, que les élèves apprennent à se connaître afin de savoir ce dont ils ont besoin pour réussir. Elle répète sans cesse à ses élèves que nous ne sommes pas tous « fabriqués sur le même moule, disponible au même moment et qu'on n'a pas tous les mêmes expériences » (l. 51-52). De plus, elle explique à ses élèves que nous sommes tous doués dans quelque chose mais qu'il est normal que l'on ne réussisse pas dans toutes les disciplines car nous ne pouvons pas être très doués dans tous les domaines. Au sein de sa classe, la professeure des écoles utilise les intelligences multiples uniquement lors des phases de découverte d'une nouvelle notion.

En ce qui concerne la motivation, l'enseignante appuie sur le fait que les élèves sont davantage motivés grâce à l'utilisation des intelligences multiples.

D'une part, les élèves sont plus motivés grâce à l'utilisation de multiples supports. En effet, selon elle, « le fait de pouvoir multiplier les supports, tu accroches beaucoup plus facilement tout le groupe classe que d'avoir un seul support d'entrée » (l. 107-108). Les différents supports utilisés sont le visuel et l'audio avec l'utilisation de petites vidéos du type Canopé ainsi que la manipulation afin de permettre aux élèves d'utiliser l'intelligence kinesthésique dans les nouveaux apprentissages notamment dans l'apprentissage de la phonologie et de la lecture. En s'efforçant de placer tous les supports au même niveau les uns des autres, l'enseignante permet aux élèves d'accepter les vitesses de résolution différentes. Cette pluralité de supports permet aussi aux élèves de savoir qu'ils peuvent utiliser le canal qu'ils souhaitent pour rentrer dans les apprentissages et ainsi leur permettre

de se rendre compte que tout le monde à sa place dans cette découverte. Cette observation indique donc que les intelligences multiples permettent aux élèves d'augmenter leur perception de contrôlabilité de la tâche car ils peuvent choisir leur mode de résolution mais elles permettent aussi d'augmenter leur perception de compétences face à l'activité à réaliser car ils se sentent capables d'accomplir une tâche en utilisant leur(s) intelligence(s) dominante(s).

D'autre part, laisser le choix aux élèves de leur mise en œuvre pour résoudre une tâche permet d'augmenter leur motivation comme nous le précise l'enseignante interrogée « on ne les contraint pas à utiliser une chose, une matière ou une méthode, ils vont pouvoir utiliser celle qui leur convient » (l. 131-132). Ce choix est surtout laissé aux élèves de CE2 qui commencent à se connaître, cela implique que certains savent déjà quelle intelligence est dominante chez eux et peuvent en tirer profit. Pour les élèves de CP, toutes les procédures utilisant les différentes intelligences sont proposées à tout le monde. Tout le monde n'en aura pas besoin mais ils peuvent tous en bénéficier et ainsi choisir celle qu'ils souhaitent. Ce que l'enseignante 1 a remarqué c'est que, à chaque fois, un petit nombre d'élèves réclame les différents supports si jamais elle n'y pense pas. Cela montre donc que les élèves sont friands de ces supports. De plus, cela permet de ne laisser aucun élève de côté si jamais il n'a pas réussi par tel canal.

Ces différentes valorisations rendent les élèves davantage concentrés et persévérants étant donné qu'ils se sentent capables de résoudre une activité et qu'ils peuvent choisir leur mise en œuvre.

Grâce à l'utilisation des intelligences multiples, les élèves ont l'impression de progresser, de mieux réussir car ils savent qu'il n'y a pas qu'une entrée dans le savoir et qu'ils peuvent prendre le chemin et le temps dont ils ont besoin. L'enseignante a utilisé une phrase à plusieurs reprises que nous trouvons très intéressante pour illustrer la théorie des intelligences multiples, il s'agit de la phrase suivante :

Je veux que les élèves entrent dans la maison du savoir. Peu importe le chemin qu'ils prennent. Ils peuvent passer par les portes, par les fenêtres, par la cheminée du moment qu'ils y arrivent. Il n'y a pas de mur.

Cette différence de capacité est montrée notamment lors des évaluations. Les élèves sont conscients qu'ils ne peuvent pas réussir à tout instantanément car tout le monde n'avance pas à la même vitesse et tout le monde n'est pas prêt au même moment pour faire quelque chose. Les élèves savent alors qu'il va leur falloir un peu plus de temps que les autres pour

arriver à réussir mais qu'ils vont finir par réussir. La perception de compétence face à une tâche donnée se construit tout au long des activités en utilisant les intelligences multiples pour que l'élève trouve sa voie. Cette situation explique la persévérance de la part des élèves car ils savent qu'il y a forcément une manière de faire qui va les mettre en réussite à la fin. Ils ne sont pas en échec puisqu'ils sont en recherche de la manière qui leur convient pour pouvoir réussir une activité. La persévérance est un indicateur de la motivation selon Rolland Viau. En effet, plus un élève persévère dans la réalisation d'une tâche plus cela indique qu'il est motivé.

Cet entretien a donc permis de montrer que la théorie des intelligences multiples joue sur les deux composantes de la motivation : la perception de compétences face à une activité car les élèves ont différents moyens pour être en réussite dans une tâche ainsi que la perception de contrôlabilité de la tâche car ils ont la possibilité de choisir les supports dont ils ont besoin pour réaliser une activité. Ainsi, cette entrevue nous permet de valider nos deux hypothèses qui étaient : les intelligences multiples permettent de favoriser la motivation en améliorant la perception de compétences des élèves ainsi que leur perception de contrôlabilité de la tâche.

5.2.2. Analyse de l'entretien 2

L'enseignant 2 utilise les intelligences multiples car il se dit conscient que « les enfants n'ont pas les mêmes potentialités dans toutes les intelligences » (l.6) c'est pourquoi, selon lui, il est impensable de demander à tous les élèves d'effectuer une même activité en même temps avec le même support. Il a fait le choix de laisser les élèves « s'épanouir librement dans ce qu'ils aiment » (l. 17) tandis que lui vient en soutien là où les élèves sont plus en difficulté ou alors il aide les élèves à atteindre, ce qu'il appelle, une sorte de socle commun pour arriver en moyenne section. Le but étant de permettre aux élèves de faire ressortir leurs potentialités.

Exiger le maximum de chaque élève dans tous les domaines rend, selon lui, les enfants malheureux c'est-à-dire que demander aux élèves de savoir faire tous la même chose, c'est ne pas prendre en compte les différentes capacités de chaque élève. Il prend l'exemple d'un élève dyspraxique à qui il n'est pas possible de demander d'être au carré. Pour lui, il

est nécessaire de respecter les potentiels de chaque élève et d'œuvrer avec ces différents potentiels. Ce respect permettrait alors aux élèves d'être davantage motivés.

Comme dit dans la présentation de l'enseignant interrogé, la classe dont il a la charge est composée d'une ludothèque Montessori dans laquelle sont présentes des activités utilisant les différentes intelligences multiples. Le but, pour les élèves, est alors qu'ils puissent toucher aux différentes activités tout au long de l'année quand ils le souhaitent. Cela permet aux élèves de pouvoir expérimenter les différentes activités en utilisant les différentes intelligences dont ils sont dotés et ainsi respecter le rythme auquel chacun veut aller. Les élèves ont alors le choix de l'activité à faire, ce qui les motive davantage. En effet, Rolland Viau souligne le fait que si un élève choisit une activité, ce sera de son propre chef et il sera ainsi motivé à la réaliser. Selon l'enseignant, les élèves prennent les jeux qu'ils souhaitent en fonction de différents critères notamment l'intérêt qu'ils portent pour l'activité et pour l'intérêt qu'ils peuvent en avoir. Cela reflète donc le fait que les intelligences multiples permettent à l'élève d'avoir une meilleure perception de la contrôlabilité de la tâche car ils prennent une activité s'ils perçoivent comment ils pourraient la résoudre. Étant donné que les élèves sont intéressés par les activités qu'ils réalisent, ils sont davantage concentrés.

La motivation s'illustre aussi par le fait que les élèves peuvent réaliser plusieurs fois la même activité au cours d'une année. Ce qu'a observé l'enseignant, c'est que certains élèves, même s'ils ont déjà réussi une activité au début de l'année scolaire, vont reprendre cette activité plus tard dans l'année afin de la refaire car leur réussite est valorisante pour eux.

Cet entretien nous a permis de valider de nouveau nos hypothèses sur la motivation. En effet, d'après l'enseignant 2, les élèves sont davantage motivés car grâce à la prise en compte des intelligences multiples, ils peuvent choisir l'activité qu'ils souhaitent faire et décider de la manière dont ils vont la résoudre mais également parce qu'ils savent qu'ils sont compétents dans telle ou telle activité.

5.2.3. Analyse de l'entretien 3

« Ils ont des modalités de travail qui leur permettent de mieux travailler, donc si ça peut les aider à progresser et à travailler mieux et à apprendre davantage [...] pourquoi pas le faire finalement » (l. 49-51). Voilà pourquoi l'enseignante 3 a décidé de prendre en compte les intelligences multiples dans sa pratique de classe. En effet, chacun est différent. Il est donc impensable de demander aux élèves de faire tous la même chose au même moment avec les mêmes modalités de travail.

Après observation de sa classe, l'enseignante a remarqué que ses élèves étaient davantage motivés lorsqu'elle faisait attention aux modalités de travail qui convenaient le mieux à ses élèves. La motivation s'explique notamment par le fait qu' « ils ne sont pas cloisonnés à une méthode qu'on leur impose » (l. 49-50) ainsi, ne pas les obliger à utiliser une méthode que nous leur prescrivons induit de la part des élèves un plus grand degré de motivation car ils sentent qu'ils ont plus de contrôle sur la tâche qu'ils ont à effectuer. C'est pourquoi, les élèves sont « davantage impliqués dans la tâche, ils se mettent plus vite au travail [...] plus concentrés et puis plus investit. » (l. 57-58). Cette enseignante prend surtout en compte les intelligences interpersonnelle et intrapersonnelle en permettant aux élèves de choisir s'ils souhaitent travailler seul ou en groupe. Elle a organisé sa classe selon les préférences de ses élèves. Ceux ayant une plus forte intelligence interpersonnelle se trouvent dans des îlots tandis que les autres travaillent sur des tables individuelles ou des rangées.

En revanche, cette enseignante souligne le fait que les élèves ne se rendent peut-être pas vraiment compte de leur progrès avec la prise en compte de ces intelligences multiples. Mais aussi que cette théorie est davantage utile pour les élèves qui sont plus en difficultés. Elle explique que certains élèves trouvent tout à fait leur compte dans une pédagogie plus traditionnelle et qu'ils n'ont pas forcément besoin de passer par d'autres intelligences afin de réussir alors que pour d'autres élèves qui sont plus en difficultés, la prise en compte et l'utilisation des intelligences multiples dans sa pratique de classe est un avantage qu'il ne faut pas sous-estimer.

Le troisième entretien montre, comme les deux précédents, que la prise en compte des intelligences multiples permet de motiver les élèves car cela laisse la possibilité aux élèves de choisir leur modalité de travail. Ainsi, cette pratique permet aux élèves d'augmenter leur perception de contrôlabilité de la tâche. En revanche, cet entretien ne nous

a pas permis d'établir un lien entre la théorie des intelligences multiples et la motivation des élèves dû à la perception de leurs compétences face à une activité.

5.2.4. Analyse de l'entretien 4

La prise en compte des intelligences multiples et la mise en pratique au sein de la classe de l'enseignante 4 s'est concrétisée car elle souhaite que chaque élève puisse entrer dans les apprentissages par le chemin qu'il a envie de prendre afin de lui faciliter les acquisitions. Ce mode de travail permet à l'enseignante de différencier les enseignements qu'elle propose à ses élèves afin qu'ils puissent tous prendre plaisir à réaliser ce qu'ils font et ainsi déclencher la compréhension de certains en utilisant d'autres méthodes que le « papier-crayon » (l. 37).

En ce qui concerne la motivation des élèves de CE1, l'enseignante trouve qu'ils sont davantage motivés notamment grâce au fait qu'ils prennent plus de plaisir à réaliser une tâche. En effet, manipuler quelque chose pour apprendre l'orthographe d'un mot par exemple en utilisant des lettres mobiles est plus attractif que de recopier plusieurs fois un mot sur une feuille pour apprendre comment il s'écrit. L'utilisation de l'intelligence kinesthésique par exemple permet aux élèves de se mettre plus rapidement au travail mais également d'être plus motivés. L'enseignante appuie également le fait que l'avantage de cette intelligence est que les enfants peuvent vivre physiquement les situations qu'elle propose notamment en grammaire. Selon elle, cette méthode permettrait aux élèves de mieux mémoriser les notions difficiles. Elle utilise également l'intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle en permettant aux élèves de réaliser des activités en défi avec d'autres ou bien seul. Elle a pu observer pendant ces activités que certains élèves avaient un réel engouement pour cette modalité de travail car ils avaient l'esprit de compétition.

Néanmoins, l'enseignante émet une réserve quant à la motivation de ses élèves : le type d'activité proposé est décisif dans la motivation des élèves. À la fin de notre entrevue, la professeure des écoles déclare qu'elle ne laisse pas le choix aux élèves quant à la tâche qu'il fera et quant à l'intelligence qu'il devra utiliser c'est-à-dire qu'elle met en place des ateliers sur une semaine, chaque atelier utilise une intelligence différente mais tous les élèves doivent venir à ce dispositif et doivent réaliser la tâche demandée. En ce sens, elle décrit quelques élèves ayant des difficultés à rentrer dans une tâche car celle-ci ne lui plait pas surtout quand il s'agit de réaliser des activités sur des fichiers autocorrectifs par exemple.

Cette observation va dans le sens de nos hypothèses. En effet, dans ce cas, l'élève n'a pas d'autre choix que de réaliser la tâche qui lui est demandé. Cet élève n'a pas donc pas le choix de sa tâche et a ainsi un faible degré de perception de contrôlabilité de la tâche, c'est pourquoi celui-ci n'est pas forcément motivé.

Tout comme l'enseignante précédente, celle-ci explique qu'elle ne pense pas que les élèves ont conscience de leur progrès du fait de l'utilisation des différentes intelligences. Mais que, en revanche, les élèves sont en situation de réussite dans certains ateliers car cela doit, sans doute, être un atelier qui utilise leur intelligence dominante.

Une des composantes de la motivation a été abordée par l'enseignante. Elle nous parle de ses phases de calcul mental dans lesquelles les élèves se donnent eux-mêmes des objectifs et s'évaluent eux-mêmes. Elle explique que les élèves se fixent des objectifs qu'ils doivent réussir. Elle prend l'exemple d'un enfant qui a réussi son objectif et qui s'en est fixé un autre de lui-même plus difficile encore. Cette situation représente ce que Rolland Viau appelle une stratégie motivationnelle (qui fait partie des stratégies d'autorégulation²). En effet, l'élève en question se fixe des objectifs lui-même afin de progresser. L'adoption de cette stratégie par une personne démontre sa motivation. L'élève présenté se sent compétent dans la tâche qu'il a à accomplir c'est pourquoi il se donne lui-même des objectifs plus difficiles à réaliser. Ici, l'enfant est donc motivé car il se sent compétent dans la tâche qu'il doit réaliser.

Cet entretien nous montre encore une fois que la prise en compte des intelligences multiples au sein de la classe permet aux élèves d'être plus motivés en jouant sur la perception de compétences face à une tâche et la perception de contrôlabilité de la tâche à réaliser.

² cf. stratégies d'autorégulation pp. 17-18

5.2.5. Analyse de l'entretien 5

L'enseignante 5 utilise les intelligences multiples dans sa classe car, selon elle, en maternelle il est impensable de travailler autrement. Les enfants sont à prendre dans leur globalité c'est-à-dire qu'il ne faut pas se limiter à un seul domaine pour qu'ils soient en réussite sinon il est certain qu'une partie des enfants va se retrouver en échec. Le but est de valoriser les élèves en estimant tout ce qu'ils savent faire. Prendre en compte les différentes intelligences chez chacun, c'est prendre en compte toutes les capacités de chaque enfant.

L'enseignante est consciente que cette prise en compte des intelligences multiples permet à chaque élève d'être plus motivé. Elle explique cette motivation justement par le fait que tous les enfants sont « valorisés par leurs réussites dans certains domaines même s'ils échouent dans d'autres » (75-76). En revanche, si les élèves sont en difficultés dans une activité, ils n'ont pas envie de la réaliser. Pour contrer ce manque d'envie, l'enseignante propose à d'autres élèves de montrer leurs réussites au groupe classe afin que les élèves réticents aillent faire cette activité. Cette observation permet de montrer que les élèves ayant une faible perception de la contrôlabilité de la tâche, c'est-à-dire ici qu'ils ne savent pas comment résoudre une activité ne souhaitent pas s'investir dans celle-ci. Pour contrer ce phénomène, montrer les différentes procédures permet aux élèves d'envisager les différentes mises en œuvre possibles pour réussir l'activité. Cette situation est double, d'un côté les élèves peuvent ne pas savoir comment résoudre l'activité proposée et d'un autre côté les élèves peuvent ne pas vouloir s'investir dans la tâche proposée car ils ne se sentent pas compétents pour la résoudre. La prise en compte des intelligences multiples permet aux élèves de présenter les différentes procédures de résolution et ainsi donner plusieurs canaux pour résoudre un problème. L'élève étant en difficultés pourra alors utiliser la procédure qui lui semble la meilleure pour lui.

L'enseignante nous a parlé de ses lotos sonores, il s'agit d'un loto avec des sons d'instruments de musique notamment. Cet atelier permet de mettre en avant l'intelligence musicale/rythmique des élèves. Elle explique que certains élèves viennent régulièrement à ce dispositif qu'elle mène elle-même car ils connaissent presque tous les sons des instruments de musique. Cette situation démontre que les élèves sont alors motivés pour réaliser l'activité car ils se sentent compétents et ils savent qu'ils peuvent réussir.

Au sein de cette classe, les élèves ont le choix du moment au cours duquel ils vont réaliser les activités proposées. Sur une semaine, ils peuvent faire quand ils souhaitent une

tâche parmi une liste d'activité à réaliser. Les tâches proposées sont de différentes natures et sont ainsi regroupées sous différentes intelligences : le kinesthésique/corporel avec la manipulation, le musical/rythmique avec le loto sonore notamment, le verbal/linguistique avec les dictées à l'adulte dans le cadre d'une correspondance scolaire, le visuel/spatial avec les arts, etc. Les élèves ont donc le choix même s'ils doivent tous faire les activités. Comme nous l'avons dit depuis le début des analyses d'entretiens et comme le souligne Rolland Viau, laisser le choix aux élèves de réaliser une activité plutôt qu'une autre favorise la motivation des élèves car cela s'appuie sur la perception de contrôlabilité de la tâche.

5.3. Analyse croisée

5.3.1. Analyse croisée du questionnaire et des entretiens

En maternelle, d'après nos questionnaires, les enseignants utilisent davantage des pédagogies alternatives à la pédagogie traditionnelle par rapport aux enseignants d'autres cycles (50,93 % de personnes du cycle 1 interrogées connaissant et utilisant les intelligences multiples au sein de leur classe, 43,54% des enseignants de cycle 2 et 46,17% des enseignants de cycle 3). L'enseignant 5 que nous avons rencontré nous dit que « en maternelle nous sommes obligés d'utiliser d'autres pédagogies que la pédagogie traditionnelle avec nos élèves » (l. 61-62), ce qui va dans le sens des réponses que nous avons recueillies grâce à notre questionnaire. La multitude de pédagogies possible au cycle 1 explique alors l'utilisation plus importante des intelligences multiples que dans les autres cycles. En ce sens, nous pouvons remarquer que l'enseignant 2 mélange la pédagogie Montessori avec la théorie des intelligences multiples pour répondre aux besoins de ses élèves.

Nous avons pu rencontrer trois autres enseignants exerçant au cycle 2 (CP/CE2, CE1 et CE2) mais il nous a été impossible de parler avec des enseignants du cycle 3 car nous n'avons pas eu de réponses positives. C'est pourquoi nous ne pouvons pas dire que contrairement aux questionnaires les enseignants de cycle 2 utiliseraient davantage les intelligences multiples que ceux du cycle 3.

Étant donné que notre questionnaire n'est utile que pour valider ou invalider notre première hypothèse, nous ne pouvons pas faire plus de liens avec les entretiens que ceux que nous venons de faire.

5.3.2. *Analyse croisée des cinq entretiens concernant la cause de la motivation chez les élèves*

Le tableau suivant permet de montrer les causes de la motivation des élèves évoquées par chaque enseignant afin de pouvoir comparer les différentes réponses de chaque professeur des écoles.

Pourquoi les élèves sont motivés ?	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4	Enseignant 5
Ils peuvent choisir leur activité		X			X
Ils ont plusieurs modalités de travail à disposition pour une même tâche	X		X	X	
On respecte leurs capacités	X	X			X
Ils savent qu'ils peuvent potentiellement réussir	X	X		X	X

Les enseignants interrogés s'accordent presque tous (quatre enseignants sur cinq) sur le fait que les intelligences multiples permettent de motiver leurs élèves car ces derniers savent qu'ils peuvent potentiellement réussir l'activité dans laquelle ils se sont engagés. D'après Rolland Viau, l'élève se sentira alors performant et ainsi capable de réussir l'activité qu'il a entrepris d'autant plus si des résultats sont au rendez-vous. Respecter les capacités de chaque enfant permet d'être dans une posture bienveillante et ainsi permettre aux élèves de se sentir compétents dans les activités qu'ils réalisent. Ces points font partie d'un des piliers de la motivation développé par Rolland Viau qui est la perception de compétence face à une tâche. La prise en compte des intelligences multiples, s'appuyant sur les intelligences dominantes de nos élèves et donc sur leurs capacités permet aux élèves de se sentir compétents et ainsi de les motiver davantage. Savoir qu'ils sont compétents et capables de

réaliser une tâche permettra aux élèves de s'engager cognitivement dans celle-ci, ce qui démontrera alors qu'ils sont motivés.

Trois enseignants sur cinq déclarent laisser aux élèves le choix de leur modalité de travail pour une même activité. Les deux autres enseignants ne proposent pas différentes mises en œuvre pour une seule et même tâche mais ils laissent aux élèves le choix de l'activité à réaliser. Ces deux procédures se rapportent à une seule et même notion qui est le choix. Les enseignants laissent, quoi qu'il arrive, le choix à leurs élèves. Les élèves ayant du choix se sentent alors plus libres et ont l'impression de contrôler davantage leur travail. Dès lors qu'un élève a choisi de réaliser une activité, il s'engagera forcément dedans et il ne cherchera pas à mettre en place des stratégies d'évitement³. Pour Rolland Viau, le fait de laisser du choix aux élèves se rapporte à la perception de contrôlabilité d'une tâche. Plus ce degré est élevé, plus les élèves sont motivés. Les élèves, ici, ayant le choix de la tâche à faire ou de la façon de la faire, sentent alors qu'ils ont un fort degré de contrôlabilité de la tâche ce qui induit une motivation plus grande de leur part pour réaliser une activité. Cette observation implique alors que la prise en compte des intelligences multiples en permettant aux élèves de faire un choix quant à la mise en œuvre de leur travail ou encore quant à l'activité à réaliser induit une motivation plus grande de leur part.

³ cf. 1.6.1. *Le choix*, p. 16

5.3.3. Analyse croisée des cinq entretiens concernant les intelligences utilisées en classe

Ce tableau est réalisé grâce aux entretiens que nous avons effectué avec les enseignants. Nous avons répertorié les intelligences que chaque enseignant utilise au sein de sa classe afin de faire une comparaison entre les différentes pratiques des enseignants en terme de prise en compte des intelligences multiples.

Intelligences	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4	Enseignant 5
Verbale / Linguistique	X	X	X	X	X
Logique / Mathématique	X	X	X	X	X
Kinesthésique	⊗	X		⊗	X
Visuelle / Spatiale	⊗	X			X
Intrapersonnelle	X	X	⊗	⊗	X
Interpersonnelle			⊗	⊗	X
Musicale / Rythmique	⊗				X
Naturaliste					

Légende :

X : enseignant utilisant l'intelligence en question dans sa pratique de classe.

⊗ : enseignant proposant des activités utilisant l'intelligence en question pour une même tâche.

Grâce à ce tableau, nous pouvons observer quelles intelligences sont davantage utilisées par rapport aux autres.

Nous pouvons voir très clairement que trois intelligences sont davantage mises en avant. Tout d'abord, nous pouvons retrouver les deux intelligences qui sont privilégiées dans

l'enseignement français : l'intelligence verbale/linguistique et l'intelligence logique/mathématique. En effet, ces deux types d'intelligences sont celles qui sont davantage reconnues au sein de l'école. L'intelligence verbale/linguistique est la capacité à « utiliser le langage pour comprendre les autres et pour exprimer ce que l'on pense »⁴, si elle n'est pas suffisamment développée peut engendrer un échec scolaire. L'intelligence mathématique est, rappelons-le, « la capacité de logique, d'analyse, d'observation ainsi que celle de résoudre des problèmes »⁵. Si elle n'est pas assez développée, il est alors difficile d'organiser des tâches complexes, de comprendre une démarche scientifique ou bien de prioriser des éléments. C'est pourquoi cette intelligence est ainsi valorisée dans l'enseignement. De plus, cette intelligence est largement utilisée pour effectuer les tests de Quotient Intellectuel.

Toutefois, nous pouvons constater que l'intelligence intrapersonnelle est également valorisée. En effet, les élèves se retrouvent très régulièrement à effectuer un travail seul ce qui implique, d'après Howard Gardner, qu'ils apprennent ainsi à connaître leurs capacités et leurs difficultés afin de développer leur intelligence intrapersonnelle.

Les enseignantes 1, 3 et 4 mettent à disposition des élèves plusieurs modalités de travail pour une même tâche. Nous pouvons constater que les enseignantes 3 et 4 permettent, toutes les deux, aux élèves de travailler soit seuls en utilisant l'intelligence intrapersonnelle soit à plusieurs afin de coopérer en utilisant l'intelligence interpersonnelle. Ces intelligences semblent être les plus simples à mettre en place car elles ne demandent pas de matériel spécifique. En effet, il suffit de se regrouper à un même endroit pour travailler ensemble comme le développe l'enseignante 3. Celle-ci a organisé sa classe de sorte que les élèves préférant travailler à plusieurs puissent le faire tandis que ceux souhaitant travailler seuls puissent le faire également.

L'intelligence kinesthésique est également très utilisée. La plupart des enseignants l'utilise dans leurs pratiques de classe (quatre enseignants sur cinq). Les enseignants interrogés nous ont expliqué qu'ils utilisent cette intelligence notamment grâce à la manipulation. Par exemple, les enseignantes 1 et 4 proposent du matériel de manipulation afin d'aider leurs élèves à assimiler le principe phonologique ou bien pour acquérir

⁴ <http://www.intelligences-multiples.org/intelligences-multiples2/les-8-types-dintelligences/> (16/04/2019)

⁵ <http://www.intelligences-multiples.org/intelligences-multiples2/les-8-types-dintelligences/> (16/04/2019)

l'orthographe lexicale. Pour répondre aux besoins de leurs élèves, les enseignantes sont nécessairement obligées d'utiliser du matériel ce qui peut être un frein pour d'autres enseignants qui ne peuvent pas en bénéficier. L'une utilise des lettres mobiles, par exemple, pour les élèves qui n'arrivent pas à mémoriser l'orthographe des mots même s'ils les écrivent plusieurs fois tandis que l'autre propose aux élèves de la pâte à modeler pour que les élèves intègrent l'écriture d'une lettre. Pour chacune des deux enseignantes, l'intelligence kinesthésique se manifeste par de la manipulation mais il est également possible de permettre aux élèves de vivre physiquement la situation. Il arrive à l'enseignante 4 de permettre aux élèves de vivre les situations mais uniquement pendant les séances de découverte de grammaire. Lorsque les élèves ont le choix de la mise en œuvre qu'ils veulent, ils n'ont pas l'opportunité de vivre la situation. La différence avec les autres enseignants interrogés est que les professeurs des écoles 1 et 4 laissent, toutes les deux, leurs élèves utiliser leur intelligence kinesthésique quand elles proposent une tâche (par exemple, pour écrire un mot, les élèves peuvent choisir comment ils vont répondre à cette tâche : par l'écriture et donc l'intelligence verbale/linguistique ou bien par la manipulation de lettres et donc l'intelligence kinesthésique) à effectuer tandis que pour les autres il s'agit d'une tâche à part entière (par exemple, en maternelle, enfiler des perles sur un fil en suivant un algorithme précis concernant la forme des perles, l'élève est obligé de manipuler la perle pour résoudre la tâche) pour cette intelligence. Rolland Viau explique qu'un élève qui choisit de faire une activité est motivé c'est pourquoi il est nécessaire de laisser l'élève avoir le choix de s'engager ou non dans une activité.

Les enseignants permettant aux élèves d'utiliser leur intelligence kinesthésique ont noté le fait qu'ils étaient davantage motivés quand ils avaient des choses à manipuler mais aussi quand ils pouvaient vivre les situations. Ce fait s'appuie notamment sur le principe de plaisir. En effet, nous apprenons mieux quand nous avons plaisir à faire une activité. En manipulant, les élèves ont davantage de plaisir, ce qui implique qu'ils ont un engagement cognitif plus fort qui, rappelons-le, est un signe de motivation selon Rolland Viau.

6. Conclusion

Ce mémoire nous a permis d'étudier un peu plus la théorie d'Howard Gardner sur les intelligences multiples. Le but était de comprendre comment les intelligences multiples permettaient la favorisation de la motivation chez les élèves. Concernant cette problématique, nous pensions que très peu d'enseignants utilisaient cette théorie dans leurs pratiques de classe, ce qui allaient nous freiner dans notre recherche des causes de la motivation. Ensuite, nous pensions que les élèves étaient davantage motivés grâce à cette pratique car cela permettait qu'ils se sentent capables de faire les activités proposées mais aussi parce qu'ils avaient une meilleure impression de contrôle sur la tâche qu'ils avaient à faire.

Grâce au grand nombre de réponses à notre questionnaire, nous avons pu constater que les enseignants connaissent pour la majorité la théorie des intelligences multiples mais que la moitié des enseignants connaissant cette théorie l'utilise. Ce constat valide notre hypothèse de départ qui était que très peu d'enseignants utilisent les intelligences multiples dans leurs pratiques de classe. En effet, sur 353 enseignants interrogés, seul un tiers utilise les intelligences multiples dans leurs enseignements ce qui représente très peu d'enseignants.

Durant tous les entretiens que nous avons menés, nous avons pu constater que les enseignants s'accordaient tous sur un point essentiel : les intelligences multiples sont bénéfiques pour les élèves. Chaque enseignant interrogé utilise les intelligences multiples car tout le monde est différent et il est donc impossible de demander à tous les élèves d'apprendre les mêmes choses en même temps avec un même support. Si nous devions retenir une phrase d'un enseignant que nous avons interrogé cela serait la suivante :

Je veux que les élèves entrent dans la maison du savoir. Peu importe le chemin qu'ils prennent. Ils peuvent passer par les portes, par les fenêtres, par la cheminée du moment qu'ils y arrivent. Il n'y a pas de mur.

D'une part, chacun à sa manière a développé le fait que la prise en compte des intelligences multiples permettait d'accroître la motivation des élèves car cela permettait de pouvoir laisser la possibilité à chaque élève de choisir la mise en œuvre qui lui semblait la meilleure pour lui pour résoudre une activité donnée. Les cinq entretiens que nous avons réalisés indiquent donc que les intelligences multiples favorisent la motivation de chaque élève en leur permettant d'augmenter leur perception de contrôlabilité de la tâche. Certains

grâce aux différentes mises en œuvre que les élèves peuvent choisir en fonction de leurs préférences, d'autres en permettant aux élèves de visualiser les différentes procédures qui peuvent être utilisées ou encore en permettant aux élèves de choisir la tâche qu'ils ont à effectuer. Les cinq entretiens réalisés permettent alors de valider une des hypothèses qui était que les intelligences multiples s'appuient sur la perception de contrôlabilité de la tâche pour motiver les élèves.

D'autre part, trois entretiens sur cinq ont permis de mettre en évidence le fait que les activités des élèves s'appuyant sur les capacités de chacun permettent de les motiver car elles s'appuient sur la perception de compétence face à une activité. Ces observations permettent de valider notre troisième hypothèse qui était que les intelligences multiples favorisaient la motivation des élèves en s'appuyant sur la perception de compétences face à une tâche chez les élèves.

Ces entretiens ont permis de mettre en évidence un avantage de cette théorie. Étant donné que ce n'est pas une pédagogie à part entière, il est alors plus aisé de la mettre en place au sein d'une classe. Il est possible de lier les différentes intelligences dans des dispositifs déjà présents dans la classe ce qui la rend sans doute plus facile à mettre en œuvre. En revanche, nous avons également trouvé une limite à cette théorie qui nécessite tout de même un peu de matériel. Par exemple, si nous voulons que nos élèves manipulent des lettres mobiles pour apprendre l'orthographe des mots, il est nécessaire d'avoir du matériel adapté à cette situation. Les classes ne disposant que de peu de matériel peuvent alors se sentir dans l'incapacité de répondre aux besoins de leurs élèves.

À la suite des questionnaires, des enseignants de notre école se sont manifestés pour exprimer leur plaisir à découvrir cette théorie qu'ils ne connaissaient pas jusqu'à lors mais ont aussi exprimé leur mécontentement quant au fait qu'ils ne sont pas assez informés de ces « nouvelles » théories et qui ne peuvent donc pas faire évoluer leurs pratiques. Les différentes théories (comme les intelligences multiples) qui existent sur l'enseignement sont-elles moins reconnues que les pédagogies alternatives (telles que la pédagogie Montessori ou Freinet par exemple) ? Cette hypothèse pourrait expliquer le fait que les enseignants ne bénéficient pas de formation sur la théorie des intelligences multiples. Faudrait-il que les enseignants bénéficient davantage de formation sur les pédagogies alternatives ou les théories alternatives afin qu'ils puissent modifier leurs pratiques de classe ?

7. Bibliographie / Sitographie

ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J-P., MAROY, C., RUQUOY, D. et SAINT GEORGES, P. (1995), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Armand Colin, pp. 33, 60-61

CRESCENT, S. (2014), « Conclusion » in *Tous intelligents ! Aider son enfant à l'école*. Paris, Odile Jacob, pp. 261-270.

DAUDELIN, M. (2006), *Apprendre à sa façon. 70 activités pour exploiter les intelligences multiples en classe*, Montréal, Chenelière Education, pp. 14-15

DE KETELE, J-M. et ROEGIERS, X. (2015), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, Paris, De Boeck supérieur, pp. 12-13,

GARDNER, H. (2004), *Les intelligences multiples. La théorie des intelligences multiples*, Paris : RETZ, pp. 35-76

HOURST, B. (2006), « La théorie des intelligences multiples » in *A l'école des intelligences multiples*. Paris, Hachette éducation, "Profession enseignant", pp. 23-37.

TOSCANI, P. (2013), « Les intelligences multiples » in *Les neurosciences au cœur de la classe*. Lyon, Chronique Sociale, pp. 49-55.

VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 6-18 ; 27 et 32-35 ; 39-47 ; 55-56 ; 63-67 ; 75-80 ; 83-88 ; 93-99 ; 105-109

VIAU, R. (1998), *Les perceptions de l'élève : Sources de sa motivation dans les cours de français*. Québec français, pp. 45-47

- Site Eduscol traitant de la différenciation pédagogique :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16_C2_FRA_DifferenciationCP_843399.pdf (10/12/2018)
- Site Dumas, mémoire sur la motivation scolaire :
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01679197/document> (12/12/2018)
- Site traitant de la pyramide des besoins selon Maslow :
<http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article6> (05/01/2019)
- Image de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau :
<http://slideplayer.fr/slide/1302145/3/images/7/Perceptions+de+l%E2%80%99%C3%A9l%C3%A8ve.jpg> (13/04/2019)

- Définitions des différentes intelligences :

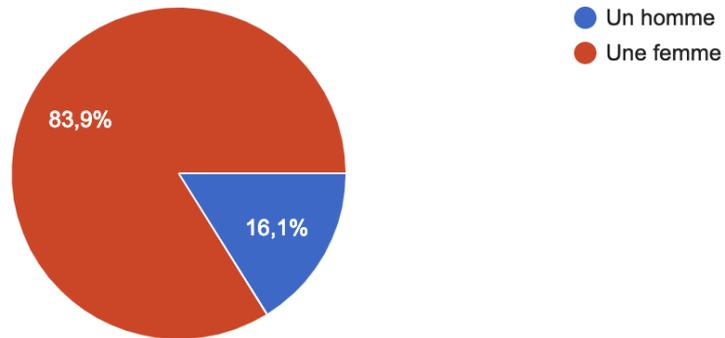
<http://www.intelligences-multiples.org/intelligences-multiples2/les-8-types-dintelligences/> (16/04/2019)

8. Annexes

8.1. Résultats du questionnaire sous forme de graphiques.

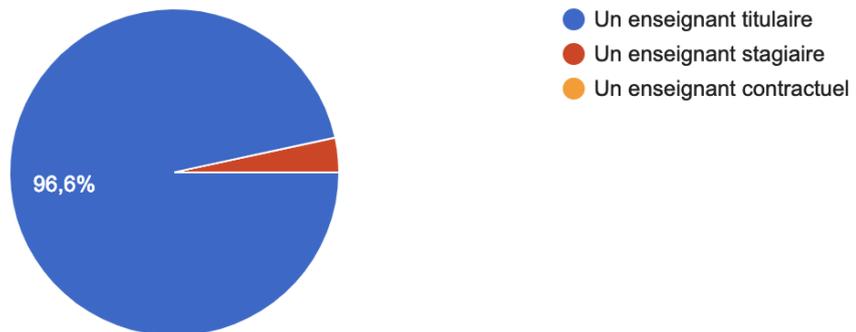
Vous êtes ...

353 réponses



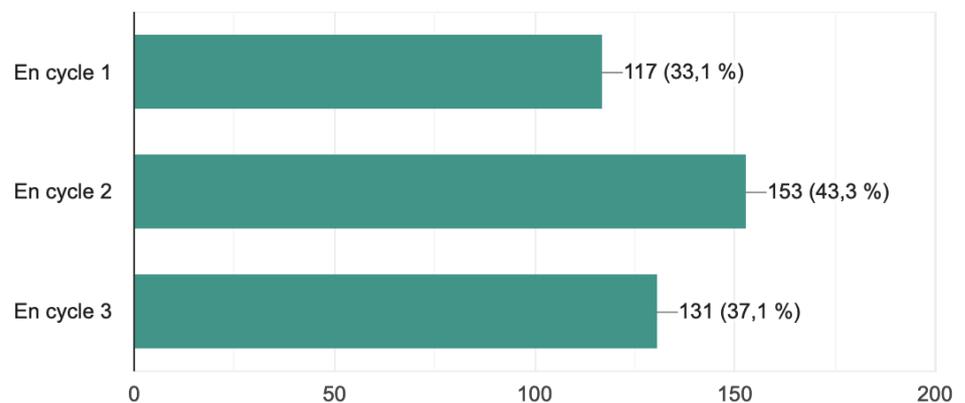
Vous êtes ...

353 réponses



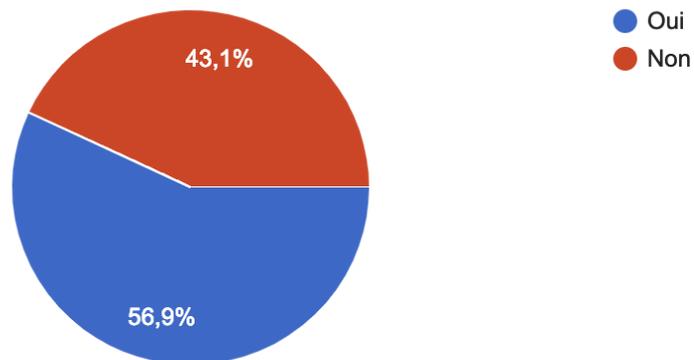
Dans quel cycle enseignez-vous ?

353 réponses



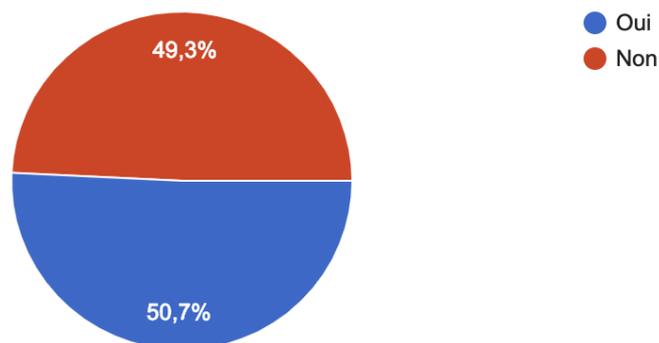
Connaissez-vous la théorie des intelligences multiples ?

353 réponses



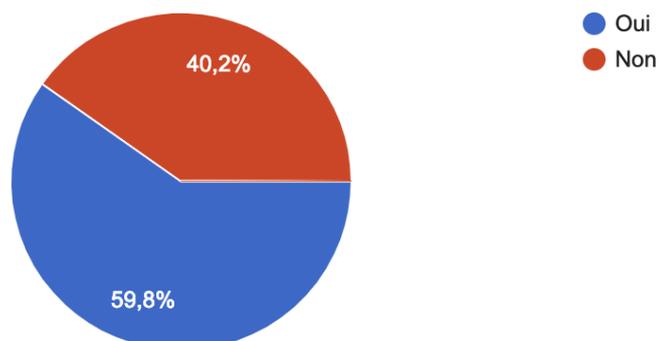
Vous appuyez-vous sur cette théorie dans vos pratiques de classe ?

201 réponses

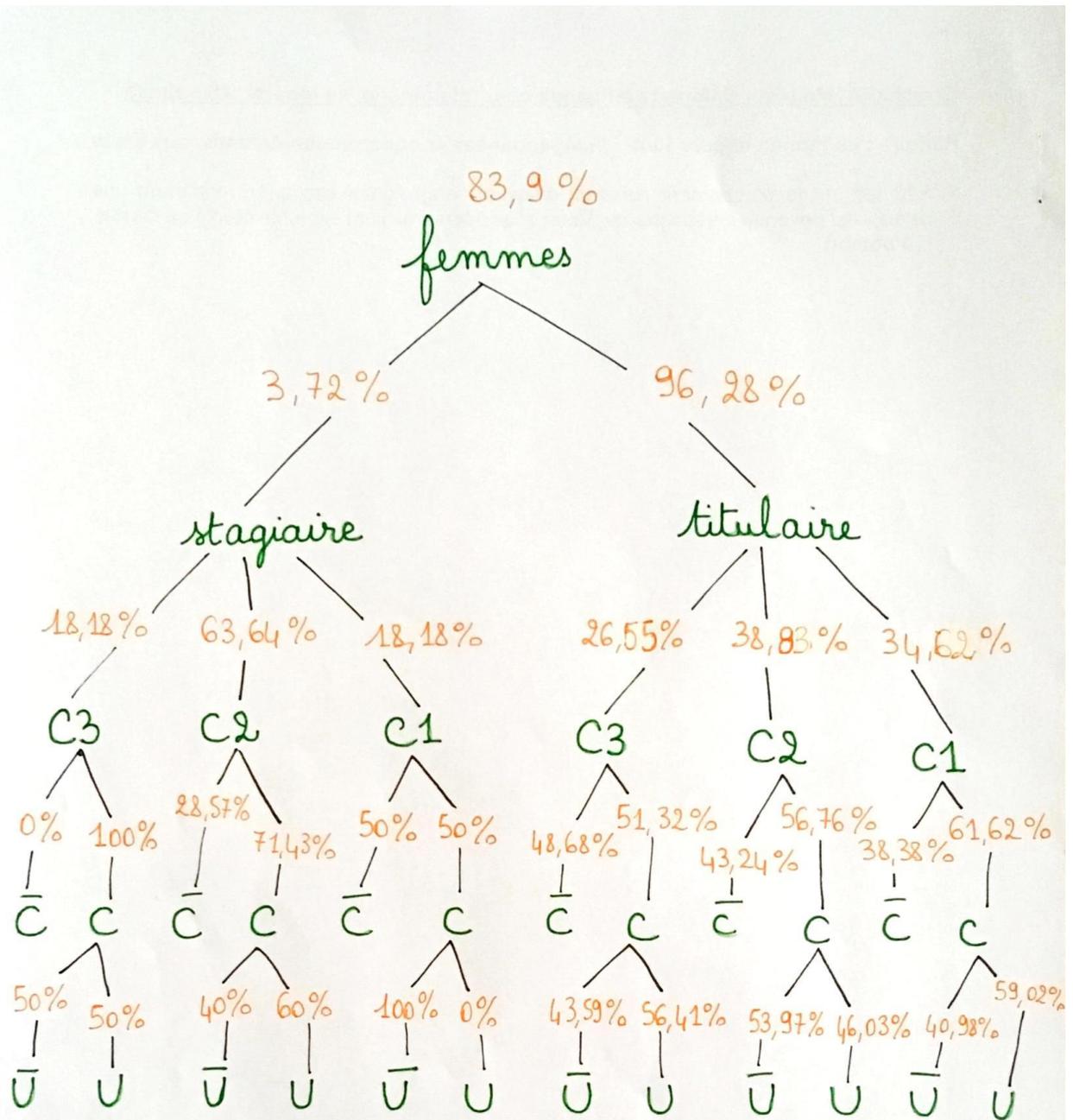


Serait-il possible de vous contacter dans le but d'effectuer un court entretien à ce sujet ?

102 réponses



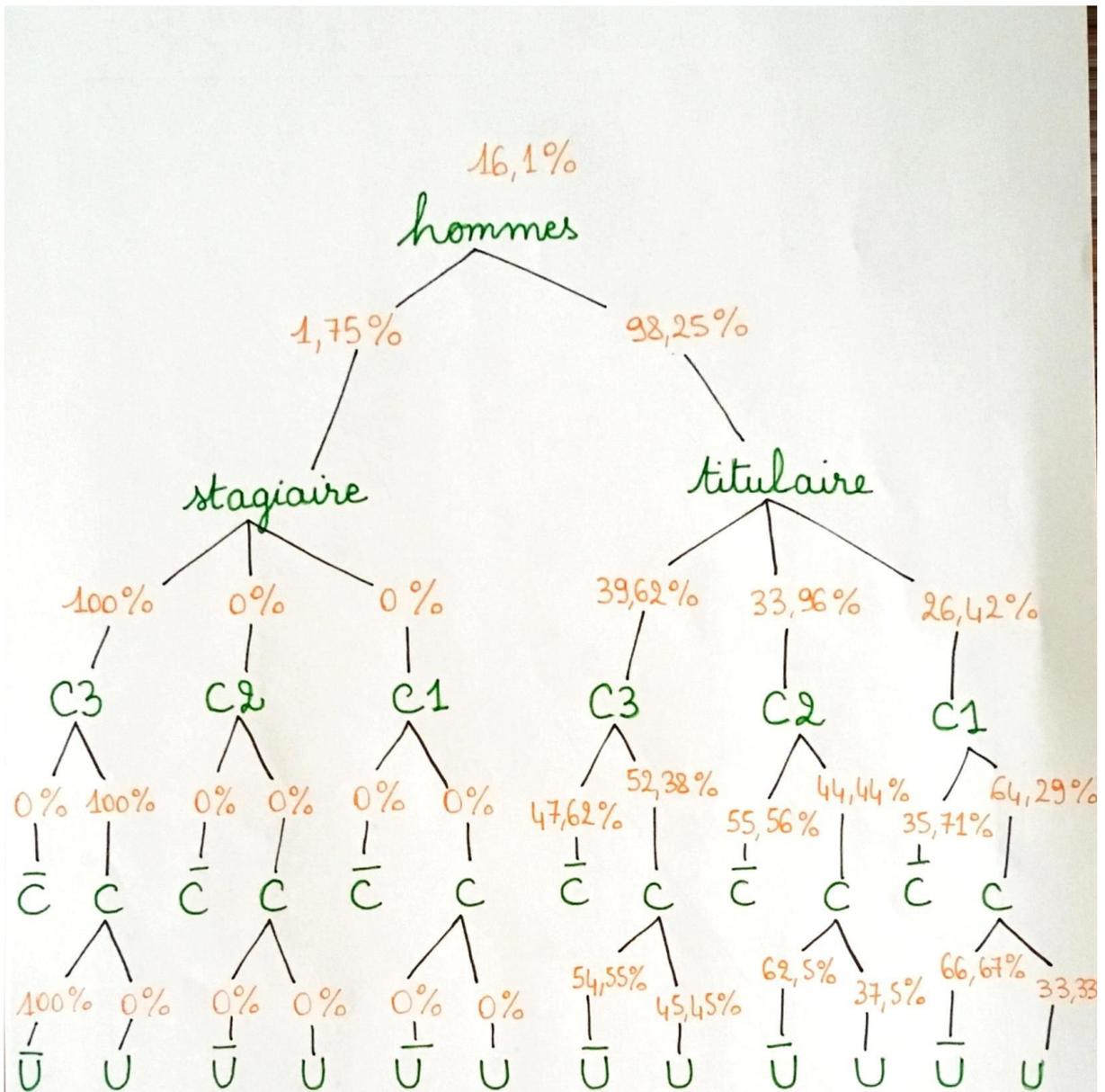
8.2. Résultats du questionnaire - arbre de probabilité sur les femmes



Légende :

- C connaît la théorie
- \bar{C} ne connaît pas la théorie
- U utilise la théorie
- \bar{U} n'utilise pas la théorie

8.3. Résultats du questionnaire – arbre de probabilité sur les hommes



Légende :

- C connaît la théorie
- \bar{C} ne connaît pas la théorie
- U utilise la théorie
- \bar{U} n'utilise pas la théorie

8.4. *Transcription de l'entretien du 06.03.2019 – Enseignant 1*

1 Question : *Tu as dit que tu mettais en place la théorie des intelligences multiples dans ta*
2 *classe, comment les utilises-tu ?*

3 Alors, moi j'utilise juste en les ... quand on entre en fait en phase de découverte de façon à
4 ce qu'on ait et l'auditif et le visuel et tous ce qui est kinesthésique pour que chacun y trouve
5 son entrée et en ouvrant dans cette séance de découverte, c'est pour ça que moi je te dis que
6 je tâtonne hein. En ouvrant dans cette séance de découverte, j'explique que chacun aura les
7 outils dont il aura besoin, que ce ne sont pas les mêmes pour tous et qu'il n'y en a pas un qui
8 est mieux que l'autre, le tout c'est de trouver le sien tant pour les CP par rapport à la lecture
9 que par rapport aux maths parce que j'ai des CP/CE2. Faut vraiment que chacun y trouve
10 son compte dans ce qui lui paraît utile à lui-même. Il n'y a pas une seule façon d'entrer dans
11 l'apprentissage. C'est comme ça que moi je le présente aux enfants pour que eux se donnent
12 la ... l'ouverture des possibles à eux-aussi.

13

14 Question : *C'est eux qui choisissent leur manière ?*

15 Exactement, tout va être... fin... pas t... oui tout va être présenté c'est-à-dire que dans la
16 séance de découverte par exemple en en phono, tu vas avoir la phase audio, la phase visuo...
17 visuelle avec les vidéos Canopé et on va fabriquer les lettres en pâte à modeler de façon à ce
18 qu'il y ait, ainsi que les alphas, de façon à ce qu'il y ait quelque chose qui soit tenu par les
19 enfants à un moment pour que chacun ait son entrée dans cette découverte de son soit par le
20 toucher soit par l'auditif soit par le visuel peu importe ce que chacun prendra, le tout c'est
21 que chacun rentre dans la porte pour que je l'attende dans la maison du son après mais euh,
22 c'est comme ça que moi je travaille. Je ne fais... je n'ai pas fait les questionnaires comme
23 on fait au secondaire parce que mon mari enseigne au secondaire euh où effectivement au
24 début de l'année il questionne tout le monde et après il peut faire des [mot incompris] sers
25 toi plutôt de ça, sers toi plutôt de ça, il conseille les parents après pour pouvoir... comment
26 travailler en terme de mémorisation, de devoirs. Primaire, moi avec les CP/CE2, faut qu'ils
27 s'... fai... c'est apprendre à se connaître donc euh c'est pas moi qui vais mettre le doigt
28 dessus, faut qu'ils testent, testent et testent pareil pour les préparations des dictées en CE2
29 et bah t'as essayé de copier vingt fois c'était p... tu vois que c'était pas la bonne méthode
30 pour toi donc on va essayer autre chose, on va tester autre chose s... jusqu'à qu'ils puissent
31 eux élaborer vraiment ce qu'il leur convient. Autant de processus dans les apprentissages.
32 Donc voilà.

33 *Question : Du coup, il n'y a pas d'espaces définis dans la classe pour telle ou telle*
34 *intelligence ?*

35 Je n'ai pas je n'ai pas... non tu vois, je n'ai pas eu les formations dont toi tu me parlais,
36 j'ai... je bidouille, je bidouille plus que je ne euh mets en place des concepts d... que j'aurais
37 pu apprendre. Je bidouille. Vu l'espace de la classe qui me permet juste d'avoir les espaces
38 bureau, un petit coin regroupement avec un tapis où on tient à dix et quatre ordinateurs euh
39 voilà. J'adorerais avoir une grande classe mais non. Non y a... j'ai pas de coin arts visuels,
40 j'ai pas tu vois y a... tout ce qui pourrait être euh ou jeux de construction pour que certains
41 puissent le lier alors que pourtant j'ai tout le matos mais j'ai... on a changé d'école depuis
42 sept ans maintenant. On nous a fait des classes avec tant de mètres carrés par élève selon la
43 norme alors c'est sûr qu'on est dans le mètre carré par élève mais alors euh, c'est... pas du
44 tout pratique pour ce type d'organisation. Malheureusement. Donc voilà.

45

46 *Question : Pourquoi utilises-tu les intelligences multiples ?*

47 Euh parce que consciente qu'on n'avance pas de la même façon à la même vitesse et qu'on
48 va pas rentrer tous par la même porte d'entrée, ce qui est compliqué à faire comprendre tant
49 aux familles qu'aux collègues euh le principal c'est d'entrer dans la maison du savoir après
50 y a les portes de devant, de derrière, la fenêtre, la cheminée peu importe, peu importe mais
51 comme on n'est pas tous fabriqué sur le même moule, disponible au même moment et qu'on
52 n'a pas tous les mêmes expériences, il faut qu'on puisse ouvrir ça le plus large possible.
53 École, lycée surtout, on doit savoir ça de cette façon-là, faut arrêter, fin... on en a laissé
54 tellement sur le côté que.... Voilà. Et puis j'ai quand même un un zèbre à la maison donc
55 voilà, je... euh... les les chakras sont un peu ouverts là-dessus. Mais en fait il faut être prêt.
56 Il faut être prêt à imaginer qu'un enfant qu'on appelait avant surdoué peut être en très grande
57 fragilité scolaire dès 5 ans, il faut être capable d'accepter que le gamin dyspraxique bah en
58 fait il est capable de faire des choses que tu ne soupçonnais pas parce que c'est topissime. Si
59 tu changes le biais, le support. Tu vois le support dictée, bah tu lui donnes des lettres mobiles,
60 bah il vient de te faire la dictée, il vient de te faire la dictée. Il avait pas besoin d'écrire, il t'a
61 fait la dictée. Moi j'ai... y a une demoiselle qu'est en... normalement CE2 dans la classe
62 mais qui a des compétences entre CP en mathématiques et CP/CE1 en lecture et
63 compréhension qui est en classe d'âge CE2 mais donc j'j'adapte complètement sur le niveau
64 CP avec un CP plus on va dire et euh... et cette demoiselle-là tout ce qui va être scolaire la
65 pétrifie parce qu'elle a peur de l'échec du fait de son histoire euh elle ne se donne pas les
66 possibles erreurs acceptables et euh par contre dès que tu la branches sur de l'art visuel, de

67 la création tu la vois s'épanouir et donc rentrer par ce biais-là bah t'as plus du tout le même
68 enfant en face de toi. Donc si tu commences par un truc tout con un... le coloriage j'sais pas
69 du... de... d'une comptine numérique où on doit déguiser le un ou déguiser le deux, elle va
70 bien *bruit de flèche* qui part et après tu pars sur une phase de calcul bien ça ça a rien à voir.
71 Rien à voir sur la disposition qu'elle a à ce moment-là... la disponibilité pardon qu'elle a à
72 ce moment-là pour entrer dans l'activité parce qu'elle s'est sentie sécurisée dans cet espace
73 qui la rassurait.

74

75 *Question : Et quels bénéfices en tirent les élèves ?*

76 Alors m... je pense qu'ils sont dans l'acceptation de leur façon différente d'entrer dans les
77 savoirs c'est-à-dire que euh un enfant qui va pédaler dans la semoule à un moment sur telle
78 notion va déculpabiliser en se disant « oui c'est parce que ce truc-là, pour moi » j'sais pas,
79 repérage dans l'espace « va me demander beaucoup plus de temps qu'un autre qui lui aura
80 cette logique-là alors que moi je ne l'ai pas mais par contre j'aurai une notion qui va se
81 dérouler bien plus rapidement parce que moi j'ai ce point fort-là ». Ils Ils sont... et on on on
82 n'insiste beaucoup dans la classe sur le fait qu'on a tous... on est tous très doués dans
83 quelque chose, on n'peut pas être très doués dans tout, ça, ça n'existe pas. On est très doués
84 dans quelque chose, qu'on est tous le champion de quelque chose et que, le principal c'est
85 de savoir qu'on l'est et puis qu'y a des choses qui seront plus difficiles à avoir plus lentement
86 et qu'ça n'est pas grave parce qu'on a tous notre voiture et on avance à la vitesse qu'est le
87 principal pour nous. Et c'est tout. Donc j'pense que les... y a un climat de classe mais, à
88 l'occasion, la première chose qu'on remarque c'est l'ambiance euh, le statut de l'erreur, on
89 remerciait quand quelqu'un se trompait. « Oh merci, comme ça les autres ont pu voir et on
90 ne fera pas la même erreur, et cetera » et donc euh euh... ça valorise même celui qui sera en
91 échec et que l... cette notion ou cette entrée dans la matière n'aura pas permis de pouvoir
92 entrer facilement bah je... tu vas te dire elle a trop bu, elle dit n'importe quoi... je je déparle.
93 Je déparle. *rites* Donc voilà, pour répondre à ta question, c'est vraiment ça, c'est euh le fait
94 que chacun puisse imaginer qu'il a son parcours et qu'y en n'a pas un qu'est mieux que
95 l'autre parce que chacun à son parcours, voilà.

96

97 *Question : ça valorise tout le monde...*

98 Exactement, parce qu'on n'a pas deux parcours identiques, on a notre parcours mais on est
99 forcément champion de quelque chose. C'est obligé. Mais qu'à l'école bah on essaie
100 d'avancer dans tout en même temps et de la même façon. Voilà, en résumé.

101 *Question* : D'accord. Que peux-tu dire à propos de la motivation de tes élèves avec
102 l'utilisation des intelligences multiples ?

103 Euh... Par rapport à la motivation... Roh la la...

104

105 *Question* : Est-ce qu'il y a plus de motivation en utilisant les intelligences multiples que sans
106 les utiliser ?

107 Ah oui définitivement parce que le fait de pouvoir multiplier les supports, tu accroches
108 beaucoup plus facilement tout le groupe classe que d'avoir un seul support d'entrée dans une
109 compétence très lissée bah tu vas devoir ramer ramer ramer ramer ramer pour essayer de
110 rattraper. Moi d'office dans chaque entrée tu as tous les possibles qui sont proposés aux
111 élèves que ce soit mais comme beaucoup de collègues quand même, l'utilisation des
112 matériels support visuel et support audio bah heureusement de plus en plus de collègues et
113 euh donc y a pas euh... j'trouve qu'on on travaille moins en tant qu'enseignante à essayer
114 de ram de ramasser ceux qu'étaient à côté du chemin parce que là tout est ouvert et tout le
115 monde peut rentrer à sa vitesse donc euh... le fait de proposer peut motiver beaucoup plus
116 chacun puisqu'il sait qu'il aura sa place dans cette séance-là.

117

118 *Question* : D'accord, comme ils peuvent avoir le choix de leur mise en œuvre, ils sont plus
119 motivés.

120 Exactement. Leur mise en œuvre et du support qui va leur être utile puisqu'il y en n'aura pas
121 un qui sera priorisé par rapport à un autre donc euh... et puis de l'acceptation de la vitesse,
122 de se dire « et bah non, non ça je ne suis pas encore prêt », là t'es pas encore prêt. Notamment
123 dans les évaluations, tu vois, en disant « bah non, mais ça t'es pas encore prêt, c'est c'est pas
124 encore le bon moment pour toi parce que t'as fait des supers gros progrès là-dessus mais ça
125 c'est pas encore ton temps et c'est pas grave » donc c'est plus par rapport à ça que j'parlerais
126 de motivation, de savoir que bah bah voilà, on avance mais euh sans culpabilité.

127

128 *Question* : Est-ce qu'ils semblent davantage concentrés sur ce qu'ils font ?

129 Moi je je les trouve plus concentrés puisque tu as... ils sont de toutes les façons parties
130 prenantes dans la séance d'apprentissage, de découverte ou de manipulation. Donc euh
131 euh... ils... on ne les contraint pas à utiliser une chose, une matière ou une méthode, ils vont
132 pouvoir utiliser celle qui leur convient. Alors, avec les CE2, je leur laisse le choix de tester
133 mais certains savent déjà ce qui leur convient. Donc, il n'y a pas la perte de temps dans la
134 recherche. Les CP on va... notamment en début d'année, j'dirais sur les... au moins le

135 premier trimestre voire le trimestre et demi... tu dois un peu tout faire pour que chacun
136 puisse être capable de sentir ce qui va lui correspondre. Quand euh par exemple, on part en
137 phonologie et que j'oublie malheureusement la vidéo Canopé avec le petit dessin animé qui
138 va leur donner et la vision et l'auditif en personnalisant le son « ah bah t'as oublié » mais
139 c'est pas... c'est tout le temps le même ou les deux mêmes qui m'y font penser parce que
140 d'autres n'auront pas eu besoin de ce support là à ce moment-là. Donc euh effectivement des
141 fois j'oublie « tu nous as pas montré » « oui oui, j'vous montre la vidéo tout de suite ! » *rires*
142 « excusez-moi » et donc y y a une question de motivation et déjà les CP vont être capables,
143 sans mettre des mots dessus, puisque je n'le verbalise pas, j'dis juste voilà y a ça y a ça y a
144 ça, on fait ça pour la découverte de l'écriture, on va l'faire en pâte à modeler, comment est-
145 ce qu'on lit ce tracé donc les deux dyspraxiques du coup réussissent quand même à faire et
146 en pâte à modeler et suivre le tracé et puis y... mémorisent plus facilement non pas la graphie
147 parce que ça c'est trop compliqué pour eux, ils vont mémoriser le son grâce aux gestes de
148 Borel-Maisonny après donc euh, on n... je trouve que la motivation euh, en en ouvrant ce
149 domaine... fin cet espace, pardon, des possibles leur permet d'être bien à leur place.
150 J'aimerais le faire encore mais c'est... je bidouille pour l'instant.

151

152 *Question : Tes élèves ont l'impression de progresser, de mieux réussir ?*

153 Oui, oui oui oui. Y a vraiment cette impression-là. Y a... en fait euh euh... tu le vois
154 notamment sur le ressenti lors des lors des évaluations donc euh... t... ils sont conscients
155 qu'ils continuent de progresser, ils sont conscients qu'on ne peut pas avancer de la même
156 manière dans tous les domaines c'est-à-dire que même s'ils rêveraient d'avoir que des
157 réussites partout, euh, j'leur explique que leur cerveau il peut pas avancer sur tout en même
158 temps, surtout quand y a des domaines où on doit fournir un effort plus important euh... a
159 contr... fin c'est pas a contrario mais j'ai des enfants notamment en CE2 qui, en résolution
160 de problèmes, beuguent en ce moment parce que tout leur paraissait tellement simple c'est-
161 à-dire intuitif en mathématiques que là on demande des choses plus en réflexion avec dans
162 la situation-problème deux voire trois calculs pour a... réussir à arriver à la réponse et bien
163 j'ai des enfants là, faut je ré... j'en ai deux, faut j'réussisse à dédramatiser ça parce que ce
164 sont mis dans la tête que du coup ils ne pouvaient pas y arriver. Donc là... donc eux deux
165 j'peux pas dire que j'sois en phase de réussite par rapport à la résolution de problèmes, faut
166 je bidouille autre chose pour eux pour leur faire accepter le fait que, ils doivent établir un
167 processus qui va leur prendre plus de temps que claquer des doigts « ah bah ça fait tant ».
168 Non, bah non. Donc il faut qu'ils acceptent ça dans leur esprit. Ce sont des zèbres qui veulent

169 aller euh... fin qui s... pour qui c'était intuitif... le raisonnement était intuitif et là euh y a
170 des étapes. Ils sont obligés de passer à des étapes et ça les frustre parce qu'ils les ratent les
171 étapes donc euh... j'parlais avec une maman encore hier soir donc ça fait partie de mon petit
172 défi, petit challenge.

173

174 *Question : Est-ce qu'ils persévèrent plus en cas de difficultés ?*

175 Euh... Est-ce qu'ils persévèrent plus... alors... par rapport à quoi, c'est ça le problème parce
176 que...

177

178 *Question : S'ils sont en difficultés, est-ce que justement de passer par une autre façon de*
179 *faire ça les fait plus persévérer ?*

180 Écoute, moi je pense qu'effectivement tu vas au-delà de ton simple effort quand tu sais que
181 tu peux avoir d'autres bidouilles, d'autres outils, d'autres façons de faire pour t'arrêter... bah
182 l'échec est beaucoup moins là en fait c'est... donc tu persévères puisque que tu sais qu'au
183 bout de l'année tu as de fortes chances de réussir donc oui je pense que grâce à cette euh...
184 cette façon de voir, cette façon de faire, l'échec n'est plus du tout vécu de la même façon,
185 t'as pas de mur en fait, t'as pas de mur. T'as des portes, t'as des fenêtres mais t'as pas de
186 mur quoi. Juste trouver la bonne clé pour ouvrir celle qui t'intéresse, celle qui te correspond,
187 ça prend parfois un peu plus de temps pour trouver ce qui te correspond mais j'ai j'ai
188 l'impression qu'on a plus le mur de l'échec. C'est une impression voilà.

8.5. Transcription de l'entretien du 11.03.2019 – Enseignant 2

1 Question : Alors, vous avez dit que vous mettiez en place la théorie des intelligences
2 multiples dans votre classe, comment faites-vous ?
3 Fin mettre en place les intelligences multiples, j'ai plutôt envie de dire que je suis conscient
4 de l'existence des intelligences multiples et que donc je euh... je je je gère ma classe avec
5 cette euh... avec cette conscience-là. Donc j'ai envie de dire j'ai conscience du fait que euh
6 tous les enfants n'ont pas les mêmes potentialités dans toutes les intelligences euh... toutes
7 les formes d'intelligence et donc on... au lieu de s'acharner à essayer de niveler euh tout le
8 monde euh au même niveau bah on va euh d'abord v... voyez ma classe elle est organisée
9 en ludothèque Montessori donc y a cent-quarante jeux en libre-service... on est chez les
10 petits là... *tousse* cent-quarante jeux en libre-service qui recouvre un peu tous tous les
11 domaines intellectuels. À côté de ça, y a des ateliers euh préceptoraux. Ici, y a un atelier
12 préceptoral d'art plastique par l'ATSEM et moi là-bas j' fais un atelier préceptoral d...
13 cognitif en fait : discrimination de lettres, colorier, faire des puzzles, découper et cetera qui
14 l... y a une certaine exigence et puis sinon pendant que les enfants sont libres, ils peuvent
15 toucher à tous les tous les domaines. Et donc ce que je voulais dire c'est que je euh...
16 conscient que les enfants ont des des capacités dif... enfin des potentialités différentes selon
17 les types d'intelligence, j'vais les laisser eux s'épanouir librement dans ce qu'ils aiment
18 sachant que j'vais aussi pouvoir venir euh appuyer là où peut-être ils ont besoin d'un d'un
19 peu de soutien et surtout euh à la fin de l'année quand je vais faire l'évaluation et que je vais
20 rédiger un petit mot pour les parents *tousse* je vais me garder de de mettre que un enfant est
21 en difficulté dans tel ou tel domaine ce qui s... ce qui n'a pas de sens et ce qui n'est pas
22 positif. Par contre je vais faire ressortir là où l'enfant euh a un potentiel de mon point de vue
23 de c'que j'ai observé voilà pour dire « bah voilà faut faut aller là-dessus ». J... je pars du
24 principe qu'en fait, si tous les enfants n'ont pas les mêmes potentialités dans les dif...
25 différentes formes d'intelligences euh généralement ils ont des potentialités au moins dans
26 une ou plusieurs formes d'intelligence. Donc euh j'ai envie de dire : tout va bien. Y sa... y
27 suffit juste à l'enseignant d'arriver à déceler ça pour valoriser l'enfant dans cette forme
28 d'intelligence d... et le valoriser dans les autres mais euh c'que j'indique aux parents en fin
29 d'année c'est « là, il adore ça. Ça il est bien, il est super. Allez-y, nourrissez-le, encouragez-
30 le dans le voie-là... dans cette voie-là » et cetera. Voilà. Alors c'est pas que cognitif hein,
31 c'est aussi spatial hein. C'est aussi... c... le jeu c'est... c... euh c'est aussi social. C... on a

32 des enfants... c'est très très intéressant, ils ont... l'observation des enfants de de de trois ans
33 parce que on a déjà des profils, déjà des enfants qui ont le sens de l'inter-général par exemple.
34 Qui sont qui sont sociaux, qui sont... qui se soucis du bien-être d'autrui, c'est c'est c'est pas
35 évident pour tout le monde. Et puis y en a d'autres voilà c'est des... c'est c'est résoudre des
36 problèmes voilà y s... ils adorent, y en a d'autres c'est en salle de jeux, ils sont très très à
37 l'aise, y en a d'autres c'est le... la méticulosité graphie voilà c'est leur truc. Voilà.

38

39 *Question : Donc dans votre ludothèque, est-ce qu'il y a des espaces définis pour les*
40 *différents types d'intelligence ou tout en mélangé ?*

41 Tout est mélangé volontairement. Pourquoi. Pour que les enfants prennent n'importe quoi,
42 au hasard et que ils re rangent n'importe comment pour que ça soit brassé et pour que tout
43 le monde touche à tout. Parce que si on les range dans des cases euh et bah j'pense que ils...
44 y a certains enfants qui vont toujours prendre les mêmes jeux et et finalement après réflexion
45 après réflexion c'est brassé et c'est... les les les jeux sont mobiles dans la classe et j'pense
46 que ça favorise le... sachant qu'c'est pareil les enfants n'ont pas non plus de place attirée
47 donc en fait tout tout ça, ça se brasse tout le temps voilà. Et puis moi je... par par l'atelier
48 préceptoral je euh je surveille... fin j'veux dire j'ai un atelier puzzle là j [mot incompris]
49 avancement, j'ai... j... y a certains jeux aussi que j'reprends euh de façon systématique par
50 exemple le... l'encastrement de l'alphabet, bon, ça j'le reprends de façon systématique, les
51 jeux de symétrie euh j... j'ai trois j'ai trois j'ai trois jeux de de niveaux différents par
52 exemple on a des... là c'est des légumes symétriques. Ça j'le... j'les prends un par un pour
53 vérifier si ils avancent là-dedans sachant que ces jeux-là j'ai j'ai... oui j'ai trois quatre
54 niveaux différents. Voilà.

55

56 *Question : Pourquoi vous utilisez les intelligences multiples dans votre classe ? Est-ce qu'il*
57 *y a des bénéfices pour vos élèves ?*

58 Je pense que en fait euh avoir conscience de l'existence d'intelligences multiples... je pense
59 que ça permet à... d'individualiser la relation et d'individualiser l'attente et pas... et j'ai
60 envie de dire euh non seulement là où l... l'enfant est à l'aise mais aussi là il est plus en
61 difficultés où là justement il a besoin d'un peu de soutien. Parce que si on est... alors ça ça
62 vient de loin fin je veux dire euh moi j'ai été en sciences de l'éducation où ça n'est... on
63 n'en parlait pas du tout hein c'était dans les années quatre-vingts et au contraire c'était ultra
64 environnementaliste c'est-à-dire que on on ne parlait pas de cerveau, on parlait pas de
65 module, on parlait pas... et moi j'étais issu de de... d'un père médecin qui était très fin...

66 sciences dures voilà, l'anatomie, le cerveau et cetera donc je com... je comprenais pas
67 Bourdieu et cetera parce que pour moi ça ne me parlait pas du tout et c'est qui m'a amené
68 moi à faire des recherches dans les sciences cognitives et donc à découvrir Howard Gardner
69 par exemple et d'autres et me dire « bah oui effectivement ça ça correspond à... ce que
70 Gardner décrit ça correspond à ce que moi j'observe dans ma classe donc c'est c'est c'est
71 fondé » et j'me suis rendu compte que on ne peut pas faire du bien aux élèves si on part
72 d'une vision erronée de leur nature. Pour faire du bien aux élèves, il faut être lucide au départ
73 sur euh... sur la réalité voilà. Donc j'pense que... j'pense qu'un instit qui pense que tous les
74 élèves sont vierges et égaux à la naissance y... il va sûrement faire du mal voilà. On va pas
75 rentrer dans le détail mais il va sûrement faire du mal et j'pense que le... l'instit qui peut
76 faire le plus de bien à ses élèves, c'est quelqu'un qui... qu'est conscient de la diversité, de
77 l'hétérogénéité de la diversité mais quand je dis hétérogénéité c'est pas les bons et les
78 mauvais entre guillemets c'est bah voilà lui il est super à l'aise dans l'espace, lui il adore
79 résoudre des problèmes euh lui il a des capacités de lecture et de photographie super voilà,
80 il sont tous différents. On va essayer de euh... alors moi ce que j'essaie dans ma classe c'est
81 d'une part d'essayer de leur donner un espèce de socle commun, qu'ils soient à peu près
82 bons dans tous les domaines et pis après euh selon les les affinités de chacun bah on va tirer
83 vers le haut c'qu'est particulièrement... les potentiels particulièrement prometteurs chez
84 chacun. Voilà.

85

86 *Question : D'accord. Avez-vous remarqué plus de motivation de la part de vos élèves grâce*
87 *à la prise en compte des intelligences multiples ?*

88 Ah bien sûr ! Ah carrément ! Carrément, j'ai... fin j'ai plutôt l'expérience négative c'est-à-
89 dire que quand j'étais un jeune instit et que c'était vraiment l'égalitarisme, le bourdieusisme
90 et cetera euh y a des enfants malheureux. Malheureux parce qu'en fait on exigeait le
91 maximum de chaque élève dans tous les domaines et euh bah non y a des enfants y a des
92 enfants par exemple carrément qui sont dyslexiques, qui sont dysorthographiques, qui sont
93 dyscalculiques, dyspraxiques. On va on va pas exiger d'eux... un enfant qu'est dyspraxique
94 bah on va l'obliger à être vraiment au carré voilà c'est c'est... je pense que le... que les
95 enfants sont r... se sentent respectés. Se sentent respectés parce qu'ils ils ont compris
96 qu'ils... on a on a compris qui ils étaient et euh je pense aussi que dans un dans un système
97 comme ça de libre-service les gamins s'éclatent parce qu'ils... que ils vont... ils adorent...
98 alors ça veut pas dire que... ça veut pas dire qu'les enfants ne vont explorer qu'un seul type
99 de jeu, ils vont tout explorer en fait mais à leur rythme et quand ils ont envie de le faire voilà

100 mais euh ce ce... sur l'ensemble de l'année ils vont ils vont toucher à tout et ils vont évoluer
101 dans tous les domaines mais chacun... parce qu'ils ont tous des tempéraments différents et
102 donc bah le matin euh ils ont pas tous envie de faire la même chose. Y a un tel tel... tels
103 élèves ils ont envie de faire plutôt ci, tels autres plutôt ça et puis y a... une heure plus tard
104 ça va être l'inverse c'est... et c'est très bien comme ça c'est... je pense qu'on respecte euh
105 v... être conscient sur les les... la diversité cognitive des élèves, j'pense que ça... bah ça
106 conduit à respecter l... leurs goûts leurs aspirations et leur rythme individuel. Donc j'pense
107 qu'ils sont plus heureux à l'école fin en tout cas j'le souhaite.

108

109 *Question : Avez-vous vu des signes de motivation vraiment chez vos élèves du fait d'utiliser*
110 *plus telle intelligence que d'autres ?*

111 Bah ce que je vois déjà c'est que les élèves mangent les les les jeux quand c'est en libre-
112 service comme ça et qu'on les respecte quand on leur impose quand on leur impose pas un
113 atelier voilà là un machin où ils font tous la même chose au même moment mais qu'on les
114 laisse euh butiner sur la ludothèque bah ils sont ils sont heureux de le faire je vois qu'ils
115 mangent les... ils mangent tous les jeux en fait. Tac ils en prennent un, ils le font tac ils le
116 remettent. Ce que je vois surtout c'est que pendant qu'on fait les deux ateliers préceptoraux
117 le matin avec mon ATSEM et bah en fait le reste est est est calme parce que ils ont toujours
118 un truc à faire, c'est... ils sont jamais désœuvrés en fait bon y a les autres y a les autres coins
119 aussi en même temps mais euh voyez euh le fait qu'il y ait des coins, ils sont pas tous dans
120 les coins. Non y en a peut-être la moitié dans les coins et l'autre moitié sur les deux tables-
121 là ils... spontanément, ils prennent des jeux. J'ai pas besoin de j'ai pas besoin de leur dire et
122 ça j'pense que c'est c'est un bon signe parce que si les eule... les jeux les intéressaient pas
123 ou ne leur apportaient rien ils les prendraient pas parce que c'est pareil je... j'suis peut-être
124 un peu Rousseauiste mais j'pense que... un enfant qui va prendre spontanément des jeux
125 c'est que le jeu est bien fait pour lui, c'est que ça lui parle et que il sent qu'y a un espèce de
126 petit challenge voilà dans chaque jeu y a y a un espèce de petit challenge à accomplir et puis
127 euh... et d'ailleurs c'que j'remarque c'est que euh même si un enfant prend par exemple...
128 choisit un jeu au mois de septembre et qu'il réussit assez facilement à le faire, il va le
129 reprendre les mois suivants parce que c'est valorisant pour lui. C'est valorisant et puis il va
130 le faire plus rapidement et plus facilement euh c'est ça l'avantage du jeu libre-service aussi
131 c'est que euh... même des fois c'est un peu difficile en début d'année et puis au for... à force
132 de manipuler euh voilà.

133

134 *Question* : Vos élèves sont-ils en situation de réussite en prenant en compte les différentes
135 formes d'intelligence ?

136 Bah tout le temps, oui tout le temps en fait. Tout le temps et ouais j'voulais... y avait un
137 truc... à propos de ça, j'voulais préciser un autre truc. Euh l'après-midi euh ils arrivent que
138 mes collègues fassent des petits groupes de soutien de langage et pendant que mes petits font
139 la sieste, elles m'envoient seize élèves que j'ai eu chez les petits maintenant ils sont moyens
140 et grands mais ils adorent retrouver ces jeux-là même si ils savent les faire mais pour eux
141 c'est voilà... ça remémore plein de choses et ils refont les gestes et cetera et c'est pareil c'est
142 valorisant pour eux.

143

144 *Question* : Sont-ils davantage concentrés ?

145 Bah un enfant qu'est intéressé est concentré. Alors attends deux choses en fait... euh
146 y a deux choses faut être lucide euh y a des différences quand même de capacité d'attention
147 entre les enfants quelque soit... à activité égale, à jeu égal ils ont des capacités d'attention
148 différentes. Après euh un enfant qui est intéressé par ce que... par ce qu'on lui donne... ce
149 qu'on lui propose, il est d'autant plus concentré que c'est intéressant pour lui. Voilà. Mais
150 bon, j'ai envie de dire euh la diversité de capacité d'attention c'est une raison de plus pour
151 euh pour différencier pour diversifier les les les apports selon les intelligences multiples
152 parce que euh imaginons... fin ça existe dans une classe on a toujours des élèves qui ont des
153 grandes capacités d'attention euh deux trois et puis on a toujours deux trois élèves qu'ont
154 des très faibles capacités d'attention qui tiennent pas en place, ils ont beaucoup de mal à
155 tenir euh trente secondes une minute sur l'activité m'alors si en plus on leur imposait une
156 activité intéressante alors là pour eux c'est un cauchemar voyez ce que j'veux dire. Et j'pense
157 que justement le... ce choix de de libre-service avec cent-quarante jeux et bin même les
158 gamins qui ont des faibles capacités d'attention de nature bah ils vont... voilà ils vont
159 papillonner peut-être ils vont changer plus souvent que les autres mais c'est c'est c'est leur
160 rythme, c'est comme ça et puis à côté de ça j'vois des élèves alors qui ont des grosses
161 capacités d'attention même parfois étonnantes mais qui peuvent rester vingt minutes sur un
162 truc vingt minutes et je je... j... à la limite j'remarque même pas c'est... moi je bosse là-
163 bas, lui il est à côté et puis j'me rends compte que... ouai il peut rester sur un truc difficile
164 pendant vingt minutes de leur plein gré hein parce qu'ils ont envie de le faire donc ça veut
165 bien dire qu'ils y prennent du plaisir.

166

167

168 *Question : Oui, ils persévèrent.*

169 Voilà et le plaisir qu'ils prennent bah euh nourrit leur capacité d'attention voilà et puis à côté
170 de ça y a des enfants qu'ont des capacités d'attention moindres alors aussi parce que euh
171 aussi ils peuvent être nés au mois décembre... parce que moi dans ma classe j'ai des enfants
172 du mois de janvier au mois de décembre entre euh... alors c... c'est aussi pour que je je...
173 j'organise comme ça ma classe parce que en petite section euh la différence d'âge entre ceux
174 qui sont nés au mois de janvier et ceux qui sont nés au mois de décembre, elle est énorme.
175 C'est trente pour cent de leur âge c'est-à-dire qu'on a des enfants qui ont deux ans et demi
176 et des enfants qu'ont trois ans et demi. C'est c'est carrément énorme. On s'rend pas compte
177 mais c'est comme-ci on avait dans la même classe des élèves de sixièmes et s... et des élèves
178 de terminale. Hein c'est comme ça, des élèves de onze ans et des élèves de dix-sept ans quoi
179 donc euh pourtant ils font pas le même programme en cinquième et en terminale hein bon.
180 Donc euh donc voilà chacun euh chacun euh avance selon sa maturité chacun se nourrit voilà
181 selon sa maturité selon son tempérament voilà, bah selon ses facettes cognitives j'ai envie
182 de dire, ses centres d'intérêts et pour qu'ça soit pas le libre-service total et bin moi j'les
183 prends un par un tous les jours sur une activité pour pour voir s'ils évoluent bien dans dans
184 l'ensemble des domaines euh des... et des compétences qu'on attend d'eux en moyenne
185 section voilà c'est-à-dire à la fin de l'année euh j'les prend tous les jours de telle sorte qu'ils
186 savent tous tenir un crayon, ils savent tous découper, savent tous colorier, savent tous coller,
187 savent tous faire un puzzle et un niveau assez élevé et euh... et voilà ils ont des notions de
188 base de symétrie, de lecture, de... d'identification des lettres voilà euh. J... j'ai pas... j'vais
189 pas m'énerver à les tirer tous vers le haut vers un niveau de classe prépa non c'est un espèce
190 de socle commun pour avoir accès à la moyenne section puis à côté de ça bah ils développent
191 librement ce qu'ils aiment.

8.6. Transcription de l'entretien du 12.03.2019 – Enseignant 3

1 Question : Tu as dit que tu mettais en place les intelligences multiples dans ta classe,
2 comment fais-tu ?

3 Alors euh selon les intelligences euh en général euh pour tout ce qui est visuel j'utilise
4 beaucoup le tableau, euh l'affichage dans la classe euh et je pense que dans ma classe ça aide
5 beaucoup... je pense qu'il y a beaucoup d'élèves qui sont visuels parce que souvent ils me
6 font référence à mes affichages et cetera. Donc ça je pense que ça les aide beaucoup. Après
7 euh je euh je travaille aussi euh euh en variant les modalités donc euh par exemple travail de
8 groupe pour ceux qui ont plus de facilité à travailler avec les autres. Euh pour... s'ils le
9 souhaitent pour ceux qui préfèrent travailler en individuel bah ils sont pas obligés de se
10 mettre en groupe, c'est pas une obligation donc euh vraiment je les laisse choisir... fin... ce
11 qu'ils préfèrent euh le... la façon dont ils sont le plus à l'aise pour travailler. Euh voilà.

12

13 Question : Tu n'as pas d'espace défini dans ta classe exprès pour tel type d'intelligence ?

14 Euh, non pas vraiment d'espace vraiment défini après je sais que y a quand même euh...
15 fin... comme j'te disais euh au niveau des affichages euh y a quand même euh un endroit
16 particulier où y a les affichages, c'est pas dans toute la classe c'est à un endroit particulier.
17 Ils savent que si ils veulent quelque chose de visuel, ils se repèrent au niveau du mur de
18 l'affichage. Y a qu'un seul mur où y a des affichages par exemple.

19

20 Question : D'accord. Et par exemple pour tes travaux de groupes pour ceux qui veulent
21 travailler en groupe, tu as des îlots exprès pour eux, pour ceux qui veulent travailler tout
22 seul aussi ou alors ils restent à leur place ?

23 Euh alors en fait euh à la base euh au début d'année, y avait que des îlots et en fait suite à
24 leur demande euh... c'est eux qui l'ont demandé... certains ont demandé à revenir euh en
25 table individuelle donc ça ça a été décidé lors du conseil d'élèves euh y en a qui ont proposé
26 de revenir à un plan de classe plus traditionnel. Donc en fait on a fait un petit sondage dans
27 la classe : qui préférerait rester en îlots et qui préférerait rester en place individuelle et suite à ça
28 on a aména... aménagé la classe par rapport à ça.

29

30

31 *Question* : Ok. Pourquoi tu utilises les intelligences multiples ?

32 Parce que euh j'trouve que c'est important et voir même essentiel euh dans les apprentissages
33 euh... fin moi-même euh j'ai... je travaille euh d'une manière particulière, je sais que moi
34 j'aime bien travailler toute seule euh je me mets à la place de mes élèves, j'pense que ils
35 ont... ils ont une des modalités de travail qui leur permettent de mieux travailler donc euh
36 bah si ça peut les aider à progresser et à travailler mieux et à apprendre davantage bah
37 pourquoi pas le faire finalement.

38

39 *Question* : Donc les bénéfices pour tes élèves sont que ça leur permet de choisir ce qu'ils
40 préfèrent ?

41 Ouais de... et puis d'être plus efficace dans le travail qu'ils fournissent aussi.

42

43 *Question* : Que peux-tu me dire à propos de la motivation de tes élèves en utilisant les
44 intelligences multiples ?

45 Euh... la motivation des élèves...

46

47 *Question* : Par exemple, sont-ils davantage motivés quand tu mets en place cette théorie ou
48 cela ne change rien ?

49 Oui, j'pense qu'ils sont plus motivés et euh en fait ils sont pas ils sont pas cloisonnés à une
50 méthode qu'on leur impose et du coup le fait de pas leur imposer quelque chose j'pense que
51 d'eux-mêmes ils sont plus motivés. Ils se disent « ah bah j'ai l'choix de soit travailler comme
52 ça soit travailler comme ça » finalement euh j'pense qu'ils prennent conscience que c'est un
53 avantage pour eux et du coup euh ils sont plus efficaces parce qu'ils font la chose avec plus
54 de plaisir et plus de motivation que si on leur avait imposé quelque chose.

55

56 *Question* : As-tu déjà vu comment se manifestait cette motivation auprès de tes élèves ?

57 Bah ils sont davantage impliqués dans la tâche, ils se mettent plus vite au travail euh ils sont
58 un peu plus... oui plus concentrés et puis plus investit.

59

60 *Question* : Est-ce qu'ils ont l'impression de mieux réussir, de progresser en ayant le choix
61 de leur modalité de travail ?

62 Je ne sais pas s'ils se rendent compte euh du progrès vraiment sur l'instant-même mais euh
63 j'pense que par contre ils sont plus intéressés et que forcément ils arrivent plus facilement à
64 faire ce qu'ils font.

65 Question : *Est-ce que tes élèves sont en situation de réussite grâce à la prise en compte des*
66 *intelligences multiples ?*

67 Euh... Pas tous mais pour certains oui ça les aide. Je pense que pour certains élèves qui sont
68 en grande difficulté euh c'est un avantage certain. Après les élèves... les les les bons élèves
69 j'pense qu'ils ont peut-être pas forcément besoin de ça particulièrement mais les élèves en
70 difficultés en tout cas oui c'est un avantage de plus pour la réussite.

1

8.7. Transcription de l'entretien du 19.03.2019 – Enseignant 4

1 Question : Tu as dit que tu mettais en place la théorie des intelligences multiples, comment
2 fais-tu ?

3 Alors au quotidien c'est euh c'est euh c'est dans différentes matières euh j'dirais euh plus
4 en ét en étude de la langue où euh où j'vais manipuler davantage avec des étiquettes pour
5 pour faire des déplacements, pour euh tenter euh euh de les faire verbaliser qu'ils qu'ils
6 manipulent aussi, ça passe par différents canaux euh d'abord le langagier et puis aussi le
7 corporel parce que j'ai constaté que quand ils le faisaient ça rentrait mieux notamment t'avais
8 vu *rires* le truc du sujet avec avec un élastique où on les entoure, ils ont chacun un mot donc
9 la notion de groupe avec plusieurs mots bah ça ils le ils le pigent tout de suite euh pff sur sur
10 d'autres notions avec le verbe bah on a fait des mimes par exemple pour le corporel et puis
11 bah après j'les fait justifier à l'oral qui est aussi une autre... un autre... une autre entrée euh
12 après c'est sur différentes disciplines avec beaucoup plus de travail en atelier, j'pense par
13 exemple bah en lecture où bah y a des ateliers où ils vont être tout seul avec des fiches à lire
14 tout seul euh faire travailler leur compréhension y a d'autre travail où bah on va être en
15 oralisation, on va expliquer nos stratégies donc là on utilise un autre vecteur donc
16 compréhension. Euh voilà euh j'pense en calcul mental aussi où j'vais peut-être utilisé aussi
17 des fois le matériel numérique parce que bah c'est un outil facilitateur aussi euh ou bien ce
18 questionner oralement avec des cartes en binôme ou bien des feuilles écrites ou bien des jeux
19 aussi qui stimulent un petit plus et qui motivent certains qui ne seraient pas en réussite si
20 j'utilisais pas le jeu, en crayon... papier crayon. Ça permet, j'pense, à chacun à un moment
21 d'utiliser peut-être euh un... une entrée qui va certainement lui faciliter lui ses acquisitions,
22 ses apprentissages. Au moins où l'enfant va être à l'aise j... fin dans mon dans mon idée
23 quoi. Donc voilà. Après euh après, ils sont assez autonomes j'pense aussi dans ma classe,
24 j'essaie de lâcher, c'est pas facile pour moi mais j'essaie de lâcher un... de plus en plus et
25 c'est aussi sous forme de rituels où j'les laisse de plus en plus maintenant prendre en charge
26 les rituels donc au départ on le fait ensemble et cetera et puis bah maintenant ils se
27 débrouillent j'vois là, maintenant le matin ils arrivent, font leur calendrier donc ça ils savent
28 très bien ce qu'ils ont à faire j'ai un élève qui gère le calendrier aussi collectif euh un autre
29 qui gère la date euh donc ils sont très friant de ça et le fait de les laisser faire faire à ta place
30 aussi euh même si j'conçois bien qu'ils ont copié sur moi complètement euh mais par
31 mimétisme bah voilà ils le font et c'est... y a de nouvelles compétences aussi qui qui sont
32 travaillées et euh le nombre du jour aussi donc y en a un qui le prend complètement en charge

33 avec le derrière du tableau et euh et c'est lui qu'il verbalise entièrement euh une fois qu'on
34 fait la validation le mise en commun après j'interviens bien sur pour sur-valider entre
35 guillemets mais c'est lui qui prend tout du début à la fin et c... le fait de le f... fin de de... il
36 prend plaisir à le faire, d'oraliser bah ça... j'pense que chez certains ça déclenche aussi
37 euh des compréhensions autres que quand on fait tous en papier crayon euh voilà. Donc
38 voilà, cette oralisation là, après j... on peut pas le faire sur tout j'pense en mathématiques
39 quand on est en numération on a accès à du du matériel en manipulateur beaucoup et puis
40 après bon bah papier crayon mais... et et toujours toujours justification oralisation ça chez
41 moi beaucoup beaucoup voilà.

42

43 *Question : Et du coup, est-ce que dans la classe il y a des espaces définis pour telle ou telle*
44 *intelligence ?*

45 Oui. Alors pas forcément pour des intelligences mais c'est plus par rapport à des activités.
46 Euh j'ai euh ici tout le coin euh calcul mentale donc c'est un trieur où dedans y a les act...
47 les jeux avec la maîtresse, les jeux qu'ils vont faire en binôme, le... les jeux qu'ils vont faire
48 en fiches et puis après ils vont sur les ordinateurs pour ce qui est calculatrice. C'est la même
49 chose pour ce qui est atelier de lecture donc c'est dans mon trieur violet là-bas euh après ici
50 c'est tout ce qui est activités euh autonomes individuelles où ils peuvent piocher quand ils
51 ont fini. Après voilà, j'ai des points mais qui sont définis plus j'pense par rapport à des
52 activités que par rapport à des int intelligences mais euh ils sont autonomes et ils vont...
53 après on voit... j'vois... alors c'est pareil là on a un rallye-lecture, euh c'est toujours le
54 même type d'élève qui y va et d'autres moins parce que j'pense que bah c'est par leur
55 intelligence à eux qu'est... qui est mise... fa facilité là-dedans donc euh après j... on a
56 aménagé hein mais les questions les difficultés de ce rallye-lecture mais mais bon ils y vont
57 quand même quoi après on peut pas non plus faire en sorte qu'ils... de développer euh...
58 voilà mais je fais plus par rapport à des activités je pense que par rapport à des intelligences.
59 C'est certain.

60

61 *Question : Pourquoi tu utilises les intelligences multiples ?*

62 Euh pourquoi. Parce que ça marche mieux *rites*. Après c'est pas euh c'est pas euh... la
63 question est venue... fin le changement est venu euh parce que parce que je trouvais que je
64 différenciais pas assez, que les élèves euh... certains étaient en perdition totale et j'ai...
65 j'arrivais pas à affiner et donc c... au départ ça a été un travail en atelier où j'me suis dis
66 « oh faut pas qu'ils fassent les mêmes choses au même moment » l... et puis j'voulais f...

67 valoriser aussi l'oral et donc bah de fil en aiguille j' pense qu'on est arrivé à ça et de méthode
68 aussi qui les favorisent plus ou moins euh j' pense que la méthode de grammaire que j' utilise
69 c'est clairement ça euh qui a fait que bah voilà la notion de sujet elle est passée comme une
70 lettre à la poste donc après bon bah forcément pour toutes les notions de grammaire, d'étude
71 de la langue maintenant je passe que par du manipulateur avec des étiquettes euh qui fait
72 que bah ils ont besoin de se lever et le fait, c'est bête hein, le fait de se lever et de venir
73 se mettre dans le groupe avec le groupe des noms communs et les autres le groupe des noms
74 propres et bah ça fixe plus les les connaissances par eux, voilà.

75

76 Question : *Et donc qu'est-ce que les élèves en tirent comme bénéfices ?*

77 Bah j' pense qu'ils ont... qu'ils s'en rappellent toute leur vie *rires*. Après, y a une meilleure
78 mémorisation c'est clair euh et puis aussi plus de plaisir ça c'est certains parce que moi l..
79 dès que j' commence à dire « on fait une nouvelle notion de grammaire » c'est « OUAIS ».
80 Donc euh... et dès qu'ils ont les étiquettes ils ont la banane après f... c'est sur qu'il faut que
81 ça reste un peu sérieux, c'est vrai qu'avec ce groupe-là cette année c'est un peu plus difficile
82 mais euh en soit c'est sur... fin le le... toute cet attrait un peu ludique où on bouge euh ça
83 tilte mieux ça les force aussi à justifier parce que bah ils sont... ils participent tous forcément
84 à un moment ou un autre euh donc ils doivent s'interroger aussi « où est-ce que je me place »,
85 et cetera. Dans les jeux c'est la même chose donc euh ouais je... j' pense que euh eux ils ont
86 du plaisir et ça... fin ouais ça fixe mieux les apprentissages et puis y a un engouement quoi
87 fin voilà une... dès dès qu'ils sont en réussite même s'ils le sont pas au départ, j' pense
88 j' pense au calcul mental où ça a été un peu difficile pour certain parce qu'ils étaient pas
89 tous... tout de suite en réussite en calcul mental, j' fais plutôt des groupes de niveaux, en
90 lecture aussi. Mais euh mais au fur et à mesure j' adapte aussi mes contenus mes activités en
91 fonction des élèves et de leurs besoins et euh et justement bon bah voilà y a... on va faire un
92 jeu, peut-être la règle du jeu sera simplifiée, euh pour euh pour euh pour ce groupe là et euh
93 ils ont plaisir à venir euh aussi et à faire ce type d'activité, voilà.

94

95 Question : *Qu'est-ce que tu peux me dire de la motivation des élèves grâce à l'utilisation
96 des intelligences multiples ? Y a-t-il une différence par rapport à avant que tu les utilises ?*

97 Bah ils sont deux fois plus motivés, vraiment. Fin me... après voilà tout dépend du type
98 d'activité c'est...

99

100

101 *Question* : *Oui, ça dépend de l'intelligence qui doit être utilisée.*

102 Oui, c'est ça. C'est que certains euh sur tout ce qu'est écrit et cetera, voilà j'ai... les les
103 fichiers de lecture PEMF par exemple... même si c'est très ludique et que j'ai quasiment
104 toute la classe qui est dedans, là sur mes quinze élèves j'en ai deux, boh voilà ils y vont pas
105 et... mais bon je peux pas être derrière... C'est pas leur intelligence et et malheureusement
106 après y a euh... sur certaines activités on a pas le choix fin voilà. J pense que sur la lecture
107 euh pour la favoriser y a un moment où faut y aller... faut... et puis même pour la
108 compréhension, développer ça alors forcément quand on est à l'oral j me rends bien compte
109 que ça tilte mais réussir à à à atteindre la compétence de comprendre seul en lisant seul,
110 celle-ci j'ai un peu du mal à à la travailler quand ils sont tout seul justement. Quand on est
111 ensemble ça roule et en oralisation mais... Après ça permet aussi de se dire... j me dis en
112 utilisant ça euh j pense qu'y a dix ans je suis passée à côté de pleins d'élèves où j me suis
113 dis « ah ils comprennent pas ils comprennent pas » parce que je faisais pas ce genre d'ateliers
114 et et... alors que là ça pondère aussi un peu mon jugement, mon évaluation parce que je me
115 dis bon bah quand on est en atelier ensemble et que bah je lui lis par exemple l'histoire il est
116 capable de faire des déductions de faire des inférences et cetera donc c'est pas un problème
117 de compréhension c'est plus un problème de de... là de lecture de décodage et puis euh et
118 puis peut-être de mise en mémoire du texte et cetera que il ne fait pas donc c'est pas
119 immuable en soi, j me dis que le gamin il a encore une marge de progression, chose que je
120 ne voyais pas y a quelques années avant parce qu'il n'y avait pas... forcément je ne faisais
121 que de la lecture euh silencieuse et puis la... de validation de compréhension qu'était un
122 petit peu déconnectée où on n'avait pas d'échanges sur les stratégies, les procédures,
123 comment on réussit à comprendre et cetera, je recherche dans le texte, j'entoure des mots,
124 ça ça veut dire que. Là de le faire davantage euh ils sont plus performants quoi vraiment.

125

126 *Question* : *En restant sur la motivation grâce aux intelligences multiples, est-ce que cela*
127 *permet aux élèves de se mettre plus vite au travail...*

128 Également.

129

130 *Question* : *...d'être davantage concentrés...*

131 Carrément !

132

133

134

135 *Question* : ...de persévérer ?

136 Ah bah oui ! Et puis et puis même ils ont... fin ils se mettent plus vite au travail et ils s...
137 fin ils... fin oui ils sont plus motivés. J'vois sur le calcul mental euh ils se mettent des
138 objectifs au-dessus eux-mêmes euh je... quand je leur donne des cartes recto-verso j'leur dis
139 « bon bah vous avez un tas euh c'est pendant deux minutes euh hop » et puis là la dernière
140 fois j'en ai un « ouais maîtresse j'ai réussi à faire en moins de deux minutes, maintenant
141 j'peux faire une minute » bah oui tu fais en une minute et ils se mettent eux des objectifs au-
142 dessus et ils sont plus motivés et ils se mettent plus vite au travail parce qu'ils savent aussi
143 le le... gérer leur coin fin... maintenant quand j'suis déchargée ou que j'suis remplacée euh
144 je sais qu'ça va rouler parce qu'ils savent où se trouve le matériel, comment on l'utilise, les
145 objectifs pour chaque groupe euh bah y a un groupe qui doit faire deux exercices à trois
146 étoiles, y en a d'autres ils doivent faire deux fiches écrites fin ils savent ce que j'attends
147 d'eux et même eux ils sont capables de déterminer euh leur limite aussi, fin « ça j'suis
148 capable de le faire ça j'suis pas capable de le faire ». Euh certains au départ... au début de
149 l'année « oui moi j'veux faire aussi les deux fiches » sauf qu'il me la bâclée bah maintenant
150 il... « non j'vais en faire qu'une seule, j'vais la faire bien » pareil en écriture, ces choses-là
151 euh ils arr... ils connaissent mieux... s'évaluent eux-mêmes mieux euh ils connaissent leurs
152 limites et puis aussi leurs points forts je pense grâce à ça.

153

154 *Question* : Avec l'utilisation des intelligences multiples, les élèves ont-ils l'impression de
155 progresser, de mieux réussir ce qu'ils font ?

156 Je pense. Après je pense là clairement ils en n'ont pas conscience, je leur dis pas. Mais après
157 si, voilà, ils sont assez motivés euh et et ça ça marche quoi fin... beaucoup beaucoup euh
158 adorent venir à l'école rires j... j'ai pas de bouderies et voilà... Et si on a le malheur de pas
159 faire euh et l'atelier de calcul mental ou un autre truc pff... voilà c'est un peu la râlerie donc
160 non non euh vraiment ils ils sont en réussite et puis ils sont motivés clairement.

161

162 *Question* : D'accord, et est-ce que tu penses que de laisser le choix aux élèves de ce qu'ils
163 veulent faire ça les motive davantage que si on leur imposait quelque chose ?

164 Oui oui aussi, complètement. Après moi dans mon... dans ma dans ma pratique de classe
165 on... j'en j'en suis pas encore là, j'en suis pas encore à ce qu'ils choisissent. J'aimerais, je
166 suis en... j'suis en... voilà je je je... j'offre une pluralité d'activité mais tous y passent
167 finalement dans... à différents niveaux mais c'est pas « bah tiens moi aujourd'hui j'ai envie
168 de faire les jeux et puis moi je fais mes fiches » parce qu'en terme d'organisation c'est un

169 peu difficile même par rapport à tout ce qui est numérique, faut que tout le monde passe dans
170 la semaine donc les créneaux sont statués et ne bougent pas mais euh mais j'aimerais
171 j'aimerais. Mais après j... en termes d'organisation c'est c'est assez difficile euh même par
172 rapport à l'évaluation. Mais ça m'interroge hein, je je... j'aimerais bien y aller parce que
173 j'me dis effectivement il e... effectivement on impose une évaluation à des gamins et ils sont
174 pas prêts. Ils sont pas prêts parce que c'est pas encore bon pour eux et que d'autres oui et
175 d'autres non. Et j'me dis qu'ça serait sympa de pouvoir le faire comme ça, certains serait...
176 pourrait dans certains domaines et pas dans d'autres fin mais euh mais d'un autre côté quand
177 on a l'impératif de rendre les livrets et que « bah ça serait bien que tu valides un petit peu
178 tes items de grammaire » *rires* Voilà j'en ai certains, ils seraient prêts pour valider carrément
179 tout le calcul mental jusqu'à la fin de l'année parce qu'ils ont des compétences plus plus plus
180 mais euh non... fin je... en termes de mise en place dans la classe actuellement je... j'en
181 suis pas là parce que c'est plus en terme organisationnel tu vois à gérer c'est un peu difficile.
182 Peut être hein, j'y viendrais. On va avoir une classe numérique alors avec des tablettes et
183 tout donc c'est cool. Ça pourrait aider mais tu vois... mais mais j'en suis encore un peu loin
184 je pense. Pourquoi pas, après à voir. Mais j'aimerais bien. Mais ça me semble un peu...

185

186 *Question : Est-ce qu'ils ont le choix de l'intelligence qu'ils peuvent mobiliser dans les*
187 *activités ?*

188 Non justement, pour l'instant non. C'est ça... c'est que j'ai conscience que je mets en place
189 des activités qui mettent à profil certains intelligences mais tous... ils ne choisissent pas. Ils
190 ils passent par toutes les activités... pour toutes les activités ils le font : par l'oral, par la
191 manipulation, par des jeux, par des choses comme ça. Euh mais euh mais euh ils le font tous
192 quoi. J'me dis après j'suis pas sûre qu'ils en aient tous conscience euh de leur intelligence
193 aussi et... après ils ont conscience que bah quand euh ils font une activité où ils sont en
194 réussite... j'en ai ils sont toujours plus en réussite quand on est en activité duelle où y a un
195 petit peu de compétition avec les copains, beaucoup moins quand il faut écrire sur une feuille.
196 Donc bah là, le fait de les voir en situation duelle ça me permet de valider la compétence
197 moins sur la feuille mais mais j'impose quand même parce qu'il me faut mon créneau où il
198 est en individuel là-dessus euh et aussi parce que ça génère beaucoup de bruits beaucoup
199 d'excitation dans la classe donc j'en suis pas encore là. Ça permet quand même de
200 développer les différentes intelligences. Voilà.

1

8.8. Transcription de l'entretien du 27.03.2019 – Enseignant 5

1 Question : Vous avez dit que vous utilisiez les intelligences multiples, comment vous les
2 mettez en place dans votre classe ?

3 Alors euh bah c'qu'est pratique fin... c'qu'est bien qu'en même en maternelle c'est qu'on
4 travaille beaucoup euh dans l'interdisciplinarité donc les intelligences multiples,
5 évidemment, je les observe par tout ce qui... toutes les activités qu'on peut faire que ce soit
6 euh en arts visuels, que ce soit euh plus précisément dans le domaine mathématique par des
7 jeux et cetera euh et puis dans le cadre aussi plus élargi d'une correspondance scolaire.

8

9 Question : D'accord

10 Que je fais avec des CE2 de l'élémentaire donc euh eux m'envoient plutôt des des textes et
11 nous on répond par des dessins. Voilà. Et donc moi j'écris euh... l'enfant... on fait une dictée
12 à l'adulte on appelle ça. Donc c'est l'enfant qui me dit c'qu'il veut écrire donc moi j'écris
13 en même temps, ils font souvent un dessin en parallèle et bah je... oui je enfin... je les utilise
14 dans le sens où il y a de l'écrit, il y a du sens plus le dessin, le gra... tout ce qu'est...

15

16 Question : On teste plusieurs canaux...

17 Voilà. Les différents modèles quoi. Euh moi je je les utilise beaucoup en... comment... lors
18 des lotos sonores par exemple. Euh il y a des enfants qui réagissent, qui retiennent tous les
19 noms des instruments. J'ai des petits lotos sonores et euh j'm'aperçois qu'y a des enfants qui
20 utilisent vraiment leur mémoire euh euh musicale euh et puis euh qui sont moins bons en
21 guillemets dans tout ce qui peut être peut-être plus euh euh graph... justement dessin. Donc
22 voilà. Les enfants, en fait... je va... j'essaie de valoriser tout ce qu'ils font euh dans leurs
23 domaines différents donc c'est vrai que bah y en a qui vont être plus sensibles à tous ce
24 qu'est euh euh au... tout ce qu'est musicale d'autres qui vont être plus sensibles à tous ce
25 qu'est plutôt euh euh artistique euh arts visuels d'autres qui vont être plus plus réceptifs euh
26 je sais pas... euh compter... des choses comme ça les jeux pl... dits plus scolaires voilà et
27 puis en éducation physique hein ça se sent, y a des enfants qui sont très à l'aise avec leur
28 corps, d'autres qui le sont beaucoup moins, qui prennent moins de risque et c'est vrai que
29 ceux qui sont euh plus sûrs d'eux ou qui sont très dégourdis à... moi j'ai la section des tout-
30 petits/petits, y en a qui font déjà du vélo sans stabilisateur par exemple en cours d'année,
31 j'en ai deux trois dans la classe qui se débrouillent vraiment bien bon bah voilà, là je les
32 valorise et cetera et ce qui permet aussi euh avec les... parce qu'on a des programmes hein

33 même en petite section tout-petit euh donc euh dans le... dans les évaluations, on a tout un
34 pan avec le langage à travers les activités physiques, le langage à travers les activités
35 artistiques, d'arts visuels et cetera donc ça ça permet c'est vrai de de voir en globalité euh
36 d'élargir un petit peu plus euh euh les les capacités des enfants et puis les compétences.
37 Voilà. Ça c'est vrai que c'est bien dans... bah on utilise toutes les toutes les compétences
38 multiples évidemment voilà.

39

40 *Question* : *Oui bien sûr. Est-ce que dans votre classe vous avez des espaces définis pour tel*
41 *type d'intelligence. Par exemple, vous dites que vous utilisez l'intelligence musicale sur vos*
42 *lotos sonores. Est-ce qu'il y a un espace exprès défini pour ça, un espace pour par exemple*
43 *ce qui est kinesthésique ?*

44 Ah bah oui quand même. Oui oui oui. Y a des y a des espaces euh enfin les les enfants
45 prennent des plateaux jeux, un peu comme la pédagogie Montessori hein... prennent des
46 plateaux jeux et euh vont faire leur jeu. Bon euh parfois y a des interactions évidemment
47 entre les enfants, c'est pas évident à faire mais oui y a des espaces où par exemple c'est le
48 coin manipulation, par exemple c'est le coin euh euh... bon le loto sonore j'ai j'ai un coin
49 mais c'est moi qui m'en occupe quand même. Euh oui l'art visuel j'ai mon... le chevalet euh
50 oui c'est c'est quand même... il y a quand même des coins dans la classe. Voilà voilà, les
51 coins par exemple langage, c'est beaucoup les les coins permanents cuisine et euh chambre
52 déguisement et cetera qu'on fait évoluer au cours d'année. Voilà. Donc oui, c'est assez
53 localisé quand même.

54

55 *Question* : *Pourquoi vous utilisez les intelligences multiples ? Pourquoi ne restez-vous pas*
56 *dans une pédagogie plus traditionnelle ?*

57 Euh bah parce que ça me semble assez logique vu qu'un... surtout chez les petits hein... je
58 suis en petite section... euh un enfant euh faut faut le voir dans sa globalité et c'est vrai qui
59 faut pas se se limiter à un seul domaine sinon euh il est vite en échec s'il échoue et puis ça
60 ça le... ça ne reflète pas euh toutes ses capacités donc c'est pour ça que je m'y intéresse. En
61 plus en maternelle nous sommes obligés d'utiliser d'autres pédagogies que la pédagogie
62 traditionnelle avec nos élèves. Voilà.

63

64 *Question* : *Est-ce que vos élèves en tirent des bénéfices ?*

65 Ah bah oui hein quand ils sont valorisés euh ils aiment bien quand même *rires*. Et puis c'est
66 d'autant plus euh facile quand un enfant est content d'être à l'école, à l'aise euh et que il est

67 fier de montrer à ces parents le soir euh... parce que les parents peuvent rentrer hein dans la
68 classe euh soit le matin à l'accueil et puis euh on regarde un petit peu, les enfants montrent
69 parfois... veulent montrer ce qu'ils ont fait et cetera euh donc ça oui c'est c'est très valorisant
70 pour eux j'pense.

71

72 *Question : Qu'est-ce que vous pouvez me dire à propos de la motivation de vos élèves ? Est-*
73 *ce que ils sont davantage motivés grâce à l'utilisation de ces intelligences multiples ou alors*
74 *ils seraient autant motivés si jamais vous ne les utilisiez pas ?*

75 Bah moi j'pense qu'ils sont davantage motivés euh parce que justement valorisés par leurs
76 réussites dans certains domaines même s'ils échouent dans d'autres... ça c'est c'est vraiment
77 l'intérêt... euh par contre euh j'dirais que c'est aussi euh inhérent à la personnalité de chacun
78 et que certains enfants en effet euh trouveraient peut-être leur compte euh dans un
79 enseignement peut-être plus traditionnel euh s'ils n'ont pas de difficultés. J'pense que les
80 intelligences multiples, c'est aussi valoriser les enfants qu'ont certaines difficultés dans
81 certains domaines. Voilà.

82

83 *Question : Oui, cela permet de mettre tout le monde en réussite.*

84 Voilà, oui.

85

86 *Question : Est-ce que, du coup, ils se mettent plus rapidement au travail, ceux qui avaient*
87 *des difficultés à la base, grâce à l'utilisation des intelligences multiples ? Sont-ils davantage*
88 *concentrés ?*

89 Alors oui euh suivant les activités si ça leur plaît vraiment oui, s'ils réussissent. Par contre
90 s'ils sont en difficultés par rapport à quelque chose euh ils ont quand même tous un peu de
91 mal à y aller mais on peut les amener justement en montrant ce que les autres font et cetera.
92 Oui c'est assez valo... enfin j'pense que ça les motive un peu plus.

93

94 *Question : D'accord.*

95 Bon je suis en petite section, j'insiste pas non plus euh si un enfant veut vraiment pas euh
96 mettre les mains dans la peinture euh j'insiste pas et je détourne la... je je je trouve autre
97 chose parce que bon bah voilà il est pas habitué, à la maison on se salit pas les mains euh,
98 ils sont pas à l'aise encore et cetera. Voilà, y a aussi euh une question de... comment...
99 expliquer les choses aux parents. Ça c'est très important et parfois y a des parents qui ne sont
100 pas habitués à ce que l'enfant justement euh euh mette les mains dans la peinture ou euh euh

101 fasse certaines choses, voient pas toujours l'intérêt donc ça c'est vrai aussi que faut faut
102 expliquer ça aussi aux parents. Voilà

103

104 *Question : Est-ce que vous laissez du choix à vos élèves ? Est-ce que c'est eux qui choisissent*
105 *ce qu'ils veulent faire ou pas ?*

106 Oui

107

108 *Question : Et est-ce que vous pensez que laisser le choix aux élèves ça leur permet d'être*
109 *plus motivés que si vous leur imposiez une activité ?*

110 Oui oui complètement complètement. Par contre au bout d'une semaine euh l'enfant qui a
111 pas fait euh euh un... une activité par exemple j'insiste tous les jours en lui disant « tu feras
112 ça demain », « bon bah d'accord c'est demain, comme un tel euh » et cetera. Et au bout de
113 la semaine s'il me dit toujours non, là j'insiste un peu plus et en général ça se passe très bien.

114

115 *Question : D'accord, donc vous laissez le choix mais au bout d'un moment il faut faire*
116 *l'activité tout de même.*

117 Au bout d'un moment oui quand même un petit peu, on a... bah malgré tout le programme
118 à suivre et puis euh bah l'école c'est quand même l'école, c'est un cadre et et y a certaines
119 choses à faire et faut aussi rentrer un petit peu là-dedans aussi quoi. Pas pour les tout-petits
120 par contre, les petits oui mais les tout-petits non par contre non. Je leur montre et puis...
121 c'est très très rare quand ils veulent pas faire une activité hein. Ils sont quand même à l'aise...
122 bah justement grâce à cette valorisation par rapport à tout ce qu'on peut... moi j'avais écrit
123 hein... voilà dans le cadre des correspondances scolaires par exemple... alors c'est surtout
124 par rapport aux CE2, mon collègue m'a dit « moi je ne reconnais pas certains enfants qui ont
125 de gros problèmes de compré... de comportements, de compréhension, de tout ce... de
126 niveau scolaire en gros et de comportement dans ma classe et qui là s'occupent des petits. »
127 y a un tutorat qui se fait naturel naturellement et c'est vrai que mon collègue me disait « je
128 ne reconnais pas certains enfants qui sont métamorphosés qui s'occupent des petits qui qui
129 les prennent en charge et franchement là c'est extraordinaire » donc c'est vrai que ça c'est
130 un bel exemple de de... d'intelligence quoi. Et puis j'en ai qui sont... oui c'est ça j'avais dit,
131 l'intelligence verbale, y a des enfants qui s'expriment très très bien et par ailleurs ils ne sont
132 pas intéressés par le dessin pour l'instant donc je laisse un peu... je laisse de côté, j'insiste
133 pas mais je leur propose toujours toujours et puis j'essaie de les amener... à leur dire « bon
134 bah tu vois là il faut faire ta lettre euh c'est important, ton correspondant il va pas avoir sa

135 petite lettre et tout » donc ils font quand même quelque chose hein mais euh c'est des enfants
136 qui se débrouillent très très bien au niveau oral, qui parlent pratiquement comme un adulte
137 hein, c'est impressionnant. Même chez les petits hein. Y en a beaucoup qui sont intéressés...
138 alors je disais aussi... oui j'ai parlé de la musique... y aussi au niveau... j'ai un lapin dans
139 la classe et il faut s'en occuper, le matin lui donner à manger, à boire et euh il y en a qui se...
140 s'investissent énormément auprès du lapin. Y en a d'autres, c'est moyen moyen, ils font pas
141 trop attention, y a toutes ces choses-là qui... voilà. Donc j'essaie de trouver à chaque fois
142 des petites choses chez chaque élève qui qui pui puisse le valoriser voilà. Voilà voilà.