

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction.....	4
1.1 Thématique.....	4
1.2 Problématique.....	6
1.2.1 Apport	
1.2.2 Lien avec la pratique professionnelle	
1.3 Question de recherche et hypothèses.....	8
1.3.1 Hypothèse 1	
1.3.2 Hypothèse 2	
2. Recherches théoriques.....	9
2.1 A la découverte de la théorie des IM.....	9
2.1.1 Approche de la théorie des IM	
2.1.2 Qu'est-ce qu'une intelligence ?	
2.1.3 Développement de la théorie des IM	
2.1.4 Évaluation > les outils pour évaluer l'intelligence	
2.1.5 Avenir du système éducatif	
2.1.6 Limites et controverses de la théorie des IM	
2.2 Posture professionnelle.....	19
2.2.1 Vision des rôles éducatifs par Gardner	
2.2.2 Mise en lien de la théorie des IM et du Processus 2 du PEC	
2.2.3 Utilisation des IM pour la réalisation de ce mémoire	
2.3 Les IM et le développement global de l'enfant.....	21
2.3.1 La théorie des IM et le développement global de l'enfant	
2.3.2 Intelligences multiples et société	
2.4 Recherches.....	24
2.4.1 Méthodes choisies : entretiens et focus groupe	
2.4.2 Prise en compte des aspects éthiques lors des entretiens et du focus groupe	
2.4.3 Échantillonnages	
2.5 Résultats et analyse.....	26
2.5.1 Présentation des résultats	
2.5.2 Résultats et interprétation des trois entretiens	
2.5.3 Retour sur le focus groupe avec les enfants	
2.5.4 Vérification des hypothèses	
2.6 Interprétations et discussions des résultats obtenus.....	35
3. Conclusion.....	37
3.1. Résumé et réflexion de la recherche	
3.2. Limites de la recherche (terrain, théorique et méthodologie)	
3.3. Perspectives professionnelles	
4. Ressources bibliographiques.....	41

« La créativité, *c'est l'intelligence qui s'amuse.* »

(Albert Einstein)

1. Introduction

1.1 Thématique

Pour trouver la bonne méthode et transmettre au mieux, les professionnel·le·s de l'enfance et les parents mettent de l'énergie dans une multiplicité de pédagogies et d'outils didactiques. Bien souvent, ils sont quelque peu submergés par la masse de conseils et d'informations. Ce constat se base sur l'abondance d'ouvrages existant dans le marché littéraire éducatif.

Aujourd'hui, au travers de cette littérature professionnelle, on peut constater que les enfants sont souvent conditionnés et poussés à être « le plus performant » possible dès leur plus jeune âge. Cette recherche de performance découle de l'idée qu'il faut conduire les enfants vers des études et des formations supérieures. Cet état de fait a été analysé dans de nombreuses revues scientifiques et corroboré par des éléments de recherche neuroscientifique qui tendent à faire ressortir un « esprit de compétition » entre les enfants. Il en découle, pour certains enfants, une perte de confiance en soi, une estime de soi diminuée, une méconnaissance de leurs propres capacités, car souvent mal adaptés au système environnant (structures d'accueil ou/et système scolaire). En milieu scolaire, on parle d'échec scolaire ; en structure d'accueil, d'intégrations difficiles. « *La société actuelle, après des décennies de mesures sociales, semble privilégier l'esprit de compétition et d'égoïsme associé au matérialisme plutôt qu'à la solidarité* ». (Hannick, 2017, p. 46). « *Les enfants qui ne sont plus en compétition directe s'aident beaucoup et se transmettent leurs acquis* », relate une enseignante. (Le Temps, 2018, enseigner à l'école publique autrement).

Cependant, si le contexte et le regard porté par le personnel encadrant s'y prête, la compétition peut également être bénéfique à l'enfant pour stimuler ses apprentissages. Le positionnement de l'encadrant et de l'environnement évolue dans un système établi et utilise bien souvent exclusivement deux manières de transmettre : la forme verbale et la forme logique. On peut constater cela en milieu scolaire et parfois aussi en structure d'accueil : l'enseignement et les pédagogies éducatives portent presque toujours sur des critères verbaux (français, allemand) et/ou sur des critères logico-mathématiques (résolutions de problèmes et mathématiques). Ces critères, qui serviront pour des évaluations (tests Qi ou autres tests), conviennent seulement à une partie des enfants excellent dans ces deux formes d'intelligences, dites classiques. Howard Gardner ainsi que de nombreux·euses professionnel·le·s en psychologie mettent en évidence ces affirmations dans leur théorie.

Je m'interroge alors sur le : « comment accompagner les enfants qui n'ont pas pu développer ces compétences linguistiques et/ou logiques ? Comment les aider à trouver leurs propres compétences et stimuler leur intérêt pour de nouveaux apprentissages ? Comment les évaluer

selon leurs types d'apprentissages pour amorcer des analyses de situations ? Que pensent-ils de leur façon d'apprendre ? Savent-ils que nous sommes dotés de plusieurs intelligences ?

C'est lors de la création d'ateliers en forêt dans le but d'explorer « l'apprentissage par l'expérience » avec des enfants et lors d'un cours de didactique présentant des approches pédagogiques que je me suis intéressée à la théorie des IM (intelligences multiples). Cette théorie relève autant de la philosophie que de la pédagogie :

« Tous les individus possèdent chacune des huit intelligences à des degrés variés. Chez les enfants, les dominances dans les différentes intelligences se constatent plus facilement, compte tenu de leurs expériences moins nombreuses et de leurs habiletés en émergence. Un individu peut développer chacune de ces intelligences tout au long de sa vie. Il existe plusieurs façons d'être intelligent à l'intérieur d'un même type d'intelligence. Les huit intelligences sont reliées de multiples façons et sur plusieurs plans ». (Gardner, 2008, p. 37).

« La théorie des intelligences multiples développée en 1983 par Howard Gardner a été élaborée en parallèle d'avancées considérables en sciences neurologiques et a permis de vérifier la corrélation entre la cognition et les missions des différentes parties du cerveau. Très vite, Howard Gardner a orienté son travail vers des questions éducatives. Il a rapidement établi un lien entre l'influence inconsciente ou non de l'enseignement sur le sujet jeune et l'évolution de son intelligence. Dès lors, il pense qu'un soin tout particulier doit être apporté à l'élaboration des programmes préscolaires et scolaires, afin de respecter la diversité des intelligences pouvant s'exprimer à la maison, en crèche, à l'école, et de réfléchir à plus long terme au type d'intelligence que l'on souhaite favoriser ». (Hourst, 2006, p. 24).

1.2 Problématique

1.2.1 Apport

L'objectif de cette recherche est de découvrir si, dans le cadre d'une structure d'accueil, la théorie des IM peut représenter un soutien pour les éducateurs·trices de la petite enfance dans leur mission d'accompagner un enfant (3 à 12 ans) en rendant celle-ci davantage personnalisée à l'intérieur même d'un groupe. Et de découvrir également si les compétences /aptitudes mises en évidence par cette théorie permettent de mieux accompagner les enfants dans leurs apprentissages.

J'ai pu observer le « rejet » de certains enfants dans le milieu scolaire et également en structure d'accueil parce qu'ils apprennent différemment, à leur propre rythme et qu'ils ne sont tout simplement pas en mesure d'intégrer une méthode d'enseignement uniforme pour tous. De

nombreuses recherches révèlent le fait que bien souvent ces enfants, dits en « décrochage scolaire », n'ont pas pu développer toutes leurs compétences.

Howard Gardner (1993) dit : « *Je plaide en faveur d'une école où pourrait s'exprimer tout un spectre d'intelligences qu'il faudrait considérer à part égale pour une prévention des échecs scolaires et une société équilibrée.* » (p. 171).

La théorie des IM m'interpelle par sa capacité - aussi observée par Howard Gardner dans ses ouvrages - d'unifier différentes approches pédagogiques. Je me questionne sur les apports de cet outil au niveau de la transmission des apprentissages et sur ses limites. Cette approche semble offrir la « clé de la motivation retrouvée » dans les apprentissages pour peu que l'on prenne en compte les capacités de chaque individu et que l'on travaille avec toutes les intelligences. Je me questionne sur l'exploration de la théorie des IM en structure d'accueil : peut-elle s'intégrer aux pédagogies institutionnelles déjà en vigueur ? Est-elle déjà mise en place dans certaines structures d'accueil ?

Concernant le développement de l'enfant, en découvrant les intelligences multiples, certains psychologues mettent l'accent sur la richesse et la diversification des expériences entre 3 et 12 ans : cette large période est le moment où les enfants découvrent leurs intérêts, leurs goûts et leurs aptitudes et les explorent. « *Les enfants disposant dans leurs « boîtes à outils » de différentes aptitudes et ressources entreprendront d'explorer le monde extérieur avec une meilleure confiance.* » (Hannick, 2017, p. 57)

Dans ce mémoire, j'aimerais présenter une approche de la théorie des IM d'Howard Gardner. Il a porté une attention particulière à la question de l'éducation dans sa façon de transmettre : « *Un soin tout particulier doit être apporté à l'élaboration des programmes scolaires et préscolaires, afin de respecter la diversité des intelligences pouvant s'exprimer, et de réfléchir à plus long terme au type d'intelligence que l'on souhaite favoriser.* » (Gardner, 1993, p. 91).

Tout en mettant en parallèle mes recherches et mes questionnements sur l'intégration de cette théorie en structure d'accueil, je souhaite également savoir si la théorie des « IM » peut m'aider à acquérir certaines compétences exigées par le PEC (Plan d'Études Cadre) en tant que future éducatrice de la petite enfance.

Les enjeux de la mise en place de cette approche, que ce soit en structure d'accueil ou dans les écoles, soulèvent différentes problématiques. Comme le soumet Howard Gardner (2008) : « *Il faudrait être en accord avec le fait de travailler avec toutes les intelligences multiples reconnues à part égale et ce avec tous les enfants de manière individuelle. La théorie des IM mettrait le savoir au centre du triangle : apprenant, enseignant, société qui choisiraient conjointement et au plus près des besoins et possibilités de l'apprenant l'objet du savoir d'une part raisonnée, mais le vecteur du savoir totalement repensé.* » (p. 121).

En réalisant ce mémoire, je déploie moi-même certaines Intelligences Multiples. Est-ce que ces intelligences font partie de mon héritage génétique et se manifestent-elles quels que soient mon éducation et contexte culturel ?

1.2.2 Lien avec la pratique professionnelle

Les professionnel·le·s de l'enfance se remettent en question en permanence. Pour apprendre et transmettre à l'enfant, la théorie des IM tend à pousser les intervenant·e·s à l'explorer d'abord eux-mêmes. Le rôle des accompagnant·e·s éducatifs, selon Gardner, devrait être de développer ces intelligences d'abord chez eux-mêmes, puis chez les enfants et d'aider chacun à parvenir à un métier ou une activité correspondant à un large éventail de facultés propres.

Le nombre en forte augmentation d'enfants, entre 3 et 12 ans, à l'intérieur des groupes même, m'interpelle. Comment transmettre et accompagner des enfants de façon plus personnalisée au sein d'un groupe ? Cela m'amène à la question suivante : les professionnel·le·s de l'enfance peuvent-ils-elles s'aider de la théorie des « IM » pour soutenir le développement de l'enfant de manière plus individualisée ? (Processus 2 du PEC > Plan d'Étude Cadre).

1.3 Question de recherche et hypothèses

Des questions s'ouvrent à la suite des observations citées précédemment. Ce travail de recherche tente de déterminer si l'apport de cette théorie dans une structure d'accueil pourrait aider les EDE dans un but commun : celui de soutenir le bon développement de l'enfant de manière plus individualisée dans son environnement et dans les interactions avec les autres enfants d'un même groupe.

Dans quelle mesure la théorie des IM (Intelligences Multiples) peut-elle représenter un soutien pour les éducateurs·trices de la petite enfance dans l'accompagnement des enfants en structure d'accueil ?

Comme ce travail de recherche se base sur une théorie, j'ai trouvé intéressant de compléter la question de recherche par deux hypothèses : ces deux hypothèses seront vérifiées lors des entretiens en structure d'accueil, lors de mes observations et mes échanges auprès des professionnel·le·s et des enfants.

1.3.1 Hypothèse 1

Les professionnel·le·s de l'enfance en s'appuyant sur la théorie des IM se concentreraient davantage sur la transmission des apprentissages, en ciblant les intérêts et talents pour chaque enfant. Les enfants sont plus intéressés par les activités s'appuyant sur leurs IM prédominantes.

1.3.2 Hypothèse 2

Les professionnel-le-s de l'enfance évalueraient lors de leurs observations chaque enfant dans toutes leurs formes d'intelligences/aptitudes. Les enfants se sentiront valorisés dans leurs propres domaines de compétences au sein d'un groupe. La compétition prendrait alors une direction d'entraide et non de comparaison.

Citation

« Celui qui est appelé à être balayeur de rues doit balayer comme Michel-Ange peignait ou comme Beethoven composait, ou comme Shakespeare écrivait. Il doit balayer les rues si parfaitement que les hôtes des cieux et de la Terre s'arrêteront pour dire : « **Ici vécut un grand balayeur de rues qui fit bien son travail.** »

Martin Luther King (1929-1968)

2. Recherches théoriques

2.1 À la découverte de la théorie des IM

2.1.1 Approche de la théorie des « IM »

Pour bien comprendre l'importance de la définition et de l'utilisation du mot intelligence et pour tenter de répondre à la question de recherche, une approche de la théorie des « IM » est présentée en amont. Cette présentation reste une approche car cette théorie représente à elle seule des années de recherches. Ce travail s'appuie essentiellement sur les nombreux ouvrages de Howard Gardner. Il serait prétentieux de vouloir tenter d'en résumer une quelconque partie.

Dès la fin du XIX^e siècle, les chercheurs-euses se sont intéressés-ées à la mesure de l'intelligence. C'est au début du XX^e siècle que naissent les notions d'intelligence en général et de quotient intellectuel (QI) qui quantifient exclusivement les intelligences verbo-linguistiques et logicomathématiques. C'est pour donner suite à cela, qu'Howard Gardner propose sa théorie des « IM » en 1983.

Howard Gardner ne sait pas comment l'idée de la « théorie des IM » lui est parvenue. Jeune, il était pianiste et passionné d'arts : peinture, dessin, écriture, etc. Durant ses études, il a été frappé par l'absence des arts en général. Cet intérêt l'a incité à s'engager dans un projet appelé « Zéro » (recherche fondamentale). Durant plus de vingt ans, il a travaillé dans une unité de neuropsychologie. Son travail postdoctoral a porté sur des recherches à l'égard de ce que subissent les personnes dont le cerveau a été endommagé. La théorie des intelligences multiples est née de ce programme. Il a recueilli des données autant d'enfants « normaux », en bonne santé, doués que d'enfants souffrant de différentes pathologies. C'est alors qu'il a cessé de parler de dons ou d'aptitudes pour qualifier les facultés humaines ; il parle alors d'intelligences multiples.

Howard Gardner est un psychologue qui a étudié le développement des talents symboliques chez les enfants normaux et doués ainsi que de l'altération de tels talents chez les adultes souffrant de lésions cérébrales. Selon lui l'intelligence humaine s'évalue sur trois composantes:

- la capacité de résoudre les problèmes courants de la vie quotidienne,
- la capacité de soulever de nouveaux problèmes et de les résoudre,
- la capacité de réaliser quelque chose ou d'offrir un service valorisé par son propre groupe culturel,

On peut prendre des exemples concrets afin de mieux distinguer chaque intelligence : il y a plusieurs carreaux cassés à ma fenêtre. Qui est intelligent dans cette situation ? l'avocat ou le vitrier ? Le cerveau a une plasticité neuronale et chaque intelligence serait en corrélation avec une aire cérébrale spécifique. Gardner (2004) part des principes suivants : « *Tout être humain possède des intelligences répertoriées. Au cours de sa vie, chacun peut développer chaque intelligence jusqu'à un bon niveau de compétence. Dans la plupart des cas, les intelligences sont utilisées ensemble de manière complexe. Il y a de nombreuses manières d'utiliser chaque intelligence.* » (p.49).

« *On peut dire que ces intelligences sont parfois mises à mal chez les enfants qui ne parviennent pas à démontrer les intelligences scolaires traditionnelles (souvent logico-mathématique et verbales) et dont les richesses demeurent inexploitées, perdues pour eux-mêmes et la société.* » (Hannick, 2017, p.14).

En effet des études montrent que chaque intelligence est à l'affût de toutes stimulations qui pourraient la faire émerger et exprimer leur plein potentiel :

« *Quand un enfant réalise qu'il les trouve en lui et qu'il a le pouvoir de les faire grandir, l'enfant devient acteur et non un receveur d'apprentissage. Le cerveau est en perpétuel remaniement et modifie l'organisation de ses réseaux de neurones en fonction des expériences vécues et des informations émanant de l'extérieur. Cette plasticité neuronale, clé de voute de nos apprentissages et de notre évolution, est rapide au cours de nos premières années et perdure tout au long de notre vie.* » (Hannick, 2017, p.54).

Howard Gardner tend à démontrer avec la théorie des IM qu'il n'y a pas une forme d'intelligence mais bien que chaque être humain possède un panel d'aptitudes mentales lui permettant de cohabiter dans son environnement, de se construire socialement et de se respecter. Il met en évidence huit formes d'intelligences présentes dans chaque individu selon le vécu et l'individualité de chacun. Il a sélectionné les intelligences selon des critères.

Howard Gardner expose encore à ce jour sa théorie des intelligences multiples en combinaison avec les avancées en neurosciences. Cela lui a permis de vérifier sans cesse les différentes corrélations entre la cognition et les différentes missions du cerveau humain. On perçoit à

travers ses ouvrages son désir d'apporter une compréhension particulière aux questions éducatives. Il collabore et ouvre sa théorie vers l'élaboration de programmes scolaires et préscolaires, dans le but de respecter la diversité des intelligences et de travailler avec celles misent en avant pour chaque individu :

« De nombreux enfants sont délaissés et non reconnus pour leurs talents véritables car ils ne correspondent pas aux critères des tests standards basés sur les intelligences verbales et logico-mathématique. La société, selon lui, ne permet pas de laisser à l'enfant découvrir ses propres compétences dans un système éducatif dit « traditionnel. » (Gardner, 2004, p. 121).

2.1.2 Qu'est-ce qu'une intelligence ?

Avant d'entrer concrètement au cœur de la théorie des IM, il me semble important de tenter de définir et comprendre ce qu'est une intelligence. Comment peut-on la reconnaître ? Ce mot peut varier considérablement selon les ouvrages parcourus. Chacun amène un nouveau sens à la définition de l'intelligence. Ce qui démontre l'essence même du travail conséquent sur les recherches d'Howard Gardner.

Chacun apporte sa propre compréhension pour y répondre, selon les intelligences déployées au moment d'en donner une signification propre (contexte culturel, époque, etc.). Howard Gardner nous rend attentif à l'utilisation de ce mot qui selon lui : *« ... nous conduirait à cette tentation de vouloir la mesurer, la comparer. Les intelligences n'existent pas comme entités physiquement vérifiables mais seulement comme des constructions scientifiques opératoires. A son grand étonnement, ce sont les éducateurs qui se sont toujours intéressés à sa théorie et non les psychologues. » (Hourst, 2014, p.77).*

Pour Howard Gardner, nous ne possédons pas qu'une intelligence « g » (générale), mais en tant qu'espèce humaine, nous possédons un ensemble d'intelligences relativement autonomes les unes des autres. *« En prenant en compte toutes les intelligences, nous pouvons avoir une appréciation plus complète d'un individu. On peut trouver trois utilisations distinctes du mot intelligence :*

- *propriété commune à tous les êtres humains, nous en possédons 8 à 9,*
- *dimension vis-à-vis de laquelle tous les êtres humains diffèrent les uns des autres,*
- *manière dont on accomplit une tâche donnée. » (Gardner, 2004, p. 37).*

Au fil des siècles s'affrontent deux modes de pensées sur l'intelligence. Certains pensent que chaque individu est né avec une certaine somme d'intelligence et qu'il peut être classé selon l'intellect donné par leur QI. Au contraire, une autre tradition défend l'idée que l'esprit comporte d'innombrables fonctions ou parties distinctes. Ce qui signifierait que les humains sont dotés d'un large éventail d'aptitudes influencées par l'environnement et l'éducation, selon une multitude de recherches scientifiques à ce sujet. Comme le défend Jean Piaget : *« Dans le*



domaine du développement de l'enfant, le débat a été vigoureux entre ceux qui postulent des structures générales de l'esprit et ceux qui croient en un ensemble de talents mentaux large et relativement sans connexion. ». (Cours de psychologie, 2016, ES-SO à Sion).

La question de savoir ce qu'est une intelligence intrigue de nombreux·ses chercheurs·euses à l'heure actuelle. Les scientifiques n'ont pas encore réussi à ce jour à se mettre d'accord sur une seule définition de l'intelligence. Pour de nombreuses personnes, l'intelligence est la capacité de répondre à des tests de QI verbal et logicomathématique, mesurables. Et c'est là que Gardner tente de poser sa théorie sur les « IM », car le QI ne prend pas en compte toutes les formes d'intelligences.

Selon certains philosophes, tel Socrate, il cite : « l'intelligence de l'homme est a priori utilisée pour se définir elle-même. Cependant, il semblerait que l'intelligence serait la capacité d'un individu à découvrir, créer ou résoudre des problèmes afin d'acquérir les connaissances nécessaires pour s'adapter à son environnement et supporter ses modifications. ».

Selon Gardner, l'intelligence est une faculté singulière que l'on peut mobiliser quel que soit le problème à résoudre. L'intelligence vue comme cela semble être une aptitude générale que l'on retrouve à différents degrés dans chaque individu. Il considère les intelligences comme des potentiels bruts. La plupart d'entre elles se combinent entre elles pour résoudre des problèmes, et répondre aux besoins de notre culture.

En guise de conclusion, je retransmets la définition propre au Petit Robert 2018 du mot « intelligence » : « *Fonction mentale d'organisation du réel en pensées chez l'être humain, en actes chez l'être humain et l'animal. Ensemble des fonctions psychiques et psychophysiques concourant à la connaissance, à la compréhension de la nature des choses et de la signification des faits ; faculté de connaître et de comprendre.* »

Citation

« Mot-à-Mot dit en mots ce que Calculine compte ou que Clé-de-Sol pianote.
Agilo, quant à lui, gigotte, Briand'Nature un lion dompte.
Quand Imagio rêve en couleur.
Bout-en-Train rit de bonheur et Cœur-en-Soi organise un trio. »

Jacques Belleau

2.1.3 Développement de la théorie des « IM »

Howard Gardner s'en tient à 8 intelligences ½ même s'il évoque une intelligence spirituelle, sexuelle et numérique. Quant à lui, il reste beaucoup de travail pour savoir comment au mieux mobiliser ses IM pour atteindre des objectifs pédagogiques. Encore aujourd'hui, il aimerait

revisiter chaque intelligence en la confrontant à notre savoir biologique et à nos connaissances du savoir et des pratiques sociales :

« Il a nommé les intelligences « multiples » pour mettre l'accent sur un nombre indéterminé de capacités différentes de l'individu. Son nom abrégé est « théorie des IM ». On peut les classer en trois grandes catégories : intelligences liées aux objets (visuelle-spatiale, logico-mathématique, kinesthésique, et naturaliste) - intelligences non liées aux objets (verbo-linguistique et musique) - intelligences liées aux personnes (inter et intrapersonnelle) ». (Dickinson, 2006, p. 284).

Après une approche sur la théorie des IM et une définition sur l'intelligence elle-même, je vais présenter les huit formes d'intelligences en en ajoutant une, considérée comme « demi intelligence » que Gardner a identifiées et étudiées selon ses critères :

> L'intelligence musicale

C'est la capacité à être sensible aux sons, aux structures, rythmiques, et à la musique : chanter, jouer d'un instrument de musique, battre du pied, siffler, être sensible aux accents d'une langue étrangère, au pouvoir émotionnel de la musique et des sons environnementaux tels que le chant des oiseaux, etc. Elle se manifeste de plusieurs façons : l'écoute, l'expression, la composition, l'interprétation, la transformation de la musique et la reconnaissance de sonorités, de pièces, d'instruments, etc. **C'est être intelligent avec les sons, les rythmes et la musique.**

Cette compétence peut satisfaire aux critères définis par Gardner : certaines zones du cerveau jouent un rôle important dans la perception et production de la musique.

> L'intelligence kinesthésique

C'est la capacité à utiliser son corps pour s'exprimer de façon précise : toucher, bouger, manipuler via les sports, les activités manuelles, mais aussi le théâtre, la réalisation d'expériences, la cuisine. En résumé, c'est aimer passer par la gestuelle pour communiquer, apprendre. **C'est être intelligent avec son corps.** C'est l'habileté qui permet de mettre en relation le corps et le mouvement. Cette habileté se reconnaît par des aptitudes particulières sur le plan de la motricité fine et globale, comme la coordination, l'équilibre, la dextérité, la force, la flexibilité et la vitesse.

> L'intelligence logico-mathématique

C'est la capacité à raisonner de façon logique pour calculer, ordonner, compter, résoudre des problèmes, mais aussi organiser, analyser, gérer son temps, faire des liens ou établir des relations de cause à effet. **C'est être intelligent avec la logique.** C'est l'habileté dans le domaine des nombres et de la logique. Le dénombrement, la classification, l'utilisation de symboles abstraits pour représenter des projets concrets ou des concepts, l'analyse, la résolution de problèmes, l'aptitude à raisonner et à jouer avec les nombres.

> L'intelligence langagière ou verbo-linguistique

C'est la capacité à utiliser les mots sous toutes leurs formes pour verbaliser et comprendre des idées : parler, écouter, lire, écrire, s'exprimer par des histoires, des jeux de mots, des poèmes, l'expression orale et écrite. **C'est être intelligent avec les mots.** C'est l'habileté dans le domaine des langues écrites et parlées. Ce type d'intelligence se rapporte à la production et à la lecture de livres, des lettres, des histoires, des récits, etc. Cette intelligence développée facilite le langage et l'apprentissage d'une nouvelle langue.

> L'intelligence spatiale ou visuo-spatiale

C'est la capacité à percevoir et à créer des images mentales par référence aux aspects visuels et dimensionnels du monde : reconnaître et s'amuser avec les formes, les couleurs et les images, colorier, peindre, avec un bon sens de l'orientation, lire facilement des cartes et des graphiques, mais aussi rêver, regarder des films, etc. **C'est être intelligent avec ce que l'on voit.** C'est une habileté particulière à repérer et reconnaître les formes, les lignes, l'espace, les couleurs. Ce type d'intelligence ressort fortement chez les personnes qui excellent dans le monde de la création, de la créativité et de l'aménagement (sur les plans de la visualisation, de la conceptualisation et de la reproduction).

> L'intelligence interpersonnelle

C'est la capacité à comprendre les autres, mais aussi à interagir avec autrui de façon appropriée : s'intégrer et s'acclimater facilement, partager ses idées, jouer au médiateur, coopérer, rassembler, persuader, animer. **C'est être intelligent avec les autres.** C'est l'habileté sociale. Elle se manifeste par la capacité de percevoir les humeurs, les motivations, les intentions et les sentiments des autres.

> L'intelligence intrapersonnelle

C'est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi : exploiter ses qualités, prendre en considération ses faiblesses, se motiver personnellement, se fixer des objectifs personnels et s'y tenir, être responsable de ses actions. **C'est être intelligent avec soi-même.** C'est l'habileté à se centrer soi-même et à se connaître par ses humeurs, ses intentions, ses motivations et ses sentiments. Elle désigne aussi la capacité de se projeter dans l'avenir, de se fixer des objectifs et de les atteindre. Ce type d'intelligence correspond au concept de soi et à la conscience de soi.

> L'intelligence naturaliste

C'est la capacité à être sensible à la nature, au minéral et au vivant, aussi bien dans ses formes végétales qu'animales : observer, reconnaître, identifier, classer les animaux, les plantes, les roches, chercher à comprendre la nature et à la respecter, être « éco-citoyen » par des actions de protection de l'environnement. C'est aussi la capacité à catégoriser et à classer des objets ou des données en partant de leurs caractéristiques.

C'est être intelligent avec la nature. C'est l'habileté par laquelle une personne prend conscience de l'environnement et cherche à protéger la faune et la flore. Elle se manifeste par la sensibilité à l'environnement, au pouvoir d'analyse, de classification, d'énumération, et d'identification d'espèces.

> L'intelligence existentielle ou spirituelle

Dite « demi » par Gardner et de laquelle découlerait une intelligence dite « morale » ou philosophique. Elle demande à être encore analysée à ce jour. L'intelligence existentielle se caractérise par l'habileté à s'interroger sur le sens de la vie et la mort. Gardner nous rappelle que c'est vers l'âge de deux ans, que la plupart des enfants sont parvenus au stade où ils ont développé un sens du bien et du mal. La reconnaissance de ces différentes intelligences interpelle Gardner. Il considère qu'il est encore délicat d'y ajouter ces intelligences. Il faudrait prendre en compte d'autres facteurs importants : comme le contexte, la culture, etc. Il n'a pas pu localiser son emplacement dans le cerveau. L'intelligence morale comporte l'idée de porter des jugements de valeurs.

Citation

« A moins que l'évaluation ne soit placée en contexte réel et dans un environnement social, nous doutons qu'elle puisse refléter adéquatement la performance intellectuelle humaine. »

Howard Gardner

2.1.4 Évaluation > les outils pour évaluer l'intelligence

En prenant en compte toutes les formes d'intelligences décrites ci-dessus dans les tâches d'apprentissages multiformes, il est tout aussi important de connaître les différents types d'évaluations pour renforcer les apprentissages auprès des enfants.

Plusieurs psychologues ont proposé différents outils pour évaluer l'intelligence : Test de QI, séries de lumières qui s'allument, classement des personnes sur des échelles uniques, etc. Tous n'utilisent pas les mêmes étiquettes de classification. Il existe une multitude de test en évolution pour les enfants :

- le **WPPSI**, qui est la forme préscolaire du test. Il s'adresse aux enfants de l'âge de 2 ans et 6 mois, à 7 ans et 3 mois.
- le test **WAIS**, qui s'adresse aux jeunes et aux adultes, de 16 ans à 79 ans et 11 mois.
- le test **K.ABC** pour les enfants de 2 ans ½ à 12 ans ½ - constitué de trois échelles - utilisé souvent pour des enfants présentant des handicaps auditifs, des troubles de la parole ou du langage.

- Et le test **WISC-V** qui n'est pas uniquement basé sur les intelligences langagières et logiques : pour les enfants de 9 mois et 6 à 16 ans - sous forme de tests verbaux et de performance, comme le WAIS III. Il est considéré comme le test de référence pour les enfants. David Wechsler en 1944 cite : « L'intelligence est la capacité d'un individu à initier des actions dirigées vers un but, à penser de manière réaliste et à interagir efficacement avec son environnement direct. » Le WISC (test psychotechnique) est particulièrement adapté pour déceler les enfants précoces ou en retard scolaire. Il permet de mettre en relief les points faibles et les points forts de l'enfant, grâce aux écarts entre les indices.

Ce test se passe en tête à tête avec un psychologue. La dernière version du test WISC-V permet de mettre enfin en perspective un profil cognitif avec une anamnèse, une personnalité. Ce test est associé à différents nouveaux indices : raisonnement quantitatif, mémoire de travail auditive, non-verbal, aptitude générale et compétence cognitive.

C'est de là que découle un classement des individus/enfants selon les degrés d'intelligences sélectionnant les meilleurs pour de hautes écoles, par exemple : « *La portée des tests standards de mesure du quotient intellectuel est très restreinte.* » (Campbell, 2006, p. 307). Aujourd'hui la définition de l'intelligence reste souvent attachée aux tests qui peuvent la mesurer.

- Un autre test basé sur la théorie des IM : Le **projet Spectrum** de l'Université de Harvard. Il s'appuie sur les travaux de Howard Gardner et David Feldman : cette étude a pour objectif de mettre au point une série de mesures permettant d'établir le profil intellectuel des jeunes enfants ; une évaluation de plusieurs intelligences de manière naturelle. Ils ont mis en place pour cela, un environnement préscolaire enrichi où l'on trouve du matériel et des ressources sollicitant les diverses intelligences.

Gardner nous explique : « *Le risque que l'on court en interprétant les tests de QI basé seulement sur les intelligences langagières et logicomathématique, c'est que selon le résultat on se contentera de dire qu'il/elle a fait du mieux selon l'orientation choisie en fonctions des résultats obtenus.* » (2004, p. 114). Il est essentiel, pour lui, de reconnaître et cultiver tous les types d'intelligences ainsi que leurs combinaisons. C'est ainsi que nous différons les uns des autres. « *Gardner s'est rendu compte de l'importance des apprentissages antérieurs, c'est-à-dire l'environnement, l'hérédité, les valeurs culturelles, contribuant tous à structurer et à mouler les capacités qu'un individu développe.* » (Hourst, 2014, p. 172).

Les chercheurs-euses du projet Spectrum ont découvert l'importance de tenir compte des styles d'apprentissages (selon les huit intelligences multiples) des enfants lorsqu'ils utilisent du matériel ou interagissent dans des tâches selon les types d'intelligences travaillées. Les tâches prévues par le projet Spectrum se déroulent sur une année. Il prend en compte différentes observations des individus sur les styles d'apprentissages. Il décrit le profil personnel des forces

et faiblesses des enfants. Ces observations sont réalisées pour les aider dans leurs choix futurs. Chaque enfant possède un profil cognitif individuel comportant des forces diversifiées. Cette méthode d'évaluation offre aux enfants des options d'évaluation à modalités multiples. Par exemple, certains enfants trouvent plus facile de réaliser une évaluation avec d'autres moyens que le papier et un crayon : jeu de rôle, la composition d'une chanson, un journal personnel, créer une bande dessinée, etc.

« Dans ces nouvelles formes d'évaluation, il est intéressant de voir que les enfants jouent un rôle actif dans leur démarche d'évaluation et celle de leurs pairs. Howard Gardner a présenté plusieurs projets d'évaluations sous forme de jeux et de tâches de résolutions de problèmes dans un environnement familial aux enfants. » (Hannick, 2017, p. 120).

On retrouve dans sa théorie une évaluation multidimensionnelle : *« L'accompagnant évalue les enfants, les enfants s'évaluent mutuellement, les enfants donnent leur rétroaction, les enfants s'autoévaluent. »* (Campbell, 2006, p. 308).

2.1.5 Avenir du système éducatif

Gardner passe son temps à l'exploration des implications pédagogiques de la théorie des Intelligences Multiples. Il crée le projet Spectre, basé sur la « pensée IM » en maternelle et le projet IPPE (intelligences pratiques) pour les écoles en créant de nouvelles formes d'évaluations, ainsi que la formation pour enseignant.

Une des plus évidentes implications de la théorie des IM est la responsabilité de chaque accompagnant-e de déceler et d'utiliser les talents particuliers de chacun des enfants, fait souvent mentionnés dans son ouvrage sur la théorie des IM :

« Pour Gardner, il paraît essentiel de découvrir au moins une force et qu'on encourage les enfants à trouver et à approfondir leurs champs d'intérêts. Il se pose aussi la question : comment peut-on faire en sorte que chaque enfant découvre ses talents particuliers ? Pour Gardner, il n'existe pas de formules magiques dans la mise en œuvre des IM. Les accompagnants peuvent planifier certaines stratégies pour amorcer ces démarches. » (Hourst, 2014, p. 193).

En observant et analysant les éducateurs·trices se servant du modèle des IM pour accompagner des enfants, Howard Gardner a pu établir les observations suivantes, à mettre en pratique :

1) les élèves ont de multiples talents ; 2) transformer la manière de transmettre ; 3) adapter le programme pédagogique ; 4) implanter de nouvelles formes d'évaluations ; 5) susciter de profonds changements dans la pratique professionnelle :

« Ce large éventail d'intelligences humaines conduit à une nouvelle conception de l'éducation que Gardner appelle « centrée sur l'individu ». Il s'agit d'une conception plurielle de l'intelligence prenant en compte les différentes facettes de l'activité cognitive. Il aimerait proposer une approche centrée sur l'individu »

avec les intelligences multiformes. En vue de créer des systèmes d'éducatons ouverts visant l'épanouissement de l'être humain. Il souhaite que chaque accompagnant·e enrichisse son répertoire de stratégies et qu'il multiplie ses possibilités d'apprendre de diverses façons. » (Campbell, 2006, p. 168)

2.1.6 Limites et controverses de la théorie des IM

En réalisant ce mémoire, j'ai constaté que la théorie des IM n'est pas unanimement acceptée par tout le monde. Il y a de nombreux débats autour de cette théorie. Certains scientifiques critiquent cette théorie et les professionnels la trouvent complexe dans son expérimentation. De nombreux psychologues et scientifiques remettent en cause le terme d'intelligence choisi pour définir une habileté ou un talent. Il est également souvent relevé que l'identification des intelligences propres restent floues.

Comme le souligne Jessica Massionné, doctorante au *Centre for Brain and Cognitive Development (Birkbeck University)*, dans l'ouvrage de Hourst : *« Il convient cependant de rester attentifs aux déformations de la théorie d'Howard Gardner, notamment lorsque l'on se penche sur sa mise en pratique : toutes les intelligences ne « se valent » pas forcément pour tous types d'apprentissages, et l'identification des profils des élèves est parfois trop simplifiée ».*

Elle poursuit par : *« Comment tester clairement et de manière pratique l'idée des IM ? L'idée des « intelligences multiples » n'est pas testable. En effet, un des critères fondamentaux caractérisant une découverte scientifique est qu'elle doit l'être. » (Hourst, 2006, p. 190-191).*

Dans le cadre d'un débat sur l'unicité ou la multiplicité de l'intelligence et de ce que dit la science à propos des IM, Serge Larivée et Carole Senéchal citent :

« Gardner prend nettement position en faveur des intelligences multiples (IM). Son approche soulève toutefois au moins neuf critiques : la confusion entre l'intelligence et le talent, une rigueur scientifique insuffisante, l'absence de réelles nouveautés, le caractère arbitraire des critères utilisés, les problèmes de l'interdépendance des IM, du réel statut des IM, l'ignorance des résultats des approches factorielles et le refus de considérer les différences entre les groupes, de la mesure des IM. La validité des applications des IM dans le milieu scolaire peut également être mise en doute. En conclusion, nous nous interrogeons sur la raison du succès de la théorie des IM ». (Publication, 2017, Que dit la science à propos des intelligences multiples).

Scott McGreal émet son opinion dans une revue de la littérature critique :

« L'intelligence étant une qualité hautement désirable et valorisée, l'engouement pour la théorie des intelligences multiples, voire son origine, correspond peut-être

à une tentative de la redéfinir d'une façon qui vise des objectifs socio-culturels plutôt que des objectifs scientifiques. Puisque « tout le monde en veut », de l'intelligence, cela peut devenir en quelque sorte un bon moyen « d'en donner à tout le monde », quelles que soient leurs capacités cognitives. D'une certaine manière, on peut faire un rapprochement avec les styles d'apprentissage qui ont eux aussi une certaine connotation « égal mais différent », et qui ont aussi du mal avec la validation scientifique ». (Publication, 2013, The Illusory Theory of Multiple Intelligences).

2.2 Posture professionnelle

2.2.1 Vision des rôles éducatifs par Gardner

Gardner considère les intelligences comme des potentiels bruts. La plupart d'entre elles se combinent entre elles pour résoudre des problèmes, et répondre aux besoins de notre culture. Le rôle des accompagnant·e·s, selon lui devrait être de « Développer ces intelligences et d'aider chacun à parvenir à un métier ou une activité correspondant à un large éventail de facultés propres à chaque individu. L'existence des IM peut s'avérer une aide précieuse si l'on entreprend de réfléchir aux valeurs éducatives, et si l'on s'efforce d'établir des objectifs éducatifs. » (Gardner, 1983, 155).

Gardner (1983) a deux visions de l'éducation soumises sous formes d'hypothèses : « Tout le monde n'a pas les mêmes facultés et n'apprend pas la même chose. Il est impossible aujourd'hui de pouvoir s'appropriier tout le savoir. Un accompagnement des enfants plus personnalisé permettrait une évaluation plus riche des compétences. » (p. 127).

C'est pourquoi, il propose de nouveaux rôles pour les accompagnant·e·s :

- être des spécialistes de l'évaluation (comprendre les capacités et intérêt des enfants),
- être des conseillers en curriculum (marier les profils cognitifs, but et intérêt des enfants),
- être des conseillers aux relations école-collectivité (proposer des opportunités de formation au sein de la collectivité).

« Le rôle des accompagnant·e·s est crucial : identifier eux-mêmes leurs propres intelligences et trouver leur style propre pour transmettre. Chaque individu est différent de ses semblables et c'est important d'en tenir compte lors de la création d'un système éducatif. » (Gardner, 1983, p. 128).

2.2.2 Mise en lien de la théorie des IM et du Processus 2 du PEC

Résumé des qualifications requises par le PEC du Processus 2 (Plan d'Études Cadre pour les filières de formations supérieures Éducation de l'enfance ES) : « L'EDE accompagne l'enfant dans son développement individuel. L'EDE le soutient dans son exploration, ses intérêts et son activité propre pour lui permettre la construction de ses compétences. Les compétences de

l'EDE sont : Capacité à porter une attention spécifique à chacun - Capacité à favoriser les interactions - Capacité à organiser l'environnement et proposer des activités adaptées aux compétences de l'enfant ».

En observant le mode de pratique couramment utilisé sur mon lieu de travail, j'en ai conclu que les éducatrices élaboraient leurs activités en travaillant sur quasiment toutes les formes d'intelligences soit de manière consciente ou inconsciente. Les pistes mensuelles proposées par mon institution sont : l'autonomie, le langage, la motricité globale et fine, le développement cognitif, la structuration de l'espace et du temps, le socio-affectif - connaissance de soi, la vie en collectivité, les 5 sens, le schéma corporel, les émotions ainsi qu'une partie pour les éducatrices (réflexions sur soi, etc.).

En échangeant avec mes collègues, j'ai constaté que la plupart mettaient en place des activités mensuelles variées en gardant comme objectif premier : porter une attention bienveillante à l'enfant dans un environnement adapté. La plupart d'entre elles savent qu'il faut travailler sur l'ensemble des compétences de l'enfant et établissent pour ce faire un tournus d'activités. Pour chaque enfant, les EDE se mettent en réflexion lors de colloques en portant une attention individuelle à chacun. Par des échanges et des discussions chacun amène ses observations, ce qui permet de rechercher les meilleures interventions possibles.

Lors de mes échanges et observations, j'ai constaté également que la plupart de mes collègues ont conscience d'utiliser plus fréquemment des activités où elles se sentent plus à l'aise. Certaines m'ont révélée également être conscientes qu'elles présentaient souvent le même type d'activités mêmes si elles tentaient de les diversifier en changeant de thème. Par exemple : se sentant plus attirées et compétentes dans les activités motrices, elles organisent souvent des activités en lien avec le mouvement. Elles modifient l'approche en travaillant parfois d'autres compétences pour l'enfant, tout en restant en mouvement.

L'institution dans laquelle je travaille utilise également les outils de la pédagogie Montessori avec un matériel et un environnement adapté à cette pédagogie :

« Montessori réalise que chaque enfant développe un grand nombre de capacités et qu'un environnement adapté peut permettre de les développer. Alors qu'elle ne bénéficiait pas des travaux de Gardner, elle a fait cependant un travail remarquable en développant ses fameux matériels qui permettent en réalité de mobiliser toutes les formes d'intelligences. En observant les enfants, en développant sa méthode scientifique et en créant ses matériels pédagogiques, Maria Montessori semble avoir intuitivement touché du regard, les formes d'intelligence identifiées par Gardner dont l'environnement adapté va permettre la mobilisation et le développement. » (Germain, 2015, p. 97).

2.2.3 Utilisation des IM pour la réalisation de ce mémoire

Howard Gardner précise dans ses ouvrages de l'importance de prendre connaissance de ses propres intelligences avant d'appliquer la théorie des IM auprès des enfants.

Pour réaliser ce mémoire, j'ai fait appel à différentes intelligences : par des recherches en littérature pour argumenter et planifier ce travail (intelligences combinées > intrapersonnelle, visuospatiale et logico-mathématique) - par des stratégies de travail pour organiser la théorie, la retranscrire avec clarté et réaliser une synthèse avec les notions apprises (intelligences combinées > linguistiques, intrapersonnelle, visuospatiale) - par la rencontre de l'autre, la coopération, la rédaction, la compréhension, la structuration (intelligences combinées > interpersonnelle, intrapersonnelle, linguistique), etc. En réalisant ce mémoire, j'ai observé que je travaillais plus assidument sur un fond musical (intelligences musicales, visuospatiale, linguistique).

J'ai eu besoin de mettre en pratique la théorie de Gardner dans mon travail quotidien. En l'explorant de manière empirique, j'ai pu intégrer cette diversité des huit intelligences et découvrir leurs combinaisons décrites par Gardner. En allant à la découverte des talents ou compétences de l'enfant, j'utilise de manière consciente ou parfois inconsciente toute cette panoplie d'intelligences. J'ai remarqué que bien souvent j'explorais naturellement les mêmes intelligences dans mon travail ou dans mes recherches pour ce mémoire.

Durant mon enfance et au sein de ma famille, j'ai déployé certaines intelligences selon le vécu du moment. Aujourd'hui, peu importe dans quel contexte et environnement je suis, j'ai pu observer l'utilisation de multiples intelligences à des degrés distincts. Je suis née avec toutes les formes d'intelligences et selon le moment de vie, j'en déploie plus une que l'autre.

En utilisant cette théorie, j'ai appris à réfléchir sur mes propres processus de pensées et moyens d'apprentissage. En comprenant ma manière d'apprendre et d'intégrer des informations, j'ai découvert mes points forts et faibles. J'ai également découvert d'autres formes d'intelligence.

2.3 Les IM et le développement global de l'enfant

2.3.1 La théorie des « IM » et le développement global de l'enfant (3 à 12 ans)

Toute intervention éducative constitue une étape fondamentale dans le développement global de l'enfant. Selon la théorie de Vygotski, pédagogue et psychologue : « *Leurs rôles se précisent à travers deux notions essentielles pour comprendre cette intervention éducative : l'étaillage et la zone proximale de développement. L'étaillage consiste à soutenir et guider l'apprentissage de l'enfant.* » (Bouchard, 2009, p. 165). La zone proximale de développement fait référence à : « *l'écart qui existe entre ce que l'enfant peut accomplir lui-même et le niveau potentiel qu'il pourrait atteindre avec l'aide d'un adulte ou d'un pair expert.* » (Vergnaud, 2000, p. 193).

Howard Gardner considère que les intelligences font partie de notre héritage génétique : « Elles se manifestent à un niveau élémentaire de façon universelle quels que soient l'éducation et le contexte culturel. » Peut-on parler d'intelligence innée ? Il parle du développement



« naturel » des intelligences. Elles semblent avoir leur propre séquence de développement, émergeant et s'épanouissant à différents moments de la vie.

Il est aussi important de savoir que des neurophysiologistes comme Marian Diamond ont découvert que le cerveau peut changer (pour le meilleur et le pire). Ces changements portent sur sa structure et son fonctionnement et résultent d'apprentissages et d'expériences. Chaque individu peut continuer de développer tout au long de sa vie des habiletés mentales dans des environnements positifs, nourrissants, stimulants et interactifs. Howard Gardner parle d'intelligence brute au cours de la première année de vie :

« L'intelligence transparait au niveau d'un système symbolique : le langage se manifeste à travers des phrases et des histoires, la musique au travers de chansons, la compréhension spatiale au travers du dessin, l'intelligence kinesthésique au travers de la danse, etc. Chaque intelligence ainsi que son système symbolique sont représentées par un système de notation : les mathématiques, l'écriture, la lecture, etc. sont des symboliques de deuxième ordre. On dépose des marques sur le papier, des symboles, etc. Entre l'adolescence et l'âge adulte les intelligences s'expriment souvent au travers des activités professionnelles ou non : liant le système symbolique au système de notation. Tous les hommes bénéficient de chaque intelligence décrite et classée selon la théorie des IM. ». (Gardner, 1997, p. 33).

Pour Jean Piaget, l'intelligence dérive de l'adaptation du sujet à son milieu. Il distingue deux types d'intelligence : l'intelligence pratique ou sensori-motrice et l'intelligence intériorisée (verbale ou réfléchie). Il cite : *« L'intelligence ne commence ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction. Elle organise le monde en s'organisant elle-même. Tous les enfants n'ont pas le même profil d'intelligence, tout comme ils n'ont pas les mêmes intérêts. »* (Gardner, 1997, p. 105). Et comme le souligne Céline Alvarez (2016) dans ces nombreux travaux de recherches :

« L'être humain qui vient de naître commence par emmagasiner les informations reçues du monde extérieur. Chaque image, chaque interaction, chaque évènement se fixe dans les fibres de son cerveau en connectant des neurones. Tout comme le maçon commence par poser les fondations pour construire une maison, le cerveau humain commence par créer des milliers de connexions pour se structurer et s'informer. Autrement dit, cette période de grande impressionnabilité cérébrale est fondamentale car elle pose les premières pierres du temple de l'intelligence ». (p. 154).

Citation

*« Aussi câblés et prédisposés soyons-nous, la formation de notre **intelligence** est totalement conditionnée par notre **environnement**. »*

Céline Alvarez

2.3.2 Intelligences multiples et la société

Comme écrit plus haut, Gardner nous explique que toutes ces intelligences font partie d'un bagage génétique, peu importe le contexte et l'environnement.

Et pourtant, il est intéressant de voir que la société est porteuse de différentes intelligences : dans des repères historiques ou des manifestations. On peut prendre des exemples tous simples : à travers la musique par exemple : Le rap utilise l'intelligence linguistique. A travers la BD : « Léonard » utilise l'intelligence Spatiale/visuelle. A travers les expressions et les aphorismes : « Tout ce qui monte doit descendre » utilise l'intelligence logico-mathématique.

Jacques Belleau (2005) explique dans son ouvrage :

« La théorie des IM peut également s'avérer utile afin de comprendre une société. En effet à l'instar des individus, il est possible de tracer le profil d'une société et d'en identifier les dominantes. Par exemple le XIX^e siècle américain est marqué par l'intelligence naturaliste. La conquête de l'Ouest, impliquait que les pionniers s'adaptent rapidement et tirent profit de leur environnement. »
(p. 144).

En conclusion : avoir conscience du profil de la société dans lequel nous vivons pourrait inciter les professionnel·le·s de l'enfance à utiliser d'autres formes d'intelligences pour transmettre aux enfants. Nous pourrions transmettre autrement : par des apprentissages plus individualisés autour de l'enfant tout en développant son sens d'appartenance à un groupe.

« La règle d'or de la conduite est la tolérance mutuelle, car nous ne penserons jamais tous de la même façon, nous ne verrons qu'une partie de la vérité et sous des angles différents.

Ghandi

2.4 Recherches

2.4.1 Méthodes choisies : entretiens et focus groupe

La recherche qualitative m'a parue la plus adaptée pour ce travail. Cette recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive car elle essaye de comprendre et savoir de quelle manière les professionnel·le·s de l'enfance utilisent la théorie des IM pour accompagner des enfants en structure d'accueil. Cette recherche s'oriente également sur la mise en commun d'opinions, de réflexions et d'échanges dans un groupe d'enfants et sur la définition de l'intelligence.

J'ai opté pour des entretiens semi-directifs et me suis entretenue avec trois responsables pédagogiques de structures d'accueil. J'ai élaboré un guide d'entretien avec des questions ciblées vers un retour de la question de recherche ouvrant sur deux hypothèses.

Dans un premier temps, j'ai pris contact par e-mail puis par téléphone en expliquant le thème de mon travail. Ensuite, j'ai envoyé une lettre informative avec l'objectif de mes recherches ainsi qu'un mini-contrat portant sur les liens éthiques qui seront préservés lors de l'entretien et du focus groupe.

Dans un deuxième temps, j'ai testé le guide d'entretien auprès de deux éducateurs·trices de la petite enfance. À la suite de ces entretiens fictifs, j'ai réajusté la direction de deux questions afin de mieux cibler ma recherche. Dans ce guide ont été relevés les points suivants : une brève introduction expliquant le sens de la recherche, une prévention sur les réponses aux questions émises par l'auteur (liberté de répondre aux questions : liberté d'expression), une autorisation pour enregistrer les entretiens et la garantie de l'effacement de l'enregistrement une fois les données travaillées (accord sous forme de lecture du guide, du contrat et d'une signature.)

Parallèlement, j'ai demandé aux trois structures d'accueil, la possibilité de pouvoir mettre en place une rencontre avec des enfants sous forme de focus groupe. Un guide de la rencontre a été créé et un contrat sur l'éthique remis. La rencontre s'est faite sous forme d'une animation philosophique ; cette pratique est basée sur le questionnement qui est au cœur du processus pédagogique. Les enfants étaient assis en cercle, chacun pense et partage ses idées, ses réflexions. Cette pratique a été choisie dans le but de tisser un lien vers un partenariat équitable entre apprenant et transmetteur. Comme le dit Michel Sasseville dans un article : « *Inspiré par la pensée de John Dewey, le père de la philosophie pour enfants, Matthew Lipman, voyait dans la pratique de la philosophie une activité extraordinaire pour qui veut faire de l'école un lieu où l'on apprend à penser.* » (Publication, 2017, Philo enfants).

Deux responsables pédagogiques ont accepté de m'aider à mettre en place une animation philosophique autour du thème : « être intelligent, ça veut dire quoi ? ». Elles se sont occupées des demandes d'autorisations auprès des parents ainsi que d'amener une activité, réalisés ensemble, en amont de la rencontre avec les enfants. Pour ce fait, j'ai créé un support interactif pour présenter les IM ainsi qu'une approche du mot intelligence.

2.4.2 Prise en compte des aspects éthiques (entretiens et focus groupe)

Pour les entretiens et le focus groupe avec les enfants, j'ai créé un mini-contrat sur les points éthiques qui ont été préservés. Ce contrat suit le code éthique et déontologique pour des recherches en travail social (www.avenirsocial.ch). Le contrat porte une attention sur les points suivants :

- L'entretien et le focus groupe avec les enfants seront enregistrés et retranscrits intégralement par l'auteur de ce travail de recherche uniquement.
- A la fin de ce travail, les enregistrements seront détruits pour le respect de la sphère privée. Aussi longtemps que ceux-ci seront conservés, ils ne seront pas accessibles aux personnes qui ne travaillent pas sur cette recherche.
- Les informations recueillies seront utilisées uniquement pour réaliser cette recherche. L'anonymat des personnes sera préservé.
- La personne est libre de répondre aux questions (les personnes intéressées seront informées des buts de la recherche et des méthodes de recueil des informations.)

Une demande d'autorisation auprès des parents a été formulée par les structures d'accueil. Afin de préparer les enfants à cette rencontre, les structures d'accueil ont présenté, avant la rencontre, un support interactif réalisé par mes soins. En échange de ce moment de partage philosophique, un document interactif sur CD sera remis à chaque enfant ultérieurement.

2.4.3 Échantillonnage

Six structures d'accueil ont été contactées en Valais. Sur six structures, deux responsables pédagogiques ont accepté de me recevoir pour un entretien. Une structure sur les six ne travaillant plus avec les théories des IM a tout de même accepté de répondre au guide d'entretien par e-mail. Une structure se situe dans le Bas-Valais et deux dans le Haut-Valais. Les deux focus groupe ont eu lieu avec des enfants entre 4 et 11 ans dans les deux structures où ont été réalisés les entretiens. La rencontre philosophique s'est déroulée dans un groupe vertical de 10 enfants et un autre groupe vertical de 15 enfants.

2.4.4 Méthode d'analyse

Une fois les entretiens et les focus groupes enregistrés, j'en ai extrait les données par une retranscription fidèle. Ensuite, j'ai passé en lecture les enregistrements et mis en évidence ce

qui me paraissait important pour répondre à la question de recherche. J'ai choisi à partir de ces éléments d'en faire une analyse de contenu et de les trier par thèmes.

2.5 Analyse

2.5.1 Présentation des résultats

Ci-dessous, les données seront exposées en revenant à chaque fois aux questions de départ du guide d'entretien. Les réponses seront confrontées à la théorie des IM vers une interprétation argumentative ; tout en revenant à la problématique de départ pour tenter de répondre à la question suivante ainsi qu'aux objectifs et deux hypothèses :

La question de recherche

Dans quelle mesure la théorie des IM (Intelligences Multiples) peut-elle représenter un soutien pour les éducateurs·trices de la petite enfance dans l'accompagnement des enfants en structure d'accueil ?

L'objectif de cette recherche est de découvrir

- Si dans le cadre d'une structure d'accueil, la théorie des IM peut représenter un soutien pour les éducateurs·trices de la petite enfance dans leur mission d'accompagner un enfant (3 à 12 ans) en rendant celle-ci davantage personnalisée à l'intérieur même d'un groupe.
- Si les compétences/aptitudes mises en évidence par cette théorie permettent de mieux accompagner les enfants dans leurs apprentissages.

Du côté des enfants de découvrir

- Ce qu'ils pensent du thème : être intelligent, ça veut dire quoi ? Savent-ils que nous sommes dotés de plusieurs intelligences ?
- Comment évaluer les enfants autrement que par des tests basés sur les intelligences dites « classiques », comme l'intelligence verbale et logique pour entreprendre des observations, des analyses de situations ?

2.5.2 Résultats et interprétation des trois entretiens

Pour chaque thème (groupes de questions), une mise en parallèle des réponses a été représentée avec les deux structures d'accueil travaillant avec la théorie des IM (deux structures avec IM) et celle ne travaillant plus avec la théorie des IM (une structure sans IM).

J'ai créé un tableau en reprenant les questions suivantes :

A > L'intégration de la théorie des IM dans la ligne institutionnelle

B > La conscientisation de l'équipe éducative de son propre bouquet d'intelligence

C > L'application de la théorie des IM pour répondre aux besoins individuels des enfants

D > L'évaluation des enfants avec l'outil de la théorie des IM

E > Le développement de l'entraide = la résolution de la compétition avec la théorie des IM

F > Les limites de la théorie des IM

A > L'intégration de la théorie des IM dans la ligne institutionnelle

Deux structures avec IM	Une structure sans IM
<p>1^{re} ></p> <p>La théorie des IM a été introduite à la ligne pédagogique en référence aux principes de la pédagogie Montessori en vigueur dans cette institution.</p> <p>La responsable pédagogique, ancienne enseignante primaire, avait déjà adopté cette théorie dans ses classes.</p> <p>Son expérience de la théorie des IM se basait sur des élèves en échec scolaire.</p> <p>La mise en place des IM ouvre une autre perspective d'approche pour découvrir des talents insoupçonnés.</p> <p>Elle l'a introduite en suivant une planification rigoureuse divisée en séquences de développement pour chaque enfant.</p> <p>La théorie des IM représente un des outils principaux de cette institution.</p> <p>2^e ></p> <p>La théorie des IM a été introduite dans la structure avec une planification mensuelle d'un tournus d'activités en travaillant chaque intelligence de manière groupées ou unique.</p> <p>La responsable pédagogique, éducatrice de la petite enfance, s'est informée personnellement par l'apport de la littérature sur l'approche des IM. Le projet pédagogique de cette structure se base essentiellement sur l'éveil musical.</p> <p>La théorie des IM implique également chaque parent dans cette structure d'accueil : réunion de parents, répondre à des questionnaires, idées pour observer et documenter les IM de leur enfant, etc.</p>	<p>></p> <p>La mise en pratique de la théorie des IM a été abandonnée dans cette structure pour différentes raisons.</p> <p>La responsable pédagogique ne se sentait pas de travailler avec une théorie sans avoir suivi une formation spécifique. Elle reconnaît également, que l'intégration de la théorie au quotidien, après un bilan d'équipe, n'a pas convaincu les professionnel·le·s. Ces dernières ont trouvé que la théorie des IM n'apportait que peu d'outils concrets. Cette institution se base surtout sur la taxonomie de Bloom - taxonomie avec des objectifs pédagogiques.</p>

Dans les réponses ci-dessus, on peut rallier la comparaison présentée avec le point 2.2.2 > Mise en lien de la théorie des IM et du Processus 2 du PEC, de ce travail de recherche. Comme cité dans ce paragraphe, Maria Montessori, intuitivement, semble avoir touché ces huit formes d'intelligences dans son travail.

> On peut également mettre en lien la théorie des IM et la taxonomie de Bloom. Cette dernière permet de veiller à ce que chaque transmission aux enfants développe et stimule différents niveaux de capacités cognitives : « *La taxonomie de Bloom offre ainsi*

une sorte de mécanisme de contrôle de la qualité, qui permet d'évaluer dans quelle mesure un cours des IM a permis d'activer les esprits des élèves et à quel niveau. » (Hourst, 2006, p 128). On pourrait se poser la question, pour donner suite à cela, sur la pertinence d'intégrer la théorie des IM à la taxonomie de Bloom : quelle place peut-elle tenir dans cette approche de classification des niveaux d'acquisition de connaissances ?

B > La conscientisation de l'équipe éducative de son propre bouquet d'intelligence

Deux structures avec IM	Une structure sans IM
<p>1^{re} > Un travail d'équipe rigoureux sur la conscientisation de son propre bouquet d'intelligences a été mis en place lors de différents colloques. La responsable pédagogique a porté une attention particulière pour chaque membre de son équipe de travail. La découverte et l'observation sur sa propre manière de transmettre aux enfants amènent les professionnel·le·s à mieux intégrer et comprendre la théorie des IM selon cette responsable. Et également, tout en se découvrant soi-même, de mieux comprendre et cerner l'enfant.</p> <p>2^e > Aucune démarche n'a été entreprise dans ce sens. Chaque professionnel·le adapte ses activités autour de la théorie des IM selon son propre intérêt personnel.</p>	<p>> Dans cette structure ne travaillant plus avec les IM, la responsable pédagogique relève le fait qu'elle-même avait trouvé très intéressant de se remettre en question sur sa façon d'amener les activités auprès des enfants. Elle a constaté que bien souvent, ses préparations se ressemblaient et étaient axées autour d'une activité qu'elle maîtrisait en particulier. Le fait d'aller vers une autre préparation d'un paquet d'intelligences autour des IM, lui avait tout de même apporté une autre vision de son travail. Elle trouvait justement que c'était un moyen d'éviter de se laisser entraîner vers la facilité de la répétition, d'où une recherche constante de s'améliorer et de se remettre en question.</p>

Lors de ces deux entretiens et au travers de discussions avec des professionnel·le·s, j'ai pu constater un changement de regard du point de vue de l'encadrant sur sa propre façon de transmettre en intégrant la théorie des IM. Comme le mentionne Hourst (2006) : « *De plus, le concept d'intelligences multiples est évolutif. Tout au long de notre vie, nous vivons des expériences et nous apprenons de nouvelles choses, qui font évoluer chacune des 8 intelligences.* » (p. 88).

Et à l'opposé la question se pose également : quelle est la valeur, la crédibilité, des mesures auto-évaluatives sur les intelligences Multiples ? « *Et pourtant, la théorie des intelligences multiples demeure extrêmement populaire. Très probablement parce qu'elle correspond à certaines valeurs égalitaires répandues notamment dans le milieu de l'éducation générale : elle entretient l'idée préconçue que chacun est égal, mais différent.* » (Scott MC Greal, 2013, p. 63).

C > L'application de la théorie des IM pour répondre aux besoins individuels des enfants

Deux structures avec IM	Une structure sans IM
<p>1^{re} > L'équipe éducative est convaincue qu'en utilisant la théorie des IM, les intérêts et talents des enfants sont mis en évidence. La responsable relève l'importance de ne pas transmettre aux enfants de manière identique. En recherchant les IM prédominantes de chaque enfant, l'accompagnement se fera de manière optimale, selon elle, tout en enrichissant leurs capacités individuelles.</p> <p>2^e > Pour cette institution, le meilleur moyen d'observer un enfant, de relever ses compétences, c'est de découvrir qui il est et ce qu'il aime. L'équipe éducative a trouvé dans l'apport de cet outil, une aide précieuse. La responsable soulève l'importance de connaître l'enfant en profondeur afin de pouvoir l'intégrer dans un groupe et de garder à l'esprit son potentiel unique. Elle pense également que par cette approche, on évite de poser des étiquettes sur les enfants.</p>	<p>> La responsable pense qu'il est impossible d'identifier exactement chaque intelligence multiple. Elle pense que l'on est intelligent ou on ne l'est pas. Elle parle plus d'aptitudes personnalisées que l'enfant va développer selon son environnement. Pour elle, la théorie des IM n'amène rien de plus à l'enfant ou à l'enseignant qu'une autre pédagogie. Elle relate également que cette théorie est basée davantage sur un ressenti que chacun peut trouver en lui. De plus, d'après ses recherches, elle affirme que l'intelligence, selon elle, n'est pas un objet mesurable.</p>

Dans certaines structures d'accueil, le fait de pouvoir identifier les intelligences des enfants de manière individuelle permettrait un meilleur soutien dans l'accompagnement éducatif. Les professionnel·le·s s'appuient sur les intelligences prédominantes et relèvent que l'enfant se basant sur ses succès, développerait une meilleure confiance en lui. Gardner soutient l'idée que : « *Les programmes d'évaluations qui ne prennent pas en considération les grandes différences entre les individus, les niveaux de développement et la variété des expertises sont de plus en plus anachroniques.* » (1983, p. 113).

Il est également intéressant de relever ce qu'une des trois responsables a cité : « L'intelligence n'est pas un objet mesurable ». Cette affirmation a suscité auprès de Gardner (2008) de nombreuses critiques auxquelles il a tenté de répondre : « *Fondamentalement, je considère l'intelligence comme un potentiel biopsychologique. C'est-à-dire que chaque membre de l'espèce a la potentialité d'exercer un éventail de facultés propres à l'espèce.* » (p.58).

Pour connaître un enfant et mettre en valeur son potentiel, comme l'a cité une des trois responsables pédagogiques, il me paraît essentiel de tenir compte des besoins fondamentaux. Selon Virginia Henderson, enseignante et chercheuse, il en existe quatorze ; interdépendants les uns des autres : « *respirer, boire et manger, éliminer, dormir et se reposer, se vêtir et se dévêtir, avoir la température de son corps dans les limites normales, être propre, éviter les dangers, communiquer avec ses semblables, pouvoir agir selon ses croyances et valeurs, s'occuper de se réaliser, se recréer (se divertir) et apprendre.* » (Hannick, 2017, p. 81-82).

D > L'évaluation des enfants avec l'outil de la théorie des IM

Deux structures avec IM	Une structure sans IM
<p>1^{re} > La responsable m'a confié qu'à ce jour, les observations et les analyses de situations n'étaient pas encore basées sur la théorie des IM. L'équipe éducative se base sur les différentes acquisitions /niveaux de développement correspondant à la taxonomie de Bloom.</p> <p>2^e > Après de cette institution, l'importance de la détermination des IM prédominants auprès de chaque enfant est utilisée pour mettre en avant des observations et des analyses de situations. Pour cette structure, les observations sont basées sur tous les aspects d'apprentissages dans chacune des 8 intelligences multiples auprès des enfants. Les professionnel-le-s sont persuadés-ées par cette approche : elle accroîtrait à long terme une autonomie d'apprentissage. La responsable pense que la motivation des enfants est plus intense ainsi que leur réflexion à la résolution de problème.</p>	<p>> La responsable n'a pas répondu à cette question, car elle ne l'a pas mise en pratique dans sa structure d'accueil.</p>

Gardner parle d'une évaluation contextualisée comme une alternative aux tests standards. On retrouve cette exploration dans son projet Spectrum. Dans ce projet le profil cognitif unique de chacun des enfants est défini sur les bases suivantes :

sur l'environnement, sur des fiches d'observation, sur une information de longue période, sur les intelligences sollicitées dans les huit formes des IM, l'accent est mis sur la force des enfants, sur des activités hors école ou structure. Gardner évoque dans son ouvrage que les tests classiques voulant mesurer une aptitude, induisent des résultats approximatifs. Les résultats ne peuvent pas être améliorés aisément par l'instruction, sans quoi les outils de tests standards perdraient de leur crédibilité. (Gardner, 2004, p.104).

Dans ce sens, on pourrait se poser la question : l'instrument essentiel en structure d'accueil reste-t-il l'observation ? Peu importe les outils engagés pour déterminer les capacités d'un enfant, que ce soit par acquisition de niveaux de développement ou dans la recherche des huit formes d'intelligences multiples ? La question reste ouverte. En observant l'enfant avec la théorie des IM, il faut garder à l'esprit que tout est encore en construction selon son âge. Comme le mentionne Belleau : « *Pourtant, il est possible qu'une intelligence et même deux soient déjà plus actives, plus présentes. Avant d'investir dans le développement de cette*

capacité, ne perdez pas de vue que votre enfant est jeune et qu'il a encore beaucoup à apprendre ». (2005, p.48).

E > Le développement de l'entraide = la résolution de la compétition avec la théorie des IM

Deux structures avec IM	Une structure sans IM
<p>1^{re} > Cette structure travaille sur un des piliers de la personnalité : l'estime de soi. La responsable a relevé l'importance d'offrir un climat de bienveillance à l'enfant afin qu'il puisse se forger une identité positive tout en se sentant en sécurité et en confiance. Pour elle, la coopération entre pairs au sein des structures d'accueil est essentielle pour abolir les comparaisons sociales et toutes pensées où chacun se « fait passer » avant les autres. Selon cette responsable, la compétition est malsaine et n'apporte rien de positif au développement de l'enfant.</p> <p>2^e > Il a été difficile pour la responsable pédagogique de répondre à cette question. Elle ne peut affirmer que la mise en place de cet outil pourrait favoriser davantage une entraide entre pairs. Pour elle, la compétition fait partie prenante de l'évolution de l'enfant dans le sens positif. C'est ainsi, qu'en se comparant, il peut s'améliorer. La compétition, selon cette responsable, développerait de nouvelles compétences ainsi qu'une richesse en habileté sociale à travers les relations interpersonnelles positives.</p>	<p>> La responsable n'a pas répondu à cette question, car elle ne l'a pas mise en pratique dans sa structure d'accueil. Elle a émis tout de même son opinion sur la compétition entre pairs. De son côté, elle pense que notre société devient très individualiste et que ses caractéristiques là, n'aident en rien à la construction sociale de l'enfant. Pour abolir la compétition, elle propose de mettre en avant l'entraide, le respect autour d'activités en groupe où l'enfant découvre ses propres compétences en œuvrant dans une communauté. Elle rappelle qu'un enfant est curieux et a besoin d'être stimulé.</p>

Comme mentionné dans l'introduction de la thématique de ce travail de recherche : aujourd'hui, au travers de cette littérature professionnelle, on peut constater que les enfants sont souvent conditionnés et poussés à être « le plus performant » possible dès leur plus jeune âge. La question invite à savoir si la compétition est « bonne » ou « mauvaise » pour les enfants. Les arguments des uns et des autres diffèrent et ouvrent sur de longues réflexions ainsi que de nombreux débats. Les recherches de Gardner portent sur le développement des capacités cognitives. En mettant en parallèle, le désir d'exploiter au grand maximum le potentiel de chacun au travers des huit formes d'intelligences et non d'une seule, il ouvre un nouvel axe de

réflexion. La connaissance de ses propres intelligences, la connaissance de ses habiletés et forces, pourrait-elle favoriser une meilleure coopération entre pairs ?

La littérature regorge aussi d'une toute autre approche, selon laquelle, la compétition favoriserait le développement social, les habiletés personnelles et interpersonnelles de l'enfant : la popularité, l'apparence, les performances sportives, etc. Des psychologues, comme Garneau (2002), parlent même d'une compétition inhérente à la vie : « *La compétition est une des façons importantes dont se concrétise ce désir d'épanouissement. Comme nous le verrons plus loin, elle aide l'enfant à grandir, elle contribue chez l'adulte à la création de nouvelles ressources et elle permet à l'espèce de s'adapter et de survivre lorsque les conditions deviennent difficiles.* » (p. 87).

F > Les limites de la théorie des IM

Deux structures avec IM	Une structure sans IM
<p>1^{re} > La responsable n'a pas pu répondre à cette question. L'application de la théorie se fait depuis deux ans.</p> <p>2^e > L'équipe éducative mentionne différents points de vue sur ces limites :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il est important de travailler toutes les formes d'intelligences auprès d'un enfant : si une seule est travaillée, la théorie perd de son sens. L'aide apportée à l'enfant serait alors ponctuelle et trop spécifique. - la théorie est difficilement applicable au sein d'un groupe. L'effet d'imitation et de groupe ouvre l'enfant vers d'autres aptitudes. Alors que la théorie se base sur une approche plus individualisée de l'enfant. <p>La responsable pense qu'il y a ce danger de coller des étiquettes aux enfants trop rapidement. Elle constate qu'une fois une intelligence définie auprès de l'enfant, l'équipe éducative aurait tendance à se focaliser sur cet axe éducatif.</p>	<p>> Comme mentionné à la question A, la responsable pédagogique ne met plus en pratique la théorie des IM.</p> <p>L'utilisation de cette théorie demanderait de conceptualiser toutes les activités et de revoir entièrement la manière d'observer un enfant à travers ses stades de développement.</p> <p>La première limite relevée par cette institution a été, la difficulté d'adapter cette théorie à la pratique pédagogique en vigueur. L'équipe éducative n'a pas trouvé d'outils concrets ni de méthodes à proprement parler.</p> <p>La responsable pense que la théorie des IM est un effet de mode. Elle constate cela actuellement sur tous les outils Montessori proposés sous un aspect « davantage commercial. » C'est pareil pour l'engouement de la théorie des IM, selon ses dires.</p>

Les limites et controverses de la théorie des IM sont développées dans la présentation du cadre théorique : 2.1.6 Limites et controverses de la théorie des IM.

2.5.3 Retour sur le focus groupe avec les enfants

Pour ce travail de recherche, il m'a paru essentiel de donner la parole aux enfants. Pédagogues, professionnel·le·s de l'enfance, parents, cherchent des moyens pour favoriser un meilleur dialogue et trouver une bonne méthode afin de transmettre au mieux, comme évoqué en début de ce travail. Et les enfants, eux, ils en pensent quoi ?

Par le biais d'une rencontre avec des enfants entre 4 et 12 ans, j'ai mis en place une animation philosophique sur le thème : Être intelligent, ça veut dire quoi ?

Je vais présenter un extrait de cet échange sous forme de trois graphiques reliés à des questions du sous-thème : être intelligent, ça veut dire quoi ? L'animation philosophique a débuté par une définition de l'intelligence par les enfants et par une définition d'un ouvrage de référence.

Quelques retours récoltés auprès des enfants, selon un classement sur le sens de la définition du mot intelligence :

> Manière dont l'être humain accomplit et résout une tâche et soulève d'autres solutions

« Tu sais que tu es intelligent, si tu comprends ce que tu fais. »

« Tu es intelligent quand tu es gentil et que tu partages une chose que tu aimes. »

« C'est quand on comprend ce que l'on apprend. »

> Réflexion influencée selon l'environnement et le contexte

« Être intelligent, mon père a dit que ça veut rien dire, il faut d'abord savoir être gentil. »

« Je suis intelligent si j'arrive à réparer mon vélo tout seul. »

> Mesures ou évaluations basées selon le résultat obtenu

« C'est quand tu réussis aux examens. »

« Ma maman, elle a dit que je serais intelligent, si j'avais des bonnes notes à l'école. »

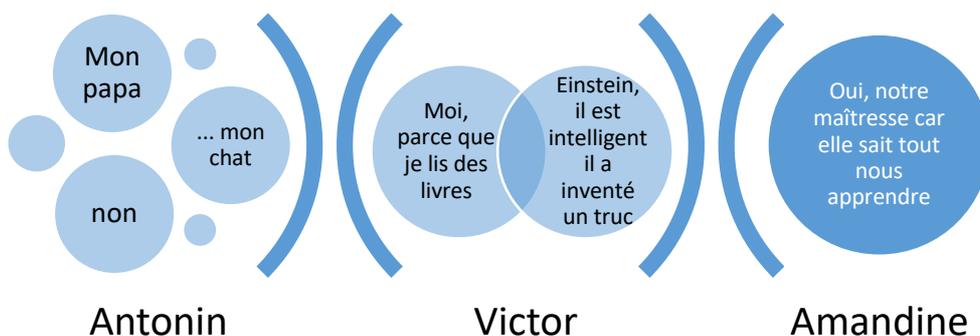
« C'est être rapide pour faire ses devoirs et arriver à calculer. »

> Aptitude générale à différents degrés chez les individus / système symbolique (Gardner)

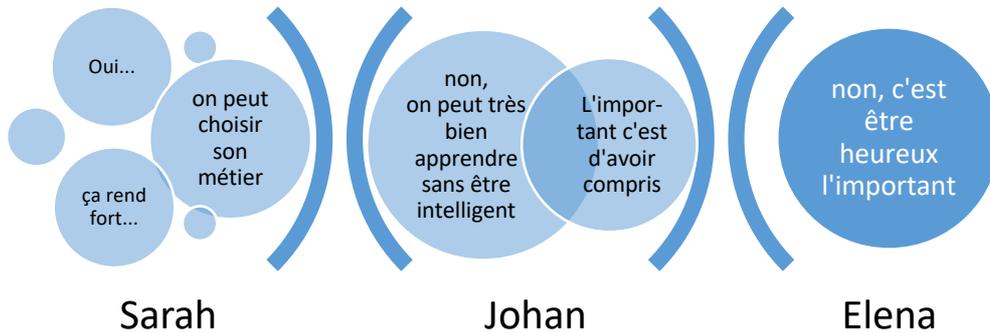
« On est intelligent quand on sent bouger le cerveau. »

« C'est un long tuyau que l'on a dans sa tête avec plein de trous. »

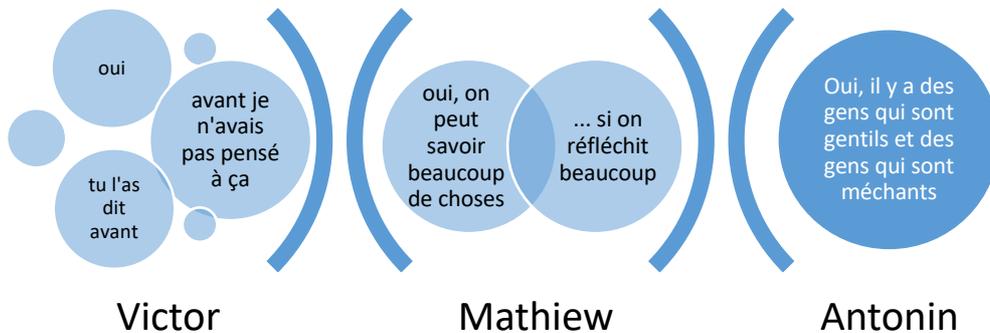
A > Connais-tu des personnes intelligentes ?



B > Penses-tu qu'il est important d'être intelligent ?



C > Penses-tu qu'il y a plusieurs façons d'être intelligent ?



2.5.4 Vérification des hypothèses

En reprenant mes hypothèses de départ et les résultats de l'entretien, je vais les comparer en les joignant aux réponses des trois structures :

Hypothèse 1

Les professionnel·le·s de l'enfance, en s'appuyant sur la théorie des IM, se concentreraient davantage sur la transmission des apprentissages, en ciblant les intérêts et talents pour chaque enfant. Les enfants sont plus intéressés par les activités s'appuyant sur leurs IM prédominantes.

En prenant en compte les résultats des trois entretiens, on ne peut pas affirmer que l'apport de la théorie des IM soutiendraient les professionnel·le·s pour une transmission des apprentissages davantage individualisée. On constate l'importance de découvrir le potentiel de chaque enfant dans le but de répondre aux critères d'une observation ou d'une analyse de situation (évaluations). Les trois responsables considèrent que la connaissance des aptitudes, des capacités ou des intelligences prédominantes propres à chaque enfant, favoriseraient leur intégration à un groupe et une valorisation de leurs capacités.

Hypothèse 2

Les professionnel·le·s de l'enfance évalueraient lors de leurs observations chaque enfant dans toutes leurs formes d'intelligences/aptitudes. Les enfants se sentiront valorisés dans leurs propres domaines de compétences au sein d'un groupe. La compétition prendrait alors une direction d'entraide et non de comparaison.

Chaque structure ne tient pas compte d'une évaluation de l'enfant à travers la théorie des IM. Ces entretiens nous démontrent que chaque structure s'engage autour d'une valorisation des compétences de l'enfant au sein d'un groupe.

On constate à travers ces trois échanges, une nette divergence d'opinion sur les effets de la compétition et comparaison entre pairs.

2.6 Interprétations et discussions des résultats obtenus

Si je reprends ma question de recherche de départ, résumée ainsi : l'exploration de la théorie des IM dans l'accompagnement en structure d'accueil ; on peut supposer à la suite de ces résultats, que l'intégration de la théorie des IM dans les structures et la conscientisation de l'équipe éducative autour de leurs propres bouquets d'intelligences sous-tendent vers une quête permanente ; celle de transmettre au mieux avec des outils adéquats. La mise en place de la théorie des IM ou par son approche indirecte (connaissances théoriques par diverses recherches de méthodes ou littéraires) amènent les professionnel·le·s de l'enfance vers une prise de conscience sur leur manière de transmettre.

D'après les résultats, pour les trois structures d'accueil, on peut dire que par la connaissance de cette approche elles s'ouvrent vers un accompagnement différent de l'enfant ; que cette théorie soit mise en pratique ou non. Les trois structures rencontrées visent le même objectif : favoriser le potentiel d'apprentissage et l'expression créative de chaque enfant en découvrant leurs aptitudes, leurs talents ou leurs intelligences.

Les professionnel·le·s rencontrées pour cette recherche, souhaitent répondre aux besoins des enfants de manière davantage individualisée, peu importe l'outil mis en place. L'utilisation des mots suivants : aptitudes, talents, dons, intelligences, pourrait se regrouper autour des mots compétences/capacités. On peut fortement se « mélanger les pinceaux » en découvrant la théorie des IM. D'où cette difficulté éprouvée par de nombreux·ses professionnel·le·s de mettre en pratique cette théorie. On assimile les intelligences définies par Gardner aux mots talents ou dons. Ces responsables pédagogiques ont également évoqué, une confusion entre compétences et intelligences. Ce fut également une des grandes critiques émises par de nombreux scientifiques autour de cette théorie. Howard Gardner (2004) répond ainsi : « le terme « intelligence » n'a rien de magique. Je l'ai choisi exprès, pour m'opposer à ces psychologues qui mettent le raisonnement logique ou les compétences langagières sur un autre plan que la résolution de problèmes d'ordre musical ou les aptitudes kinesthésiques. » (p. 57).

Un lien se tisse entre ces diverses nominations : talents, intelligences, etc. et sur la manière dont on observe un enfant par ce biais. On en revient alors aux fondements de la théorie des IM qui commence par l'identification des biens, des problèmes et des solutions qui s'ancrent dans un contexte culturel donné. Comment alors peut-on évaluer les apprentissages d'un enfant en se basant sur la théorie des IM, si l'interprétation du mot intelligence porte à confusion, comme le résume une des responsables pédagogiques : « *l'intelligence n'est pas mesurable* » ?

Dans cette recherche, seulement une des trois structures d'accueil se base sur la théorie des IM pour observer le développement de l'enfant dans chacune des 8 intelligences. Une des trois structures détermine par une observation mensuelle les intelligences prédominantes de chaque enfant. Comme le résume la psychologue Caroline Bouchard (2009) : « *On sait que le cerveau de l'enfant poursuit sa croissance jusque vers l'âge de 12 ans et amorce son travail de maturation qui se prolonge jusque vers l'âge de 21 ans* ». Je me demande comment peut-on évaluer avec l'aide de cette théorie un enfant entre 3 et 12 ans en tenant compte de ces paramètres ? Je suppose que l'on peut distinguer des « tendances » d'intelligences prédominantes. La capacité du cerveau face aux apprentissages reste optimale jusque vers 12 ans. Les profils d'intelligences se développent et s'épanouissent tout au long de la vie. Alors comment joindre ces classifications de types d'intelligences, par exemple, aux niveaux de développements correspondant à la taxonomie de Bloom ?

Nos profils d'intelligences selon la classification de Gardner évoluent selon nos intérêts, nos apprentissages et notre environnement. Ne serait-il pas dangereux de pousser un enfant dans un des profils que l'on suppose « plus éprouvé » qu'un autre ? Alors que peut-être ce même enfant en a ou en aura d'autres, à des étapes différentes de sa vie ? Et si les talents, les compétences, les intelligences que l'on découvre chez l'enfant ne sont pas mises en avant, est-ce réellement apporter un soutien dans ses explorations, ses intérêts et ses activités ? Est-ce lui permettre la construction de ses compétences au sein d'un groupe ?

Par cette recherche d'identification d'intelligences multiples que peut-on penser alors de la comparaison entre enfants ? La connaissance de ses propres intelligences, de ses habiletés, de ses forces pourrait-elle répondre à ce besoin d'éradiquer la compétition entre pairs ? Ou au contraire est-elle inhérente à la vie ? Ou au bon développement d'un enfant ? C'est le résultat de ces recherches effectuées auprès de ces trois structures. Chaque individu est un être singulier apprenant à son propre rythme, d'où l'importance d'une reconnaissance sur la différenciation.

Ce qui nous conduit naturellement aux limites de la théorie des IM largement évoquées par les trois structures et les quelques professionnel-le-s de l'enfance rencontrée-s. Entre la difficulté de la mise en pratique de la théorie, sa complexité d'approche ou par la carence d'une méthode concrète. Il semble que la théorie n'a pas encore une place prévalante au sein des structures d'accueil de l'enfance.

Citation

« Je suis convaincu d'une chose : le talent ça n'existe pas.
Le talent c'est avoir l'envie de faire quelque chose...
Et je crois qu'avoir envie de réaliser un rêve : c'est le talent !
Et tout le restant, c'est de la sueur, c'est de la transpiration, c'est de la discipline. »

Jacques Brel

3. Conclusion

3.1. Résumé et réflexion de la recherche

Si on peut observer une habileté chez un enfant, peut-on en dire pour autant que c'est une intelligence ? Dans la revue des cahiers pédagogiques n° 437, Gardner dit : « *Je ne pense pas que regarder les intelligences comme une palette variée les fige. Je crois que toute intelligence peut être développée, si on y travaille. A l'inverse, si on arrête de regarder par exemple les chiffres, on n'a aucune chance de devenir meilleur dans ce domaine-là ! La différence, c'est que dans certains domaines, un tout petit effort vous emmènera assez loin, tandis que dans d'autres domaines, il vous faut travailler très dur pour un tout petit progrès.* » (Interview par Abdlegaber, 2005).

Lors de ce travail de recherche auprès de trois responsables pédagogiques, j'ai pu observer que les professionnel·le·s cherchent à donner du sens aux apprentissages. L'intégration de la théorie des IM ou l'intérêt suscité par cette dernière dans les trois structures ainsi que la conscientisation de l'équipe éducative autour de leurs propres bouquets d'intelligences sous-tendent leur quête permanente de transmettre au mieux avec des outils adéquats.

Durant leur formation initiale, les professionnel·le·s apprennent à transmettre aux enfants, conformément aux compétences acquises dans le PEC (Plan d'Études Cadre) et d'après leurs propres identités professionnelles. Les professionnel·le·s adaptent leurs outils selon la phase de développement dans laquelle se situe l'enfant. Si l'apprentissage est trop intense ou au contraire trop infime, il ne peut être aligné sur la zone proximale de développement (ZPD).

J'ai supposé en amont de ce travail que la motivation chez l'individu se manifesterait plus fortement dans les activités mobilisant les intelligences dominantes. Et par le fait de déterminer les richesses prédominantes d'un enfant à travers la recherche de ces dons, talents, attitudes, compétences, intelligences, conduirait vers un nouveau chemin dans l'accompagnement éducatif. Que ce soit pour les professionnel·le·s ou les enfants, l'importance de la pensée métacognitive dans un apprentissage, ce qui veut dire réfléchir sur son propre mode d'apprentissage, est mise en avant par les recherches en neurosciences actuelles. Howard

Gardner soutient cette idée. La théorie des IM tente de comprendre et de mettre en avant les points forts (talents, dons, compétences, intelligences) des enfants qui ne parviennent pas à intégrer le système dit « classique » de transmission. Elle suggère des pistes partant des intérêts prédominants des individus. En utilisant sa théorie dans ce sens, Howard Gardner propose des pistes pédagogiques.

L'idée de pouvoir explorer un outil novateur en tant que future professionnelle de l'enfance me fascine. À la suite d'une prise de contacts et de nombreux échanges avec des personnes qui semblent qualifiées sur ce sujet, je me suis posé la question suivante : dans quelle mesure la théorie des IM peut-elle représenter un soutien pour les éducateurs·trices de la petite enfance dans l'accompagnement des enfants en structure d'accueil ?

Par mes recherches en littérature et empiriques, je ne parviens pas à répondre de manière probante à la problématique avancée. Cependant avec mon expérience professionnelle, par ces différentes recherches littéraires et empiriques analysées et confrontées, je soutiens l'idée suivante : pour accompagner un enfant de manière plus individualisée au sein d'une structure, il faut tenir compte de plusieurs facteurs :

Une évaluation sur une compétence/intelligence que ce soit avec n'importe quel outil, ne dit rien de la nature des acquisitions de l'individu. Une évaluation engendre même parfois un esprit de compétition et de comparaisons entre pairs. Se révèlent-elles comme moteur lors d'un apprentissage et primordial dans les relations avec les autres ou, au contraire, demeurent-elles un frein aux enjeux de la coopération entre individus ? Chercher un équilibre entre ces deux visions représente un des nombreux rôles de l'accompagnant.

Les facteurs intéressants autour d'un accompagnement éducatif se construisent autour d'une rencontre avec l'autre, d'une valorisation des compétences observées dans un contexte, d'une évaluation - prise comme un indicateur d'une étape - dont la valeur ne vaut que ce que l'on tente bien de lui accorder à un moment précis.

Suite à ces recherches, je peux observer que la plupart des accompagnant·e·s s'investissent de plus en plus dans la création de projets permettant de vivre des expériences en déterminant les intérêts ou les facteurs prédominants d'un individu. John Dewey cite : « *Il n'y a pas de leçons de choses qui peuvent remplacer les connaissances que l'on acquiert sur les plantes, les animaux de la ferme et le jardin en vivant réellement dans leur environnement et en s'en occupant.* » (Campbell, 2006, p. 292).

En regard de ce travail, je m'interroge sur les moyens de soutenir l'accompagnement des enfants en structure d'accueil : consiste-t-il dans l'appropriation d'un outil perpétuellement novateur, comme par exemple l'exploration de la théorie des IM ou dans la quête d'une posture professionnelle adaptée au contexte, ou d'une cohésion des deux ?

Et du côté de l'enfant, être intelligent, c'est quoi ? L'intelligence évolue tout au long de l'enfance. On parle souvent de plasticité cérébrale. Céline Alvarez (2016) la définit comme suit :

« C'est ce processus continu et dynamique de création, de renforcement et d'élimination de connexions synaptiques. » (p. 78). Lors de ces rencontres philosophiques avec les enfants autour du thème « être intelligent ça veut dire quoi », j'ai pu regrouper leurs réponses selon l'évolution d'accommodation décrite par Piaget : « l'intelligence assimile des données et s'accommode aux données nouvelles pour s'y adapter sans cesse. ». Leur réponse varie selon leur âge et développement. Entre deux et sept ans les réponses restent très intuitives. Entre sept et douze ans, comme les relations logiques structurent les opérations de la pensée, l'enfant peut commencer à manipuler des concepts, des notions et faire des abstractions.

3.2. Limites de la recherche

Limite sur le terrain

En abordant la théorie des IM, j'ai fait appel à un réseau de professionnel·le·s. La théorie des IM s'utilise plus fréquemment dans les écoles. J'ai donc commencé par contacter des enseignants, des pédagogues et des psychologues. Par ce biais-là, la difficulté de trouver des structures d'accueil de la petite enfance explorant la théorie des IM s'est faite ressentir rapidement. De fil en aiguille, six structures ont été repérées et contactées. Cette démarche m'a permis de rencontrer et d'échanger avec de nombreux·ses professionnel·le·s de tous horizons.

Limite théorique et méthodologique

Comme souligné en début du développement de cette théorie : à elle seule, elle représente des années de recherches. En amenant cette théorie, je me suis égarée rapidement au travers d'une littérature plus qu'abondante. Très vite le sentiment de « tomber » sous une masse d'informations riches et variées m'a éloignée bien souvent du sujet lui-même. La définition et l'interprétation de cette théorie par Gardner lui-même et par de nombreux·ses auteurs, m'ont demandé une rigueur sélective pour la préparation d'une revue critique littéraire. J'ai accumulé durant plus de cinq mois de nombreux textes à ce sujet. Rapidement, j'ai pris conscience de l'ampleur littéraire au sujet de la théorie des IM, de sa complexité d'approche et de sa diversité. J'ai tenté de trier les similitudes et différences dans les recherches.

Pour tenter de répondre à ma question de recherche, le manque de pages à disposition pour ce travail a été un frein notable dans ma manière de relater la théorie, les analyses et d'amener une réflexion. Je me suis sentie également limitée par le temps. Ce qui a été particulièrement difficile, c'est qu'il a fallu être attentive en permanence à ne pas me perdre lors de la rédaction. Ce sont de colossales réflexions, s'entremêlant tantôt avec des théories et des liens, tantôt avec des analyses de différents auteurs. Ma référente thématique, ainsi que mes professeurs m'ont réorienté bien souvent, ce qui m'a aidé à clarifier et synthétiser ce contenu sans trop me perdre.

3.3. Perspectives en lien avec la profession

En repartant de cette réflexion apposée plus haut : je m'interroge sur le moyen de soutenir l'accompagnement des enfants en structure d'accueil : consiste-t-il dans l'acquisition d'un outil perpétuellement novateur, comme par exemple l'exploration de la théorie des IM ou dans la quête d'une posture professionnelle adaptée au contexte ou d'une cohésion des deux ? Je vais rebondir sur le thème évoqué cette année (2018) par « ProEnfance » (Plateforme romande pour l'accueil de l'Enfance) lors d'une journée de formation sur la recherche de l'identité professionnelle des EDE. Le thème traité : quel accompagnement pour demain ?

Le Dr. Nahum Frenck, médecin pédiatre explique dans son intervention : *« Éduquer signifie nourrir, conduire hors du chemin, développer une pensée critique, enseigner à questionner. C'est conduire l'enfant hors des sentiers battus pour qu'il devienne critique. »*. Il parle encore de l'espace intersubjectif entre deux sujets : *« Cet espace est là où se construit la relation. L'action éducative se fait dans l'action de l'espace intersubjectif ; d'où une construction d'une co-construction »*.

J'adhère à cette vision de l'accompagnement éducatif. C'est dans cet espace que je joindrai la théorie des IM et y trouverai un sens comme soutien éducatif. Cet espace s'ouvre sur la stimulation des potentiels de l'enfant ; en s'orientant vers de différentes directions autour des « intelligences » du corps, de la musique, de nous-mêmes, des autres, des mots, du visuel et spatial, de la logique et des nombres et de la nature, décrite par Gardner.

L'accompagnement d'un enfant soutenu par une théorie, par des outils ou/et par une identité professionnelle se construit sur le temps. Cet accompagnement évolue et s'adapte au vécu des EDE, à leurs propres expériences, à leurs croyances et à leurs représentations.

Sylvie Châtelain, directrice d'un centre de vie enfantine à Lausanne nous parle également de : *« savoir identifier les forces agissantes : la sphère intime, sociale, juridique, influencée par l'extérieur. L'enjeu est de s'ajuster aux nouvelles réalités sociales »*. Elle parle de mutation sociale : d'un changement de paradigme : *« déconstruire les croyances, réhabiliter le quotidien, redonner/donner du sens au collectif, s'appropriier la clinique éducative »*.

Selon Sylvie Châtelain il y a deux étapes pour penser la mutation : *« Prendre conscience de notre propre cloisonnement et s'autoriser à changer de perspective »*.

Pour conclure...

Citation

« Éduquer signifie nourrir, conduire hors du chemin, développer une pensée critique, enseigner à questionner.

C'est conduire l'enfant hors des sentiers battus pour qu'il devienne critique ».

Dr. Nahum Frenck

5. Ressources bibliographiques

- Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris : Ed. Les Arènes.
- Barth, A. & Valentin, M. (2013). *Quels enfants laisserons-nous à la planète*. Les Amanins Centre de Séjour en agro-écologie.
- Belleau, J. (2008). *Mon intelligence vaut la tienne*. Paris : Ed. Fabert.
- Berthiaume, D. (2016 édition 2^e). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal : Ed. Chenelière.
- Campbell, L. & Campbell, B. & Dickinson, D. (2006). *Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*. Montréal : Ed. Chenelière/Didactique.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus dans la nature*. Canada : Ed. Québec Amérique Inc.
- Clivaz, C. (2016). Cours de *Didactiques* [Présentation document sur serveur]. Sion : ES-SO Valais.
- Gardner, H. (1993). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Ed. Odile Jacob.
- Gardner, H. (2001). *Les intelligences multiples*. Howard Gardner : Ed. Retz/Psychologie.
- Garneau, J. (2002). *L'Auto-développement psychothérapie dans la vie quotidienne*. Paris : Ed. RED.
- Gélinas, F. & Roussel, M. (2007). *Les intelligences multiples dès la maternelle – guide d'intégration*. Montréal : Ed. Chenelière/Didactique.
- Hannick, S. (2017). *La psychologie positive*. Namur : Ed. Erasme.
- Hoerr, T. (2002). *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*. Montréal : Ed. Chenelière/Didactique.
- Hourst, B. (2006). *A l'école des intelligences multiples*. Vanves : Ed. Hachette-Education.
- Howden, J. & Laurendeau, F. (2005). *La coopération : un jeu d'enfant*. Montréal : Ed. Chenelière/Didactique.
- Kornhaber, M. L., & Gardner, H. (1993). *Réflexion critique et formes multiples de l'intelligence*. Paris : Ed. In M. Pohl.
- Larivée, S., & Sénéchal C. Article (rédigé le 14 juin, 2017).

(PDF) Que dit la science à propos des intelligences multiples ? Accès
https://www.researchgate.net/publication/317588262_Que_dit_la_science_a_propos_des_intelligences_multiples [accessed Sep 20 2018]

McGreal, S. A. (2013). The Illusory Theory of Multiple Intelligences. Psychology today : Unique-Like Everybody Else. Accès
<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/unique-everybody-else/201311/the-illusory-theory-multiple-intelligences>

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : Ed. ESF.

Recension parue dans le N°437 de novembre 2005. Accès
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-Intelligences-multiples-1952>

Sasseville, M. (17 août 2018). Accès
<https://philoenfant.org/author/michelsasseville>

Vassalli, L. (2016). *Observation – Introductions, définitions* [Présentation document sur serveur]. Sion : ES-SO Valais.

Veillon, E. (28 août 2018). Enseigner à l'école publique autrement. Le Temps. Accès
<https://www.letemps.ch/societe/enseigner-lecole-publique-autrement>

Zuffellato, A. (2017). *La Pédagogie par l'expérience*. Allemagne : Ed. Planoalto.