

Table des matières

Remerciements	3
Résumé	4
I. Introduction	5
II. Partie théorique	6
1. Problématique	6
1.1 <i>L'apprentissage, comment fonctionne-t-il ?</i>	7
1.2 <i>L'intelligence chez l'humain.</i>	10
1.3 <i>Objectif de la recherche</i>	12
1.4 <i>Contexte de la recherche</i>	12
2. Cadre conceptuel	12
2.1 Stratégies d'enseignement	12
2.1.1 <i>Enseignement centré sur l'élève</i>	12
2.1.2 <i>Différenciation</i>	13
2.2 Enseignement d'une langue étrangère	15
2.3 Stratégies d'apprentissage	16
2.3.1 <i>Style cognitif ou style d'apprentissage?</i>	16
2.3.2 <i>L'apprentissage vicariant</i>	18
2.4 La théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner	19
2.4.1 <i>Apparition et fondement</i>	19
2.4.2 <i>Définition de l'intelligence</i>	20
2.4.3 <i>Application de la théorie à l'enseignement et à l'apprentissage</i>	22
3. Question de recherche et hypothèses	23
4. Méthodologie	23
4.1 Population	25
4.2 Déroulement de l'expérimentation	25
III. Partie empirique	26
5. Analyse des résultats	26
5.1 Données factuelles	26
5.2 Présentation des résultats selon les différentes variables	27
5.2.1 <i>Résultats du nombre d'erreurs obtenu selon la préférence d'apprentissage</i>	27
5.2.2 <i>Résultats du nombre d'erreurs obtenu selon le niveau d'apprentissage</i>	30
5.2.3 <i>Résultats du nombre d'erreurs obtenu selon le degré d'apprentissage</i>	34
6. Discussion	36
7. Conclusion et perspectives	39
8. Prise de conscience du développement professionnel	41
Attestation d'authenticité	43
Bibliographie	44
Annexes	47

Résumé

Dans le but d'améliorer qualitativement l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire allemand dans les classes du secondaire I, nous avons fait le choix d'étudier les rapports entre les stratégies d'apprentissage des élèves et la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner.

L'expérience du terrain nous a fait prendre conscience que l'apprentissage du vocabulaire allemand était une tâche difficile pour les élèves. Ceux-ci n'ont que pour seule méthode la mémorisation. Celle-ci se fait le plus fréquemment par écrit ou par oral.

Suite à diverses lectures ayant pour objet les intelligences multiples, nous nous sommes demandés si l'application de cette théorie pouvait influencer positivement l'apprentissage des élèves. Nous avons donc formulé notre question de recherche de la manière suivante : « *Dans quelle mesure la prise en compte de la théorie des intelligences multiples influence-t-elle la performance de ceux-ci lors de l'apprentissage du vocabulaire allemand au secondaire 1? »*

Après avoir défini la problématique ainsi que le cadre conceptuel, nous présenterons l'expérimentation ainsi que les résultats. L'expérimentation s'est déroulée dans cinq classes différentes du canton de Vaud regroupant au total 84 élèves de niveaux différents.

Dans la partie « discussion », nous constatons que nos hypothèses débouchent sur le constat qu'un apprentissage behavioriste semble être ancré chez les élèves dans la manière d'apprendre le vocabulaire allemand.

Mots-clés : stratégies d'apprentissage – stratégies d'enseignement – intelligences multiples – différenciation – L2

I Introduction

Pour notre travail de recherche, nous avons choisi un thème récurrent de notre pratique professionnelle. Enseignants d'allemand au secondaire 1, nous sommes frappés de constater les difficultés d'apprentissage du vocabulaire que rencontrent nos élèves. Ainsi, au cours de chaque leçon, nous varions nos stratégies d'enseignement, les supports, les activités, ... afin d'offrir à chaque élève les meilleures conditions d'apprentissage possibles. Cependant, nous n'avons pas encore trouvé de solution qui permettrait aux élèves de surmonter leurs difficultés d'apprentissage du vocabulaire allemand.

Lors de notre formation, nous avons appris à nous intéresser de plus près à l'élève lui-même. Les notions d'intelligence, de traitement de l'information, de mémoire et de stratégies d'apprentissage nous ont indéniablement mené vers la notion de profils d'apprentissage, de styles cognitifs et aux théories qui en découlent.

Dans ce même contexte, la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner a particulièrement frappé notre attention. Nous avons donc lu un certain nombre d'ouvrages traitant des notions précitées mais également concernant la théorie des intelligences multiples. La définition de l'intelligence donnée par Gardner (1997), ainsi que les pistes d'adaptation de cette théorie à l'enseignement proposées par Armstrong (1999) et Hourst (2006), nous ont convaincu de notre choix d'étude.

Très rapidement, nous avons mis en lien ces notions avec notre problématique et avons décidé d'appliquer cette théorie à notre enseignement et à l'apprentissage des élèves. Notre question de départ était donc la suivante : « Dans quelle mesure la prise en compte de la théorie des intelligences multiples influence-t-elle l'apprentissage des élèves? »

Nous avons alors rédigé une problématique qui met en lien les deux notions que sont l'intelligence et l'apprentissage. Le cadre théorique définit les différents concepts sur lesquels nous nous sommes appuyés pour construire notre dispositif d'expérimentation. Suite à l'expérimentation, nous présentons les résultats et tentons d'y apporter une explication plausible en les interprétant. Notre étude s'achève par une proposition de perspective et une réflexion sur notre développement professionnel.

II Partie théorique

1. Problématique

Le mémoire professionnel présenté dans ce travail s'inscrit dans le cadre de notre enseignement et plus globalement dans l'étude menée sur les théories de l'apprentissage et les styles d'apprentissage.

En effet, nous nous intéresserons plus particulièrement au concept de l'apprentissage qui semble être éminemment complexe.

Dans le milieu scolaire, « apprendre » signifie acquérir des connaissances et des savoir-faire, faire des liens entre les connaissances pré-acquises et les nouvelles transmises par l'enseignant (Meirieu, 1987). Or, nous avons constaté dans notre pratique que tous les élèves n'ont pas les mêmes capacités ni les mêmes intérêts et encore moins la même motivation face au travail d'apprentissage. Influencé par une multitude d'autres facteurs (cadre familial, capacités intellectuelles,...) chaque élève applique des stratégies différentes lors de son apprentissage.

En effet, nous avons constaté, dans notre pratique, que les méthodes d'apprentissage utilisées par les élèves peuvent prendre diverses formes. Cependant, une méthode d'apprentissage inadéquate ou l'absence de méthode peut également mener l'élève à rencontrer de sérieuses difficultés d'apprentissage. Rajoutons ici, comme l'explique Lebrun (2008), que l'enseignant ne peut apprendre quelque chose à ses élèves. En effet, l'apprentissage est un processus interne à l'élève que seul lui-même peut activer. L'enseignant peut conseiller, guider, impliquer l'élève dans des tâches d'apprentissage mais ne peut en aucun cas lui apprendre quelque chose.

Etant enseignante d'allemand au secondaire I dans le canton de Vaud, l'apprentissage du vocabulaire allemand est un exemple parlant. Les difficultés d'apprentissage dans ce domaine ne sont pas liées à des problèmes de capacités ou de compréhension, mais bien plus souvent à des difficultés de méthodologie. Comment apprendre un vocabulaire efficacement et durablement ? Toutes les difficultés non prises en compte vont être une source de démotivation et de dégoût pour l'élève qui entre alors dans une spirale négative.

Face à ces divers constats, nous nous sommes posés la question de l'existence des différents styles cognitifs, ainsi que de leur influence lors de la prise en compte de

ceux-ci dans notre pratique et dans celle des élèves. Pourrions-nous nous appuyer sur les styles cognitifs pour rendre les apprentissages des élèves plus efficaces?

Selon Meirieu (1987), la mission de l'école est de fournir à chaque apprenant des outils et des matériaux nécessaires afin que celui-ci puisse apprendre efficacement. De plus, chaque enseignant devrait, dans la mesure du possible, s'interroger sur la manière singulière avec laquelle chaque apprenant s'approprie les savoirs.

Ainsi, comment pouvons-nous remédier à ces difficultés d'apprentissage ? Comment aider les élèves en difficulté ? Quels outils pouvons-nous, en tant qu'enseignant, leur apporter ? Ces questions nous ont amené à nous intéresser aux différents styles cognitifs dans le but final de mettre en place, dans notre pratique, des stratégies d'enseignement qui respectent les différences individuelles des élèves.

1.1 L'apprentissage, comment fonctionne-t-il?

Dans notre pratique, nous avons constaté, en interrogeant les élèves sur leur façon d'apprendre le vocabulaire, que les stratégies utilisées se bornent à la lecture ou à l'action de recopier le vocabulaire qu'ils doivent apprendre. Si nous interrogeons les élèves en difficulté, c'est-à-dire ceux qui obtiennent rarement la moyenne aux évaluations, nous constatons qu'ils sont hostiles à l'apprentissage du vocabulaire car celui-ci est « trop long », que cela est ennuyant et qu'en réalité, ils ne savent pas comment s'y prendre. Dès lors, ce n'est pas la quantité de vocabulaire (nombre de mots) qui est à remettre en question mais bel et bien la « manière » de l'apprendre. Cependant, avant de définir la manière d'apprendre, interrogeons-nous sur le processus d'apprentissage.

Tout d'abord, le behaviorisme et le néo behaviorisme prônent l'importance du comportement observable et l'influence exercée par l'environnement sur celui-ci. C'est-à-dire, l'environnement détermine et explique les conduites de l'être humain. En effet, ce courant préconise une forme d'apprentissage, le conditionnement, qui se caractérise par des associations entre les stimuli de l'environnement et les comportements de l'organisme (Travis & Wade, 1999).

Certains pathologistes et psychologues, tels que Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958) et Thorndike (1874-1949), ont élaboré leurs théories en concentrant leurs études sur un sujet particulier, objectivement observable : le comportement. Ils ont attribué au terme du comportement les notions de stimulus et de réponse. Ainsi,

Watson (1913) prétend que le conditionnement, c'est-à-dire la relation entre un stimulus et une réponse à ce stimulus, est la meilleure façon d'étudier le comportement par la connexion stimulus et réponse. L'image qui accompagne ce concept de l'apprentissage est celle de la « boîte noire » c'est-à-dire, une machine qu'on sait faire fonctionner mais dont on ne connaît pas l'organisation interne. Finalement, retenons l'idée que, toujours selon Watson, l'esprit humain est façonnable à l'aide du conditionnement.

Cette théorie du behaviorisme est enrichie par une vision sociale de l'apprentissage. En effet, certains chercheurs relèvent l'impact de l'influence sociale dans l'apprentissage. Les théories qui en découlent mettent en évidence trois caractéristiques principales : la répétition d'un comportement aux conséquences agréables, l'apprentissage par imitation et observation et l'imitation par le modelage. En introduisant les termes d'imitation, d'observation et de modelage, les chercheurs tel que Vygotsky en 1934, ont développé une nouvelle théorie, celle de l'apprentissage social. Comme son nom l'indique, l'individu n'est pas uniquement influencé par l'environnement et par le conditionnement (behaviorisme), mais également par des attitudes et croyances qui vont le pousser à raisonner. Bandura (1980) démontre ainsi qu'on ne peut apprendre uniquement par essais ou par erreurs mais que l'observation, par exemple, permet d'acquérir des nouveaux savoir-faire. Cette observation, par un processus mental, se traduit par l'imitation.

Le cognitivisme permet de comprendre comment l'individu traite une information reçue. Ainsi, le travail de la mémoire, le processus d'acquisition d'une information, sa transformation et son utilisation, forment l'objet d'étude de ce courant. Le cognitivisme s'intéresse à la cognition, au raisonnement. Il innove dans le fait qu'il s'intéresse au mécanisme interne de l'élève. Ainsi, on attribue à l'apprenant un réel rôle en tant qu'acteur et non plus comme simple réacteur ou imitateur. Les cognitivistes remettent donc en question la vision réductrice des mécanismes cérébraux définis par les behavioristes.

Le cognitivisme met également l'accent sur la représentation des connaissances. Les représentations sont les idées que l'individu retient d'une information. La théorie des schémas élaborée par Bartlett (1932) présente comment les idées sont structurées : la mémoire encode des informations de diverses natures et les rassemble autour de schémas simples, cohérents et familiers. La réflexion concernant la métacognition permet de comprendre ce qui se passe chez l'élève

lorsqu'on lui demande s'il a compris ce que vient d'expliquer son professeur. Selon trois chercheurs ; Flavell (1976), Brown (1987) et Saint-Pierre (1991), la métacognition est la connaissance et le contrôle qu'un individu a sur ses stratégies cognitives. Si on applique cette définition au domaine scolaire, cette connaissance devrait permettre à l'élève de réaliser une tâche correctement de A à Z. En effet, il doit être capable d'évaluer l'importance de la tâche, de mobiliser les connaissances requises et d'appliquer les bonnes stratégies cognitives. La motivation tient alors une place importante dans le processus de métacognition.

Selon l'approche constructiviste, apprendre équivaut à construire et organiser ses connaissances par sa propre action. Ainsi, Piaget (1974), présente le développement de la pensée de l'enfant comme étant le résultat dynamique de l'interaction constante entre les caractéristiques biologiques de l'organisme et les conditions environnementales. Il insiste sur la part de construction que comporte l'équilibration : les contradictions et les conflits rencontrés génèrent une restructuration permanente. Grâce à l'assimilation (application des structures du sujet au monde) et à l'accommodation (le réel modifie les structures du sujet), l'individu acquiert de nouvelles connaissances ou enrichit les connaissances déjà acquises ou encore, réorganise les schèmes précédemment assimilés. Le développement est donc à considérer comme une recherche constante de l'équilibre est c'est grâce à l'action simultanée de l'assimilation et de l'accommodation que l'organisme s'adapte à son milieu.

Dans le domaine scolaire, Piaget redéfinit le rôle de l'élève. En effet, celui-ci ne sera plus passif mais doit jouer un rôle actif dans la gestion de ses apprentissages. Il doit interagir avec le contexte et les savoirs à disposition. Pour se faire, l'enseignant doit mettre en place des activités cognitives faisant prendre conscience à l'élève de ses connaissances déjà acquises. Le constructivisme, tout comme le cognitivisme, met l'accent sur l'importance des représentations de l'élève. Par la mise en place de situations problèmes, qui provoquent un conflit cognitif, l'élève est mis en confrontation avec ses représentations. Celles-ci peuvent être justes ou fausses mais font l'objet, dans les deux cas, d'une réadaptation, d'une rééquilibration. L'élève apprend à apprendre, ce qui veut dire que, lors du conflit cognitif, il doit adopter une stratégie pour dépasser ce conflit. L'explicitation de la stratégie permet à l'enseignant de déceler les opérations mentales de l'élève et ainsi de mieux le guider dans la construction de ses savoirs.

Finalement, la théorie sociocognitive, ou sociale cognitive, diffère fondamentalement du behaviorisme en accordant une importance majeure aux interactions entre l'individu et l'environnement. On parle alors de déterminisme social ou de déterminisme réciproque. L'environnement, les croyances de la personne et son comportement forment ainsi une triade dynamique où tous ces éléments interagissent les uns sur les autres. Dès les années 80, Bandura élabore une théorie sociocognitive centrée sur les « phénomènes cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humain. » (Carré, 2004, p. 30).

Dans le domaine scolaire, cette dimension sociale se traduit par les interactions entre les élèves, entre pairs, mais également par les interactions entre l'élève et l'enseignant. Le premier défi pour l'enseignant est de créer une zone de dialogue au sein de la classe. Le deuxième est de mettre les élèves « en situation », c'est-à-dire, de mettre en place des activités au cours desquels l'élève est confronté à ses propres représentations mais également à celles de ses camarades qui diffèrent des siennes. En effet, selon Perrenoud (1995), les apprentissages scolaires ne peuvent se vivre qu'en « situations », ces dernières étant à la fois source et critère des connaissances.

La théorie de Vygotsky, apporte plus de précision surtout en présentant la zone proximale de développement laquelle tient compte du potentiel de développement de l'enfant (Bertrand, 1998). Le rôle de l'enseignant sera essentiellement celui de facilitateur d'apprentissage. Il doit, comme l'explique Vygotsky (1997), stimuler des processus de cognition de l'élève. Bruner (2008) ajoute à ce rôle, celui de guide en mettant en place un processus de tutelle. Ce processus rejoint l'accompagnement métacognitif développé plus haut.

1.2 L'intelligence chez l'humain

Les diverses recherches menées par de nombreux chercheurs depuis le début des années 90 concernant le cerveau et son fonctionnement, témoignent d'une nouvelle conception de l'intelligence. En effet, une vision dichotomique de l'intelligence voit le jour. Cette intelligence serait, selon certains scientifiques, une et indivisible et pour d'autres, multiple (Racle, 1986).

Tout d'abord, les travaux d'Alfred Binet ont débouché en 1904 sur le Q.I., le quotient intellectuel, qui permet de mesurer l'intelligence des enfants dans le but de repérer ceux qui paraissent « anormaux » afin de leur donner une éducation spéciale (Binet & Simon, 1905). En effet, pour Binet, les mesures devaient servir à accroître la compétence mentale par une éducation appropriée. Cette mesure du quotient intellectuel est l'exemple même de l'idée d'une intelligence unique et mesurable. Il faut encore préciser que le test Q.I. examine surtout l'intelligence mathématique, linguistique et visuo-spatiale. Comme nous le verrons par la suite, de plus en plus de chercheurs, à l'image d'Howard Gardner, croient en l'existence de multiples intelligences qui dépassent celles citées précédemment. Le test Q.I. ne semble donc plus être adapté pour évaluer un apprenant.

Selon Racle (1986), cette théorie a été remise en question par les travaux de Thurstone qui croyait « en l'existence d'un ensemble d'activités premières, indépendantes, et qui peuvent être évaluées par des tests différents » (p.60).

Enfin, Jean Piaget (1967), qui définit l'intelligence comme « l'adaptation ayant lieu entre les actions de l'organisme vers l'environnement (pour organiser ce qui l'entoure) et les actions qui se passent entre l'environnement et l'organisme » (Racle, 1986), présente le développement de la pensée de l'enfant comme étant le résultat dynamique de l'interaction constante entre les caractéristiques biologiques de l'organisme et les conditions environnementales.

Grâce à l'assimilation et à l'accommodation, l'individu acquiert de nouvelles connaissances, enrichit les connaissances déjà acquises ou encore réorganise les schèmes précédemment assimilés. Ainsi, Jean Piaget a apporté de nouvelles connaissances sur la manière dont les individus construisent leurs capacités cognitives mais également d'apprentissage et de développement.

Dès le XXème siècle, ces théories prônant une intelligence une, indivisible et quantifiable ont été remises en question par une nouvelle vision de l'intelligence. En effet, les recherches mettent en avant une vision multidimensionnelle de l'intelligence. Celle-ci serait composée d'une multitude de capacités en relation les unes avec les autres. Ainsi, de nombreuses théories sur les différentes manières d'être intelligent voient le jour, dont celle de Howard Gardner qui sera développée plus bas.

1.3 Objectif de la recherche

L'objectif de notre mémoire consiste à discuter de l'influence des préférences d'apprentissage des élèves sur la qualité de leur apprentissage du vocabulaire allemand au secondaire I.

1.4 Contexte de la recherche

Le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche est ainsi celui des préférences d'apprentissage en lien avec l'apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement, le vocabulaire allemand. Nous voulons vérifier si les préférences d'apprentissages ont une influence sur la qualité de l'apprentissage. Nous nous appuyons sur la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner pour déterminer le profil d'apprentissage des élèves. Les stratégies d'apprentissage et d'enseignement se fonderont également sur cette théorie.

2. Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous définissons les concepts principaux en lien avec notre problématique et nos hypothèses. Il s'agit des stratégies d'enseignement, des stratégies d'apprentissage et de la théorie des intelligences multiples.

2.1 Stratégies d'enseignement

2.1.1 Enseignement centré sur l'élève

La volonté d'harmonisation de l'éducation, pour des raisons à la fois politiques, économiques et culturelles, a entraîné une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Les spécialistes en éducation parlent d'un « changement de paradigme », qui représente une transition allant du « paradigme d'enseignement » au « paradigme d'apprentissage » (Chevalier & Jannuzzo, 2007).

Chevalier définit le paradigme d'enseignement comme étant une « conception de la pédagogie fondée essentiellement sur un processus d'accumulation d'informations chez l'apprenant » (p.5). Le paradigme d'apprentissage place quant à lui l'élève au centre de l'action : « Selon le paradigme d'apprentissage, les rôles respectifs de

l'enseignant et de l'apprenant sont redistribués. D'un côté, l'apprenant devient pleinement responsable d'effectuer un travail actif de sélection, de structuration et d'intégration des connaissances. De l'autre, l'enseignant occupe une position toute aussi importante, mais réorientée dans une direction différente : il devient « vecteur » de connaissances et « catalyseur » d'apprentissages. Dans ce sens, il a la responsabilité de mettre à disposition de l'apprenant les outils qui lui seront nécessaires pour réaliser ses apprentissages (documents, livres, références, bibliographies, multimédias, etc.). Mais il a aussi une autre responsabilité : celle de guider les démarches d'apprentissage des étudiants. » (p.6-7). Ainsi, non seulement le rôle de l'élève mais aussi celui de l'enseignant sont modifiés.

2.1.2 Différenciation

Selon Perrenoud (1995), différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment, ou du moins très souvent, confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. Ainsi, la différenciation est une démarche pédagogique qui a comme objectif d'adapter le style d'enseignement aux besoins de chaque élève.

Il existe plusieurs manières de diversifier son enseignement : de manière successive en variant les méthodes, les démarches, les supports, ou simultanément, en effectuant dans le même temps des activités différentes. Les élèves peuvent également réaliser des tâches identiques mais avec des ressources ou des contraintes personnalisées (Meirieu, 1990).

D'après Perrenoud (2012), il s'agit de traiter chaque élève de manière individuelle. Non pas en lui donnant des leçons particulières, mais en agissant à son égard en tenant compte de ses difficultés, de ses acquis, de son « niveau », de son développement, de sa manière d'apprendre. L'important donc, c'est de mettre l'élève face à des situations didactiques optimales pour lui et lui seul. L'enseignant, le formateur, doit chercher à faire comprendre à l'élève qu'il agit d'une certaine manière pour apprendre. L'élève doit établir des liens entre objectifs et démarches (Berbaum, 1991).

Cela étant dit, les difficultés qu'engendre la différenciation (gestion de classe, individualisation de l'apprentissage, etc.) semblent insurmontables. Pourtant, il faut se donner les moyens de la réaliser. Placer l'élève aussi souvent que possible dans

une situation d'apprentissage idéale est un impératif à réaliser. Bien entendu, il est impossible de différencier tout le temps ; mais la différenciation peut être mise en place à différents moments d'une séquence. L'enseignant doit ainsi acquérir lui-même des compétences et des outils pour y parvenir.

Perrenoud insiste sur le fait que l'enseignement se fait en s'appuyant sur le sujet, ses acquis et les stratégies qui lui sont familières (Perrenoud, 1997); en effet, des élèves peuvent lire un même texte mais le comprendre différemment : tout dépend de leurs connaissances précédentes ou encore ce qu'il veulent en faire (par exemple : agir ou simplement mieux comprendre). Demander à l'élève de décrire ce qu'il fait, comment il s'y prend pour saisir les données, les mémoriser ou les traduire en action, voilà quelque chose d'utile pour l'élève, obligé ainsi à un processus d'autoréflexion (Berbaum, 1991). Si l'élève a de la peine à définir ses propres stratégies, l'action didactique doit avoir pour but d'enrichir ses compétences pour lui permettre d'expérimenter toutes sortes de stratégies, afin de trouver celle qui lui convient le mieux (Perrenoud, 1997). Il est important que l'enseignant prenne conscience et fasse prendre conscience aux élèves de leur méthode d'apprentissage. Ensuite, une fois le profil de l'élève obtenu, l'enseignant doit concevoir et proposer des activités qui favorisent au mieux l'apprentissage de l'élève. Ces activités d'apprentissage demandent donc à être aussi diverses que variées, et flexibles en fonction des élèves. Ce n'est pas une mince affaire, tout le monde en est conscient. Pouvoir mettre en place sans aucun problème des séquences entièrement dédiées à la différenciation demande une certaine expérience. Les élèves doivent être en confiance et se sentir capables de réaliser les apprentissages que l'on attend d'eux. L'apprenant doit comprendre que, dans la différenciation, il n'y a pas « d'échelle de valeur » qui est mise en place. L'enseignant ne décrète pas qu'un élève est plus « nul » qu'un autre. Au contraire, il est primordial de favoriser la progression, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension (Prud'homme et Bergeron, 2012).

Résumons donc : l'enseignant reconnaît qu'il existe de multiples façons d'apprendre, que chaque élève utilise ses propres stratégies, qu'il fait donc face à un groupe hétérogène et ainsi, qu'il doit développer une variété de stratégies d'enseignement pour que chacun atteigne un même objectif.

2.2. Enseignement d'une langue étrangère

Pour débiter ce chapitre, nous nous posons la question des conditions qui favorisent un apprentissage efficace d'une langue étrangère. Pour y répondre, nous allons nous appuyer sur la théorie de Klein (1989). Selon cet auteur, l'acquisition d'une langue peut se faire de deux manières :

- l'acquisition non guidée : *« On désigne ainsi l'acquisition d'une langue étrangère par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement, et sans interventions systématiques pour guider le processus. » (p.29)*
- l'acquisition guidée : celle-ci *« doit être vue comme un cas dérivé, comme une tentative de domestiquer un processus naturel. Mais c'est un cas d'acquisition particulièrement important dans la pratique. » (p. 33)*

Cette distinction que fait Klein entre une acquisition non guidée et guidée nous permet de différencier l'acquisition naturelle et l'apprentissage (apprendre) présent dans le domaine scolaire.

Selon Bange (2005), l'apprentissage de la langue étrangère est « un processus individuel mis en mouvement et rendu possible par l'interaction avec un partenaire social. » (p. 10). Il relève une différence en l'apprentissage en milieu scolaire et les autres formes d'apprentissage. Celle-ci réside dans le fait que : « l'activité du novice ne se développe pas spontanément (selon ses lois propres) mais qu'elle y est proposée, guidée et évaluée c'est-à-dire en définitive imposée à l'apprenant par son partenaire et par l'interaction au nom du savoir qu'il possède sur les buts et les moyens de l'apprentissage » (p.10)

Diverses méthodes ont été appliquées dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde (L2).

Tout d'abord, l'acquisition guidée, stratégie utilisée dans l'enseignement d'une L2 dans le domaine scolaire, est traduite chez Skinner (cité par Gaonac'h, 1991), par l'enseignement programmé. Cet enseignement consiste à amener l'élève « à produire une réponse exacte : on doit donc concevoir les acquisitions à réaliser de manière progressive, pour éviter au maximum les erreurs de la part de l'élève. » (p. 21-22). Gaonac'h (1991) nous informe que l'intérêt pédagogique de l'enseignement programmé a été beaucoup discuté pour laisser place à la méthode audio-orale

développée dans les années soixante. Six principes composent cette méthode dont l'un comporte un réel intérêt pour notre étude. Le voici : « Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle : ce n'est pas « apprendre quelque chose », mais c'est apprendre à « faire quelque chose ». Une fois acquis, un mécanisme peut être généralisé par des changements minimaux dans la structure acquise : on peut alors amorcer une généralisation grammaticale sans énoncer de règles, mais en se contentant de décrire ce que l'élève fait à travers les productions effectivement réalisées. » (p.26-27). Cette idée est soutenue par Rivers (cité par Gaonac'h, 1991) qui affirme que « L'apprentissage d'une langue étrangère est fondamentalement un processus mécanique de formation d'habitudes ». (p. 27).

L'apprentissage du vocabulaire, c'est-à-dire, la manière d'apprendre le vocabulaire, a été institutionnalisé sur cette conception d'un processus de formation d'habitudes qui seul peut permettre à l'élève de mémoriser son lexique. Cette conception est vivement dénoncée par Dufresne et al, (2007). En effet, selon eux, « les démarches communicative et actionnelle, parce qu'elles relient l'apprentissage linguistique à un acte de parole, à une situation de communication et à une tâche ou un contexte, pourraient conduire à une dérive (...) : hors de la situation de communication donnée, il serait inutile de donner des listes de mots décontextualisés, de favoriser l'apparition de cimetières lexicaux dans les cahiers et la tête des élèves. » (p.63). Toujours selon Dufresne et al. (2007) dans tous les cas, « c'est une démarche construite et cohérente d'enseignement et d'apprentissage qui fait défaut. » (p.63).

2.3 Stratégies d'apprentissage

Selon Bourgeois (2003), la recherche sur les styles d'apprentissage en contexte éducatif fait débat non seulement de part « la profusion des typologies proposées dans la littérature » (p.31) mais aussi de part « le flou conceptuel qui caractérise ce champ d'études ». (p.31). Nous tenterons donc dans ce chapitre de porter un éclairage sur les concepts de style cognitif et d'apprentissage.

2.3.1 Style cognitif ou style d'apprentissage ?

Selon Flessas (1997), le style cognitif est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information. Cette information est

perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Comme nous le dit Olry-Louis (1995), la notion de style d'apprentissage est une notion récente utilisée dans le domaine de la formation. Elle est apparue avec l'intérêt croissant, que portent certains professionnels de ce domaine pour la manière d'apprendre d'un élève. Cet intérêt poursuit deux buts. Le premier est de définir l'origine des difficultés rencontrées par celui-ci et le second est d'identifier les stratégies mises en œuvre par l'apprenant afin de les intégrer dans la manière d'enseigner.

Le style d'apprentissage a également été défini de la manière suivante : « Un style d'apprentissage est une prédisposition chez certains élèves à adopter une stratégie d'apprentissage particulière de manière indépendante des demandes spécifiques de la tâche d'apprentissage. » (Schmeck, 1983, cité par Chevrier J. et al. 2010).

Le style d'apprentissage rend donc compte des régularités dans les conduites d'un élève, conduites qui sont en lien avec les apprentissages que réalise cet élève. De manière opérationnelle, le style d'apprentissage se définit comme l'habileté relative d'un individu à réaliser une tâche académique selon les principales modalités perceptuelles (Barbe et Swassing, 1979, cité par Chevrier J. et al. 2010).

Bien que les styles cognitifs et styles d'apprentissage soient des concepts proches, les recherches qu'ils suscitent ne s'orientent pas de la même façon. Pour dégager des styles d'apprentissage différenciant les personnes, les auteurs préfèrent à la situation expérimentale une situation naturelle d'apprentissage, au demeurant plus riche (Olry-Louis, 1995, p.323).

Finalement, les diverses définitions du concept de style d'apprentissage renvoient à des manières caractéristiques d'agir, à des prédispositions ou à des préférences qui concernent des contextes d'enseignement et d'apprentissage, à des processus de traitement d'information et à des caractéristiques de la personnalité (Chevrier et al. 2010).

Ainsi, les recherches en psychologie cognitive nous informent de l'existence d'une pluralité de types d'apprentissage. En effet, l'analyse ne tient pas uniquement compte de la structure formelle d'une tâche à réaliser, mais également des représentations et des connaissances qu'utilise l'élève pour la réaliser. L'accent est ainsi mis sur la façon dont l'élève analyse et structure les informations dont il dispose afin d'élaborer sa réponse. Les résultats de ces recherches montrent que pour une

même tâche, des élèves différents mettent en œuvre des stratégies différentes pour la résoudre.

Dans le domaine de la didactique, l'intérêt porte sur la transmission des savoirs d'une discipline donnée. L'enseignant, face à la pluralité des styles cognitifs présents dans sa classe, doit analyser a priori toutes les dimensions des tâches demandées, afin de créer des dispositifs d'aide à l'apprentissage adaptés à chaque type de problème (Allieu et Leudet, 1992).

La psychologie différentielle étudie la diversité individuelle dans l'apprentissage. Dans ce domaine, les chercheurs proposent diverses méthodes. Certains tiennent compte des aptitudes d'un élève pour un apprentissage donné, d'autres tiennent compte des différents traits de personnalité des sujets. Citons ici l'exemple d'Astolfi (1987) qui a tenté de tirer parti des styles cognitifs dans le sens d'une différenciation pédagogique. Il suggère que la situation pédagogique la plus adaptée différerait selon le pôle de DIC (dépendance-indépendance à l'égard du champ) auquel se situent les sujets : les dépendants préféreraient qu'on leur fournisse un cadre de travail précis et seraient sensibles au contexte affectif et à la signification sociale de l'apprentissage en cours, tandis que les indépendants réorganiseraient, à leur manière, les données enseignées, et se préoccuperaient d'abord du contenu du travail à faire. Astolfi recense par ailleurs six autres « styles cognitifs » qu'il juge important de prendre en compte au niveau pédagogique. Il s'agit des catégories : auditif/visuel, réflexivité/impulsivité, centration/balayage, accentuation/égalisation, production/consommation et formalisation/réalisation.

2.3.2 L'apprentissage vicariant

L'adjectif « vicariant » signifie ce qui remplace, ce qui supplée. Dans le cas de l'apprentissage vicariant, le comportement observé est intégré par le sujet, en fonction des conséquences qu'il entraîne pour le modèle.

Reuchlin (1997) parle de processus vicariants qui peuvent se substituer les uns aux autres. Ainsi, « Chaque individu disposerait de plusieurs processus vicariants pour s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve. » (p.125). A cela, il ajoute que l'appel de ses processus diffère d'un individu à l'autre : « Les individus les plus favorisés dans une certaine situation seraient ceux pour lesquels les processus les plus facilement évocables jouiraient de la plus grande efficacité dans cette

situation.». (p.25). Ces deux idées permettent de constater que les individus ne sont donc pas caractérisés par une préférence d'apprentissage qui leur est propre mais par un répertoire de préférences inégalement évocables. De plus, toujours dans la même idée, ces préférences sont activées par les propriétés propres de la situation en question.

Alberto Bandura a également intégré le concept d'apprentissage vicariant en développant la théorie de l'apprentissage social présenté plus haut. Selon Bandura (1980), quatre éléments composent le processus d'apprentissage : l'attention portée par le sujet à un sujet modèle, la mémorisation des images observées, la reproduction du comportement modèle observé, le renforcement direct et le renforcement vicariant (qui apparaît lorsqu'une personne anticipe les conséquences positives d'un comportement qu'elle a vu récompensé).

L'apprentissage vicariant est donc caractérisé par des processus cognitifs qui amènent le sujet à y faire appel ou non, selon les circonstances.

2.4. La théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner

2.4.1 Apparition et fondement

En 1983 apparaît la théorie des intelligences multiples dans le monde anglo-saxon avec la publication de l'ouvrage « *Frames of Mind d'Howard* » Gardner. En effet, psychologue cognitiviste et professeur de neurologie à la faculté de médecine de Boston, Howard Gardner mène des recherches sur le développement des capacités cognitives de l'être humain. Pour mener à bien ses recherches, il se base sur des études menées dans les domaines de l'anthropologie, de la psychologie cognitive, des approches psychométriques, physiologiques et neurologiques, ainsi que sur des recherches variées sur le cerveau.

Le point de départ de ses recherches est la certitude que chaque individu apprend d'une manière différente de celle d'un autre individu et que la manière d'apprendre d'un individu, ou son intelligence, peut changer d'une situation à l'autre ou d'un moment à l'autre. Il définit lui même sa conception de l'intelligence comme une conception plurielle qui prend en considération les nombreuses et différentes facettes de l'activité cognitive, et qui reconnaît que nous différons les uns des autres par notre acuité cognitive et par nos styles cognitifs contrastés.

2.4.2 Définition de l'intelligence

Ainsi, à travers ses recherches, Gardner présente une nouvelle définition du concept d'intelligence qui possède trois composantes :

- un ensemble de compétences qui permettent à un individu de résoudre des problèmes rencontrés dans la vie courante.
- la capacité à créer un produit réel ou à offrir un service qui a de la valeur dans une culture donnée.
- la capacité à se poser des problèmes et à trouver des solutions à ces problèmes, capacité permettant en particulier à un individu d'acquérir de nouvelles connaissances.

Cette nouvelle définition va donc à l'encontre d'une intelligence qui serait déterminée par des scores résultant de tests standardisés. En effet, dans ce sens, l'intelligence n'est pas une et indivisible mais multiple.

Plus encore, en élargissant les paramètres permettant de définir et de comprendre l'intelligence dans le but d'intégrer l'infinie diversité des capacités humaines, Gardner définit, en s'appuyant sur des critères précis (en particulier sur l'existence d'un système symbolique propre à chaque intelligence, et la correspondance avec une région relativement bien localisée du cerveau mise prioritairement en activité) huit intelligences plus ou moins développées dont chaque individu serait doté.

Voici ces huit intelligences:

L'intelligence linguistique est la capacité à percevoir les structures linguistiques sous toutes leurs formes. Gardner (1997) illustre cette intelligence à travers l'image du poète qui compose ses œuvres en tenant compte des opérations clés du langage telles que la sensibilité à la signification des mots, la sensibilité à l'ordre des mots, la capacité à suivre les règles de la grammaire, la sensibilité aux sons et rythmes et la sensibilité aux différentes fonctions du langage (p.85).

Cette compétence linguistique est la plus largement partagée au sein de l'espèce humaine. En effet, il n'est pas nécessaire d'être poète pour avoir une intelligence intellectuelle développée. Gardner cite quatre autres aspects de cette compétence, partagées par tout un chacun. Il s'agit de l'aspect rhétorique du langage, de son potentiel mnémotechnique, de son rôle pour fournir des explications et enfin, l'aptitude du langage pour réfléchir sur le langage lui-même, c'est-à-dire de recourir

au métalangage (p.86). Ainsi, tout ce qui relève de la sémantique ainsi que de la pragmatique comporte des données venues d'autres intelligences comme l'intelligence logico-mathématique par exemple.

Hourst (2006) précise que cette intelligence semble être liée au langage oral et à un mode de fonctionnement auditif plutôt qu'à une activité visuelle (p.42).

Finalement, un élève ayant particulièrement développé cette forme d'intelligence peut être reconnu par son plaisir à lire et à écrire, par sa facilité à mémoriser des noms, des dates, ..., par un usage d'un vocabulaire riche et varié, par sa capacité à faire des jeux à base de mots et en appréciant les subtilités de grammaire et de compréhension (Hourst, 2006, p.40).

L'intelligence logico-mathématique est la capacité à raisonner, à compter, à calculer et à tenir un raisonnement logique. Gardner évoque une origine différente de celle des intelligences linguistique et musicale. En effet, cette intelligence n'a pas son origine dans la sphère oro-acoustique mais dans la « confrontation avec le monde des objets : c'est en se confrontant aux objets, en les ordonnant et en les réordonnant, en évaluant leur quantité, que le jeune enfant, garçon ou fille, acquiert sa connaissance première et la plus fondamentale du royaume logico-mathématique. » (p.138).

L'intelligence naturaliste est la capacité à être sensible à la nature mais c'est aussi la capacité à observer la nature sous toutes ses formes, ainsi que la capacité à reconnaître et classifier des formes et des structures dans la nature.

Hourst (2006) définit cette intelligence comme étant « la capacité à comprendre les interactions entre la nature et la civilisation et à classifier des objets issus de la civilisation. » (p.67). Un élève ayant particulièrement développé cette intelligence est sensible à la nature, à son environnement. Il sait observer, organiser des données, sélectionner, regrouper, classifier et catégoriser. Ainsi, l'une des démarches principales de cette intelligence est la recherche de structure.

Précisons que cette intelligence ne faisait pas partie initialement de la description des intelligences multiples de Gardner, elle était incluse dans l'intelligence logico-mathématique.

L'intelligence kinesthésique est « l'aptitude à utiliser son corps de manière hautement différenciée et talentueuse, à des fins d'expression ou bien sans but précis (...) est la capacité à manipuler des objets avec talent, à la fois des objets qui impliquent des mouvements moteurs fins des doigts et des mains, et ceux qui requièrent d'importants mouvements moteurs du corps. » (p.218). Gardner relève encore un lien avec les intelligences personnelle, linguistique et musicale.

L'intelligence musicale est la capacité à percevoir les structures rythmiques, sonores et musicales. Il semblerait que les intelligences musicales et mathématiques possèdent des modes de pensée similaires. Hourst (2006) relève le fait qu'elle est la moins utilisée dans l'enseignement.

L'intelligence spatiale/ visuelle est définie par Gardner comme étant : « les capacités à percevoir correctement le monde visuel, à exécuter des transformations et des modifications sur ses perceptions initiales et à être en mesure de re-crée des aspects d'une expérience visuelle, même en l'absence de stimuli physiques pertinents. » (p.184). Parmi les habiletés principales, Campbell (1999) cite l'imagerie mentale, la coordination spatiale, la manipulation de l'image, les talents graphiques et artistiques.

Le terme visuel est associé par Gardner (1997) au terme spatial car l'intelligence spatiale naît directement de l'observation du monde visuel (p.185).

L'intelligence intrapersonnelle, c'est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même. L'intelligence interpersonnelle est, au contraire de celle précitée, la capacité à entrer en relation avec les autres.

2.4.3 Application de la théorie à l'enseignement et à l'apprentissage

Exploiter les intelligences multiples signifie que l'on offre aux élèves la possibilité d'utiliser des intelligences autres que les intelligences linguistique et logico-mathématique dans leur travail quotidien en classe. L'objectif est que les élèves puissent utiliser leurs intelligences dans certains apprentissages, afin de les aider à améliorer leurs stratégies et à renforcer leur propre apprentissage.

Il existe trois façons de transposer la théorie des intelligences multiples dans un cours. L'enseignant peut centrer sa planification sur les intelligences fortes des élèves ou au contraire travailler sur les intelligences faibles afin de les faire évoluer. La troisième façon consiste à travailler toutes les intelligences à tour de rôle sans tenir compte des forces ou faiblesses des élèves. C'est cette manière-ci qui a été choisie pour notre expérimentation car, en procédant de la sorte, chaque intelligence forte de chacun des élèves sera stimulée à un moment ou à un autre (Hourst, 2011).

3. Question de recherche et hypothèses

Notre problématique ainsi que notre cadre conceptuel présentés plus haut, nous permettent de formuler la question de recherche de cette manière:

« Dans quelle mesure la prise en compte de la théorie des intelligences multiples influence-t-elle la performance de ceux-ci lors de l'apprentissage du vocabulaire allemand au secondaire 1? »

Afin de répondre à la question de recherche, nous avons élaboré les trois hypothèses ci-dessous sur la base des lectures effectuées.

- L'élève est plus performant si le style d'enseignement est conforme à sa préférence d'apprentissage.
- Le niveau d'apprentissage influence les performances de l'élève.
- Le degré de scolarisation influence les performances de l'élève.

4. La méthodologie

La théorie des intelligences multiples a été mise en pratique dans le contexte scolaire et nous analyserons l'impact de celle-ci sur l'apprentissage du vocabulaire allemand des élèves.

Le vocabulaire concerné n'est autre que celui proposé par la méthode Geni@l A2 pour les différents thèmes traités. Nous avons choisis pour chaque intelligence un type d'évaluation ainsi que son contenu. Le type d'évaluation a été choisi parmi les

activités diverses proposées dans les ouvrages de Gardner (2001, 2008), Campbell (2006), Armstrong (1999) et Hourst (2006, 2009).

Tableau 1

Classe Chapitre Thème Intelligence travaillée et forme de l'évaluation

Classe	Chapitre Geni@I A2	Thème	Intelligence travaillée	Forme de l'évaluation
VSG	Unité 3	Le passé composé	- linguistique - visuelle	- mots-croisés - attribuer
	Unité 6	Sport	- logico-math.	- ordonner les mots par ordre alphabétique
	Unité 10	Activités quotidiennes	- musicale	- composer
	Unité 12	Habitat	- naturaliste - visuelle	- catégoriser et classer - situer des objets dans un espace en 2D
VSB	Unité 8	Nourriture	- logico-math.	- ordonner les mots par ordre alphabétique
	Unité 10	Activités quotidiennes	- musicale	- composer
	Unité 11	Verbes à l'imparfait	- linguistique	- mots-croisés
	Unité 12	Habitat	- naturaliste - visuelle	- catégoriser et classer - situer des objets dans un espace 2D
VSO	Unité 8	Nourriture	- linguistique - logico-math.	- mots-croisés - ordonner les mots par ordre alphabétique
	Unité 9	Emotions	- naturaliste	- catégoriser et classer
	Unité 10	Activités quotidiennes	- musicale - visuelle	- composer - attribuer

Ainsi, 85 élèves du secondaire I du même établissement mais de classes et de niveaux différents, ont été interrogés et testés et nous allons comparer leurs résultats. Nous saurons ainsi, s'il existe ou non, un lien entre les préférences d'apprentissage et leurs performances dans leurs apprentissages.

Afin de déterminer, dans un premier temps, les préférences d'apprentissage des élèves et, dans un deuxième temps l'influence des ces préférences sur les performances scolaires en vocabulaire allemand, nous avons opté pour une

recherche par enquête à travers un premier questionnaire, puis par la méthode de l'expérimentation pour ce qui concerne la mise en pratique de la théorie des intelligences multiples.

Nous avons choisi l'expérimentation comme méthodologie car, elle permet d'analyser des comportements humains dans des conditions précises et fixées par le chercheur (Schnidrig et Fierz, 2006). De plus, elle est utile pour comparer les effets d'une pratique d'enseignement, sur l'apprentissage, d'un matériel pédagogique, d'un dispositif, sur l'apprentissage, l'autonomie, la motivation ou autre (Schnidrig et Fierz, 2006).

Lors de notre recherche, nous utiliserons le terme de « préférence d'apprentissage » pour définir la manière dont l'élève s'approprie un savoir ou un savoir-faire.

Nous avons également défini pour chaque hypothèse la variable indépendante, la variable dépendante ainsi que leur indicateur.

4.1 Population

Pour notre recherche, nous avons choisi d'interroger 84 élèves dont 37 filles de 9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} années Harmos, âgés de 13 à 17 ans. Ils sont répartis dans cinq classes de niveaux différents.

4.2 Déroulement de l'expérimentation

Dans un premier temps, nous avons présenté la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner aux élèves concernés par notre étude. Pour cette présentation, nous avons suivi l'exemple donné par Amstrong (1999, pp.39-41). Nous avons également expliqué aux élèves comment nous allons transposer cette théorie à l'apprentissage du vocabulaire allemand.

A la suite de cette présentation et dans le but de déterminer les intelligences fortes de nos élèves, nous avons choisi de leur soumettre un test auto-évaluatif. Ce test a été tiré de l'ouvrage « Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer » d'Helen McGrath et Toni Noble (2008).

Ce test est composé de 32 énoncés et a été réalisé pour des apprenants âgés de 11 à 16 ans. Ceux-ci doivent, pour chaque énoncé, déterminer s'il leur correspond tout à

fait, beaucoup, moyennement ou pas du tout. A chacun de ces critères est ensuite attribué un nombre de point allant de 5 à 1. Ces points sont ensuite reportés dans les divers tableaux du document « Détermination des IM » (cf. Annexe I).

L'intelligence forte de chacun des élèves est celle ayant obtenu le maximum de point. Ainsi, chaque élève a pu observer quelle est/sont sa/ses intelligence(s) forte(s).

Une fois les intelligences fortes déterminées, diverses planifications ont été construites (cf. Annexe II). Chaque planification a été construite en tenant compte d'une des intelligences définies par Howard Gardner. Pour des raisons pratiques, les intelligences intrapersonnelle, interpersonnelle ainsi que kinesthésique n'ont pas été traitées dans cette étude.

Ainsi, cinq intelligences ont été travaillées en lien avec le vocabulaire du thème abordé en classe sur une durée de 30 min. Durant les 15 dernières minutes du cours, une évaluation formative a été soumise aux élèves.

Cette partie expérimentale a été conduite pendant cinq semaines consécutives au cours d'une période d'allemand. L'ordre des intelligences traitées a été choisi de manière aléatoire. Cependant, nous tenons à en préciser l'ordre ici car cet ordre peut avoir influencé les résultats de notre recherche. Voici donc l'ordre des intelligences travaillées : linguistique – logico-mathématique- auditive/musicale – visuelle – naturaliste.

Chaque évaluation nous a permis de déterminer le nombre d'erreurs commises, une note ainsi que le nombre total de points obtenus.

Ces données ont été inscrites dans un tableau Excel et traitées par le système SPSS. Nous avons codés toutes les valeurs qui nous ont permis de répondre à nos hypothèses de départ. Ces valeurs sont représentées sous forme d'histogramme contenant les moyennes des erreurs et les écarts-types.

III Partie empirique

5. Analyses des résultats

5.1 Données factuelles sur l'échantillon

Premièrement, les résultats du questionnaire représentés par la figure 1, soumis à 84 élèves, révèlent qu'uniquement 2 élèves possèdent une préférence d'apprentissage linguistique. Parmi ces 84 élèves, 11 élèves possèdent une préférence logico-

mathématique, 19 élèves une préférence musicale (auditive), 15 élèves une préférence visuo-spatiale, 3 élèves une préférence naturaliste et 20 élèves une préférence kinesthésique. Une préférence intrapersonnelle est présente chez 19 élèves et, finalement, 11 élèves ont une préférence interpersonnelle. Nous constatons également que certains élèves possèdent plusieurs préférences d'apprentissage. Ces personnes obtiennent un score identique dans deux préférences selon le questionnaire de McGrath & Noble (2008). Dans cet échantillon, nous avons 13 élèves avec deux préférences d'apprentissage égales.

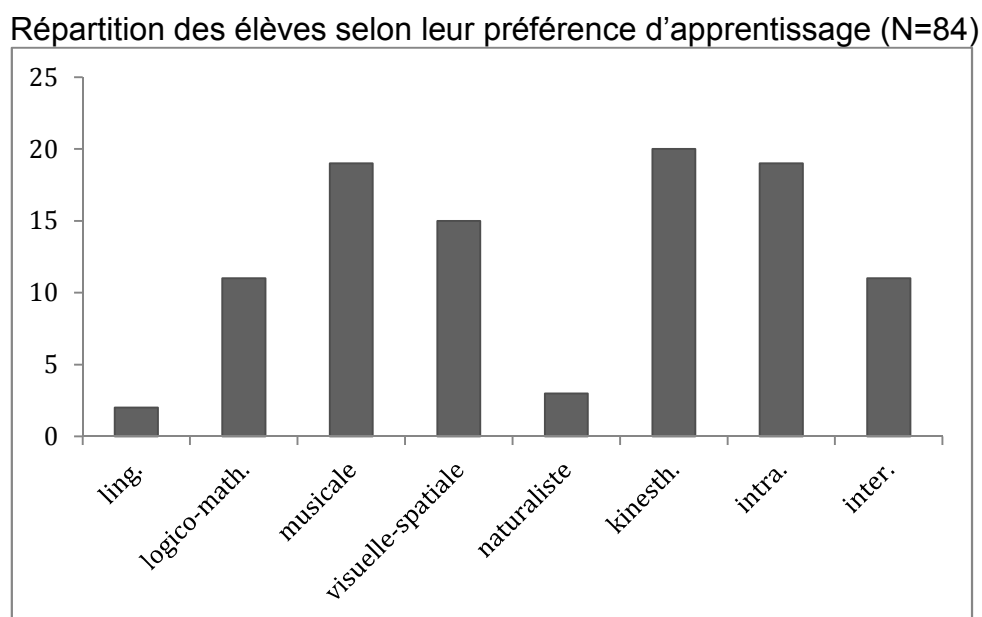


Figure 1. Nombre d'élèves répartis selon les préférences linguistique, logico-mathématique, musicale, visuelle-spatiale, naturaliste, kinesthésique, intrapersonnelle et interpersonnelle.

5.2 Présentation des résultats selon les différentes variables

5.2.1 Résultats du nombre d'erreurs obtenu selon la préférence d'apprentissage

Les figures 2, 3, 4, et 5 nous permettent d'observer la congruence ou la non-congruence entre les préférences d'intelligence des élèves et leur nombre d'erreurs lors de chacune des cinq évaluations. Ils nous permettent de vérifier l'hypothèse suivante : « L'élève est plus performant si le style d'enseignement est conforme à sa préférence d'apprentissage ». Pour cette hypothèse, les variables qui ont été déterminées sont : la stratégie d'enseignement adoptée par l'enseignante mesurée par la performance des élèves selon le nombre d'erreurs produites.

Nous avons choisi de représenter les élèves selon le niveau scolaire dans lequel ils évoluent c'est-à-dire, niveau 1 pour les élèves les plus forts, niveau 2 pour les élèves dits « moyens » et niveau 3 pour les élèves plus faibles.

Pour les élèves ayant une préférence sur l'intelligence logico-mathématique, nous montrons qu'il y a une différence lors de la performance sur l'intelligence logico-mathématique. En effet, ces élèves révèlent de façon significative ($p=.05$) qu'ils produisent moins d'erreurs si le style d'enseignement est conforme à leur préférence d'apprentissage que s'il ne l'est pas.

Nous constatons que les élèves ayant une préférence logico-mathématique appartenant aux niveaux 1 et 2 font moins d'erreurs lors de l'évaluation de l'intelligence logico-mathématique que lors des autres évaluations (Figure 2).

Moyenne des erreurs selon la préférence logico-mathématique (n= 11)

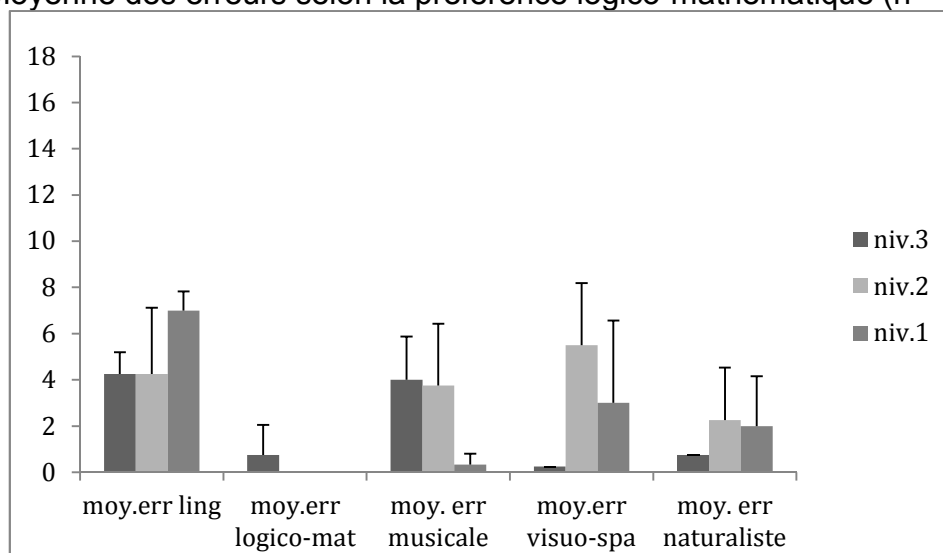


Figure 2. Répartition des élèves de niveau 1,2, et 3 sur les intelligences linguistique, logico-mathématique, musicale, visuo-spatiale et naturaliste selon leur performance en nombre d'erreurs.

Pour les élèves ayant une préférence sur l'intelligence musicale, nous montrons qu'il y a une différence lors de la performance sur l'intelligence visuo-spatiale. En effet, ces élève révèlent qu'ils produisent significativement plus d'erreurs si le style d'enseignement s'éloigne de leur préférence d'apprentissage (Int mus, err visu-spa ($U=233.5$, $p=.097$)) (Figure 3).

Moyenne des erreurs selon la préférence intelligence musicale (n=19)

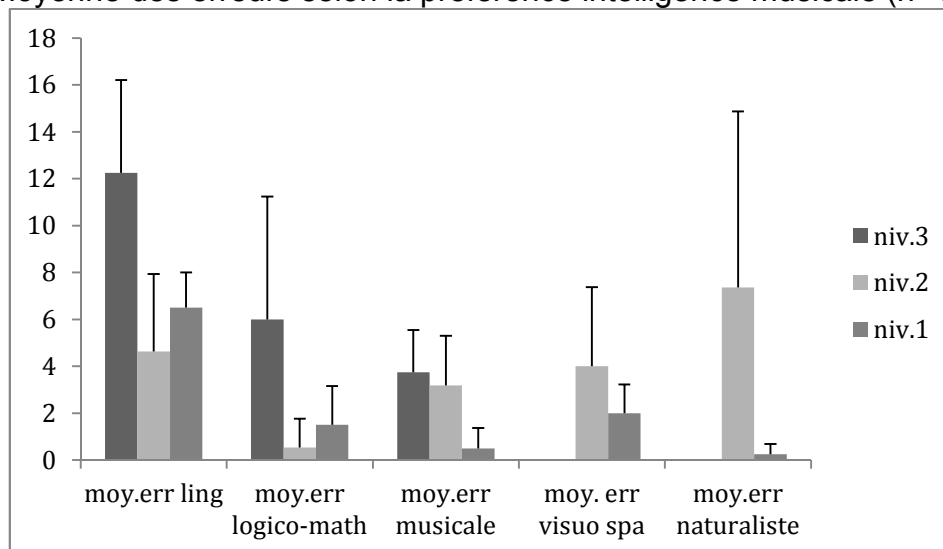


Figure 3. Répartition des élèves de niveau 1,2, et 3 sur les intelligences linguistique, logico-mathématique, musicale, visuo-spatiale et naturaliste selon leur performance en nombre d'erreurs.

Sur la figure 4, nous pouvons observer que les élèves ayant une préférence visuo-spatiale ne réussissent pas mieux lors de l'évaluation de celle-ci.

Le test non paramétrique de Mann-Whitney ne relève aucune différence significative concernant l'influence de la préférence visuo-spatiale sur le nombre d'erreurs lors des cinq évaluations.

Moyenne des erreurs selon la préférence visuo-spatiale (n=15)

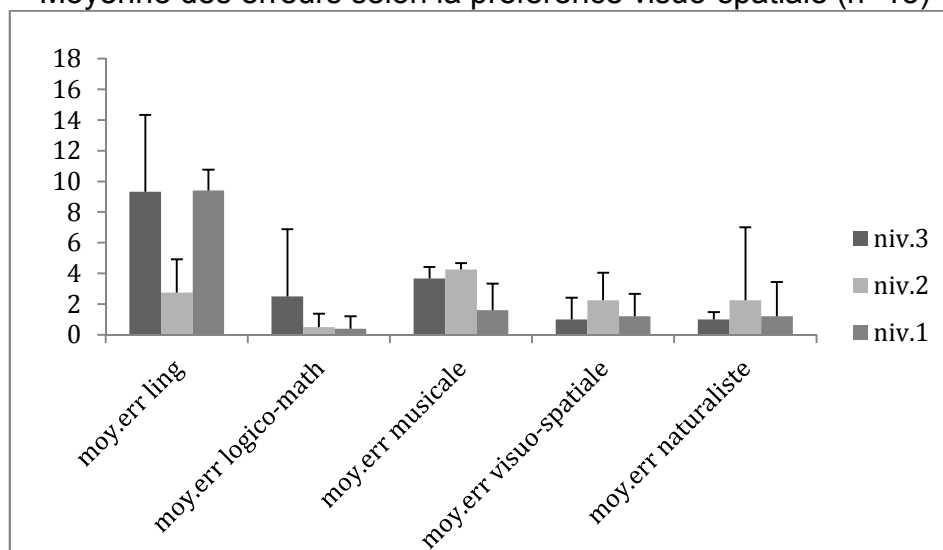


Figure 4. Répartition des élèves de niveau 1,2, et 3 sur les intelligences linguistique, logico-mathématique, musicale, visuo-spatiale et naturaliste selon leur performance en nombre d'erreurs.

Nous n'allons pas présenter ici la moyenne des erreurs selon la préférence linguistique ni la moyenne des erreurs selon la préférence naturaliste. En effet, ces

préférences n'étant représentées que par $n=2$ et $n=3$, les résultats sont peu représentatifs et ne possèdent qu'un intérêt restreint pour notre recherche.

5.2.2 Résultats du nombre d'erreurs obtenu selon le niveau d'apprentissage

Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus en comparant les niveaux 1, 2 et 3 en relation avec le nombre d'erreurs obtenus lors des évaluations des cinq intelligences.

Ils nous permettent de vérifier l'hypothèse suivante : « Le niveau d'apprentissage de l'élève influence sa performance ». Pour cette hypothèse, les variables qui ont été déterminées sont : la stratégie d'enseignement adoptée par l'enseignante mesurée par la performance des élèves selon leur niveau d'apprentissage.

Nous avons choisi de représenter les élèves selon le niveau d'apprentissage dans lequel ils évoluent c'est-à-dire, niveau 1 pour les élèves les plus forts, niveau 2 pour les élèves « moyens » et niveau 3 pour les élèves plus faibles.

Nous observons qu'en fonction du niveau des élèves, le nombre d'erreurs dans la condition linguistique est significativement différent (χ^2 K-W (U) 25.74, $p < .001$) (Figure 5). L'échantillon est composé de 81 élèves car 3 étaient absents lors du test. Pour la variable niveau d'apprentissage, nous remarquons qu'il y a un effet entre les trois niveaux dans les erreurs linguistiques (χ^2 K-W (U) 25.74, $p < .001$). En nous intéressant aux différences entre les niveaux, nous remarquons que le nombre d'erreurs pour la condition linguistique du niveau 1 est plus élevé que celui du niveau 2 ($U = 112.5$, $p < .001$). Le nombre d'erreurs du niveau 3 est quant à lui également plus élevé que le niveau 2 ($U = 25.74$, $p < .001$). Par contre, nous n'observons pas de différence entre le niveau 1 et 3. Nous pouvons affirmer que les élèves du niveau 2 obtiennent de meilleurs résultats que les élèves des niveaux 1 et 3.

Moyenne et écart-type des erreurs linguistiques (N= 81)

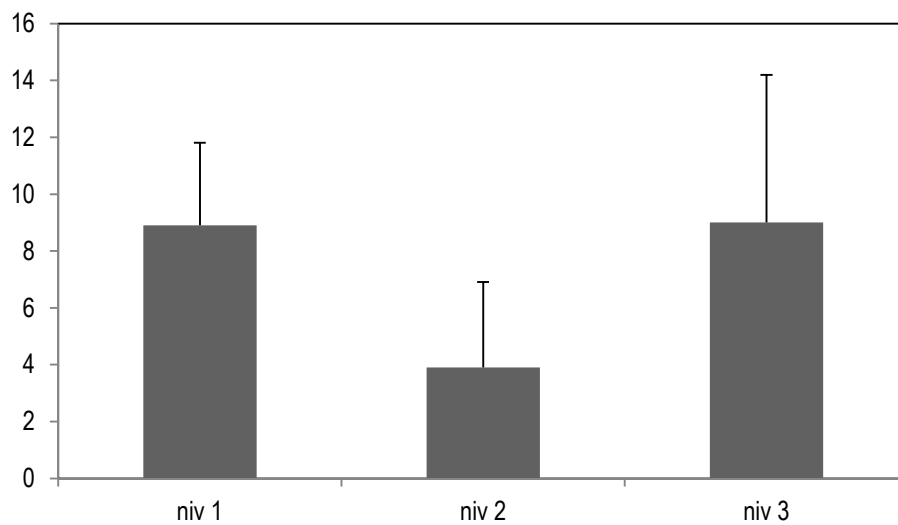


Figure 5: Répartition des élèves selon leur niveau d'apprentissage.

Le niveau d'enseignement indique un effet dans l'intelligence logico-mathématique ($\chi^2 K-W (U) 15.49, p < .001$) (Figure 6). Cet effet est visible entre les niveaux 1 et 2 où les élèves produisent plus ou moins d'erreurs ($U=375.5, p=.235$) ainsi qu'entre les niveaux 1 et 3 ($U=155.5, p=.01$). Nous observons également une différence entre les niveaux 2 et 3 ($U=220.5, p < .001$). De plus, cette figure nous permet de constater que les élèves du niveau 2 obtiennent de meilleurs résultats que les élèves des niveaux 1 et 3.

Moyenne et écart-type des erreurs logico-mathématiques (N=84)

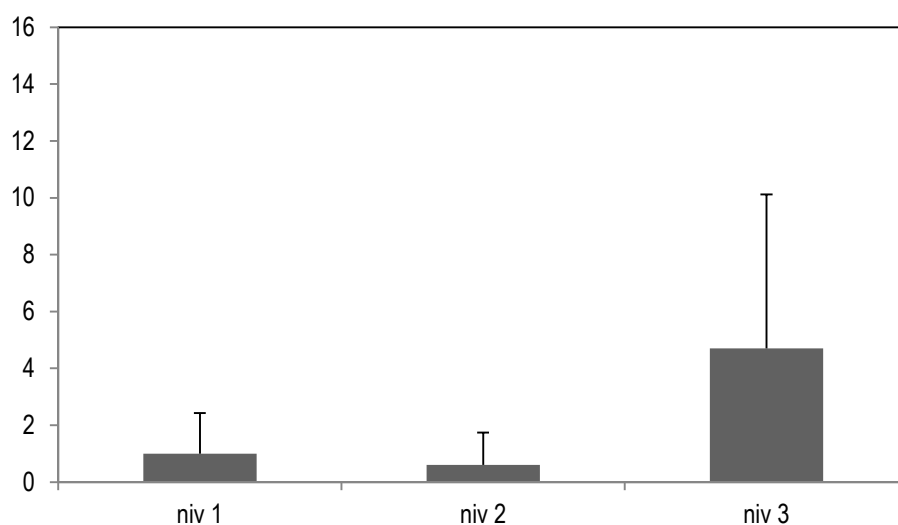


Figure 6: Répartition des élèves selon leur niveau d'apprentissage.

Le niveau d'enseignement indique un effet dans l'intelligence musicale ($\chi^2_{K-W} (2) 22.56, p < .001$) (Figure 7). Cet effet est visible entre les niveaux 1 et 2 où les élèves produisent plus ou moins d'erreurs ($U = 163.0, p < .001$) et entre les niveaux 1 et 3 ($U = 69.0, p < .001$). Cet effet est également visible entre les niveaux 2 et 3 ($U = 380.5, p = .56$). Un élève était absent lors de l'évaluation de l'intelligence musicale.

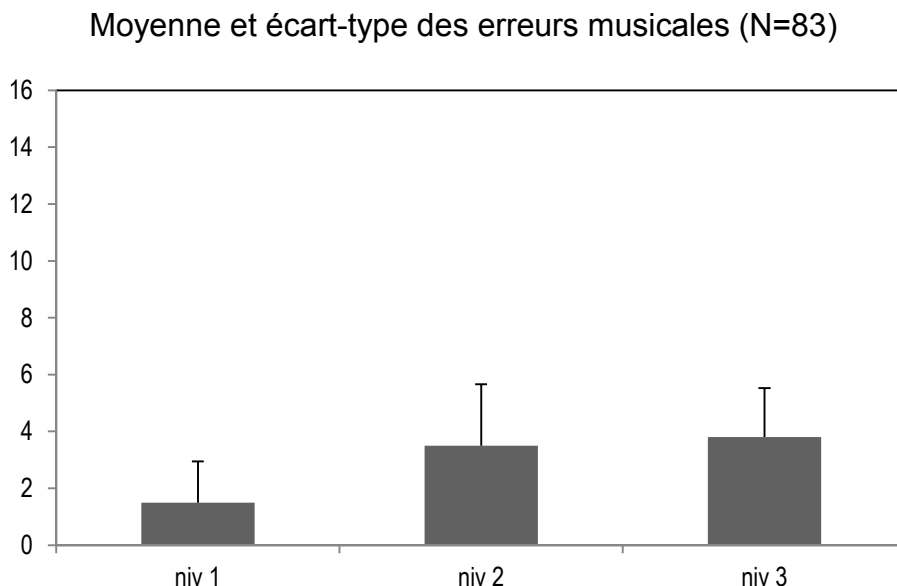


Figure 7. Répartition des élèves selon leur niveau d'apprentissage.

Le niveau d'enseignement indique un effet sur l'intelligence naturaliste ($\chi^2_{K-W} (U) 6.81, p = .03$) (Figure 8). Cet effet est visible entre les niveaux 1 et 2 ($U = 236.5, p = .035$) et entre les niveaux 1 et 3 ($U = 90, p = .83$). Nous remarquons également que le nombre d'erreurs du niveau 2 sont plus élevées que celui du niveau 3 ($U = 84.0, p = .037$). Nous constatons finalement que les élèves du niveau 3 ont commis moins d'erreurs que les élèves des niveaux 1 et 2. Une classe n'a pas été testée pour ce niveau d'enseignement c'est pourquoi l'échantillon s'élève à 64.

Moyenne et écart-type des erreurs naturalistes (N=64)

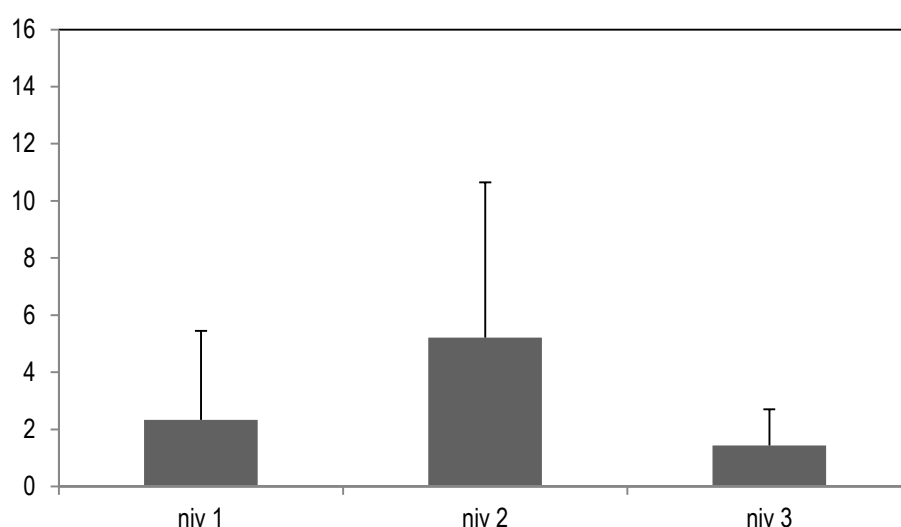


Figure 8. Répartition des élèves selon leur niveau d'apprentissage.

Le niveau d'enseignement indique un effet dans l'intelligence visuo-spatiale (χ^2 K-W (U) 9.60, $p=.01$) (Figure 9). Cet effet est visible entre les niveaux 1 et 2 où les élèves produisent plus ou moins d'erreurs ($U=197.5$, $p=0.05$) et entre les niveaux 2 et 3 ($U=86.0$, $p=.042$). Par contre, nous n'observons pas de différence entre les niveaux 1 et 3. Une classe n'a pas été testée pour ce niveau d'enseignement c'est pourquoi que l'échantillon s'élève à 64.

Moyenne et écart-type des erreurs visuo-spatiales (N=64)

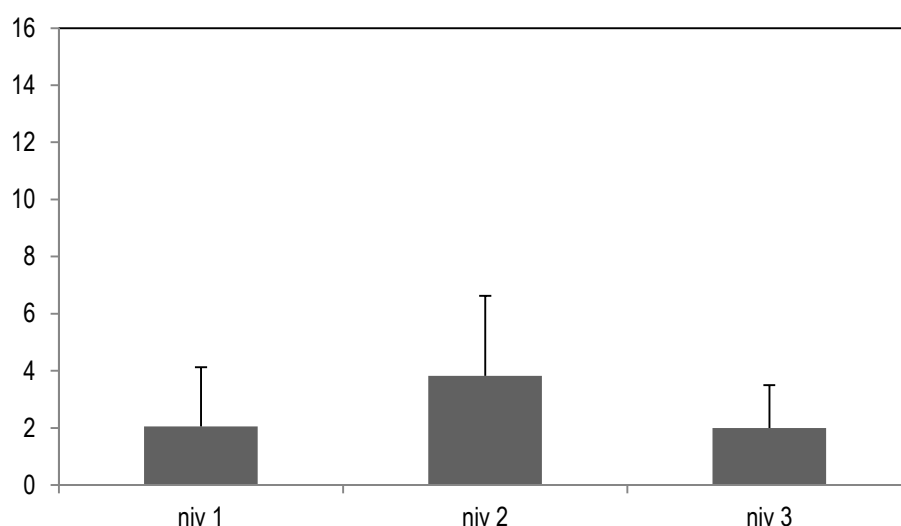


Figure 9. Répartition des élèves selon leur niveau d'apprentissage.

5.2.3 Résultats du nombre d'erreurs obtenu selon le degré d'enseignement

Finalement, lors de cette dernière partie concernant les résultats, nous présentons l'influence du degré de scolarisation sur le nombre d'erreurs commises. Les graphiques 10, 11 et 12 permettent de vérifier l'hypothèse : « Le degré de scolarisation influence les performances de l'élève ». Pour cette hypothèse, les variables qui ont été déterminées sont : la stratégie d'enseignement adoptée par l'enseignante mesurée par la performance des élèves selon le nombre d'erreurs produites. Pour vérifier cette hypothèse, nous observons les moyennes obtenues par degré de scolarisation. Le degré 1 représente les élèves de 9^{ème} année Harmos, le degré 2 les élèves de 10^{ème} année Harmos et le degré 3 les élèves de 11^{ème} année Harmos.

Le degré d'enseignement indique un effet dans l'intelligence linguistique (Chi2 *K-W* (U) 43.3, $p < .001$) (Figure 12). Cet effet est visible entre les degrés 1 et 2 où les élèves produisent plus ou moins d'erreurs et entre les degrés 2 et 3 ($U = 89.5$, $p < .001$). Cet effet est également visible entre les degrés 1 et 3 ($U = 1.0$, $p < .001$).

Ceci nous permet de constater que les élèves du degré 3 ont commis le plus d'erreurs. Trois élèves étaient absents lors de l'évaluation de l'intelligence linguistique.

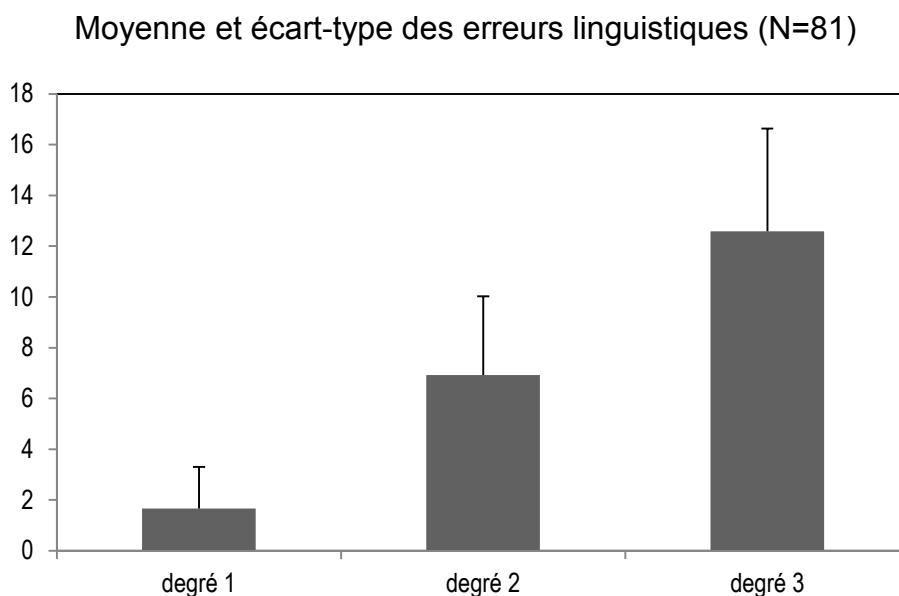


Figure 10. Répartition des élèves selon leur degré d'enseignement.

Le degré d'enseignement indique un effet dans l'intelligence logico-mathématique ($\chi^2_{K-W} (2) 12.2, p=.002$) (Figure 11). Cet effet est visible entre les degrés 1 et 2 ($U=305.5, p=.008$) et entre les degrés 2 et 3 ($U=252.5, p=.053$). Cet effet est également visible entre les degrés 1 et 3 ($U=58.0, p=.001$).

Là encore, les élèves du degré 3 ont commis plus d'erreurs que les élèves des degrés 1 et 2.

Moyenne et écart-type des erreurs logico-mathématiques (N=84)

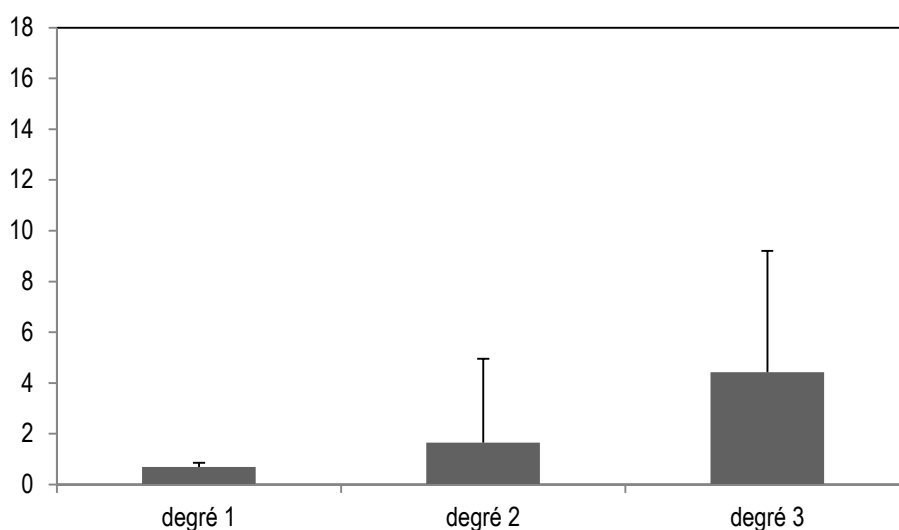


Figure 11. Répartition des élèves selon leur degré de scolarisation.

Le degré d'enseignement indique un effet dans l'intelligence musicale ($\chi^2_{K-W} (2) 16.4, p<.001$) (Figure 12). Cet effet est visible entre les degrés 1 et 2 ($U= 212.0, p<.001$) ainsi qu'entre les degrés 2 et 3 ($U=171.5, p=.006$). Cet effet est également visible entre les degrés 1 et 3 ($U=98.5, p=.45$). Un élève était absent lors de l'évaluation de cette intelligence.

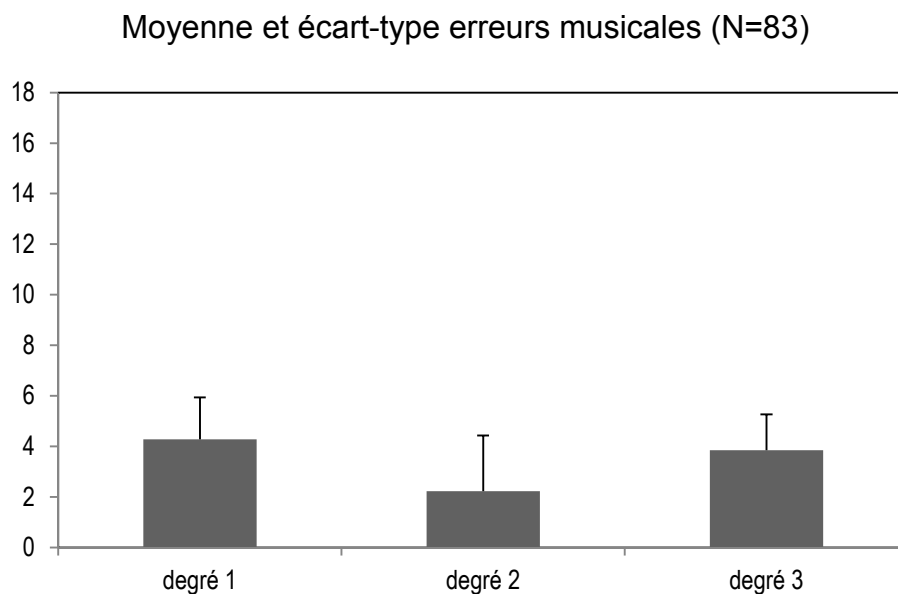


Figure 12. Répartition des élèves selon leur degré d'apprentissage.

6. Discussion

Après avoir présenté les résultats, nous allons les interpréter dans le but d'apporter des réponses à notre question de recherche. Chaque hypothèse va être commentée en nous appuyant sur le cadre théorique.

Pour la première hypothèse : « l'élève est plus performant si le style d'enseignement est conforme à sa préférence d'apprentissage », nous nous attendions à observer un nombre d'erreurs plus restreint lorsque l'évaluation portait sur la préférence d'apprentissage des élèves que lors du contraire. Les résultats obtenus et présentés dans les graphiques 2, 3, 4, et 5 ne nous permettent pas de confirmer cette hypothèse pour les raisons suivantes.

Tout d'abord, la figure 1 représente la diversité des préférences d'apprentissage de l'échantillon interrogé. Les intelligences les plus représentées sont les intelligences kinesthésique, musicale et intrapersonnelle qui sont suivies des intelligences: visuo-spatiale, interpersonnelle, logico-mathématique, naturaliste et linguistique. Ceci confirme l'idée émise par Gardner (2001) qu'un individu possède un éventail d'aptitudes et non pas une faculté unique de résolution. Ceci d'autant plus qu'un certain nombre d'élève possèdent plus d'une préférence d'apprentissage.

Deuxièmement, nous constatons que les élèves, face à une tâche, ne mobilisent pas tous leur préférence d'apprentissage. Au contraire, l'intelligence semble s'adapter à la situation rencontrée. Pour satisfaire celle-ci, elle va avoir recours à la stratégie qui

est la plus adéquate possible pour atteindre l'objectif. C'est pourquoi les élèves ayant une préférence linguistique peuvent très bien réussir une évaluation de l'intelligence visuelle. Ainsi, le processus vicariant, développé par Reuchlin en 1978, apporte une explication plausible à ces résultats. Cette constatation est soutenue par Chartier (2003) qui fait remarquer, dans sa revue de littérature sur les styles d'apprentissage, que « Les individus peuvent, avec plus ou moins de facilité, lorsque la situation les y contraint, abandonner leur stratégie préférentielle au profit d'une stratégie mieux adaptée. » (p.13). De plus, il relève la complexité des situations d'apprentissage qui ne permet pas d'isoler un nombre défini et restreint de variables pour comprendre le mécanisme du choix de la stratégie qu'opère un apprenant (p.13). Chartier relève également l'objectif de l'apprentissage qui est : « de rendre l'apprenant capable d'adaptation à des situations qui ont leur propre système de contraintes » (p.25). Dans ce sens, « la pédagogie consistera donc à s'appuyer sur la vicariance des styles d'apprentissage pour faire passer l'apprenant de son style spontané à d'autres styles qui s'avéreront plus efficaces (...). » (p.25).

Troisièmement, nous pouvons également soulever l'hétérogénéité des évaluations. En effet, il nous a été très difficile de construire une évaluation, tout comme une période de cours, faisant appel uniquement à une intelligence. Chaque évaluation fait appel à une seconde, ou même à une troisième intelligence pour être résolue. Ainsi, comme l'explique Amstrong (1999), Gardner souligne qu'aucune de ces intelligences n'existe de façon isolée. Chacune, de par sa nature, implique l'influence d'une autre. Elles sont toujours en interaction. C'est ainsi que l'élève ayant une préférence logico-mathématique réussira une évaluation dirigée sur l'intelligence naturaliste car le type de résolution recherchée fait appel au sens logique. Ce sens logique apparaît tant dans l'intelligence logico-mathématique que naturaliste. Gardner (2001), insiste sur le fait qu'il est essentiel que ces intelligences soient combinées. L'élève peut alors perfectionner son apprentissage. Il semble donc difficile de représenter statistiquement l'influence de chaque intelligence prise individuellement sur les performances de l'élève.

Finalement, nous avons observé qu'il était difficile de demander aux élèves de délaisser leurs routines d'apprentissage du vocabulaire, celles-ci consistant à les mémoriser par oral ou par l'écrit. Ainsi, nous ne pouvons pas imposer une stratégie à l'élève. Au contraire, le mode de résolution de la tâche est décidé par l'élève lui-même car il y trouve une raison à adopter telle ou telle stratégie (bon résultat,

rapidité,...). A ce propos, nous aimerions citer la recherche de Philippe, Romainville et Willcoq (1997) qui se sont penchés sur l'anticipation des stratégies d'apprentissage chez les étudiants qui débutent leur cursus universitaire. Certes, cette recherche ne concerne pas le même degré scolaire que notre travail mais ses résultats peuvent apporter une réponse à nos hypothèses. Ces trois chercheurs mettent en évidence le recours à trois approches différentes de l'apprentissage (p.311). La première est l'approche en surface. L'élève possédant cette approche se limite, dans son apprentissage, à ce qui est juste et nécessaire afin d'éviter l'échec. Les méthodes utilisées se résument à la mémorisation et au par cœur. Ces élèves-là seront particulièrement mis en difficulté si le mode de résolution de la tâche dépasse le stade de la mémorisation.

Pour la deuxième approche, Philippe, Romainville et Willcoq relèvent celle dite en profondeur. L'élève recherche une possibilité « de comprendre le monde, de répondre à ses intérêts, de développer ses compétences » (p.311). La compréhension est au cœur de cet apprentissage.

Finalement, l'approche stratégique définit le « bon élève ». L'élève vise une bonne performance et applique des méthodes stratégiques.

Pour la seconde hypothèse, « le niveau d'apprentissage influence les performances de l'élève. », nous nous attendions à observer, sur les graphiques 6, 7, 8, et 9, une moyenne croissante du niveau 1 au niveau 3. Cette hypothèse ne se vérifie pas.

Ce constat peut être argumenté par le fait que l'enclassement des élèves ne détermine pas forcément leur capacité de réussite. En effet, une même évaluation peut-être mieux réussie par un élève de niveau 2 ou 3 que par un élève de niveau 1. Ainsi, le niveau n'influence pas la capacité de l'élève à choisir telle ou telle stratégie pour atteindre son objectif. Tout comme le niveau ne peut représenter le degré de performance lors de la résolution de la tâche.

A ce sujet, nous pouvons évoquer le débat autour de la question de la formation des classes. Celles-ci sont composées de manière homogène, comme celles concernées par notre expérimentation, c'est-à-dire en tenant compte des performances scolaires, ou de façon hétérogène. Nos résultats nous poussent à constater qu'il existe une hétérogénéité au sein de nos classes homogènes. Celle-ci est liée à la diversité des préférences d'apprentissage relevée lors de la discussion de la première hypothèse.

Un constat similaire peut être fait pour la troisième hypothèse: « le degré de scolarisation influence les performances de l'élève », qui ne se vérifie pas non plus. Nous nous attendions à observer, sur les graphiques 10, 11, et 12, une moyenne décroissante du niveau 1 au niveau 3. Cette hypothèse ne se vérifie pas.

Nous interprétons ces résultats par le fait que les élèves, en fin de scolarité obligatoire, sont moins enclins à abandonner leur(s) préférence(s) d'apprentissage au profit d'autres stratégies moins familières.

Un autre facteur, n'ayant pas été pris en compte lors de cette étude, influençant ces résultats serait celui de la motivation. En effet, la motivation fluctue de manière quantitative et qualitative tout au long de la scolarité des élèves. Sans développer ici toute la complexité de la motivation, nous aimerions tout de même citer quelques facteurs influençant la motivation tels que les notes, le climat de la classe, le vécu scolaire de l'élève, l'estime de soi, ... Les élèves, sachant que le résultat des évaluations au cours de notre étude ne seraient pas pris en compte dans leur moyenne annuelle, présentaient tous une motivation différente. Les résultats dépendent, selon nous, fortement de cette motivation.

7. Conclusion et perspectives

Le danger de recourir à la théorie des intelligences multiples serait de classer les élèves selon un type d'intelligence au risque de les enfermer dans une catégorie. Ceci n'était évidemment pas l'objectif de notre recherche. Nous voulions leur permettre de s'appuyer sur leurs capacités naturellement plus développées afin de rendre leur apprentissage plus efficace.

Les élèves auxquels nous avons proposé des stratégies d'apprentissage fondées sur la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner n'étaient pas vierges d'expérience. Au contraire, au cours de leurs années de scolarité, chacun a adopté des principes d'actions et d'intentions spécifiques d'apprentissage. Ces intentions sont guidées par des principes inhérents à l'élève lui-même (sa motivation face à la tâche, l'objectif visé, l'utilité,...). Nous pensons donc qu'il serait plus judicieux d'introduire cette théorie le plus tôt possible dans la scolarité des élèves et sur un laps de temps beaucoup plus long. En effet, nous pensons que les résultats de notre expérimentation ne peuvent être représentatifs car elle s'est déroulée uniquement sur une courte durée. Nous ne pouvons pas prétendre modifier les habitudes et

roulins en matière de stratégies d'apprentissage des élèves en si peu de temps. Cette idée est soutenue par Chartier (2003) qui conseille de faire en sorte que le contenu à assimiler doit être présenté à l'apprenant sous la forme qui lui convient le mieux, c'est-à-dire celle qui est congruente avec son style, lors des premières phases d'un apprentissage. Ce sont souvent en effet celles où l'apprenant doit faire face à toutes les difficultés : absence de familiarité avec le contenu, méconnaissance des stratégies les plus efficaces, prise de contact avec l'environnement d'apprentissage, qu'il soit physique (locaux, matériel, etc.) ou humain (formateur, pairs) (p.25). Le facteur ayant joué une importance primordiale pour notre étude n'est autre que le facteur temporel. En effet, il faudrait enseigner selon les intelligences multiples sur une durée beaucoup plus longue que celle envisagée dans ce travail pour cette étude.

Cependant, comme le soulève Chartier (2003), l'identification des styles préférentiels d'un élève possède un intérêt dans une perspective de conseil (p.24). En effet, cette identification permet à l'élève tout comme pour l'enseignant, d'en prendre conscience et de mettre en lien ces préférences avec des informations nouvelles. Nous aimerions relever ici que la théorie des intelligences multiples peut être appliquée de plusieurs manières à l'enseignement selon les intérêts des élèves et des préférences des enseignants. Au cours de ce mémoire, nous avons fait le choix de construire une séquence traitant chaque intelligence à un moment donné. Il serait également envisageable de favoriser uniquement les intelligences faibles, dans le but de les développer, ou uniquement sur les intelligences fortes.

Bien évidemment, prendre conscience de ses préférences d'apprentissage ne peut uniquement remédier aux difficultés d'apprentissage relevées aux prémices de notre étude. Il serait judicieux de prendre également en compte d'autres facteurs tels que les facteurs matériels, cognitifs, socio-affectifs, ...

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, le recours à la théorie des intelligences multiples a permis aux élèves d'enrichir leur palette d'approches et de stratégies et à utiliser celles qui conviennent le mieux dans une situation particulière. La théorie des intelligences multiples offre également des outils métacognitifs qui permettent de mieux connaître et comprendre leur propre fonctionnement en situation d'apprentissage.

Comme autre perspective, il serait intéressant de tenir compte du concept de la mémoire. En effet, tant pour les élèves que pour une majorité des enseignants,

l'apprentissage du vocabulaire passe par la mémorisation. Or, très souvent, les élèves justifient leurs mauvais résultats par le fait qu'ils n'ont que très peu de mémoire. Nous pourrions envisager de dépasser cette représentation en proposant l'apprentissage du vocabulaire dans une perspective communicative.

Finalement, il nous est difficile de répondre clairement à notre question de recherche: *« Dans quelle mesure la prise en compte de la théorie des intelligences multiples influence-t-elle la performance de ceux-ci lors de l'apprentissage du vocabulaire allemand au secondaire 1? »*. En effet, même si la stratégie d'enseignement porte sur la préférence d'apprentissage de l'élève, celui-ci ne semble pas faire moins d'erreurs. Dans le cas contraire, si la stratégie d'enseignement s'éloigne de la préférence d'apprentissage de l'élève, celui-ci ne fait pas forcément plus d'erreurs. Parmi les concepts cités dans notre recherche, celui de vicariance est à retenir et à prendre en considération non seulement lors notre enseignement mais également lors de l'apprentissage.

8. Prise de conscience du développement professionnel

La mise en place du dispositif d'expérimentation ainsi que son analyse, nous ont fait prendre conscience de la complexité du « métier » d'enseignant. En effet, l'application de la théorie des intelligences multiples dans notre enseignement nous a poussé à élargir notre répertoire de techniques, d'outils et de stratégies. Une des difficultés majeures étant de faire des choix. En effet, la théorie des intelligences multiples n'est pas un dispositif « tout prêt », applicable en tout temps et en tout lieu. Le métier d'enseignant est rythmé par les prises de décision et l'action de choisir : choisir la méthode, l'outil qui y correspond le mieux ainsi que la stratégie adaptée à la méthode et à l'outil dans le but de favoriser l'apprentissage de l'élève dans les meilleures conditions possibles.

Tout au long de notre formation pédagogique nous avons été poussés à « déborder du texte et du tableau noir pour éveiller l'esprit des élèves » (Amstrong, 1999, p.30) et l'application de la théorie des intelligences multiples nous a permis de prendre conscience à la fois des possibilités de ce « débordement » mais également de ses limites.

Finalement, ce travail nous a montré l'écart qui existe entre la théorie et la réalité du terrain. Le métier d'enseignant exige une prise de distance entre ses propres

attentes, les résultats escomptés et ceux révélés par la pratique quotidienne. Cependant, nous ferons d'avantage appel aux diverses préférences d'apprentissage étudiées dans ce travail car nous estimons qu'ils offrent un bon moyen d'appliquer la pédagogie différenciée. En effet, la diversité possible des préférences d'apprentissage et d'approche nous permettra à la fois de mieux comprendre les difficultés rencontrées par nos élèves et à modifier les aspects de l'environnement de celui-ci pour le rendre le plus congruent possible avec leurs préférences d'apprentissage (Bourgeois, 2003, p. 39).

Dans une perspective plus théorique, ce travail a enrichi nos notions en psychologie avec notamment le concept de vicariance peu étudié lors de notre formation. Nous avons également pu observer l'influence de notre propre façon d'apprendre sur notre manière d'enseigner. En effet, dans notre pratique future, nous tenterons de prendre cet aspect plus en considération.

Du point de vue de la méthodologie, nous relèverons le travail ardu du traitement des données et de la retranscription de celles-ci. Ne maîtrisant rien du domaine des statistiques, la partie résultats nous a demandé un réel effort de rédaction et d'interprétation.

Formation professionnelle - Secondaire I
Mémoire professionnel - Volée 2011-2013

Attestation d'authenticité

Je soussignée certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et de déontologie de la recherche en le réalisant.

Lieu : Monthey

Date : Le 9 décembre 2014

Nom, prénom : Lea Roduner

Signature :

Bibliographie

Allieu, N. & Leudet, M-F., (1992). *Leur donner des méthodes, pas si simple !* in Cahiers Pédagogiques n°300, pp. 67-70.

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

Astolfi, J.P., (1987) *Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique*, Cahiers-pédagogiques, n°254-255, p.12-14.

Bandura, A., (1980). *L'apprentissage social*. Paris : Margada.

Bange, P., (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

Bartlett, F. C., (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berbaum, J., (1991). *Développer la capacité d'apprendre*, Paris : ESF.

Bertrand, Y., (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Paris: Chronique sociale. Editions nouvelles.

Binet, A. & Simon, T., (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic pour le niveau intellectuel des anormaux. *L'année psychologique* 11, p.191-244.

Bourgeois E., (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques [version électronique]. *Savoirs*, 2003/2 n° 2, p. 29-41.

Brown, A., (1987). « Metacognition, executive control, self-regulation an other more mysterious mechanism. » In E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Métacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Bruner, J., (2008). 2^{ème} édition, *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris, Retz.

Chartier, D., « Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique », *Savoirs*, 2003/2 n°2, p.7-28.

Campbell, B., (1999). *Les intelligences multiples*. Guide pratique. Montréal, Chenelière Didactique.

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

Carré P., (2004). De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, Autour de l'œuvre d'Alberto Bandura, Paris, Harmattan.

Chevrier J., Fortin G., Leblanc R. & Théberge M. (2000). *Problématique de la nature du style d'apprentissage* in Education et Francophonie, vol. XXVIII, 1, Québec : ACELF.

Chevalier P.-A., Jannuzzo D., (2007). *L'enseignement, l'apprentissage* in Cahier de pédagogie des hautes écoles, n  1.

Chevrier, J. et al. (2010). *Le style d'apprentissage : une perspective historique* in Education et francophonie, vol. XXXVIII, 20-46, Québec : ACELF.

Dufresne, J.-P., et al. (2007). *L'aventure du lexique : apprendre, mémoriser, évaluer*. Nord-Pas de Calais, SCEREN/CRDP.

Flavell, J. H., (1976), Metacognitive aspects of problem-solving, in L. B. Resnick (dir.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Janine FLESSAS, Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N   2, automne-hiver 1997. Education et francophonie, revue scientifique virtuelle, consulté le 2.12.2012    12h50)

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.

Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Odile Jacob.

Gardner, H. (2001). *Les intelligences multiples : pour changer l'  cole : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.

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

Girard, D. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.

Hourst, B. (2006). *A l'  cole des intelligences multiples*. Paris : Hachette Education

Hourst, B. (Ed.) (2009). *Guide pour enseigner autrement : selon la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner. Cycle 3*. Paris : Retz.

Hourst, B., (2011). Les intelligences multiples : de la théorie à la pratique. *R  sonnances* n  3, 4-6.

Klein, W., (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.

Lebrun, M., (2014) Conférence sur la classe inversée: <https://mediaserver.unige.ch/play/86050>

Mcgrath, H. & Noble, T., (2008). Huits façons d'enseigner d'apprendre et d'évaluer. Montréal : Chenelière Education.

Meirieu, P., (1987). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris : ESF.

Meirieu, P., (1990). *L'école mode d'emploi. Des méthodes « actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

Olry-Louis, I., (1995). *Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures*. L'Année Psychologique, vol. 95, 317-342.

Perrenoud, P., (1995). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF.

Perrenoud, P., (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris : ESF.

Perrenoud P. (2012). De qui la cause des élèves en difficultés est-elle la cause? *PRISMES*, Vol.17, p. 5-7.

Philippe M.-C., Romainville M. & Willocq B., « Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? » <http://id.erudit.org/iderudit/031918ar>

Piaget, J. (1974). *L'équilibration des structures cognitives. Etudes d'épistémologie génétique*. Vol.33. Paris: Presses universitaires de France.

Prud'homme, L. & Bergeron, G., (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *PRISMES*, Vol. 17, p.12-13.

Racle G. (1986). Une intelligence ou des intelligences?, *Communication et langage*, Vol. 66, 51-66.

Reuchlin, M. (1997). *La psychologie différentielle*. Paris : Presses universitaires de France.

Saint-Pierre, L., (1991). « L'étude et les stratégies d'apprentissage », in *Pédagogie collégiale* (pp.15-20).

Schnidrig, B. & Fierz, S. (2006). *Méthodes de recherche*. Saint-Maurice et Brigue : HEP-Vs.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Ed. Logiques.

Travis, C., & Wade, C. (1999). *Introduction à la psychologie. Les grandes perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université

Vygotski Lev (1997). *Pensée & Langage*, Paris : La Dispute.

Watson, J.B., (1913). « *Psychology as the behaviorist views it* » <http://pages.pomona.edu/~rt004747/lqcs11read/Watson13.pdf>

Wicke, E. (2004). *Aktiv und kreativ lernen : projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning : Hueber.

Annexes

Annexe I	Test des IM proposé aux élèves
Annexe II	Séquence d'enseignement
Annexe III	Exemples d'évaluation

Test des IM

Enoncés

1. J'aime raconter des histoires, débattre ou faire des jeux de mots.
2. Les mathématiques me plaisent, j'aime travailler avec les nombres et les calculs.
3. Je suis fort(e) en éducation physique et j'aime ce cours.
4. J'arrive à déchiffrer des partitions. La lecture de mélodies me plaît et j'aime découvrir de nouvelles musiques.
5. En mathématiques, je comprends aisément les problèmes et arrive à les résoudre sans aide.
6. Je préfère travailler seul(e) car j'apprends mieux dans ces conditions.
7. J'aime tous les animaux et ils ne me font pas peur. J'aime me sentir proche d'eux.
8. Je maîtrise le déchiffrement des cartes géographiques. J'aime rechercher des lieux sur celles-ci, situer où je me trouve, déterminer le chemin que j'ai parcouru, etc.
9. Lorsque j'ai du temps pour moi, j'aime le passer à lire des livres.
10. Je peux jouer assez bien d'un instrument de musique et j'aime m'entraîner à cette activité.
11. Lorsque nous faisons des travaux de groupe, j'aime répartir les rôles et m'occuper de l'organisation.
12. Les expériences scientifiques me passionnent. Je m'intéresse beaucoup au fonctionnement des choses.
13. Je suis toujours motivé(e) à commencer un nouveau thème d'éducation physique et à travailler de nouvelles compétences physiques.
14. J'apprécie les cours de vocabulaire et j'aime travailler avec les mots (recherche de synonymes, contraires, mots de la même famille, etc.).
15. Je passe beaucoup de temps dans la nature. Quand j'ai l'occasion de sortir avec ma famille, je propose toujours de faire quelque chose à la campagne, dans la forêt ou dans la montagne.

16. Je pense que tout doit s'expliquer par la logique, il n'y a pas de hasard dans la vie.
17. Lorsqu'il m'arrive des choses désagréables, je prends du temps pour comprendre ce que je ressens et me sentir mieux. J'évite de dire : « On verra bien, ça ira mieux plus tard ».
18. J'aime apprendre de nouvelles chansons et j'aime les rechanter quand je suis seul(e).
19. Je passe du temps à rechercher comment aménager ma chambre, mes espaces personnels et j'aime rechercher de nouvelles dispositions des meubles.
20. Je peux me mettre à la place des autres pour comprendre leurs émotions et je me sens touché(e) par ce qui leur arrive.
21. Plus tard, je désire avoir un travail qui me permette d'être en contact avec la nature.
22. J'aime les dictées, découvrir des mots difficiles et des nouvelles règles de grammaire.
23. Je cherche souvent à découvrir de nouvelles musiques ou de nouveaux styles musicaux.
24. Je peux clairement dire quels sont mes points forts et mes points faibles.
25. Je désire pratiquer un métier qui me permette de construire des choses de mes propres mains.
26. Lorsque l'enseignant explique un bricolage ou un dessin à faire, je visualise immédiatement le résultat que je voudrais atteindre.
27. En me levant le matin, je sais déterminer si je suis de bonne ou de mauvaise humeur.
28. Plus tard, je voudrais pratiquer un métier dans lequel je pourrais aider des humains (médecin, infirmier, animateur dans un centre pour jeunes, personnes âgées, handicapées, etc.).
29. J'ai toujours aimé les jeux de construction (maquette, légos, scènes miniatures, etc.).
30. Je m'intéresse aux phénomènes naturels, aux changements météorologiques, au réchauffement climatique, etc.
31. J'ai un bon sens de l'orientation et sais montrer le nord, le sud, l'est et l'ouest.
32. J'ai besoin de l'avis d'autrui pour prendre des décisions.

Grille de résultats du test des IM

Pour chaque énoncé, inscris **une** seule croix dans la colonne qui correspond.

Énoncé	Toujours, tout à fait	Souvent, beaucoup	Parfois, moyennement	Jamais, pas du tout
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				

Détermination des IM

Linguistique	1 :
	9 :
	14 :
	22 :
	Total :

Logico-mathématique	2 :
	5 :
	12 :
	16 :
	Total :

Kinesthésique	3 :
	13 :
	25 :
	29 :
	Total :

Musicale	4 :
	10 :
	18 :
	23 :
	Total :

Intrapersonnelle	6 :
	17 :
	24 :
	27 :
	Total :

Naturaliste	7 :
	15 :
	21 :
	30 :
	Total :

Visuelle-spatiale	8 :
	19 :
	26 :
	31 :
	Total :

Interpersonnelle	11 :
	20 :
	28 :
	32 :
	Total :