



Concept - Intelligences multiples

PRÉSENTATION
PRESENTATIE
PRESENTATION

LE PROJET
HET PROJECT
THE PROJECT

TABLEAU DE BORD
DASHBOARD

RAPPORT FINAL
EINDRAPPORT
FINAL REPORT

PARTENAIRES
PARTNERS
PARTNERS

Contact : info@topozym.be

- ▶ Le but de la fiche
- ▶ La théorie des Intelligences Multiples (Howard Gardner)
 - Le concept d'intelligence
 - Neuf formes d'intelligence
 - Les styles d'apprentissage
 - La plasticité des styles d'apprentissage
- ▶ Intérêt du concept pour le développement et la gestion concertée des espaces publics
- ▶ Sources

Le but de la fiche

La conception d'un accompagnement méthodologique dans le but de favoriser un changement de pratiques implique une référence à des modèles de l'apprentissage que l'on espère cohérents avec les finalités poursuivies. Le but de cette fiche est de présenter la théorie des intelligences multiples proposée par Howard Gardner, qui nous invite au respect et à la prise en compte des différences entre les individus dans les pratiques en matière de gouvernance.



TOPOZYM, een project
gefinancierd door
TOPOZYM, un projet
financé par le
SPPPS



Site WEB développé sous
Website die werd
ontwikkeld met



La théorie des Intelligences Multiples

(Howard Gardner)

Le concept d'intelligence

Quand dites-vous d'une personne qu'elle est intelligente ? Quand elle manifeste une grande culture ? Quand elle est capable d'argumenter de manière confondante ? Quand elle est capable de résoudre des problèmes concrets ? Quand elle réussit des épreuves scolaires réputées difficiles ? La perception de l'intelligence est fonction de variables qui diffèrent selon l'époque et la société au sein de laquelle elle s'exerce. Mais en tout état de cause, cette perception est étroitement liée au conformisme social.

Au début du vingtième siècle, les premiers tests permettant de déterminer un quotient intellectuel (QI) ont vu le jour, se voulant une mesure objective indépendante des normes sociales. Au fil des ans, on a constaté que ces mesures permettent surtout de prédire l'avenir scolaire d'un individu avec une faible marge d'erreur, par le fait que ces systèmes de mesure, tout comme notre système scolaire, accordent beaucoup d'importance aux aspects de la logique, des mathématiques et de la langue. La conception de l'intelligence que sous-tend cette forme de mesure laisse entendre que l'intelligence est innée, qu'elle ne se modifie guère avec l'âge, l'apprentissage ou l'expérience.

Cette conception est largement mise en question aujourd'hui. On considère en effet que les facultés d'une personne sont essentiellement un produit de la culture et de l'éducation :

"90% des circuits de neurones vont se former progressivement dans les années qui suivent la naissance. C'est précisément sur la construction de ces circuits que l'environnement intervient sous ses diverses formes, qu'il s'agisse du milieu intérieur (alimentation, hormones) ou extérieur (interactions familiales et sociales, rapport au monde). On parle de "plasticité" pour qualifier cette propriété du cerveau à se modeler en fonction de l'expérience vécue. La plasticité cérébrale est très prononcée chez l'enfant, mais elle existe aussi chez l'adulte avec les processus d'apprentissage et de mémorisation qui ne cessent de remodeler nos micro-circuits de neurones." (Vidal, 2001, sur base des travaux de Paulesu et al, 2000 ; Maguire et al, 2000).

Afin de contrecarrer les visions traditionnelles (du passé, et dépassées) de l'intelligence, H. Gardner propose d'envisager qu'il existe de multiples formes d'intelligence, l'intelligence étant entendue comme une "capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens, de différentes natures, ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis". Afin de distinguer l'intelligence humaine de celle d'une machine-outil, l'intelligence est précisée comme étant "un potentiel biopsychologique, c'est-à-dire que chaque membre de l'espèce

a la potentialité d'exercer l'éventail des facultés intellectuelles propres à l'espèce. »

Cette vision considère qu'avec un stimulus approprié, il est possible de développer chacune de ses intelligences à un niveau de performance relativement élevé : "ce qui a été démontré par la recherche la plus récente, c'est que, indépendamment des différences initiales, une intervention précoce et un enseignement constant peuvent jouer un rôle décisif dans la détermination du niveau des prestations d'un individu. (...) Inversement, même les individus les plus doués du point de vue génétique resteront aux niveaux médiocres en absence d'un soutien positif de la part du milieu social" (Gardner, 1983).

Neuf formes d'intelligence

Parmi les nombreuses grilles d'intelligences qui ont été élaborées, la théorie des Intelligences Multiples d'Howard Gardner a le mérite d'être particulièrement simple à comprendre et pratique à utiliser dans une quelconque situation d'apprentissage.

H. Gardner part de l'observation des individus en situation concrète et de ce qui est socialement jugé performant pour qualifier leurs intelligences. Intelligences au pluriel, qui ouvre le champ de la reconnaissance de bien d'autres formes d'intelligence que celles qui sont mises en évidence par les tests classiques de QI.

Dans la traduction française (1996) de l'ouvrage "Frames of Mind" (1983), huit formes d'intelligence sont proposées par l'équipe d'H. Gardner, qui travaille sur une neuvième forme d'intelligence. Elles sont présentées dans le schéma ci-dessous.



Cette liste n'est pas fermée. Nous pourrions y associer, pour notre propos, l'intelligence émotionnelle, l'intelligence citoyenne Concept 03 - Intelligences citoyennes et l'intelligence commune du territoire Concept 11 - Intelligence commune du territoire.

Ce qui distingue les individus, selon cette théorie, c'est la combinaison originale du degré de développement de chaque forme d'intelligence chez chacun, en fonction des situations (cfr infra).

Les styles d'apprentissage

La théorie des Intelligences multiples s'harmonise bien avec la notion de styles d'apprentissages. De quoi s'agit-il ?

Chaque situation d'apprentissage mobilise différemment chacun d'entre nous en fonction du contexte, du contenu d'apprentissage et de nos états d'âme du moment : nous pouvons

choisir de suivre un mode d'emploi à la lettre pour utiliser un instrument alors qu'en cuisine, nous préférons en général improviser à partir d'une recette ; mais certains jours, nous pouvons manquer de disponibilité pour activer notre créativité et préférer nous laisser emmener dans le confort d'un pas à pas.

C'est cette hypothèse de la préférence individuelle pour certaines façons d'apprendre dans un contexte donné, que l'on appelle le "style d'apprentissage", qui est lié à notre façon d'entrer en contact avec le monde, elle-même liée au développement inégal dans le temps et chez chacun de chacune des formes d'intelligence.

La plasticité des styles d'apprentissage

Contrairement aux conceptions de l'apprentissage reposant sur l'idée d'une "cristallisation" d'un style à un moment donné du développement, le point de vue constructiviste défend l'idée que le style d'apprentissage est généré en fonction des représentations de l'apprenant à propos de la tâche et à propos de lui-même dans l'apprentissage.

D'emblée, certains apprentissages nous mettent à l'aise ou au contraire nous font peur. Nous avons forgé des idées préconçues de nos forces et de nos faiblesses dans divers contextes d'apprentissage depuis l'enfance, par auto-évaluation, et nous aurons tendance à mettre en place des stratégies pour apprendre qui deviennent stéréotypées, constituant une structure relativement stable. Lorsque les personnes en prennent conscience, elles attribuent en général "leur" style d'apprentissage à un trait de leur personnalité : "ça, c'est bien moi !" Il devient constituant de leur identité.

Le risque est d'attribuer spontanément ces préférences à un déterminisme biologique sans imaginer le poids considérable des facteurs socioculturels. Thomas et Harri-Augstein (1990), cités par Chevrier et alii (2000), estiment même qu'il ne faudrait plus parler de style d'apprentissage "caractéristique d'un individu" pour pouvoir plus facilement se libérer des croyances développées à l'égard de nous-même et qui nous empêchent d'explorer et d'apprendre de manières différentes.

Nos représentations ne cessant d'évoluer d'une situation à l'autre, mais aussi en raison d'autres expériences de vie, le style d'apprentissage est donc considéré comme dynamique. La "mesure" d'un style d'apprentissage à un moment donné, surtout si elle est uniquement fondée sur un questionnaire soumis à l'apprenant, doit donc être accueillie avec toute la relativité nécessaire et considérée avant tout comme un cliché témoignant de la perception qu'a l'apprenant de lui-même à ce moment-là, ou comme un cliché de l'image qu'il souhaite donner/se donner, pour servir de balise dans une perspective de développement.

Intérêt du concept pour le développement et la gestion concertée des

espaces publics

La théorie des intelligences multiples peut être utilisée dans deux directions, au croisement desquelles la conception d'un dispositif méthodologique différencié peut être réfléchi :

- ▶ repérer quelles sont les formes d'intelligence susceptibles d'être mobilisées par le développement et la gestion concertée des espaces publics ;
- ▶ repérer quelles sont les formes d'intelligence des personnes en présence.

Les formes d'intelligence requises par le développement et la gestion concertée des espaces publics sont principalement :

- ▶ les intelligences visuo-spatiale, corporelle-kinesthésique, émotionnelle et logico-mathématique pour percevoir et penser l'espace en tant qu'écosociosystème ;
- ▶ les intelligences visuo-spatiale, émotionnelle et territoriale pour imaginer l'espace public autrement ;
- ▶ les intelligences interpersonnelle, émotionnelle et verbolinguistique pour communiquer et interagir positivement avec les autres acteurs ; y ajouter l'intelligence visuospatiale si la communication est médiatisée par des images ;
- ▶ les intelligences intrapersonnelle, territoriale, citoyenne et existentielle pour réfléchir au sens de l'action, se positionner en tant que citoyen et se fixer des objectifs communs.

En ce qui concerne les profils des personnes composant le groupe d'acteurs, outre le fait de choisir des modes différenciés d'approche de l'espace public et d'expression au sein du groupe, la question à se poser est aussi celle du degré de plasticité de chacun, pour favoriser un changement de pratiques : Comment enrichir les intelligences de chacun ? Quelles résistances au changement allons-nous rencontrer ?

Si le style d'apprentissage est intimement lié aux représentations que nous avons de nous-mêmes en situation d'apprentissage et de notre conception de l'apprentissage, nous sommes dans le domaine des croyances et même parfois des mythes. Ces croyances sont d'autant plus fondamentalement ancrées qu'elles ont rarement fait l'objet d'une analyse réflexive et d'une distanciation. Acquises "sur le tas", elles ont été sans doute confirmées par toute une série de réussites et d'échecs qui n'ont jamais été mis en perspective sur le plan culturel. Ces croyances constituent donc un "noyau dur" difficilement modifiable, à moins d'être mis en situation de "dissonance cognitive", qui crée une rupture par rapport à ces croyances, qui insinue le doute dans l'univers des certitudes que nous nous étions forgées.

C'est à partir des zones de flexibilité de la personne que ce travail pourra se faire, notamment par la mise en évidence de situations où elle se rendra compte qu'elle est bien plus complexe qu'elle l'imaginait (dans tel contexte, je ne suis pas créatif, mais dans tel

autre, je reconnais que je peux l'être). Alors, des ponts pourront être créés entre des contextes d'apprentissage apparemment éloignés. Il est donc surtout question de travailler l'image que l'on a de soi dans les contextes en question. Tout l'art des formateurs sera de proposer des situations d'apprentissage situées dans la "zone proximale de développement" des apprenants (Vygotsky, 1978), de provoquer des ruptures douces en garantissant un climat de sécurité et de confiance (Kaës et alii, 1979 ; Strike et Posner, 1985).

Sources

- Armstrong, T., 1999. Les intelligences multiples dans votre classe, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 183 p.
- Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., Théberge M., 2000. Problématique de la nature du style d'apprentissage, Éducation et francophonie, vol. XXVIII, n°1, Association canadienne de langue française (Acelf). Revue électronique : <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/ar...>
- Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., Théberge M., 2000. La construction du style d'apprentissage. Éducation et francophonie, vol. XXVIII, n°1, Association canadienne de langue française (Acelf). Revue électronique : <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/articles/03-chevrier.html>.
- Gardner H., 1996. Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence, Paris, Retz.
- Gardner, H., 1997. Les formes de l'intelligence, Paris, Odile Jacob. Traduction française de Frames of Mind, édité en 1983 et réédité en 1993.
- Gardner, H., 1999. Intelligence reframed. Multiple intelligence for the 21st century, New York, Basic Books, 292 p.
- Goleman, D., 1997. L'Intelligence émotionnelle : Comment transformer ses émotions en intelligence, Paris, R. Laffont, 421 p.
- Kaës R. et alii., 1979. Crise, rupture et dépassement, Paris, Dunod.
- Maguire et al., 2000. Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers, PNAS, 97, 4398-4403.
- Meirieu P., 1988. L'école, mode d'emploi - des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, Paris, ESF, 3e éd., 174 p.
- Partoune C., 2008. L'intelligence visuo-spatiale, sur le site Hyperpaysages : http://www.hyperpaysages.be/spip/article.php3?id_article=30
- Partoune C., 2008. L'intelligence corporelle-kinesthésique, sur le site Hyperpaysages : http://www.hyperpaysages.be/spip/article.php3?id_article=29
- Partoune C., 2008. L'intelligence logico-mathématique, sur le site Hyperpaysages : http://www.hyperpaysages.be/spip/article.php3?id_article=38.
- Paulesu et al., 2000. A cultural effect on brain function, Nature Neuroscience, 3, pp.

91-96.

- Riding R., Rayner S., 1998. Cognitive styles and learning strategies, London, David Fulton.
- Strike K. A., Posner G. J., 1985. A conceptual change view of learning and understanding, dans WEST L.H. et PINES L.A. (dir.), Cognitive structure and conceptual change, New York, Academic Press, pp. 211-231.
- Thomas L., Harri-Augstein S., 1990. On constructing a learning conversation, dans R. Duda & P. Riley (Ed.), Learning styles, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, pp. 207-232.
- Vidal C., 2001. Quand l'idéologie envahit la science du cerveau, Paris, La Recherche, Numéro spécial Masculin-féminin.
- Vygotsky L. S., 1978. Mind in society : The development of higher psychological processes, Cambridge, Ma : Harvard University Press.

Pour citer cet article : Partoune C. (IEP), « Intelligences multiples », in Tableau de bord « Participation et espaces publics - Pour un développement et une gestion concertée des espaces publics », Recherche Topozym pour la Politique scientifique fédérale, partenariat Ulg (UGES), KUL (USEG), Institut d'Eco-Pédagogie (IEP), Vorming plus Antwerpen, article 29, mis en ligne le 31 janvier 2009, consulté le ...
URL : http://www.topozym.be/spip/article.php3?id_article=29

>>> [TABLE DES MATIÈRES](#) <<<

"TABLEAU DE BORD - PARTICIPATION ET ESPACES PUBLICS"

