

**Influence du style d'apprentissage
(intelligences multiples)
sur l'apprentissage de l'expression orale
en anglais langue seconde au collégial**

Rapport de recherche

par

Gina Lavine
Enseignante en anglais langue seconde

et

Yvonne Fiala
Enseignante en anglais langue seconde

Étude menée dans le cadre du
Programme de recherche et développement du réseau privé de l'enseignement collégial

Collège Laflèche
Trois-Rivières

Août 2006

Sommaire

La majorité des étudiants qui arrivent au collégial ont une habileté limitée à s'exprimer oralement en anglais. Au collégial, il s'avère que les enseignants prennent peu ou pas en considération les intelligences multiples. Par conséquent, le rôle des étudiants se réduirait plus souvent qu'autrement à un rôle passif; pourtant, en situation d'apprentissage oral du moins, les activités se réalisent toujours en équipe. Cette recherche vise à évaluer l'impact du type d'équipe sur la productivité des activités orales en anglais langue seconde au collégial. L'hypothèse de cette recherche est la suivante : le type d'équipe influence la productivité de l'étudiant dans une activité d'apprentissage de l'expression orale.

La recherche proposée est de type évaluatif et comparatif. La méthodologie privilégiée est de type quantitatif. Le devis retenu est de type simple, avec mesures répétées. Le type d'équipe constitue la variable indépendante (VI); la satisfaction, la participation active et la perception d'apprentissage de l'étudiant constituent les variables dépendantes (VD).

L'hypothèse s'est avérée en ce qui a trait à la satisfaction et la perception d'apprentissage des étudiants; toutefois, la participation n'a pas été affectée par le type de groupe. Par ailleurs, les types de groupes exercent une influence sur la productivité étudiante; il est donc important pour les enseignants de considérer la manière dont les étudiants sont regroupés afin d'accroître leur motivation et leur productivité.

Table des matières

Sommaire	2
Table des matières	3
Liste des tableaux	4
Liste des figures	5
Remerciements	6
Contexte théorique	16
La perspective socioconstructiviste	16
Les intelligences multiples et l'apprentissage d'une langue seconde	21
Objectifs de recherche.....	23
Méthode	24
Participants.....	24
Déroulement.....	25
Résultats et analyse	27
L'analyse des données	27
Présentation des résultats	27
Discussion	30
Conclusion	35
Références	37
Annexe A	40
Annexe B	45
Annexe C	50
Annexe D	51
Annexe E	61

Note aux lecteurs

Dans le présent document, le masculin a été utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Liste des tableaux

Tableau

1	Satisfaction des étudiants par types de groupes.....	28
2	Perception apprentissage des étudiants par types de groupes.....	29
3	Participation des étudiants par types de groupes	29
4	Comparaison de moyennes des intelligences multiples du groupe (N).....	62
5	Comparaison de moyennes des intelligences multiples du groupe (n1).....	63
6	Comparaison de moyennes des intelligences multiples du groupe (n2).....	63
7	Comparaison de moyennes des intelligences multiples du groupe (n3).....	63

Liste des figures

Figure

1	Exemple du graphique des résultats d'un test sur les intelligences multiples	49
2	Pourcentage d'étudiants selon le sexe.....	61
3	Pourcentage d'étudiants selon le programme d'études.....	61
4	Nombre d'étudiants dans chaque niveaux de langue selon le programme d'études	62

Remerciements

L'équipe tient à remercier l'Association des collèges privés du Québec pour le soutien financier. Sans cet appui, il aurait été difficile de mener cette recherche à terme.

Un merci tout particulier à M. Bertrand Clavet, conseiller pédagogique au Collège Laflèche, pour son soutien lors de l'analyse des résultats et la rédaction du rapport.

Un dernier remerciement va aux membres du département des Langues modernes au Collège Laflèche pour leur soutien moral.

Introduction

Afin de développer chez les étudiants une meilleure connaissance de la langue anglaise, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) rendait obligatoires en 1994 deux cours d'anglais langue seconde au collégial : un cours dit de « formation générale » et un autre dit de « formation propre ». Malgré tout, nombreux encore sont les jeunes, les parents, les gens d'affaires et les personnes influentes qui réclament une amélioration de l'enseignement de l'anglais à l'école (SPEAQ, 2001).

Dans les faits, la maîtrise d'une langue seconde requiert environ 5000 heures dans une période de temps concentrée ; la connaissance élémentaire, environ 1200 heures (*Ibid.*, 2001). Au Québec, les documents du MELS indiquent, pour l'enseignement de l'anglais dans les programmes de base, que l'élève aura cumulé 144 heures d'anglais à la fin du primaire, 500 heures de plus à la fin du secondaire et 90 heures additionnelles à la fin du collégial. Cela revient à dire que les étudiants québécois auront, après leurs études collégiales, reçu un total de 734 heures d'enseignement de l'anglais (*Ibid.*, 2001). Nous sommes encore loin des 1200 heures nécessaires pour l'atteinte d'un niveau de connaissance élémentaire de la langue seconde, d'autant plus que ces heures sont étalées sur une douzaine d'années.

Il faut donc beaucoup d'heures pour apprendre une langue et il faut que ces heures soient concentrées pour que l'élève moyen puisse faire des progrès et communiquer aisément dans la langue seconde (Lightbown (2001), in SPEAQ, 2001). Outre le nombre d'heures consacrées à l'enseignement, il faut aussi tenir compte de l'environnement et de la

motivation de l'élève. Plusieurs études soulignent d'ailleurs ce rôle fondamental de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Dörnyei, 1994 ; Ehrman et Oxford, 1995 ; Gardner, 1985 ; Oxford et Shearin, 1994 ; Tremblay et Gardner, 1995). En fait, en milieu unilingue, la motivation s'avère la variable la plus influente en apprentissage d'une langue seconde (Colletta, Clement et Edwards, 1983).

Du point de vue de la motivation, la très grande majorité des collégiens reconnaît la valeur d'acquérir une langue seconde (Gazaille, 2001). Malgré cela, et tout comme bien d'autres clientèles étudiantes, tous ne sont pas prêts à y consacrer le temps et l'énergie nécessaires (Mantle-Bromley, 1995). Une partie de la problématique de la motivation scolaire concerne justement cette capacité à engager un effort soutenu dans des tâches qui ne sont pas attirantes ou intéressantes en soi (Viau, 1994). Or, de façon générale, sans investissement et sans effort, la réussite tarde à venir.

Si l'investissement et l'engagement dans les études s'avèrent des éléments d'importance majeure pour un apprentissage réussi, les résultats d'une étude « maison »¹ montrent malheureusement que plusieurs étudiants s'investissent peu ou mettent peu d'efforts dans leur apprentissage de la langue seconde. Il apparaît impératif de considérer une approche de l'enseignement et de la motivation qui aurait une plus grande pertinence pour l'enseignement de l'anglais langue seconde en contexte scolaire. Comment alors motiver

¹ *Rapport sur les sources de satisfaction et d'insatisfaction des étudiants de deuxième année en anglais langue seconde.* Étude réalisée par le département d'anglais langue seconde du Collège Laflèche en 2003-2004.

à l'apprentissage de notre discipline tout en rendant la perception de son apprentissage plus évidente?

La qualité de l'apprentissage et la réussite scolaire interpellent directement la pratique enseignante. En effet, les défis liés à l'évolution des savoirs, l'hétérogénéité croissante des populations étudiantes, les besoins pressants de former une main-d'œuvre qualifiée, l'essor des technologies imposent aux pratiques d'éducation des adaptations constantes pour en garantir la qualité. Or, l'enseignant ne peut, à lui seul, être tenu responsable de la réussite des apprentissages visés, sa responsabilité se définissant en termes de moyens mis en place pour assurer l'apprentissage. L'étudiant a donc un rôle important à jouer au plan de sa réussite scolaire. Ainsi, s'il importe d'identifier les pratiques enseignantes favorisant les apprentissages, il importe tout autant d'attirer l'attention sur les modes privilégiés d'apprentissage.

Qu'est-ce qu'apprendre?

Selon la perspective socio-constructiviste, l'apprenant sujet construit ses connaissances par une interaction active avec son environnement physique et social. Dans cette optique, les interactions sociales sont primordiales, et peuvent être notamment à l'origine d'une remise en question des représentations initiales. Cependant, « La variété des situations d'apprentissage [...], dans lesquelles la spécificité des contenus, des situations et des activités langagières occupent une place déterminante, a amené divers auteurs à considérer que les autres dimensions du social – l'implication des sujets dans la tâche, les

aspects psychoaffectifs, la qualité des capacités de communication – jouent un rôle dans l'efficacité des interactions. » (Dubois et Dagau, n.d.).

L'approche socio-constructiviste de l'apprentissage ne rejette pas l'aspect individuel pour autant. C'est d'ailleurs cette prise en compte des dimensions constitutives de l'individu et de la situation d'apprentissage qui guidera l'orientation de notre recherche. À cet effet, le style d'apprentissage correspond à une dimension constitutive de l'apprenant.

Les styles d'apprentissage

« 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, p. 233, traduction libre). Le style d'apprentissage rend 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, p. 5, traduction libre).

La connaissance du style d'apprentissage n'a pas pour but de rendre l'apprenant prisonnier d'une étiquette. Elle permet de concevoir et d'ouvrir sur de façons nouvelles d'apprendre en vue, du point de vue l'élève, de devenir un apprenant plus efficace. À cet effet, la connaissance du style d'apprentissage peut mener à une plus grande prise en charge personnelle. Du point de vue de l'enseignant, la connaissance du style d'apprentissage

éveille à ce qu'il doit mettre en oeuvre pour faire apprendre (REF). Par exemple, cette connaissance pourra permettre l'élaboration de stratégies pour tenter de corriger ce qui fait défaut dans le processus d'apprentissage de l'apprenant. Lorsqu'un enseignant comprend le concept de style d'apprentissage et applique ce qu'il sait à ses relations avec les élèves, il y a plus de chances pour que ceux-ci profitent de leur expérience scolaire et obtiennent de bons résultats (Butler, 1987). En offrant aux élèves des options fondées sur ces styles, l'enseignant peut créer une ambiance de soutien qui maximise le potentiel scolaire de chaque élève.

En effet, l'étude de différents apprenants et de leur style permet de saisir comment la connaissance d'un style améliore l'atteinte de la compétence dans un apprentissage (REF). Les élèves qui réussiraient le mieux sont ceux chez qui il y aurait adéquation avec les conditions extérieures de l'apprentissage (formules pédagogiques proposées) et leurs inclinations les plus marquées à acquérir des connaissances particulières ou à développer des habiletés spécifiques (Harris et al., 1981 in Legendre, 1993). Il s'agira en ce sens d'harmoniser les formules pédagogiques avec les préférences et les caractéristiques de l'élève de façon à ce que ce dernier ait accès le plus sûrement possible à l'objet d'apprentissage.

Loin d'une simple classification où chacun prend en note la catégorie à laquelle il appartient pour confirmer une appartenance et justifier des résistances, l'intégration des styles d'apprentissage favorise la qualité de l'enseignement et maximise l'apprentissage. Aussi, en empruntant cette approche, nous nous éloignons de la réaction « classique » de

croire que les styles d'apprentissage vont nous aider en tant que pédagogues ou que chercheurs à «classer» les élèves auxquels nous nous adressons. Bien au-delà de cette attribution d'étiquettes aux apprenants, une connaissance accrue des styles d'apprentissage devrait, à notre avis, servir à se questionner et expliquer des préférences et des manières de faire qui ont cours dans l'apprentissage et l'enseignement. En fait, ceci nous amène à nous questionner sur les bénéfices et limites de situations d'apprentissage s'inspirant des styles d'apprentissage. En lien, on peut s'interroger quant à la valeur de faire interagir des élèves présentant différents styles d'apprentissage lors de la réalisation de tâches académiques. L'apprentissage coopératif et le travail d'équipe constituent des situations d'apprentissage se prêtant bien à l'interaction et, par conséquent, à la possibilité de faire se côtoyer différents styles d'apprenant.

Le travail en équipe

Le travail en équipe suppose que l'on réunisse des élèves pour les amener à accomplir une tâche commune dans le but d'atteindre un objectif commun. Le travail en équipe promouvoit l'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle, ce qui rend le travail plus efficace et plus valorisant. Il existe plusieurs types de regroupement possibles pour le travail en équipe, chacune de ces formules ayant ses avantages et ses limites. Nous en décrivons ici brièvement trois: le regroupement au hasard, le regroupement par affinités et le regroupement formé par l'enseignant.

Les regroupements au hasard

Les regroupements au hasard habituent les élèves à travailler avec plusieurs autres élèves de personnalité différente, reproduisant ainsi le travail en société, où l'on choisit rarement ses coéquipiers et ses coéquipières. Ce type de regroupement permet à l'élève d'acquérir des habiletés sociales telles que la tolérance, le respect et la valorisation des différences.

Les regroupements par affinités

Le regroupement par affinités laisse les élèves se regrouper à leur guise. Certaines situations exigent de recourir à ce type de regroupement. L'enseignant recourra au regroupement par affinités lorsque, par exemple, un climat de confiance et de complicité doit régner lors des échanges, lorsque les élèves sont appelés à exprimer des sentiments ou discuter de sujets qui les touchent personnellement.

Les regroupements formés par l'enseignant

En fait, le regroupement idéal en apprentissage coopératif doit respecter une certaine hétérogénéité. On pourra alors considérer des variables telles les forces du point de vue scolaire; les diversités culturelles et linguistiques ou le sexe des élèves. On peut aussi tenir compte des personnalités ou de toute autre considération qui pourrait faciliter la formation d'équipes d'apprentissage équilibrées. Il est donc très important que l'enseignant planifie les regroupements des élèves en ayant bien en mémoire les objectifs à atteindre, puisque le regroupement soutient cet objectif et a une influence sur la qualité du travail accompli.

Le contexte de l'apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial

La majorité des élèves arrivent au collégial avec une habileté limitée à s'exprimer oralement en anglais (Paul-Mazerolle, 1998). Par conséquent, plusieurs d'entre eux se classent aux niveaux 100 et 101, soit aux niveaux transitoire (100) et intermédiaire (101). Réalisée auprès de 41 cégépiens de niveau transitoire, l'étude de Paul-Mozarelle (1998), montre par ailleurs que ces élèves sont plus satisfaits de leurs apprentissages lorsque l'enseignement privilégie une approche kinesthésique et visuelle. Ainsi, les élèves qui assistèrent à un enseignement plus auditif ont eu de bons résultats dans le monologue mais de moins bons résultats dans la formulation des questions que les élèves exposés à Mime².

Or, au collégial, il s'avère que les styles d'apprentissage sont peu ou pas pris en considération par les enseignants (Paul-Mazerolle, 1998). En conséquence, le rôle des élèves se réduirait plus souvent qu'autrement à un rôle passif. Pourtant, en situation de l'apprentissage oral du moins, les activités se réalisent pratiquement toujours en diades ou en équipes. Plus souvent qu'autrement, ces équipes sont formées sur la base d'affinités personnelles ou de proximité dans la classe. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée à l'impact du type d'équipe sur la productivité des activités orales en anglais langue seconde au collégial.

Nous posons l'hypothèse que le type d'équipe influence la productivité de l'élève en activités d'apprentissage de l'expression orale. La question se formule comme suit : les

² Approche d'enseignement basée sur la communication par le geste, utilisée pour la communication d'idées, d'émotions, ce qui n'est pas l'équivalent de « acting out of words ».

activités de classe réalisées en équipes regroupées selon le style d'apprentissage favorisent-elles davantage l'expression orale chez les collégiens que les activités de classe réalisées en équipes regroupées par affinités?

Contexte théorique

La perspective socioconstructiviste

Les tenants du socioconstructivisme considèrent l'apprentissage comme un processus social (McMahon, 1997). Ils croient qu'un apprentissage signifiant prend place lorsque les personnes s'engagent dans des activités sociales où elles ont des intérêts communs. (Rogoff, 1990).

Le constructivisme implique que les apprenants soient encouragés à bâtir leur propres connaissances dans des situations réalistes, des situations officielles, et ensemble avec les autres et non pas individuellement (Kanselaar, De Jong, Andriessen et Goodyear, 2001). L'apprentissage constructiviste se base sur la participation active des élèves dans la solution de problèmes et dans la pensée critique en ce qui a trait aux activités d'apprentissages qu'ils trouvent pertinents et engageants.

Le travail en équipe encourage les interactions entre les élèves. L'environnement caractérisé par la confiance, le respect et l'importance des relations interpersonnelles favorise la prise de risques, la transparence, la communication et le soutien entre les individus (Robert David, 2001). Toutefois, c'est la façon dont les travaux sont structurés qui déterminera s'ils s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste. La tâche et les outils proposés devraient soutenir la construction de connaissances, les liens avec les connaissances antérieures. (Adaption de Lafortune, 2001 :99).

Dans l'approche de Cohen, le développement des habiletés sociales apparaît comme un moyen de renforcer les apprentissages de matières scolaires et la maîtrise des habiletés conceptuelles de haut niveau. Dans sa conception, l'instruction complexe est une forme très structurée d'organisation de l'apprentissage où le travail se fait en petits groupes hétérogènes :

- dont les membres ont été préparés à la coopération par des exercices qui leur permettent d'intérioriser de nouvelles normes de comportement en classe;
- où l'enseignant délègue l'autorité aux groupes de travail qui assument eux-mêmes la responsabilité du bon fonctionnement du groupe (les membres exercent à tour de rôle ce que Cohen appelle les rôles du comment);
- où la réalisation de la tâche est précédée d'une brève séance d'orientation par l'enseignant, qui peut fournir une rétroaction;
- où des mesures spéciales sont prises pour équilibrer le statut des élèves, pour éviter que l'interaction ne soit dominée par ceux qui ont un haut statut et que les autres ne se retirent de la tâche (rôles, traitement des habiletés multiples, attribution des compétences). Pour réussir la tâche, les élèves doivent faire appel aux ressources diversifiées de tous les membres de l'équipe.

Selon Cohen, le traitement des habiletés multiples repose sur une redéfinition de l'intelligence humaine dans la ligne des travaux de Gardner (1996) sur les intelligences multiples. Plutôt que de s'interroger sur le niveau d'intelligences des élèves, il faut analyser une situation d'apprentissages ou une tâche donnée en fonction des habiletés intellectuelles qu'elle exige. Cela présuppose que ceux-ci ont été convaincus que la

tâche, qu'ils ont à accomplir en coopération, fait appel à plusieurs habiletés intellectuelles. Pour arriver à les convaincre de cette réalité, il faut analyser la tâche en fonction des habiletés qu'elle exige. « Personne ne possède toutes ces habiletés; chacun de nous en possède quelques-unes » (Ouellet, 2006).

Les styles d'apprentissage

Lorsqu'un enseignant comprend le concept de style d'apprentissage et applique ce qu'il sait à ses relations avec les élèves, il y a plus de chances pour que ces derniers profitent de leur expérience scolaire et obtiennent de bons résultats (Butler, 1987). En incitant les élèves à comprendre leurs styles d'apprentissage et en leur offrant des options fondées sur ces styles, l'enseignant ou l'enseignante peut créer une ambiance de soutien qui maximise le potentiel scolaire de chaque élève.

Comment définir le style d'apprentissage? La lecture des nombreux écrits sur le style d'apprentissage met rapidement en évidence la pluralité et la diversité des définitions de ce concept (Bonham, 1987; Curry, 1990b, Riding et Rayner, 1998). Parmi les définitions souvent citées, citons celle-ci : ensemble des facteurs cognitifs, affectifs et physiologiques qui affectent la manière dont les apprenants perçoivent l'environnement d'apprentissage, interagissent avec ce dernier et y répondent (Keefe, 1979). Au-delà de cette définition générale, toutefois, les conceptualisations des styles d'apprentissage varient largement.

Howard Gardner, un psychologue et éducateur de Harvard, a étudié en profondeur les différents styles d'apprentissage. Ses recherches l'ont mené à conclure qu'il existe huit types d'intelligences liés à des zones différentes du cerveau. Selon lui, une personne se sert de toutes ces intelligences, mais chez elle il y en a une qui domine et c'est par celle-ci qu'elle apprend le mieux.

La théorie des intelligences multiples de Howard Gardner est considérée par le monde de l'éducation comme une vision pluraliste de l'intelligence humaine (Gardner, 1993 : 15). Selon lui, l'intelligence est « l'habileté à résoudre des problèmes ou à créer des produits et des services appréciables selon un ou plusieurs critères culturels. » Sa théorie stipule que les humains possèdent huit intelligences, à divers degrés, en plus des facultés traditionnellement reconnues comme la linguistique et la logique. Ces intelligences opèrent de manière indépendante ou à l'unisson, et peuvent être autant cultivées qu'ignorées. Gardner croit que les aptitudes intellectuelles peuvent changer au cours d'une vie, ce qui va à l'encontre de la notion répandue que le potentiel intellectuel est immuable. À l'heure actuelle, on compte huit intelligences, mais la liste n'est pas exhaustive, puisque Gardner mentionne que d'autres intelligences peuvent être découvertes (*Intelligence Reframed*, 1999). On peut améliorer chacune de nos huit intelligences en étant conscient de nos forces et de nos faiblesses (Perovic, 2003).

Les intelligences multiples et l'apprentissage d'une langue seconde

« Il est primordial de reconnaître et de nourrir toutes nos intelligences humaines, et toutes les combinaisons d'intelligences. Nous sommes également différents en large partie car nous avons des combinaisons différentes d'intelligences. Si nous reconnaissons cela, je crois que nous aurons de meilleures chances de faire face efficacement aux nombreux problèmes mondiaux . » (Gardner 1993 : 15)

Dans une classe d'apprentissage d'une langue seconde, la théorie des intelligences multiples accroît l'horizon des outils d'enseignements disponibles au-delà des méthodes linguistiques et logiques conventionnelles utilisées dans la plupart des écoles (c.à d. cours magistraux, manuels scolaires, travaux écrits). Cette théorie fournit un cadre dans lequel les enseignants peuvent utiliser leur imagination et leur créativité pour concevoir du matériel pour la classe d'apprentissage d'une langue seconde.

Un enseignant ou une enseignante doit comprendre le rôle de l'intelligence dans le rendement scolaire et doit aider les élèves à maximiser leur potentiel intellectuel. Le rôle de l'enseignant ou l'enseignante devient double : il consiste d'abord à déterminer les points forts et les points faibles des élèves par rapport à leurs divers types d'intelligence et ensuite, à aider les élèves à maximiser leurs points forts et à combler leurs lacunes (Ministère de l'Éducation de Saskatchewan). Les enseignants doivent garder en tête les huit intelligences lorsqu'ils développent leur plan de leçon (voir l'Annexe A : Description

des huit types d'intelligences multiples). Chaque activité doit inclure plusieurs intelligences de manière à joindre et stimuler tous les élèves.

Objectifs de recherche

À nouveau la question de recherche se lit comme suit : les activités de classe réalisées en équipes regroupées selon le style d'apprentissage (intelligences multiples) favorisent-elles davantage l'expression orale chez les collégiens que les activités de classe réalisées en équipes regroupées par affinités?

Plus spécifiquement, nous questionnerons les étudiants quant à leurs perceptions d'apprentissage, d'engagement et de satisfaction vis-à-vis des activités orales exigeant différents types d'intelligences.

Méthode

La recherche proposée est de type évaluatif et comparatif. La méthodologie privilégiée est de type quantitatif. Le plan de recherche est un plan simple, avec mesures répétées. Le type d'équipe constitue la variable indépendante (VI); la satisfaction, la participation active et la perception d'apprentissage de l'étudiant constituent les variables dépendantes (VD).

Participants

Étudiants

La population cible se définit comme étant l'ensemble des étudiants en apprentissage de l'anglais langue seconde des établissements collégiaux francophones. L'échantillon en est un de convenance. Il est constitué d'étudiants provenant de groupes inscrits en anglais FGP (formation générale propre), de niveaux 100 à 103 (classes multi-niveaux), au Collège Laflèche. Les étudiants participant à cette recherche sont inscrits à trois programmes : Commercialisation de la mode (*n*1), Gestion hôtelière (*n*2), et Tourisme (*n*3). Les étudiants de ces trois programmes étaient à leur deuxième cours d'anglais langue seconde (formation générale propre). Le contenu du cours a été adapté à leur champ d'études. Un étudiant (commercialisation de la mode, niveau 101) a quitté au milieu du semestre.

Enseignantes

Deux enseignantes d'anglais langue seconde participent à l'expérimentation. Il s'agit de deux enseignantes anglophones détenant toutes deux un diplôme en pédagogie et un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde.

Déroulement

La collecte des données s'est effectuée de deux façons auprès des étudiants. Au début de la session, les étudiants ont répondu à un questionnaire sur ordinateur pour déterminer leur style d'apprentissage (test d'intelligences multiples, voir Annexe B). Les enseignantes ont utilisé les résultats de ce test pour former les groupes pour les activités d'expression orale. Durant le semestre, aux deux semaines environ, les étudiants étaient regroupés (par affinités³, par niveau⁴ et par type d'intelligences⁵) pour les activités d'expression orale. Après chaque réalisation d'une activité orale, les élèves ont rempli une fiche « d'appréciation » de l'activité sur laquelle ils ont indiqué aussi leurs types d'intelligences dominants (voir Annexe C). Cette fiche a permis de recueillir l'évaluation des étudiants relativement aux trois variables dépendantes, ainsi que les raisons justifiant leur évaluation, en fonction du style d'apprentissage (intelligences multiples).

Chaque enseignante a développé des activités pour ses programmes respectifs, de sorte que les activités pouvaient ne pas être les mêmes d'une classe à l'autre. En outre, ces activités ont été développées afin de cibler plusieurs types d'intelligences à la fois.

³ Groupes formés par les étudiants (amis ou quiconque assis près d'eux en classe).

⁴ Groupes formés par le niveau d'habileté en anglais (étudiants en 100 et 101, étudiants en 102 et 103).

⁵ Groupes d'étudiants dotés des mêmes intelligences multiples.

Chaque sous-groupe d'étudiants a participé à diverses séries d'activités. Voir la description de chacune des activités à l'Annexe D.

Résultats et analyse

L'analyse des données

On a utilisé le SPSS pour entrer et analyser les données. Au terme de chaque activité, un score entre 0 et 10 a été entré pour les intelligences multiples de chaque participant, et une cote de 1 à 4 a été donnée pour les trois variables dépendantes (satisfaction, perception de l'apprentissage et participation). On a ensuite calculé la moyenne de chaque VD pour chaque type de regroupement (par affinités, par niveaux d'habileté langagière et par types d'intelligences). Après une reprogrammation dichotomique de l'échelle de 1 à 4 des VD pour obtenir des valeurs « élevées/faibles », on a dressé un tableau croisé avec les variables indépendantes (VI) et les variables dépendantes (VD). Un calcul X^2 a été utilisé pour vérifier l'hypothèse.

Présentation des résultats

Sur 60 participants, 91,7 % sont des filles et 8,3 % sont des garçons, 73,3 % sont des étudiants de niveaux 100-101 et 26,7 % sont des étudiants de niveaux 102-103. Le pourcentage d'étudiants dans les sous-groupes se répartit comme suit : 26,7 % en commercialisation de la mode, 41,7 % en gestion hôtelière et 31,7 % en tourisme (voir Annexe E).

L'hypothèse selon laquelle « le type d'équipe influence la productivité de l'étudiant en activité d'apprentissage de l'expression orale » est compatible avec nos résultats en matière de satisfaction des étudiants et de leur perception de l'apprentissage. Toutefois, le type de groupe n'a pas affecté la participation des étudiants.

Satisfaction

On a obtenu un degré élevé de satisfaction dans les trois types de groupes, mais elle est particulièrement élevée dans les regroupements par affinité (91,7 %) et par niveaux (95,3 %). Dans les groupes composés d'étudiants de mêmes intelligences, le niveau de satisfaction n'était que de (75,4 %). Les résultats montrent que lorsque les étudiants sont réunis dans des groupes homogènes⁶, leur niveau de satisfaction diminue légèrement.

Tableau 1
Satisfaction des étudiants par type de groupe

Type de regroupement	Élevée (%)	Faible (%)	Total (%)
Par intelligences	75,4	24,6	100,0
Par niveaux	95,3	4,7	100,0
Par affinités	91,7	8,3	100,0
Total	86,9	13,1	100,0

Le nombre de rangées avec au moins une valeur manquante est 0
Valeur $X^2 = 10,45$, $P < ,05$

Perception des apprentissages

Le degré de perception des apprentissages par les étudiants était élevé dans les trois types de groupes, mais particulièrement élevé dans les regroupements par affinités (85 %) et

⁶ Groupes d'étudiants dotés du même type d'intelligence.

par niveaux (88,4 %). Dans les groupes composés d'étudiants de même intelligence, leur degré de perception des apprentissages était moins élevé (68,4 %).

Tableau 2
Perception des apprentissages des étudiants par type de groupe

Type de regroupement	Élevée (%)	Faible (%)	Total (%)
Par intelligences	68,4	31,6	100,0
Par niveaux	88,4	11,6	100,0
Par affinités	85,0	15,0	100,0
Total	80,0	20,0	100,0

Le nombre de rangées avec au moins une valeur manquante est 0
Valeur $X^2 = 7,59$, $P < ,05$

Participation

Dans l'ensemble, tous les trois types de groupes présentent un taux de participation très élevé; par conséquent, qu'il soit par affinités, par niveaux ou par intelligences, le type de groupe n'affecte pas la participation des étudiants dans une activité orale.

Tableau 3
Participation des étudiants par type de groupe

Type de regroupement	Élevée (%)	Faible (%)	Total (%)
Par intelligences	98,2	1,8	100,0
Par niveaux	95,3	4,7	100,0
Par affinités	100,0	0,0	100,0
Total	98,1	1,9	100,0

Le nombre de rangées avec au moins une valeur manquante est 0
Valeur $X^2 = 2,95$, $P > ,05$

Discussion

Notre hypothèse à l'effet que le type d'équipe influence la productivité de l'étudiant dans les activités d'apprentissage de l'expression orale se vérifie dans les résultats en matière de satisfaction des étudiants et de leur perception des apprentissages. Les résultats de cette analyse soutiennent le point de vue socioconstructiviste présenté dans la section du contexte théorique. Il a été prouvé que les groupes hétérogènes fonctionnent mieux, puisque les élèves peuvent compter sur les forces des autres. D'après Cohen, pour réussir une tâche, les élèves doivent faire appel aux ressources diversifiées de tous les membres de leur équipe puisque les élèves présentent divers degrés de plusieurs intelligences multiples lorsqu'ils sont regroupés par affinités. En outre, les membres d'une équipe doivent avoir un statut équilibré (qui pourrait être le niveau linguistique dans une classe d'apprentissage d'une langue seconde). Toutefois, les élèves qui ont moins d'habiletés et ceux qui ne prennent généralement pas la parole pourraient naturellement éviter d'aller avec les élèves de niveau plus avancé ou plus forts au point de vue oral. Les enseignants doivent déterminer quand il serait préférable de placer les élèves dans des groupes hétérogènes⁷ (Shank et Terrill, 1995).

Des recherches ont également prouvé que les élèves sont plus à l'aise de travailler avec ceux avec qui ils partagent des atomes crochus (regroupements par affinités), car la motivation et la performance intellectuelle de nos élèves sont conditionnées par la

⁷ On parle ici d'élèves dont les habiletés linguistiques sont différentes.

sécurité affective que leur procure l'environnement pédagogique, et c'est ce qu'on peut obtenir dans un cadre d'apprentissage coopératif (Aylwin, 1994).

Il existe un lien possible entre la satisfaction des étudiants et leur perception des apprentissages dans des classes multi niveaux. Si un étudiant sent qu'il apprend, il sera satisfait de l'activité qui l'a aidé à apprendre quelque chose. Lorsqu'on regroupe un étudiant avec des étudiants de niveaux différents, cet étudiant peut penser que l'activité ne vise pas ses besoins spécifiques. Une activité peut répondre aux besoins des étudiants d'un niveau en particulier, tandis que les autres seront frustrés ou ennuyés (Boyd et Body, 1989; Wrigley et Guth, 1992).

Le niveau de participation des étudiants n'est pas en lien avec le type de groupe, possiblement pour diverses raisons. Comme les activités choisies étaient liées à un contenu de programme, les étudiants peuvent avoir été motivés de manière intrinsèque. Il en va de même avec certaines activités qui ciblaient leur niveau linguistique. En outre, la plupart des activités d'apprentissage étaient soit des préalables à des évaluations sommatives, soit des portions d'évaluations sommatives, ce qui a pu inciter les étudiants à participer.

L'analyse secondaire n'a pas montré de lien entre les degrés faibles ou élevés d'intelligences multiples et le degré de satisfaction, la perception des apprentissages et le niveau de participation. Cela est dû au fait que les moyennes pour les variables indépendantes étaient toutes élevées, peut-être en raison du nombre d'intelligences

multiples (trois ou quatre) ciblées pour chaque activité. La plupart des étudiants présentaient des niveaux variés de toutes les intelligences, ce qui en théorie leur permettrait d'acquérir une nouvelle langue et d'apprécier les activités.

Limites

Le nombre de participants constitue une première limite à la présente recherche. En effet, vu le petit nombre de participants, il ne serait pas approprié de vouloir généraliser les résultats présentés ici. On a mené cette recherche auprès d'étudiants de trois programmes techniques (commercialisation de la mode, gestion hôtelière et tourisme), ce qui limite la recherche à des groupes forts dans deux ou trois types d'intelligences (interpersonnelle, intrapersonnelle et musicale) et peut ne pas refléter une population collégiale typique. Le fait que les activités étaient adaptées aux programmes mentionnés précédemment a aussi établi une limite à la recherche, puisque les activités ne pouvaient être comparées d'un groupe à l'autre.

L'effet de l'absentéisme constitue un autre facteur limitatif pour la dynamique des groupes. L'absentéisme a sûrement eu un effet sur les résultats des questionnaires d'appréciation des activités. L'utilisation de questionnaires auto rapportés comporte, entre autres, la possibilité de réponses influencées par un effet de désirabilité sociale. Il ne s'agit donc pas d'une mesure précise. On a également trouvé que quelques unes des questions contenues dans le test sur les intelligences multiples n'étaient pas claires, ouvrant la porte à l'interprétation par les étudiants et donc, peut-être, entraînant des résultats inexacts.

Pistes

De par sa nature limitée et exploratoire, cette recherche ouvre plusieurs pistes. Peu de recherches ont été menées sur les effets des multi niveaux dans une même classe d'anglais langue seconde, et puisque certains programmes collégiaux et cours de formation continue sont multi niveaux, il est nécessaire d'effectuer plus de recherches afin de répondre aux besoins des étudiants dans les divers niveaux.

Lorsque les étudiants sont en groupes multi niveaux, leur développement socio-affectif doit être pris en considération lorsque l'enseignant observe les étudiants et planifie le type et la portée des adaptations qu'il entend faire à son enseignement pour appuyer leur apprentissage (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan). Une idée intéressante serait de les sécuriser en leur permettant de travailler en équipe avec des étudiants du même niveau linguistique.

La théorie sur les intelligences multiples devrait faire partie d'une classe d'anglais langue seconde en étant intégrée à la méthodologie. Toutefois, avant que l'enseignant n'applique le modèle d'apprentissage à sa classe, il devrait se l'appliquer à lui-même en tant qu'éducateur (Armstrong, 1995). Le matériel et les techniques d'évaluation qui abordent la théorie des intelligences multiples doivent aussi être développés. Divers scénarios peuvent être testés. Il serait intéressant de mettre sur pied des activités spécifiques qui cibleraient toutes les intelligences de chaque membre d'un sous-groupe; ainsi, chaque étudiant ressentirait le besoin de participer activement à ces activités. Cela permettrait au chercheur de s'assurer que chaque participant joue un rôle actif dans les activités. Une

autre approche consisterait à offrir aux membres d'un groupe dotés d'un même type d'intelligence une activité qui ciblerait cette intelligence.

Au cours de la présente recherche, nous avons découvert qu'il existe beaucoup d'interprétations de la théorie des intelligences multiples de Gardner et diverses formes de tests d'intelligences multiples. Gardner est à préparer un autre livre cette année, *Multiple Intelligences : New Horizons*. Après la publication de ce nouveau titre, il serait utile d'effectuer davantage de recherches, et éventuellement une méta-analyse de la théorie des intelligences multiples, afin d'établir les critères pour appliquer cette théorie dans des classes d'anglais langue seconde.

Conclusion

Parmi les raisons nous ayant poussées à faire cette recherche, citons notre intérêt à trouver des manières d'accroître la motivation de nos étudiants en classe en comparant divers types de regroupements. Nos résultats montrent une différence dans la perception des apprentissages par les étudiants, dans leur satisfaction lorsqu'ils sont regroupés différemment. Les enseignants doivent faire attention à la manière de constituer des sous-groupes de conversation, pour s'assurer que les étudiants soient motivés à s'acquitter de leur tâche au sein de leur groupe.

Dans tous les types de groupes, on doit tenir compte en premier lieu du niveau des étudiants et du profil d'intelligences multiples de chaque apprenant. L'un des premiers avantages du travail en équipe est qu'il place l'élève dans un climat de sécurité affective. Les apprenants qui travaillent à deux ou en équipes peuvent développer les habiletés nécessaires pour planifier, organiser, négocier et atteindre un consensus. Même les apprenants aux niveaux débutants sont en mesure de développer ces habiletés, puisqu'ils peuvent tirer profit de la collaboration du travail d'équipe (Moss et Van Duzar, 1998; Wrigley, 1998; Yogman et Kaylani, 1996).

Les enseignants peuvent s'inspirer de la théorie des intelligences multiples pour comprendre les différentes manières des étudiants d'apprendre et de montrer leurs compétences, et pour regrouper leurs étudiants selon leurs profils (Kallenbach et Viens, 2002). De nombreux chercheurs s'entendent sur l'idée générale stipulant que

l'intelligence consiste à sélectionner, à évaluer et à façonner l'environnement, ou à s'y adapter (Feuerstein, 1980; Sternberg, 1985, 1986). Il est donc impératif qu'un enseignant comprenne le rôle de l'intelligence dans le rendement scolaire pour aider ses élèves à maximiser leur potentiel intellectuel.

Finalement, la présente recherche a exploré de nouvelles manières d'enseigner dans des classes d'anglais langue seconde multi niveaux au collégial. Nous croyons avoir pavé la voie à des recherches futures et avoir convaincu nos lecteurs de l'importance d'appliquer la théorie des intelligences multiples dans des classes d'anglais langue seconde.

Références

- Alwyn, U. (1994). Le travail en équipe: Pourquoi et comment? *Pédagogie collégiale*, vol. 7.
- Armstrong, T. (2003). *The Multiple Intelligences of Reading and Writing: Making the words come alive*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong T. (1999). *Les intelligences multiples dans votre classe*. Récupéré le 12 août 2005 de http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm
- Aubut, J. (2005). *Test d' intelligences multiples*. Récupéré le 12 août 2005 de http://www.cs-renelevesque.qc.ca/recit/divers/im_adultes.xls
- Beaumie, K. (2001). Social Constructivism. In M. Orey (ED), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Récupéré le 12 août 2005 de <http://www.coe.uga.edu/epitt/SocialConstructivism.htm>
- Boudreau, P., et Grenier, G. (2003). Description des huit types d'intelligence selon Howard Gardner. *Portes françaises* (Québec English Schools Network). Récupéré le 12 août 2005 de http://www.qesnrecit.qc.ca/fls/trousse/pra_intel.htm
- Campbell, B. (1989). Multiplying Intelligence in the Classroom, A Journal of New Horizons for Learning. *New Horizons for Learning On The Beam*, 9(2), pp. 7-167. Récupéré le 12 août 2005 de <http://www.literacyworks.org/mi/resources/index.html>
- Campbell, B. (1990). The Research Results of a Multiple Intelligences Classroom, *New Horizons for Learning On The Beam*, 9(1). Récupéré le 12 août 2005 de <http://www.literacyworks.org/mi/resources/index.html>
- Christison, M. (2005). *Multiple Intelligences and Language Learning, A Guidebook of Theory, Activities, Inventories, and Resources*. 2-12, San Francisco: Alta Center Publishers.
- Clément, R., Dörnyei, Z. et Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom, *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Cohen, D.K., et Loewenberg Ball, D. (2000). *Instructional Innovation: Reconsidering the Story*. Récupéré le 12 août 2005 de <http://www.sii.soe.umich.edu/documents/InstructionalInnovation.pdf>
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montreal: La Chenelière.

- Cohen, E. (2002). La construction sociale de l'équité en classe dans F. Ouellet. *Les défis du pluralisme en éducation*. Essais sur la formation interculturelle. 141-162.
- Corbett, Stephen S., Smith, Flint Wm. (1984). Identifying student learning styles: proceed with caution. *The Modern Language Journal*, Volume 68, 312-221.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 278-284.
- Educational Broadcasting Corporation. (2004). Récupéré le 12 août 2005 de <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/mi/index.html>
- Ehrman, M.E., et Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, Volume 79, 67-89.
- Fullan, M., et Hargraeves. D. H. (1992). *Teacher development and educational change*. London et Washington: The Falmer Press.
- Garcia, T., et Pintrich, P.R. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 21, 477-486.
- Gardner, H. (1993/1996). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice, A Reader*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). *Multiple Intelligences After 20 Years*. Paper presented at the American Research Association, Chicago, Illinois.
Adresse internet : www.howardgardner.com
- Gardener, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Hourst, B. (2006). *Les intelligences multiples d'Howard Gardner*. Récupéré le 12 août 2005 de <http://www.cslaurentides.qc.ca/Public/CarrefourPedagogique/webIntelMulti/index.htm>
- Hourst, B. (2006). *Les intelligence multiples d'Howard Gardner en pratique*. Récupéré le 12 août 2005 de <http://mieux.apprendre.free.fr/8intel.pdf>
- Kanselaar, Gellof. (2002). *Constructivism and socio-constructivism*.
- Lazear, D. (2003). *Higher Order Thinking, the Multiple Intelligences Way*. Tucson: Zephyr Press.

- Mathews-Aydinli, J., et Van Horne, R. (2006). Promoting Success of Multilevel ESL Classes: What Teachers and Administrators Can Do. *CAELA Brief*.
- Mckenzie, W. (2006). I think...therefore...MI. *Multiple Intelligences in Education*. Récupéré le 12 août 2005 de <http://surfaquarium.com/MI>
- Ministère de l'éducation de la Saskatchewan. (1993). *La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun*. Récupéré le 12 août 2005 de <http://www.esasked.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/dimension/apr.html>
- Ouellet, Fernand. (2006). Socioconstructivisme et enseignement. *Pédagogie collégiale, Recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur*, 19(3), 17-23.
- Perovic, L. (2003). Détermine quelle est le style d'intelligence qui te convient pour exceller en classe. *Le CALPIN, FAC intellectuelle, Verve*.
- Provencher, G. (1982). Les styles d'enseignement : ce qu'en disent les recherches. *Vie pédagogique*, (17), 4-7.
- Reid, Joy M. (1987). The learning syle preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, Volume 21, 87-111.
- Smith, M.K. (2002). Howard Gardner and multiple intelligences, *The Encyclopedia of Informal Education*. Récupéré le 12 août 2005 de <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>.
- Théberge, M., Chevrier, J., Fortin, G., et Leblanc, R. (2000). La définition du style d'apprentissage. *Le style d'apprentissage*, Association canadienne d'éducation de langue française, 28(1). Récupéré le 12 août 2005 de <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/01-chevrier.html#h-3>
- Théberge, M., Chevrier, J., Fortin, G., et Leblanc, R. (2000). Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement. *Le style d'apprentissage*, Association canadienne d'éducation de langue française, 28(1). Récupéré le 12 août 2005 de <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/01-chevrier.html>
- Tremblay, P.F., et Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Éditions du renouveau pédagogiques.
- Viens, J. et Kallenbach, S. (2004). *Multiple Intelligences & Adult Literacy: A source book for practitioners*. New York: Teachers College Press.

Annexe A

Description des huit types d'intelligence selon Howard Gardner

Par Pierrette Boudreau, conseillère pédagogique à la CS de la Rivière-du-Nord et Ginette Grenier, conseillère pédagogique à la CS des Affluents, 2003.

Inspiré de divers documents, dont *Intelligences multiples* de Howard Gardner et de la revue *Educational Leadership*, septembre 1997.

L'intelligence linguistique

L'intelligence linguistique (ou verbale) consiste à utiliser le langage pour comprendre les autres et pour exprimer ce que l'on pense. Tout comme l'intelligence logico-mathématique, on la mesure dans les tests de QI. Elle permet l'utilisation de la langue maternelle, mais aussi d'autres langues. C'est aussi l'intelligence des sons, car les mots sont des ensembles de sons. Les personnes auditives ont ainsi beaucoup plus de facilité à entendre des mots que de voir et retenir des images. Tous les individus qui manipulent le langage à l'écrit ou à l'oral utilisent l'intelligence linguistique : orateurs, avocats, poètes, écrivains, mais aussi les personnes qui ont à lire et à parler dans leur domaine respectif pour résoudre des problèmes, créer et comprendre. Victor Hugo maîtrisait à merveille ce type d'intelligence.

L'intelligence logico-mathématique

Les chercheurs et chercheuses en biologie, en informatique, en médecine, en science pure ou en mathématique font preuve d'intelligence logico-mathématique. Ils utilisent les capacités intellectuelles qui y sont rattachées, soient la logique, l'analyse, l'observation, la résolution de problèmes. Cette forme d'intelligence permet l'analyse des causes et conséquences d'un phénomène, l'émission d'hypothèses complexes, la compréhension des principes pas toujours évidents derrière un phénomène, la manipulation des nombres, l'exécution des opérations mathématiques et l'interprétation des quantités. Il existe une dimension non-verbale et abstraite dans ce type de fonctionnement du cerveau, car des solutions peuvent être anticipées avant d'être démontrées. Einstein est représentatif de cette forme d'intelligence.

L'intelligence musicale

L'intelligence musicale est la capacité de penser en rythmes et en mélodies, de reconnaître des modèles musicaux, de les mémoriser, de les interpréter, d'en créer, d'être sensible à la musicalité des mots et des phrases... À l'âge de pierre, la musique jouait un rôle rassembleur. C'est d'ailleurs encore le cas dans un certain nombre de cultures. Dès la petite enfance, il existe une capacité « brute » concernant l'aspect musical. Les virtuoses en ce domaine montrent leur intelligence en vous faisant vibrer par des nuances, des changements de rythme et d'autres variantes transmises par leur instrument de musique ou leur voix. Angèle Dubeau est un bon modèle de cette forme d'intelligence.

L'intelligence visuelle-spatiale

L'intelligence spatiale permet à l'individu d'utiliser des capacités intellectuelles spécifiques qui lui procurent la possibilité de se faire une représentation spatiale du monde dans son esprit. Les Amérindiens voyagent en forêt à l'aide de leur représentation mentale du terrain. Ils visualisent des points de repère : cours d'eau, lacs, type de végétation, montagnes... et s'en servent pour progresser; des navigateurs autochtones font de même et naviguent sans instrument dans certaines îles du Pacifique. L'intelligence visuelle permet de créer des œuvres d'art et artisanales, d'agencer harmonieusement des vêtements, des meubles, des objets, de penser en images. Les géographes, les peintres, les dessinateurs de mode, les architectes, les photographes, les caméramans mettent à profit ce potentiel intellectuel. Le sculpteur Armand Vaillancourt est un bon exemple.

L'intelligence kinesthésique

L'intelligence kinesthésique est la capacité d'utiliser son corps ou une partie de son corps pour communiquer ou s'exprimer dans la vie quotidienne ou dans un contexte artistique; pour réaliser des tâches faisant appel à la motricité fine; pour apprendre en manipulant des objets; pour faire des exercices physiques ou pratiquer des sports. Mario Lemieux était un bon exemple, on disait de lui qu'il faisait des feintes et des passes intelligentes. Il existe donc un potentiel intellectuel qui permet par exemple au joueur de ballon-panier de calculer la hauteur, la force et l'effet du lancer au panier. Le cerveau anticipe le point d'arrivée du ballon et met en branle une série de mouvements pour résoudre le problème.

Les possibilités d'expression de ses émotions par le corps, de performances physiques, d'utilisation adroite d'outils, montrent la présence d'un potentiel intellectuel à ce niveau.

L'intelligence naturaliste

L'intelligence naturaliste est l'intelligence de l'amérindien, du biologiste, du botaniste, de l'écologiste, de l'océanographe, du zoologiste, de l'explorateur, du chasseur, du pêcheur et du chef cuisinier. L'individu est capable de classifier, de discriminer, de reconnaître et d'utiliser ses connaissances sur l'environnement naturel, sur les animaux, sur les végétaux ou sur les minéraux. Il a une habileté à reconnaître des traces d'animaux, des modèles de vie dans la nature, à trouver des moyens de survie; il sait quels animaux ou plantes sont à éviter, de quelles espèces il peut se nourrir. Il a un souci de conservation de la nature. Souvent les personnes chez lesquelles cette forme d'intelligence est bien développée aiment posséder un cahier de notes d'observation ou garder leurs observations en mémoire; elles aiment prendre soin d'animaux, cultiver un jardin et sont en faveur de l'établissement de parcs dans leur ville; elles sont adeptes de la conservation de leur environnement. Les peuples indigènes utilisent cette forme d'intelligence de façon exceptionnelle. Hubert Reeves représente cette forme d'intelligence.

L'intelligence interpersonnelle

L'intelligence interpersonnelle (ou sociale) permet à l'individu d'agir et de réagir avec les autres de façon correcte. Elle l'amène à constater les différences de tempérament, de caractère, de motifs d'action entre les individus. Elle permet l'empathie, la coopération, la tolérance. Elle permet de détecter les intentions de quelqu'un sans qu'elles ne soient

ouvertement avouées. Cette forme d'intelligence permet de résoudre des problèmes liés aux relations avec les autres; elle permet de comprendre et de générer des solutions valables pour aider les autres. Elle est caractéristique des leaders et des organisateurs. Déjà, dans les sociétés préhistoriques, l'organisation sociale était importante, la chasse nécessitait la collaboration et la participation du clan. Les groupes gravitaient autour d'un chef qui en assurait la solidarité et la cohésion. Nelson Mandela représente ce type d'intelligence.

L'intelligence intrapersonnelle

L'intelligence intrapersonnelle est l'aptitude à faire de l'introspection, c'est-à-dire à revenir à l'intérieur de soi, à identifier ses sentiments, à analyser ses pensées, ses comportements et ses émotions. Cette forme d'intelligence permet de se comprendre soi-même, de voir ce qu'on est capable de faire, de constater ses limites et ses forces, d'identifier ses désirs, ses rêves et de comprendre ses réactions. C'est aussi la capacité d'aller chercher de l'aide en cas de besoin. En somme, c'est être capable de se faire une bonne représentation de soi. Cette forme d'intelligence permet de résoudre des problèmes liés à notre personnalité et de travailler sur soi. Elle fonctionne en étroite relation avec l'intelligence interpersonnelle, car pour bien fonctionner avec les autres, il faut être conscient de ses propres émotions et savoir les contrôler. Goleman, l'auteur de *L'intelligence émotionnelle* est un exemple de ce type d'intelligence.

Annexe B

Test d'intelligences multiples (version originale en format Excel)

Par Jacques Aubut, conseiller pédagogique, CS Pays-des-Bleuets

Réalisé à partir d'un document du

Centre d'étude et de développement pédagogique inc.

40 des Flandres, Rimouski.

Cochez la case des énoncés qui vous concernent.

Puis, cliquez sur l'onglet "Graphique" pour voir les résultats.

1. Je peux retenir et répéter un air.
2. J'aime lire des livres et des magazines.
3. Je suis habile pour dessiner les choses.
4. S'il existait une voiture électrique efficace, j'en achèterais une sans hésitation même si elle était un peu plus chère.
5. J'aime démonter les objets et les remonter.
6. J'aime parler à des groupes.
7. Je griffonne fréquemment et/ou fais des croquis.
8. Lorsque je vois un insecte, je n'ai pas peur.
9. J'ai un bon vocabulaire.
10. Je peux être décrit comme quelqu'un qui sait ce qu'il veut et qui est cohérent.

11. Je suis habile à réfléchir à un niveau abstrait ou conceptuel.
12. Je suis bon dans les sports.
13. Je suis un leader naturel.
14. Je peux entendre de la musique dans ma tête.
15. Je vois clairement les rapports de cause à effet.
16. J'ai beaucoup de bons amis et de connaissances intimes.
17. Je crois que le compostage résidentiel est très, très important.
18. J'aime entendre des mots.
19. Je sais comment fixer des objectifs et les atteindre.
20. Je crois qu'il faut donner de la nourriture de première qualité à tout animal domestique.
21. Je gesticule beaucoup lorsque je m'exprime.
22. J'aime les clubs, les comités et les organisations.
23. J'aime raconter des histoires ou des plaisanteries.
24. J'aime m'exprimer par le mouvement, par exemple la danse.
25. Je me sens bien avec moi-même, j'aime ma propre compagnie.
26. Je peux garder le tempo dans une large variété de musique.
27. Je rêve souvent éveillé.
28. J'aime les échecs, les dames, ou les autres jeux de stratégie.
29. Je peux manipuler les dessins à trois dimensions dans ma tête.
30. J'aime observer des animaux et me demander ce qu'ils vont faire.
31. J'écris bien et j'aime décrire mes pensées sur papier.
32. J'aime être en action; courir, sauter, me déplacer.
33. Je peux choisir des végétaux pour une résidence en fonction de différents besoins.

34. J'aime faire appel à une large variété de compétences intellectuelles pour résoudre des difficultés.
35. J'aime faire des choses en suivant un rythme.
36. Je me fais facilement des amis.
37. Je peux résoudre des problèmes arithmétiques dans ma tête.
38. J'aime travailler avec mes mains, coudre, réparer, fabriquer des choses.
39. J'aime communiquer en parlant ou en écrivant.
40. Je suis confortable d'être comme je suis à l'aise avec ce que je représente.
41. Je peux distinguer différents sons/tons.
42. J'aime les jeux de labyrinthe, les puzzles, et les cubes rubiques.
43. J'aime les puzzles logiques ou les défis à l'intelligence.
44. J'aime créer des conceptions graphiques sur papier ou par ordinateur.
45. Quand je regarde un animal, j'aime imaginer ce qu'il pense dans sa tête.
46. Je peux me souvenir des noms, des lieux, des dates ou des détails.
47. J'aime toucher/prendre les objets et les déplacer.
48. J'aime enseigner aux autres.
49. Je peux jouer d'un instrument de musique.
50. J'aime le cinéma, les images et les autres types de représentation visuelle.
51. Je suis habile à percevoir le point de vue d'une autre personne.
52. J'aime les rimes sans signification, les poèmes absurdes, les calembours, etc.
53. Je ne m'ennuie presque jamais ou je ne me sens jamais "down".
54. Je remue constamment lorsque je dois demeurer assis pendant un certain temps.
55. J'aime les cours de math.
56. Je me souviens facilement des mélodies.
57. Je suis bon en orthographe.
58. J'aime lire de la musique.

59. Je défends ce en quoi je crois, sans me soucier de ce que les autres pensent.
60. J'aime les activités artistiques.
61. J'éprouve des sensations physiques différentes quand je pense ou quand je travaille.
62. J'aime socialiser.
63. J'aime classer les choses par catégories ou en ordre hiérarchique.
64. J'aime mieux les cartes, les chartes et les diagrammes que les mots.
65. Je perçois clairement mes forces et mes faiblesses.
66. Je suis sensible aux bruits, par exemple la circulation.
67. Je suis bon pour imiter les gestes des autres.
68. Je suis un bon confident quand mes amis ont des problèmes.
69. J'aime les jeux avec les mots.
70. J'aime les jeux mathématiques, comme les jeux de math à l'ordinateur.
71. Je suis membre d'un organisme de protection des animaux.
72. Je peux clairement visualiser les choses dans ma tête.
73. Je suis toujours honnête au sujet de comment je me sens.
74. Je fredonne souvent ou je chante pour moi-même.
75. Je me renseigne sur la façon dont fonctionnent les choses.
76. J'aime échanger des idées avec les autres.
77. J'aime lire des documents ou écouter des émissions télé qui expliquent des choses de la nature.
78. J'apprends continuellement de mes succès et de mes erreurs.
79. Si j'ai à faire une recherche, j'aime bien quelle porte sur quelque chose de la nature.
80. Je ne suis pas très intéressé par la mode ou ce qui est "in".

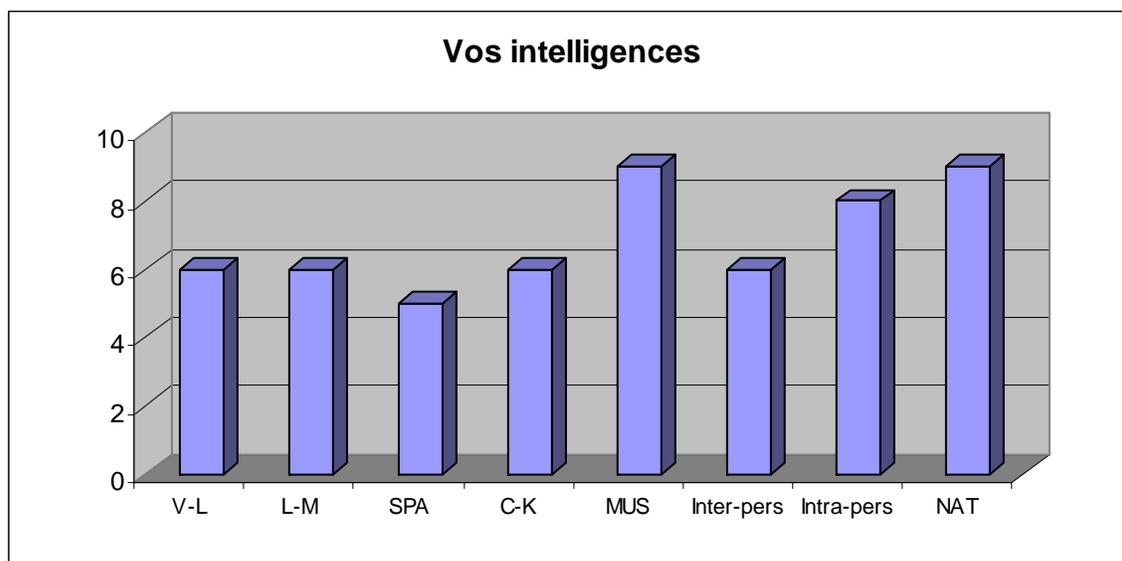


Figure 1 : Exemple des résultats graphiques du test sur les intelligences multiples.

Annexe C

Fiche d'appréciation des activités

Appréciation de l'activité

Niveau : 1) 100 2) 101 3) 102 4) 103

Sexe : 1) Féminin 2) Masculin

Intelligence : 1) Linguistique 2) Logico-mathématique 3) Musicale 4) Visuelle spatiale
5) Kinesthésique 6) Naturaliste 7) Interpersonnelle 8) Intrapersonnelle

En général, vous avez aimé cette activité.

1) complètement en désaccord 2) légèrement en désaccord 3) plutôt d'accord 4) complètement d'accord

À votre avis, cette activité a favorisé vos apprentissages en anglais.

1) complètement en désaccord 2) légèrement en désaccord 3) plutôt d'accord 4) complètement d'accord

Vous avez participé dans cette activité.

1) complètement en désaccord 2) légèrement en désaccord 3) plutôt d'accord 4) complètement d'accord

Annexe D

Description des activités

Commercialisation de la mode (n1)

Activité 1 *Vidéo sur ce qu'il ne faut pas porter*

Regroupement par affinités

Intelligences ciblées : visuelle, linguistique, interpersonnelle

Nombre d'étudiants participants : 14

Description :

Les étudiants ont visionné le début d'un épisode de l'émission de télé *What NOT to Wear*, mettant en vedette deux stylistes qui analysent les habitudes vestimentaires d'une personne en particulier, puis l'aident à se créer elle-même un nouveau look en lui remettant 500 dollars à dépenser en vêtements à New York, en lui offrant une nouvelle coupe de cheveux, un nouveau maquillage et en lui faisant découvrir une nouvelle manière de prendre ce qui lui convient dans la mode. Les étudiants ont écouté la portion « analyse » de l'émission, puis on a stoppé la vidéo. Durant l'écoute, l'enseignante avait inscrit au tableau les mots de vocabulaire importants pouvant être utilisés pour la discussion et le compte rendu. En groupe, les étudiants devaient discuter et mettre par écrit ce qui, d'après eux, constituait des lacunes de la personne étudiée en matière de mode vestimentaire, ainsi que des suggestions sur comment eux amélioreraient leur look.

Leurs idées ont été partagées avec le reste de la classe, puis on a fait jouer la fin de la vidéo.

Activité 2 *La mode dans le domaine musical*

Regroupement par affinités

Intelligences ciblées : musicale, interpersonnelle, linguistique

Nombre d'étudiants participants : 16

Description :

L'enseignante a fait jouer des extraits de musique dance, hip-hop, populaire et R&B. Les étudiants devaient identifier le ou les artistes présentés et discuter/mettre par écrit le style de cet artiste en utilisant le vocabulaire appris au préalable en classe.

Activité 3 *Opinion sur une star*

Regroupement par affinités

Intelligences ciblées : visuelle, intrapersonnelle, interpersonnelle

Nombre d'étudiants participants : 13

Description :

Chaque étudiant a feuilleté des magazines pour trouver la photo d'une star. Ils devaient ensuite dire s'ils pensaient que cette vedette était bien habillée ou non, en donnant les raisons pour lesquelles ils faisaient cette affirmation. Ils ont présenté leurs idées devant la classe.

Activité 4 *Créer un produit*

Regroupement par intelligences multiples

Intelligences ciblées : visuelle et spatiale, kinesthésique et interpersonnelle

Nombre d'étudiants participants : 9

Description :

Les étudiants devaient inventer un produit de beauté et essayer de le vendre à la classe en le décrivant à l'aide du vocabulaire appris au préalable en classe.

Activité 5 *Test de goût*

Regroupement par intelligences multiples

Intelligences ciblées : kinesthésique, linguistique, intrapersonnelle

Nombre d'étudiants participants : 10

Description :

Les étudiants devaient décider d'apporter en classe deux produits similaires, dont ils dissimuleraient la marque, mais pour lesquels ils avaient à fournir une description, afin de les comparer entre eux. Puis ils ont fait goûter les produits à la classe pour les comparer. Les étudiants devaient utiliser des comparatifs et des superlatifs (règles de grammaire apprises auparavant).

Gestion hôtelière (n2)

Activité 1 *Jeu de vocabulaire éducatif*

Regroupement par affinités

Intelligences ciblées : visuelle, interpersonnelle, logique-mathématique

Nombre d'étudiants participants : 20

Description :

Quatre étudiants ont présenté à la classe du vocabulaire recherché par le biais d'une présentation Power Point. Les étudiants avaient des symboles à observer, puis en équipes ils ont discuté des indices et conclu quel était le lien qui liait tous ces symboles.

Activité 2 *Sketch sur un thème (Réception d'un hôtel)*

Regroupement par niveaux

Intelligences ciblées : interpersonnelle, kinesthésique

Nombre d'étudiants participants : 6

Description :

Les étudiants devaient se grouper en équipes de 4 pour préparer un sketch sur un thème donné, puis jouer ce sketch devant la classe. Ils devaient inclure le vocabulaire appris au préalable dans une activité de vocabulaire (minimum de 5 mots chacun).

Activité 3 *Activité de vocabulaire*

Regroupement par affinités

Intelligences ciblées : spatiale, interpersonnelle, linguistique, logique-mathématique

Nombre d'étudiants participants : 22

Description :

Les étudiants travaillaient en groupe pour remplir des grilles de mots croisés puis jouer à un jeu de définition du dictionnaire.

Activité 4 *Discussion sur un texte*

Regroupement par intelligences multiples

Intelligences ciblées : interpersonnelle, linguistique

Nombre d'étudiants participants : 23

Description :

Les étudiants devaient lire un texte portant sur l'industrie hôtelière puis répondre à des questions en discussion au sujet de ce texte. Les étudiants avaient 10 minutes pour discuter des articles.

Activité 5 *Activité d'orthographe et de prononciation*

Regroupement par niveaux

Intelligences ciblées : linguistique, interpersonnelle, musicale

Nombre d'étudiants participants : 15

Description :

Les étudiants ont travaillé en groupes sur des exercices contenus dans les grammaires (par niveaux). L'enseignante a montré aux étudiants de niveau plus avancé la prononciation des mots des exercices de grammaire. Ces étudiants de niveau plus avancé ont ensuite eu à s'asseoir avec un groupe de 4 étudiants des niveaux moins avancés pour leur donner une dictée en utilisant la bonne prononciation.

Activité 6 *Le jeu du participe passé (activité de grammaire)*

Regroupement par niveaux

Intelligences ciblées : linguistique, logique-mathématique

Nombre d'étudiants participants : 26

Description :

Les étudiants étaient séparés en groupes par niveaux (KJF et KJQ). Les étudiants du groupe KJF sont demeurés dans la classe pour des exercices de drill grammaticale afin d'exercer leurs notions du participe passé. Puis ces étudiants ont eu à préparer 4 questions au passé composé à poser aux étudiants JKQ. Les étudiants du groupe KJQ ont été envoyés hors de la classe pour tenir une discussion avec leur moniteur sur leur voyage à Boston. S'ils avaient le temps, ils pouvaient aussi utiliser la boîte de discussion pour discuter de divers sujets argumentatifs. On leur avait dit d'utiliser le participe passé autant que possible. Cette activité a suivi une leçon donnée une semaine après la révision du participe passé. Lorsque les étudiants du groupe KJQ sont revenus en classe, ils devaient se séparer : un étudiant KJQ devait s'asseoir avec un groupe de quatre étudiants KJF. Ces derniers devaient poser leurs questions aux étudiants KJQ qui en retour devaient répondre en utilisant le participe passé.

Activité 7 *Interview familiale*

Regroupement par intelligences multiples

Intelligences ciblées : interpersonnelles, linguistique

Nombre d'étudiants participants : 17

Description :

Les étudiants devaient suivre des instructions écrites afin de préparer une interview sur l'expérience de travail et les études d'un membre de leur famille. En classe, les étudiants ont présenté le membre de leur famille au groupe d'étudiants dotés des mêmes

intelligences multiples. Les étudiants devaient écouter chaque participant et lui poser des questions (4-5 étudiants par groupes).

Activité 8 *Compétition de scrapbooks sur Boston*

Regroupement par affinités

Intelligences ciblées : linguistique, logique-mathématique, visuelle-spatiale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle

Nombre d'étudiants participants : 25

Description :

Les étudiants ont travaillé en équipe pour concevoir un scrapbook sur le voyage effectué par le groupe à Boston. Ils devaient inclure des photos et des textes. Des critères stricts leur avaient été donnés. Les étudiants devaient créer le scrapbook authentique le plus original respectant tous les critères établis par l'enseignante. On attribuait des prix aux équipes pour la première, la deuxième et la troisième place. Les étudiants se sont regroupés pour discuter de ce qu'ils voulaient mettre dans leur scrapbook. Ils ont choisi des anecdotes et les ont illustrées de photos.

Tourisme (n3)

Activité 1 *Émission de télévision*

Regroupement par intelligences multiples

Intelligences ciblées : linguistique, interpersonnelle, visuelle-spatiale

Nombre d'étudiants participants : 18

Description :

Les étudiants ont regardé un épisode de l'émission *Cheers*, puis ont répondu en groupe à des questions sur les bars, l'alcool, etc.

Activité 2 *Interview familiale*

Regroupement par intelligences multiples

Intelligences ciblées : interpersonnelle, linguistique

Nombre d'étudiants participants : 16

Description :

Les étudiants devaient suivre des instructions écrites afin de préparer une interview sur l'expérience de travail et les études d'un membre de leur famille. En classe, les étudiants ont présenté le membre de leur famille au groupe d'étudiants dotés des mêmes intelligences multiples. (4-5 étudiants par groupes).

Activité 3 *Activité d'orthographe et de prononciation*

Regroupement par niveaux

Intelligences ciblées : linguistique, interpersonnelle, musicale

Nombre d'étudiants participants : 17

Description :

Les étudiants ont travaillé en groupes sur des exercices contenus dans les grammaires (par niveaux). L'enseignante a montré aux étudiants de niveau plus avancé la prononciation des mots des exercices de grammaire. Ces étudiants de niveau plus avancé

ont ensuite eu à s'asseoir avec un groupe de 4 étudiants des niveaux moins avancés pour leur donner une dictée en utilisant la bonne prononciation.

Activité 4 *Discussion*

Regroupement par affinités

Intelligences ciblées : linguistique, interpersonnelle

Nombre d'étudiants participants : 19

Description :

À l'aide de questions préparées par l'enseignante, les étudiants ont discuté de sujets touchant le milieu du travail.

Activité 5 *Sketches et vocabulaire*

Regroupement par niveaux

Intelligences ciblées : kinesthésique, linguistique, intrapersonnelle et interpersonnelle

Nombre d'étudiants participants : 17

Description :

Les étudiants ont travaillé en groupes avec des feuilles de vocabulaire en vue de concevoir un sketch. Ils avaient des mots de vocabulaire, leur définition et leur traduction. Ils disposaient de 10 minutes pour créer un sketch d'une durée de 2 minutes sur un thème particulier (vocabulaire hôtelier).

Activité 6 *Sketches et vocabulaire*

Regroupement par affinités

Intelligences ciblées : kinesthésique, linguistique, intrapersonnelle, interpersonnelle

Nombre d'étudiants participants : 17

Description :

Les étudiants ont travaillé en groupes avec des feuilles de vocabulaire en vue de concevoir un sketch. Ils avaient des mots de vocabulaire, leur définition et leur traduction. Ils disposaient de 10 minutes pour créer un sketch d'une durée de 2 minutes sur un thème particulier (vocabulaire du tourisme d'aventure).

Annexe E

Résultats descriptifs

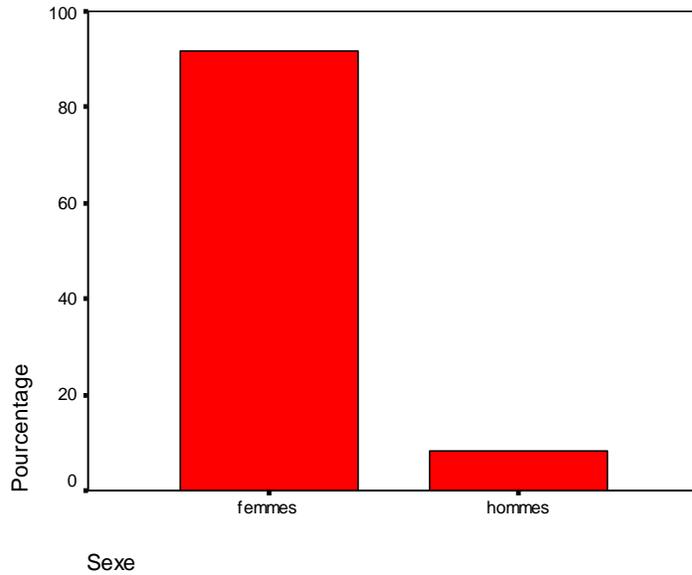


Figure 2 : Pourcentage d'étudiants selon le sexe.

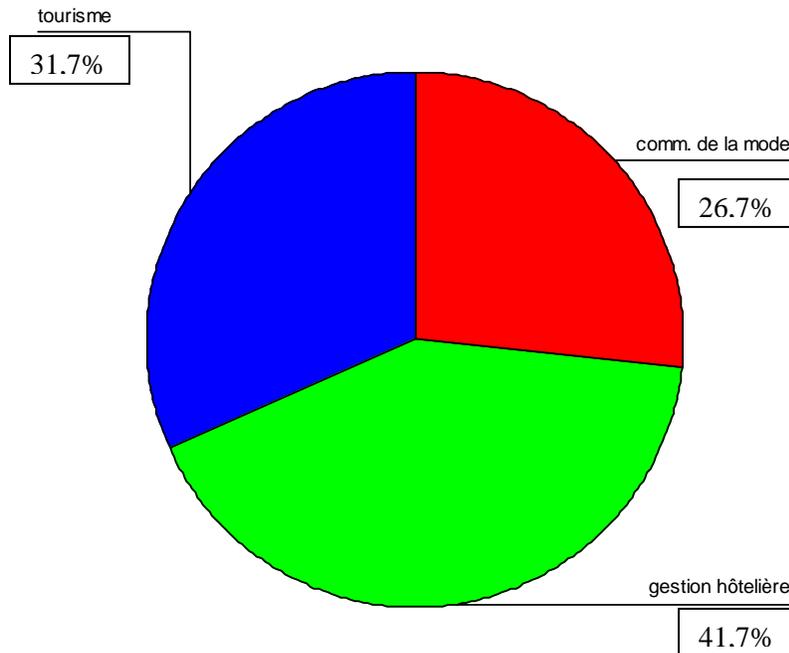


Figure 3: Pourcentage d'étudiants selon le programme d'études.

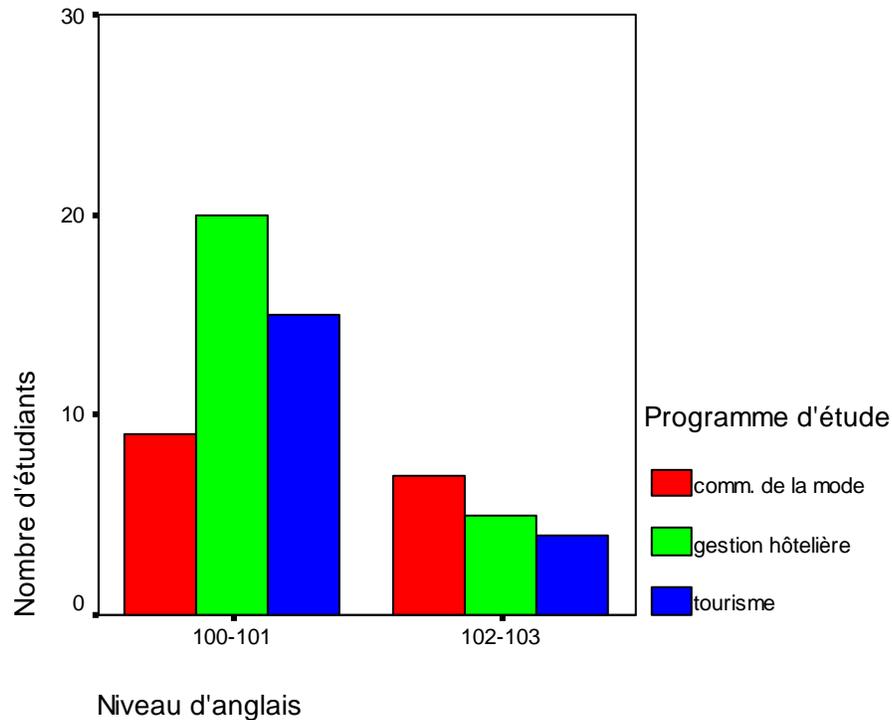


Figure 4: Nombre d'étudiants dans chaque niveaux de langue selon le programme d'études.

**Tableau 4
Comparaison des moyennes des intelligences multiples du groupe (N)**

Type d'intelligence	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Linguistique	60	0	8	5,07	2,19
Logique-mathématique	60	0	8	3,40	1,97
Visuelle-spatiale	60	1	9	4,63	1,93
Kinesthésique	60	1	9	5,08	2,21
Musicale	60	0	10	6,10	2,40
Interpersonnelle	60	3	10	7,05	2,01
Intrapersonnelle	60	0	10	6,07	1,95
Naturelle	60	0	8	3,08	1,92

Tableau 5
Comparaison des moyennes des intelligences multiples du groupe (n1)

Type d'intelligence	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Linguistique	16	0	8	5,31	2,94
Logique-mathématique	16	0	7	3,50	2,07
Visuelle-spatiale	16	3	8	4,94	1,81
Kinesthésique	16	3	9	6,44	2,16
Musicale	16	3	10	7,69	2,15
Interpersonnelle	16	3	10	7,81	1,94
Intrapersonnelle	16	0	8	5,94	2,11
Naturelle	16	0	5	2,75	1,98

Tableau 6
Comparaison des moyennes des intelligences multiples du groupe (n2)

Type d'intelligence	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Linguistique	25	2	8	4,68	1,91
Logique-mathématique	25	1	8	3,72	1,97
Visuelle-spatiale	25	1	9	4,64	1,96
Kinesthésique	25	1	7	4,16	1,86
Musicale	25	0	9	5,56	1,89
Interpersonnelle	25	4	10	7,00	1,94
Intrapersonnelle	25	2	9	6,32	1,73
Naturelle	25	0	8	3,04	1,84

Tableau 7
Comparaison des moyennes des intelligences multiples du groupe (n3)

Type d'intelligence	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Linguistique	19	2	8	5,37	1,80
Logique-mathématique	19	0	6	2,89	1,88
Visuelle-spatiale	19	1	8	4,37	2,06
Kinesthésique	19	1	9	5,16	2,17
Musicale	19	0	10	5,47	2,67
Interpersonnelle	19	3	10	6,47	2,06
Intrapersonnelle	19	2	10	5,84	2,14
Naturelle	19	0	7	3,42	2,01