

## **Le concept d'intelligence(s) est-il pertinent pour l'école ?**

André Tricot

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Midi-Pyrénées, Toulouse, France  
andre.tricot@toulouse.iufm.fr

Le concept d'intelligence a eu, au cours du vingtième siècle, plusieurs significations, dans plusieurs disciplines (notamment en éducation, psychologie, informatique). En psychologie de l'éducation, on retient généralement deux significations. Selon une première conception issue des tests de QI (quotient intellectuel), l'intelligence serait une sorte de capacité générale permettant à l'individu de produire des performances (scolaires par exemple) d'un certain niveau, que l'on rapporte au niveau moyen des individus du même âge. Cette conception permet donc de comparer des individus sur une même échelle et de pronostiquer une réussite ou une difficulté scolaires. Selon une seconde conception, incarnée en particulier par Jean Piaget, l'intelligence est la capacité à traiter, acquérir et réutiliser des connaissances. L'intelligence est alors synonyme de ce que l'on appelle aujourd'hui la cognition.

À côté de ces conceptions classiques, de nombreux travaux se sont développés dans le domaine des apprentissages. Ces travaux ont en particulier montré :

- Que les compétences sont souvent spécifiques à un domaine : je peux très bien savoir faire ceci dans tel contexte (raisonner logiquement quand on me demande de résoudre un problème de logique) et être incapable de savoir faire la même chose dans un autre contexte (raisonner logiquement dans ma vie quotidienne).
- Que les troubles de l'apprentissage, quand ils sont diagnostiqués suffisamment tôt et de façon précise, sont aussi très souvent spécifiques à un domaine (une proportion importante d'enfants dyslexiques diagnostiqués tôt et bien rééduqués n'ont pas d'autres difficultés que dans le domaine de la lecture, et encore ces dernières peuvent-elles être largement compensées).
- Qu'une performance dépend autant de la compétence de l'individu que de la façon dont il aura interprété la tâche qu'on lui propose et de la façon dont on lui aura présenté cette tâche ; on peut à la fois posséder une compétence et être incapable de la mobiliser pour réaliser telle tâche particulière.

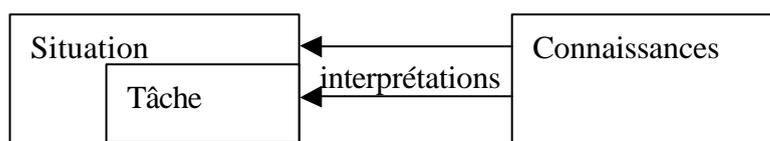
Pour illustrer ce dernier point, on peut rapporter le travail d'un psychologue français, Jean-Marc Monteil, qui a conduit une expérience où il demandait à des élèves français en classe de 5<sup>e</sup> (c'est-à-dire des élèves de 12 ou 13 ans en moyenne) de réaliser une tâche de reproduction "de mémoire" d'une figure assez complexe (la figure de Rey). Il indiquait à certains élèves qu'il s'agissait d'une épreuve de dessin, tandis qu'à d'autres il indiquait qu'il s'agissait d'une épreuve de géométrie. Parmi les élèves qui ont réalisé cette épreuve, certains étaient très "faibles" scolairement, tandis que les autres étaient très "forts". Monteil obtint le résultat suivant : avec le mot "dessin" les "bons élèves" et les "mauvais élèves" produisent des performances équivalentes. Avec le mot "géométrie", les "bons élèves" réalisent une bonne performance, tandis que les "mauvais élèves" produisent une faible performance.

On peut donc rajouter aux trois points évoqués plus haut, un 4<sup>e</sup> :

- Les performances scolaires d'un élève dépendent aussi de sa propre croyance en ses capacités, croyances qui diffèrent d'une discipline scolaire à l'autre.

Ces quatre découvertes fondamentales de la psychologie moderne nous conduisent à remettre en cause les conceptions classiques de l'intelligence. Il semble très difficile aujourd'hui d'affirmer qu'un individu a telles ou telles capacités générales. Il semble tout autant impossible de déduire qu'un élève ne possède pas telle compétence à partir de la simple observation de ses performances.

Qu'est-ce qui fait qu'un individu produit de bonnes performances ou de mauvaises performances ? Aujourd'hui nous avons tendance à répondre : c'est l'interaction entre la situation, la tâche qui est dans la situation (ou le but qui est dans la tête de l'individu), les connaissances de l'individu et l'interprétation qu'il fait de la tâche et de la situation.



Qu'est-ce qui fait que cet individu possède les "bonnes connaissances" pour cette situation et cette tâche et qu'il produit la "bonne interprétation" ? C'est la somme des interactions <situation, tâche, connaissances, interprétations> précédentes. Cette somme des interactions précédentes semble pouvoir être influencée par :

- La diversité, la richesse, la pertinence et la régularité des situations et des tâches ;
- Les capacités sensorielles et physiques de l'individu (par exemple un enfant sourd apprendra peu si on ne lui présente que des situations verbales orales) ;
- La présence ou non de dysharmonies cognitives, comme les dyslexies, dysphasies, etc. et plus généralement de troubles des activités cognitives ;
- L'investissement affectif de l'individu dans les situations et les tâches proposées ;
- La signification, notamment culturelle (ou sociale), des situations proposées.

Une majorité (mais pas la totalité, loin s'en faut) des difficultés d'apprentissage ayant pour origine les niveaux sensoriels, physiques et cognitifs est aujourd'hui compensable par la rééducation et l'éducation. Les niveaux affectifs et culturels sont plus difficiles, mais non impossible, à prendre en charge. Les progrès réalisés par des enfants de plus en plus nombreux sont le résultat de l'accroissement et de la diversification des compétences des enseignants, des éducateurs... et des parents. Pensons par exemple au progrès que nous avons réalisés avec les enfants sourds depuis un siècle.

De nombreuses personnes pensent aujourd'hui, avec Howard Gardner par exemple, qu'il n'y aurait pas une intelligence mais des intelligences : musicale, logico-mathématique, linguistique, spatiale, etc. Cette hypothèse est intéressante, mais selon Gardner lui-même, c'est une hypothèse qui concerne l'ensemble des niveaux que nous avons évoqués ci-dessus : physiques, sensoriels, cognitifs, affectifs et culturels. Telle intelligence musicale exceptionnelle ne se développera que si elle concerne à la fois l'audition, l'exécution, la compréhension, mais aussi l'investissement affectif, l'environnement culturel... et le travail. Mais est-ce le travail qui produit l'intelligence ou l'intelligence qui produit la possibilité de beaucoup travailler ? Nous ne savons rien de cela scientifiquement, car ce n'est pas une question scientifique ! Ce que nous savons, c'est que quand on compare les résultats dans une discipline scolaire d'enfants du même âge de deux pays différents, ce sont les enfants du pays où la quantité d'heures consacrées à la discipline est la plus importante qui obtiennent les résultats moyens les meilleurs.

Il me semble donc que l'intelligence et les connaissances désignent une seule et même chose. Cette "chose" hypothétique est le résultat des apprentissages que réalise un individu au cours de sa vie. Ces apprentissages vont être nombreux et très variés pendant l'enfance. L'adulte va continuer à développer son intelligence, mais de façon moins intense et moins diversifiée. Peu à peu, l'adulte va développer des compétences de très haut niveau, mais spécifiques à un nombre limité de situations (de travail, de la vie quotidienne). L'âge avançant, il sera de plus en plus difficile de réaliser des apprentissages explicites et de faire face à des situations changeantes ou hétérogènes.

Si l'intelligence ou les connaissances sont bien le résultat des apprentissages, alors notre travail d'enseignant serait bien celui de faire réussir ces apprentissages à nos élèves et de leur faire prendre conscience qu'ils ont les capacités pour cette réussite. Nous ne devons pas oublier pour cela que, si une tâche réussie traduit bien une compétence, une tâche non réussie ne traduit pas forcément une absence de compétence.