

## La réussite scolaire dépend de l'intelligence

Bela, A. et Canevascini, S.

Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits*

### Editeur

Université de Fribourg, Laboratoire PAA

### URI

<https://labopaa.com/project/chapitre-9>

### Résumé

*Le mythe selon lequel la réussite scolaire dépend de l'intelligence est ancré depuis longtemps, alimenté par la croyance en une vision essentialiste de l'intelligence, c'est-à-dire souvent réduite à un seul trait mesurable par le quotient intellectuel (QI). Cependant, des recherches montrent que cette relation est bien plus complexe. La réussite scolaire dépend aussi de nombreux facteurs, y compris la relation entre les enseignant·e·s et les élèves, le milieu social et familial, les stratégies d'apprentissage, la confiance en soi et l'autodiscipline ou les traits de la personnalité. De plus, les attentes des enseignant·e·s peuvent influencer la performance des élèves, créant par exemple l'effet Pygmalion. Ce mythe peut entraîner des problèmes tels que la mise en œuvre de systèmes d'évaluation standardisés inadaptés aux différences et aux besoins des élèves. Comme piste de réflexion pour contrer ce mythe, nous proposons de sensibiliser les enseignant·e·s et les parents à l'importance de divers facteurs dans la réussite scolaire, de promouvoir des pratiques pédagogiques centrées sur le développement des compétences des élèves et de repenser l'organisation scolaire pour mieux répondre aux besoins individuels des élèves.*

### Citer ce chapitre

Bela, A. et Canevascini, S. (2024). La réussite scolaire dépend de l'intelligence. Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits* (Labo PAA, p. 55-59). <https://labopaa.com/project/chapitre-9>

## Chapitre 9

# La réussite scolaire dépend de l'intelligence

**Arianna Bela et Sabrina Canevascini**

### Résumé

Le mythe selon lequel la réussite scolaire dépend de l'intelligence est ancré depuis longtemps, alimenté par la croyance en une vision essentialiste de l'intelligence, c'est-à-dire souvent réduite à un seul trait mesurable par le quotient intellectuel (QI). Cependant, des recherches montrent que cette relation est bien plus complexe. La réussite scolaire dépend aussi de nombreux facteurs, y compris la relation entre les enseignant·e·s et les élèves, le milieu social et familial, les stratégies d'apprentissage, la confiance en soi et l'autodiscipline ou les traits de la personnalité. De plus, les attentes des enseignant·e·s peuvent influencer la performance des élèves, créant par exemple l'effet Pygmalion. Ce mythe peut entraîner des problèmes tels que la mise en œuvre de systèmes d'évaluation standardisés inadaptés aux différences et aux besoins des élèves. Comme piste de réflexion pour contrer ce mythe, nous proposons de sensibiliser les enseignant·e·s et les parents à l'importance de divers facteurs dans la réussite scolaire, de promouvoir des pratiques pédagogiques centrées sur le développement des compétences des élèves et de repenser l'organisation scolaire pour mieux répondre aux besoins individuels des élèves.

### Description du mythe

La réussite scolaire dépend de l'intelligence? Pour bien comprendre ce mythe et ce qu'il recouvre, il est nécessaire de d'abord définir les concepts de réussite scolaire et d'intelligence.

Le concept de réussite scolaire est une construction sociale, c'est-à-dire qu'il correspond à la définition qu'une culture particulière lui attribue (Kahn, 2011). La réussite scolaire fait référence à un succès qui peut être observé à long terme. Dans la littérature scientifique, elle est souvent corrélée au statut socioéconomique des parents, au placement professionnel (Strenze, 2007), à la réussite sociale, au contexte géographique (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1996) et à l'organisation de l'école (Ouellet, 2009).

De l'autre côté du mythe se trouve l'intelligence. Les différentes façons et les différents objectifs pour lesquels l'intelligence est mesurée confirment l'existence de diverses facettes de l'intelligence. Par exemple, les tests psychologiques qui évaluent l'intelligence fournissent une mesure de la capacité intellectuelle d'un individu par l'attribution d'un score qui peut être observé sur différentes échelles, par exemple l'échelle du quotient intellectuel (QI) (Gavirati, 2010). Toutefois, de manière générale, le concept d'intelligence reste encore complexe et souvent défini par des paramètres sociétaux, plutôt que scientifiques (Sternberg, 1996).

En résumé, la multiplicité de définitions de la réussite scolaire et de l'intelligence met en évidence la pertinence d'approfondir ce mythe.

## **Pour quelle(s) raison(s) ce mythe existe-t-il?**

Le mythe selon lequel la réussite scolaire dépend de l'intelligence est profondément ancré dans la société en général. Au cours du 20<sup>e</sup> siècle, le concept d'intelligence pris comme référence était principalement celui du QI, qui était l'un des critères de prédiction les plus répandus par rapport à la réussite scolaire ou à l'échec scolaire ainsi qu'à d'autres domaines, comme le succès socioéconomique (Champagnol, 1986). Cette conception est toujours ancrée aujourd'hui.

En effet, il est encore très courant dans les écoles que les psychologues soumettent les élèves à divers tests d'intelligence, qui sont ensuite souvent combinés à des tests de performance. En ce sens, les tests d'intelligence sont censés mesurer les capacités de raisonnement qui permettraient de prédire et d'expliquer la réussite scolaire. Puisque les corrélations entre le QI et la réussite sont souvent importantes, aujourd'hui encore, QI et réussite scolaire sont associés et comparés (Watkins et collab., 2007). Le mythe a donc été aussi perpétué par cette conceptualisation essentialiste de l'intelligence, dans le sens où l'intelligence est réduite à un seul trait, le QI. Historiquement, cela a également conduit à des décisions politiques importantes concernant la normativité de l'école (Schlinger, 2003). Cependant, au fil du temps, d'autres nuances de l'intelligence et de la réussite scolaire ont été prises en compte.

## **Pourquoi ce mythe est-il erroné?**

En premier lieu, le mythe ne peut pas être considéré comme vrai, car le concept d'intelligence n'est pas unique mais complexe, résulte de plusieurs modèles et a changé au fil du temps. Comme anticipé, pendant longtemps, le QI a souvent été utilisé par la communauté scientifique comme variable prédictive de la réussite scolaire et du succès socioéconomique grâce à la robustesse statistique des recherches sur le sujet. Toutefois, un lien de causalité n'a jamais été assuré (Schlinger, 2003); le QI n'expliquait que moins de 10 % de la variation des performances des individus (Sternberg, 1996).

Pour éviter de réduire l'intelligence à un calcul statistique et pour tenter d'élargir les facteurs explicatifs de l'intelligence, au fil du temps, les chercheurs et chercheuses étudiant l'intelligence ont commencé à affirmer que celle-ci est composée de multiples facettes et variables personnelles. Par conséquent, associer l'intelligence à la réussite scolaire apparaît trop simpliste parce qu'en principe celle-là ne peut pas être définie d'une seule manière.

Le mythe trouve des définitions contradictoires en ce qui concerne l'intelligence, mais aussi la réussite scolaire. En effet, selon Kahn (2011), le concept de réussite scolaire, comme celui d'intelligence, a évolué au fil du temps. La définition de la réussite scolaire est sujette à des changements et à des interprétations en fonction de la société. Selon Chauveau et Rogovas-Chauveau (1996), quand on parle de réussite scolaire, il faut considérer le côté complémentaire, à savoir l'échec scolaire, qui existe également en fonction d'un contexte sociohistorique particulier. Bien que la réussite scolaire soit au centre du mythe, connaître le sens attribué à l'échec permet également de mieux comprendre la réussite scolaire.

L'échec est le contraire de la réussite scolaire et il a commencé à être l'objet de recherches scientifiques entre les années 1960 et 1980. Dans le même temps, la réussite scolaire est devenue plus que jamais un prédicteur de la réussite sociale. En effet, à cette époque, l'école est devenue un lieu où les individus doivent recevoir une qualification pour pouvoir produire et s'insérer dans la vie socioprofessionnelle. En d'autres termes, l'école est devenue le lieu où chacun·e a le droit d'acquérir des compétences de base et d'obtenir un diplôme pour s'insérer dans le monde professionnel et social. Il est donc pertinent de poser les questions suivantes : Pourquoi certains individus échouent-ils? Est-ce en raison d'une faible intelligence?

Selon Chauveau et Rogovas-Chauveau (1996), l'échec scolaire est lié à une multitude de facteurs, par exemple une difficulté d'adaptation à la structure scolaire, des anomalies dans le programme scolaire, l'inégalité des chances, la non-obtention d'un diplôme et des difficultés d'entrer sur le marché du travail. En effet, dans la littérature, la réussite scolaire s'explique aussi par d'autres facteurs de l'intelligence entendus comme les capacités cognitives (Champagnol, 1986). À ce propos, selon Doudin et Martin (1999), un autre facteur retrouvé dans la littérature qui pourrait influencer la réussite scolaire concerne la relation entre l'enseignant·e et l'élève. Précisément, la qualité de la relation entre l'enseignant·e et l'élève peut jouer un rôle dans la performance scolaire de l'élève. Un exemple concret est celui de l'enseignant·e qui croit que l'intelligence est inapte à évoluer au cours de la vie (Muller et Dweck, 1998); il ou elle mettra en pratique un type de pédagogie qui peut influencer la performance scolaire des élèves.

Un autre facteur lié à la réussite scolaire concerne le milieu social. Selon Chauveau et Rogovas-Chauveau (1996), le fait de provenir d'un milieu défavorisé est l'une des raisons pour lesquelles certaines personnes échouent à l'école. Selon ce chercheur et cette chercheuse, un enfant de milieu populaire sur trois est en difficulté scolaire en raison d'une combinaison de facteurs, dont les caractéristiques de l'enfant, la famille, les aspects institutionnels et pédagogiques. Il et elle affirment qu'outre les caractéristiques individuelles, la dynamique entre les facteurs, par exemple entre les enseignant·e·s et les parents, permet également de mieux comprendre la réussite scolaire des élèves des classes populaires. En effet, dans la dynamique entre enseignant·e·s et parents, il peut y avoir des malentendus sur le rôle qu'occupent les deux acteurs. Un exemple de ce malentendu est le cas du parent qui n'aide pas son enfant à faire ses devoirs à la maison parce qu'il pense que c'est uniquement du ressort de l'école. La vision conflictuelle entre l'école et la famille crée des dynamiques qui peuvent être défavorables à la réussite scolaire, mais qui peuvent être modifiées par la communication.

Outre les variables sociétales qui ont des impacts importants sur la réussite scolaire, plusieurs études confirment également que d'autres facteurs ont des impacts plus importants sur celle-ci. Duckworth et Seligman (2005) ont examiné le rôle de l'autodiscipline par rapport au QI dans la prédiction de la réussite scolaire. Cette chercheuse et ce chercheur ont suivi un groupe d'élèves de 13 et 14 ans pour mesurer leur QI et leur niveau d'autodiscipline à l'aide de divers questionnaires et évaluations. Elle et il ont ensuite comparé ces données avec les résultats scolaires des élèves, notamment les notes finales, les résultats aux tests standardisés et la sélection scolaire. Les résultats de l'étude montrent que l'autodiscipline est un bien meilleur prédicteur de la réussite scolaire que le QI. Ainsi, les élèves qui font preuve d'une plus grande autodiscipline ont tendance à obtenir de meilleures notes, à être plus réguliers dans leurs devoirs et activités scolaires et à obtenir de meilleurs résultats aux tests standardisés. En outre, l'autodiscipline s'est également révélée importante pour la sélection et l'admission dans des écoles secondaires plus compétitives. Cette étude suggère que la réussite scolaire dépend largement des traits de personnalité et des capacités non cognitives, telles que l'autorégulation, la motivation et la persévérance, plutôt que de l'intelligence en soi.

À ce propos, l'étude de Di Fabio et Busoni (2007) confirme l'importance des traits de personnalité en tant que facteur prédictif. Précisément, elle met en évidence le trait de personnalité consciencieux comme principal prédicteur de la réussite scolaire à long terme. La conscienciosité réfère à la caractéristique de l'individu d'être diligent, organisé et ambitieux. Dans l'étude en question, le rôle de l'intelligence a également été étudié, ce qui a permis de conclure encore une fois qu'il existe également d'autres facteurs, en plus des variables cognitives, qui peuvent prédire la réussite scolaire.

Le sentiment d'efficacité personnelle ou la confiance en soi jouent aussi un rôle dans la réussite scolaire à long terme. Selon Galand (2016), une faible confiance en soi a des impacts négatifs sur plusieurs aspects de l'apprenant·e, c'est-à-dire risquer de se désintéresser des domaines dans lesquels il ou elle a moins confiance en soi, se fixer des objectifs peu ambitieux et ne pas donner de sens à ce qu'il ou elle étudie. Cela signifie qu'un·e élève « intelligent·e », dans le sens où il ou elle possède des capacités scolaires qui lui permettraient de réussir sur le plan scolaire, peut rencontrer des obstacles dans son parcours scolaire en raison d'un manque de confiance en soi. En outre, selon Bouffard et ses collègues

(2002), plus l'année d'études est élevée, plus la croyance en ses propres capacités a des impacts sur la réussite scolaire par rapport au QI.

Gettinger et Seibert (2002) affirment que l'adoption de stratégies d'apprentissage de la part des élèves influence positivement leur réussite scolaire. Ainsi, la réussite scolaire dépend fortement des stratégies. Leur étude a mis en évidence une corrélation positive entre les aptitudes à l'étude et les résultats scolaires. Les élèves ayant de meilleures aptitudes à l'étude, telles que la gestion du temps, la prise de notes efficace et l'organisation du matériel, ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades dont les aptitudes à l'étude sont moins développées. Cela suggère que l'acquisition et la mise en œuvre de bonnes habitudes d'étude peuvent améliorer de manière significative la réussite scolaire. Bien que les stratégies ne soient pas le seul facteur influençant celle-ci, elles devraient rester une priorité pédagogique pour faciliter la réussite scolaire.

### **Quels sont les problèmes engendrés par ce mythe?**

Il est pertinent de réfuter ce mythe, car il peut avoir des effets négatifs, notamment sur le système scolaire, sur les pratiques des enseignant·e·s et sur les élèves eux-mêmes.

D'abord, le premier problème est qu'étant donné que le concept d'intelligence comme trait unique est encore largement répandu, de nombreuses écoles adoptent un système d'évaluation standardisé, souvent fondé sur les compétences logico-mathématiques. Ce système ne permet pas la réussite scolaire d'une partie des élèves qui ne correspondent tout simplement pas à ces normes, mais qui possèdent de nombreuses autres compétences (Champagnol, 1986).

Ensuite, un effet Pygmalion peut se produire, c'est-à-dire que les croyances des enseignant·e·s peuvent influencer la performance et la réussite scolaires des élèves. Selon Chauveau et Rogovas-Chauveau (1996), cela signifie qu'en considérant ce mythe comme vrai et scientifiquement établi, et sans tenir compte de nombreuses autres variables explicatives, la cause de l'échec scolaire pourrait être ces mêmes croyances. Ainsi, plus ou moins consciemment, les acteurs et actrices de l'école se créent des attentes. Par exemple, ils et elles peuvent penser qu'un·e élève est voué à l'échec scolaire parce qu'il ou elle n'est pas « intelligent·e » ou, à l'inverse, qu'un·e élève doué·e réussira automatiquement sur le plan scolaire. Souvent, les acteurs et actrices essaient de donner des explications se concentrant en fait sur les raisons pour lesquelles certain·e·s apprenant·e·s réussissent mieux que d'autres, parmi lesquelles se trouve le facteur biologique de l'intelligence. Cependant, ils et elles omettent souvent le processus par lequel l'élève arrive à ce stade. Tout cela peut avoir un effet négatif sur les élèves eux-mêmes.

Enfin, Mueller et Dweck (1998) expliquent qu'associer la réussite scolaire à l'intelligence peut nuire à la motivation et à la performance des élèves, car cela peut les amener à considérer l'intelligence comme un trait fixe et les empêcher de penser qu'il y a des moyens de s'améliorer.

### **Pistes de réflexion pour contrer le mythe et pour l'explorer**

Une première piste de réflexion concerne la prise de conscience des enseignant·e·s de leur marge de manœuvre dans la réussite scolaire des élèves. Précisément, connaître l'existence d'autres facteurs que l'intelligence dans la réussite des élèves est un début de changement des conceptions. Une proposition concrète pourrait être la formation continue des enseignant·e·s sur l'importance de la relation avec les élèves, mais aussi avec les parents.

Deuxièmement, les parents étant également concernés par la réussite scolaire des élèves, la clarification de ce mythe lors d'entretiens avec les parents pourrait leur permettre d'élargir leurs conceptions et de contribuer à la réussite scolaire de leur enfant.

Troisièmement, la réussite scolaire de l'élève n'étant plus une question que d'intelligence, elle doit être également accompagnée par une bonne confiance en soi. Pour améliorer celle-ci, il serait préférable de privilégier des objectifs de développement des compétences, et non de résultats à atteindre. Dans ce cas, il serait nécessaire d'améliorer les compétences de l'individu sans mettre l'accent sur les résultats.

En guise de quatrième piste, en ce qui concerne l'organisation de l'école, réfléchir à la proposition d'une école plus flexible qui s'adapte aux besoins et aux capacités de tous les élèves serait idéal (Champagnol, 1986). En effet, la réussite scolaire des élèves dépend actuellement de leur capacité à s'adapter à l'école. Et si c'était plutôt l'école qui s'adaptait à l'élève? La recherche sur les facteurs scolaires pourrait être approfondie en allant au-delà de l'organisation scolaire afin de comprendre l'influence de l'école sur la réussite scolaire (Ouellet, 2009).

Enfin, la réflexion pourrait se poursuivre en étudiant d'autres facteurs tels que le soutien social (Di Fabio et Busoni, 2007).

## Bibliographie

- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C. et Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence : version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 158-162. <https://doi.org/10.1037/h0087167>
- Champagnol, R. (1986). L'échec scolaire : une conduite programmée. *Revue française de pédagogie*, (4)77, 47-56. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1986\\_num\\_77\\_1\\_1492](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_77_1_1492)
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1996). L'échec scolaire existe-t-il? *Migrants formation*, 14(1), 151-166. <https://doi.org/10.3406/diver.2012.7983>
- Di Fabio, A. et Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2095-2104. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.025>
- Doudin, P. A. et Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 121-132. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1099>
- Duckworth, A. L. et Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation* (p. 159-164). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0159>
- Gavirati, N. (2010). *I test di intelligenza e della personalità*. Alpha test.
- Gettinger, M. et Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350-365. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086160>
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, 39(1), 54-66. <https://doi.org/10.7202/1004329ar>
- Mueller, C. et Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Ouellet, R. (2009). Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(1), 85-97. <https://doi.org/10.7202/900553ar>
- Schlenger, H. D. (2003). The myth of intelligence. *The Psychological Record*, 53(1), 15-32. <https://psycnet.apa.org/record/2003-01443-003>
- Sternberg, R. J. (1996). IQ counts, but what really counts is successful intelligence. *NASSP Bulletin*, 80(583), 18-23. <https://doi.org/10.1177/019263659608058305>
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401-426. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004>
- Watkins, C., Carnell, E., & Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446211472>