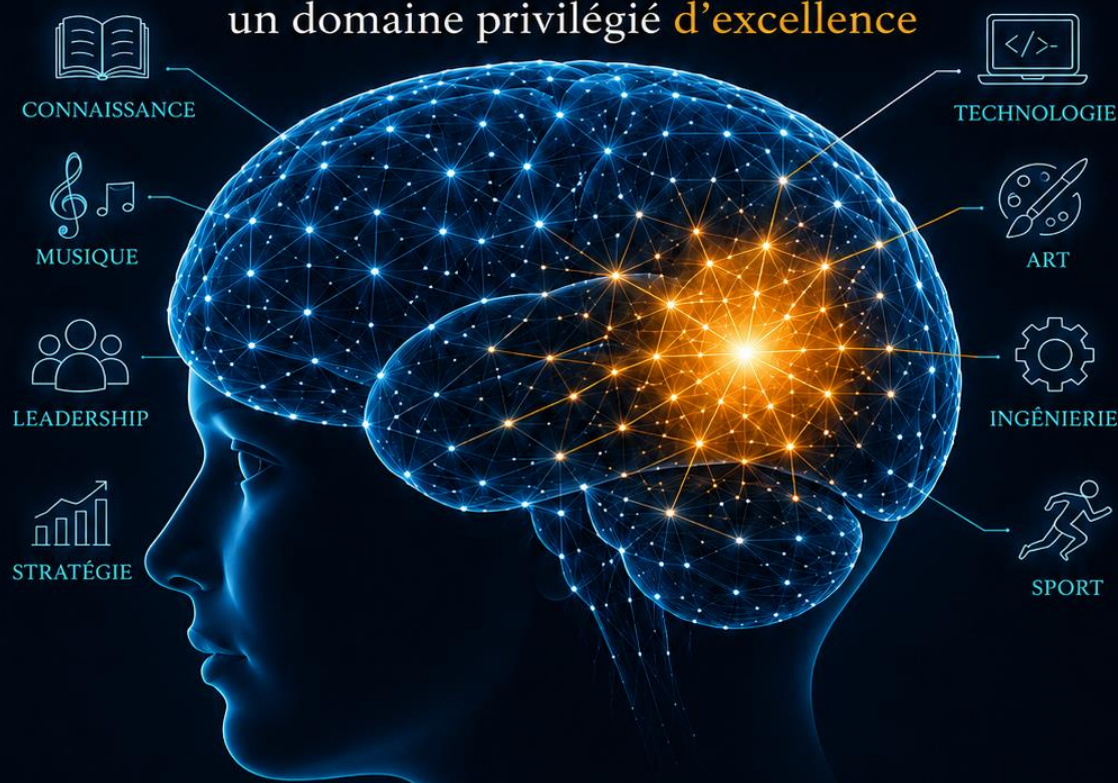


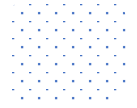
N'CHO Achi Jérôme Glassignon

— VERS UNE — THÉORIE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

Comprendre pourquoi chacun possède
un domaine privilégié d'excellence



L'intelligence ne s'exprime pas partout
avec la même intensité.



**Vers une théorie de l'intelligence sélective :
Comprendre pourquoi chacun possède un domaine
privilegié d'excellence**

À

Mon feu frère aîné N'cho Ékon,

qui a été la source d'inspiration de ce livre et de cette pensée :

*« L'intelligence n'est pas ce que l'on possède de manière fixe,
mais ce qui s'active différemment selon les contextes, les
moments et les environnements. »*

PROLÉGOMÈNES À UNE THÉORIE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

L'expérience quotidienne, tout comme l'observation des parcours humains, révèle un phénomène qui semble défier certaines conceptions traditionnelles de l'intelligence. Il n'est pas rare de constater que des individus ayant obtenu des résultats scolaires modestes, voire médiocres, dans la plupart des disciplines académiques, manifestent par la suite des performances remarquables dans des domaines spécifiques tels que l'entrepreneuriat, l'art, le sport, la musique, la mécanique, l'informatique ou encore le leadership. De même, certaines personnes paraissent découvrir tardivement des capacités exceptionnelles qui étaient jusque-là demeurées invisibles ou inexploitées.

Ce constat n'est pas nouveau. Plusieurs chercheurs ont tenté d'en rendre compte à travers diverses théories de l'intelligence et du développement humain. La théorie des intelligences multiples de Howard Gardner¹ a notamment contribué à remettre en question la vision unidimensionnelle de l'intelligence en postulant l'existence de plusieurs formes distinctes de capacités intellectuelles. Robert J. Sternberg², avec sa théorie triarchique, a également proposé une conception plus large de l'intelligence intégrant les dimensions analytique, créative et pratique. Les travaux de Daniel Goleman³ sur l'intelligence émotionnelle ainsi que ceux de Mihaly Csikszentmihalyi⁴ sur le talent, la motivation et l'état de « flow » ont, eux aussi, enrichi la compréhension des facteurs susceptibles d'expliquer les différences de réussite entre les individus.

Toutefois, malgré l'apport considérable de ces approches, une question demeure : pourquoi certaines formes d'intelligence semblent-elles rester longtemps latentes avant de se manifester avec une intensité remarquable dans un domaine particulier ? Pourquoi des individus apparemment ordinaires dans la plupart des activités humaines deviennent-ils exceptionnellement performants lorsqu'ils rencontrent un contexte précis, une activité spécifique ou un environnement favorable ?

L'hypothèse centrale développée dans cet ouvrage est que l'intelligence humaine n'est pas seulement multiple ; elle est également sélective dans son mode d'expression. Chaque individu posséderait un ou plusieurs domaines privilégiés au sein desquels ses capacités

¹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

² Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Plume.

³ Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

⁴ Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.

cognitives peuvent atteindre un niveau d'efficacité particulièrement élevé, tandis que ces mêmes capacités demeurent relativement discrètes, voire peu performantes, dans d'autres contextes.

Dans cette perspective, chaque être humain disposerait d'une zone de performance optimale qui n'est pas nécessairement identifiée par les mécanismes traditionnels d'évaluation, notamment scolaires. Dès lors, l'échec ou la réussite académique ne constitueraient pas à eux seuls des indicateurs fiables de l'étendue réelle du potentiel intellectuel d'un individu. L'intelligence révélerait plutôt toute sa puissance lorsqu'elle rencontre un environnement compatible avec les dispositions cognitives qui lui sont propres.

Cette conception conduit également à envisager que certaines formes d'intelligence puissent demeurer longtemps invisibles avant d'apparaître à un moment particulier de l'existence. Ainsi, un élève jugé faible dans plusieurs disciplines peut devenir un entrepreneur remarquable ; un enfant considéré comme peu doué peut s'imposer comme un artiste de premier plan ; un adulte aux performances ordinaires peut révéler des capacités exceptionnelles d'innovation, de négociation ou de direction. L'originalité de la théorie proposée dans cet ouvrage réside donc dans l'idée que l'intelligence humaine est fondamentalement contextuelle et sélective. Elle ne se manifeste pas uniformément dans l'ensemble des activités humaines, mais tend à se concentrer dans certains domaines où elle trouve les conditions nécessaires à son plein déploiement.

Une telle proposition soulève naturellement plusieurs interrogations auxquelles ce livre tentera d'apporter des réponses. Qu'est-ce que l'intelligence sélective ? Comment la distinguer du talent, de l'aptitude ou de la compétence ? Est-elle innée, acquise ou résulte-t-elle de l'interaction entre les deux ? Pourquoi certains individus découvrent-ils tardivement leur domaine d'excellence ? Comment les systèmes éducatifs pourraient-ils mieux identifier et accompagner ces formes particulières d'intelligence ? Existe-t-il plusieurs catégories d'intelligence sélective ?

Ces questions constituent le point de départ de la réflexion qui suit. L'ambition de cet ouvrage n'est pas de nier les acquis des théories existantes, mais de proposer un cadre d'analyse complémentaire susceptible d'éclairer certains phénomènes encore insuffisamment expliqués. Car il est possible que le véritable problème ne réside pas dans l'absence d'intelligence chez certains individus, mais dans l'absence des conditions permettant à cette intelligence de se révéler.

Du potentiel latent à la performance observable : illustration empirique de la théorie de l'intelligence sélective

À titre illustratif et dans une perspective heuristique, une observation issue de mon parcours personnel peut être mobilisée afin d'éclairer certaines hypothèses de la théorie de l'intelligence sélective.

Au cours de la scolarité primaire, les performances observées étaient globalement faibles, associées à un parcours scolaire marqué par des difficultés persistantes d'apprentissage et d'adaptation aux exigences institutionnelles. Ce parcours s'est déroulé dans un contexte familial caractérisé par des conditions relationnelles difficiles, incluant des formes de maltraitance psychologique et de traitement coercitif au sein du cadre domestique, susceptibles d'avoir influencé les conditions de développement cognitif et émotionnel.

Malgré ces conditions initiales défavorables, la poursuite de la scolarité jusqu'à son terme au niveau primaire a été maintenue dans un cadre institutionnel structuré. L'entrée dans l'enseignement secondaire a constitué un point de rupture significatif, coïncidant avec une transformation notable des performances scolaires.

Cette observation conduit également à interroger les mécanismes institutionnels d'orientation scolaire. Dans de nombreux systèmes éducatifs, dont celui de la Côte d'Ivoire, les élèves sont préparés durant plusieurs années à suivre des parcours exigeant la mobilisation de compétences spécifiques, notamment en mathématiques, en physique ou dans d'autres disciplines fondamentales. Pourtant, l'obtention de résultats insuffisants lors d'un examen déterminant tel que le baccalauréat peut conduire à une réorientation vers des filières décidées par l'administration éducative. Une telle pratique repose implicitement sur l'idée que les performances observées à un moment donné reflètent fidèlement les capacités réelles de l'élève. Or, si l'on admet que l'expression de l'intelligence dépend fortement des conditions psychologiques, sociales et contextuelles dans lesquelles elle s'actualise, alors une contre-performance ponctuelle ne saurait constituer une mesure définitive du potentiel cognitif d'un individu. Cette situation illustre le risque de confondre les performances momentanément observables avec les capacités effectives susceptibles de se manifester dans d'autres contextes ou à d'autres périodes du développement.

Dans ce nouvel environnement, une amélioration progressive et durable des résultats académiques a été observée, suggérant l'hypothèse d'une activation différenciée des capacités cognitives selon les contextes éducatifs et sociaux, indépendamment d'une modification immédiate des capacités intrinsèques.

Par ailleurs, certaines conditions familiales, incluant les tensions relationnelles et les expériences de contrainte domestique, peuvent être interprétées, dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, comme des facteurs contextuels ayant potentiellement influencé les modalités d'expression des capacités cognitives, notamment par des mécanismes d'adaptation, de compensation ou de restructuration motivationnelle.

Une observation parallèle concerne un membre de la fratrie, dont le parcours scolaire formel est resté limité, mais dont les compétences techniques pratiques se sont révélées de manière remarquable dans le domaine de l'électronique. Celui-ci manifestait une capacité élevée à comprendre, démonter et réparer des dispositifs électroniques sans formation académique spécialisée, suggérant l'existence de compétences techniques développées mais insuffisamment reconnues par les dispositifs scolaires traditionnels.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, ces éléments ne sont pas interprétés comme des preuves directes, mais comme des illustrations empiriques des phénomènes de latence cognitive, de sélectivité d'activation et de décalage entre compétences effectives et reconnaissance institutionnelle.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La notion d'intelligence constitue l'un des objets les plus structurants et controversés des sciences cognitives, de la psychologie différentielle et des sciences de l'éducation. Depuis les travaux fondateurs d'Alfred Binet et Théodore Simon⁵, qui proposaient une mesure fonctionnelle des performances scolaires dans une perspective d'orientation éducative, jusqu'aux modèles contemporains de structuration cognitive, l'intelligence a fait l'objet de tentatives successives de formalisation, de quantification et de modélisation théorique. La psychométrie moderne, notamment à travers les travaux de Charles Spearman⁶, a introduit l'hypothèse d'un facteur général d'intelligence (*g factor*), supposé expliquer la corrélation positive observée entre différentes performances cognitives. Cette approche a profondément structuré la psychologie scientifique de l'intelligence, en postulant une cohérence sous-jacente des capacités intellectuelles.

Cependant, cette conception unifiée a été progressivement complétée par des modèles pluralistes. La théorie des intelligences multiples proposée par Howard Gardner⁷ a introduit l'idée selon laquelle l'intelligence ne saurait être réduite à une capacité générale unique, mais se déclinerait en formes relativement indépendantes (linguistique, logico-mathématique, spatiale, interpersonnelle, etc.). De même, la théorie triarchique de l'intelligence développée par Robert J. Sternberg⁸ distingue les dimensions analytique, créative et pratique de l'intelligence.

Malgré ces enrichissements théoriques, un ensemble de phénomènes empiriques demeure difficilement intégrable dans ces cadres explicatifs. Il s'agit notamment de la forte variabilité intra-individuelle des performances cognitives selon les contextes d'activité, ainsi que de la dissociation récurrente entre performance scolaire et performance en situation réelle. Ces observations suggèrent que les modèles classiques, qu'ils soient mono-factoriels ou multifactoriels, ne rendent pas pleinement compte de la dynamique contextuelle de l'expression cognitive.

En particulier, les travaux de Sternberg sur l'intelligence pratique ont souligné l'importance du contexte, sans toutefois proposer un modèle expliquant pourquoi certaines compétences demeurent structurellement invisibles jusqu'à leur activation dans des environnements spécifiques. De même, bien que Gardner ait élargi le spectre des formes d'intelligence, son modèle tend à postuler une relative stabilité des profils cognitifs individuels.

⁵ Binet, A., & Simon, T. (1905). *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.

⁶ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.

⁷ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

⁸ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

C'est dans ce contexte théorique que s'inscrit la présente proposition conceptuelle. Nous introduisons la notion d'intelligence sélective, définie comme une modalité d'expression différenciée des capacités cognitives, caractérisée par une activation conditionnelle des performances en fonction de la compatibilité entre les dispositions cognitives de l'individu et les propriétés structurelles de l'environnement.

L'objectif de cet ouvrage est de proposer une reformulation du concept d'intelligence en intégrant une dimension jusqu'ici insuffisamment théorisée : la sélectivité contextuelle de l'activation cognitive. Cette approche vise à dépasser l'opposition classique entre intelligence générale et intelligences multiples, en introduisant une dynamique d'actualisation différenciée des capacités cognitives. La thèse centrale de la théorie de l'intelligence sélective peut être formulée comme suit : l'intelligence humaine ne constitue ni une grandeur cognitive uniforme, ni une simple pluralité de capacités stables, mais une propriété dynamique d'expression cognitive, dont la manifestation dépend de la compatibilité entre les dispositions de l'individu et les caractéristiques de l'environnement dans lequel elles sont mobilisées.

Depuis plus d'un siècle, l'intelligence constitue l'un des concepts les plus étudiés en psychologie, en sciences de l'éducation et dans les sciences humaines en général. Des travaux pionniers de Spearman⁹ sur le facteur général d'intelligence aux approches contemporaines mettant en avant la pluralité des formes d'intelligence, les chercheurs n'ont cessé de chercher à comprendre les mécanismes qui expliquent les différences de performance entre les individus.

Longtemps, l'intelligence a été appréhendée comme une capacité générale relativement stable, susceptible d'être mesurée par des tests standardisés. Cette conception, largement influencée par les travaux de Spearman¹⁰, Binet et Simon¹¹, puis Wechsler¹², a contribué au développement des tests de quotient intellectuel (QI), devenus des instruments privilégiés d'évaluation des aptitudes cognitives. Bien que ces outils aient démontré leur utilité dans la prédiction de certaines formes de réussite scolaire et professionnelle comme le soutiennent Neisser et al.¹³, ils n'ont jamais permis d'expliquer pleinement la diversité des trajectoires humaines.

En effet, l'observation de la réalité sociale révèle une situation paradoxale. Certaines personnes obtiennent d'excellents résultats aux évaluations scolaires sans pour autant connaître des réalisations exceptionnelles dans leur vie professionnelle ou sociale. À l'inverse, de nombreux individus considérés comme moyens, voire faibles, dans les cadres traditionnels

⁹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.

¹⁰ *Op. cit.*

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

¹² Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.)*. Williams & Wilkins.

¹³ Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). *Intelligence: Knowns and unknowns*. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.

d'évaluation développent ultérieurement des compétences remarquables dans des domaines spécifiques tels que l'entrepreneuriat, l'art, le sport, la musique, l'innovation technique ou le leadership. Ce constat soulève une interrogation fondamentale : les instruments classiques de mesure de l'intelligence permettent-ils réellement de saisir toute l'étendue du potentiel humain ?

Face aux limites des approches fondées exclusivement sur le facteur général d'intelligence, plusieurs auteurs ont proposé des conceptions alternatives. Gardner¹⁴ a notamment soutenu que l'intelligence ne constitue pas une entité unique mais un ensemble de capacités relativement indépendantes, parmi lesquelles figurent notamment les intelligences linguistique, logico-mathématique, musicale, spatiale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle. Dans une perspective voisine, Sternberg¹⁵ a développé la théorie triarchique de l'intelligence en distinguant les dimensions analytique, créative et pratique. Goleman¹⁶, quant à lui, a mis en évidence l'importance des compétences émotionnelles dans l'adaptation et la réussite des individus. Les travaux de Csikszentmihalyi¹⁷ sur l'état de « flow » ont également montré que les performances exceptionnelles apparaissent souvent lorsque les caractéristiques d'une activité correspondent étroitement aux capacités et à la motivation d'un individu.

Ces contributions ont considérablement enrichi notre compréhension du fonctionnement intellectuel humain. Toutefois, elles laissent subsister une question qui demeure insuffisamment explorée : pourquoi certaines capacités semblent-elles rester invisibles pendant de longues périodes avant de se révéler brusquement dans des circonstances particulières ? Pourquoi des individus dont les aptitudes passent inaperçues dans certains contextes manifestent-ils soudainement un niveau de performance exceptionnel lorsqu'ils sont placés dans un environnement spécifique ?

Le présent ouvrage part de l'hypothèse que l'intelligence ne se caractérise pas seulement par sa diversité, mais également par la sélectivité de son expression. Autrement dit, les capacités intellectuelles d'un individu ne se manifesteraient pas avec la même intensité dans tous les domaines d'activité. Chaque personne posséderait un ou plusieurs contextes privilégiés dans lesquels ses ressources cognitives peuvent atteindre leur niveau maximal d'efficacité. À l'inverse, ces mêmes ressources pourraient demeurer latentes, sous-exploitées ou difficilement observables dans d'autres environnements.

Cette conception conduit à considérer l'intelligence comme un phénomène fondamentalement contextuel. L'intelligence ne résiderait pas uniquement dans les caractéristiques internes de l'individu ; elle émergerait également de l'interaction entre les dispositions cognitives de celui-ci et les exigences particulières de son environnement. Ainsi, ce ne serait pas seulement l'existence d'une capacité qui déterminerait la performance, mais aussi la rencontre entre cette capacité et le contexte dans lequel elle peut s'exprimer pleinement.

¹⁴ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

¹⁵ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

¹⁶ Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

¹⁷ Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

La théorie de l'intelligence sélective proposée dans cet ouvrage repose donc sur une interrogation centrale : pourquoi certaines intelligences demeurent-elles invisibles jusqu'à ce qu'un contexte particulier les révèle ?

Répondre à cette question implique de revisiter les fondements théoriques de la notion d'intelligence, d'examiner les limites des modèles existants et de proposer un cadre conceptuel permettant de mieux comprendre les mécanismes de révélation, d'activation et d'expression des capacités humaines. L'ambition de cet ouvrage n'est pas de remplacer les théories antérieures, mais de les compléter en mettant en lumière une dimension encore insuffisamment étudiée : le caractère sélectif et contextuel de l'expression de l'intelligence. La réflexion qui suit s'efforcera ainsi de démontrer que l'intelligence n'est pas seulement ce qu'un individu possède, mais également ce qu'il peut révéler lorsque les conditions favorables à son expression sont réunies.

PARTIE I

LES LIMITES DES MODÈLES CLASSIQUES DE L'INTELLIGENCE

CHAPITRE 1 :

ANALYSE COMPARATIVE DES PRINCIPALES THÉORIES DE L'INTELLIGENCE ET POSITIONNEMENT DE LA THÉORIE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

L'étude scientifique de l'intelligence constitue l'un des domaines les plus anciens et les plus débattus de la psychologie. Depuis les travaux fondateurs de Spearman¹⁸, qui postulait l'existence d'un facteur général d'intelligence commun à l'ensemble des activités cognitives, de nombreuses théories ont tenté de comprendre la nature, la structure et les mécanismes de l'intelligence humaine. Ces travaux ont progressivement conduit à l'émergence de perspectives diverses, parfois complémentaires, parfois concurrentes, portant tantôt sur l'unité de l'intelligence, tantôt sur sa pluralité, son développement ou son ancrage contextuel.

Au cours du XX^{ème} siècle et au début du XXI^{ème} siècle, plusieurs modèles ont profondément renouvelé la compréhension du phénomène. La théorie des intelligences multiples de Gardner¹⁹ a remis en question l'idée d'une intelligence unique en proposant l'existence de formes relativement autonomes de compétences intellectuelles. La théorie triarchique de Sternberg²⁰ a, quant à elle, souligné l'importance des dimensions analytique, créative et pratique de l'intelligence ainsi que le rôle de l'adaptation aux contextes de vie. D'autres approches, notamment celles de Vygotsky²¹ et de Feuerstein, Rand, Hoffman et Miller²², ont mis en évidence l'influence déterminante de l'environnement social, culturel et éducatif dans le développement des capacités cognitives.

Malgré la richesse de ces contributions, plusieurs phénomènes demeurent encore imparfaitement expliqués. Les sciences cognitives et la psychologie de l'intelligence peinent notamment à rendre pleinement compte de certaines situations dans lesquelles des individus présentent des performances très contrastées selon les domaines d'activité, révèlent tardivement des compétences exceptionnelles ou manifestent des capacités difficilement prévisibles à partir des évaluations traditionnelles. Ces observations suggèrent que l'expression de l'intelligence

¹⁸ Spearman, C. (1904). "General intelligence", objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Macmillan.

¹⁹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

²⁰ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Plume.

²¹ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

²² Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.

pourrait dépendre non seulement de la nature des capacités possédées par l'individu, mais également des conditions particulières dans lesquelles celles-ci sont mobilisées et révélées.

C'est dans cette orientation que s'inscrit la théorie de l'intelligence sélective. Cette approche propose de déplacer le centre d'analyse de l'intelligence en s'intéressant moins à l'existence des capacités cognitives qu'aux mécanismes qui conditionnent leur activation, leur visibilité et leur expression dans des contextes spécifiques. Elle repose sur l'hypothèse selon laquelle certaines compétences peuvent demeurer latentes ou faiblement observables jusqu'à ce que des conditions environnementales, motivationnelles ou expérientielles favorisent leur actualisation.

L'objectif du présent chapitre est donc double. Il s'agit, d'une part, d'examiner les principales théories de l'intelligence afin d'en dégager les apports et les limites au regard des phénomènes étudiés ; d'autre part, de situer la théorie de l'intelligence sélective dans le paysage scientifique contemporain en mettant en évidence ses convergences, ses divergences et sa contribution spécifique à la compréhension de la variabilité des performances cognitives. Cette analyse comparative constitue une étape essentielle pour apprécier la portée explicative de la théorie proposée et pour identifier les questions nouvelles qu'elle introduit dans le champ de la psychologie de l'intelligence.

I-DÉFINITIONS DE L'INTÉLLIGENCE DANS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

La notion d'intelligence a fait l'objet de multiples conceptualisations au sein des sciences cognitives, de la psychologie différentielle et des sciences de l'éducation. Ces approches, bien que divergentes, permettent de dégager plusieurs définitions majeures qui structurent encore aujourd'hui le champ théorique.

Dans une perspective psychométrique classique, Spearman²³ définit l'intelligence comme une capacité cognitive générale sous-jacente à l'ensemble des performances intellectuelles. À travers ses travaux de 1904, il introduit le concept de facteur général (g), qu'il considère comme une aptitude fondamentale permettant d'expliquer les corrélations observées entre différentes tâches cognitives. Dans cette approche, l'intelligence est conçue comme une capacité mentale unitaire, mesurable et relativement stable, qui se manifeste notamment dans les activités de raisonnement logique et de résolution de problèmes.

À l'opposé d'une vision unidimensionnelle, Gardner²⁴ propose une conception pluraliste de l'intelligence. Dans ses travaux de 1983, puis dans leurs développements ultérieurs en 2006, il définit l'intelligence comme la capacité à résoudre des problèmes ou à produire des réalisations valorisées dans un ou plusieurs contextes culturels. Il distingue plusieurs formes

²³ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

²⁴ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

d'intelligences relativement autonomes, telles que les intelligences linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, interpersonnelle et intrapersonnelle. L'intelligence ne constitue donc pas une entité unique, mais un ensemble de compétences spécifiques qui s'expriment différemment selon les individus et les contextes culturels.

Dans une perspective plus intégrative et adaptative, Sternberg²⁵ propose une définition de l'intelligence centrée sur l'adaptation au milieu. Selon ses travaux de 1985, 1988 et 2019, l'intelligence correspond à la capacité d'un individu à s'adapter efficacement à son environnement, à sélectionner ou modifier ses contextes, ainsi qu'à façonner activement les situations dans lesquelles il évolue. Sa théorie triarchique distingue trois dimensions complémentaires : l'intelligence analytique, l'intelligence créative et l'intelligence pratique. Cette approche met l'accent sur la fonctionnalité de l'intelligence dans des contextes réels plutôt que sur une mesure abstraite des performances.

Enfin, les approches contemporaines issues de la cognition située et des systèmes dynamiques proposent une redéfinition de l'intelligence comme phénomène émergent. Brown, Collins et Duguid²⁶ en 1989 montrent que les compétences cognitives sont indissociables des contextes sociaux et matériels dans lesquels elles se développent. Dans le même prolongement, Thelen et Smith²⁷ en 1994 soulignent que les comportements intelligents émergent des interactions dynamiques entre le cerveau, le corps et l'environnement. L'intelligence n'est donc pas une structure fixe, mais un processus évolutif et contextuel.

L'examen des principales approches théoriques de l'intelligence met en évidence une évolution progressive des modèles explicatifs, allant de conceptions unitaires et stables vers des visions de plus en plus contextuelles, dynamiques et interactionnelles. Ces perspectives, bien que distinctes, peuvent être organisées en quatre grandes orientations complémentaires.

Dans une première approche, Spearman propose une conception psychométrique de l'intelligence fondée sur l'existence d'un facteur général stable. Selon cette perspective, l'intelligence est essentiellement une capacité cognitive unitaire, appelée facteur g, qui sous-tend l'ensemble des performances intellectuelles. Elle se manifeste dans les tâches de raisonnement, de résolution de problèmes et d'abstraction, et constitue une aptitude relativement stable dans le temps et indépendante des contextes spécifiques.

En rupture avec cette vision unitaire, Gardner développe une conception pluraliste de l'intelligence. Dans cette approche, l'intelligence ne constitue pas une capacité unique, mais un

²⁵ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.
Sternberg, R. J. (2019). *The theory of successful intelligence*. Cambridge University Press.

²⁶ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

²⁷ Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

ensemble de compétences relativement indépendantes. Elle se manifeste sous différentes formes, telles que les intelligences linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale ou encore interpersonnelle. L'intelligence est ainsi définie comme une pluralité de capacités mobilisées différemment selon les individus et les contextes culturels, ce qui permet de reconnaître la diversité des profils cognitifs.

Dans une troisième perspective, Sternberg propose une conception de l'intelligence centrée sur l'adaptation au contexte. Selon la théorie triarchique, l'intelligence correspond à la capacité d'un individu à s'adapter à son environnement, à le modifier ou à sélectionner les contextes les plus favorables à son fonctionnement. Elle se décline en intelligence analytique, créative et pratique. Cette approche met l'accent sur la dimension fonctionnelle et adaptative de l'intelligence, en soulignant son rôle dans la réussite des individus en situation réelle.

Enfin, les approches contemporaines issues de la cognition située et des systèmes dynamiques proposent une conception radicalement interactionnelle de l'intelligence. Dans cette le prolongement de cette réflexion, la cognition située développée par Brown, Collins et Duguid²⁸ montre que les compétences cognitives sont indissociables des contextes sociaux et des pratiques d'activité dans lesquels elles s'expriment. Les connaissances ne sont donc pas des entités abstraites, mais des ressources situées et contextualisées, construites dans l'interaction avec l'environnement.

De manière complémentaire, Thelen et Smith²⁹ développent une approche dynamique du développement cognitif, selon laquelle l'intelligence émerge de l'interaction continue entre le cerveau, le corps et l'environnement. À la lumière de ces éléments, les processus cognitifs ne sont donc ni linéaires ni fixes, mais évoluent selon des dynamiques complexes et non linéaires. L'intelligence est ainsi conçue comme un phénomène émergent, résultant de l'auto-organisation des systèmes en interaction.

Ces perspectives sont également prolongées par les travaux de Kelso³⁰, qui insistent sur les systèmes dynamiques du comportement, ainsi que par van Gelder³¹, qui développe une approche de la cognition dynamique. Ces auteurs soulignent que les comportements intelligents ne peuvent être compris comme des opérations internes isolées, mais comme des processus émergents issus de systèmes complexes en interaction permanente avec leur environnement.

²⁸ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

²⁹ Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

³⁰ Kelso, J. A. S. (1995). *Dynamic patterns: The self-organization of brain and behavior*. MIT Press.

³¹ van Gelder, T. (1998). *The dynamical hypothesis in cognitive science*. *Behavioral and Brain Sciences*, 21(5), 615–628. <https://doi.org/10.1017/S0140525X98001733>

Résumer des conceptions

- Spearman : intelligence = facteur général stable
 - Gardner : intelligence = pluralité de capacités
 - Sternberg : intelligence = adaptation au contexte
 - intelligence = émergence interactionnelle
 - Brown, Collins et Duguid : Cognition située : la cognition est **située dans les pratiques sociales et les contextes d'activité. Idée centrale : les compétences ne sont pas des propriétés abstraites, mais des connaissances ancrées dans des situations concrètes.**
 - Thelen et Smith : Ils développent une approche où le développement cognitif est un **processus dynamique non linéaire. Idée centrale : l'intelligence émerge de l'interaction continue entre cerveau, corps et environnement.**
- ☐ Kelso (1995) pour les systèmes dynamiques du comportement
- ☐ van Gelder (1998) pour la cognition dynamique.

II - DÉFINITION DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

L'évolution des théories de l'intelligence, depuis les approches psychométriques fondées sur le facteur général de Spearman³² jusqu'aux modèles pluralistes de Gardner³³ et triarchiques de Sternberg³⁴, a permis d'enrichir considérablement la compréhension des capacités cognitives humaines. Toutefois, malgré ces avancées, un problème central demeure insuffisamment résolu : celui de la variabilité intra-individuelle des performances cognitives et des conditions différenciées de leur expression selon les contextes.

Dans ce cadre, la théorie de l'intelligence sélective s'inscrit comme une tentative de dépassement et de réorganisation conceptuelle. Elle ne vise pas à contester l'existence de structures cognitives ni la diversité des formes d'intelligence, mais à proposer un cadre explicatif centré sur les mécanismes d'activation différenciée des capacités cognitives en fonction des contextes individuels et environnementaux.

Ce chapitre a pour objectif de définir de manière formelle le concept d'intelligence sélective, en précisant ses fondements théoriques, sa logique interne ainsi que sa portée explicative. Il s'agit de montrer en quoi cette notion permet de renouveler la compréhension de l'intelligence en la concevant non plus uniquement comme une structure ou un ensemble de capacités, mais comme un système dynamique d'actualisation sélective des potentialités cognitives.

³² Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

³³ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

³⁴ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

1. Introduction conceptuelle

L'étude scientifique de l'intelligence a donné lieu à une abondante littérature dont les orientations théoriques se sont progressivement structurées autour de deux grandes traditions. La première, d'inspiration psychométrique, cherche à identifier les mécanismes cognitifs généraux expliquant les différences interindividuelles de performance. La seconde privilégie une approche pluraliste visant à mettre en évidence la diversité des formes d'intelligence et des modes d'adaptation humaine.

Dans la tradition psychométrique, les travaux fondateurs de Spearman³⁵ ont conduit à la formulation de la théorie bifactorielle de l'intelligence. À partir de l'analyse des corrélations observées entre diverses performances cognitives, l'auteur postule l'existence d'un facteur général d'intelligence, désigné par le symbole *g*, qui sous-tendrait l'ensemble des activités intellectuelles. Cette conception a profondément influencé le développement ultérieur des tests d'intelligence et des mesures du quotient intellectuel (QI), notamment à travers les travaux de Wechsler³⁶, qui définit l'intelligence comme une capacité globale permettant à l'individu d'agir de manière adaptée, de penser rationnellement et de faire face efficacement à son environnement.

Par la suite, plusieurs auteurs ont remis en question l'idée selon laquelle l'intelligence pourrait être réduite à une seule capacité générale. Gardner³⁷ propose ainsi la théorie des intelligences multiples, selon laquelle les compétences humaines se répartissent en plusieurs formes relativement autonomes, telles que les intelligences linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle ou intrapersonnelle. Dans une perspective voisine, Sternberg³⁸ développe la théorie triarchique de l'intelligence, distinguant les dimensions analytique, créative et pratique de l'activité intellectuelle. Ces modèles ont contribué à élargir la compréhension de l'intelligence en mettant l'accent sur la diversité des compétences mobilisées dans les situations de la vie quotidienne.

Malgré leurs différences, ces approches partagent une caractéristique commune : elles s'intéressent principalement à la structure des capacités cognitives et à leur répartition au sein des individus. Elles expliquent relativement bien pourquoi certaines personnes obtiennent de meilleures performances que d'autres, ou pourquoi les compétences peuvent varier d'un domaine à un autre. En revanche, elles apportent des réponses plus limitées à une question pourtant fréquemment observée dans les contextes éducatifs, professionnels et sociaux : pourquoi un même individu peut-il manifester des performances intellectuelles remarquablement élevées dans certaines situations et apparaître beaucoup moins compétent dans d'autres contextes pourtant comparables ?

³⁵ *Op. cit.*

³⁶ Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.)*. Williams & Wilkins.

³⁷ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

³⁸ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

³⁸ *Op. cit.*

Cette interrogation renvoie à une dimension encore insuffisamment théorisée de la cognition humaine : la variabilité intra-individuelle des performances. Les recherches contemporaines en psychologie cognitive montrent pourtant que l'expression des capacités intellectuelles dépend non seulement de leur existence structurelle, mais également des conditions de leur mobilisation. La motivation, l'intérêt personnel, le sentiment d'efficacité, les connaissances antérieures, les facteurs émotionnels ou encore les caractéristiques du contexte peuvent influencer de manière significative l'activation des ressources cognitives disponibles comme le soutiennent Bandura³⁹, Dweck⁴⁰ et Sternberg⁴¹.

C'est précisément dans cet espace théorique que s'inscrit le concept d'intelligence sélective. Cette notion repose sur l'hypothèse selon laquelle les individus ne mobilisent pas uniformément l'ensemble de leurs ressources cognitives dans toutes les situations. Les capacités intellectuelles disponibles seraient activées de manière différentielle selon la nature des tâches, les centres d'intérêt, les motivations, les enjeux perçus ou les caractéristiques de l'environnement. L'intelligence ne serait donc pas uniquement une structure stable de compétences, mais également un système dynamique d'activation sélective des ressources cognitives.

Les différences observées entre les performances d'un même individu ne traduisent pas alors nécessairement des variations de son potentiel intellectuel fondamental. Elles peuvent résulter de mécanismes de sélection cognitive qui favorisent l'expression de certaines aptitudes dans des contextes particuliers tout en laissant d'autres capacités latentes ou faiblement mobilisées. L'intelligence sélective propose ainsi de compléter les modèles traditionnels en intégrant la distinction entre le potentiel cognitif disponible et son niveau effectif d'activation dans une situation donnée.

Cette approche ouvre de nouvelles perspectives pour la compréhension des trajectoires scolaires, professionnelles et sociales. Elle permet notamment d'expliquer pourquoi certains individus révèlent tardivement des compétences exceptionnelles, pourquoi des talents demeurent parfois invisibles dans les dispositifs classiques d'évaluation et pourquoi la performance intellectuelle peut varier considérablement selon les contextes d'expression. En ce sens, l'intelligence sélective constitue moins une remise en cause des théories existantes qu'un prolongement visant à mieux comprendre les mécanismes qui régulent l'actualisation concrète des capacités humaines.

2. Définition formelle de l'intelligence sélective

L'intelligence sélective peut se définir comme la capacité d'un individu à manifester un niveau élevé d'efficacité cognitive dans certains domaines spécifiques d'activité, tout en

³⁹ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

⁴⁰ Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

⁴¹ Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

présentant simultanément des performances moyennes, faibles ou peu visibles dans d'autres domaines, en fonction des conditions d'activation de ses ressources cognitives. Cette conception repose sur l'idée que les aptitudes intellectuelles ne s'expriment pas de manière uniforme dans l'ensemble des situations auxquelles l'individu est confronté, mais selon un processus de mobilisation sélective influencé par des facteurs cognitifs, motivationnels, affectifs et contextuels.

Cette définition introduit une rupture conceptuelle importante avec les approches traditionnelles de l'intelligence. Les modèles psychométriques classiques, notamment ceux issus des travaux de Spearman⁴², considèrent généralement que les différences de performance observées entre individus résultent principalement de variations quantitatives d'une capacité générale sous-jacente. Dans ce paradigme, un individu possédant un niveau élevé d'intelligence devrait théoriquement présenter des performances relativement supérieures dans la plupart des domaines cognitifs. Bien que les corrélations entre différentes tâches intellectuelles aient largement confirmé l'existence d'un facteur général, de nombreuses observations empiriques révèlent néanmoins des profils de performance plus contrastés que ne le suggère cette conception unitaire.

Les théories pluralistes, telles que la théorie des intelligences multiples de Gardner⁴³ ou la théorie triarchique de Sternberg⁴⁴, ont tenté de répondre à cette limite en reconnaissant l'existence de plusieurs formes d'intelligence relativement indépendantes. Cependant, même ces modèles demeurent principalement centrés sur la structure des capacités cognitives. Ils expliquent la diversité des compétences humaines, mais accordent une attention plus limitée aux mécanismes qui déterminent pourquoi certaines compétences s'expriment fortement dans certains contextes et demeurent latentes dans d'autres.

La théorie de l'intelligence sélective propose de déplacer l'analyse vers la dynamique d'activation des capacités. Elle repose sur l'hypothèse que le potentiel intellectuel d'un individu ne peut être pleinement compris à travers la seule mesure de ses aptitudes structurelles. Il convient également d'examiner les conditions qui favorisent ou inhibent l'expression effective de ces aptitudes. Ainsi, deux individus possédant des ressources cognitives comparables peuvent produire des performances très différentes selon le degré d'adéquation entre leurs dispositions internes et les exigences du contexte.

L'intelligence apparaît donc comme un système fonctionnel dont l'expression dépend de la rencontre entre trois composantes fondamentales : les capacités cognitives disponibles, les mécanismes de sélection ou d'orientation de l'activité mentale, et les conditions

⁴² Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

⁴³ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

⁴⁴ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

contextuelles d'activation. L'efficacité cognitive observée résulte alors de l'interaction entre ces différents facteurs plutôt que de la seule présence d'un potentiel intellectuel donné.

La notion de sélectivité implique également que les performances intellectuelles ne doivent pas être interprétées comme une représentation exhaustive des capacités réelles de l'individu. Certaines compétences peuvent demeurer partiellement invisibles, non parce qu'elles sont absentes, mais parce que les circonstances nécessaires à leur activation ne sont pas réunies. Cette hypothèse permet notamment de comprendre pourquoi certains individus révèlent des aptitudes exceptionnelles dans des domaines très spécifiques tout en rencontrant des difficultés importantes dans d'autres secteurs d'activité. Elle permet également d'expliquer les phénomènes de réussite tardive, de talents cachés ou de performances irrégulières fréquemment observés dans les contextes scolaires et professionnels.

L'intelligence sélective se distingue ainsi à la fois de la conception unitaire de l'intelligence et des modèles strictement multidimensionnels. Contrairement aux approches unitaires, elle n'assume pas une homogénéité générale des performances cognitives. Contrairement aux approches pluralistes, elle ne se limite pas à identifier plusieurs formes d'intelligence coexistantes. Son objet principal est d'expliquer les mécanismes qui régulent l'expression différenciée des capacités selon les situations. L'intelligence est donc envisagée comme un potentiel distribué dont la manifestation effective dépend d'un processus de sélection et d'activation contextuelle.

Cette définition conduit à considérer que l'évaluation de l'intelligence ne devrait pas se limiter aux performances observées à un moment donné, mais prendre également en compte les conditions qui permettent leur émergence. L'analyse des contextes d'expression, des motivations individuelles, des centres d'intérêt et des facteurs environnementaux devient ainsi essentielle pour comprendre comment les capacités cognitives se traduisent en manifestations intellectuelles observables. Dans cette logique, la théorie de l'intelligence sélective propose un cadre conceptuel destiné à mieux rendre compte de la complexité, de la variabilité et du caractère contextuel des performances humaines. Elle invite à un déplacement du regard scientifique : l'intelligence n'est plus envisagée comme une grandeur homogène ni comme un ensemble fixe de facultés indépendantes, mais comme une propriété dynamique dont l'expression résulte de l'interaction entre les dispositions cognitives de l'individu et les configurations particulières de son environnement. Dès lors, l'enjeu n'est plus seulement de définir ce qu'est l'intelligence, mais également d'identifier les conditions dans lesquelles elle se manifeste, se développe et devient effectivement observable. Cette conception repose sur trois propriétés théoriques fondamentales qui constituent l'ossature du modèle de l'intelligence sélective : **l'asymétrie intra-individuelle des performances cognitives, la dépendance contextuelle de l'activation cognitive et la latence fonctionnelle des capacités cognitives.** Leur examen permet de préciser les mécanismes par lesquels les capacités intellectuelles se révèlent, se différencient et s'actualisent au cours de l'expérience humaine.

2.1. Asymétrie intra-individuelle des performances cognitives

La première propriété analytique de l'intelligence sélective est celle de l'asymétrie intra-individuelle des performances cognitives. Contrairement à l'hypothèse de cohérence globale implicite dans le facteur général de Spearman⁴⁵, les données empiriques issues de la psychologie différentielle et des observations éducatives montrent que les individus ne présentent pas des niveaux uniformes de performance à travers tous les domaines cognitifs.

Un même sujet peut ainsi manifester des performances faibles dans des tâches académiques standardisées tout en démontrant des capacités élevées dans des environnements pratiques, sociaux ou créatifs. Cette asymétrie ne constitue pas une exception marginale, mais un phénomène structurel que la théorie de l'intelligence sélective cherche à formaliser.

Ainsi, l'intelligence doit être pensée non comme une courbe uniforme, mais comme une configuration différenciée de zones de performance, certaines fortement développées, d'autres faiblement mobilisées.

2.2. Dépendance contextuelle de l'activation cognitive

La deuxième propriété est la dépendance contextuelle de l'activation cognitive. Cette idée prolonge directement les intuitions de Sternberg⁴⁶, qui insistait déjà sur l'importance de l'intelligence pratique et de l'adaptation aux environnements réels. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective radicalise cette perspective en proposant une lecture plus structurale : le contexte ne se contente pas d'influencer la performance, il conditionne l'activation même des capacités cognitives.

Au regard de ces considérations, il s'avère que certaines compétences peuvent rester inopérantes non parce qu'elles sont absentes, mais parce que les conditions environnementales nécessaires à leur expression ne sont pas réunies. Le contexte devient alors un facteur actif de sélection cognitive, déterminant quelles capacités sont mobilisées, visibles et évaluables.

Cette approche permet de mieux comprendre les écarts fréquents entre performance scolaire et performance en situation réelle, ainsi que les trajectoires professionnelles non linéaires.

2.3. Latence fonctionnelle des capacités cognitives

La troisième propriété est la latence fonctionnelle des capacités cognitives. Elle désigne la possibilité que certaines compétences existent à l'état potentiel sans être immédiatement observables. Contrairement aux modèles classiques qui assimilent l'absence de performance à une absence de compétence, la théorie de l'intelligence sélective introduit une distinction

⁴⁵ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

⁴⁶ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

fondamentale entre existence cognitive et activation cognitive. Une capacité peut être structurellement présente mais demeurer invisible en l'absence de conditions d'activation adéquates. Cette notion de latence permet d'expliquer plusieurs phénomènes empiriques, notamment : les réussites tardives ; les reconversions professionnelles spectaculaires ; les performances exceptionnelles émergentes ; et les écarts importants entre potentiel supposé et réalisation effective. Elle implique une relecture profonde des trajectoires cognitives, désormais conçues comme des processus non linéaires d'activation progressive.

2.4. Sélectivité d'expression cognitive

La quatrième propriété est celle de la sélectivité d'expression cognitive. Elle indique que l'intelligence ne se distribue pas uniformément entre les différents domaines d'activité, mais selon des configurations spécifiques d'adéquation entre les caractéristiques de l'individu et celles de l'environnement. Cette idée permet de dépasser à la fois la vision unitaire du facteur général de Spearman⁴⁷ et la simple juxtaposition de modules indépendants proposée par Gardner. Elle introduit une logique d'interaction dynamique dans laquelle les capacités cognitives ne sont pleinement intelligibles qu'à travers leur relation avec les contextes d'activation. La sélectivité devient ainsi un principe explicatif central : elle rend compte du fait que certaines intelligences apparaissent brillamment dans des contextes spécifiques tout en restant invisibles dans d'autres.

Ainsi définie, l'intelligence sélective ne constitue ni une simple extension du modèle de Gardner⁴⁸, ni une reformulation du facteur général de Spearman⁴⁹, mais une tentative de formalisation d'un mécanisme d'activation contextuelle différenciée des capacités cognitives. Elle propose un changement de paradigme : passer d'une conception statique de l'intelligence à une conception dynamique, relationnelle et conditionnelle, centrée sur les modalités d'activation des capacités plutôt que sur leur simple existence supposée. En ce sens, la théorie de l'intelligence sélective ouvre un champ de recherche nouveau, à l'intersection de la psychologie cognitive, de la psychologie différentielle et des sciences de l'éducation, en posant une question fondamentale : non pas seulement ce qu'est l'intelligence, mais quand, comment et pourquoi elle devient visible.

III - LES APPROCHES LES PLUS PROCHES (MAIS INCOMPLÈTES PAR RAPPORT À LA THÉORIE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

Cette section est importante, car elle sert à positionner la théorie de l'intelligence sélective dans le paysage scientifique existant. L'objectif n'est pas de critiquer Gardner, Sternberg ou Spearman, mais de montrer que la théorie reprend certaines de leurs intuitions tout en proposant un angle d'explication différent.

⁴⁷ *Op. cit.*

⁴⁸ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

⁴⁹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

Toute nouvelle proposition théorique gagne à être examinée à la lumière des travaux qui l'ont précédée. La théorie de l'intelligence sélective ne prétend pas émerger dans un vide scientifique. Au contraire, elle s'inscrit dans un champ de recherche déjà riche, marqué par de nombreuses tentatives visant à comprendre la diversité des capacités humaines. Certaines de ces approches présentent des points de convergence significatifs avec les hypothèses développées dans cet ouvrage. Toutefois, aucune d'entre elles ne semble rendre pleinement compte du phénomène particulier qui constitue le cœur de la présente réflexion : la révélation tardive ou contextuelle de capacités intellectuelles longtemps demeurées invisibles.

1. Howard Gardner et la théorie des intelligences multiples

La théorie des intelligences multiples proposée par Gardner⁵⁰ représente sans doute l'approche la plus proche de la théorie de l'intelligence sélective. En rupture avec les conceptions traditionnelles centrées sur le quotient intellectuel, Gardner soutient que l'intelligence humaine ne constitue pas une faculté unique mais un ensemble de capacités relativement autonomes. Il distingue notamment les intelligences linguistique, logico-mathématique, musicale, spatiale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste. L'un des principaux apports de cette théorie réside dans la reconnaissance de l'hétérogénéité des profils cognitifs. Les individus ne possèdent pas tous les mêmes forces intellectuelles et peuvent exceller dans des domaines très différents. Cette idée rejoint l'une des prémisses fondamentales de la théorie de l'intelligence sélective selon laquelle les capacités humaines ne se distribuent pas uniformément d'un individu à l'autre.

Cependant, la théorie de Gardner présente certaines limites lorsqu'il s'agit d'expliquer pourquoi certaines capacités demeurent longtemps invisibles avant de se manifester dans des circonstances particulières. Les intelligences identifiées par Gardner apparaissent généralement comme des dispositions relativement stables dont l'existence peut être observée dès les premières étapes du développement. Son modèle ne propose pas véritablement une théorie de l'activation contextuelle dynamique des capacités intellectuelles. Il n'accorde également qu'une place limitée à la question de la latence cognitive, c'est-à-dire à la possibilité qu'une intelligence demeure longtemps inaperçue avant de trouver les conditions favorables à son expression.

Ainsi, si la théorie des intelligences multiples partage avec la théorie de l'intelligence sélective l'idée de diversité des formes d'intelligence, elle n'explique pas pleinement les mécanismes qui conduisent certaines capacités à n'émerger que dans des contextes spécifiques ou à certaines périodes de la vie.

⁵⁰ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

2. Robert J. Sternberg et la théorie triarchique de l'intelligence

Les travaux de Sternberg⁵¹ constituent également une source d'inspiration importante pour la théorie de l'intelligence sélective. À travers sa théorie triarchique, Sternberg distingue trois dimensions complémentaires de l'intelligence : l'intelligence analytique, l'intelligence créative et l'intelligence pratique.

L'originalité de cette approche réside notamment dans l'importance accordée au contexte et à l'adaptation. Pour Sternberg, l'intelligence ne peut être comprise indépendamment des situations auxquelles les individus sont confrontés. Une personne intelligente est capable de s'adapter à son environnement, de le modifier ou de choisir un contexte plus favorable à ses objectifs.

Cette prise en compte du contexte rapproche sensiblement la théorie triarchique de la théorie de l'intelligence sélective. Toutes deux reconnaissent que la performance intellectuelle dépend, au moins en partie, des conditions environnementales dans lesquelles l'individu évolue.

Toutefois, la théorie de Sternberg ne formalise pas explicitement l'idée selon laquelle certaines capacités intellectuelles pourraient demeurer totalement invisibles ou inexploitées tant qu'elles ne rencontrent pas un environnement spécifique capable de les révéler. Son modèle décrit les formes que peut prendre l'intelligence dans l'action, mais il explique moins clairement pourquoi certaines personnes semblent ordinaires dans la plupart des situations avant de manifester soudainement des performances exceptionnelles dans un domaine particulier. La théorie de l'intelligence sélective cherche précisément à combler cette lacune en faisant de la révélation contextuelle des capacités latentes un mécanisme central de son modèle explicatif.

3. Charles Spearman et la théorie du facteur général d'intelligence

À l'opposé des approches précédentes se trouve la théorie du facteur général d'intelligence élaborée par Spearman⁵². Selon cet auteur, les performances observées dans des tâches intellectuelles diverses reposent sur un facteur commun, désigné sous le nom de facteur « g ». Cette conception a profondément influencé le développement des tests psychométriques et continue d'occuper une place importante dans la psychologie différentielle contemporaine. La théorie du facteur général repose sur l'idée que les capacités intellectuelles sont largement corrélées entre elles. Un individu performant dans un domaine cognitif donné tendrait également à obtenir de bons résultats dans d'autres domaines. L'intelligence apparaît ainsi comme une ressource relativement générale dont les manifestations demeurent relativement cohérentes à travers les différentes activités intellectuelles.

⁵¹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Plume.

⁵² Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Macmillan.

Cette logique contraste fortement avec les postulats de la théorie de l'intelligence sélective. Alors que Spearman met l'accent sur l'unité et la stabilité de l'intelligence, la théorie proposée dans cet ouvrage insiste sur la possibilité d'expressions fortement différenciées selon les contextes. Elle admet qu'un individu puisse présenter des performances ordinaires dans la plupart des situations tout en révélant, dans un domaine particulier, des capacités exceptionnelles difficilement prévisibles à partir des évaluations traditionnelles.

Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective ne nie pas l'existence éventuelle de capacités cognitives générales, mais elle considère que leur expression dépend largement de la rencontre entre les dispositions de l'individu et les caractéristiques de l'environnement dans lequel elles sont mobilisées. L'examen des principales théories contemporaines montre que plusieurs auteurs ont déjà reconnu soit la diversité des formes d'intelligence, soit l'importance du contexte dans l'expression des capacités humaines. Gardner met en évidence la pluralité des intelligences ; Sternberg souligne le rôle de l'adaptation et de l'environnement ; Spearman insiste sur l'existence d'une capacité générale sous-jacente aux performances cognitives. Cependant, aucune de ces approches ne place au centre de son modèle théorique l'idée qu'une intelligence puisse demeurer latente, invisible ou sous-exploitée jusqu'à ce qu'un contexte particulier permette son activation. C'est précisément cette hypothèse que la théorie de l'intelligence sélective se propose d'explorer et de développer dans les chapitres suivants.

IV. LES AUTEURS DONT LES TRAVAUX CONVERGENT PARTIELLEMENT AVEC LA THÉORIE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

Certaines théories majeures de la psychologie et des sciences de l'éducation ont, à divers degrés, approché des éléments qui se rapprochent de la théorie de l'intelligence sélective. Toutefois, ces approches ne parviennent pas à intégrer pleinement la dimension centrale de cette théorie, à savoir la sélectivité contextuelle et la latence différenciée des capacités cognitives. L'examen de ces travaux permet ainsi de situer la présente théorie dans un espace scientifique déjà structuré, tout en mettant en évidence la spécificité de son apport.

1. Reuven Feuerstein et la modifiabilité cognitive

Les travaux de Feuerstein⁵³ occupent une place importante dans la psychologie de l'apprentissage et du développement cognitif. Sa théorie de la modifiabilité cognitive structurelle repose sur l'idée que l'intelligence n'est pas fixe, mais qu'elle peut être transformée de manière significative à travers des expériences éducatives médiatisées. L'intervention pédagogique, notamment par la médiation de l'adulte, joue un rôle central dans le développement des capacités cognitives de l'individu. Cette approche présente une proximité importante avec la théorie de l'intelligence sélective, notamment en ce qu'elle rejette une

⁵³ Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device*. University Park Press. Feuerstein, R., Feuerstein, S., Falik, L. H., & Rand, Y. (2006). *The Feuerstein instrumental enrichment program*. ICELP Press.

conception rigide de l'intelligence. Elle souligne également la plasticité des capacités humaines et la possibilité de leur développement tout au long de la vie.

Cependant, la théorie de Feuerstein ne s'intéresse pas spécifiquement à la distribution différenciée des performances selon les domaines d'activité. Elle met l'accent sur la possibilité d'améliorer globalement le fonctionnement cognitif, mais elle ne développe pas une explication du phénomène selon lequel un individu peut exceller dans un domaine tout en restant relativement faible dans d'autres. De plus, elle ne formalise pas l'idée d'une intelligence sélective qui s'active de manière différenciée selon les contextes d'expression.

Ainsi, si la modifiabilité cognitive partage avec la théorie de l'intelligence sélective une conception dynamique de l'intelligence, elle n'en explore pas la dimension de sélectivité fonctionnelle et contextuelle.

2. Lev Vygotsky et l'approche socioculturelle du développement

La théorie socioculturelle de Vygotsky⁵⁴ constitue également un apport fondamental à la compréhension du développement intellectuel. Selon cet auteur, les fonctions psychiques supérieures se construisent à travers les interactions sociales et culturelles. L'apprentissage est profondément lié au contexte social dans lequel évolue l'individu, notamment à travers la notion de zone proximale de développement (ZPD), qui désigne l'écart entre ce qu'un individu peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un tiers plus compétent. Cette approche introduit une dimension contextuelle essentielle dans la compréhension de l'intelligence. Elle met en évidence le rôle structurant de l'environnement social dans la construction des capacités cognitives. En ce sens, elle se rapproche de la théorie de l'intelligence sélective, qui accorde également une importance centrale au contexte d'expression des compétences.

Cependant, chez Vygotsky, le contexte agit principalement comme un facteur de développement progressif et d'extension des capacités cognitives. Il ne constitue pas un mécanisme d'activation différenciée de capacités déjà présentes mais non visibles. La théorie vygotkienne ne postule pas que certaines compétences puissent demeurer structurellement invisibles dans certains contextes tout en atteignant un niveau d'excellence exceptionnel dans d'autres domaines spécifiques.

Ainsi, bien que la perspective socioculturelle souligne le rôle déterminant du contexte dans le développement intellectuel, elle ne propose pas une théorie de la performance asymétrique stable selon les domaines d'activité, ce qui constitue pourtant un axe central de la théorie de l'intelligence sélective.

⁵⁴ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

3. Les limites internes de la théorie des intelligences multiples de Gardner

Même au sein des approches les plus influentes, des critiques importantes ont été formulées à l'égard de la théorie des intelligences multiples de Gardner⁵⁵. Plusieurs auteurs ont notamment souligné le caractère essentiellement descriptif de cette typologie et l'absence de mécanismes explicatifs robustes permettant d'expliquer le fonctionnement interne des différentes formes d'intelligence. Waterhouse⁵⁶, par exemple, a critiqué la théorie de Gardner en soulignant le manque de preuves empiriques solides soutenant l'indépendance stricte des intelligences proposées, ainsi que l'absence d'un cadre neurocognitif unifié permettant de les relier entre elles de manière systématique. Cette critique met en évidence un point essentiel : bien que la théorie des intelligences multiples ait profondément influencé les sciences de l'éducation, elle ne fournit pas une explication dynamique du passage de la potentialité à l'expression effective des capacités cognitives dans des contextes spécifiques.

C'est précisément dans cet espace théorique que s'inscrit la théorie de l'intelligence sélective. Là où Gardner propose une cartographie des formes d'intelligence, la présente approche cherche à expliquer les conditions d'activation, de latence et de révélation différenciée des capacités humaines. Elle vise ainsi à compléter les modèles existants en introduisant une dimension explicative centrée sur la sélectivité contextuelle de l'expression cognitive.

L'analyse des travaux de Feuerstein, Vygotsky et des critiques adressées à Gardner montre que plusieurs approches contemporaines ont déjà intégré des dimensions essentielles telles que la plasticité cognitive, le rôle du contexte et la diversité des profils intellectuels. Toutefois, aucune de ces théories ne propose une conceptualisation systématique du phénomène de latence cognitive différenciée. La théorie de l'intelligence sélective se positionne ainsi comme une tentative d'explication complémentaire, centrée non seulement sur la diversité ou la plasticité de l'intelligence, mais surtout sur la manière dont celle-ci s'active de façon sélective selon les environnements, les expériences et les domaines d'activité.

V. ORIGINALITÉ SCIENTIFIQUE DE LA THÉORIE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

La théorie de l'intelligence sélective se distingue des approches classiques de l'intelligence non pas en rejetant leurs acquis, mais en proposant une reconfiguration intégrative de plusieurs idées déjà présentes dans la littérature scientifique. Son originalité réside dans la combinaison de quatre propositions théoriques rarement unifiées au sein d'un même modèle explicatif.

1. L'intelligence comme structure et processus d'activation

⁵⁵ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

⁵⁶ Waterhouse, L. (2006). *Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review*. *Educational Psychologist*, 41(4), 207–225.

Les modèles traditionnels de l'intelligence ont longtemps privilégié une conception structurelle de celle-ci, c'est-à-dire une vision de l'intelligence comme ensemble relativement stable de capacités cognitives mesurables. L'intelligence est essentiellement définie dans cette logique, par ce que possède l'individu.

La théorie de l'intelligence sélective introduit une distinction fondamentale entre la structure cognitive et son activation effective. Autrement dit, l'intelligence ne se réduit pas à une simple configuration de capacités, mais dépend également des conditions dans lesquelles ces capacités sont mobilisées. Une même structure cognitive peut ainsi produire des manifestations très différentes selon les contextes dans lesquels elle est engagée. Cette approche permet de dépasser une vision statique de l'intelligence au profit d'une conception dynamique intégrant les mécanismes d'expression et de non-expression des capacités.

2. La performance comme fonction du contexte

Une deuxième contribution majeure de la théorie de l'intelligence sélective réside dans l'idée que la performance cognitive ne reflète pas uniquement le niveau global d'intelligence, mais dépend étroitement du contexte dans lequel elle s'exprime.

Alors que de nombreux modèles supposent une correspondance relativement stable entre intelligence et performance, la théorie proposée ici considère que cette relation est modulée par la compatibilité entre les caractéristiques de l'individu et celles de la situation. Certains environnements agissent ainsi comme des catalyseurs de performance, tandis que d'autres peuvent masquer ou inhiber l'expression des capacités réelles. Cette conception permet d'expliquer pourquoi des individus peuvent apparaître peu performants dans certains contextes tout en manifestant des niveaux d'excellence élevés dans d'autres domaines.

3. L'hypothèse des capacités latentes et de l'intelligence invisible

La troisième originalité de la théorie de l'intelligence sélective repose sur l'introduction du concept de capacités latentes. Contrairement aux approches qui considèrent que les aptitudes sont directement observables ou progressivement développées de manière linéaire, cette théorie postule que certaines capacités peuvent exister sans être immédiatement visibles dans les performances observables. Ces capacités dites « latentes » ne disparaissent pas, mais demeurent inactives tant qu'elles ne rencontrent pas les conditions contextuelles nécessaires à leur expression. Cette hypothèse permet d'expliquer des trajectoires individuelles caractérisées par une révélation tardive de compétences exceptionnelles dans des domaines spécifiques.

L'intelligence n'est donc pas uniquement ce qui est mesuré ou exprimé, mais également ce qui reste potentiellement présent sans être encore activé.

4. La sélectivité systématique des domaines d'expression

La quatrième dimension innovante de cette théorie concerne la notion de sélectivité systématique. Selon cette perspective, l'intelligence ne s'exprime pas de manière aléatoire dans différents domaines, mais selon des configurations relativement stables qui associent certains profils cognitifs à des types spécifiques d'activités.

Ainsi, certains environnements, tâches ou domaines d'activité semblent particulièrement propices à l'activation de certaines formes de capacités, tandis que d'autres ne permettent pas leur expression optimale. Cette sélectivité n'est pas uniquement individuelle, mais résulte de l'interaction entre les caractéristiques cognitives de l'individu et la structure des exigences du domaine considéré. Cette idée permet de repenser les notions de réussite et d'échec, non plus comme des indicateurs absolus d'intelligence, mais comme des manifestations contextuellement dépendantes.

Conclusion scientifique

L'originalité de la théorie de l'intelligence sélective ne réside donc pas dans la négation des modèles existants, mais dans leur dépassement partiel par intégration de dimensions jusqu'à présent traitées séparément. Elle combine une vision structurelle de l'intelligence, une approche contextuelle de la performance, une théorie de la latence cognitive et un modèle de sélectivité des domaines d'expression. Cette synthèse permet de proposer un cadre explicatif alternatif pour comprendre certains phénomènes encore insuffisamment éclairés par les théories classiques, notamment la divergence entre performance scolaire et réussite ultérieure, ainsi que la révélation tardive de talents spécifiques. Toutefois, cette théorie demeure une proposition en construction. Sa validité dépendra de sa capacité à générer des hypothèses testables, à expliquer des données empiriques nouvelles et à résister aux critiques issues de la recherche scientifique. En ce sens, elle doit être considérée non comme une conclusion définitive, mais comme une invitation à approfondir l'étude des mécanismes d'expression différenciée de l'intelligence humaine.

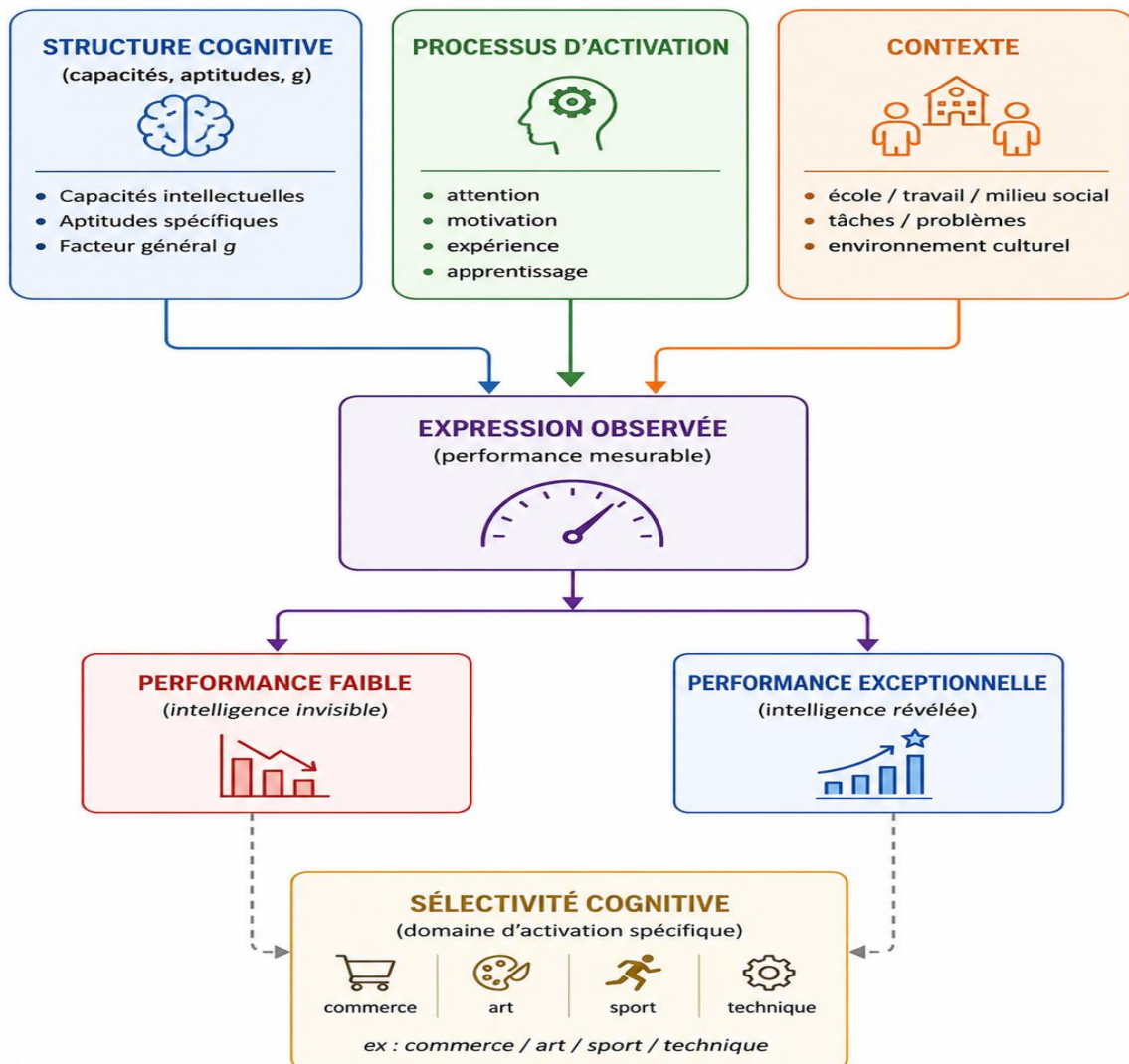
VI- SCHÉMATISATION DU MODÈLE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

La figure 1 présente le modèle théorique de l'intelligence sélective. Ce modèle repose sur l'hypothèse selon laquelle l'intelligence ne se réduit ni à un stock fixe de capacités cognitives ni à la seule performance observée. Elle résulte plutôt de l'interaction dynamique entre une structure cognitive de base, des processus d'activation individuels et les conditions contextuelles dans lesquelles l'individu évolue.

Selon cette conception, les capacités intellectuelles latentes ne s'expriment pleinement que lorsque des mécanismes d'activation, tels que l'attention, la motivation, l'expérience ou l'apprentissage, sont mobilisés dans un contexte favorable. L'expression observable de

l'intelligence prend alors la forme d'une performance mesurable dont le niveau peut varier considérablement selon les situations rencontrées. Le modèle introduit également le concept de sélectivité cognitive, qui désigne la tendance de certaines aptitudes à s'actualiser préférentiellement dans des domaines spécifiques d'activité. Ainsi, une même personne peut manifester des performances exceptionnelles dans certains contextes tout en présentant des performances ordinaires ou faibles dans d'autres. L'intelligence apparaît dès lors comme un potentiel différencié dont la révélation dépend à la fois des caractéristiques individuelles et des opportunités d'activation offertes par l'environnement.

Schéma 1 — Modèle de l'intelligence sélective



1-Interprétation et explication du schéma 1

Ce schéma présente un modèle intégré de la performance cognitive, en montrant comment plusieurs niveaux de facteurs interagissent pour produire une performance observable, allant d'un niveau faible à une expression exceptionnelle des capacités.

Au sommet du modèle, on distingue trois composantes fondamentales. La **structure cognitive** regroupe les capacités intellectuelles générales, les aptitudes spécifiques ainsi que le facteur général d'intelligence (g). Elle correspond au potentiel de base dont dispose un individu. Le **processus d'activation** correspond aux mécanismes qui rendent ce potentiel fonctionnel : l'attention, la motivation, l'expérience et l'apprentissage jouent ici un rôle de mise en action des capacités cognitives. Enfin, le **contexte** représente l'environnement dans lequel l'individu évolue, qu'il s'agisse du milieu scolaire, professionnel ou social, ainsi que la nature des tâches et l'environnement culturel. Ces trois dimensions interagissent et influencent directement la production de performance.

Ces éléments convergent vers une **expression observée**, c'est-à-dire la performance mesurable dans une situation donnée. Cette performance constitue la seule manifestation directement observable de l'intelligence dans ce modèle, même si elle dépend de multiples facteurs invisibles ou indirects.

À partir de cette expression, deux trajectoires principales peuvent être distinguées. Une **performance faible** ne signifie pas nécessairement une absence de capacités, mais peut refléter une faible activation des ressources cognitives ou une inadéquation avec le contexte. À l'inverse, une **performance exceptionnelle** correspond à une situation où les capacités sont pleinement mobilisées et révélées dans un environnement favorable.

Enfin, le schéma introduit la notion de **sélectivité cognitive**, qui souligne que les capacités ne s'expriment pas de manière uniforme dans tous les domaines. Un individu peut ainsi montrer des performances très contrastées selon les domaines d'activité (commerce, art, sport, technique, etc.). Cela conduit à l'idée que l'intelligence est contextuellement activée et sélectivement visible, plutôt que globalement et uniformément exprimée.

En résumé, ce modèle met en évidence que la performance n'est pas une simple traduction directe de l'intelligence, mais le résultat dynamique d'une interaction entre structure cognitive, activation des processus et contexte d'expression. Ce modèle postule que l'intelligence humaine n'est pas directement observable en tant que telle, mais qu'elle émerge de l'interaction dynamique entre trois niveaux complémentaires. Le premier correspond à la **structure cognitive**, c'est-à-dire à l'ensemble des capacités potentielles de l'individu, telles que le raisonnement, la mémoire ou la créativité. Ces dispositions constituent un réservoir de ressources cognitives, mais ne permettent pas, à elles seules, de prédire les performances effectivement réalisées. Le deuxième niveau renvoie au **processus d'activation**, par lequel ces capacités sont mobilisées sous l'effet de facteurs psychologiques et expérientiels tels que la motivation, l'attention, l'apprentissage ou l'intérêt. Enfin, le troisième niveau concerne le **contexte**, qui agit comme un **filtre de révélation** et joue un rôle déterminant dans la révélation ou, au contraire, dans l'inhibition des capacités disponibles. Certains environnements favorisent ainsi leur expression, tandis que d'autres tendent à les masquer ou à en limiter l'actualisation. L'intelligence apparaît dès lors comme le produit d'une interaction continue entre les potentialités cognitives de l'individu, les mécanismes qui les activent et les conditions contextuelles dans lesquelles elles s'expriment.

2- Point central de ta théorie (innovation)

La principale innovation de ce modèle réside dans la notion de sélectivité cognitive. Celle-ci postule qu'une même intelligence ne s'exprime pas avec la même intensité dans tous les domaines d'activité. Selon les contextes et les exigences des situations rencontrées, certaines sphères d'expression agissent comme des facteurs d'activation qui révèlent les capacités de l'individu, tandis que d'autres constituent des espaces d'inhibition où ces mêmes capacités demeurent peu visibles, voire totalement inexprimées. Ainsi, les différences de performance observées ne reflètent pas uniquement des variations de niveau d'intelligence, mais également des variations dans les conditions de son expression.

À ce jour, aucune théorie en psychologie cognitive ne propose une modélisation intégrée de la sélectivité d'activation des capacités cognitives telle qu'elle est définie dans cet ouvrage. La théorie de l'intelligence sélective se situe ainsi à l'intersection de plusieurs traditions (Spearman, Gardner, Sternberg), tout en introduisant un niveau explicatif inédit centré sur la dynamique d'activation contextuelle des capacités cognitives.

Cet ouvrage propose une théorie originale de l'intelligence, la théorie de l'intelligence sélective, qui s'inscrit dans le champ de la psychologie cognitive et de la psychologie différentielle. Elle vise à dépasser les modèles classiques fondés sur le facteur général (Spearman) et les approches pluralistes (Gardner, Sternberg), en introduisant un principe explicatif nouveau : l'activation contextuelle différenciée des capacités cognitives. Cette approche permet de réinterpréter la variabilité intra-individuelle des performances et de proposer un cadre théorique unifié des trajectoires cognitives non linéaires.

3- Originalité scientifique et contribution de la recherche

La théorie de l'intelligence sélective s'inscrit dans le champ des sciences cognitives et de la psychologie différentielle en proposant une reconfiguration conceptuelle du phénomène d'intelligence, traditionnellement abordé soit sous l'angle d'une capacité générale unique, soit sous celui d'une pluralité de facultés relativement indépendantes. En continuité critique avec les travaux fondateurs de Spearman⁵⁷ ainsi qu'avec les modèles pluralistes de Gardner⁵⁸ et la théorie triarchique de Sternberg⁵⁹, cette recherche introduit un niveau explicatif complémentaire centré sur les conditions d'activation contextuelle des capacités cognitives.

L'originalité principale de cette approche réside dans le déplacement du centre d'analyse de l'intelligence : il ne s'agit plus uniquement de décrire sa structure supposée (facteur général

⁵⁷ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Macmillan.

⁵⁸ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

⁵⁹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

ou ensemble d'intelligences multiples), mais d'expliquer ses modalités différentielles d'expression en fonction des contextes d'interaction individu-environnement. L'intelligence est ainsi envisagée non comme une propriété stable et uniformément observable, mais comme une propriété fonctionnelle caractérisée par une sélectivité d'activation. Trois apports scientifiques majeurs peuvent être identifiés.

Premièrement, la théorie introduit le concept de latence cognitive, désignant la possibilité que certaines capacités cognitives existent sans être immédiatement observables en l'absence de conditions d'activation adéquates. Cette notion permet de rendre compte de trajectoires biographiques non linéaires, notamment les réussites tardives, les reconversions professionnelles ou les performances différenciées selon les domaines d'activité.

Deuxièmement, elle formalise le principe de zone de performance optimale, selon lequel chaque individu présente des domaines spécifiques dans lesquels ses capacités cognitives atteignent un niveau d'expression maximal. Cette idée permet de dépasser les modèles homogénéisants de la performance intellectuelle en introduisant une logique d'asymétrie intra-individuelle systématique.

Troisièmement, la théorie propose un cadre explicatif de l'invisibilité cognitive structurelle, c'est-à-dire le fait que certaines compétences demeurent non détectées ou non reconnues dans les systèmes éducatifs et sociaux, non en raison de leur absence, mais en raison de l'inadéquation entre les modalités d'évaluation et les conditions d'expression de ces compétences.

Sur le plan théorique, la contribution majeure de cette recherche est d'unifier sous un même cadre explicatif trois dimensions souvent traitées séparément dans la littérature : la diversité des formes d'intelligence, la variabilité contextuelle des performances et la temporalité non linéaire du développement cognitif. La théorie de l'intelligence sélective propose ainsi un modèle intégratif fondé sur un principe central : l'activation contextuelle différenciée des capacités cognitives.

Sur le plan épistémologique, cette approche implique une redéfinition du concept même d'intelligence, désormais conçu non comme une entité mesurable de manière uniforme, mais comme une propriété relationnelle émergente de l'interaction entre un individu et son environnement. Cette reconfiguration permet de dépasser certaines limites des modèles psychométriques classiques, tout en intégrant leurs apports dans une perspective dynamique. Enfin, sur le plan des sciences de l'éducation, cette recherche ouvre des perspectives importantes en matière d'évaluation et de reconnaissance des compétences. Elle suggère que les dispositifs éducatifs devraient être conçus non seulement pour mesurer des performances, mais également pour révéler des capacités latentes, en diversifiant les contextes d'apprentissage et les modalités d'évaluation.

Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective propose une contribution originale en ce qu'elle ne se limite pas à une reformulation descriptive des théories existantes, mais introduit

un nouveau principe explicatif unifié permettant de comprendre la variabilité, la latence et la contextualité des manifestations de l'intelligence humaine.

CHAPITRE 2 :

LA RÉDUCTION HISTORIQUE DE L'INTELLIGENCE AU QUOTIENT INTELLECTUEL

L'histoire de la mesure de l'intelligence est profondément marquée par une tendance à la réduction du fonctionnement cognitif à un indicateur unique : le quotient intellectuel (QI). Cette orientation trouve ses origines dans les travaux pionniers d'Alfred Binet et Théodore Simon⁶⁰, qui développèrent les premières échelles d'évaluation cognitive dans une perspective initialement diagnostique et éducative. Leur objectif consistait avant tout à identifier les élèves nécessitant un accompagnement pédagogique spécifique, et non à figer l'intelligence en une mesure quantitative universelle.

Cependant, au fil du développement de la psychologie différentielle et des tests standardisés, cette démarche initialement pragmatique a progressivement été transformée en un programme général de quantification de l'intelligence. Le QI s'est alors imposé comme un indicateur central, censé synthétiser l'ensemble des capacités cognitives d'un individu à travers un score unique, permettant des comparaisons interindividuelles et des classifications normatives. Cette évolution a conduit à une réduction progressive de la complexité du phénomène intellectuel, désormais largement assimilé à une performance mesurable dans des contextes standardisés. L'intelligence a ainsi été en grande partie définie à travers des tâches abstraites, décontextualisées et fortement structurées, favorisant l'émergence d'une conception unidimensionnelle et statistique du fonctionnement cognitif.

Il en découle que les contributions de la psychométrie, notamment celles issues de la tradition de Spearman⁶¹ ont renforcé l'idée d'une capacité générale sous-jacente, consolidant l'usage du QI comme mesure dominante de l'intelligence. Toutefois, cette réduction soulève des limites importantes, dans la mesure où elle tend à occulter la diversité des formes d'intelligence ainsi que la variabilité contextuelle de leur expression.

Ainsi, la centralité historique du QI dans l'évaluation cognitive a contribué à structurer durablement les représentations scientifiques et sociales de l'intelligence, tout en limitant la prise en compte de dimensions plus dynamiques, contextuelles et différenciées du fonctionnement intellectuel. C'est précisément à partir de ces limites que se développent les approches contemporaines cherchant à dépasser cette réduction, notamment en réintroduisant la complexité des conditions d'activation des capacités cognitives.

⁶⁰ Binet, A., & Simon, T. (1905). *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.

⁶¹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.

1. Origines de la psychométrie de l'intelligence

La conceptualisation scientifique de l'intelligence trouve ses origines dans les travaux pionniers d'Alfred Binet et de Théodore Simon⁶² au début du XXe siècle. Face à la volonté des autorités éducatives françaises d'améliorer la prise en charge des élèves en difficulté, ces auteurs élaborèrent en 1905 la première échelle métrique de l'intelligence. Leur objectif n'était pas de mesurer une capacité générale abstraite ni de classer les individus selon une hiérarchie intellectuelle fixe, mais d'identifier les enfants susceptibles de rencontrer des difficultés scolaires afin de leur proposer un accompagnement pédagogique adapté. L'intelligence était alors envisagée comme un ensemble de fonctions cognitives mobilisées dans la résolution de problèmes concrets et dans l'adaptation aux exigences de la vie quotidienne et scolaire.

L'approche de Binet et Simon marqua une rupture importante avec les conceptions antérieures qui associaient souvent l'intelligence à des caractéristiques biologiques ou physiologiques difficilement observables. En proposant des épreuves standardisées fondées sur des tâches de raisonnement, de mémoire, de compréhension et de jugement, ils contribuèrent à instaurer une méthode objective d'évaluation des performances cognitives. Cette innovation ouvrit la voie au développement de la psychométrie moderne, discipline consacrée à la mesure des caractéristiques psychologiques au moyen d'instruments standardisés.

Toutefois, les travaux de Binet et Simon furent rapidement réinterprétés dans un cadre théorique différent, principalement sous l'influence de la psychologie différentielle anglo-saxonne. Alors que les auteurs français considéraient leurs échelles comme des outils pratiques destinés à l'orientation éducative, plusieurs chercheurs cherchèrent à transformer les résultats obtenus en indicateurs généraux de la valeur intellectuelle des individus. Cette évolution s'inscrivit dans un mouvement plus large visant à quantifier les différences individuelles et à identifier les facteurs expliquant les variations de performance observées au sein de la population.

Dans ce contexte, les travaux de Charles Spearman⁶³ exercèrent une influence déterminante. À partir de l'analyse statistique des corrélations entre différentes épreuves cognitives, Spearman formula l'hypothèse de l'existence d'un facteur général d'intelligence, désigné par la lettre « g ». Selon cette perspective, les performances observées dans des domaines variés reposeraient en partie sur une capacité cognitive commune à l'ensemble des activités intellectuelles. Cette théorie renforça l'idée que l'intelligence pouvait être appréhendée comme une dimension relativement unitaire et mesurable.

L'émergence du quotient intellectuel (QI) constitua une étape supplémentaire dans cette évolution. Initialement fondé sur le rapport entre l'âge mental et l'âge chronologique, puis

⁶² Binet, A., & Simon, T. (1905). *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. *L'Année psychologique*, 11, 191–244. <https://doi.org/10.3406/psy.1905.3675>

⁶³ Spearman, C. (1904). "General intelligence", objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

progressivement reformulé sous la forme d'un score standardisé, le QI devint l'un des principaux indicateurs de l'intelligence dans la tradition psychométrique. Son succès fut favorisé par sa simplicité d'interprétation, sa facilité d'utilisation dans les contextes scolaires, militaires et professionnels, ainsi que par les progrès méthodologiques réalisés dans la construction et l'étalonnage des tests.

Les travaux de David Wechsler⁶⁴ contribuèrent également à la consolidation de cette approche. En développant des batteries d'épreuves plus diversifiées, il proposa une conception de l'intelligence comme la capacité globale d'un individu à agir de manière adaptée, à penser rationnellement et à faire face efficacement à son environnement. Malgré cette définition relativement large, les résultats étaient toujours synthétisés sous la forme d'indices quantitatifs permettant de comparer les individus à une population de référence.

La psychométrie de l'intelligence s'est ainsi progressivement construite autour de l'idée qu'il était possible de représenter les capacités intellectuelles par des scores numériques standardisés. Cette perspective a permis des avancées considérables dans l'évaluation cognitive, notamment en matière de fiabilité des mesures, de comparaison interindividuelle et de prédiction de certaines performances scolaires ou professionnelles. Elle a également favorisé le développement d'outils largement utilisés dans les domaines de l'éducation, de l'orientation, de la psychologie clinique et de la gestion des ressources humaines.

Cependant, cette tradition a suscité de nombreuses critiques. Plusieurs auteurs ont souligné que la réduction de l'intelligence à un score unique risquait de masquer la complexité des processus cognitifs, l'influence du contexte socioculturel, ainsi que la diversité des formes d'expression du potentiel humain. D'autres chercheurs ont remis en question l'hypothèse d'une intelligence générale unique en proposant des modèles multidimensionnels ou dynamiques. Ces débats ont progressivement conduit à l'émergence de nouvelles conceptions de l'intelligence qui insistent davantage sur son caractère pluriel, contextualisé et évolutif.

Ainsi, si la psychométrie constitue le point de départ historique de la mesure scientifique de l'intelligence, elle représente également l'origine d'un questionnement toujours actuel sur la nature réelle du phénomène étudié. Les développements contemporains cherchent désormais à dépasser une conception exclusivement quantitative afin de mieux comprendre les mécanismes par lesquels les capacités cognitives se développent, s'actualisent et se manifestent dans des contextes variés.

2. La formalisation du facteur général d'intelligence

Les travaux de Charles Spearman constituent une étape majeure dans l'histoire de la psychologie de l'intelligence. À partir de ses recherches sur les différences individuelles de performance, Spearman⁶⁵ observa que les résultats obtenus par les individus à diverses épreuves

⁶⁴ Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.)*. Williams & Wilkins.

⁶⁵ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292.

cognitives présentaient systématiquement des corrélations positives. Les personnes qui réussissaient bien dans un domaine avaient également tendance à obtenir de bons résultats dans d'autres domaines, même lorsque les tâches sollicitaient des compétences apparemment différentes. Afin d'expliquer ce phénomène, il développa la théorie bifactorielle de l'intelligence, selon laquelle toute performance cognitive résulte de l'action conjointe d'un facteur général commun à toutes les activités intellectuelles, appelé facteur g, et de facteurs spécifiques propres à chaque tâche.

Selon Spearman⁶⁶, le facteur g représente une énergie mentale générale ou une capacité intellectuelle fondamentale sous-jacente à l'ensemble des activités cognitives. Cette hypothèse reposait sur l'utilisation de méthodes statistiques innovantes pour l'époque, notamment l'analyse factorielle, qui permit d'identifier des structures latentes à partir des corrélations observées entre différentes épreuves psychologiques. L'intelligence n'était dès lors plus seulement appréhendée à travers des performances particulières, mais comme une capacité générale susceptible d'expliquer une part importante des variations individuelles.

La théorie du facteur g exerça une influence considérable sur le développement de la psychologie scientifique. Elle contribua à renforcer l'idée que l'intelligence possède une structure relativement unitaire et qu'elle peut être mesurée de manière objective à l'aide de tests standardisés. Cette théorie inspira durablement les recherches psychométriques et favorisa le développement d'instruments destinés à évaluer le niveau intellectuel global des individus. Les travaux ultérieurs de nombreux auteurs, notamment ceux de Burt⁶⁷, Vernon⁶⁸ et Jensen⁶⁹, consolidèrent cette orientation en mettant en évidence la robustesse empirique du facteur général dans différentes populations et contextes culturels.

Dans la littérature psychométrique, ces trois auteurs ont contribué à la discussion sur la structure de l'intelligence, mais avec des positions et des niveaux de validité différents. Vernon a développé un modèle hiérarchique dans lequel le facteur général (g) conserve une certaine robustesse à travers les tests et les populations, tout en étant articulé à des facteurs de groupe tels que les capacités verbales-éducatives et spatiales-mécaniques. Jensen, quant à lui, a défendu de manière plus systématique l'idée d'une validité universelle du facteur g, en s'appuyant sur des analyses psychométriques et des comparaisons interculturelles menées principalement entre les années 1960 et 2000. Burt, enfin, a également soutenu l'importance de l'héritabilité et de la structure factorielle de l'intelligence, mais ses travaux sont aujourd'hui fortement controversés en raison de doutes sérieux concernant la fiabilité de certaines données, ce qui en limite la portée empirique.

⁶⁶ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Macmillan.

⁶⁷ Burt, C. (1949). *The structure of the mind: A review of the results of factor analysis*. *British Journal of Educational Psychology*, 19(2), 100–111.

⁶⁸ Vernon, P. E. (1950). *The structure of human abilities*. Methuen.

⁶⁹ Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Praeger.

L'influence du modèle de Spearman se retrouve également dans les échelles d'intelligence développées par Wechsler⁷⁰, qui demeurent parmi les outils psychométriques les plus utilisés dans le monde. Bien que ces échelles évaluent plusieurs dimensions cognitives, elles produisent généralement un quotient intellectuel total considéré comme une estimation de l'efficacité intellectuelle générale. Ainsi, le facteur *g* est devenu progressivement l'un des concepts centraux de la psychologie différentielle et de l'évaluation cognitive.

Cependant, malgré son importance historique et sa solidité statistique, la théorie du facteur général a fait l'objet de nombreuses critiques. Plusieurs chercheurs, notamment Thurstone⁷¹, ont souligné que le facteur *g* constitue avant tout une construction statistique issue de corrélations observées entre différentes épreuves, plutôt qu'une entité psychologique directement observable. En d'autres termes, l'existence d'une corrélation entre plusieurs performances n'implique pas nécessairement l'existence d'une capacité unique responsable de l'ensemble de ces performances.

Par ailleurs, l'analyse factorielle repose sur des données recueillies dans des situations hautement standardisées. Les tâches proposées dans les tests psychométriques sont généralement administrées dans des conditions contrôlées, indépendamment des contextes sociaux, culturels ou motivationnels dans lesquels les individus mobilisent habituellement leurs capacités intellectuelles. Cette standardisation constitue un avantage méthodologique pour la comparaison des résultats, mais elle tend également à réduire la diversité des formes d'expression de l'intelligence à un ensemble limité de performances mesurables.

Plusieurs théories alternatives ont ainsi cherché à dépasser la conception unitaire défendue par Spearman. Thurstone⁷² proposa l'existence de plusieurs aptitudes mentales primaires relativement indépendantes. Plus tard, Gardner⁷³ développa la théorie des intelligences multiples, selon laquelle les individus possèdent différents types d'intelligence susceptibles de se manifester dans des domaines spécifiques. De son côté, Sternberg⁷⁴ soutint que l'intelligence ne peut être comprise indépendamment de sa capacité d'adaptation aux exigences de l'environnement et distingua les dimensions analytique, créative et pratique de l'activité intellectuelle.

Ces critiques convergent vers une même interrogation : les performances observées dans les tests standardisés reflètent-elles l'ensemble du potentiel intellectuel d'un individu ? La théorie du facteur général répond principalement à la question de la structure statistique des performances cognitives, mais elle éclaire moins les mécanismes par lesquels certaines capacités sont activées, développées ou inhibées selon les contextes. En privilégiant une mesure globale et relativement stable de l'intelligence, elle tend à sous-estimer l'influence de facteurs

⁷⁰ Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Williams & Wilkins.

⁷¹ Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.

⁷² Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.

⁷³ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

⁷⁴ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

tels que la motivation, l'expérience, les opportunités d'apprentissage ou les environnements de réalisation.

Ainsi, bien que la formalisation du facteur *g* constitue l'une des contributions les plus influentes de la psychologie scientifique à l'étude de l'intelligence, elle ne permet pas d'expliquer pleinement la variabilité des performances humaines dans les situations réelles. Cette limite ouvre la voie à des conceptions plus dynamiques et contextualisées de l'intelligence, dans lesquelles l'expression du potentiel cognitif dépend non seulement de structures intellectuelles sous-jacentes, mais également des conditions de leur activation et de leur mobilisation effective.

3. Extension et pluralisation du concept d'intelligence

À partir des années 1980, la théorie du facteur général d'intelligence et la tradition psychométrique classique ont fait l'objet de critiques croissantes. Bien que ces approches aient permis d'importantes avancées dans la mesure des différences individuelles, plusieurs chercheurs ont estimé qu'elles réduisaient excessivement la complexité du fonctionnement intellectuel humain à un score global ou à une capacité générale unique. Cette remise en question a favorisé l'émergence de modèles théoriques cherchant à élargir la définition de l'intelligence et à mieux prendre en compte la diversité des compétences mobilisées dans les situations de la vie réelle.

Parmi les contributions les plus influentes figure celle de Howard Gardner⁷⁵, qui propose la théorie des intelligences multiples. Selon cet auteur, l'intelligence ne constitue pas une capacité générale unique, mais un ensemble de compétences relativement autonomes permettant aux individus de résoudre des problèmes ou de produire des réalisations valorisées dans un contexte culturel donné. Gardner identifie initialement sept formes d'intelligence : linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle. Il ajoutera par la suite l'intelligence naturaliste et envisagera d'autres formes potentielles.

Cette conception marque une rupture importante avec les approches psychométriques traditionnelles. Alors que celles-ci privilégient principalement les capacités verbales et logico-mathématiques, Gardner soutient que de nombreuses aptitudes humaines demeurent insuffisamment reconnues par les tests d'intelligence classiques. Un musicien, un sportif de haut niveau, un artiste ou un leader social peuvent ainsi manifester des formes d'intelligence élevées qui ne se traduisent pas nécessairement par un quotient intellectuel supérieur à la moyenne. L'intelligence devient alors un concept multidimensionnel dont les manifestations dépendent des domaines d'activité dans lesquels l'individu évolue.

La théorie des intelligences multiples a exercé une influence considérable dans les domaines de l'éducation, de la pédagogie et de la psychologie appliquée. Elle a contribué à

⁷⁵ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

remettre en question les conceptions uniformes de la réussite scolaire et à promouvoir une meilleure reconnaissance de la diversité des talents humains. Toutefois, cette approche a également suscité plusieurs critiques. Certains auteurs, à l'instar de Visser, Ashton et Vernon⁷⁶, lui reprochent un manque de validation empirique et une distinction parfois difficile entre intelligence, aptitude et compétence spécialisée. Malgré ces débats, l'apport essentiel de Gardner réside dans l'élargissement du champ conceptuel de l'intelligence et dans la reconnaissance de sa pluralité fonctionnelle.

Parallèlement, Robert Sternberg⁷⁷ développe la théorie triarchique de l'intelligence, qui constitue une autre tentative majeure de dépassement du modèle psychométrique traditionnel. Pour Sternberg, l'intelligence ne peut être réduite à la seule capacité de résoudre des problèmes abstraits dans un environnement standardisé. Elle correspond plutôt à la capacité de s'adapter efficacement aux exigences de son environnement, de le transformer ou de sélectionner des contextes plus favorables à ses objectifs.

Sa théorie distingue trois composantes fondamentales. L'intelligence analytique renvoie aux capacités de raisonnement, d'analyse et d'évaluation généralement mesurées par les tests classiques. L'intelligence créative concerne la capacité à produire des idées nouvelles, à faire preuve d'innovation et à s'adapter à des situations inédites. Enfin, l'intelligence pratique désigne l'aptitude à résoudre les problèmes de la vie quotidienne et à agir efficacement dans des contextes réels.

L'une des contributions majeures de Sternberg réside dans l'introduction explicite de la notion d'adaptation contextuelle. Selon lui, une personne peut obtenir des performances très différentes selon les situations auxquelles elle est confrontée. L'intelligence ne doit donc pas être comprise indépendamment des environnements dans lesquels elle s'exerce. Cette perspective ouvre la voie à une conception plus dynamique du fonctionnement intellectuel, dans laquelle les caractéristiques du contexte jouent un rôle déterminant dans l'expression des compétences individuelles.

D'autres auteurs ont également participé à cette extension du concept d'intelligence. Les travaux de Feuerstein⁷⁸, par exemple, mettent l'accent sur la modifiabilité cognitive structurelle et sur la capacité de l'individu à développer ses compétences intellectuelles grâce à l'apprentissage et à la médiation. De son côté, Vygotsky⁷⁹ souligne l'importance des interactions sociales et culturelles dans le développement des fonctions cognitives supérieures. **Ces approches convergent vers une remise en question de l'idée selon laquelle l'intelligence constituerait une caractéristique fixe et indépendante de son environnement.**

⁷⁶ Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). *Beyond g: Putting*

⁷⁷ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

⁷⁸ Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.

⁷⁹ Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage (F. Sève, Trad.). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)*

Malgré leurs apports considérables, les modèles pluralistes et contextualistes présentent néanmoins certaines limites. Bien qu'ils reconnaissent la diversité des formes d'intelligence et l'importance du contexte, ils continuent généralement de considérer les profils cognitifs comme relativement stables dans le temps. Les individus sont décrits comme possédant certaines formes d'intelligence plus développées que d'autres, mais les mécanismes expliquant pourquoi ces capacités se manifestent fortement dans certaines situations et demeurent latentes dans d'autres restent insuffisamment explicités.

En outre, ces théories n'accordent qu'une place limitée à la question de l'activation des ressources cognitives. Elles reconnaissent que les performances varient selon les contextes, mais elles n'expliquent pas pleinement comment des capacités potentiellement présentes peuvent demeurer invisibles ou sous-utilisées dans certains environnements tout en produisant des performances exceptionnelles dans d'autres. Or, l'observation des trajectoires individuelles montre fréquemment que des personnes considérées comme ordinaires dans un domaine peuvent révéler des compétences remarquables lorsqu'elles évoluent dans un contexte correspondant davantage à leurs centres d'intérêt, à leurs expériences ou à leurs formes privilégiées de mobilisation cognitive.

Cette limite apparaît particulièrement importante pour comprendre la variabilité des performances humaines. La diversité des intelligences identifiée par Gardner ou l'adaptation contextuelle mise en avant par Sternberg ne suffisent pas à expliquer pourquoi une même capacité peut être fortement exprimée dans certaines circonstances et rester pratiquement invisible dans d'autres. Une telle observation invite à dépasser la simple pluralisation des formes d'intelligence pour s'interroger sur les processus qui conditionnent leur activation effective.

Ainsi, les théories pluralistes ont incontestablement enrichi la compréhension scientifique de l'intelligence en démontrant qu'elle ne peut être réduite à un facteur unique. Toutefois, elles laissent ouverte la question fondamentale des conditions permettant la révélation ou l'inhibition des potentialités cognitives. Cette interrogation constitue l'un des points de départ de la théorie de l'intelligence sélective, qui postule que l'expression de l'intelligence dépend non seulement des capacités disponibles, mais également des mécanismes d'activation et des contextes spécifiques dans lesquels ces capacités sont sollicitées.

4. Invisibilité structurelle de certaines formes d'intelligence

Malgré les avancées successives de la psychométrie classique, de la théorie du facteur général d'intelligence et des approches pluralistes, une question fondamentale demeure insuffisamment explorée dans la littérature scientifique : celle de la non-correspondance entre le potentiel cognitif réel d'un individu et les performances effectivement observées dans les contextes institutionnels d'évaluation. Cette problématique soulève un paradoxe récurrent. De nombreuses personnes manifestent des capacités remarquables dans certaines situations de la vie sociale, professionnelle, artistique ou technique, alors même que leurs résultats scolaires ou psychométriques ne permettent pas toujours d'anticiper ces réussites.

Les modèles traditionnels de l'intelligence reposent généralement sur le postulat selon lequel les performances observées constituent des indicateurs relativement fidèles des capacités cognitives sous-jacentes. Cette hypothèse fonde la légitimité des tests standardisés et des procédures d'évaluation utilisées dans les systèmes éducatifs, les organisations professionnelles ou les contextes cliniques. Pourtant, l'observation des trajectoires individuelles montre fréquemment que certaines formes de compétence demeurent longtemps invisibles avant de se révéler dans des circonstances particulières. Des individus considérés comme moyens ou faibles dans les cadres scolaires traditionnels peuvent ainsi démontrer ultérieurement des aptitudes exceptionnelles dans des domaines spécifiques tels que l'entrepreneuriat, la création artistique, l'innovation technologique, le sport ou le leadership social.

Cette situation suggère que les dispositifs d'évaluation ne mesurent pas nécessairement l'ensemble des ressources cognitives disponibles chez un individu. Ils évaluent avant tout les formes d'intelligence compatibles avec les tâches proposées et avec les critères de réussite définis par l'institution. Comme l'ont montré les analyses critiques de Bourdieu et Passeron⁸⁰, les systèmes éducatifs tendent à valoriser certaines dispositions cognitives et culturelles davantage que d'autres. Les compétences qui correspondent aux attentes institutionnelles sont plus facilement reconnues, tandis que celles qui s'expriment selon des modalités différentes demeurent souvent marginalisées ou ignorées.

Les procédures psychométriques peuvent ainsi être interprétées comme des mécanismes de sélection cognitive autant que comme des instruments de mesure. Les tests d'intelligence reposent généralement sur des situations standardisées mobilisant des compétences spécifiques de raisonnement verbal, logique ou abstrait. Bien que ces capacités soient importantes, elles ne couvrent pas nécessairement l'ensemble des formes d'adaptation, de créativité ou de résolution de problèmes présentes dans les environnements naturels. La performance obtenue reflète alors non seulement les capacités de l'individu, mais également l'adéquation entre ces capacités et les exigences particulières de la situation d'évaluation.

Cette observation rejoint partiellement les critiques formulées par Gardner⁸¹ à l'encontre de la conception unitaire de l'intelligence. Selon lui, de nombreuses formes d'expertise humaine demeurent insuffisamment reconnues parce qu'elles échappent aux modes traditionnels d'évaluation. Toutefois, même les théories pluralistes expliquent davantage la diversité des formes d'intelligence que les mécanismes responsables de leur visibilité ou de leur invisibilité sociale. La question n'est plus seulement de savoir combien de formes d'intelligence existent, mais pourquoi certaines deviennent observables alors que d'autres restent latentes.

Cette problématique conduit à introduire la notion d'invisibilité structurelle de l'intelligence. Par cette expression, nous désignons la situation dans laquelle une capacité

⁸⁰ Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

⁸¹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

cognitive potentiellement présente chez un individu demeure non détectée en raison de l'absence de conditions favorables à son expression. L'invisibilité n'est donc pas assimilable à une absence de compétence. Elle résulte plutôt d'un décalage entre les caractéristiques du sujet et les contextes dans lesquels son intelligence est sollicitée ou évaluée.

Une telle perspective invite à distinguer clairement le potentiel cognitif de sa manifestation observable. La confusion fréquente entre ces deux dimensions conduit souvent à considérer les performances faibles comme la preuve d'une intelligence limitée. Pourtant, une faible performance peut résulter de multiples facteurs indépendants des capacités proprement dites : manque de motivation, absence d'intérêt pour la tâche, contexte culturel inadéquat, expérience insuffisante, stress évaluatif ou encore inadéquation entre les formes de raisonnement privilégiées par l'individu et celles exigées par l'environnement. Inversement, certaines situations particulières peuvent favoriser l'expression optimale de capacités qui demeuraient jusque-là invisibles.

Cette réflexion conduit à mettre en évidence une forme d'asymétrie épistémologique dans l'étude de l'intelligence. Certaines compétences bénéficient d'une forte visibilité scientifique parce qu'elles sont facilement mesurables à l'aide d'instruments standardisés. D'autres, en revanche, restent difficilement observables parce qu'elles se manifestent dans des contextes spécifiques, évolutifs ou peu compatibles avec les méthodes classiques d'évaluation. Ainsi, ce qui est reconnu comme intelligence dépend en partie des outils utilisés pour la mesurer. Les instruments d'évaluation ne révèlent pas seulement l'intelligence ; ils contribuent également à définir quelles formes d'intelligence seront considérées comme légitimes.

Les travaux de Feuerstein⁸² sur la modifiabilité cognitive structurelle apportent un éclairage particulièrement pertinent à cette question. En montrant que les performances intellectuelles peuvent être significativement transformées par l'expérience d'apprentissage médiatisé, cet auteur remet en cause l'idée selon laquelle les résultats observés reflètent directement et définitivement le potentiel cognitif de l'individu. De même, les recherches inspirées de Vygotsky⁸³ soulignent que les capacités cognitives se développent et s'expriment à travers des interactions sociales et culturelles spécifiques, ce qui renforce l'importance des contextes d'activation.

L'hypothèse d'une invisibilité structurelle de certaines formes d'intelligence conduit ainsi à dépasser l'opposition classique entre intelligence élevée et intelligence faible. Elle suggère que de nombreuses capacités demeurent simplement non révélées parce que les conditions nécessaires à leur activation ne sont pas réunies. Dès lors, l'enjeu scientifique ne consiste plus uniquement à mesurer l'intelligence telle qu'elle apparaît dans des situations standardisées, mais également à comprendre les mécanismes qui permettent son émergence, sa mobilisation ou, au contraire, son inhibition.

⁸² Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.

⁸³ Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). *La Dispute*. (Œuvre originale publiée en 1934)

Cette problématique constitue l'un des fondements théoriques de la théorie de l'intelligence sélective. Celle-ci postule que les performances observables ne représentent qu'une expression partielle du potentiel cognitif disponible chez un individu. L'intelligence ne devient pleinement manifeste que lorsque certaines conditions d'activation — d'ordre cognitif, motivationnel, expérientiel et contextuel — sont réunies. Alors, l'absence de performance ne saurait être interprétée comme une absence d'intelligence, mais peut refléter un état temporaire de non-activation ou d'invisibilité des capacités cognitives. Autrement dit, ce qui est mesuré par les approches psychométriques classiques — depuis les travaux de Charles Spearman⁸⁴ — facteur g, de Alfred Binet et Théodore Simon — échelles métriques de l'intelligence, puis de David Wechsler — échelles de mesure du QI, qui ont contribué au développement des tests de quotient intellectuel (QI) — **ne correspond pas nécessairement à l'ensemble des capacités cognitives réellement disponibles**. Dès lors, la **théorie de l'intelligence sélective** propose un déplacement du regard scientifique, en intégrant l'idée que l'intelligence ne se réduit pas à sa mesure standardisée, mais inclut également des formes de potentialité cognitive dépendantes des conditions d'activation et de leur mise en contexte.

5. Vers une reconfiguration du cadre théorique de l'intelligence

L'évolution historique des théories de l'intelligence révèle un mouvement progressif d'élargissement conceptuel. Des premières approches psychométriques centrées sur la mesure des différences individuelles aux modèles pluralistes contemporains, les chercheurs ont cherché à mieux comprendre la nature des capacités cognitives et leurs modalités d'expression. Toutefois, malgré leurs contributions respectives, ces différentes perspectives laissent subsister plusieurs zones d'ombre qui limitent encore la compréhension du phénomène intellectuel dans toute sa complexité.

La tradition psychométrique, héritière des travaux de Binet, Simon et Spearman, a permis d'établir des méthodes rigoureuses d'évaluation des performances cognitives. Elle a contribué à démontrer l'existence de régularités statistiques dans les comportements intellectuels et à développer des instruments standardisés largement utilisés dans les domaines de l'éducation, de la psychologie clinique et de l'orientation professionnelle. Cependant, en privilégiant la recherche d'un facteur général d'intelligence, cette tradition tend à réduire la diversité des manifestations cognitives à une dimension unique susceptible d'être représentée par un score synthétique. Une telle approche présente l'avantage de la simplicité conceptuelle et de la comparabilité des résultats, mais elle peine à rendre compte de la diversité des trajectoires individuelles et de la variabilité des performances observées selon les contextes.

Les approches pluralistes ont cherché à corriger cette limitation en reconnaissant l'existence de multiples formes d'intelligence. Les travaux de Gardner⁸⁵ ont notamment permis de dépasser une conception exclusivement logico-mathématique et verbale des capacités

⁸⁴ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

⁸⁵ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

intellectuelles. De même, la théorie triarchique de Sternberg⁸⁶ a introduit les notions d'intelligence créative, pratique et analytique, tout en soulignant l'importance de l'adaptation aux exigences de l'environnement. Ces modèles ont considérablement enrichi la compréhension scientifique de l'intelligence en mettant en évidence la diversité des compétences humaines et leur ancrage dans des contextes d'action variés.

Néanmoins, cette diversification des formes d'intelligence ne résout pas entièrement la question de leur expression effective. En effet, reconnaître l'existence de plusieurs types d'intelligence ne permet pas nécessairement d'expliquer pourquoi certaines capacités se manifestent pleinement dans certaines situations tandis qu'elles demeurent latentes dans d'autres. Les théories pluralistes décrivent davantage la diversité des compétences que les mécanismes responsables de leur activation. Elles tendent ainsi à considérer les profils cognitifs comme relativement stables, même lorsqu'elles reconnaissent l'influence de l'environnement.

Par ailleurs, les analyses portant sur l'invisibilité structurelle de certaines formes d'intelligence montrent que les dispositifs d'évaluation ne captent qu'une partie du potentiel cognitif disponible chez les individus. Les performances observées résultent non seulement des capacités intellectuelles elles-mêmes, mais également des conditions dans lesquelles ces capacités sont sollicitées. Les facteurs motivationnels, expérientiels, émotionnels, sociaux et culturels influencent fortement la manière dont les ressources cognitives sont mobilisées. Dès lors, l'intelligence ne peut plus être envisagée uniquement comme un ensemble de structures internes ou comme une collection de compétences distinctes ; elle doit également être pensée à travers les processus qui rendent possible son actualisation.

Cette constatation conduit à remettre en question un présupposé commun à de nombreuses théories de l'intelligence : l'idée selon laquelle les capacités observées reflètent directement les capacités possédées. Or, rien ne garantit qu'une compétence non exprimée soit inexistante. L'absence de performance peut résulter d'un défaut d'activation plutôt que d'une absence de potentiel. De même, une performance exceptionnelle peut traduire la rencontre particulièrement favorable entre certaines dispositions cognitives et un environnement spécifique permettant leur pleine mobilisation.

Il devient donc nécessaire de déplacer le centre de gravité théorique de l'étude de l'intelligence. Plutôt que de s'interroger exclusivement sur la nature ou le nombre des capacités intellectuelles, il convient également d'examiner les mécanismes qui déterminent leur émergence, leur intensité d'expression et leur variabilité selon les situations. L'intelligence apparaît alors comme un phénomène dynamique dont la manifestation dépend de l'interaction entre des ressources cognitives disponibles, des processus d'activation et des contextes d'exercice.

⁸⁶ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

C'est dans cette ligne de pensée que s'inscrit la théorie de l'intelligence sélective. Cette théorie ne remet pas en cause l'existence de capacités cognitives relativement stables ni la diversité des formes d'intelligence mises en évidence par les recherches antérieures. Elle propose toutefois de déplacer l'analyse vers une dimension demeurée relativement négligée : celle des conditions de révélation du potentiel intellectuel.

Selon cette approche, les performances observables ne constituent pas une mesure directe et exhaustive de l'intelligence. Elles représentent plutôt le résultat d'un processus d'actualisation sélective au cours duquel certaines capacités sont activées tandis que d'autres demeurent momentanément latentes. L'intelligence ne s'exprime donc pas de manière uniforme dans l'ensemble des situations. Elle se manifeste préférentiellement dans des contextes particuliers, en fonction des expériences antérieures, des motivations, des centres d'intérêt, des apprentissages réalisés et des opportunités offertes par l'environnement.

La théorie de l'intelligence sélective propose ainsi une reformulation du concept d'intelligence fondée sur l'articulation entre structure cognitive, processus d'activation et contexte d'expression. La question fondamentale n'est donc plus seulement de savoir ce qu'est l'intelligence, mais également dans quelles conditions elle devient visible. L'intelligence est envisagée comme un potentiel dont l'expression varie selon les domaines d'activité et les situations rencontrées. Une même personne peut alors présenter des performances ordinaires dans certains contextes et des performances exceptionnelles dans d'autres, sans que cette variation implique une modification fondamentale de ses capacités de base.

Cette reconfiguration théorique permet d'intégrer dans un même modèle les acquis de la psychométrie, les apports des approches pluralistes et les travaux soulignant l'importance du contexte et de la modifiabilité cognitive. Elle ouvre également la voie à une compréhension plus nuancée des différences individuelles, en reconnaissant que la visibilité de l'intelligence dépend autant des conditions de son activation que de son niveau structurel. L'intelligence apparaît dès lors non comme une réalité uniformément distribuée et constamment observable, mais comme un potentiel sélectivement actualisé au sein d'environnements spécifiques. Dans cette continuité, l'analyse des modèles pluralistes de l'intelligence, en particulier la théorie des intelligences multiples, permet d'éclairer à la fois les convergences conceptuelles et les limites de ces approches à l'aune du cadre proposé par l'intelligence sélective.

CHAPITRE 3

LA THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES : APPORTS ET LIMITES À L'AUNE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

La théorie des intelligences multiples de Howard Gardner constitue l'une des tentatives les plus influentes de remise en question des modèles psychométriques traditionnels de l'intelligence. En proposant de dépasser la conception unidimensionnelle incarnée par le facteur général (g) de Spearman⁸⁷, Gardner⁸⁸ introduit une vision pluraliste de l'intelligence fondée sur l'existence de plusieurs formes relativement autonomes de compétences cognitives. Cette approche a profondément transformé la manière de penser les capacités humaines, notamment dans les domaines de la psychologie de l'éducation et des sciences de l'apprentissage.

Toutefois, si cette théorie a permis une diversification importante du concept d'intelligence, elle n'épuise pas pour autant les problématiques liées à l'expression effective des capacités cognitives. En effet, la simple reconnaissance de la pluralité des intelligences ne permet pas encore d'expliquer de manière satisfaisante les variations intra-individuelles de performance ni les différences marquées d'activation des compétences selon les contextes d'activité. Eu égard à cette perspective, l'analyse de la théorie de Gardner à l'aune de la théorie de l'intelligence sélective permet de mettre en évidence à la fois ses apports fondamentaux et ses limites explicatives. Elle ouvre ainsi la voie à une réflexion plus approfondie sur les mécanismes de mobilisation différenciée des capacités cognitives, au-delà de leur simple classification typologique.

Ce chapitre vise donc à examiner la contribution de la théorie des intelligences multiples tout en montrant en quoi elle peut être reconfigurée par une approche centrée sur la sélectivité d'activation des capacités, telle que proposée par la théorie de l'intelligence sélective.

1. Fondements de la théorie des intelligences multiples

1.1 Genèse et structuration de la théorie des intelligences multiples

La théorie des intelligences multiples, développée par Howard Gardner, s'inscrit dans une remise en question progressive des modèles psychométriques traditionnels dominés par la notion de facteur général d'intelligence (g) introduite par Spearman⁸⁹. Gardner⁹⁰ propose en

⁸⁷ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

⁸⁸ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

⁸⁹ *Op. cit.*

⁹⁰ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.

effet une rupture épistémologique majeure en contestant l'idée selon laquelle l'intelligence constituerait une capacité cognitive unique, homogène et mesurable à travers un score global. Son ouvrage fondateur, *Frames of Mind*, publié en 1983, constitue le point d'ancrage de cette reconfiguration théorique.

Dans cette œuvre, Gardner définit l'intelligence non pas comme une entité unifiée, mais comme un ensemble de capacités relativement autonomes, chacune mobilisée dans des domaines fonctionnels spécifiques de l'activité humaine. Cette conception repose sur l'idée que les performances humaines ne peuvent être correctement comprises si l'on réduit l'activité cognitive à une seule dimension générale. L'intelligence est ainsi envisagée comme une pluralité de systèmes cognitifs spécialisés, chacun répondant à des formes particulières de traitement de l'information et à des exigences spécifiques de l'environnement.

Sur le plan structuro-fonctionnel, Gardner identifie initialement plusieurs formes d'intelligence correspondant à des domaines distincts de compétences. Il distingue notamment l'intelligence linguistique, associée à la maîtrise du langage oral et écrit ; l'intelligence logico-mathématique, liée au raisonnement formel et à la résolution de problèmes abstraits ; l'intelligence spatiale, relative à la représentation et à la manipulation mentale des formes et des espaces ; l'intelligence musicale, impliquée dans la perception et la production des structures sonores ; ainsi que l'intelligence corporelle-kinesthésique, mobilisée dans le contrôle du mouvement et la coordination motrice.

À ces dimensions s'ajoutent également les intelligences interpersonnelle et intrapersonnelle, qui renvoient respectivement à la capacité de comprendre les autres, leurs intentions et leurs émotions, ainsi qu'à la capacité d'introspection et de connaissance de soi. Cette structuration initiale sera ultérieurement complétée par l'intelligence naturaliste, introduite par Gardner⁹¹, qui concerne la capacité à reconnaître, classer et utiliser les éléments de l'environnement naturel.

Cette approche constitue une rupture importante avec les modèles psychométriques classiques, dans la mesure où elle remet en cause l'hypothèse d'une hiérarchie unique des capacités cognitives fondée sur un facteur général commun. Là où la tradition issue de Spearman⁹² cherche à expliquer la performance intellectuelle par une source unifiée de variance, Gardner propose une conception horizontale et différenciée de l'intelligence, dans laquelle chaque forme d'intelligence possède sa propre logique de fonctionnement et ses propres modalités d'expression.

Cette pluralisation du concept d'intelligence a eu des implications importantes sur les plans théorique, éducatif et méthodologique. Sur le plan théorique, elle a permis de reconnaître que les individus peuvent présenter des profils cognitifs hétérogènes, caractérisés par des forces et des faiblesses différenciées selon les domaines. Sur le plan éducatif, elle a contribué à

⁹¹ Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

⁹² Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Macmillan.

promouvoir des approches pédagogiques différenciées, visant à valoriser la diversité des talents et à adapter les méthodes d'enseignement aux profils des apprenants. Sur le plan méthodologique, elle a encouragé une réflexion critique sur les limites des instruments psychométriques standardisés, notamment en ce qui concerne leur capacité à rendre compte de la diversité des compétences humaines.

Cependant, malgré son apport considérable à l'élargissement du champ conceptuel de l'intelligence, la théorie des intelligences multiples n'échappe pas à certaines critiques. Plusieurs auteurs, à l'instar de Waterhouse⁹³, ont souligné le caractère parfois difficilement opérationnalisable de la distinction entre les différentes formes d'intelligence, ainsi que la relative faiblesse des validations empiriques permettant d'établir leur indépendance statistique. D'autres chercheurs ont également questionné la frontière entre intelligence, compétence et domaine d'expertise, suggérant que certaines « intelligences » pourraient relever davantage de savoir-faire spécialisés que de capacités cognitives distinctes. La position de Waterhouse par exemple, peut être précisée autour de trois idées principales : D'abord, Waterhouse souligne un problème de **validité empirique** : selon elle, il n'existe pas de preuves psychométriques solides montrant que les “intelligences” de Gardner correspondent à des capacités indépendantes mesurables. Dans les données disponibles, les performances cognitives tendent à être **corrélées**, ce qui suggère plutôt l'existence d'un facteur général (*g*) que de modules séparés. Ensuite, elle insiste sur la **faible opérationnalisation du modèle**. Autrement dit, les différentes formes d'intelligence proposées (musicale, spatiale, kinesthésique, etc.) ne sont pas définies de manière suffisamment précise pour être testées de façon fiable et reproductible. Cela rend difficile toute validation expérimentale stricte. Enfin, Waterhouse critique le fait que la théorie de Gardner fonctionne davantage comme une **typologie descriptive à visée éducative** que comme une théorie scientifique explicative. Selon elle, elle manque de critères clairs de falsifiabilité et ne produit pas de prédictions différenciées par rapport aux modèles psychométriques classiques.

Malgré ces débats, l'intérêt majeur de la théorie de Gardner réside dans sa contribution à la déconstruction du modèle unitaire de l'intelligence. Elle ouvre ainsi la voie à des approches plus dynamiques et contextualisées, dans lesquelles les capacités cognitives ne sont plus envisagées comme une entité globale, mais comme un ensemble de ressources différenciées susceptibles de se manifester de manière variable selon les contextes d'activité et les domaines de mobilisation.

1.2. Apports épistémologiques du modèle de Gardner

L'un des apports majeurs de la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner⁹⁴ réside dans la reconfiguration épistémologique du concept d'intelligence. En rompant avec la

⁹³ Waterhouse, L. (2006). *Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review*. *Educational Psychologist*, 41(4), 207–225. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_1

⁹⁴ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

conception unidimensionnelle issue de la tradition psychométrique, ce modèle introduit l'idée fondamentale selon laquelle les compétences cognitives humaines ne forment pas un système homogène, mais un ensemble de capacités différenciées, relativement autonomes et fonctionnellement spécialisées. Cette reconnaissance de la diversité structurelle des compétences cognitives constitue une contribution essentielle à l'évolution des sciences de l'intelligence.

Sur le plan explicatif, cette approche permet de rendre compte de la variabilité intra-individuelle des performances observées dans différents domaines. Elle éclaire notamment le fait qu'un même individu puisse présenter des niveaux de compétence très contrastés selon les tâches considérées. Ainsi, une personne peut manifester des aptitudes élevées dans des activités nécessitant une forte intelligence logico-mathématique, tout en éprouvant des difficultés dans des situations mobilisant des compétences linguistiques ou relationnelles, et inversement. Cette hétérogénéité des profils cognitifs devient intelligible dans le cadre du modèle de Gardner, qui postule l'existence de systèmes intellectuels distincts plutôt qu'une capacité générale uniforme.

Sur le plan épistémologique, cette pluralisation du concept d'intelligence conduit à un changement profond de perspective. L'intelligence n'est plus envisagée comme une entité unique mesurable par un indicateur global, mais comme un ensemble de constructions théoriques permettant de décrire des formes spécifiques d'activité cognitive. Cette évolution contribue à déplacer le centre d'analyse des résultats globaux vers les processus spécifiques mobilisés dans des contextes particuliers. Elle invite ainsi à considérer l'intelligence comme une réalité plurielle, dépendante des domaines d'expression et des situations d'actualisation.

Dans le domaine éducatif, la théorie de Gardner a exercé une influence particulièrement significative. Elle a favorisé une revalorisation des formes de compétences traditionnellement marginalisées par les systèmes scolaires, notamment les compétences artistiques, corporelles, interpersonnelles et pratiques. En reconnaissant que la réussite ne peut être réduite aux seules performances logico-verbales et mathématiques, cette approche a contribué à élargir les critères d'évaluation de la réussite scolaire. Elle a également encouragé le développement de pratiques pédagogiques différenciées, visant à prendre en compte la diversité des profils cognitifs des apprenants et à diversifier les modalités d'enseignement.

Gardner⁹⁵ souligne alors l'importance d'une éducation orientée vers le développement global des intelligences, plutôt que centrée exclusivement sur les performances académiques traditionnelles. Cette orientation a eu pour effet de remettre en question certaines hiérarchies implicites dans les systèmes éducatifs, en valorisant des formes de compétences souvent sous-estimées dans les dispositifs d'évaluation standardisés. Elle a également contribué à promouvoir une vision plus inclusive de l'apprentissage, dans laquelle chaque individu peut mobiliser ses propres forces cognitives selon les contextes.

⁹⁵ Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.

Cependant, malgré ces apports significatifs, certains auteurs soulignent que la théorie des intelligences multiples soulève encore des questions importantes sur le plan empirique et méthodologique. La délimitation exacte entre les différentes formes d'intelligence reste discutée, de même que leur degré réel d'indépendance fonctionnelle. Néanmoins, indépendamment de ces débats, l'intérêt fondamental du modèle de Gardner réside dans sa capacité à élargir le cadre conceptuel de l'intelligence et à introduire une lecture plus diversifiée et contextualisée des capacités humaines.

Ainsi, sur le plan épistémologique, la théorie de Gardner constitue une étape décisive dans le processus de déconstruction du modèle unitaire de l'intelligence. Elle ouvre la voie à des approches plus flexibles, dans lesquelles les compétences cognitives sont pensées comme des configurations multiples, susceptibles de se manifester différemment selon les contextes d'activité et les exigences environnementales.

2. Limites structurelles du modèle des intelligences multiples

Le modèle des intelligences multiples, malgré son apport majeur à la diversification des formes d'intelligence, présente certaines limites structurelles qui interrogent sa capacité à rendre compte des dynamiques profondes de l'activité cognitive.

2.1. Une approche essentiellement descriptive

Bien que la théorie des intelligences multiples de Gardner ait constitué une avancée importante dans l'élargissement du concept d'intelligence, elle présente plusieurs limites structurelles qui ont été largement discutées dans la littérature scientifique. L'une des principales critiques formulées à son encontre concerne son caractère essentiellement descriptif, qui limite sa capacité explicative.

En effet, le modèle proposé par Gardner⁹⁶ repose principalement sur une typologie des compétences humaines organisées en différentes formes d'intelligence. Il identifie des domaines fonctionnels distincts tels que les intelligences linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle, auxquels s'ajoute l'intelligence naturaliste. Toutefois, cette classification, bien que riche sur le plan conceptuel, ne s'accompagne pas d'un mécanisme théorique permettant d'expliquer les processus sous-jacents à l'activation, à la régulation ou à l'inhibition de ces différentes formes d'intelligence.

Autrement dit, la théorie de Gardner décrit ce que seraient les différentes formes d'intelligence, mais elle n'explique pas comment elles fonctionnent dans des situations concrètes. Elle ne précise pas les conditions cognitives, motivationnelles ou contextuelles qui déterminent la mobilisation effective de telle ou telle forme d'intelligence. Cette absence de

⁹⁶ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

modèle mécaniste constitue une limite importante du point de vue de la psychologie scientifique, qui vise non seulement à classer les phénomènes, mais également à en expliquer les processus sous-jacents.

Relativement à cela, plusieurs auteurs ont souligné que la théorie des intelligences multiples s'apparente davantage à une taxonomie des compétences qu'à une véritable théorie explicative de l'intelligence. Comme déjà évoqué, Waterhouse⁹⁷, notamment, critique le manque de fondement empirique solide permettant de valider l'indépendance fonctionnelle des différentes intelligences proposées par Gardner. Selon cette analyse, la distinction entre les différentes formes d'intelligence repose davantage sur une différenciation conceptuelle que sur des preuves expérimentales robustes issues de la psychologie cognitive ou de la psychométrie.

Par ailleurs, l'absence d'un cadre explicatif des mécanismes d'activation limite également la capacité du modèle à prédire les performances individuelles dans des contextes spécifiques. Si la théorie permet de décrire la diversité des compétences humaines, elle ne fournit pas de critères permettant de comprendre pourquoi certaines intelligences se manifestent de manière dominante dans certaines situations, tandis que d'autres restent peu visibles ou non mobilisées. Cette limitation est particulièrement importante dans les contextes éducatifs et professionnels, où la compréhension des conditions de mobilisation des compétences est essentielle pour optimiser les apprentissages et les performances.

De plus, la coexistence de plusieurs formes d'intelligence relativement indépendantes soulève la question de leur articulation globale. La théorie de Gardner ne propose pas de mécanisme intégrateur permettant de comprendre comment ces différentes intelligences interagissent entre elles dans la production des comportements cognitifs complexes. Cette absence d'intégration structurelle renforce le caractère fragmenté du modèle, qui juxtapose des domaines de compétences sans expliciter leurs relations fonctionnelles.

Enfin, cette approche descriptive tend à laisser en suspens la question du développement dynamique des compétences. Elle ne précise pas dans quelle mesure les différentes formes d'intelligence peuvent évoluer, se transformer ou s'influencer mutuellement au cours du temps en fonction des expériences individuelles et des environnements d'apprentissage. Cette lacune limite la portée développementale du modèle et sa capacité à rendre compte des trajectoires cognitives individuelles.

Ainsi, malgré ses apports considérables dans la reconnaissance de la diversité des compétences humaines, la théorie des intelligences multiples apparaît principalement comme une grille descriptive des capacités cognitives plutôt que comme un modèle explicatif complet. Cette limite structurelle ouvre la voie à la nécessité de développer des cadres théoriques complémentaires, capables d'intégrer les dimensions dynamiques, contextuelles et mécanistes

⁹⁷ Waterhouse, L. (2006). *Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. Educational Psychologist, 41*(4), 207–225. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_1

de l'intelligence, notamment en ce qui concerne les processus d'activation et de sélection des capacités cognitives.

2.2. Hypothèse implicite de stabilité des intelligences

Bien que la théorie des intelligences multiples de Gardner s'inscrive dans une perspective pluraliste visant à dépasser la conception unitaire de l'intelligence, elle conserve néanmoins une hypothèse implicite de stabilité relative des différentes formes d'intelligence. En effet, le modèle suppose que chaque individu possède un ensemble déterminé d'intelligences, caractérisant un profil cognitif relativement stable dans le temps, même si le niveau de développement de chaque intelligence peut varier selon les expériences et les apprentissages.

Ainsi, les intelligences constituent des entités différenciées mais durables, organisant les compétences cognitives de l'individu. Ainsi, un sujet peut être décrit comme ayant une intelligence logico-mathématique dominante, une intelligence linguistique moyenne et une intelligence interpersonnelle élevée, cette configuration étant généralement considérée comme relativement constante. Cette conception implique donc que les différences entre individus reposent principalement sur la distribution des niveaux d'intelligence, plutôt que sur des variations dynamiques de leur activation.

Cependant, cette hypothèse de stabilité soulève plusieurs difficultés lorsqu'elle est confrontée aux données issues de l'observation des performances humaines en situation réelle. En effet, de nombreux travaux en psychologie cognitive et en psychologie de l'apprentissage montrent que les performances d'un même individu peuvent varier de manière significative selon les contextes d'activité, les conditions motivationnelles et les environnements socioculturels. Ainsi, un individu peut manifester des performances élevées dans un domaine particulier dans certaines situations, tout en apparaissant nettement moins performant dans d'autres contextes mobilisant pourtant des compétences similaires.

Cette variabilité intra-individuelle des performances met en évidence une limite importante du modèle de Gardner⁹⁸. En considérant les intelligences comme des entités relativement stables, la théorie peine à rendre compte des fluctuations importantes observées dans l'expression des capacités cognitives. Or, ces variations ne peuvent être réduites uniquement à des différences de niveau d'intelligence, dans la mesure où elles semblent également dépendre de facteurs situationnels tels que la familiarité avec la tâche, l'intérêt personnel, le degré d'engagement motivationnel ou encore les caractéristiques du contexte d'évaluation.

Par ailleurs, les recherches issues de la psychologie socio-cognitive et des approches contextuelles du développement cognitif soulignent l'importance des interactions entre l'individu et son environnement dans la production des performances intellectuelles. Les

⁹⁸ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

travaux de Vygotsky⁹⁹ montrent notamment que les fonctions cognitives supérieures se développent et s'expriment à travers des médiations sociales et culturelles, ce qui implique une forte dépendance des performances aux conditions contextuelles. L'intelligence ne peut donc être considérée comme un attribut entièrement stabilisé, mais plutôt comme un ensemble de potentialités susceptibles de s'actualiser de manière variable selon les situations.

De même, les travaux contemporains sur l'ancrage contextuel de la cognition montrent que les capacités cognitives ne peuvent être réduites à des propriétés intrinsèques de l'individu ; elles résultent de l'interaction continue entre celui-ci et son environnement selon Lave¹⁰⁰. Pour Lave, les capacités cognitives ne sont pas des "compétences internes" fixes que l'on posséderait indépendamment du contexte (comme une sorte de stock mental). Elles émergent plutôt de l'interaction entre l'individu et les situations concrètes dans lesquelles il agit. Autrement dit, penser, raisonner ou résoudre un problème dépend fortement : des **outils disponibles** (langage, calculatrice, supports matériels), du **contexte social** (interaction avec d'autres personnes, normes, coopération), et de la **nature de la tâche réelle** (problème scolaire vs problème de la vie quotidienne). Lave montre notamment, à partir d'études ethnographiques, que des personnes peuvent réussir des tâches complexes dans leur vie quotidienne tout en échouant à des exercices similaires en contexte scolaire abstrait. Cela suggère que la cognition est **distribuée et contextualisée**, et non entièrement contenue dans l'individu. Les "capacités cognitives" ne doivent pas être vues comme des propriétés internes stables (type QI ou aptitude générale), mais comme le **produit dynamique d'une relation entre un individu, une situation et un environnement socioculturel**. En résumé : chez Lave, l'intelligence n'est pas seulement "dans la tête", elle est aussi **dans l'activité située**. Cette conception renforce l'idée selon laquelle les performances intellectuelles doivent être analysées en relation avec les contextes spécifiques dans lesquels elles se manifestent, plutôt que comme l'expression directe et constante d'un profil cognitif figé.

Ainsi, l'hypothèse implicite de stabilité des intelligences dans le modèle de Gardner apparaît insuffisante pour expliquer la dynamique réelle des performances humaines. Elle tend à sous-estimer les variations intra-individuelles importantes observées dans les situations concrètes, en privilégiant une lecture essentiellement structurelle des capacités cognitives. Cette limite devient particulièrement visible lorsqu'on observe des trajectoires individuelles marquées par des performances fortement contrastées selon les domaines d'activité ou les environnements sociaux.

En conséquence, la prise en compte de la variabilité contextuelle des performances invite à dépasser l'idée d'intelligences relativement stables pour s'orienter vers des modèles plus dynamiques. Ces modèles doivent être capables d'expliquer non seulement la diversité des capacités cognitives, mais également les conditions de leur activation différenciée. Cette analyse constitue une étape essentielle vers l'élaboration de la théorie de l'intelligence sélective,

⁹⁹ Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). *La Dispute*. (Œuvre originale publiée en 1934)

¹⁰⁰ Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

qui propose précisément d'intégrer les dimensions d'activation, de contexte et de sélection dans la compréhension des performances intellectuelles.

2.3. Absence de modélisation de la latence cognitive

Une limite conceptuelle importante de la théorie des intelligences multiples réside dans l'absence de prise en compte explicite de la notion de latence cognitive. Cette notion renvoie à la possibilité qu'une capacité cognitive soit effectivement présente chez un individu sans pour autant se manifester de manière observable dans les performances mesurées à un moment donné. Autrement dit, certaines compétences peuvent rester inactives ou non mobilisées pendant une période prolongée avant de s'exprimer dans des contextes spécifiques.

Or, le modèle de Gardner ne propose pas de cadre théorique permettant de distinguer clairement entre une capacité inexistante et une capacité simplement non activée. Les différentes formes d'intelligence sont décrites par Gardner¹⁰¹ comme des entités relativement stables constituant le profil cognitif de l'individu. Cependant, cette structuration ne permet pas d'intégrer de manière explicite la dimension temporelle et situationnelle de l'expression des compétences, notamment le fait que certaines capacités puissent demeurer invisibles pendant une grande partie du parcours de vie avant d'être révélées dans des conditions particulières.

Cette absence de conceptualisation de la latence cognitive limite la portée explicative du modèle lorsqu'il s'agit d'analyser des trajectoires biographiques atypiques. En effet, de nombreux parcours individuels montrent que des compétences significatives peuvent émerger tardivement ou de manière soudaine dans des domaines spécifiques, sans que cela puisse être facilement anticipé à partir des performances antérieures. De telles situations suggèrent que l'évaluation initiale des capacités ne reflète pas nécessairement l'ensemble du potentiel cognitif disponible.

Les travaux en psychologie du développement et en sciences cognitives ont pourtant mis en évidence l'importance des processus de développement différé et de l'actualisation progressive des compétences. Les approches socioculturelles inspirées de Vygotsky¹⁰² soulignent que les fonctions psychiques supérieures se construisent progressivement à travers les interactions sociales, ce qui implique que certaines capacités peuvent exister à l'état potentiel avant d'être pleinement mobilisées. De même, les recherches de Feuerstein¹⁰³ sur la modifiabilité cognitive mettent en évidence la possibilité de transformations importantes des performances intellectuelles en fonction des expériences d'apprentissage et des médiations pédagogiques.

¹⁰¹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

¹⁰² Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)

¹⁰³ Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.

À cet égard, la distinction entre capacité potentielle et capacité actualisée devient centrale pour comprendre la dynamique des performances cognitives. Or, le modèle de Gardner, en se concentrant principalement sur l'identification de différentes formes d'intelligence, ne développe pas de mécanisme permettant d'expliquer les conditions de passage de la potentialité à l'actualisation. Cette absence de modélisation de la latence cognitive constitue donc une limite importante, dans la mesure où elle empêche de rendre compte de la temporalité des émergences intellectuelles.

Par ailleurs, cette lacune théorique a des implications méthodologiques importantes. Les dispositifs d'évaluation fondés sur l'identification de profils d'intelligences risquent de figer une représentation du sujet à partir d'observations ponctuelles, sans tenir compte des capacités susceptibles de se développer ou de se manifester ultérieurement. Cela conduit à une possible sous-estimation du potentiel cognitif réel des individus, en particulier dans les cas où certaines compétences ne sont pas encore activées au moment de l'évaluation.

Ainsi, l'absence de conceptualisation de la latence cognitive met en évidence une limite structurelle du modèle de Gardner : la difficulté à intégrer la dimension dynamique et évolutive de l'intelligence. En ne distinguant pas explicitement entre ce qui est structurellement absent et ce qui est simplement non exprimé, la théorie des intelligences multiples reste centrée sur une photographie relativement statique des compétences cognitives.

Cette limite renforce la nécessité de développer des modèles théoriques capables d'intégrer la dimension temporelle de l'intelligence, en articulant structure cognitive, conditions d'activation et trajectoires d'actualisation. C'est précisément dans ce cadre que s'inscrit la théorie de l'intelligence sélective, qui propose de considérer l'intelligence non seulement comme une pluralité de capacités, mais également comme un système de potentialités différenciées dont l'expression dépend de conditions spécifiques d'activation contextuelle.

3. Relecture du modèle de Gardner à partir de la théorie de l'intelligence sélective

L'examen de la théorie des intelligences multiples met en évidence une contribution majeure à la compréhension de la diversité des capacités humaines. En rompant avec la conception unitaire de l'intelligence, Gardner a ouvert la voie à une approche pluraliste qui reconnaît la multiplicité des formes de compétences cognitives. Toutefois, l'analyse de ses limites révèle que la simple identification de différentes intelligences ne suffit pas à expliquer les variations observées dans leur expression effective. Les phénomènes de latence cognitive, de variabilité contextuelle des performances et d'activation différenciée des capacités demeurent en grande partie insuffisamment théorisés.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la théorie de l'intelligence sélective. Sans remettre en cause l'existence d'une pluralité de capacités cognitives, elle propose de déplacer le regard de la structure des intelligences vers les mécanismes qui conditionnent leur actualisation. Cette relecture conduit à envisager l'intelligence non seulement comme un

ensemble de potentialités différenciées, mais également comme un processus dynamique d'activation sélective dépendant des contextes, des expériences et des conditions d'engagement de l'individu. À partir de ce cadre théorique, il devient possible de passer d'une logique de pluralité des intelligences à une analyse centrée sur la sélectivité de leur activation.

3.1 Lecture critique à partir du concept d'intelligence sélective

La théorie de l'intelligence sélective propose une lecture critique et intégrative des modèles pluralistes de l'intelligence, en particulier celui développé par Howard Gardner ¹⁰⁴. Elle ne vise pas à rejeter les acquis de ces approches, mais à en reformuler les fondements à partir d'une distinction conceptuelle jugée importante pour la compréhension des performances cognitives : la distinction entre la structure des capacités cognitives et leur mode d'activation contextuelle.

Selon cette approche, les différentes formes d'intelligence identifiées par Gardner peuvent être interprétées comme des structures cognitives relativement stables, correspondant à des potentialités disponibles chez l'individu. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective soutient que la présence de ces structures ne suffit pas à expliquer leur expression effective dans les situations réelles. L'intelligence ne se réduit donc pas à un inventaire de capacités, mais doit également être comprise comme un processus dynamique d'actualisation sélective, dépendant des conditions dans lesquelles l'individu interagit avec son environnement.

Ainsi, alors que Gardner¹⁰⁵ propose une conception essentiellement typologique et relativement stable des intelligences, la théorie de l'intelligence sélective introduit une approche processuelle et contextuelle. Elle met l'accent sur les mécanismes d'activation différenciée des capacités cognitives, lesquels déterminent la visibilité ou l'invisibilité des performances selon les situations. Dans cette optique, les intelligences ne sont pas seulement des entités coexistantes au sein d'un profil cognitif, mais des ressources potentielles dont l'expression dépend des sollicitations contextuelles, des expériences antérieures, des motivations et des conditions d'environnement.

Cette reformulation permet d'apporter un éclairage nouveau sur plusieurs phénomènes que le modèle de Gardner laisse partiellement indéterminés. En particulier, elle offre une explication plus précise des variations importantes de performance observées chez un même individu selon les contextes d'activité. Elle permet également de rendre compte des trajectoires cognitives non linéaires, marquées par des transformations tardives, des émergences soudaines de compétences ou encore des reconversions intellectuelles inattendues.

Dans une lecture classique des intelligences multiples, ces variations sont souvent interprétées comme des changements dans le niveau de développement des différentes intelligences. Toutefois, cette interprétation ne permet pas toujours de distinguer clairement

¹⁰⁴ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

¹⁰⁵ *op. cit.*

entre ce qui relève d'un développement progressif des capacités et ce qui relève d'une simple modification des conditions d'activation de ces capacités. La théorie de l'intelligence sélective propose précisément de résoudre cette ambiguïté en introduisant un niveau d'analyse intermédiaire centré sur les mécanismes d'activation contextuelle.

Cette approche permet également de mieux comprendre la notion d'invisibilité cognitive déjà évoquée dans les sections précédentes. Certaines capacités peuvent demeurer structurellement présentes mais non observables en raison de l'absence de conditions favorables à leur expression. L'apparition ultérieure de ces capacités dans des contextes spécifiques ne doit donc pas être interprétée comme une création ex nihilo de compétences, mais comme la conséquence d'un processus de révélation ou d'actualisation sélective.

En outre, la théorie de l'intelligence sélective permet d'intégrer de manière plus cohérente les apports des approches contextuelles et développementales de la cognition, notamment celles issues des travaux de Vygotsky¹⁰⁶ et des perspectives socio-cognitives contemporaines. Elle prolonge également les réflexions sur la modifiabilité cognitive en proposant un cadre explicatif dans lequel la transformation des performances n'est pas seulement liée à l'apprentissage, mais également à la reconfiguration des conditions d'activation des ressources cognitives.

En conclusion, cette lecture critique du modèle de Gardner à partir de la théorie de l'intelligence sélective conduit à un déplacement conceptuel important. L'intelligence n'est plus seulement envisagée comme une pluralité de capacités relativement stables, mais comme un système dynamique d'interactions entre structures cognitives et contextes d'actualisation. Ce nouveau paradigme ouvre ainsi la voie à une compréhension plus fine des différences individuelles, en intégrant non seulement ce que les individus sont capables de faire, mais également les conditions dans lesquelles ces capacités deviennent visibles ou demeurent latentes.

3.2 De la pluralité des intelligences à la sélectivité de leur activation

La distinction théorique entre la théorie des intelligences multiples et la théorie de l'intelligence sélective peut être formulée comme un changement de niveau d'analyse dans la compréhension du fonctionnement cognitif. En effet, ces deux approches ne s'opposent pas nécessairement sur la reconnaissance de la diversité des capacités intellectuelles, mais divergent profondément sur la manière de concevoir leur statut et leurs conditions d'expression.

Chez Howard Gardner¹⁰⁷ les intelligences multiples sont envisagées comme des entités relativement indépendantes, correspondant à des formes spécifiques de compétences cognitives. Chaque individu possède ainsi un profil intellectuel composé de plusieurs

¹⁰⁶ Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). *La Dispute*. (Œuvre originale publiée en 1934)

¹⁰⁷ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

intelligences, dont les niveaux peuvent varier, mais dont l'existence est considérée comme structurellement stable. Dans ce cadre, la diversité cognitive est principalement appréhendée sous l'angle de la différenciation des types d'intelligence. À l'inverse, la théorie de l'intelligence sélective propose une reformulation plus dynamique de cette diversité. Elle considère que les capacités cognitives ne doivent pas être conceptualisées uniquement comme des entités distinctes et autonomes, mais comme un répertoire potentiel de ressources intellectuelles disponibles chez l'individu. Ce répertoire ne s'actualise pas de manière uniforme, mais selon des modalités différenciées d'activation dépendant de facteurs contextuels, motivationnels, expérientiels et environnementaux.

Ainsi, ce qui distingue fondamentalement les deux approches n'est pas la reconnaissance de la pluralité cognitive, mais la manière de comprendre le passage de la capacité à la performance observable. Dans le modèle de Gardner¹⁰⁸, l'accent est mis sur la structure des intelligences et leur coexistence au sein d'un profil individuel relativement stable. Dans la théorie de l'intelligence sélective, l'accent est déplacé vers les conditions d'actualisation de ces capacités, c'est-à-dire vers les mécanismes qui déterminent leur expression ou leur inhibition dans des situations spécifiques.

Ce déplacement conceptuel implique une transformation profonde du cadre explicatif de l'intelligence. Il ne s'agit plus uniquement de décrire les différents types d'intelligence ou de cartographier leurs niveaux respectifs, mais d'expliquer les conditions sous lesquelles certaines capacités deviennent visibles, dominantes ou au contraire latentes. L'intelligence est alors envisagée non comme une structure figée, mais comme un système dynamique d'activation sélective des ressources cognitives. Cette conception permet d'intégrer de manière plus cohérente les variations intra-individuelles des performances, souvent observées dans les contextes éducatifs, professionnels ou sociaux. Elle rend également possible une lecture plus fine des trajectoires cognitives, en distinguant ce qui relève d'un développement réel des capacités de ce qui relève d'une simple variation des conditions d'expression.

Le passage de la pluralité des intelligences à la sélectivité de leur activation marque finalement un changement paradigmatique dans l'étude de l'intelligence. Il ouvre la voie à une approche plus dynamique et contextuelle, dans laquelle la question centrale n'est plus seulement de savoir quelles intelligences possède un individu, mais dans quelles conditions ces intelligences deviennent effectivement opérationnelles.

3.3. Implications théoriques

La théorie de l'intelligence sélective ne se présente pas comme une entreprise de réfutation de la théorie des intelligences multiples de Gardner¹⁰⁹, mais plutôt comme une

¹⁰⁸ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

¹⁰⁹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

tentative de dépassement de ses limites explicatives. Elle s'inscrit dans une logique de reformulation conceptuelle visant à intégrer une dimension dynamique du fonctionnement cognitif, largement absente des modèles typologiques classiques.

En effet, si la théorie de Gardner a permis d'enrichir considérablement la compréhension de la diversité des compétences humaines en introduisant une pluralité de formes d'intelligence, elle demeure principalement centrée sur une logique de classification des capacités. Cette orientation typologique, bien que féconde sur le plan descriptif, ne rend pas pleinement compte des mécanismes par lesquels ces capacités se transforment en performances observables dans des contextes réels et variés.

La théorie de l'intelligence sélective propose ainsi d'ajouter un niveau d'analyse supplémentaire, centré sur les conditions d'activation des ressources cognitives. Dans cette optique, les intelligences multiples ne sont plus uniquement envisagées comme des entités autonomes et relativement stables, mais comme des zones potentielles de performance cognitive inscrites dans un répertoire plus large de capacités disponibles. Ces zones ne s'expriment pas de manière constante, mais de façon différenciée selon les configurations contextuelles dans lesquelles se trouve l'individu.

Cette reformulation conduit à considérer que l'intelligence ne réside pas uniquement dans la possession de capacités spécifiques, mais également dans leur actualisation effective. Autrement dit, la performance cognitive observable est le résultat d'un processus de sélection et d'activation, dans lequel certaines ressources sont mobilisées tandis que d'autres restent momentanément latentes. Ce processus dépend de multiples facteurs, notamment les caractéristiques de la tâche, le contexte environnemental, les expériences antérieures, les motivations ainsi que les conditions socio-culturelles.

Dans cette optique, les intelligences multiples peuvent être interprétées comme des potentialités structurées, dont la valeur explicative devient pleinement pertinente lorsqu'elles sont intégrées dans un modèle dynamique de leur activation. La théorie de l'intelligence sélective permet ainsi de dépasser une lecture statique des profils cognitifs, en introduisant une compréhension processuelle des variations de performance. Cette approche présente plusieurs implications théoriques importantes. Elle permet d'abord de mieux comprendre les variations intra-individuelles des performances, en évitant de les réduire à des fluctuations de niveau d'intelligence. Elle offre ensuite un cadre explicatif pour interpréter les trajectoires cognitives non linéaires, marquées par des périodes d'invisibilité suivies d'émergences soudaines de compétences. Enfin, elle ouvre la voie à une conception plus intégrative de l'intelligence, dans laquelle structure cognitive et conditions d'activation sont considérées comme indissociables.

La théorie de l'intelligence sélective prolonge et reconfigure donc le cadre proposé par Gardner en y introduisant une dimension dynamique essentielle. Elle permet de concevoir les intelligences multiples non comme des entités figées, mais comme des potentialités

différenciées dont l'expression dépend étroitement des contextes d'actualisation. Cette perspective constitue une étape décisive vers une compréhension plus fine et plus réaliste du fonctionnement intellectuel humain.

Conclusion

La théorie des intelligences multiples de Gardner constitue une contribution majeure à l'histoire des conceptions scientifiques de l'intelligence. En rompant avec la tradition unidimensionnelle issue de la psychométrie classique, elle a permis de reconnaître la diversité des compétences cognitives humaines et de mettre en évidence l'existence de formes d'intelligence différenciées selon les domaines d'activité. Cette avancée a profondément renouvelé la compréhension des profils cognitifs individuels, en introduisant une vision plus pluraliste et plus inclusive des capacités intellectuelles.

Cependant, malgré son apport considérable, cette théorie demeure principalement descriptive dans sa structuration. Elle permet de classifier les intelligences, d'en proposer une typologie et d'en reconnaître la pluralité, mais elle reste limitée dans sa capacité à expliquer les mécanismes sous-jacents à leur expression effective. En particulier, elle ne permet pas de rendre pleinement compte de la variabilité intra-individuelle des performances cognitives, ni des fluctuations importantes observées chez un même individu selon les contextes d'activité.

Cette limite met en évidence la nécessité d'un cadre théorique complémentaire capable d'intégrer une dimension dynamique du fonctionnement cognitif. C'est dans cette vision que s'inscrit la théorie de l'intelligence sélective, qui propose d'introduire un principe explicatif central : celui de la sélectivité contextuelle de l'activation cognitive. Selon cette approche, les capacités intellectuelles ne s'expriment pas de manière uniforme ni permanente, mais selon des modalités d'actualisation différenciées, déterminées par l'interaction entre les ressources cognitives disponibles et les conditions contextuelles dans lesquelles elles sont sollicitées.

Cette reformulation permet de dépasser l'opposition entre unicité et pluralité de l'intelligence, en proposant une lecture intégrative dans laquelle la diversité des capacités cognitives est reconnue, tout en étant articulée à une dynamique d'activation sélective. Elle offre ainsi un cadre explicatif plus complet pour comprendre les performances humaines, en conciliant la structure des intelligences et la variabilité de leur expression effective.

Finalement, la théorie de l'intelligence sélective ne se substitue pas aux modèles antérieurs, mais les prolonge en introduisant une dimension explicative supplémentaire. Elle permet de réconcilier la diversité des intelligences avec l'instabilité apparente de leurs manifestations, en les inscrivant dans un même système d'interactions dynamiques entre individu, capacités et contexte.

CHAPITRE 4

STERNBERG ET LA THÉORIE TRIARCHIQUE DE L'INTELLIGENCE

La compréhension scientifique de l'intelligence a connu, au cours du XXe siècle, des évolutions majeures marquées par le passage de modèles unitaires à des approches plus complexes et multidimensionnelles. Parmi ces contributions, la théorie triarchique de l'intelligence développée par Robert J. Sternberg occupe une place centrale en ce qu'elle propose une lecture dynamique du fonctionnement cognitif, dépassant les limites des approches strictement psychométriques fondées sur le facteur général (*g*) de Spearman¹¹⁰.

Dans cette dynamique, Sternberg¹¹¹ introduit une conception de l'intelligence articulée autour de trois composantes principales — analytique, créative et pratique — visant à mieux rendre compte de la diversité des situations de résolution de problèmes et des exigences d'adaptation à l'environnement. Cette approche se distingue par son intégration explicite des processus cognitifs et des conditions contextuelles dans lesquelles ils s'expriment.

Cependant, malgré son apport significatif, la théorie triarchique soulève également des questions importantes, notamment en ce qui concerne les mécanismes précis régissant la variation des performances selon les contextes. L'analyse de ce modèle permet ainsi de mieux situer ses contributions, mais également d'identifier ses limites dans la compréhension des phénomènes de variabilité cognitive.

Ce chapitre se propose donc d'examiner les fondements, les composantes, les apports et les limites de la théorie triarchique de Sternberg, afin de préparer l'analyse des perspectives théoriques complémentaires développées dans la suite du travail.

1. Fondements de la théorie triarchique

La théorie triarchique de l'intelligence élaborée par Robert J. Sternberg s'inscrit dans le mouvement de renouvellement des conceptions contemporaines de l'intelligence qui a marqué la seconde moitié du XXe siècle. Soucieuse de dépasser les limites des approches strictement psychométriques tout en évitant certaines difficultés des modèles pluralistes, elle propose une conception fonctionnelle de l'intelligence centrée sur les processus d'adaptation de l'individu à son environnement. Afin de comprendre la portée et l'originalité de cette contribution, il convient d'examiner d'abord les fondements théoriques sur lesquels elle repose, en revenant

¹¹⁰ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹¹¹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

sur ses origines intellectuelles ainsi que sur les principes généraux qui structurent le modèle triarchique.

1.1. Origines et principes généraux du modèle

La théorie triarchique de l'intelligence, développée par Robert J. Sternberg¹¹², constitue une contribution majeure aux débats contemporains sur la nature et la structure de l'intelligence. Elle s'inscrit dans une dynamique de remise en question des modèles psychométriques traditionnels, en particulier ceux fondés sur le facteur général d'intelligence (g) introduit par Spearman¹¹³, tout en dialoguant de manière critique avec les approches pluralistes, notamment la théorie des intelligences multiples de Gardner¹¹⁴.

L'objectif central de Sternberg est de dépasser les limites des conceptions strictement corrélationnelles ou typologiques de l'intelligence, en proposant une approche davantage orientée vers les processus cognitifs impliqués dans la résolution de problèmes et l'adaptation à l'environnement. Dans cette optique, l'intelligence n'est pas uniquement définie par un niveau global de performance ou par une collection de compétences distinctes, mais par un ensemble de mécanismes fonctionnels permettant à l'individu de s'adapter efficacement aux exigences de son milieu, de les transformer ou de sélectionner des environnements plus favorables.

La théorie triarchique de Sternberg¹¹⁵ repose ainsi sur une conception tripartite de l'intelligence, selon laquelle les performances cognitives résultent de l'interaction de trois composantes fonctionnelles interdépendantes : l'intelligence analytique, l'intelligence créative et l'intelligence pratique. L'intelligence analytique correspond aux capacités de traitement de l'information mobilisées dans les tâches de raisonnement, d'analyse logique, de comparaison et d'évaluation des solutions. Elle est la composante la plus proche des formes d'intelligence traditionnellement mesurées par les tests psychométriques classiques. L'intelligence créative, quant à elle, renvoie à la capacité de produire des idées nouvelles, de générer des solutions originales et de s'adapter à des situations inédites. Elle mobilise des processus cognitifs tels que la pensée divergente¹¹⁶, la flexibilité cognitive et la capacité à recombinaison des informations préexistantes afin de produire des configurations conceptuelles inédites. Ce processus cognitif consiste à produire **plusieurs idées, solutions ou réponses différentes** à partir d'un même problème ou d'une même situation. Elle est généralement associée à la créativité. Cette dimension met en évidence le rôle de l'innovation et de la nouveauté dans le fonctionnement intellectuel, souvent sous-estimé dans les modèles psychométriques traditionnels. Enfin, l'intelligence pratique concerne la capacité à résoudre des problèmes concrets de la vie quotidienne et à s'adapter efficacement aux contraintes de l'environnement réel. Elle est étroitement liée à ce que Sternberg appelle l'« intelligence contextualisée », c'est-à-dire la

¹¹² *Op. cit.*

¹¹³ *Op.cit*

¹¹⁴ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

¹¹⁵ Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

¹¹⁶ La pensée divergente est un concept développé par Joy Paul Guilford dans les années 1950 pour distinguer deux modes de pensée : La pensée convergente : recherche d'une réponse unique, correcte ou optimale, et La pensée divergente : génération de multiples réponses possibles, originales ou inhabituelles.

faculté d'agir de manière pertinente en fonction des exigences spécifiques des situations rencontrées. Cette dimension souligne l'importance de l'expérience, de l'apprentissage informel et des savoir-faire acquis dans les interactions avec l'environnement.

L'intérêt majeur de la théorie triarchique réside dans sa tentative d'intégration des processus cognitifs internes et des exigences externes de l'environnement. Contrairement aux modèles strictement structurels, elle introduit une conception dynamique de l'intelligence, centrée sur l'adaptation et la transformation des contextes d'action. L'intelligence est ainsi envisagée comme un système fonctionnel orienté vers la résolution de problèmes dans des environnements variés et changeants. Par cette approche, Sternberg se distingue à la fois de la tradition psychométrique classique et des modèles purement typologiques. Il propose une vision intermédiaire, dans laquelle l'intelligence est à la fois une capacité de traitement de l'information, une aptitude à l'innovation et une compétence d'adaptation contextuelle. Cette articulation confère à la théorie triarchique une portée explicative importante dans la compréhension des performances humaines.

Toutefois, malgré sa richesse conceptuelle, cette approche laisse encore ouvertes certaines questions relatives aux mécanismes précis d'activation différenciée des composantes de l'intelligence selon les contextes. Cette limite sera approfondie dans les sections suivantes à travers une lecture critique articulée au modèle de l'intelligence sélective.

2. Les trois composantes de l'intelligence

Selon la théorie triarchique de l'intelligence, le fonctionnement intellectuel ne peut être réduit à une capacité unique et homogène. Il résulte de l'articulation de plusieurs composantes complémentaires qui interviennent dans la compréhension, la création et l'adaptation aux situations rencontrées. Cette approche distingue trois formes fondamentales d'intelligence : l'intelligence analytique, orientée vers l'analyse et la résolution de problèmes ; l'intelligence créative, liée à l'innovation et à la production de solutions nouvelles ; et l'intelligence pratique, qui permet l'adaptation efficace aux exigences de l'environnement. L'examen de ces trois composantes offre une compréhension plus complète de la diversité des manifestations de l'intelligence humaine.

2.1. L'intelligence analytique

L'intelligence analytique constitue la première composante de la théorie triarchique de Sternberg et correspond aux capacités cognitives traditionnellement mises en avant par la psychologie différentielle et la psychométrie classique. Elle renvoie principalement aux processus de traitement logique de l'information, à la capacité de raisonnement abstrait, ainsi qu'à l'aptitude à analyser, comparer, évaluer et résoudre des problèmes bien définis.

Vu sous cet angle, l'intelligence analytique mobilise des opérations cognitives telles que la déduction, l'induction, la classification, la mise en relation d'éléments et la sélection de solutions optimales parmi plusieurs alternatives. Elle est particulièrement sollicitée dans les

tâches académiques structurées, les exercices de logique, les problèmes mathématiques ou encore les situations nécessitant une argumentation rigoureuse et systématique.

Sur le plan théorique, cette forme d'intelligence entretient une forte proximité avec le facteur général d'intelligence (g) proposé par Spearman¹¹⁷. En effet, de nombreuses recherches en psychométrie ont montré que les performances dans les tests standardisés tendent à se corrélérer fortement, suggérant l'existence d'une capacité cognitive générale sous-jacente. L'intelligence analytique peut ainsi être considérée comme la dimension la plus directement mesurable et la plus largement captée par les instruments d'évaluation psychométriques traditionnels.

Toutefois, Sternberg¹¹⁸ insiste sur le fait que cette composante, bien que centrale, ne suffit pas à rendre compte de la complexité du fonctionnement intellectuel humain. Elle représente essentiellement la dimension conventionnellement valorisée dans les contextes scolaires et institutionnels, où la performance est souvent définie en termes de précision, de rapidité de résolution et de conformité à des règles logiques explicites.

Cette focalisation sur l'intelligence analytique dans les systèmes éducatifs contribue à expliquer pourquoi elle est fréquemment assimilée à l'intelligence en général, alors même qu'elle ne constitue qu'une des dimensions du fonctionnement cognitif. En effet, les tâches évaluatives standardisées privilégient des situations fermées, structurées et relativement indépendantes du contexte, ce qui favorise l'expression de ce type d'intelligence au détriment d'autres formes de compétences plus contextuelles ou créatives.

L'intelligence analytique apparaît donc comme une composante nécessaire mais non suffisante de l'intelligence globale. Elle représente la capacité à manipuler efficacement des représentations symboliques et abstraites dans des cadres définis, mais elle ne couvre pas l'ensemble des exigences cognitives rencontrées dans les situations réelles, notamment celles impliquant l'innovation ou l'adaptation à des environnements complexes et imprévisibles.

Ainsi, bien que l'intelligence analytique occupe une place centrale dans les modèles traditionnels et les pratiques d'évaluation, elle doit être envisagée comme une dimension spécifique parmi d'autres du fonctionnement intellectuel, dont la portée explicative reste limitée lorsqu'elle est isolée des autres composantes de la théorie triarchique.

2.2. L'intelligence créative

L'intelligence créative constitue la deuxième composante de la théorie triarchique proposée par Sternberg et renvoie à la capacité de l'individu à produire des idées nouvelles, à

¹¹⁷ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹¹⁸ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

établir des associations originales entre des informations apparemment éloignées et à élaborer des solutions innovantes face à des situations inédites ou ambiguës. Elle se distingue ainsi de l'intelligence analytique, qui repose davantage sur l'application de règles logiques établies et sur la résolution de problèmes bien définis.

Dans cette vision, l'intelligence créative mobilise des processus cognitifs tels que la pensée divergente, la flexibilité mentale, la recombinaison de connaissances existantes et la capacité à transcender les cadres conventionnels de résolution de problèmes. Elle implique également une ouverture cognitive permettant d'explorer plusieurs pistes simultanément, sans se limiter à une seule solution préétablie. Cette dimension est particulièrement mobilisée dans les contextes où les situations sont nouvelles, mal structurées ou insuffisamment définies, nécessitant une adaptation inventive.

Sternberg¹¹⁹ souligne que cette forme d'intelligence joue un rôle fondamental dans l'adaptation cognitive, dans la mesure où elle permet à l'individu de faire face à des environnements changeants et à des problèmes pour lesquels aucune solution standardisée n'est immédiatement disponible. Elle constitue ainsi une ressource essentielle dans les processus d'innovation, de découverte et de transformation des pratiques, tant dans les domaines scientifiques qu'artistiques, professionnels ou sociaux.

Cependant, malgré son importance théorique, l'intelligence créative est souvent sous-évaluée dans les dispositifs éducatifs et les systèmes d'évaluation traditionnels. Les contextes scolaires tendent en effet à privilégier des réponses convergentes, standardisées et facilement évaluables, au détriment des productions originales ou non conventionnelles. Cette orientation contribue à marginaliser les formes de pensée divergente, qui ne s'inscrivent pas toujours dans les critères classiques de performance académique.

Cette sous-représentation de la créativité dans les systèmes d'évaluation peut être interprétée comme une conséquence des limites structurelles des modèles psychométriques traditionnels, qui peinent à intégrer des dimensions qualitatives, ouvertes et contextuelles du fonctionnement cognitif. En effet, la mesure de la créativité soulève des difficultés méthodologiques importantes, notamment en ce qui concerne la standardisation des critères d'évaluation et la comparabilité des productions individuelles. Sur le plan fonctionnel, l'intelligence créative apparaît comme une composante essentielle de l'adaptation cognitive, en complément de l'intelligence analytique. Alors que cette dernière permet de résoudre efficacement des problèmes structurés, l'intelligence créative permet d'identifier de nouvelles possibilités d'action et de générer des alternatives inédites dans des situations complexes ou incertaines.

Ainsi, la prise en compte de l'intelligence créative dans la théorie triarchique de Sternberg élargit considérablement le champ de la compréhension du fonctionnement intellectuel. Elle met en évidence l'importance de la nouveauté, de l'innovation et de la

¹¹⁹ Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

flexibilité cognitive dans les processus d'adaptation humaine, tout en soulignant les limites des approches évaluatives centrées exclusivement sur des performances analytiques standardisées.

2.3. L'intelligence pratique

L'intelligence pratique constitue la troisième composante de la théorie triarchique de Sternberg et renvoie à la capacité d'adaptation efficace aux exigences des contextes réels de la vie quotidienne. Elle désigne l'aptitude de l'individu à interagir de manière fonctionnelle avec son environnement, à gérer des situations concrètes et à mobiliser des stratégies pertinentes pour résoudre des problèmes pratiques dans des conditions souvent non structurées.

Contrairement à l'intelligence analytique, centrée sur des opérations logiques abstraites, ou à l'intelligence créative, orientée vers la production d'idées nouvelles, l'intelligence pratique se manifeste principalement dans les situations de la vie courante, où les problèmes ne sont pas toujours clairement définis et où les solutions ne sont pas nécessairement uniques ou standardisées. Elle implique ainsi une capacité d'ajustement comportemental, de lecture des contraintes environnementales et de prise de décision adaptée aux circonstances. Cette forme d'intelligence mobilise des compétences telles que la gestion des interactions sociales, la compréhension implicite des normes contextuelles, l'anticipation des conséquences des actions et la capacité à sélectionner des comportements efficaces en fonction des exigences de la situation. Elle est particulièrement visible dans des domaines tels que la vie professionnelle, les relations sociales, la gestion des imprévus ou encore la prise de décision dans des environnements complexes. Sternberg¹²⁰ souligne que l'intelligence pratique constitue une dimension essentielle de l'adaptation humaine, dans la mesure où elle permet à l'individu non seulement de s'ajuster à son environnement, mais également de le transformer ou de sélectionner des contextes plus favorables à ses objectifs. Cette conception introduit une perspective résolument contextuelle de l'intelligence, en mettant l'accent sur l'interaction dynamique entre l'individu et son milieu.

L'apport majeur de cette dimension réside dans l'introduction explicite du contexte comme élément constitutif de l'intelligence. Contrairement aux approches psychométriques traditionnelles, qui tendent à isoler les performances cognitives de leur environnement d'expression, l'intelligence pratique reconnaît que les compétences ne peuvent être pleinement comprises en dehors des situations dans lesquelles elles se manifestent. Cette prise en compte du contexte constitue une avancée théorique importante, dans la mesure où elle permet de dépasser une vision strictement internaliste de l'intelligence. Elle ouvre la voie à une conception plus dynamique du fonctionnement cognitif, dans laquelle les performances résultent de l'interaction entre les capacités de l'individu et les caractéristiques de l'environnement.

Toutefois, malgré cette avancée, la théorie triarchique ne fournit pas encore un modèle entièrement explicite des mécanismes permettant d'expliquer les variations d'activation des

¹²⁰ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

différentes composantes de l'intelligence selon les situations. C'est précisément cette limite qui ouvre la voie à des approches complémentaires centrées sur la dynamique d'activation contextuelle, telles que la théorie de l'intelligence sélective.

3. Apports de la théorie triarchique

La théorie triarchique de Sternberg constitue une contribution importante à l'évolution des conceptions contemporaines de l'intelligence. En rompant avec les approches strictement psychométriques centrées sur une capacité générale unique, elle propose une compréhension plus large du fonctionnement cognitif humain. Son intérêt réside notamment dans la reconnaissance de la pluralité des dimensions de l'intelligence, dans l'intégration explicite du rôle du contexte dans l'expression des performances et dans la mise en avant de la fonction adaptative de l'activité cognitive. Ces différents apports permettent de renouveler l'analyse des capacités intellectuelles tout en ouvrant de nouvelles perspectives de recherche.

3.1. Une conception multidimensionnelle de l'intelligence

L'un des apports majeurs de la théorie triarchique de Sternberg réside dans la reconnaissance explicite de la dimension contextuelle du fonctionnement intellectuel. En intégrant notamment la notion d'intelligence pratique, Sternberg¹²¹ introduit une rupture importante avec les modèles psychométriques traditionnels, qui tendaient à isoler les performances cognitives de leurs conditions d'expression environnementales.

Dans cet esprit, la performance intellectuelle ne peut plus être interprétée uniquement comme le reflet direct d'une capacité interne stable, mesurable indépendamment des situations. Elle doit au contraire être envisagée comme le produit d'une interaction dynamique entre les ressources cognitives de l'individu et les exigences spécifiques du contexte dans lequel ces ressources sont mobilisées. Cette approche permet ainsi de mieux comprendre pourquoi un même individu peut présenter des niveaux de performance variables selon les environnements, les tâches ou les contraintes situationnelles.

L'introduction de la dimension contextuelle constitue ainsi une avancée théorique importante, dans la mesure où elle remet en question une conception strictement internaliste de l'intelligence. En reconnaissant que les compétences cognitives s'expriment différemment selon les situations, Sternberg contribue à élargir le cadre d'analyse de l'intelligence au-delà des seuls tests standardisés et des environnements artificiels d'évaluation. Cette orientation marque également une ouverture vers une compréhension plus écologique de la cognition humaine, dans laquelle les performances intellectuelles sont replacées dans leur environnement naturel d'expression. L'intelligence n'est plus uniquement définie par des scores ou des niveaux abstraits, mais également par la capacité de l'individu à s'adapter efficacement à des contextes réels, souvent complexes et changeants.

¹²¹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

Par ailleurs, cette conception permet de mieux articuler les dimensions analytiques, créatives et pratiques de l'intelligence, en soulignant leur complémentarité fonctionnelle dans les processus d'adaptation. Elle offre ainsi une vision plus intégrative du fonctionnement cognitif, dans laquelle les différentes composantes de l'intelligence interagissent en fonction des exigences situationnelles.

Cependant, malgré ces apports significatifs, la théorie triarchique ne propose pas encore de modélisation explicite des mécanismes qui régissent la variation de l'activation de ces différentes composantes selon les contextes. Elle reconnaît la variabilité des performances, mais sans en formaliser pleinement les conditions structurelles et dynamiques. Cette limite ouvre la voie à des approches complémentaires visant à expliciter les processus de sélection et d'actualisation des capacités cognitives, notamment dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective.

3.2. Limites explicatives : l'insuffisance du modèle face aux variations extrêmes de performance

Malgré sa portée théorique et son apport indéniable à la compréhension multidimensionnelle de l'intelligence, la théorie triarchique de Sternberg présente une limite explicative importante lorsqu'elle est confrontée à la variabilité extrême des performances cognitives observées en situation réelle. En effet, si ce modèle permet d'enrichir la compréhension des composantes de l'intelligence et de leur rôle dans l'adaptation, il demeure insuffisant pour rendre compte de certaines discontinuités marquées dans les trajectoires individuelles.

Sternberg¹²² insiste certes sur l'importance du contexte dans l'expression des performances cognitives, en particulier à travers la notion d'intelligence pratique. Toutefois, son modèle repose encore implicitement sur l'idée d'une certaine continuité fonctionnelle des compétences au sein de chaque composante de l'intelligence. Autrement dit, les différentes formes d'intelligence sont conçues comme des capacités relativement stables, susceptibles de varier en intensité selon les situations, mais sans rupture radicale dans leur niveau d'expression.

Or, les observations empiriques issues de nombreux domaines (éducation, formation professionnelle, trajectoires biographiques atypiques) suggèrent l'existence de phénomènes de discontinuité cognitive. Certains individus initialement évalués comme moyens, voire faibles, dans des contextes scolaires ou standardisés peuvent manifester, dans d'autres environnements, des performances exceptionnellement élevées, parfois comparables à celles d'experts. Ces écarts ne semblent pas toujours explicables uniquement par un changement progressif de niveau, mais plutôt par une transformation qualitative de l'expression des capacités.

¹²² Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

Cette situation met en évidence une limite structurelle de la théorie triarchique : elle permet de décrire les différentes formes de l'intelligence et d'intégrer l'influence du contexte, mais elle n'explique pas les mécanismes permettant de comprendre les variations soudaines, asymétriques ou fortement différenciées des performances cognitives. En d'autres termes, elle ne modélise pas de manière suffisamment précise les conditions de basculement entre une intelligence peu visible et une intelligence pleinement opérationnelle.

Ainsi, le modèle de Sternberg reste largement centré sur une logique de continuité des compétences, dans laquelle les différences de performance sont interprétées comme des variations graduelles. Bien que pertinente dans de nombreux cas, il apparaît limitée pour expliquer les phénomènes de révélation tardive, de performance exceptionnelle inattendue ou de mobilisation contextuelle très sélective des capacités cognitives.

Cette insuffisance explicative met en évidence la nécessité d'un cadre théorique complémentaire capable d'intégrer non seulement la diversité des formes d'intelligence et l'influence du contexte, mais également les mécanismes de déclenchement, d'activation et de sélection des performances cognitives. C'est précisément dans cette ligne de pensée que s'inscrit la théorie de l'intelligence sélective, qui propose une lecture dynamique et non linéaire de l'expression des capacités intellectuelles.

3.3. Transition vers la théorie de l'intelligence sélective

C'est précisément à ce niveau d'analyse que la théorie de l'intelligence sélective se situe comme un prolongement et un approfondissement du modèle triarchique de Sternberg¹²³. Alors que ce dernier introduit de manière décisive la notion de contextualité dans l'étude de l'intelligence, en soulignant que les performances cognitives doivent être comprises en relation avec les environnements dans lesquels elles s'expriment, il ne propose pas encore de modélisation explicite des mécanismes régissant la variabilité fine et parfois radicale de cette expression.

La théorie de l'intelligence sélective s'inscrit dans cet espace théorique encore partiellement non formalisé. Elle propose de déplacer l'analyse vers un niveau explicatif supplémentaire, centré non seulement sur l'interaction entre individu et environnement, mais sur la sélectivité d'activation des capacités cognitives elles-mêmes. Autrement dit, elle cherche à expliciter pourquoi, à capacités supposées équivalentes, certaines ressources cognitives sont mobilisées dans certains contextes et restent inactives dans d'autres.

Cette approche permet d'aller au-delà de la simple reconnaissance de la variabilité contextuelle des performances pour en proposer une modélisation dynamique. Elle vise à expliquer les variations intra-individuelles extrêmes, parfois inattendues, qui ne s'intègrent pas

¹²³ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

aisément dans une logique de continuité des compétences. Dans certains cas, des performances faibles ou moyennes dans un contexte donné peuvent coexister avec des manifestations exceptionnelles dans un autre, sans que cette différence puisse être pleinement expliquée par un simple changement de niveau ou de pratique.

Ainsi, là où Sternberg met l'accent sur l'adaptation à l'environnement, la théorie de l'intelligence sélective introduit l'idée d'une activation différenciée et conditionnelle des capacités cognitives. L'intelligence n'est plus seulement conçue comme une structure plurielle ou comme un système adaptatif, mais comme un ensemble de potentialités dont l'expression dépend de mécanismes spécifiques de sélection et d'actualisation.

Cette reformulation ouvre la voie à une compréhension plus fine et plus dynamique du fonctionnement intellectuel, en intégrant à la fois la diversité des capacités, leur dépendance contextuelle et les conditions précises de leur mise en œuvre effective. Elle constitue ainsi le point de transition vers la formalisation du cadre théorique de l'intelligence sélective, qui sera développée dans les sections suivantes.

Conclusion du chapitre

La théorie triarchique de Sternberg constitue une étape importante dans l'évolution des conceptions contemporaines de l'intelligence. En proposant une alternative aux modèles strictement psychométriques fondés sur le facteur général (*g*) de Spearman¹²⁴, elle introduit une approche plus dynamique et fonctionnelle du fonctionnement cognitif, centrée sur l'adaptation, la résolution de problèmes et l'interaction avec l'environnement.

L'un des apports essentiels de ce modèle réside dans la décomposition de l'intelligence en trois composantes complémentaires — analytique, créative et pratique — qui permettent d'élargir considérablement le champ d'analyse des performances cognitives. Cette approche a contribué à dépasser une vision unidimensionnelle de l'intelligence en intégrant des formes de compétences jusque-là marginalisées par les dispositifs psychométriques traditionnels. Par ailleurs, l'introduction explicite de la dimension contextuelle, notamment à travers l'intelligence pratique, constitue une avancée théorique majeure. Elle permet de mieux comprendre les variations de performance en fonction des situations et des environnements, en soulignant le rôle déterminant des conditions d'expression des capacités cognitives.

Cependant, malgré sa richesse conceptuelle et sa portée explicative, la théorie triarchique demeure limitée dans sa capacité à rendre compte des variations extrêmes, soudaines ou asymétriques des performances individuelles. Elle reconnaît la diversité et la contextualité de l'intelligence, mais n'en formalise pas pleinement les mécanismes d'activation différenciée. Ainsi, ce chapitre met en évidence à la fois les apports fondamentaux et les limites structurelles du modèle de Sternberg. Ces limites ouvrent un espace théorique qui justifie le recours à une

¹²⁴ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

approche complémentaire. C'est dans cette directive que s'inscrit la théorie de l'intelligence sélective. Après avoir présenté le problème non résolu, la partie suivante vise à expliciter les conditions dynamiques d'activation des capacités cognitives en fonction des contextes.

CHAPITRE 5

LE PROBLÈME NON RÉSOLU : VARIABILITÉ ET SÉLECTIVITÉ DES PERFORMANCES COGNITIVES

L'étude de l'intelligence a longtemps été structurée autour de la recherche d'une cohérence interne des capacités cognitives, qu'elle soit pensée sous la forme d'un facteur général, d'un ensemble de compétences multiples ou de composantes fonctionnelles de l'adaptation. Pourtant, les observations empiriques issues de situations réelles mettent en évidence une réalité plus complexe : celle d'une forte variabilité des performances cognitives selon les individus, les contextes et les domaines d'activité.

Cette variabilité, parfois marquée par des écarts importants au sein d'un même individu, soulève un problème théorique central encore insuffisamment résolu par les modèles classiques. Elle conduit à interroger non seulement la structure de l'intelligence, mais également les conditions précises de son expression effective. Ainsi, au-delà de la diversité des capacités, se pose la question de leur sélectivité d'activation en fonction des contextes. Cette problématique constitue le point de départ d'une réflexion visant à repenser le fonctionnement cognitif à partir de ses conditions d'actualisation, et non plus uniquement à partir de ses composantes supposées.

1. Le paradoxe de l'inégalité intra-individuelle des performances

Un problème central demeure au cœur des sciences cognitives contemporaines : celui de la forte disparité des performances cognitives au sein d'un même individu selon les domaines d'activité, les contextes d'évaluation et les environnements d'expression. Cette variabilité intra-individuelle des performances constitue une difficulté théorique majeure pour les modèles classiques de l'intelligence, qui tendent à postuler une relative cohérence globale des capacités cognitives.

En effet, aussi bien les approches fondées sur le facteur général d'intelligence (*g*) proposé par Spearman¹²⁵ que les modèles plurifactoriels tels que celui de Gardner¹²⁶ supposent, chacun à leur manière, une certaine stabilité structurelle des compétences cognitives. Dans le premier cas, cette stabilité est pensée comme l'expression d'une capacité générale sous-jacente ; dans le second, comme la coexistence de plusieurs intelligences relativement autonomes mais identifiables chez un même individu.

Or, les observations empiriques issues de divers contextes — scolaires, professionnels ou informels — révèlent des configurations beaucoup plus contrastées. Un même individu peut

¹²⁵ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹²⁶ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

être perçu comme ayant des performances moyennes, voire insuffisantes, dans un environnement académique standardisé, tout en manifestant des compétences remarquables, voire exceptionnelles, dans un autre domaine d'activité tel que l'entrepreneuriat, l'art, la technique ou la gestion de situations complexes. Cette dissociation apparente entre les niveaux de performance interroge directement les cadres explicatifs traditionnels.

Ce phénomène met en évidence ce que l'on peut qualifier de paradoxe de l'inégalité intra-individuelle des performances : comment expliquer qu'un même sujet puisse présenter des niveaux d'efficacité cognitive radicalement différents selon les contextes, sans que ces variations puissent être entièrement réduites à des différences de motivation, de formation ou d'entraînement ? Autrement dit, comment comprendre la coexistence, au sein d'un même individu, de compétences hautement performantes dans certains domaines et de performances faibles dans d'autres, sans remettre en cause l'idée même d'une structure cognitive relativement stable ?

Ce paradoxe suggère ainsi que les modèles classiques, qu'ils soient monofactoriels ou multifactoriels, ne suffisent pas à rendre compte de la complexité réelle de l'expression des capacités cognitives. Ils décrivent la structure ou les composantes de l'intelligence, mais peinent à expliquer les mécanismes précis qui déterminent pourquoi certaines capacités sont mobilisées dans un contexte donné tandis que d'autres restent inactives.

Dès lors, ce constat ouvre la voie à une reconsidération plus profonde du fonctionnement cognitif, dans laquelle l'enjeu n'est plus seulement de décrire les formes de l'intelligence, mais d'expliquer les conditions différentielles de leur activation effective selon les situations. C'est précisément cette problématique que la théorie de l'intelligence sélective propose de traiter.

2. Le phénomène des «sauts contextuels» de performance

Les trajectoires biographiques individuelles mettent fréquemment en évidence des phénomènes de transformation qualitative des performances cognitives, difficiles à intégrer dans les modèles classiques de l'intelligence. Dans de nombreux cas, des individus initialement perçus comme présentant des performances ordinaires, voire faibles dans des contextes scolaires ou standardisés, développent ultérieurement des compétences remarquables dans des domaines spécifiques tels que l'entrepreneuriat, l'art, la négociation, la gestion de crise ou encore l'innovation.

Ces évolutions ne correspondent pas toujours à une progression linéaire et continue des capacités, mais semblent parfois relever de véritables «sauts contextuels» de performance, au cours desquels une compétence devient soudainement observable et fortement opérationnelle dans un environnement donné. Ce type de transformation interroge la manière dont les sciences cognitives traditionnelles conçoivent le développement intellectuel, généralement pensé comme un processus graduel, cumulatif et relativement stable.

Ainsi, les modèles de Sternberg¹²⁷, malgré leur prise en compte de la contextualité à travers notamment l'intelligence pratique, ainsi que les modèles de Gardner¹²⁸, centrés sur la pluralité des intelligences, reposent encore implicitement sur une hypothèse de continuité des compétences cognitives. Même lorsqu'ils reconnaissent la diversité des formes d'intelligence ou l'importance de l'environnement, ils supposent que les capacités évoluent de manière progressive et restent globalement identifiables au fil du temps.

Or, les «sauts contextuels» de performance semblent indiquer l'existence de dynamiques plus complexes, dans lesquelles certaines capacités cognitives peuvent rester relativement peu visibles pendant une longue période, avant de s'actualiser de manière intense dans un contexte spécifique. Cette discontinuité apparente ne peut être entièrement expliquée par des facteurs classiques tels que l'apprentissage progressif, la motivation ou l'entraînement, dans la mesure où elle implique souvent une reconfiguration rapide et qualitative de la performance observable.

Ce phénomène suggère ainsi que l'intelligence ne se réduit pas uniquement à une structure stable de capacités ou à une combinaison de compétences, mais qu'elle implique également des mécanismes d'activation différenciée, sensibles aux configurations contextuelles. Autrement dit, certaines compétences pourraient exister sous forme latente sans être immédiatement observables, jusqu'à ce que des conditions spécifiques permettent leur expression effective.

L'analyse de ces « sauts contextuels » constitue donc un élément central dans la remise en question des modèles continus de l'intelligence et prépare la nécessité d'un cadre théorique capable de rendre compte de ces discontinuités, ce que la théorie de l'intelligence sélective propose précisément d'expliquer.

3. Hypothèses explicatives concurrentes et leurs limites

Face aux variations importantes des performances cognitives observées chez un même individu selon les contextes, plusieurs hypothèses explicatives ont été proposées dans la littérature scientifique. Ces approches cherchent à rendre compte des écarts parfois marqués entre le potentiel supposé et la performance effectivement observée, sans toutefois parvenir à les intégrer dans un cadre théorique unifié.

Une première hypothèse est celle du **potentiel latent**, selon laquelle certains individus possèderaient des capacités cognitives élevées qui ne s'exprimeraient pas immédiatement en raison de contraintes diverses, mais pourraient se manifester ultérieurement dans des conditions favorables. Cette conception permet d'expliquer certaines réussites tardives, mais elle reste descriptive et ne précise pas les mécanismes par lesquels ce potentiel est activé ou inhibé. Une

¹²⁷ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

¹²⁸ Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

deuxième explication repose sur l'**hypothèse motivationnelle**, qui attribue les variations de performance à des fluctuations de l'engagement, de l'intérêt ou de la persévérance. Dans ce cadre, les différences observées seraient principalement liées à des variations de l'investissement psychologique de l'individu dans la tâche. Toutefois, cette approche tend à réduire la complexité du fonctionnement cognitif à des facteurs motivationnels, sans expliquer pourquoi certaines capacités ne s'expriment que dans des contextes très spécifiques. Une troisième hypothèse est l'**hypothèse environnementale**, selon laquelle les performances cognitives dépendent fortement des conditions externes, notamment de la qualité de l'enseignement, des opportunités d'apprentissage ou des contraintes socioculturelles. Si cette approche met justement en évidence le rôle déterminant du contexte, elle tend cependant à minimiser la part des dynamiques internes de sélection et d'activation des capacités cognitives. Enfin, l'**hypothèse de la spécialisation tardive** propose que certaines compétences ne se développent pleinement qu'à la suite d'un apprentissage progressif ou d'une exposition prolongée à un domaine spécifique. Cette perspective permet d'expliquer certaines trajectoires non linéaires, mais elle repose essentiellement sur une logique de développement continu et ne rend pas compte des transformations rapides ou des « sauts contextuels » de performance.

Ainsi, bien que ces différentes hypothèses apportent des éléments d'explication pertinents, elles présentent une limite commune importante : aucune ne propose de modèle intégré permettant de rendre compte simultanément des capacités cognitives, des dynamiques motivationnelles et des conditions contextuelles d'activation. Elles traitent généralement ces dimensions de manière séparée, ce qui limite leur pouvoir explicatif face à la complexité des phénomènes observés.

Cette fragmentation théorique souligne la nécessité d'un cadre conceptuel unifié capable d'articuler ces différents niveaux d'analyse. C'est précisément sous cet angle que s'inscrit la théorie de l'intelligence sélective, qui vise à dépasser ces approches partielles en proposant un modèle dynamique de la relation entre capacité cognitive et contexte d'activation.

4. La question de la compatibilité individu–environnement

Une piste explicative essentielle pour comprendre la variabilité des performances cognitives réside dans la notion de compatibilité entre les dispositions cognitives individuelles et les propriétés structurelles de l'environnement. Cette approche permet de dépasser une lecture strictement centrée sur les capacités internes de l'individu, en introduisant l'idée selon laquelle l'expression de l'intelligence dépend également de la nature des contextes dans lesquels elle est sollicitée.

C'est dans ce cadre que les travaux de Sternberg¹²⁹ sur l'intelligence pratique constituent un point d'ancrage théorique important, dans la mesure où ils soulignent déjà le rôle de l'adaptation aux exigences environnementales. Toutefois, la notion de compatibilité individu–

¹²⁹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

environnement permet d'en radicaliser la portée explicative en proposant que les performances cognitives ne résultent pas uniquement d'une capacité d'adaptation générale, mais d'un ajustement plus spécifique entre les caractéristiques du sujet et celles du contexte d'action.

Ainsi, la performance cognitive ne serait pas exclusivement fonction du niveau global d'intelligence ou de la possession de compétences particulières, mais également de la structure du contexte dans lequel ces compétences sont mobilisées. Certains environnements favoriseraient l'expression de certaines formes de raisonnement, de créativité ou de résolution de problèmes, tandis que d'autres pourraient inhiber ou masquer ces mêmes capacités. Cette approche conduit à envisager l'intelligence non plus comme une propriété stable et uniformément exprimée, mais comme une potentialité dont l'actualisation dépend de conditions d'activation spécifiques. L'environnement ne constitue plus seulement un cadre passif d'expression des compétences, mais un ensemble de contraintes et de ressources qui orientent, sélectionnent ou limitent la mise en œuvre des capacités cognitives.

En ce sens, la compatibilité individu–environnement introduit une conception relationnelle de la performance cognitive, dans laquelle l'intelligence ne peut être pleinement comprise qu'à travers l'interaction dynamique entre les caractéristiques de l'individu et celles du contexte. Cette perspective ouvre ainsi la voie à une modélisation plus fine des mécanismes d'activation des capacités, qui sera développée dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective.

5. Vers une problématisation de l'intelligence comme phénomène sélectif

Les observations précédentes conduisent à une reformulation progressive de la question classique de l'intelligence. Celle-ci ne peut plus être réduite à une simple mesure quantitative visant à déterminer « combien » d'intelligence possède un individu, comme le suggère implicitement la tradition psychométrique issue de Spearman¹³⁰, ni même à une description exhaustive de ses formes comme dans les approches pluralistes de Gardner¹³¹. Elle doit désormais intégrer une interrogation plus fondamentale sur les conditions effectives de son expression.

En effet, une part importante des données issues des trajectoires individuelles et des variations contextuelles de performance suggère que l'enjeu principal ne réside pas uniquement dans la possession de capacités cognitives, mais dans leur actualisation différenciée selon les situations. Autrement dit, ce qui est en jeu n'est pas seulement l'existence de compétences, mais leur visibilité, leur efficacité et leur reconnaissance sociale dans des environnements déterminés.

¹³⁰ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹³¹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

Cette approche conduit ainsi à déplacer le centre de gravité de l'analyse : **il ne s'agit plus uniquement d'identifier une structure cognitive stable ou un ensemble de compétences distribuées, mais de comprendre les conditions qui rendent certaines capacités observables et fonctionnelles à un moment donné. L'intelligence apparaît dès lors comme un phénomène dynamique, soumis à des processus de sélection, d'activation et d'inhibition en fonction des contextes d'action.**

Cette reformulation introduit une rupture théorique majeure dans la conceptualisation de l'intelligence. Celle-ci n'est plus appréhendée comme une propriété uniforme, mesurable de manière indépendante du contexte, ni même comme une simple pluralité de capacités coexistant de façon stable au sein de l'individu. Elle est désormais envisagée comme un phénomène sélectif, dont l'expression dépend de conditions contextuelles spécifiques et peut, dans certains cas, rester partiellement ou totalement latente.

Ainsi, l'intelligence ne se limite plus à ce qui est possédé, mais inclut également ce qui est activé, mobilisé et rendu visible dans des environnements donnés. Cette perspective ouvre la voie à une reconfiguration profonde du cadre théorique, dans laquelle la compréhension de l'intelligence passe par l'analyse de ses conditions d'actualisation plutôt que par la seule description de ses composantes structurelles.

Conclusion du chapitre

Le problème des variations intra-individuelles de performance cognitive constitue une limite importante des modèles classiques de l'intelligence. En effet, ni le facteur général de Spearman¹³², ni les modèles pluralistes de Gardner¹³³, ni même la théorie triarchique de Sternberg¹³⁴ ne parviennent à rendre pleinement compte des discontinuités observées dans les trajectoires cognitives individuelles, notamment les écarts importants de performance selon les contextes, les domaines d'activité ou les situations d'évaluation.

Ces approches, malgré leurs apports respectifs, partagent en effet une hypothèse implicite de continuité ou de stabilité relative des compétences cognitives, qu'elles soient conçues comme une capacité générale, un ensemble de facultés multiples ou des composantes fonctionnelles de l'adaptation. Or, les observations empiriques mettent en évidence des configurations plus complexes, caractérisées par des variations parfois brutales, asymétriques ou tardives de l'expression des capacités intellectuelles.

¹³² Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

¹³³ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

¹³⁴ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

Dans ce contexte, la théorie de l'intelligence sélective s'inscrit dans une démarche de dépassement de ces limites explicatives. Elle propose de déplacer le centre d'analyse de la structure supposée de l'intelligence vers les conditions de son activation effective, en mettant l'accent sur la dynamique contextuelle qui régule l'expression des capacités cognitives.

Ainsi, l'intelligence n'est plus uniquement envisagée comme une propriété stable de l'individu ou comme une simple combinaison de composantes, mais comme un phénomène sélectif dont l'actualisation dépend de l'interaction entre les dispositions cognitives et les caractéristiques des environnements dans lesquels elles s'expriment. Cette perspective ouvre la voie à une compréhension plus fine et plus dynamique du fonctionnement intellectuel, qui sera développée dans les chapitres suivants.

PARTIE II

NAISSANCE DU CONCEPT D'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

CHAPITRE 6

NAISSANCE DU CONCEPT DE LA THÉORIE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

L'idée de la théorie de l'intelligence sélective ne s'est pas constituée ex nihilo. Elle procède à la fois de l'analyse critique des travaux antérieurs et de l'observation de certains comportements empiriques qui semblent entrer en tension avec les conclusions établies par la littérature existante. Ce chapitre s'inscrit donc dans la continuité des réflexions précédemment développées sur les limites des approches classiques de l'intelligence, ainsi que sur la nécessité d'un cadre explicatif intégrant davantage les dynamiques contextuelles et fonctionnelles de la cognition.

Il vise ainsi à présenter l'émergence du concept de théorie de l'intelligence sélective comme une entreprise théorique de dépassement des modèles exclusivement centrés sur des structures cognitives fixes ou des capacités homogènes.

Dans un premier temps, il s'agira de préciser les caractéristiques fondamentales du concept, afin d'en dégager les principes organisateurs ainsi que les postulats essentiels. Dans un second temps, une distinction sera établie entre le potentiel général des individus et les mécanismes d'activation contextuelle des capacités, afin de mieux comprendre les conditions d'expression de l'intelligence. Enfin, ce chapitre proposera un positionnement théorique du concept au sein des principaux courants de la psychologie de l'intelligence, de manière à en situer la portée et les implications.

I. Caractéristiques fondamentales du concept

L'intelligence sélective peut être analysée à partir de quatre caractéristiques structurantes :

1. Hétérogénéité intra-individuelle

L'une des caractéristiques fondamentales de l'intelligence sélective réside dans l'hétérogénéité intra-individuelle des performances cognitives. Cette notion renvoie au fait qu'un même individu peut présenter des niveaux d'efficacité très différents selon les domaines d'activité, les tâches réalisées ou les contextes dans lesquels ses compétences sont sollicitées. Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette variabilité n'est pas considérée comme une anomalie ou une simple fluctuation circonstancielle, mais comme une propriété structurelle du fonctionnement cognitif humain.

Les conceptions traditionnelles de l'intelligence ont souvent privilégié une représentation relativement homogène des capacités intellectuelles. Selon cette perspective, un individu disposant d'un niveau élevé d'intelligence devrait généralement manifester des

performances supérieures dans la majorité des situations cognitives. Or, les observations empiriques montrent fréquemment des écarts importants entre les performances obtenues par une même personne dans différents domaines. Certains individus peuvent ainsi faire preuve d'une remarquable capacité d'analyse dans leur domaine professionnel tout en rencontrant des difficultés dans des tâches académiques standardisées. D'autres peuvent exceller dans la résolution de problèmes abstraits mais éprouver des difficultés dans les interactions sociales ou les activités nécessitant une forte créativité.

Cette réalité a été partiellement reconnue par les théories des aptitudes différenciées et par les modèles multidimensionnels de l'intelligence. Gardner¹³⁵, par exemple, soutient que les individus possèdent des profils d'intelligence distincts, caractérisés par des combinaisons variables de compétences. De même, les travaux de Sternberg¹³⁶ mettent en évidence la coexistence de formes diverses d'intelligence qui ne s'expriment pas nécessairement avec la même intensité chez tous les individus. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective va au-delà de la simple diversité des compétences en insistant sur la variabilité de leur expression effective.

L'hétérogénéité intra-individuelle ne résulte donc pas uniquement de différences entre les capacités elles-mêmes, mais également de différences dans leur niveau d'activation. Les ressources cognitives disponibles chez un individu ne sont pas mobilisées de manière identique dans toutes les situations. Leur expression dépend de facteurs tels que l'intérêt porté à l'activité, le sentiment de compétence, les expériences antérieures, la valeur accordée à la tâche, les émotions ressenties ou encore les caractéristiques de l'environnement. Ainsi, des compétences potentiellement élevées peuvent demeurer partiellement inexploitées lorsque les conditions nécessaires à leur activation ne sont pas réunies.

Cette approche conduit à distinguer le potentiel cognitif d'un individu de sa performance observable. Alors que les modèles classiques tendent souvent à inférer les capacités à partir des performances réalisées, la théorie de l'intelligence sélective considère que les performances observées ne constituent qu'une expression partielle des ressources réellement disponibles. Un individu peut donc posséder des aptitudes importantes dans un domaine donné sans que celles-ci se manifestent systématiquement dans tous les contextes pertinents.

L'hétérogénéité intra-individuelle permet également d'expliquer plusieurs phénomènes fréquemment observés dans les milieux éducatifs et professionnels. Elle éclaire notamment les cas d'élèves considérés comme moyens dans l'enseignement général mais révélant des compétences exceptionnelles dans des activités spécialisées, les trajectoires de réussite tardive, ainsi que les profils atypiques caractérisés par la coexistence de forces remarquables et de faiblesses significatives. Elle contribue également à comprendre pourquoi certaines évaluations standardisées peuvent sous-estimer les capacités réelles de certains individus lorsque les

¹³⁵ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

¹³⁶ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

situations d'évaluation ne correspondent pas aux contextes dans lesquels leurs ressources cognitives sont habituellement activées.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'hétérogénéité intra-individuelle constitue ainsi une propriété centrale du fonctionnement intellectuel. Elle traduit le caractère différencié, dynamique et contextuellement modulé de l'expression des capacités cognitives. L'intelligence n'apparaît plus comme une quantité uniforme s'exprimant de manière stable dans l'ensemble des domaines, mais comme un ensemble de ressources dont l'activation varie selon les conditions de leur mobilisation. Cette caractéristique constitue le premier fondement théorique permettant de comprendre la logique générale de l'intelligence sélective.

Ainsi, la prise en compte de cette hétérogénéité interne conduit naturellement à interroger les conditions externes qui modulent l'expression des capacités cognitives, ouvrant la voie à l'examen de leur dépendance contextuelle.

2. Dépendance contextuelle

La deuxième caractéristique fondamentale de l'intelligence sélective est sa dépendance contextuelle. Cette propriété renvoie à l'idée selon laquelle l'expression des capacités cognitives ne peut être comprise indépendamment des conditions dans lesquelles elles sont sollicitées. Contrairement aux conceptions classiques de l'intelligence qui postulent une relative stabilité des performances à travers les situations, la théorie de l'intelligence sélective considère que les manifestations observables de l'intelligence résultent d'une interaction permanente entre les ressources cognitives de l'individu et les caractéristiques du contexte dans lequel celui-ci évolue.

Dans les approches psychométriques traditionnelles, les capacités intellectuelles sont généralement envisagées comme des dispositions relativement stables dont l'expression peut être évaluée au moyen d'épreuves standardisées. Cette perspective a permis le développement d'instruments de mesure robustes et prédictifs de nombreuses formes de réussite scolaire ou professionnelle. Toutefois, elle tend à minimiser l'influence des contextes sur la mobilisation effective des ressources cognitives. Or, de nombreuses observations montrent qu'un individu peut produire des performances très différentes selon l'environnement dans lequel il agit, même lorsque les compétences requises sont comparables. Cette approche offre également un cadre de compréhension pertinent de l'évolution et de l'adaptation humaines, depuis les premières formes d'organisation de l'humanité jusqu'aux sociétés contemporaines.

La théorie de l'intelligence sélective soutient en effet que les performances cognitives ne sont jamais le produit exclusif des capacités internes de l'individu. Elles résultent également de facteurs contextuels qui facilitent ou entravent l'activation de ces capacités. Parmi ces facteurs figurent notamment la nature de la tâche, le degré de familiarité avec la situation, les normes sociales en vigueur, les opportunités offertes par l'environnement, les contraintes organisationnelles, ainsi que les conditions émotionnelles et motivationnelles dans lesquelles l'activité est réalisée.

Cette conception rejoint partiellement les travaux de Sternberg¹³⁷ sur l'intelligence pratique. Selon cet auteur, l'efficacité intellectuelle dépend largement de la capacité des individus à s'adapter à leur environnement, à le modifier ou à sélectionner des contextes compatibles avec leurs compétences. Cependant, la théorie de l'intelligence sélective élargit cette intuition en considérant que la dépendance contextuelle ne concerne pas seulement les compétences pratiques ou adaptatives, mais l'ensemble des processus cognitifs. Ainsi, les capacités analytiques, créatives, relationnelles ou techniques peuvent toutes voir leur niveau d'expression varier selon les caractéristiques de l'environnement.

Cette perspective est également compatible avec plusieurs résultats issus de la psychologie cognitive et de la psychologie de la motivation. Les recherches sur l'auto-efficacité de Bandura¹³⁸ montrent que les individus mobilisent davantage leurs ressources intellectuelles lorsqu'ils se perçoivent capables de réussir une tâche. De même, les travaux de Deci et Ryan¹³⁹ sur la motivation intrinsèque soulignent que l'intérêt personnel pour une activité favorise l'engagement cognitif, la persévérance et la qualité des performances. Ces observations suggèrent que les capacités intellectuelles ne s'expriment pas de manière automatique, mais qu'elles sont modulées par des variables contextuelles qui influencent leur activation.

La dépendance contextuelle permet également d'expliquer certaines situations paradoxales fréquemment observées dans la vie quotidienne. Il n'est pas rare qu'un individu considéré comme peu performant dans un cadre institutionnel révèle des compétences remarquables dans un autre environnement plus favorable à ses centres d'intérêt ou à son mode de fonctionnement cognitif. De même, certaines personnes peuvent manifester un haut niveau d'expertise dans un domaine spécifique tout en rencontrant des difficultés importantes lorsqu'elles sont placées dans des contextes nouveaux ou incompatibles avec leurs habitudes cognitives.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, le contexte n'est donc pas conçu comme un simple décor extérieur à l'activité intellectuelle. Il constitue un élément déterminant du processus même d'expression de l'intelligence. Les performances observées résultent de la rencontre entre un potentiel cognitif donné et des conditions environnementales particulières qui en favorisent ou en limitent l'actualisation. L'intelligence apparaît ainsi comme un phénomène fondamentalement relationnel, dont la compréhension exige l'analyse simultanée des caractéristiques de l'individu et des contextes dans lesquels celui-ci agit.

Cette dépendance contextuelle constitue un élément central de la théorie de l'intelligence sélective. Elle permet de dépasser les conceptions strictement dispositionnelles

¹³⁷ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

¹³⁸ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

¹³⁹ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

de l'intelligence et d'intégrer les mécanismes par lesquels l'environnement contribue à la révélation, à la modulation ou à l'inhibition des capacités cognitives. En ce sens, elle fournit un cadre explicatif particulièrement pertinent pour comprendre la diversité des trajectoires individuelles de réussite et les variations observées dans l'expression des compétences humaines.

L'analyse des effets du contexte ne se limite donc pas à une simple variabilité des performances, mais conduit également à s'interroger sur la manière dont certaines capacités sont préférentiellement sollicitées ou inhibées selon les situations, ouvrant ainsi la voie à la notion d'asymétrie fonctionnelle des performances.

3. Asymétrie fonctionnelle des performances

La troisième caractéristique fondamentale de l'intelligence sélective réside dans l'asymétrie fonctionnelle des performances. Cette notion désigne le fait que les capacités cognitives d'un individu ne s'expriment pas avec la même intensité dans tous les domaines d'activité. Certaines situations favorisent une mobilisation optimale des ressources intellectuelles, tandis que d'autres limitent leur expression, produisant ainsi des écarts parfois considérables entre les performances observées dans différents contextes.

Dans les conceptions traditionnelles de l'intelligence, les différences de performance sont généralement interprétées comme le reflet direct de différences de capacités. Plus un individu possède un niveau élevé d'intelligence, plus ses performances devraient être élevées dans un large éventail de situations. La théorie de l'intelligence sélective propose une lecture différente. Elle considère que les performances observées résultent non seulement du potentiel cognitif disponible, mais également des conditions qui favorisent ou entravent son expression. Dès lors, des capacités relativement stables peuvent produire des résultats très variables selon les environnements dans lesquels elles sont sollicitées.

L'asymétrie fonctionnelle repose sur l'hypothèse que certains contextes agissent comme de véritables amplificateurs cognitifs. Lorsque les exigences de la situation correspondent aux dispositions intellectuelles, aux intérêts, aux expériences antérieures ou aux modes préférentiels de traitement de l'information d'un individu, celui-ci tend à mobiliser plus efficacement ses ressources cognitives. Les performances obtenues peuvent alors dépasser ce que laisseraient prévoir les évaluations réalisées dans d'autres contextes. Inversement, lorsque les caractéristiques de l'environnement sont peu compatibles avec les dispositions de l'individu, une partie de ses ressources demeure sous-utilisée, ce qui conduit à une sous-expression de son potentiel réel.

Cette asymétrie peut être observée dans de nombreux domaines de la vie humaine. Dans le contexte scolaire, certains élèves obtiennent des résultats moyens dans les disciplines générales tout en révélant des compétences exceptionnelles dans des activités artistiques, techniques ou sportives. Dans le monde professionnel, des individus considérés comme ordinaires dans certaines fonctions peuvent faire preuve d'une expertise remarquable lorsqu'ils

sont placés dans un environnement davantage adapté à leurs aptitudes. Ces observations suggèrent que les performances ne constituent pas toujours une mesure fidèle et exhaustive des capacités réelles de la personne.

La notion d'asymétrie fonctionnelle permet également d'expliquer pourquoi certaines trajectoires individuelles sont marquées par des transformations spectaculaires de performance. L'histoire des sciences, des arts ou de l'entrepreneuriat fournit de nombreux exemples de personnes ayant connu une reconnaissance tardive après avoir trouvé un contexte plus favorable à l'expression de leurs compétences. Les variations de performance ne traduisent donc pas nécessairement une modification substantielle des capacités intellectuelles elles-mêmes, mais plutôt une modification des conditions permettant leur activation optimale.

Cette conception rejoint indirectement certaines analyses contemporaines de la cognition située, notamment celle de Brown et al.¹⁴⁰, selon lesquelles les processus cognitifs sont étroitement liés aux contextes dans lesquels ils s'exercent. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective se distingue en faisant de cette variabilité asymétrique un principe central de l'explication des différences de performance. L'objectif n'est plus seulement de comprendre comment le contexte influence l'activité cognitive, mais également d'expliquer pourquoi certaines situations produisent une amplification des capacités alors que d'autres conduisent à leur atténuation apparente.

L'asymétrie fonctionnelle implique ainsi que l'évaluation de l'intelligence ne peut se limiter à l'observation des performances obtenues dans un nombre restreint de situations. Une appréciation rigoureuse des capacités cognitives suppose d'identifier les contextes dans lesquels celles-ci atteignent leur niveau maximal d'expression ainsi que ceux dans lesquels elles demeurent partiellement inhibées. Cette approche conduit à considérer les performances comme des indicateurs contextualisés plutôt que comme des reflets directs et constants du potentiel intellectuel.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'asymétrie fonctionnelle des performances constitue donc une conséquence directe de l'interaction entre les dispositions cognitives individuelles et les caractéristiques de l'environnement. Elle explique pourquoi un même individu peut apparaître exceptionnel dans certains domaines et ordinaire dans d'autres, sans que cette variation implique nécessairement une différence correspondante dans son potentiel intellectuel fondamental. Cette caractéristique contribue ainsi à renforcer l'idée que l'intelligence doit être comprise non seulement comme une capacité, mais également comme un processus d'expression différenciée des ressources cognitives selon les contextes d'activation.

Ainsi, cette variation systématique de l'expression des capacités conduit à interroger les formes d'activité cognitive qui ne se manifestent pas immédiatement dans les performances

¹⁴⁰ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

observables, mais qui demeurent potentielles ou non activées selon les situations, ouvrant la voie à la notion de latence et d'invisibilité cognitive.

4. Latence et invisibilité cognitive

La quatrième caractéristique fondamentale de l'intelligence sélective est la latence et l'invisibilité cognitive. Cette dimension repose sur l'idée qu'une capacité intellectuelle peut exister sans être immédiatement observable à travers les performances habituelles de l'individu. Autrement dit, l'absence de manifestation apparente d'une compétence ne signifie pas nécessairement son absence réelle. Certaines ressources cognitives peuvent demeurer latentes pendant de longues périodes et ne devenir visibles qu'à la faveur de circonstances particulières permettant leur activation.

Les modèles traditionnels de l'intelligence établissent généralement un lien étroit entre capacité et performance. Les aptitudes intellectuelles sont le plus souvent inférées à partir des résultats obtenus dans des situations d'évaluation standardisées ou dans des activités observables. Cette démarche repose sur l'hypothèse implicite selon laquelle les capacités disponibles tendent naturellement à se manifester sous forme de performances mesurables. Cependant, de nombreuses observations empiriques suggèrent que cette correspondance n'est ni systématique ni complète. Des individus longtemps considérés comme ordinaires peuvent révéler des compétences exceptionnelles lorsqu'ils sont placés dans des environnements favorables, tandis que d'autres voient leurs aptitudes sous-estimées en raison de contextes peu propices à leur expression.

La théorie de l'intelligence sélective introduit ainsi une distinction fondamentale entre la possession d'une capacité cognitive et sa manifestation observable. Une compétence peut exister sous forme potentielle sans être activée de manière suffisante pour produire une performance remarquable. Cette situation correspond à un état de latence cognitive, c'est-à-dire à la présence de ressources intellectuelles disponibles mais non exprimées. L'intelligence doit alors être envisagée non seulement comme un ensemble de capacités manifestes, mais également comme un réservoir de potentialités dont certaines demeurent temporairement invisibles.

Cette conception trouve un écho dans plusieurs courants de recherche en psychologie du développement et en psychologie cognitive. Les travaux de Vygotski¹⁴¹ sur la zone proximale de développement montrent notamment que certaines compétences ne deviennent observables qu'en présence de conditions d'apprentissage appropriées ou d'un accompagnement adapté. De même, les recherches consacrées au potentiel intellectuel, comme ceux de Sternberg et Grigorenko¹⁴², soulignent que les performances observées à un moment

¹⁴¹ Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

¹⁴² Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.

donné ne reflètent pas toujours l'ensemble des capacités susceptibles d'être mobilisées dans d'autres circonstances. Ces approches convergent vers l'idée que les capacités humaines possèdent une dimension potentielle qui dépasse leur expression immédiate.

En effet, les travaux de Robert J. Sternberg et de Elena L. Grigorenko s'inscrivent dans une conception du potentiel intellectuel qui dépasse la simple évaluation des performances observées à un moment donné. Selon ces auteurs, les résultats obtenus dans des tests ou des situations standardisées ne constituent qu'une représentation partielle des capacités réelles d'un individu, dans la mesure où ils ne rendent pas toujours compte de ce qu'il peut accomplir dans d'autres contextes, avec un apprentissage ou un soutien adapté. Sternberg, à travers sa théorie triarchique de l'intelligence, distingue plusieurs dimensions complémentaires — analytique, créative et pratique — et souligne que les évaluations traditionnelles tendent à privilégier principalement les capacités analytiques, au détriment d'autres formes de compétences mobilisées dans des situations concrètes et variées. Grigorenko prolonge cette réflexion en mettant l'accent sur les approches d'évaluation dynamique, montrant que les performances cognitives peuvent évoluer de manière significative lorsque l'individu bénéficie d'interactions, d'aides ou de conditions d'apprentissage spécifiques.

Ainsi, ces deux auteurs convergent vers l'idée que les capacités intellectuelles ne se réduisent pas à leur expression immédiate, mais comportent une dimension potentielle et latente susceptible de se révéler dans des contextes différents. L'intelligence doit donc être comprise comme un système évolutif, dont l'expression dépend étroitement des conditions de mobilisation et des environnements d'apprentissage.

Dans le cadre de l'intelligence sélective, la latence cognitive résulte principalement de l'absence d'adéquation entre les caractéristiques de l'individu et celles de son environnement. Lorsque les contextes d'apprentissage, de travail ou de socialisation ne correspondent pas aux dispositions cognitives dominantes de la personne, certaines compétences demeurent partiellement ou totalement inexploitées. L'individu peut alors apparaître moins compétent qu'il ne l'est réellement. À l'inverse, lorsqu'un environnement favorable est rencontré, des ressources jusqu'alors invisibles peuvent être activées rapidement et produire des performances inattendues.

Cette hypothèse permet d'éclairer plusieurs phénomènes fréquemment observés dans les parcours individuels. Elle contribue à expliquer les cas de réussite tardive, les changements soudains de trajectoire professionnelle, les révélations de talents à l'âge adulte ou encore les situations dans lesquelles certaines personnes manifestent brusquement des capacités que leur entourage ne soupçonnait pas. Dans chacun de ces cas, l'apparition de nouvelles performances ne traduit pas nécessairement la création de capacités inédites, mais plutôt la révélation de ressources déjà présentes sous une forme latente.

L'invisibilité cognitive possède également des implications importantes pour les pratiques d'évaluation. Si certaines capacités peuvent demeurer non observables dans des contextes standards, alors les évaluations ponctuelles risquent de fournir une représentation

incomplète du potentiel intellectuel réel des individus. Cette limite est particulièrement importante dans les domaines de l'éducation, de l'orientation professionnelle et de la gestion des talents, où les décisions reposent souvent sur l'observation directe des performances. **La théorie de l'intelligence sélective invite ainsi à distinguer ce qui est effectivement observé de ce qui est potentiellement mobilisable.**

La notion de latence et d'invisibilité cognitive constitue donc l'un des apports les plus originaux de la théorie de l'intelligence sélective. Elle conduit à considérer que l'intelligence ne se réduit pas aux performances actuellement visibles, mais inclut également un ensemble de capacités susceptibles d'émerger lorsque les conditions de leur activation sont réunies. Cette caractéristique complète les principes d'hétérogénéité intra-individuelle, de dépendance contextuelle et d'asymétrie fonctionnelle en proposant une vision dynamique de l'intelligence, dans laquelle le potentiel cognitif dépasse toujours ce qui est immédiatement observable.

Dans le prolongement de cette réflexion sur les dimensions latentes de l'activité cognitive, il devient nécessaire de distinguer plus finement ce qui relève du potentiel général de l'individu et ce qui dépend des conditions spécifiques de son activation, ce qui conduit à l'examen de la distinction entre potentiel général et activation contextuelle.

II. Distinction entre potentiel général et activation contextuelle

L'un des apports majeurs de la théorie de l'intelligence sélective réside dans la distinction entre deux niveaux analytiques souvent confondus dans la littérature classique : Le potentiel cognitif général et L'activation contextuelle des capacités.

1. Le potentiel cognitif général

L'un des fondements conceptuels de la théorie de l'intelligence sélective consiste à distinguer le potentiel cognitif général de son expression effective dans des situations particulières. Cette distinction vise à résoudre une ambiguïté récurrente dans la littérature scientifique sur l'intelligence, où les capacités intellectuelles réelles des individus sont souvent assimilées aux performances observées dans des contextes spécifiques. Or, la théorie de l'intelligence sélective soutient que ces deux niveaux d'analyse, bien que liés, ne doivent pas être confondus.

Le potentiel cognitif général désigne l'ensemble des ressources intellectuelles dont dispose un individu à un moment donné de son développement. Il correspond à la capacité globale de traitement de l'information, de raisonnement, d'apprentissage, de résolution de problèmes, d'adaptation cognitive et de mobilisation des connaissances. Cette notion renvoie à une réserve de possibilités intellectuelles susceptibles d'être activées dans diverses situations, indépendamment de leur niveau d'expression effectif. Il convient également de souligner que le potentiel cognitif constitue un ensemble de ressources intellectuelles situées dans le temps, et non une entité statique. Il est donc susceptible d'évoluer, de se renforcer ou de se transformer sous l'effet de facteurs internes et externes tels que l'apprentissage, l'expérience ou

l'environnement. Ainsi, le potentiel cognitif à un moment donné (temps X) peut différer de celui observé à un autre moment (temps Y), ce qui traduit son caractère dynamique et évolutif.

Ainsi, sous certains aspects, cette conception rejoint les travaux fondateurs de Spearman¹⁴³ relatifs au facteur général d'intelligence (*g*). À partir de l'observation des corrélations positives entre différentes tâches cognitives, Spearman a proposé l'existence d'une capacité générale sous-jacente influençant l'ensemble des performances intellectuelles. Cette hypothèse a exercé une influence considérable sur la psychologie différentielle et sur le développement des instruments de mesure de l'intelligence. Les recherches ultérieures de Jensen¹⁴⁴ et Deary¹⁴⁵, ont largement confirmé l'existence d'un facteur général associé à de nombreuses formes de réussite scolaire, professionnelle et sociale.

Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective ne réduit pas le potentiel cognitif général à une simple mesure unidimensionnelle de l'intelligence. Bien qu'elle reconnaisse l'existence de ressources cognitives générales relativement stables, elle considère que celles-ci peuvent être organisées de manière complexe et multidimensionnelle. Le potentiel cognitif général doit donc être compris comme un ensemble intégré de ressources intellectuelles comprenant les capacités de raisonnement, les connaissances acquises, les mécanismes attentionnels, les fonctions exécutives, les capacités d'apprentissage ainsi que les compétences métacognitives permettant de réguler l'activité mentale. D'où sa variabilité dans le temps comme souligné plus haut.

Dans cette logique, le potentiel cognitif général représente ce que l'individu est théoriquement capable d'accomplir lorsque les conditions optimales de mobilisation de ses ressources sont réunies. Il constitue ainsi une capacité latente dont l'existence ne dépend pas nécessairement de sa manifestation immédiate. Une personne peut posséder un potentiel cognitif élevé sans que celui-ci soit systématiquement observable dans toutes les situations auxquelles elle est confrontée. Cette hypothèse s'inscrit directement dans le principe de latence cognitive développé précédemment.

La distinction entre potentiel et performance revêt donc ici une importance fondamentale. Les performances observées dans un contexte donné ne représentent qu'une actualisation partielle du potentiel disponible. Elles sont influencées par de nombreux facteurs externes et internes, tels que la motivation, les intérêts personnels, les expériences antérieures, les états émotionnels ou les caractéristiques de l'environnement. Ainsi, deux individus disposant d'un potentiel cognitif comparable peuvent présenter des niveaux de performance très différents selon les conditions dans lesquelles leurs ressources sont sollicitées.

¹⁴³ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹⁴⁴ Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Praeger.

¹⁴⁵ Deary, I. J. (2012). *Intelligence*. *Annual Review of Psychology*, 63, 453–482. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100353>

Cette conception conduit également à considérer que les tests traditionnels d'intelligence évaluent principalement certaines manifestations du potentiel cognitif général plutôt que ce potentiel dans sa totalité. Les résultats obtenus reflètent certes une partie importante des capacités intellectuelles, mais ils ne permettent pas toujours de saisir l'ensemble des ressources susceptibles d'être mobilisées dans d'autres contextes. La théorie de l'intelligence sélective ne remet donc pas en cause la pertinence des mesures psychométriques ; elle souligne plutôt leurs limites lorsqu'elles sont utilisées comme indicateurs exclusifs du potentiel intellectuel.

Le potentiel cognitif général constitue ainsi le premier niveau analytique de la théorie de l'intelligence sélective. Il représente la base structurelle des capacités intellectuelles disponibles chez l'individu. Cependant, cette base ne suffit pas à expliquer les variations observées dans les performances réelles. Pour comprendre pourquoi certaines capacités s'expriment fortement dans certains contextes et demeurent invisibles dans d'autres, il est nécessaire d'introduire un second niveau d'analyse : celui de l'activation contextuelle des ressources cognitives. C'est précisément l'interaction entre ces deux dimensions qui constitue le cœur explicatif de la théorie de l'intelligence sélective.

Ainsi, si le potentiel cognitif général décrit l'assise structurelle des capacités intellectuelles, il convient désormais d'examiner les conditions dynamiques de leur mise en œuvre effective, à travers l'étude de leur activation contextuelle.

2. L'activation contextuelle des capacités

Si le potentiel cognitif général représente l'ensemble des ressources intellectuelles dont dispose un individu, il ne permet pas à lui seul d'expliquer les performances effectivement observées dans les situations réelles. La théorie de l'intelligence sélective introduit ainsi un second niveau d'analyse : l'activation contextuelle des capacités. Cette notion désigne le processus par lequel certaines ressources cognitives deviennent effectivement mobilisées, organisées et utilisées dans un environnement donné afin de répondre aux exigences d'une situation particulière.

L'activation contextuelle constitue alors le mécanisme central qui relie le potentiel cognitif aux performances observables. En effet, les capacités intellectuelles disponibles chez un individu ne sont pas constamment sollicitées avec la même intensité. Leur mobilisation dépend de multiples conditions qui favorisent ou limitent leur expression. Ainsi, l'existence d'une capacité ne garantit pas automatiquement son utilisation effective. Une compétence peut demeurer inactive, partiellement mobilisée ou pleinement exploitée selon les circonstances dans lesquelles l'individu agit.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'activation des capacités repose principalement sur la compatibilité entre trois dimensions fondamentales : les exigences de la tâche, les caractéristiques de l'environnement et les dispositions cognitives de l'individu. Les exigences de la tâche correspondent aux opérations mentales nécessaires pour atteindre un

objectif donné. Certaines activités sollicitent principalement le raisonnement logique, d'autres mobilisent davantage la créativité, la mémoire, les compétences relationnelles ou les capacités d'adaptation. Les caractéristiques de l'environnement concernent quant à elles les conditions matérielles, sociales, institutionnelles et culturelles dans lesquelles l'activité est réalisée. Enfin, les dispositions cognitives de l'individu renvoient à l'ensemble de ses aptitudes, connaissances, expériences, intérêts, préférences cognitives et stratégies de traitement de l'information.

L'activation optimale se produit lorsque ces trois dimensions présentent un niveau élevé de compatibilité. Dans une telle situation, les ressources cognitives pertinentes sont mobilisées efficacement, ce qui favorise l'émergence de performances élevées. À l'inverse, lorsqu'un décalage important existe entre les caractéristiques de l'environnement et les dispositions de l'individu, certaines capacités demeurent sous-utilisées malgré leur présence potentielle. Les performances observées peuvent alors apparaître inférieures au niveau de compétence réellement disponible.

Cette conception rejoint plusieurs travaux contemporains mettant en évidence le rôle du contexte dans la mobilisation des ressources cognitives. Les recherches sur l'apprentissage situé de Brown et al.¹⁴⁶ montrent notamment que les connaissances et les compétences sont fortement influencées par les contextes dans lesquels elles sont acquises et utilisées.

*L'apprentissage situé (situated learning) est une théorie développée notamment par John Seely Brown, Allan Collins et Paul Duguid dans leur article de 1989 intitulé *Situated Cognition and the Culture of Learning*.*

Définition : *Selon cette approche, l'apprentissage ne consiste pas simplement à acquérir des connaissances abstraites que l'on pourrait appliquer partout de la même manière. Il est profondément lié au **contexte social, culturel et matériel** dans lequel il se déroule. Brown et ses collègues soutiennent que les connaissances prennent leur sens à travers leur utilisation dans des situations réelles. Apprendre revient donc à participer à des pratiques authentiques plutôt qu'à mémoriser des informations décontextualisées.*

L'auto-efficacité (self-efficacy) est un concept central de la théorie sociocognitive développée par Albert Bandura. Il désigne la croyance qu'a une personne en sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour atteindre un objectif ou réussir une tâche donnée.

Définition : *Selon Bandura (1977, 1997), l'auto-efficacité ne correspond pas aux compétences réelles d'un individu, mais à la perception qu'il a de sa capacité à mobiliser ces compétences dans une situation particulière. Ainsi, deux personnes possédant des aptitudes comparables peuvent obtenir des performances différentes selon leur niveau d'auto-efficacité. « Les croyances d'efficacité personnelle renvoient aux jugements que les individus portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre certains types de performances. » (Bandura, 1997, traduction adaptée)*

¹⁴⁶ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

De même, les travaux sur l'auto-efficacité de Bandura¹⁴⁷ démontrent que la perception qu'un individu a de ses capacités influence directement son niveau d'engagement cognitif et ses performances effectives. Ces résultats suggèrent que l'expression de l'intelligence dépend non seulement des capacités disponibles, mais également des conditions qui rendent leur mobilisation possible.

L'activation contextuelle permet également de comprendre pourquoi les performances d'un même individu peuvent varier considérablement au cours du temps ou selon les situations rencontrées. Une personne peut se révéler particulièrement performante dans un environnement professionnel qui correspond à ses compétences dominantes, puis éprouver des difficultés dans un contexte différent exigeant des formes de traitement cognitif moins compatibles avec son profil. De la même manière, certaines capacités peuvent demeurer peu visibles pendant plusieurs années avant d'être activées par une expérience, une formation ou une opportunité particulière.

Cette approche conduit à considérer la performance intellectuelle comme le produit d'une interaction dynamique entre les ressources internes de l'individu et les conditions externes de leur mobilisation. L'intelligence n'est donc plus envisagée comme une propriété fixe dont les manifestations seraient uniformes à travers les situations, mais comme un potentiel dont l'expression dépend d'un processus continu d'activation et de régulation contextuelles.

Dans la théorie de l'intelligence sélective, l'activation contextuelle occupe ainsi une position centrale. Elle constitue le mécanisme explicatif permettant de comprendre comment un même potentiel cognitif peut donner lieu à des performances très différentes selon les circonstances. Cette notion complète celle de potentiel cognitif général en montrant que les capacités intellectuelles ne produisent des effets observables qu'à travers leur mobilisation effective dans des contextes spécifiques. L'intelligence apparaît dès lors comme le résultat d'une interaction permanente entre les ressources de l'individu et les environnements dans lesquels celles-ci trouvent les conditions de leur expression.

3. Rupture conceptuelle

La distinction entre potentiel cognitif général et activation contextuelle des capacités constitue l'une des innovations théoriques majeures de la théorie de l'intelligence sélective. Cette distinction permet de répondre à une difficulté récurrente rencontrée dans les modèles traditionnels de l'intelligence : l'existence d'un décalage parfois important entre les capacités supposées d'un individu et les performances effectivement observées. Alors que les approches classiques tendent généralement à inférer les capacités à partir des résultats obtenus dans des situations d'évaluation standardisées, la théorie de l'intelligence sélective soutient que les performances observables ne reflètent qu'une partie du potentiel cognitif réellement disponible.

¹⁴⁷ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Depuis les travaux fondateurs de Spearman¹⁴⁸, la psychologie de l'intelligence s'est largement appuyée sur le principe selon lequel les performances cognitives constituent des indicateurs fiables des capacités intellectuelles sous-jacentes. Cette hypothèse a permis le développement de nombreux outils psychométriques destinés à mesurer l'intelligence à travers des tâches standardisées. Bien que ces instruments aient démontré leur validité prédictive dans de nombreux domaines, ils reposent implicitement sur l'idée que les capacités intellectuelles se manifestent de manière relativement stable et observable dans les situations d'évaluation appropriées.

Or, de nombreuses observations empiriques révèlent des situations dans lesquelles cette correspondance entre capacité et performance apparaît incomplète. Certains individus obtiennent des résultats modestes dans les évaluations scolaires ou psychométriques tout en manifestant ultérieurement des compétences remarquables dans des domaines spécifiques. D'autres révèlent des aptitudes exceptionnelles uniquement lorsqu'ils sont placés dans des contextes compatibles avec leurs intérêts, leurs expériences ou leurs modes privilégiés de traitement de l'information. Ces situations suggèrent que les performances observées ne constituent pas toujours un reflet fidèle du potentiel intellectuel réel.

La théorie de l'intelligence sélective propose de résoudre cette difficulté en distinguant clairement deux niveaux d'analyse. Le premier correspond au potentiel cognitif général, c'est-à-dire à l'ensemble des ressources intellectuelles disponibles chez l'individu. Le second renvoie à l'activation contextuelle de ces ressources, qui détermine leur degré d'expression dans une situation particulière. Cette distinction permet d'expliquer pourquoi des individus possédant un potentiel comparable peuvent produire des performances très différentes selon les contextes dans lesquels ils évoluent.

La rupture conceptuelle introduite par cette théorie réside donc dans le refus d'assimiler directement la performance observable à la capacité réelle, car la performance devient une variable dépendante de multiples facteurs contextuels qui influencent l'activation des ressources cognitives. L'intelligence ne peut plus être comprise uniquement comme un stock de capacités mesurables ; elle doit également être envisagée comme un processus dynamique d'actualisation de ces capacités dans des environnements particuliers. Cette approche conduit à reconsidérer le statut des contextes institutionnels, notamment scolaires, dans l'évaluation des aptitudes intellectuelles. Les dispositifs éducatifs traditionnels reposent souvent sur des formes relativement homogènes de mesure de la performance, privilégiant certaines compétences académiques au détriment d'autres formes d'expression cognitive. Dans ce cadre, des individus disposant d'un potentiel intellectuel élevé peuvent apparaître comme moyens ou peu performants lorsque les situations proposées ne correspondent pas à leurs modes privilégiés de fonctionnement cognitif. Leur faible performance ne traduit pas nécessairement une insuffisance de capacités, mais peut résulter d'une activation partielle ou inadéquate de leurs ressources intellectuelles.

¹⁴⁸ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

Cette dissociation entre potentiel et performance permet également de mieux comprendre plusieurs phénomènes largement documentés dans les domaines de l'éducation, de la créativité et du développement humain. Les cas de réussite tardive, de talents cachés, de sous-performance scolaire ou encore de révélation soudaine de compétences exceptionnelles deviennent théoriquement intelligibles à travers l'hypothèse d'un potentiel préexistant dont les conditions d'activation n'étaient pas réunies auparavant. L'émergence de performances élevées n'est alors pas interprétée comme l'apparition de capacités nouvelles, mais comme la manifestation d'aptitudes déjà présentes sous une forme latente.

En ce sens, la théorie de l'intelligence sélective introduit un changement de paradigme dans l'analyse des performances humaines. Alors que les modèles classiques s'intéressent principalement aux différences de capacités entre individus, elle met l'accent sur les conditions différenciées de leur expression. L'objet d'étude ne se limite plus à ce que les individus sont capables de faire, mais englobe également les circonstances qui rendent cette capacité visible ou invisible. L'intelligence apparaît ainsi comme le produit d'une interaction dynamique entre un potentiel cognitif et les contextes qui permettent son actualisation.

La distinction entre potentiel cognitif général et activation contextuelle constitue dès lors le cœur théorique de l'intelligence sélective. Elle fournit un cadre explicatif capable de rendre compte de la variabilité des performances, de la diversité des trajectoires individuelles et de l'existence de capacités demeurant longtemps invisibles. Par cette rupture conceptuelle, la théorie de l'intelligence sélective propose une compréhension plus nuancée et plus dynamique de l'intelligence humaine que celle offerte par les modèles traditionnels centrés exclusivement sur la mesure des performances observables. Dès lors, cette architecture conceptuelle, fondée sur la distinction entre potentiel cognitif et activation contextuelle, invite à situer la théorie de l'intelligence sélective dans le paysage des modèles contemporains de l'intelligence, en précisant son positionnement théorique et ses points de convergence comme de rupture avec les approches existantes.

III. Positionnement théorique du concept

L'intelligence sélective se positionne comme une théorie intégrative qui cherche à dépasser certaines limites des principales approches classiques de l'intelligence sans pour autant remettre en cause leurs apports fondamentaux. Elle ne s'inscrit ni dans une logique strictement unitaire de l'intelligence telle que celle proposée par Spearman¹⁴⁹, ni dans une logique exclusivement pluraliste comme celle développée par Gardner¹⁵⁰, ni même dans une approche essentiellement fonctionnelle comme la théorie triarchique de Sternberg¹⁵¹. Elle

¹⁴⁹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹⁵⁰ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

¹⁵¹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

propose une troisième voie théorique fondée sur une idée centrale : l'intelligence ne se définit pas uniquement par sa structure, mais également par les conditions de son actualisation.

Les théories unitaires de l'intelligence ont contribué de manière décisive à la compréhension des différences individuelles en mettant en évidence l'existence d'un facteur général de capacité cognitive. Les travaux de Spearman¹⁵² ont montré que les performances obtenues dans des domaines intellectuels variés présentent généralement des corrélations positives, suggérant l'existence d'une aptitude générale commune. Cette conception a permis le développement d'instruments psychométriques robustes et demeure aujourd'hui largement soutenue par les recherches en psychologie différentielle selon Jensen¹⁵³, et Deary¹⁵⁴. Toutefois, en privilégiant l'étude des structures cognitives relativement stables, elle accorde une place limitée aux mécanismes expliquant les variations contextuelles de la performance.

À l'opposé, les théories pluralistes ont mis en avant la diversité des compétences humaines. Gardner¹⁵⁵ soutient notamment que l'intelligence ne constitue pas une entité unique mais un ensemble de capacités relativement indépendantes. Cette approche a permis de mieux prendre en compte les formes d'intelligence qui échappaient aux mesures psychométriques traditionnelles. Cependant, même si elle reconnaît la pluralité des aptitudes, elle demeure principalement centrée sur leur organisation structurelle. Elle explique pourquoi les individus possèdent des profils cognitifs différents, mais elle apporte moins d'éléments concernant les mécanismes qui favorisent ou limitent l'expression de ces capacités selon les contextes.

La théorie triarchique de Sternberg¹⁵⁶ représente une tentative importante de rapprochement entre les dimensions cognitives et les exigences de l'environnement. En distinguant les composantes analytique, créative et pratique de l'intelligence, Sternberg souligne l'importance de l'adaptation aux situations réelles. Cette perspective introduit déjà l'idée que les performances intellectuelles dépendent partiellement des contextes dans lesquels elles s'exercent. Néanmoins, la théorie de l'intelligence sélective s'en distingue en faisant de la relation entre potentiel et contexte le principe explicatif central de l'intelligence elle-même.

L'originalité de l'intelligence sélective réside dans le déplacement du centre d'analyse. Alors que les théories classiques cherchent principalement à répondre à la question : « Quelles sont les capacités qui composent l'intelligence ? », l'intelligence sélective pose une question complémentaire : « Dans quelles conditions ces capacités deviennent-elles effectivement observables ? ». Ce changement de perspective conduit à considérer que la compréhension de l'intelligence exige non seulement l'identification des

¹⁵² *Op.cit*

¹⁵³ Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Praeger.

¹⁵⁴ Deary, I. J. (2012). Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 63, 453–482. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100353>

¹⁵⁵ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

¹⁵⁶ ¹⁵⁶ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

¹⁵⁶ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

ressources cognitives disponibles, mais également l'analyse des mécanismes qui gouvernent leur activation.

Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective repose sur une distinction fondamentale entre le potentiel cognitif général et l'activation contextuelle des capacités. Le potentiel représente l'ensemble des ressources intellectuelles disponibles chez un individu, tandis que l'activation correspond au processus par lequel ces ressources sont mobilisées dans une situation donnée. Les performances observées résultent alors de l'interaction entre ces deux dimensions. Cette conception permet de comprendre pourquoi des individus possédant des potentiels comparables peuvent présenter des niveaux de performance très différents selon les environnements dans lesquels ils évoluent.

Le positionnement théorique de l'intelligence sélective peut également être qualifié de dynamique et interactionniste. Dynamique, parce qu'il considère l'intelligence comme un processus évolutif dont l'expression varie au fil des situations et des expériences. Interactionniste, parce qu'il attribue les performances observées à l'interaction constante entre les caractéristiques de l'individu et celles de son environnement. L'intelligence n'est plus seulement une propriété interne de la personne ; elle devient le résultat d'une relation fonctionnelle entre un potentiel cognitif et des conditions d'activation particulières.

Cette perspective permet d'intégrer dans un même cadre théorique plusieurs phénomènes difficilement explicables par les approches traditionnelles : la sous-performance scolaire malgré des capacités élevées, les talents cachés, les réussites tardives, les variations importantes de performance chez un même individu ou encore l'émergence de compétences exceptionnelles dans certains contextes spécifiques. Tous ces phénomènes peuvent être interprétés comme des manifestations différenciées d'un même potentiel selon les conditions de son activation.

L'intelligence sélective ne cherche pas finalement à remplacer les théories existantes mais à les compléter. Elle conserve l'idée d'un potentiel cognitif relativement stable mise en évidence par les théories unitaires, reconnaît la diversité des compétences soulignée par les approches pluralistes et intègre l'importance de l'adaptation à l'environnement mise en avant par Sternberg. Son apport spécifique consiste à faire de l'actualisation des capacités le cœur de l'explication théorique. L'intelligence ne peut donc être pleinement comprise qu'en étudiant simultanément ce que l'individu est capable de faire et les conditions qui rendent cette capacité visible, invisible ou partiellement exprimée.

Conclusion

Le concept d'intelligence sélective introduit une reconfiguration majeure dans la compréhension des phénomènes cognitifs et des différences individuelles en matière de performance intellectuelle. En proposant une distinction explicite entre le potentiel cognitif général et son activation contextuelle, cette approche permet de dépasser les limites des modèles traditionnels centrés soit sur une structure unitaire des capacités, soit sur une pluralité statique

des formes d'intelligence. Cette approche éclaire notamment le fait qu'un élève aux résultats scolaires globalement faibles au cours de l'année puisse néanmoins obtenir d'excellents résultats lors d'examens finaux tels que le CEPE, le BEPC ou le baccalauréat, en fonction des conditions spécifiques d'activation de ses ressources cognitives.

L'un des apports fondamentaux de cette perspective réside dans sa capacité à rendre compte de la variabilité intra-individuelle des performances. Alors que les approches classiques tendent à considérer les écarts de performance comme des fluctuations marginales ou des erreurs de mesure, la théorie de l'intelligence sélective les interprète comme des manifestations structurantes du fonctionnement cognitif. Les différences observées au sein d'un même individu selon les domaines, les tâches ou les contextes ne relèvent plus de l'exception, mais deviennent des éléments centraux de l'analyse de l'intelligence.

Cette approche permet également de mieux comprendre la diversité des trajectoires intellectuelles. Les parcours scolaires, professionnels et personnels ne peuvent être réduits à une simple projection linéaire d'un niveau de capacité initial. Ils résultent plutôt d'une série d'interactions entre un potentiel cognitif donné et les contextes successifs dans lesquels ce potentiel est mobilisé. Ainsi, des formes de réussite tardive, des sous-performances prolongées ou encore des révélations soudaines de compétences trouvent une explication cohérente dans la dynamique d'activation sélective des ressources cognitives.

Sur le plan théorique, l'intelligence sélective propose une évolution importante dans la manière de concevoir les capacités humaines. Elle invite à passer d'une logique de mesure statique des aptitudes à une logique d'analyse dynamique des conditions de leur expression. L'intelligence n'est donc plus uniquement définie comme un ensemble de capacités stables et mesurables, mais comme un système fonctionnel dont les manifestations dépendent des interactions entre l'individu et son environnement.

Cette reconfiguration conceptuelle ouvre la voie à une modélisation plus intégrative et plus réaliste des phénomènes cognitifs. Elle permet de considérer les performances intellectuelles comme des indicateurs contextuellement situés, reflétant à la fois les ressources internes de l'individu et les conditions dans lesquelles ces ressources sont mobilisées. L'intelligence apparaît ainsi comme un processus dynamique, sélectif et adaptatif, dont l'expression varie selon la nature des situations rencontrées.

En définitive, la théorie de l'intelligence sélective propose un cadre d'analyse susceptible d'enrichir les modèles existants en intégrant explicitement la dimension contextuelle de l'activation cognitive. Elle contribue ainsi à une compréhension plus fine des capacités humaines, en soulignant que celles-ci ne se manifestent jamais de manière uniforme, mais toujours en fonction des conditions spécifiques dans lesquelles elles sont sollicitées. **Cette perspective ouvre des perspectives théoriques et appliquées importantes, notamment dans les domaines de l'évaluation, de l'éducation et du développement des compétences.**

Vers une redéfinition de l'intelligence : synthèse des approches classiques et émergence de l'intelligence sélective

Les principales théories de l'intelligence convergent vers l'idée que l'intelligence constitue un ensemble de ressources permettant de comprendre, résoudre des problèmes, s'adapter à l'environnement ou produire des réponses efficaces face aux exigences de la réalité. Toutefois, elles divergent quant à la nature de ces ressources et à leur mode d'organisation. Les approches psychométriques, représentées par Spearman, privilégient l'existence d'un facteur général relativement stable ; les modèles pluralistes, tels que celui de Gardner, mettent l'accent sur la diversité des formes d'intelligence ; les conceptions adaptatives de Sternberg soulignent la capacité de l'individu à s'ajuster à son environnement ; enfin, les approches situées et dynamiques considèrent l'intelligence comme un phénomène émergent issu de l'interaction entre l'individu et son contexte. La théorie de l'intelligence sélective s'inscrit dans le prolongement de ces différentes perspectives tout en introduisant une innovation conceptuelle majeure : elle ne définit pas seulement l'intelligence par sa structure, sa diversité ou sa fonction adaptative, mais par les mécanismes qui régulent l'activation et l'expression des capacités cognitives. Suivant cette ligne de pensée, l'intelligence est conçue comme un potentiel cognitif dont la manifestation dépend de conditions contextuelles, motivationnelles et expérientielles spécifiques. Ainsi, les différences de performance ne traduisent pas uniquement des différences de capacités, mais également des variations dans les conditions qui permettent ou inhibent leur actualisation.

Il convient dès lors de préciser les conditions dans lesquelles le potentiel cognitif atteint son niveau d'expression le plus élevé, ce qui conduit naturellement à l'analyse de la notion de zone de performance optimale, objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 7

LA NOTION DE ZONE DE PERFORMANCE OPTIMALE

La notion de zone de performance optimale permet d'affiner la compréhension des variations intra-individuelles du fonctionnement cognitif en introduisant l'idée selon laquelle les capacités d'un individu ne s'expriment pas de manière uniforme, mais atteignent leur plein potentiel dans des conditions spécifiques. Cette perspective s'inscrit dans une logique dynamique de l'intelligence, dans laquelle la performance ne dépend pas uniquement du niveau des capacités, mais également de l'adéquation entre ces capacités et les caractéristiques du contexte d'exécution.

Dans cette optique, la zone de performance optimale peut être définie comme l'ensemble des conditions situationnelles, motivationnelles et environnementales dans lesquelles les capacités cognitives d'un individu sont activées de manière maximale et fonctionnelle. En dehors de cette zone, les mêmes capacités peuvent apparaître sous-exploitées, inhibées ou partiellement mobilisées, ce qui contribue à expliquer les écarts parfois importants observés dans les performances d'un même individu selon les contextes.

Cette conception permet de dépasser une vision statique de l'intelligence, en introduisant une dimension de régulation contextuelle de la performance. Elle suggère que chaque individu dispose d'un potentiel cognitif dont l'expression effective dépend de paramètres tels que la nature de la tâche, le niveau de contrainte temporelle, la familiarité avec le domaine, les enjeux motivationnels ou encore la structure de l'environnement social. Cette hypothèse peut être illustrée par la comparaison de deux individus confrontés à des tâches identiques mais dans des contextes différents : l'un évoluant dans une situation sans enjeu particulier, l'autre étant engagé dans une situation où les conséquences sont perçues comme cruciales. Dans le premier cas, la mobilisation des ressources cognitives peut rester partielle, entraînant une performance en deçà des capacités réelles de l'individu, tandis que dans le second cas, l'intensité de l'engagement et la signification accordée à la tâche favorisent une activation plus complète du potentiel disponible. Cette différence d'activation met en évidence le rôle déterminant des conditions contextuelles dans la variabilité des performances et confirme l'idée selon laquelle l'intelligence ne peut être réduite à un niveau fixe de capacités, mais doit être envisagée comme un système dynamique dont l'expression dépend étroitement de la situation d'exécution.

Ainsi, la zone de performance optimale ne doit pas être comprise comme un état fixe, mais comme une configuration dynamique et évolutive. Elle peut varier selon les domaines d'activité et se modifier au cours du temps en fonction de l'apprentissage, de l'expérience et des conditions d'exposition aux situations d'exécution.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette notion joue un rôle central, dans la mesure où elle permet d'illustrer concrètement le principe selon lequel l'intelligence n'est pas seulement une capacité possédée, mais une capacité activée de manière différenciée selon les contextes. Elle contribue ainsi à renforcer l'idée que la performance cognitive résulte d'un ajustement entre les ressources internes de l'individu et les exigences externes de la situation.

1. Introduction : vers une spatialisation fonctionnelle de l'intelligence

La théorie de l'intelligence sélective s'inscrit dans un mouvement de dépassement des modèles classiques de l'intelligence, qu'ils soient fondés sur une conception unitaire des capacités cognitives, comme dans les travaux de Spearman¹⁵⁷, ou sur une conception pluraliste et modulaire, comme dans la théorie des intelligences multiples de Gardner¹⁵⁸. Elle prolonge également certaines approches fonctionnelles, notamment la théorie triarchique de Sternberg¹⁵⁹, tout en introduisant un déplacement conceptuel majeur : l'intelligence n'est plus seulement envisagée comme une structure de capacités, mais comme un système d'activation différenciée dans des espaces fonctionnels spécifiques.

Au regard de ce nouveau paradigme, les modèles traditionnels apparaissent insuffisants pour rendre compte de la variabilité intra-individuelle des performances cognitives. En effet, ils tendent à décrire l'intelligence soit comme une entité globale relativement stable, soit comme un ensemble de compétences spécialisées, sans intégrer de manière systématique les conditions contextuelles qui déterminent leur expression effective. Or, les observations empiriques issues des contextes éducatifs, professionnels et sociaux montrent que les performances d'un même individu peuvent varier de manière significative selon les domaines d'activité, les types de tâches et les environnements d'exécution.

C'est dans ce cadre théorique que la notion de **spatialisation fonctionnelle de l'intelligence** prend tout son sens. Elle désigne l'idée selon laquelle les capacités cognitives ne s'expriment pas de manière homogène dans un espace cognitif indifférencié, mais selon des zones d'activation spécifiques, correspondant à des configurations particulières de tâches, de contextes et de dispositions individuelles. L'intelligence est ainsi conçue comme un système organisé de manière non uniforme, dans lequel certaines régions fonctionnelles favorisent une expression optimale des capacités, tandis que d'autres conduisent à une expression partielle, inhibée ou sous-optimale.

¹⁵⁷ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹⁵⁸ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

¹⁵⁹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

Cette approche implique un changement de niveau d'analyse. Il ne s'agit plus uniquement de mesurer des capacités globales ou de classifier des types d'intelligence, mais d'identifier les conditions dans lesquelles ces capacités atteignent leur niveau maximal d'expression. Autrement dit, l'enjeu théorique devient la compréhension des configurations contextuelles qui structurent l'activation cognitive. L'intelligence est alors envisagée comme un espace dynamique d'expression, dans lequel chaque individu possède des zones de performance optimale, définies par la compatibilité entre ses dispositions cognitives et les caractéristiques des situations rencontrées.

Cette conception permet d'éclairer plusieurs phénomènes empiriques difficilement intégrables dans les modèles classiques. Elle explique notamment pourquoi certains individus présentent des performances exceptionnelles dans des domaines spécifiques tout en affichant des résultats plus faibles dans d'autres contextes. Elle rend également compte des situations de sous-performance chronique en environnement institutionnel, malgré l'existence de compétences manifestes dans des contextes informels ou non académiques. Dans cette logique, la performance ne constitue plus un indicateur direct et universel du niveau d'intelligence, mais une manifestation localisée au sein d'un espace fonctionnel différencié.

La notion de spatialisation fonctionnelle peut être mise en relation avec certains travaux issus de la psychologie du développement et des approches socio-cognitives. Les travaux de Vygotski¹⁶⁰ sur la zone proximale de développement suggèrent déjà que les capacités cognitives ne sont pleinement visibles que dans certaines conditions d'interaction et d'accompagnement. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective élargit cette intuition en la transposant à l'ensemble du fonctionnement cognitif adulte et en l'intégrant dans une modélisation générale de l'intelligence comme système d'activation contextuelle.

Dans cette logique, chaque individu peut être envisagé comme disposant d'un profil d'activation spécifique, caractérisé par des zones de forte efficacité cognitive et des zones de moindre activation. Ces zones ne sont pas nécessairement fixes, mais peuvent évoluer en fonction des expériences, des apprentissages et des environnements rencontrés. Ainsi, la spatialisation fonctionnelle de l'intelligence introduit également une dimension dynamique, dans laquelle l'organisation des performances peut se transformer au cours du temps.

L'intelligence sélective propose donc de dépasser une lecture purement quantitative ou catégorielle de l'intelligence pour adopter une approche configurationnelle. L'objectif n'est plus uniquement de savoir « combien » d'intelligence possède un individu ou « quel type » d'intelligence il manifeste, mais de comprendre « où », « quand » et « dans quelles conditions » ses capacités s'expriment de manière optimale. Cette approche ouvre la voie à une modélisation plus fine des trajectoires cognitives et des différences individuelles.

¹⁶⁰ Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

En ce sens, la notion de zone de performance optimale constitue une formalisation centrale de la théorie de l'intelligence sélective. Elle permet de conceptualiser l'intelligence comme un système spatialement et fonctionnellement différencié, dans lequel les performances émergent de l'interaction entre un potentiel cognitif et des configurations contextuelles spécifiques. Cette perspective introduit ainsi une lecture profondément dynamique de l'intelligence humaine, fondée sur l'idée que les capacités ne sont jamais globalement ou uniformément exprimées, mais toujours situées dans des zones d'activation particulières.

Ainsi, cette modélisation de la performance en termes de zones d'activation ouvre la voie à une analyse plus fine de l'organisation interne des capacités cognitives, en conduisant à l'idée selon laquelle chaque individu possède une zone cognitive dominante, objet du point suivant.

2. Chaque individu possède une zone cognitive dominante

L'hypothèse fondamentale de ce chapitre est que chaque individu ne présente pas une performance cognitive homogène, mais une **distribution différenciée de ses capacités selon les domaines d'activité**. Cette distribution n'est pas aléatoire : elle tend à se structurer autour de zones de performance particulièrement élevées.

La **zone cognitive dominante** peut être définie comme l'ensemble des domaines dans lesquels un individu manifeste une efficacité cognitive significativement supérieure à sa performance moyenne globale. Cette conception implique une rupture avec l'idée d'une intelligence uniforme, telle que postulée dans les modèles issus de la tradition psychométrique de Spearman¹⁶¹, en introduisant une logique de **centrage différentiel des capacités cognitives**.

Dès lors, l'analyse des variations internes du fonctionnement cognitif conduit naturellement à approfondir la notion de champ d'expression privilégié, qui constitue le point suivant de cette réflexion.

3. La notion de « champ d'expression privilégié »

Afin de préciser la dynamique d'actualisation des capacités cognitives dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, il est nécessaire d'introduire la notion de **champ d'expression privilégié**. Cette notion désigne l'ensemble des contextes, situations et environnements dans lesquels les capacités cognitives d'un individu atteignent leur niveau maximal d'activation et d'efficacité. Elle constitue une extension analytique de la zone de performance optimale, en mettant l'accent non plus uniquement sur des conditions isolées d'efficacité, mais sur un ensemble structuré de contextes dans lesquels cette efficacité se stabilise et se reproduit.

¹⁶¹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>.

Le champ d'expression privilégié ne se réduit pas à un domaine académique ou institutionnel spécifique. Il peut recouvrir des environnements de nature très diverse, incluant les contextes professionnels, sociaux, créatifs, techniques ou encore informels. Ainsi, il ne s'agit pas d'un espace défini a priori par des catégories institutionnelles, mais d'un espace fonctionnel émergent, construit à partir des interactions récurrentes entre les caractéristiques cognitives de l'individu et les propriétés des situations dans lesquelles il est engagé. En ce sens, le champ d'expression privilégié constitue une configuration dynamique plutôt qu'une catégorie fixe de compétences.

Théoriquement, ce champ est défini par la compatibilité entre trois ensembles de facteurs fondamentaux. **Le premier concerne les structures cognitives individuelles**, c'est-à-dire l'ensemble des capacités de traitement de l'information, des connaissances, des stratégies de raisonnement et des dispositions métacognitives propres à l'individu. **Le deuxième renvoie aux contraintes de la tâche**, qui déterminent les opérations mentales requises pour atteindre un objectif donné, ainsi que le niveau de complexité, d'abstraction ou d'innovation exigé. **Le troisième correspond aux propriétés de l'environnement d'action**, incluant les dimensions sociales, matérielles, culturelles et organisationnelles, ainsi que les enjeux perçus par l'individu, lesquels contribuent à moduler le niveau d'activation et de mobilisation des ressources cognitives nécessaires à l'exécution de la tâche.

Le champ d'expression privilégié émerge lorsque ces trois dimensions présentent un niveau élevé de cohérence fonctionnelle. Dans ce cas, les capacités cognitives de l'individu ne sont pas seulement mobilisées, mais également optimisées, conduisant à une production régulière de performances élevées. À l'inverse, lorsque cette compatibilité est faible, les mêmes capacités peuvent demeurer partiellement inactives ou produire des performances sous-optimales, même en présence d'un potentiel cognitif élevé.

Cette conception introduit une logique de concentration asymétrique des performances, selon laquelle l'efficacité cognitive n'est pas uniformément répartie dans l'ensemble des contextes, mais tend à se structurer autour de zones spécifiques de forte activation. Le champ d'expression privilégié représente ainsi une forme de «centrage fonctionnel» des capacités intellectuelles, dans lequel l'individu manifeste de manière récurrente ses performances les plus élevées. Cette asymétrie permet de comprendre pourquoi certains individus apparaissent exceptionnellement compétents dans certains environnements tout en étant beaucoup moins performants dans d'autres, sans que cela implique nécessairement une différence globale de potentiel cognitif.

Cette notion présente également des convergences avec les travaux de Sternberg¹⁶² sur l'intelligence pratique, qui soulignent l'importance de l'adaptation aux environnements réels et de la capacité à fonctionner efficacement dans des contextes concrets. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective s'en distingue en proposant une modélisation plus structurée et

¹⁶² Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

systématique de cette adaptation. Là où Sternberg insiste principalement sur la compétence adaptative, le concept de champ d'expression privilégié introduit une logique de distribution inégale et stable des performances selon les contextes.

En effet, le champ d'expression privilégié ne correspond pas uniquement à une adaptation ponctuelle à une situation donnée, mais à une configuration relativement cohérente de contextes dans lesquels l'individu déploie de manière récurrente son potentiel cognitif. Il s'agit donc d'un espace fonctionnel d'actualisation des compétences, dont la structure reflète à la fois les caractéristiques internes de l'individu et les régularités des environnements dans lesquels il évolue.

Cette approche permet également de repenser les trajectoires individuelles de performance. Elle suggère que les réussites les plus significatives d'un individu ne sont pas nécessairement réparties de manière homogène dans tous les domaines, mais tendent à se concentrer dans des champs d'expression spécifiques. L'identification de ces champs devient alors un enjeu central pour la compréhension des dynamiques de réussite, de sous-performance ou de transformation des compétences au cours du temps.

La notion de champ d'expression privilégié constitue alors un élément structurant de la théorie de l'intelligence sélective. Elle permet de relier de manière opérationnelle les concepts de potentiel cognitif, d'activation contextuelle et de zone de performance optimale, en proposant une unité d'analyse intermédiaire entre l'individu et ses environnements d'action. Cette notion contribue ainsi à renforcer l'idée selon laquelle l'intelligence ne peut être comprise uniquement comme une propriété interne, mais doit être appréhendée comme un phénomène relationnel et contextuellement distribué.

Une fois établi que l'expression de l'intelligence dépend de contextes privilégiés d'activation, il devient nécessaire d'examiner la manière dont ces contextes se constituent et s'organisent. L'analyse de la structuration de la zone de performance optimale permet précisément de répondre à cette exigence théorique.

4. Structuration de la zone de performance optimale

La zone de performance optimale constitue, dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, une configuration cognitive particulière dans laquelle les conditions d'actualisation du potentiel intellectuel atteignent un niveau d'efficacité maximal. Elle ne désigne pas simplement un niveau élevé de performance, mais une structuration spécifique des facteurs cognitifs et contextuels qui permet à l'individu de mobiliser ses ressources de manière particulièrement efficiente et cohérente.

Cette zone peut être comprise comme le résultat de la convergence simultanée de plusieurs conditions fonctionnelles.

Premièrement, elle repose sur une adéquation forte entre les dispositions cognitives de l'individu et les exigences de la tâche. Cette adéquation implique que les compétences mobilisées correspondent de manière précise aux opérations mentales requises par la situation, qu'il s'agisse de raisonnement logique, de traitement de l'information, de créativité, de résolution de problèmes ou de coordination de connaissances. Lorsque cette correspondance est élevée, les ressources cognitives sont sollicitées de manière fluide et efficace, favorisant une réduction des efforts inutiles et une optimisation des processus de traitement.

Deuxièmement, la zone de performance optimale se caractérise par une réduction des contraintes inhibitrices habituellement présentes dans d'autres contextes. Ces contraintes peuvent être d'ordre cognitif, émotionnel, social ou organisationnel. Elles incluent notamment le stress excessif, les limitations environnementales, les injonctions contradictoires ou encore les dispositifs d'évaluation inadaptés. Leur diminution permet une libération partielle des ressources cognitives, qui peuvent alors être entièrement consacrées à la réalisation de la tâche.

Troisièmement, cette zone implique une activation maximale des ressources attentionnelles, motivationnelles et stratégiques. L'attention est pleinement orientée vers la tâche, la motivation intrinsèque ou extrinsèque soutient durablement l'engagement cognitif, et les stratégies de résolution sont mobilisées de manière flexible et adaptée. Cette configuration favorise une profondeur de traitement de l'information supérieure, ainsi qu'une meilleure régulation des processus cognitifs en cours d'activité.

Quatrièmement, la zone de performance optimale est souvent associée à une reconnaissance implicite ou explicite des compétences mobilisées. Cette reconnaissance peut provenir de l'environnement social, institutionnel ou professionnel, mais également de l'individu lui-même à travers un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Elle contribue à renforcer l'engagement cognitif et à stabiliser les conditions favorables à la performance, en créant un cercle de rétroaction positive entre réussite et motivation.

Dans cette configuration, l'individu ne se contente pas de produire une performance satisfaisante ou simplement supérieure à la moyenne. Il atteint un niveau d'efficacité qualitative supérieur à sa performance habituelle observée dans d'autres contextes. Cette amélioration ne résulte pas nécessairement d'une augmentation du potentiel cognitif en soi, mais d'une optimisation des conditions d'activation de ce potentiel. La performance devient ainsi l'expression d'une convergence optimale entre les ressources internes de l'individu et les caractéristiques de la situation.

La zone de performance optimale constitue donc une notion centrale dans la modélisation de l'intelligence sélective, car elle permet de rendre compte des situations dans lesquelles les capacités cognitives d'un individu se manifestent avec une intensité exceptionnelle. Elle met en évidence le fait que l'intelligence ne se déploie pas de manière uniforme, mais selon des configurations spécifiques où plusieurs facteurs convergent pour produire une efficacité cognitive maximale.

Cette conception permet également d'enrichir la compréhension des différences individuelles en introduisant une dimension qualitative de la performance. Deux individus possédant un niveau de potentiel cognitif comparable peuvent présenter des différences significatives de performance selon leur capacité à accéder à leur zone de performance optimale. Ainsi, l'enjeu analytique ne réside plus uniquement dans la mesure des capacités, mais dans l'identification des conditions qui permettent leur expression optimale.

La structuration de la zone de performance optimale confirme alors le caractère dynamique et contextuel de l'intelligence sélective. Elle montre que la performance intellectuelle résulte moins d'une capacité fixe que d'une configuration temporaire et située dans laquelle les ressources cognitives sont pleinement mobilisées. Ceci renforce l'idée selon laquelle l'intelligence doit être comprise comme un processus d'activation différenciée plutôt que comme une propriété uniforme de l'individu.

Dès lors que l'expression des capacités cognitives dépend de conditions spécifiques d'activation, l'idée d'une répartition homogène de l'intelligence devient difficilement soutenable. La théorie de l'intelligence sélective conduit au contraire à postuler une asymétrie structurelle du fonctionnement cognitif, qui constitue l'une de ses hypothèses centrales.

5. Hypothèse centrale : asymétrie structurelle de l'intelligence

L'hypothèse centrale de ce chapitre peut être formulée de la manière suivante : **l'intelligence humaine ne se distribue pas de manière uniforme à travers les domaines d'activité, mais selon une structure asymétrique caractérisée par l'existence de zones de performance optimale dans lesquelles l'efficacité cognitive est significativement amplifiée.** Cette asymétrie ne constitue pas une variation secondaire ou accidentelle des performances, mais une propriété fondamentale de l'organisation fonctionnelle de l'intelligence.

Dans cet esprit, l'intelligence ne peut plus être conceptualisée comme une grandeur homogène se déployant de manière stable et équivalente dans l'ensemble des situations cognitives. Elle apparaît au contraire comme un système différencié, dont l'expression dépend fortement des configurations contextuelles dans lesquelles les capacités sont sollicitées. L'hypothèse d'une asymétrie structurelle implique ainsi que certaines formes de performance ne sont pas simplement le reflet direct d'un niveau global de capacité, mais résultent d'une concentration spécifique des ressources cognitives dans des domaines ou des contextes particuliers.

Cette formulation constitue une inflexion théorique majeure par rapport aux modèles classiques de l'intelligence. Elle rompt d'abord avec l'idée d'un facteur général homogène (*g*) proposé par Spearman¹⁶³, selon lequel les performances intellectuelles dans différents domaines

¹⁶³ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

seraient largement déterminées par une capacité cognitive générale sous-jacente. Si l'existence d'un facteur commun aux performances cognitives n'est pas nécessairement niée, son rôle explicatif est ici reconfiguré : il ne suffit pas à rendre compte de la distribution réelle et asymétrique des performances observées chez un même individu.

L'hypothèse d'asymétrie structurelle dépasse également les approches pluralistes de l'intelligence, notamment celles proposées par Gardner¹⁶⁴, qui postulent l'existence de formes d'intelligence relativement indépendantes et qualitativement distinctes. Dans ces modèles, la diversité des performances est expliquée par la coexistence de modules cognitifs différenciés. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective introduit une logique complémentaire : la variation des performances ne dépend pas uniquement de la diversité des capacités, mais également des conditions différentielles de leur activation. Autrement dit, ce n'est pas seulement la nature des intelligences qui varie, mais aussi leur degré d'expression selon les contextes.

Par ailleurs, cette hypothèse dépasse également les cadres triarchiques proposés par Sternberg¹⁶⁵, qui intègrent déjà une dimension adaptative de l'intelligence en fonction des exigences de l'environnement. L'intelligence sélective prolonge cette intuition en postulant que l'adaptation ne constitue pas uniquement une compétence parmi d'autres, mais un principe général d'organisation de l'ensemble des performances cognitives. La structure même de l'intelligence serait ainsi asymétrique, c'est-à-dire organisée autour de zones de forte activation et de zones de sous-expression relative.

La notion d'asymétrie structurelle introduit ainsi une dynamique de concentration contextuelle des performances cognitives. Cette dynamique implique que les capacités intellectuelles ne sont pas réparties de manière uniforme dans l'ensemble des situations possibles, mais tendent à se regrouper autour de configurations spécifiques dans lesquelles elles atteignent leur efficacité maximale. Ces configurations correspondent aux zones de performance optimale, définies par la convergence entre les dispositions cognitives de l'individu, les caractéristiques de la tâche et les conditions environnementales.

D'un point de vue théorique, cette hypothèse permet de repenser la nature même des différences individuelles. Celles-ci ne sont plus uniquement interprétées comme des différences de niveau global d'intelligence, mais comme des différences de structure d'activation cognitive. Deux individus peuvent ainsi présenter un potentiel cognitif comparable tout en se distinguant fortement par la localisation et l'intensité de leurs zones de performance optimale. L'analyse de l'intelligence devient alors une analyse de la distribution asymétrique des performances dans l'espace des situations cognitives.

¹⁶⁴ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

¹⁶⁵ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

L'hypothèse d'asymétrie structurelle de l'intelligence constitue dès lors le noyau théorique de la théorie de l'intelligence sélective. Elle synthétise les principes développés dans les sections précédentes — hétérogénéité intra-individuelle, dépendance contextuelle, asymétrie fonctionnelle et latence cognitive — en proposant une vision unifiée de l'intelligence comme système structurellement inégal et contextuellement organisé. Cette perspective ouvre ainsi la voie à une reconfiguration profonde des modèles classiques de l'intelligence, en mettant au centre de l'analyse non plus la seule capacité, mais la manière dont cette capacité se distribue et s'actualise dans les différents contextes d'activité humaine.

Une fois établie l'idée que l'intelligence s'organise selon des zones différenciées d'activation et d'efficacité, il devient nécessaire d'en tirer les conséquences sur le plan théorique. L'étude des implications de la notion de zone optimale permet ainsi de mieux comprendre les transformations conceptuelles qu'introduit la théorie de l'intelligence sélective dans l'analyse du fonctionnement cognitif.

6. Implications théoriques de la notion de zone optimale

La reconnaissance de l'existence de zones de performance optimale dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective entraîne une reconfiguration profonde de la manière dont l'intelligence est conceptualisée, analysée et interprétée. Cette reconfiguration affecte à la fois le statut des performances cognitives, la compréhension des trajectoires développementales et les principes d'évaluation des capacités intellectuelles.

Premièrement, cette approche implique que les performances cognitives ne doivent plus être considérées comme des constantes stables reflétant directement un niveau fixe d'intelligence, mais comme des variables dépendantes du contexte d'activation. Une performance donnée ne peut donc être interprétée indépendamment des conditions spécifiques dans lesquelles elle a été produite. Les résultats observés deviennent ainsi des manifestations situées, résultant de l'interaction entre les dispositions cognitives de l'individu et les caractéristiques de la situation. Cette conception rompt avec une lecture statique des capacités intellectuelles et introduit une approche dynamique dans laquelle la performance est envisagée comme un phénomène contextuel et fluctuant.

Deuxièmement, la notion de zone de performance optimale permet d'éclairer les trajectoires non linéaires de développement cognitif fréquemment observées dans les parcours individuels. De nombreux cas empiriques montrent en effet que les performances intellectuelles ne progressent pas de manière continue et homogène au cours du temps, mais peuvent présenter des phases de stagnation, de sous-performance ou d'invisibilité suivies de périodes d'émergence rapide d'excellence. Ces trajectoires peuvent être interprétées, dans le cadre de l'intelligence sélective, comme l'expression progressive de l'accès à des zones d'activation cognitive jusque-là non mobilisées. L'apparition soudaine de performances élevées ne traduit alors pas nécessairement une transformation du potentiel cognitif, mais plutôt une modification des conditions d'activation permettant une expression plus complète des capacités existantes.

Troisièmement, cette perspective introduit une conséquence majeure sur le plan méthodologique et évaluatif. Elle suggère que l'évaluation de l'intelligence ne peut se limiter à des mesures globales et ponctuelles des performances, telles que celles traditionnellement utilisées dans les tests psychométriques. Une approche plus complète devrait intégrer l'identification des zones de forte activation cognitive, c'est-à-dire les contextes dans lesquels les capacités d'un individu s'expriment de manière optimale. L'objectif de l'évaluation ne serait plus uniquement de situer un individu sur une échelle de performance générale, mais également de comprendre la distribution de ses performances à travers différents contextes et d'identifier les conditions spécifiques de leur maximisation.

Dans cette optique, la notion de zone optimale implique une redéfinition du statut même des instruments de mesure de l'intelligence. Ceux-ci ne seraient plus considérés comme des dispositifs permettant de capturer une capacité fixe et universelle, mais comme des outils partiels d'observation de l'expression cognitive dans des contextes spécifiques. Leur validité dépendrait alors de leur capacité à refléter non seulement un niveau de performance, mais également une configuration particulière d'activation des ressources cognitives.

En outre, cette approche ouvre des perspectives importantes pour la compréhension des différences individuelles et des inégalités de performance. Elle permet de distinguer plus finement les cas de faible performance liés à un faible potentiel cognitif de ceux résultant d'une inadéquation entre les conditions d'évaluation et les zones d'activation optimales de l'individu. Cette distinction est essentielle pour éviter des interprétations réductrices des résultats cognitifs et pour mieux appréhender la diversité des profils intellectuels.

Enfin, la reconnaissance des zones de performance optimale contribue à enrichir les modèles théoriques de l'intelligence en introduisant une dimension explicitement contextuelle et dynamique. Elle renforce l'idée selon laquelle l'intelligence ne peut être comprise uniquement comme une propriété interne stable, mais doit être envisagée comme un système d'activation différenciée des capacités en fonction des situations. Cette perspective consolide ainsi l'ensemble des fondements de la théorie de l'intelligence sélective, en confirmant que la compréhension des performances humaines nécessite l'analyse conjointe du potentiel cognitif et des conditions de son actualisation.

Dès lors que l'intelligence est conçue comme un processus d'activation sélective des capacités cognitives, l'absence de performance ne peut plus être interprétée comme l'absence de capacité. Une part du potentiel intellectuel peut demeurer invisible, faute de conditions favorables à son expression. Cette idée conduit naturellement à l'introduction de la notion d'intelligence latente.

7. Transition vers la notion d'intelligence latente

La mise en évidence de zones de performance optimale conduit naturellement à l'ouverture d'une problématique complémentaire, à savoir celle de l'intelligence latente. En effet, si certaines capacités cognitives ne se manifestent pleinement que dans des contextes

spécifiques, il devient nécessaire d'interroger les mécanismes par lesquels ces mêmes capacités demeurent partiellement invisibles, sous-activées ou totalement non exprimées dans d'autres environnements.

Cette transition conceptuelle découle directement des principes fondamentaux de la théorie de l'intelligence sélective. L'hypothèse d'une asymétrie structurelle de l'intelligence, combinée à la notion de spatialisation fonctionnelle des performances et à celle de zone de performance optimale, implique que l'expression des capacités cognitives est conditionnelle. Dès lors, l'absence de performance observable dans un contexte donné ne peut être interprétée de manière univoque comme l'absence de capacité, mais doit également être envisagée comme le résultat possible d'un déficit d'activation contextuelle.

L'intelligence latente désigne alors l'ensemble des capacités cognitives existantes mais non actuellement exprimées dans un environnement spécifique. Elle renvoie à une dimension potentielle de l'intelligence qui échappe aux formes d'évaluation fondées uniquement sur l'observation directe des performances. L'intelligence sélective ouvre ainsi la possibilité théorique d'un décalage structurel entre ce qu'un individu est capable de faire et ce qu'il manifeste effectivement dans des situations données.

La question centrale qui émerge alors est celle des conditions de passage de la latence à l'activation. Autrement dit, il s'agit de comprendre les mécanismes par lesquels des capacités non visibles deviennent observables dans certaines configurations contextuelles, tandis qu'elles demeurent inactives dans d'autres. Cette problématique implique une analyse fine des facteurs cognitifs, motivationnels, affectifs et environnementaux qui régulent l'expression des ressources intellectuelles.

Cette interrogation constitue une étape logique dans le développement de la théorie de l'intelligence sélective. Après avoir établi l'existence de zones de performance optimale, il devient nécessaire d'expliquer la coexistence de capacités activées et de capacités non activées au sein d'un même individu. L'intelligence latente apparaît ainsi comme le prolongement analytique de la notion de zone optimale, en élargissant la réflexion à l'ensemble des configurations dans lesquelles les ressources cognitives ne sont pas mobilisées de manière effective.

Cette problématique sera développée de manière approfondie dans les chapitres suivants, où l'intelligence sélective sera analysée comme un système dynamique d'activation conditionnelle des ressources cognitives. L'objectif sera notamment d'examiner les conditions de transformation de la latence en activation, ainsi que les mécanismes permettant de comprendre la variabilité des performances à partir d'un même potentiel cognitif. Cette évolution théorique permettra de renforcer la cohérence globale du modèle en intégrant explicitement la dimension non observable de l'intelligence dans l'analyse des comportements cognitifs.

Conclusion

La notion de zone de performance optimale constitue un concept central et structurant de la théorie de l'intelligence sélective. Elle permet de dépasser une conception homogène et statique de l'intelligence pour la penser comme une structure asymétrique, organisée autour de champs d'expression différenciés dans lesquels les capacités cognitives atteignent des niveaux variables d'activation et d'efficacité.

Ainsi, l'intelligence n'est plus appréhendée comme une propriété uniforme et constamment exprimée de l'individu, mais comme un système dynamique dont les manifestations dépendent fortement des configurations contextuelles. La performance cognitive devient ainsi l'expression localisée d'un potentiel, activé de manière différentielle selon la compatibilité entre les dispositions de l'individu, les exigences des tâches et les caractéristiques de l'environnement.

Cette conceptualisation permet d'enrichir significativement la compréhension des trajectoires cognitives individuelles. Elle offre un cadre explicatif plus fin pour interpréter les variations intra-individuelles de performance, les différences de réussite selon les domaines, ainsi que les phénomènes de sous-performance ou de révélation tardive de compétences. Ces phénomènes ne sont plus considérés comme des anomalies ou des exceptions, mais comme des manifestations normales d'un fonctionnement cognitif structuré de manière asymétrique.

En mettant en évidence le rôle déterminant du contexte dans l'activation, la modulation et la reconnaissance des capacités intellectuelles, la théorie de l'intelligence sélective propose ainsi une relecture profonde des mécanismes sous-jacents à la performance humaine. Elle invite à repenser les modèles traditionnels de l'intelligence en intégrant explicitement la dimension situationnelle et fonctionnelle de son expression.

La zone de performance optimale apparaît ainsi comme un point d'articulation essentiel entre le potentiel cognitif et son actualisation effective. Elle constitue un espace théorique privilégié pour comprendre comment, dans des conditions spécifiques, les capacités intellectuelles se transforment en performances observables. Cette perspective consolide l'ensemble du modèle de l'intelligence sélective en affirmant que la compréhension de l'intelligence humaine passe nécessairement par l'analyse conjointe des ressources internes de l'individu et des contextes dans lesquels ces ressources trouvent les conditions de leur pleine expression.

L'étude de la zone de performance optimale a permis de comprendre les conditions qui favorisent l'expression maximale des capacités cognitives. Il reste toutefois à explorer l'autre versant de cette dynamique : celui des ressources intellectuelles présentes mais non manifestées. Cette question conduit directement à l'examen de l'intelligence latente, qui constitue l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 8

L'INTELLIGENCE LATENTE

L'étude de l'intelligence a longtemps été dominée par des modèles centrés sur la performance observable, qu'il s'agisse du facteur général (*g*) de Spearman¹⁶⁶, des approches pluralistes de Gardner¹⁶⁷ ou encore de la théorie triarchique de Sternberg¹⁶⁸. Dans ces différentes perspectives, l'intelligence est essentiellement appréhendée à partir de ce qui est mesurable, c'est-à-dire les performances effectivement réalisées dans des contextes d'évaluation ou d'activité.

Cependant, cette focalisation sur la performance observable laisse en grande partie dans l'ombre une dimension essentielle du fonctionnement cognitif : celle des capacités non exprimées, non mobilisées ou temporairement invisibles. C'est précisément cette dimension que la notion d'intelligence latente cherche à mettre en évidence.

L'intelligence latente renvoie ainsi à l'ensemble des capacités cognitives potentielles qui ne se manifestent pas immédiatement dans les situations d'évaluation ou d'action, mais qui peuvent être activées dans des conditions contextuelles spécifiques. Elle permet de rendre compte des écarts parfois importants entre le potentiel supposé d'un individu et ses performances observées, en introduisant l'idée d'une dissociation possible entre capacité et actualisation.

Ce chapitre vise à définir et à structurer la notion d'intelligence latente, en montrant en quoi elle constitue un prolongement nécessaire des limites identifiées dans les modèles classiques de l'intelligence. Elle s'inscrit également dans une perspective plus large de la théorie de l'intelligence sélective, dans laquelle l'intelligence est conçue comme un ensemble de potentialités dont l'expression dépend de conditions d'activation différenciées.

1. Introduction : vers une cognition non observable

La théorie de l'intelligence sélective conduit à une relecture approfondie des modèles classiques de l'intelligence en introduisant une distinction fondamentale entre la capacité cognitive et sa manifestation observable. Cette distinction remet en question une hypothèse largement implicite dans les approches psychométriques traditionnelles, selon laquelle les

¹⁶⁶ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹⁶⁷ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

¹⁶⁸ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

performances mesurées constitueraient des indicateurs directs et exhaustifs des capacités intellectuelles sous-jacentes.

Dans la tradition psychométrique, notamment dans les travaux fondateurs de Spearman¹⁶⁹, l'intelligence est conceptualisée à travers l'existence d'un facteur général (g) supposé expliquer la cohérence des performances observées dans différents domaines cognitifs. Cette approche a permis à Jensen¹⁷⁰ et Deary¹⁷¹ de formaliser de manière rigoureuse la mesure des aptitudes intellectuelles et de mettre en évidence des régularités empiriques importantes dans les performances humaines. Toutefois, elle repose sur une équivalence fonctionnelle entre intelligence et performance mesurable, équivalence qui tend à réduire la complexité des processus cognitifs à leurs seules expressions observables.

Or, les données issues de la psychologie différentielle et de la psychologie du développement suggèrent que cette correspondance n'est ni systématique ni complète. De nombreuses recherches, comme celles de Sternberg¹⁷², montrent que les performances cognitives sont sensibles à des facteurs contextuels, motivationnels et situationnels qui influencent leur expression effective. De même, les travaux de Brown, Collins et Duguid¹⁷³, sur la cognition située soulignent que les compétences ne sont pleinement visibles que dans des environnements spécifiques qui en permettent l'activation.

Dans ce même ordre d'idées, la théorie de l'intelligence sélective introduit le concept d'**intelligence latente**, défini comme l'ensemble des capacités cognitives existantes mais non exprimées dans un contexte donné. L'intelligence n'est plus uniquement appréhendée comme ce qui est mesurable à travers des performances, mais également comme un ensemble de potentialités susceptibles de rester invisibles en l'absence de conditions favorables à leur activation. Cette notion rejoint indirectement les approches développementales qui insistent sur le rôle des conditions d'apprentissage et d'interaction sociale dans l'émergence des compétences cognitives, notamment la zone proximale de développement proposée par Vygotski¹⁷⁴, selon laquelle certaines capacités ne deviennent visibles qu'en présence de médiations spécifiques.

L'introduction de l'intelligence latente permet dès lors d'élargir le champ théorique de l'intelligence sélective en intégrant explicitement la question de la non-observabilité partielle des capacités cognitives. Elle constitue une étape essentielle dans la compréhension des

¹⁶⁹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹⁷⁰ Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Praeger.

¹⁷¹ Deary, I. J. (2012). *Intelligence*. *Annual Review of Psychology*, 63, 453–482. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100353>

¹⁷² Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. ¹⁷² Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

¹⁷³ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

¹⁷⁴ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

mécanismes par lesquels les ressources intellectuelles passent de l'état potentiel à l'état manifesté, ou demeurent au contraire dans un état de sous-activation durable.

Cette perspective ouvre ainsi la voie à une analyse plus fine des différences individuelles, en distinguant ce qui relève des capacités effectivement exprimées de ce qui relève des capacités non activées mais potentiellement disponibles. Elle prépare également le terrain pour une modélisation plus dynamique de l'intelligence, dans laquelle l'enjeu central n'est plus uniquement la mesure des performances, mais la compréhension des conditions de leur émergence ou de leur absence d'expression.

Il convient dès lors d'examiner plus précisément la nature de ces ressources cognitives non exprimées, en envisageant l'intelligence non seulement comme une réalité observable, mais également comme une potentialité invisible ou insuffisamment activée.

2. L'intelligence comme potentialité invisible ou non activée

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'intelligence latente désigne une forme de capacité cognitive qui demeure structurellement présente mais fonctionnellement inactive dans certains environnements. Elle ne renvoie donc pas à une absence de compétence, mais à une absence d'activation, ce qui implique une distinction fondamentale entre possession d'une capacité et expression effective de celle-ci.

Cette distinction constitue un point de rupture important avec les modèles traditionnels de l'intelligence, dans lesquels l'absence de performance observable est fréquemment interprétée comme l'indicateur direct d'une absence ou d'une faiblesse de compétence. Dans les approches psychométriques issues de la tradition de Spearman¹⁷⁵, les performances mesurées sont généralement considérées comme des manifestations fiables du niveau d'intelligence sous-jacent, notamment à travers le facteur général (*g*), largement étudié et validé empiriquement par Jensen¹⁷⁶ et Deary¹⁷⁷. Dans ce cadre, ce qui n'est pas observé tend à être implicitement assimilé à ce qui n'existe pas ou n'est pas suffisamment développé.

À l'inverse, la théorie de l'intelligence sélective propose une relecture de cette équivalence en introduisant l'hypothèse selon laquelle certaines capacités cognitives peuvent rester invisibles en raison d'un défaut de compatibilité entre les exigences de l'environnement et les dispositions cognitives de l'individu. Cette invisibilité n'est pas interprétée comme une absence de capacité, mais comme une non-activation contextuelle des ressources disponibles.

¹⁷⁵ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹⁷⁶ Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Praeger.

¹⁷⁷ Deary, I. J. (2012). *Intelligence*. *Annual Review of Psychology*, 63, 453–482. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100353>

Cette conception rejoint partiellement les approches pluralistes et triarchiques de l'intelligence. Gardner¹⁷⁸ a montré que l'intelligence ne se réduit pas à une capacité unique, mais se manifeste sous différentes formes relativement indépendantes, tandis que Sternberg¹⁷⁹ insiste sur l'importance des contextes analytiques, créatifs et pratiques dans l'expression des capacités cognitives. Toutefois, ces approches restent principalement centrées sur la diversité structurelle ou fonctionnelle des intelligences, sans intégrer de manière systématique la possibilité d'une non-activation prolongée de capacités déjà constituées.

La théorie de l'intelligence sélective introduit ici une dimension supplémentaire : celle de la latence cognitive prolongée. Cette notion désigne la possibilité que certaines capacités demeurent durablement non mobilisées, non pas en raison de leur inexistance, mais en raison de conditions contextuelles insuffisantes ou inadéquates pour leur activation. Cette situation peut se traduire par une sous-performance chronique dans certains environnements, malgré l'existence de compétences potentiellement élevées dans d'autres contextes.

Cette perspective est cohérente avec les travaux issus de la psychologie du développement et des approches socio-cognitives, qui soulignent le rôle déterminant des environnements dans l'expression des capacités. Les recherches de Brown, Collins, et Duguid¹⁸⁰ sur la cognition située montrent notamment que les compétences sont fortement dépendantes des contextes dans lesquels elles sont mobilisées et peuvent rester partiellement invisibles en dehors de ceux-ci. De même, les approches socio-constructivistes de Vygotski¹⁸¹ mettent en évidence le fait que certaines fonctions cognitives ne deviennent pleinement observables que dans des contextes d'interaction spécifiques.

Ainsi, l'intelligence latente permet de conceptualiser l'intelligence comme une potentialité invisible ou non activée, dépendante des conditions d'expression plutôt que strictement mesurable à travers des performances isolées. Elle élargit le champ d'analyse de l'intelligence en intégrant explicitement la possibilité d'un décalage entre capacité structurelle et manifestation fonctionnelle, ce qui constitue un apport central de la théorie de l'intelligence sélective.

Comprendre l'intelligence latente implique ainsi de s'intéresser aux conditions qui permettent son passage de l'état potentiel à l'état manifeste. Cette réflexion conduit à analyser le rôle de l'environnement dans l'activation cognitive.

¹⁷⁸ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

¹⁷⁹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

^{180/180} Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

¹⁸¹ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

3. Rôle de l'environnement dans l'activation cognitive

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'environnement occupe une position centrale dans les processus d'actualisation des capacités cognitives. Il peut être défini comme l'ensemble des structures sociales, institutionnelles, culturelles et matérielles dans lesquelles l'individu est amené à agir, apprendre et résoudre des problèmes. Cette définition élargie permet de dépasser une conception réductrice de l'environnement comme simple cadre neutre d'expression des compétences, pour l'envisager comme un ensemble de conditions actives influençant directement l'activation ou l'inhibition des ressources cognitives.

L'activation de l'intelligence latente dépend alors d'un ensemble de facteurs environnementaux interdépendants.

Le premier facteur concerne la nature des tâches proposées, c'est-à-dire les types d'opérations cognitives sollicitées, leur niveau de complexité, ainsi que leur degré de correspondance avec les dispositions cognitives de l'individu. Les recherches de Deary¹⁸² et Sternberg¹⁸³ en psychologie cognitive montrent que les performances varient fortement selon la structure des tâches et leur degré de familiarité avec les schémas cognitifs de l'apprenant.

Le deuxième facteur renvoie aux modes d'évaluation et de reconnaissance des compétences. Les dispositifs d'évaluation, notamment dans les contextes scolaires et institutionnels, ne sont pas neutres : ils valorisent certaines formes de raisonnement, de langage ou de résolution de problèmes au détriment d'autres, contribuant ainsi à rendre visibles certaines capacités tout en occultant d'autres. Cette sélection implicite des compétences évaluées influence directement la perception de l'intelligence et peut conduire à une sous-estimation de certaines formes de potentiel cognitif.

Le troisième facteur concerne les opportunités d'expérimentation cognitive offertes à l'individu. Les environnements riches en situations d'apprentissage, en défis intellectuels et en problèmes ouverts favorisent l'exploration et la mobilisation de ressources cognitives variées. À l'inverse, des environnements cognitivement pauvres ou fortement routinisés limitent les occasions d'activation des capacités latentes. Cette idée est cohérente avec les approches développementales de Vygotsky¹⁸⁴ qui soulignent l'importance des expériences dans la structuration des compétences cognitives.

Le quatrième facteur correspond aux interactions sociales et professionnelles. Les échanges avec autrui jouent un rôle déterminant dans la stimulation cognitive, la régulation des stratégies de résolution de problèmes et la construction de nouvelles formes de raisonnement.

¹⁸² Deary, I. J. (2012). *Intelligence. Annual Review of Psychology*, 63, 453–482. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100353>

¹⁸³ Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

¹⁸⁴ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Les travaux de Brown, Collins, et Duguid¹⁸⁵ relatifs à la cognition située montrent que les compétences se développent et s'expriment dans des contextes socialement structurés, où les interactions contribuent à façonner les modalités d'activation cognitive.

Enfin, **le cinquième** facteur concerne **les contraintes institutionnelles ou éducatives**, qui peuvent favoriser ou limiter l'expression des capacités cognitives. Les structures organisationnelles, les normes d'évaluation, les attentes implicites et les cadres pédagogiques influencent fortement les conditions dans lesquelles les individus peuvent mobiliser leurs ressources intellectuelles.

Ainsi, un même individu peut présenter des performances très différentes selon les environnements dans lesquels il évolue, ce qui confirme l'hypothèse d'une **activation contextuelle différenciée de l'intelligence** comme le soutient Sternberg¹⁸⁶. Cette variabilité ne doit pas être interprétée comme une instabilité des capacités, mais comme l'expression d'un système cognitif sensible aux conditions d'activation.

L'environnement ne peut plus donc être considéré comme un simple cadre passif de l'activité cognitive. Il constitue au contraire un **dispositif d'activation ou d'inhibition des capacités intellectuelles**, capable de révéler, de masquer ou de moduler l'expression de l'intelligence latente. Cette conception renforce l'idée centrale de la théorie de l'intelligence sélective selon laquelle l'intelligence ne peut être comprise indépendamment des conditions contextuelles qui structurent son actualisation.

Toutefois, toutes les capacités cognitives disponibles ne parviennent pas nécessairement à se manifester. Entre le potentiel intellectuel et sa traduction en performance observable s'interposent divers processus susceptibles d'en limiter la visibilité. L'analyse de ces mécanismes d'invisibilité cognitive permet d'en mieux comprendre la nature.

4. Mécanismes d'invisibilité cognitive

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'intelligence latente peut demeurer invisible pour plusieurs raisons structurelles et systémiques. Cette invisibilité ne renvoie pas à une absence de capacité, mais à des mécanismes spécifiques empêchant ou limitant son activation et donc sa manifestation observable. L'analyse de ces mécanismes permet de mieux comprendre la dissociation entre intelligence potentielle et intelligence effectivement mesurée.

Un premier mécanisme d'invisibilité cognitive réside dans **l'inadéquation des dispositifs d'évaluation**. Les outils psychométriques traditionnels, issus notamment de la

¹⁸⁵ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

¹⁸⁶ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

tradition initiée par Spearman¹⁸⁷, ont permis de mettre en évidence l'existence de corrélations entre différentes performances cognitives et de formaliser la notion de facteur général (g). Toutefois, ces dispositifs restent nécessairement partiels, dans la mesure où ils ne capturent qu'un ensemble limité de compétences, souvent centrées sur des formes spécifiques de raisonnement logique, verbal ou mathématique. Par conséquent, certaines capacités cognitives peuvent ne pas être sollicitées par les instruments de mesure, ce qui contribue à leur invisibilisation.

Un deuxième mécanisme concerne **l'absence de situations d'activation pertinentes**. L'expression des capacités cognitives dépend fortement de la présence de contextes adaptés, permettant leur mobilisation effective. En l'absence de tels contextes, certaines compétences restent non activées, non pas en raison de leur inexistence, mais en raison de l'absence de conditions fonctionnelles favorables à leur expression. Cette idée est cohérente avec les approches de la cognition située, qui soulignent que les compétences sont indissociables des contextes dans lesquels elles s'expriment selon Brown, Collins et Duguid¹⁸⁸.

Un troisième mécanisme d'invisibilité renvoie aux **contraintes institutionnelles ou scolaires**. Les systèmes éducatifs et organisationnels tendent à valoriser certaines formes d'intelligence au détriment d'autres, en fonction de leurs objectifs, de leurs normes et de leurs modes d'évaluation. Cette sélection institutionnelle des compétences contribue à rendre visibles certaines aptitudes tout en marginalisant d'autres. Gardner¹⁸⁹ souligne à cet égard que les systèmes éducatifs privilégient souvent des formes limitées d'intelligence, notamment linguistique et logico-mathématique, au détriment de formes plus pratiques, créatives ou interpersonnelles.

Un quatrième mécanisme correspond à l'**auto-limitation cognitive**. Celui-ci désigne le processus par lequel un individu peut ne pas mobiliser certaines de ses potentialités en raison d'un manque de reconnaissance, de confiance en soi ou de stimulation adéquate. Les travaux de Bandura¹⁹⁰, sur l'auto-efficacité montrent que la perception que l'individu a de ses propres capacités influence directement son niveau d'engagement cognitif et la mobilisation de ses ressources intellectuelles. Ainsi, une faible estime de ses compétences peut conduire à une sous-utilisation durable du potentiel cognitif disponible.

L'ensemble de ces mécanismes contribue à produire une dissociation structurelle entre intelligence potentielle et intelligence observable. Cette dissociation constitue l'un des problèmes centraux que la théorie de l'intelligence sélective cherche à analyser et à dépasser. Elle met en évidence le fait que l'intelligence ne peut être réduite aux seules

¹⁸⁷ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹⁸⁸ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

¹⁸⁹ Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

¹⁹⁰ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

performances mesurées, mais doit également intégrer les conditions de visibilité ou d'invisibilité des capacités cognitives.

L'invisibilité cognitive apparaît donc comme un phénomène multidimensionnel résultant de l'interaction entre les limites des dispositifs d'évaluation, les conditions contextuelles d'activation, les structures institutionnelles et les dynamiques individuelles de mobilisation des ressources cognitives. Cette perspective renforce l'idée selon laquelle l'intelligence sélective doit être comprise comme un système dynamique dans lequel l'expression des capacités dépend étroitement des conditions dans lesquelles elles sont sollicitées.

5. Exemples de talents tardifs et émergence différée des capacités

L'existence de talents tardivement révélés constitue une illustration empirique particulièrement pertinente du concept d'intelligence latente tel qu'il est défini dans la théorie de l'intelligence sélective. Elle met en évidence le fait que certaines capacités cognitives peuvent demeurer peu visibles ou sous-exploitées pendant une période prolongée, avant de se manifester de manière plus explicite dans des contextes ultérieurs, souvent très différents des environnements initiaux d'évaluation ou de formation.

Dans de nombreux cas documentés en psychologie du développement et en études sur la créativité, des individus initialement considérés comme moyens, voire faibles, dans le cadre scolaire, développent ultérieurement des capacités exceptionnelles dans des domaines spécifiques. Ces domaines incluent notamment **l'entrepreneuriat et la gestion organisationnelle**, la **création artistique et musicale**, la **négociation et l'influence sociale**, ainsi que **l'innovation technique ou pratique**. Ces trajectoires suggèrent une forte dissociation entre les performances académiques précoces et les réalisations ultérieures dans des contextes non scolaires.

Les recherches de Csikszentmihalyi¹⁹¹ sur la créativité et le développement des talents montrent que l'émergence de performances exceptionnelles est souvent liée à la rencontre entre un individu et un environnement particulièrement favorable à l'expression de ses dispositions cognitives. La créativité et la performance élevée ne sont donc pas uniquement des propriétés individuelles stables, mais résultent d'une interaction dynamique entre la personne, son domaine d'activité et le champ social dans lequel elle évolue.

Ces trajectoires de talents tardifs suggèrent que certaines capacités cognitives ne se manifestent pleinement qu'après une **réorganisation des conditions contextuelles d'activation**. Cette réorganisation peut inclure un changement de domaine d'activité, une modification de l'environnement social, une transformation des exigences professionnelles ou encore une redéfinition des tâches cognitives mobilisées. Dans ce cadre, l'émergence de

¹⁹¹ Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.

performances élevées ne doit pas être interprétée uniquement comme une augmentation progressive du potentiel cognitif, mais comme une modification qualitative des conditions permettant son expression.

Ce phénomène ne peut donc être entièrement expliqué ni par une simple montée en compétence progressive, ni par une modification linéaire du potentiel cognitif. Les modèles traditionnels du développement de l'intelligence supposent souvent une continuité relativement stable des performances dans le temps, en lien avec la maturation cognitive et l'apprentissage cumulatif. Toutefois, les trajectoires de talents tardifs montrent que le développement cognitif peut également être discontinu, marqué par des phases d'invisibilité suivies de périodes d'expression intense des capacités.

Dans le cadre de l'intelligence sélective, ces phénomènes s'expliquent par la notion de transformation des conditions d'expression de l'intelligence. L'individu ne change pas nécessairement en termes de potentiel cognitif global, mais accède à de nouveaux contextes dans lesquels ses capacités deviennent pleinement mobilisables. Cette interprétation est cohérente avec les approches sociocognitives du développement des compétences, qui soulignent selon Vygotsky¹⁹² et Sternberg¹⁹³ le rôle déterminant des contextes d'activité et des systèmes sociaux dans l'émergence des performances.

Ainsi, les exemples de talents tardifs renforcent l'idée selon laquelle l'intelligence ne peut être réduite à des performances précoces ou à des mesures standardisées. Ils illustrent au contraire une dynamique d'expression différenciée des capacités cognitives, dans laquelle la temporalité, le contexte et les opportunités jouent un rôle central. Ces trajectoires constituent dès lors des cas empiriques majeurs soutenant l'hypothèse d'une intelligence sélective fondée sur la variabilité contextuelle de l'activation cognitive.

6. Intelligence latente et dynamique de l'activation sélective

L'intelligence latente constitue un élément central de la théorie de l'intelligence sélective, dans la mesure où elle permet de comprendre les mécanismes par lesquels certaines capacités cognitives peuvent rester en suspens, partiellement inactives ou non observables jusqu'à leur activation dans un environnement jugé compatible. Elle introduit ainsi une distinction essentielle entre la possession d'une compétence cognitive et son expression effective dans un contexte donné.

L'intelligence ne peut plus être donc réduite à une propriété stable, mesurable de manière directe et indépendante des situations. Elle doit au contraire être envisagée comme un système dynamique d'actualisation conditionnelle des capacités cognitives, dans lequel l'expression des ressources intellectuelles dépend étroitement des interactions entre l'individu

¹⁹² Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

¹⁹³ Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

et son environnement. Cette conception remet en cause les modèles statiques de l'intelligence, qui supposent une correspondance relativement stable entre niveau de capacité et performance observable.

La dynamique d'activation sélective implique que les capacités cognitives ne sont pas toutes simultanément mobilisées, mais qu'elles s'expriment de manière différenciée selon les contextes. Certaines capacités peuvent être immédiatement visibles dans des environnements spécifiques, tandis que d'autres demeurent latentes jusqu'à ce que des conditions particulières permettent leur activation. Cette logique renforce l'idée selon laquelle la performance cognitive est le résultat d'un processus d'actualisation plutôt que l'expression directe d'un stock fixe de compétences.

Cette approche prolonge les intuitions développées par Sternberg¹⁹⁴ dans le cadre de la théorie triarchique de l'intelligence, notamment en ce qui concerne l'importance des contextes analytiques, créatifs et pratiques dans l'expression des capacités cognitives. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective introduit une extension conceptuelle majeure en intégrant explicitement la notion de latence prolongée. Contrairement à une simple variation de style cognitif ou de compétence adaptative, la latence cognitive désigne ici la possibilité qu'une capacité reste durablement non activée en l'absence de conditions environnementales appropriées.

Cette conception est également cohérente avec les approches contemporaines de la cognition située et distribuée, qui insistent selon Brown, Collins, et Duguid¹⁹⁵, sur le fait que les processus cognitifs ne peuvent être pleinement compris indépendamment des contextes dans lesquels ils se déploient. Elle rejoint également les travaux de Vygotsky¹⁹⁶ sur le rôle des interactions sociales et des médiations dans l'actualisation des fonctions psychologiques supérieures.

Ainsi, l'intelligence latente et la dynamique de l'activation sélective permettent de concevoir l'intelligence comme un système flexible, sensible aux conditions contextuelles et capable de variations importantes dans son expression. Cette conception ouvre la voie à une compréhension plus fine des différences individuelles, en mettant l'accent non seulement sur les capacités disponibles, mais aussi sur les conditions nécessaires à leur mobilisation effective. Cette approche renforce donc l'hypothèse centrale de la théorie de l'intelligence sélective selon laquelle l'intelligence ne peut être appréhendée uniquement comme une entité stable, mais doit être analysée comme un processus d'activation différenciée des capacités cognitives en fonction des environnements d'expression.

¹⁹⁴ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.
Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

¹⁹⁵ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

¹⁹⁶ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Conclusion

L'intelligence latente constitue un concept fondamental et structurant au sein de la théorie de l'intelligence sélective. Elle permet de dépasser une lecture strictement observable et performative de l'intelligence en introduisant l'idée selon laquelle une partie significative des capacités cognitives peut rester non manifestée tant que les conditions contextuelles nécessaires à leur activation ne sont pas réunies.

En ce sens, l'intelligence latente offre un cadre explicatif permettant de rendre compte de l'écart entre capacités potentielles et performances observables. Cet écart, fréquemment constaté dans les trajectoires individuelles, ne doit plus être interprété comme une simple insuffisance de compétence ou comme une limite stable du potentiel cognitif, mais comme l'expression d'une cognition partiellement invisible, dépendante de conditions spécifiques d'activation.

Cette orientation permet ainsi de reconfigurer l'analyse des différences individuelles en introduisant une distinction essentielle entre ce que l'individu est capable de réaliser et ce qu'il manifeste effectivement dans des contextes donnés. Elle met en évidence le rôle central des facteurs situationnels, environnementaux et institutionnels dans la visibilité des compétences cognitives.

Par ailleurs, l'intelligence latente constitue un pivot théorique essentiel pour comprendre les trajectoires cognitives non linéaires ainsi que les phénomènes de révélation tardive des capacités humaines. Elle permet d'interpréter ces trajectoires non comme des anomalies développementales, mais comme des manifestations normales d'un système cognitif dont l'expression est conditionnée par la qualité et la pertinence des environnements d'activation. L'intelligence latente renforce en fin de compte l'hypothèse centrale de la théorie de l'intelligence sélective selon laquelle l'intelligence ne peut être appréhendée uniquement comme une propriété stable et uniformément observable, mais doit être conçue comme un système dynamique d'actualisation différenciée des capacités cognitives. Cette conception ouvre ainsi la voie à une compréhension plus fine, plus contextuelle et plus intégrative du fonctionnement intellectuel humain.

PARTIE III

LES MÉCANISMES DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

CHAPITRE 9

LE RÔLE DU CONTEXTE

La question du contexte occupe une place de plus en plus centrale dans les théories contemporaines de l'intelligence, en particulier à mesure que les limites des modèles strictement internalistes deviennent plus visibles. Les approches fondées sur le facteur général de Spearman¹⁹⁷, les conceptions pluralistes de Gardner¹⁹⁸ ou encore la théorie triarchique de Sternberg¹⁹⁹ ont progressivement introduit, à des degrés divers, l'idée que les performances cognitives ne peuvent être pleinement comprises en dehors des situations dans lesquelles elles se manifestent.

Cependant, malgré cette reconnaissance croissante, le rôle du contexte demeure souvent traité comme une variable externe ou secondaire, sans modélisation suffisamment précise de son influence sur l'activation, l'expression et la modulation des capacités cognitives. Or, les observations empiriques suggèrent que les environnements d'action ne se contentent pas de révéler l'intelligence, mais contribuent activement à en orienter la forme et l'intensité d'expression.

Le contexte ne peut plus alors être considéré comme un simple cadre passif de performance, mais comme un ensemble structurant de conditions qui influencent directement la mobilisation des ressources cognitives. Il intervient à plusieurs niveaux : la nature des tâches, les contraintes temporelles, les normes sociales, les enjeux motivationnels ou encore les expériences antérieures de l'individu.

Ce chapitre vise ainsi à analyser le rôle du contexte dans la compréhension du fonctionnement cognitif, en mettant en évidence son importance dans la dynamique d'activation des capacités. Il s'agit de montrer que l'intelligence ne peut être pleinement comprise qu'à travers l'interaction permanente entre l'individu et son environnement, interaction qui constitue l'un des fondements essentiels de la théorie de l'intelligence sélective.

1. Introduction : la contextualisation de l'intelligence

La théorie de l'intelligence sélective repose sur une hypothèse fondamentale selon laquelle les performances cognitives ne peuvent être pleinement comprises indépendamment

¹⁹⁷ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

¹⁹⁸ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

¹⁹⁹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

des contextes dans lesquels elles s'expriment. Cette position théorique implique une rupture avec les conceptions strictement internalistes de l'intelligence, qui tendent à la considérer comme une propriété essentiellement stable et indépendante des conditions d'actualisation.

Dès lors, la compréhension des capacités cognitives nécessite une prise en compte systématique des environnements dans lesquels elles sont mobilisées. Le contexte ne constitue donc pas un simple cadre externe ou un arrière-plan neutre, mais un élément actif participant à la configuration même de la performance intellectuelle. Il devient ainsi un facteur d'activation, de modulation ou d'inhibition des ressources cognitives, influençant directement leur degré d'expression observable.

Cette approche prolonge certaines intuitions issues des travaux de Sternberg²⁰⁰, notamment à travers sa théorie triarchique de l'intelligence, qui accorde une importance particulière à l'intelligence pratique et à l'adaptation aux environnements réels. Elle rejoint également les approches dites écologiques et situées de la cognition, qui soulignent selon Bronfenbrenner²⁰¹, Brown, Collins et Duguid²⁰², que les processus cognitifs sont indissociables des contextes sociaux et matériels dans lesquels ils se déploient.

Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective s'en distingue par un niveau de formalisation plus systématique du rôle du contexte. Celui-ci n'est pas uniquement envisagé comme un facteur influençant la performance, mais comme une variable structurante de l'activation cognitive elle-même. Autrement dit, le contexte ne se contente pas de moduler une intelligence préexistante : il participe activement à déterminer quelles capacités deviennent visibles, lesquelles restent latentes et lesquelles sont pleinement optimisées.

Dans cette optique, l'intelligence ne peut être réduite à une propriété interne de l'individu, mais doit être conceptualisée comme un phénomène relationnel résultant de l'interaction dynamique entre les structures cognitives et les conditions contextuelles d'expression. Cette reconfiguration conceptuelle constitue un prolongement direct de l'hypothèse centrale de l'intelligence sélective, selon laquelle l'intelligence est fondamentalement un système d'activation différenciée des capacités cognitives.

Cette reconfiguration conceptuelle conduit ainsi à interroger la manière dont les contextes d'évaluation structurent différemment l'expression des capacités cognitives, en distinguant notamment les logiques propres à l'environnement scolaire de celles qui caractérisent l'environnement réel, objet de la section suivante.

²⁰⁰ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

²⁰¹ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

²⁰² Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

2. Environnement scolaire et environnement réel : deux régimes d'évaluation de l'intelligence

L'un des apports majeurs de la théorie de l'intelligence sélective consiste à distinguer deux grands types d'environnements cognitifs : l'environnement scolaire et l'environnement réel.

2.1. L'environnement scolaire

L'environnement scolaire constitue un cadre institutionnel spécifique de développement, d'expression et d'évaluation des compétences intellectuelles. Contrairement aux situations de la vie quotidienne, il repose sur des règles explicites, des objectifs pédagogiques définis et des modalités d'évaluation relativement standardisées. **Dans la perspective de la théorie de l'intelligence sélective, cet environnement ne mesure pas l'ensemble des potentialités cognitives d'un individu, mais privilégie certaines formes d'intelligence compatibles avec les exigences du système éducatif.**

L'une des caractéristiques fondamentales de l'environnement scolaire réside dans la **standardisation des tâches**. Les activités proposées aux élèves sont généralement conçues selon des programmes officiels, des progressions pédagogiques et des critères d'évaluation communs. Cette standardisation vise à garantir l'équité des apprentissages et la comparabilité des performances. Toutefois, elle conduit également à privilégier des formes particulières de raisonnement, notamment les compétences verbales, logiques, mathématiques et analytiques. Dès les travaux de Spearman²⁰³, les performances scolaires ont été associées à l'existence d'un facteur général d'intelligence (g), supposé expliquer une grande partie de la réussite académique.

Une seconde caractéristique de l'environnement scolaire concerne la **prévisibilité des situations d'évaluation**. Les élèves connaissent généralement les objectifs d'apprentissage, les contenus à maîtriser et les critères sur lesquels ils seront évalués. Les examens, devoirs ou exercices reposent sur des consignes explicites et des attentes relativement stables. Cette prévisibilité favorise la préparation cognitive, la mémorisation et l'application de procédures déjà enseignées. Selon Sternberg²⁰⁴, ce type de contexte valorise principalement l'intelligence analytique, c'est-à-dire la capacité à résoudre des problèmes clairement définis en mobilisant des connaissances académiques et des stratégies de raisonnement formelles.

L'environnement scolaire accorde également **une place centrale aux compétences logico-verbales et abstraites**. Les activités d'apprentissage reposent largement sur la compréhension de textes, l'expression écrite, le raisonnement mathématique, l'abstraction conceptuelle et la manipulation de symboles. Cette orientation explique en partie pourquoi les élèves présentant des aptitudes élevées dans ces domaines obtiennent généralement de meilleurs résultats scolaires. À l'inverse, d'autres formes d'intelligence, telles que les habiletés pratiques,

²⁰³ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

²⁰⁴ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

relationnelles, entrepreneuriales ou créatives, peuvent être insuffisamment reconnues malgré leur importance dans d'autres contextes sociaux et professionnels. Cette observation rejoint les critiques formulées par Gardner²⁰⁵, qui souligne que les institutions scolaires tendent à valoriser un nombre limité de compétences au détriment de la diversité des intelligences humaines.

Par ailleurs, les situations scolaires se caractérisent par **une réduction de la complexité du réel**. Afin de rendre les apprentissages évaluables et comparables, les problèmes proposés aux élèves sont souvent simplifiés, décontextualisés et structurés. Les variables jugées non pertinentes sont éliminées afin de permettre l'application de méthodes de résolution standardisées. Or, dans la vie quotidienne, les individus sont fréquemment confrontés à des situations ambiguës, incomplètes ou incertaines nécessitant des ajustements permanents. Cette différence fondamentale conduit Sternberg²⁰⁶ à distinguer la réussite scolaire de l'intelligence pratique, laquelle repose davantage sur l'adaptation aux exigences concrètes de l'environnement.

Les recherches en psychologie cognitive montrent également que les performances observées en contexte scolaire dépendent fortement de facteurs institutionnels et socioculturels. Les attentes des enseignants, les méthodes pédagogiques, le climat scolaire, les ressources éducatives disponibles ainsi que le capital culturel familial influencent significativement les résultats académiques comme le soutiennent Bourdieu et Passeron²⁰⁷. Ainsi, les performances scolaires ne constituent jamais une mesure pure des capacités intellectuelles ; elles résultent d'une interaction complexe entre les caractéristiques cognitives de l'élève et les opportunités offertes par son environnement d'apprentissage.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette réalité conduit à considérer l'école comme un environnement de sélection cognitive. Certaines aptitudes y trouvent des conditions favorables d'activation, de développement et de reconnaissance sociale, tandis que d'autres demeurent partiellement invisibles. Un élève possédant de fortes compétences créatives, organisationnelles, techniques ou relationnelles peut ainsi apparaître comme peu performant si les modalités d'évaluation ne permettent pas l'expression de ces capacités. À l'inverse, des aptitudes fortement valorisées par l'institution scolaire bénéficient d'un processus continu de renforcement et de reconnaissance.

Cette analyse rejoint la notion d'apprentissage situé développée par Brown, Collins et Duguid²⁰⁸, selon laquelle les connaissances et les compétences prennent sens dans des contextes spécifiques d'activité. Les performances observées à l'école reflètent donc moins une intelligence universelle et indépendante des situations qu'une adéquation entre les exigences de l'environnement scolaire et les ressources cognitives mobilisées par l'apprenant. **Dans cette**

²⁰⁵ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

²⁰⁶ Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Plume.

²⁰⁷ Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.

²⁰⁸ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

perspective, l'échec scolaire ne peut être interprété systématiquement comme un déficit intellectuel ; il peut également traduire une inadéquation entre les formes d'intelligence possédées par l'individu et celles qui sont valorisées par l'institution éducative.

Ainsi, l'environnement scolaire constitue un système particulier de sélection et de reconnaissance des compétences. Il favorise l'expression de certaines dimensions de l'intelligence tout en laissant parfois dans l'ombre des capacités susceptibles de se révéler dans d'autres contextes. Cette caractéristique constitue l'un des fondements de la théorie de l'intelligence sélective, qui considère que l'expression de l'intelligence dépend étroitement des opportunités d'activation offertes par l'environnement dans lequel évolue l'individu.

2.2. L'environnement réel

À l'inverse des environnements artificiellement structurés, l'environnement réel se caractérise par un ensemble de conditions complexes, dynamiques et souvent imprévisibles, qui influencent directement les modalités d'expression des capacités cognitives. Il constitue un cadre d'action dans lequel les individus sont confrontés à des situations non standardisées, exigeant une adaptation continue et une mobilisation flexible des ressources intellectuelles.

Parmi les caractéristiques fondamentales de l'environnement réel, **l'incertitude des situations** occupe une place centrale. Contrairement aux contextes académiques ou expérimentaux, dans lesquels les problèmes sont généralement bien définis, structurés et accompagnés de consignes explicites, les situations réelles se présentent souvent sous des formes incomplètes, ambiguës ou partiellement indéterminées. Les individus ne disposent pas toujours de toutes les informations nécessaires pour agir de manière immédiate et rationnelle, ce qui les oblige à composer avec des données fragmentaires, des contraintes multiples et des objectifs parfois implicites ou concurrents.

Dans ce type d'environnement, l'enjeu principal ne réside pas uniquement dans l'application de procédures apprises, mais dans la capacité à interpréter correctement la situation. Cela implique d'identifier les éléments pertinents, de hiérarchiser les informations disponibles et de distinguer ce qui relève de l'essentiel et de l'accessoire. Cette activité interprétative constitue déjà une forme avancée de mobilisation cognitive, dans la mesure où elle requiert des compétences d'analyse, d'abstraction et de structuration du réel.

Par ailleurs, l'incertitude propre aux situations réelles impose également un travail de construction progressive des réponses. Contrairement aux contextes scolaires où la solution attendue est souvent unique et prédéterminée, l'environnement réel admet fréquemment une pluralité de solutions possibles, dont la pertinence dépend du contexte spécifique d'application. Les individus doivent alors élaborer des stratégies adaptatives, ajuster leurs décisions en fonction des retours du terrain et parfois réviser leurs choix à mesure que la situation évolue.

Ce processus mobilise ainsi des compétences complexes de raisonnement, de jugement et de prise de décision en contexte imparfait. Il ne s'agit plus seulement de produire une réponse

correcte, mais de construire une action efficace dans un environnement mouvant, partiellement prévisible et parfois contradictoire. L'intelligence y apparaît donc moins comme la maîtrise de connaissances stabilisées que comme la capacité à naviguer dans l'incertitude, à gérer l'imprévu et à transformer progressivement une situation indéterminée en un cadre d'action maîtrisable.

En deuxième lieu, l'environnement réel se caractérise par **la complexité des interactions sociales**. Contrairement aux situations académiques, où les relations entre individus sont souvent simplifiées, encadrées et fortement régulées par des règles explicites, les contextes de la vie réelle impliquent une pluralité d'acteurs aux intérêts parfois convergents, parfois divergents, évoluant dans des réseaux relationnels dynamiques. Les individus doivent alors composer avec des normes implicites, des attentes sociales non formulées et des rapports de force qui ne sont pas toujours immédiatement visibles, mais qui influencent néanmoins de manière déterminante les comportements et les décisions.

Cette complexité relationnelle exige la mobilisation de compétences cognitives spécifiques, notamment la capacité à comprendre les intentions d'autrui, à anticiper leurs réactions et à interpréter correctement les signaux sociaux, souvent indirects ou ambivalents. Elle suppose également un travail permanent d'ajustement comportemental, dans la mesure où les interactions sociales ne suivent pas des scripts rigides, mais se construisent et se négocient en temps réel.

Par ailleurs, la gestion des conflits et la recherche de coopération constituent des dimensions essentielles de ces environnements sociaux complexes. Les individus doivent être capables de naviguer entre des intérêts divergents, de trouver des compromis acceptables et de maintenir des relations fonctionnelles malgré les tensions potentielles. Cette exigence mobilise des compétences de régulation cognitive et émotionnelle, ainsi qu'une forme de raisonnement pratique orienté vers l'efficacité relationnelle.

Ainsi, l'environnement réel apparaît comme un espace d'interactions hautement complexe, dans lequel l'intelligence ne se limite pas à la résolution de problèmes abstraits, mais s'étend à la capacité de comprendre, d'anticiper et de gérer des dynamiques sociales instables et souvent ambiguës.

Un troisième élément constitutif de l'environnement réel réside dans **la diversité et la simultanéité des contraintes pratiques** auxquelles les individus sont confrontés. Contrairement aux contextes académiques ou expérimentaux, dans lesquels les conditions d'action sont généralement contrôlées, stabilisées et optimisées, les situations réelles imposent fréquemment des limitations multiples portant sur le temps, les ressources matérielles, l'accès à l'information ou encore les moyens d'action disponibles. Ces contraintes ne se présentent pas isolément, mais s'entrecroisent souvent, créant des situations de tension décisionnelle dans lesquelles il devient impossible de satisfaire simultanément l'ensemble des exigences.

Dans ce contexte, l'individu est amené à opérer des arbitrages constants entre différentes options possibles, en fonction de leur faisabilité, de leur efficacité attendue et de leur pertinence

par rapport aux objectifs poursuivis. Cette activité d'arbitrage ne repose pas uniquement sur des procédures logiques formalisées, mais mobilise également des compétences de jugement, d'intuition raisonnée et d'évaluation rapide des conséquences potentielles de chaque choix.

Par ailleurs, ces contraintes favorisent le développement de stratégies adaptatives, dans la mesure où les individus doivent ajuster en permanence leurs actions aux conditions changeantes de l'environnement. Il ne s'agit plus simplement de suivre un plan préétabli, mais de réorganiser l'action en fonction des ressources effectivement disponibles et des imprévus rencontrés. Cette capacité d'adaptation devient alors un élément central de l'efficacité cognitive en situation réelle.

Ainsi, la diversité des contraintes pratiques contribue à faire de l'environnement réel un espace d'action sous optimisation permanente, dans lequel l'intelligence se manifeste moins par l'application de solutions idéales que par la capacité à produire des décisions satisfaisantes dans des conditions limitées et souvent incertaines.

Enfin, l'environnement réel se distingue par l'exigence **d'une capacité d'adaptation rapide, continue et souvent imprévisible**. Contrairement aux contextes académiques, où les situations sont généralement stabilisées et les paramètres d'action relativement constants, les environnements réels évoluent de manière dynamique sous l'effet de multiples facteurs internes et externes. Les individus sont ainsi confrontés à des changements fréquents de conditions, à l'apparition d'événements inattendus ou à la modification progressive des objectifs et des contraintes, ce qui rend toute stratégie strictement figée rapidement obsolète.

Dans ce contexte, l'action efficace repose sur une révision permanente des schémas cognitifs et des modes de réponse mobilisés. Les individus doivent être capables d'évaluer en temps réel la pertinence de leurs choix, d'abandonner certaines stratégies devenues inefficaces et d'en construire de nouvelles en fonction des informations disponibles. Cette dynamique implique non seulement des capacités d'analyse et de décision, mais également une forme de flexibilité cognitive permettant de passer rapidement d'un mode de raisonnement à un autre.

Par ailleurs, cette plasticité adaptative ne se limite pas à des ajustements ponctuels ; elle s'inscrit dans un processus continu d'apprentissage par l'expérience. Chaque interaction avec l'environnement contribue à affiner les représentations, à enrichir les répertoires de réponses possibles et à renforcer la capacité à anticiper les évolutions futures. L'adaptation devient ainsi un mécanisme structurant du fonctionnement cognitif en contexte réel.

Cette exigence d'adaptation permanente met donc en évidence l'importance des compétences flexibles, transférables et évolutives, qui permettent à l'individu de maintenir une efficacité cognitive malgré la variabilité et l'instabilité des situations rencontrées.

Dans ce contexte, les capacités mobilisées ne se limitent pas aux compétences académiques traditionnelles, souvent évaluées dans des environnements standardisés et contrôlés. Elles incluent également des dimensions plus larges de l'intelligence, notamment

celles mises en évidence par Sternberg²⁰⁹, en particulier l'intelligence pratique, définie comme la capacité à s'adapter efficacement aux exigences de la vie quotidienne et aux contraintes de l'environnement.

Ainsi, l'environnement réel apparaît comme un espace privilégié d'activation de formes d'intelligence souvent sous-estimées dans les contextes académiques. Il met en évidence la nécessité de considérer l'intelligence non seulement comme une performance mesurée dans des conditions contrôlées, mais aussi comme une capacité d'adaptation dynamique aux situations complexes et changeantes du monde concret.

Ainsi, la prise en compte des spécificités de l'environnement réel conduit à interroger la validité des modes d'évaluation traditionnels de l'intelligence, en mettant en lumière les écarts possibles entre les performances scolaires et les capacités effectivement mobilisées dans les situations de la vie quotidienne, ce qui ouvre sur la question du désajustement entre intelligence scolaire et intelligence fonctionnelle.

3. Désajustement entre intelligence scolaire et intelligence fonctionnelle

L'un des phénomènes centraux mis en évidence par la théorie de l'intelligence sélective est le désajustement potentiel entre la performance scolaire et la performance fonctionnelle réelle. Ce décalage interroge directement l'équivalence traditionnellement admise entre réussite académique et niveau d'intelligence, en montrant que ces deux dimensions ne coïncident pas nécessairement de manière systématique. Dans de nombreux cas empiriques, il est possible d'observer des individus présentant des résultats faibles ou moyens dans un environnement scolaire standardisé, tout en manifestant des capacités élevées dans des contextes professionnels, sociaux, techniques ou entrepreneuriaux. Cette divergence apparente ne doit pas être interprétée comme une contradiction logique ou une incohérence du fonctionnement cognitif, mais comme l'expression normale d'une variation contextuelle de l'activation des capacités intellectuelles.

Les travaux de Deary²¹⁰ et Jensen²¹¹, en psychologie différentielle ont depuis longtemps souligné que les performances cognitives sont sensibles aux conditions de passation, aux formats de tâches et aux caractéristiques des environnements d'évaluation. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective va plus loin en postulant que cette sensibilité contextuelle ne constitue pas une simple source de variation secondaire, mais un principe structurant de l'expression de l'intelligence elle-même.

²⁰⁹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

²¹⁰ Deary, I. J. (2012). Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 63, 453–482. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100353>

²¹¹ Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Praeger.

La performance scolaire apparaît donc comme une forme particulière d’activation cognitive, dépendant d’un ensemble de contraintes spécifiques telles que la standardisation des évaluations, la prévalence de compétences logico-linguistiques, la temporalité des apprentissages et les normes institutionnelles de réussite. Ces caractéristiques contribuent à sélectionner certaines formes d’intelligence tout en en rendant d’autres moins visibles, voire invisibles.

Par conséquent, les résultats scolaires ne peuvent être considérés comme une mesure exhaustive de l’intelligence. Ils constituent plutôt une observation partielle et située des capacités cognitives, conditionnée par un type spécifique de contexte d’évaluation. Cette perspective est cohérente avec les approches écologiques et situées de la cognition, qui soulignent que les performances intellectuelles doivent être comprises, selon Brown, Collins et Duguid²¹², en relation avec les environnements dans lesquels elles émergent.

Le désajustement entre intelligence scolaire et intelligence fonctionnelle peut ainsi être interprété comme une conséquence directe de la structure asymétrique de l’intelligence proposée par la théorie de l’intelligence sélective. Les environnements scolaires activent certaines zones de performance optimale, tandis que d’autres environnements — professionnels, sociaux ou entrepreneuriaux — peuvent activer des configurations cognitives différentes, parfois plus adaptées aux dispositions de certains individus.

Cette approche permet de reconsidérer la valeur prédictive des performances scolaires en les replaçant dans un cadre plus large d’analyse contextuelle de l’intelligence. Elle invite ainsi à distinguer clairement la réussite scolaire, qui correspond à une forme institutionnalisée d’activation cognitive, et l’intelligence fonctionnelle, qui renvoie à la capacité d’adaptation et d’efficacité dans des environnements réels et diversifiés.

Le désajustement entre intelligence scolaire et intelligence fonctionnelle ne constitue pas alors une anomalie, mais un phénomène attendu dans une conception contextuelle et sélective de l’intelligence, dans laquelle les capacités cognitives s’expriment de manière différenciée selon les environnements d’activation.

Dès lors, l’analyse de ce désajustement conduit à dépasser la simple opposition entre intelligence scolaire et intelligence fonctionnelle pour interroger plus finement les conditions d’articulation entre les caractéristiques cognitives de l’individu et les exigences spécifiques des environnements d’action, ce qui introduit la notion de compatibilité cognitive-individuelle.

4. Compatibilité cognitive-individuelle

La notion de compatibilité cognitive-individuelle désigne le degré d’adéquation fonctionnelle entre les structures cognitives propres à un individu et les exigences spécifiques

²¹² Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

d'un environnement donné. Elle constitue un concept central dans la théorie de l'intelligence sélective, dans la mesure où elle permet d'expliquer les variations observées dans l'expression des performances intellectuelles en fonction des contextes d'activité.

Les structures cognitives de l'individu renvoient à l'ensemble des ressources intellectuelles disponibles, incluant les capacités de raisonnement, les connaissances, les stratégies de résolution de problèmes ainsi que les dispositions métacognitives. Les exigences de l'environnement, quant à elles, regroupent les contraintes et sollicitations cognitives imposées par une situation donnée, qu'il s'agisse d'un cadre scolaire, professionnel, social ou informel. La compatibilité cognitive-individuelle correspond ainsi à la correspondance fonctionnelle entre ces deux ensembles.

Lorsque cette compatibilité est élevée, les capacités cognitives de l'individu peuvent s'exprimer de manière fluide et efficiente. Dans ce cas, les ressources disponibles sont pleinement mobilisées, ce qui conduit à des niveaux de performance élevés et stables. Cette configuration correspond directement aux zones de performance optimale précédemment décrites (Chapitre 7), dans lesquelles l'activation cognitive atteint son niveau maximal en raison d'une convergence favorable entre individu, tâche et contexte.

À l'inverse, une faible compatibilité cognitive-individuelle peut entraîner une sous-expression significative des capacités cognitives. Dans ce cas, les exigences de l'environnement ne correspondent pas aux structures cognitives disponibles, ce qui limite la mobilisation effective des ressources intellectuelles. Ce phénomène peut conduire à une impression de faiblesse cognitive, alors même que les capacités réelles de l'individu demeurent intactes mais non activées. Ainsi, ce qui est souvent interprété comme un échec peut, en réalité, relever d'une incompatibilité cognitive-individuelle, correspondant au second cas de figure.

Cette logique permet de comprendre pourquoi les performances cognitives ne peuvent être considérées comme constantes ou uniformes à travers les contextes. Elles apparaissent au contraire comme structurellement dépendantes des conditions d'activation, ce qui rejoint les approches contemporaines de la cognition située et distribuée développées par Brown, Collins, et Duguid²¹³, selon lesquelles les compétences ne peuvent être pleinement comprises indépendamment des contextes dans lesquels elles s'expriment.

Par ailleurs, cette notion de compatibilité cognitive-individuelle s'inscrit également dans le prolongement des travaux de Sternberg²¹⁴ sur l'intelligence pratique et adaptative, qui soulignent l'importance de l'ajustement entre les capacités de l'individu et les exigences de son environnement. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective systématise cette intuition en en faisant un principe explicatif général de la variabilité des performances cognitives.

²¹³ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

²¹⁴ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

La compatibilité cognitive-individuelle constitue donc un mécanisme explicatif central permettant de rendre compte de la distribution asymétrique des performances intellectuelles. Elle met en évidence le fait que l'intelligence ne peut être réduite à un niveau global de capacité, mais doit être comprise comme un phénomène relationnel, dépendant de l'interaction dynamique entre les structures cognitives de l'individu et les contextes dans lesquels elles sont mobilisées.

Dans cette continuité analytique, il devient nécessaire d'examiner plus précisément les cadres sociaux et professionnels au sein desquels ces dynamiques de compatibilité se déploient et se transforment.

5. Influence des situations sociales et professionnelles

Les situations sociales et professionnelles constituent des environnements particulièrement déterminants dans l'activation de l'intelligence sélective. Elles représentent des contextes d'action dans lesquels les individus sont confrontés à des exigences cognitives complexes, souvent non standardisées, et difficilement réductibles aux formats d'évaluation traditionnels utilisés dans les environnements scolaires ou académiques.

Dans ces contextes, les individus doivent généralement faire face à des tâches caractérisées par une forte incertitude, une diversité de contraintes et une nécessité d'adaptation rapide. Les décisions doivent être prises sur la base d'informations incomplètes, les interactions impliquent une gestion fine des relations humaines, et les objectifs sont souvent multiples, évolutifs et parfois contradictoires. Ces conditions mobilisent des formes d'intelligence qui dépassent largement les compétences académiques classiques, en sollicitant des capacités d'analyse situationnelle, de jugement pratique, de flexibilité cognitive et de régulation comportementale.

Les recherches en psychologie de l'intelligence ont depuis longtemps souligné l'importance de ces dimensions non académiques. Sternberg²¹⁵ met notamment en évidence le rôle de l'intelligence pratique, définie comme la capacité à s'adapter efficacement aux environnements réels et à résoudre des problèmes concrets dans des contextes de vie quotidienne ou professionnelle. Cette forme d'intelligence repose sur une intégration dynamique des connaissances, de l'expérience et de la sensibilité contextuelle.

Par ailleurs, les compétences mobilisées dans les environnements sociaux et professionnels incluent également des dimensions relationnelles et interpersonnelles, telles que la capacité à comprendre les intentions d'autrui, à négocier, à coopérer ou à influencer. Ces compétences, souvent regroupées sous le terme d'intelligence sociale ou émotionnelle,

²¹⁵ Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking. Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

échappent en grande partie aux dispositifs de mesure standardisés, bien qu'elles jouent un rôle déterminant dans la réussite fonctionnelle des individus.

Les environnements professionnels peuvent ainsi être considérés comme des dispositifs particulièrement efficaces de révélation des capacités cognitives latentes. En confrontant les individus à des situations complexes, évolutives et fortement contextualisées, ils permettent l'activation de formes d'intelligence qui peuvent rester peu visibles, voire totalement non détectées, dans les contextes académiques structurés. Cette dynamique est cohérente avec les approches de la cognition située proposées par Brown, Collins et Duguid²¹⁶, selon lesquelles les compétences cognitives ne peuvent être pleinement comprises indépendamment des contextes d'activité dans lesquels elles s'expriment.

Ainsi, les situations sociales et professionnelles jouent un rôle essentiel dans la mise en évidence de la variabilité contextuelle de l'intelligence. Elles contribuent à montrer que les performances cognitives ne sont pas uniquement le produit de capacités internes stables, mais résultent également de l'interaction entre l'individu et les environnements dans lesquels il évolue. Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, ces contextes apparaissent donc comme des espaces privilégiés d'activation de l'intelligence latente et de manifestation des zones de performance optimale.

Donc, les environnements sociaux et professionnels ne se limitent pas à des lieux d'application des compétences acquises. Ils constituent également des espaces dynamiques de production et de révélation des capacités cognitives, jouant un rôle central dans la compréhension des trajectoires différenciées de performance intellectuelle.

Cette analyse conduit ainsi à envisager le contexte non plus comme un simple cadre d'expression des compétences, mais comme un véritable mécanisme susceptible de moduler, en profondeur, l'activation ou l'inhibition des capacités cognitives.

6. Le contexte comme mécanisme d'activation ou d'inhibition

Dans la théorie de l'intelligence sélective, le contexte ne joue pas un rôle secondaire ou périphérique dans l'expression des capacités cognitives. Il constitue au contraire un mécanisme central d'activation, de modulation ou d'inhibition des ressources intellectuelles. Cette conception implique une reconfiguration profonde du statut du contexte, qui n'est plus envisagé comme un simple cadre d'observation, mais comme un facteur actif participant à la production même des performances cognitives.

Il est donc possible de distinguer trois effets principaux du contexte sur l'expression de l'intelligence. Le premier est **l'effet d'amplification**. Celui-ci se produit lorsque les caractéristiques du contexte sont fortement compatibles avec les dispositions cognitives de

²¹⁶ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

l'individu, permettant ainsi une mobilisation optimale des ressources intellectuelles. Dans ce cas, les performances atteignent un niveau élevé et stable, correspondant aux zones de performance optimale décrites précédemment (Chapitre 7).

Le deuxième est **l'effet de neutralisation**. Il correspond aux situations dans lesquelles le contexte ne présente ni facilitation particulière ni obstacle majeur à l'expression des capacités cognitives. Dans ce cas, les performances tendent à refléter un niveau intermédiaire d'activation, sans mobilisation spécifique des ressources les plus élevées de l'individu. Le potentiel cognitif demeure partiellement mobilisé, mais sans conditions favorables à son expression maximale.

Le troisième est **l'effet d'inhibition**. Celui-ci apparaît lorsque les contraintes contextuelles — qu'elles soient cognitives, sociales, temporelles ou institutionnelles — empêchent ou limitent fortement l'expression des capacités pourtant disponibles. Dans ce cas, les performances observées peuvent être significativement inférieures au niveau réel des compétences de l'individu, conduisant à une sous-estimation de son potentiel cognitif.

Ces trois mécanismes permettent de rendre compte de la variabilité intra-individuelle des performances cognitives sans recourir à l'hypothèse d'une variation du potentiel intellectuel lui-même. Autrement dit, les fluctuations observées dans les performances ne sont pas interprétées comme des variations du niveau global d'intelligence, mais comme le résultat de conditions contextuelles différenciées d'activation ou d'inhibition.

Cette approche s'inscrit dans le prolongement des travaux de Brown, Collins et Duguid²¹⁷ publiés en 1989 sur la cognition située, selon lesquels les performances humaines dépendent étroitement des contextes d'activité dans lesquels elles se déploient. Elle converge également avec les perspectives développées par Sternberg²¹⁸ en 1985 et en 2019, qui soulignent le rôle central de l'adaptation aux situations réelles dans l'expression des capacités intellectuelles, en particulier à travers la notion d'intelligence pratique.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, ces mécanismes contextuels sont cependant intégrés dans un modèle plus systématique, dans lequel le contexte est conçu comme une variable structurante de l'activation cognitive. Cette formalisation permet de comprendre comment des capacités identiques peuvent produire des niveaux de performance très différents selon les situations, sans postuler de variation intrinsèque du potentiel intellectuel.

Le contexte apparaît finalement comme un opérateur fondamental de la dynamique cognitive, capable de transformer, d'amplifier ou de restreindre l'expression des capacités

²¹⁷ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

²¹⁸ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

intellectuelles. Cette conception renforce l'hypothèse centrale de la théorie de l'intelligence sélective selon laquelle l'intelligence doit être comprise comme un système d'activation différenciée des ressources cognitives en fonction des conditions environnementales.

Conclusion

Le rôle du contexte constitue un élément central et structurant de la théorie de l'intelligence sélective. Loin d'être un simple cadre passif ou un arrière-plan neutre dans lequel s'expriment les capacités cognitives, le contexte apparaît comme un déterminant actif et structurel des performances intellectuelles. Il conditionne simultanément l'activation, l'intensité et la visibilité des capacités cognitives, en influençant directement les modalités selon lesquelles celles-ci se manifestent dans des situations données.

Les performances cognitives ne peuvent donc être interprétées indépendamment des conditions dans lesquelles elles émergent. Elles résultent d'une interaction dynamique entre les structures cognitives de l'individu et les caractéristiques des environnements dans lesquels il évolue. Cette approche permet ainsi de dépasser une conception strictement internaliste de l'intelligence, dans laquelle les performances seraient exclusivement attribuées à des capacités stables et indépendantes du contexte.

En intégrant explicitement la dimension contextuelle dans l'analyse des performances cognitives, la théorie de l'intelligence sélective propose une reconfiguration des modèles classiques de l'intelligence. Elle remet en question les approches qui tendent à réduire l'intelligence à une mesure globale et stable, en montrant que son expression est fondamentalement dépendante des situations d'activation.

Cette perspective s'inscrit dans le prolongement des travaux de Brown, Collins et Duguid²¹⁹ sur la cognition située, selon lesquels les processus cognitifs sont indissociables des contextes sociaux et matériels au sein desquels ils se développent et s'expriment. Elle converge également avec les analyses proposées par Sternberg²²⁰ en 1985 et en 2019, qui mettent en évidence le rôle déterminant de l'adaptation contextuelle dans la manifestation de l'intelligence, en particulier à travers le concept d'intelligence pratique.

Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective se distingue par une formalisation plus systématique du rôle du contexte, en le considérant non seulement comme un facteur d'influence, mais comme une variable constitutive de l'activation cognitive elle-même. Cette conception permet d'expliquer de manière plus délicate et structurée la variabilité intra-individuelle des performances, ainsi que les écarts observés entre différents environnements d'expression.

²¹⁹ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

²²⁰ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

L'intégration du contexte comme élément fondamental de la théorie de l'intelligence sélective ouvre donc la voie à une compréhension plus nuancée, dynamique et relationnelle des trajectoires intellectuelles. L'intelligence apparaît ainsi non comme une propriété isolée de l'individu, mais comme un phénomène émergent résultant de l'interaction continue entre les capacités cognitives et les environnements dans lesquels elles sont mobilisées.

CHAPITRE 10

TEMPORALITÉ DE L'INTELLIGENCE

La question du temps constitue une dimension encore relativement sous-théorisée dans les modèles classiques de l'intelligence, malgré son importance évidente dans la compréhension des trajectoires cognitives. Les approches psychométriques issues de Spearman²²¹, tout comme les modèles pluralistes de Gardner²²² et la théorie triarchique de Sternberg²²³, ont principalement cherché à décrire la structure ou les composantes de l'intelligence, ainsi que leurs modalités d'expression, sans toujours intégrer de manière systématique la dimension temporelle des performances cognitives.

Pourtant, les observations empiriques montrent que les capacités intellectuelles ne s'expriment pas de façon stable et uniforme dans le temps. Elles évoluent, se transforment, apparaissent ou deviennent visibles à différents moments du parcours individuel, en fonction de l'expérience, de l'apprentissage, des contextes de vie et des opportunités d'activation. Cette dynamique temporelle suggère que l'intelligence doit également être pensée comme un phénomène inscrit dans la durée.

La temporalité de l'intelligence renvoie donc à la manière dont les capacités cognitives se développent, se stabilisent, se renforcent ou restent latentes au fil du temps. Elle permet de comprendre les phénomènes de maturation tardive, de progression non linéaire ou encore de révélation différée des compétences, qui ne peuvent être entièrement expliqués par des modèles statiques.

Ce chapitre vise ainsi à analyser la dimension temporelle du fonctionnement intellectuel, en montrant que l'intelligence ne peut être pleinement comprise sans prendre en compte les processus de transformation et d'actualisation qui s'inscrivent dans la durée. Cette approche constitue un prolongement direct de la théorie de l'intelligence sélective, dans la mesure où elle met en évidence le caractère dynamique et évolutif de l'expression des capacités cognitives.

1. Introduction : l'intelligence comme processus temporel

Les modèles classiques de l'intelligence, qu'ils soient issus de la tradition psychométrique inaugurée par Spearman²²⁴ ou des approches développementales

²²¹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

²²² Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

²²³ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

²²⁴ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

contemporaines, tendent à concevoir les capacités cognitives comme relativement stables ou évoluant selon une progression continue et linéaire. L'intelligence est ainsi généralement appréhendée comme une propriété mesurable, dont les variations s'inscrivent dans une temporalité cumulative, marquée par l'apprentissage, la maturation et l'accumulation progressive de compétences.

Toutefois, cette conception linéaire de l'intelligence présente certaines limites pour rendre compte de la diversité empirique des trajectoires cognitives individuelles. En particulier, elle peine à expliquer les phénomènes de discontinuité, de stagnation apparente suivie de progression rapide, ou encore de révélation tardive de compétences dans des contextes spécifiques.

La théorie de l'intelligence sélective propose une rupture épistémologique avec cette conception en introduisant l'idée que l'intelligence possède une dimension temporelle non linéaire. Cette temporalité alternative est caractérisée par l'existence de phases d'inactivité cognitive, durant lesquelles certaines capacités demeurent non mobilisées, de phases d'activation différée, au cours desquelles ces mêmes capacités deviennent progressivement accessibles, ainsi que de transformations qualitatives des performances cognitives en fonction des contextes d'expression.

Dans cette optique, le développement intellectuel ne peut plus être réduit à une simple courbe ascendante ou à une progression régulière. Il doit être envisagé comme un processus dynamique, discontinu et fortement dépendant des conditions contextuelles d'activation. Cette approche converge avec les analyses de Sternberg²²⁵ relatives au caractère adaptatif et contextuel de l'intelligence. Elle trouve également un appui théorique dans les perspectives sociocognitives élaborées par Vygotsky²²⁶ en 1978, selon lesquelles le développement des compétences résulte d'interactions constantes entre l'individu et les environnements sociaux et culturels au sein desquels il évolue. Ainsi, la temporalité de l'intelligence dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective ne renvoie pas uniquement à la maturation biologique ou à l'apprentissage progressif, mais à un processus d'activation différenciée des capacités cognitives dans le temps. Cette perspective ouvre la voie à une compréhension plus fine des trajectoires intellectuelles, dans lesquelles les performances ne sont pas uniquement fonction du temps écoulé, mais également des conditions d'activation rencontrées par l'individu au cours de son développement.

Cette reconfiguration de la temporalité du développement intellectuel conduit ainsi à remettre en question l'idée d'une progression cognitive uniforme, au profit d'une conception marquée par des ruptures, des fluctuations et des réorganisations successives des performances.

²²⁵ Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

²²⁶ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

2. Développement non linéaire des capacités cognitives

Le développement cognitif ne peut être appréhendé comme une progression strictement régulière, cumulative et homogène au fil du temps. Contrairement à l'idée d'une croissance continue des capacités intellectuelles, de nombreuses observations empiriques suggèrent qu'il est fréquemment caractérisé par des phases d'instabilité, des périodes de stagnation apparente, ainsi que des réorganisations brusques des performances. Ces variations traduisent le fait que l'évolution des capacités cognitives ne suit pas une trajectoire linéaire, mais s'inscrit dans une dynamique complexe, influencée par la diversité des expériences, des apprentissages et des contextes d'activation.

Cette conception s'éloigne des modèles implicites de continuité développementale souvent présents dans les approches psychométriques classiques, qui tendent à représenter l'intelligence comme un facteur global relativement stable et progressivement renforcé avec l'âge ou l'entraînement. Elle rejoint toutefois, sur certains points, les travaux ayant mis en évidence la variabilité intra-individuelle des performances, notamment ceux de Sternberg²²⁷, qui soulignent que les expressions de l'intelligence peuvent fluctuer significativement selon les tâches, les contextes et les conditions d'évaluation.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, ces discontinuités ne sont pas interprétées comme des irrégularités ou des défaillances du développement, mais comme des manifestations normales de **la dynamique d'activation contextuelle des capacités cognitives**. Autrement dit, les variations observées dans le temps traduisent moins une évolution linéaire des structures intellectuelles qu'un processus différencié d'actualisation des potentialités cognitives, dépendant des situations dans lesquelles elles sont sollicitées.

Ces fluctuations développementales invitent ainsi à dépasser une lecture strictement linéaire de l'évolution cognitive, afin de mieux comprendre la manière dont certaines capacités peuvent émerger, s'exprimer ou rester latentes selon les contextes d'activation, ouvrant directement sur la question de leur apparition différée.

3. Apparition tardive de certaines capacités

Un phénomène particulièrement important dans l'analyse de la temporalité cognitive est celui de l'émergence tardive des capacités intellectuelles. De nombreux individus ne manifestent pas certaines compétences de manière précoce dans leur trajectoire éducative, scolaire ou sociale, mais développent ces mêmes capacités à des stades ultérieurs de leur vie, parfois dans des contextes professionnels ou personnels radicalement différents.

²²⁷ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

Ce phénomène trouve un écho partiel dans les recherches portant sur le développement adulte, la créativité et la cognition située. Les analyses proposées par Csikszentmihalyi²²⁸ en 1996 et Simonton²²⁹ en 1999 mettent en évidence que des manifestations exceptionnelles de compétence peuvent apparaître tardivement lorsque les conditions d'activité se transforment ou lorsque l'individu accède à un domaine plus favorable à l'expression de son potentiel. Cette interprétation rejoint également les conceptions sociocognitives formulées par Vygotsky²³⁰ en 1978, selon lesquelles le développement des compétences dépend non seulement des processus de maturation individuelle, mais aussi des possibilités d'interaction avec des environnements socialement et cognitivement stimulants.

Cependant, malgré ces apports, ce phénomène demeure encore insuffisamment intégré dans les modèles structurés de l'intelligence, qui tendent à privilégier des conceptions linéaires du développement cognitif ou des mesures relativement stables des capacités individuelles. Dans l'approche proposée par la théorie de l'intelligence sélective, l'apparition tardive des compétences ne s'explique pas uniquement par un processus d'apprentissage progressif ou une accumulation graduelle d'expérience. Elle est également interprétée comme une activation différée de capacités préexistantes, rendue possible par la rencontre entre un individu et un environnement cognitivement compatible. Autrement dit, certaines capacités peuvent demeurer latentes pendant une longue période, non pas en raison de leur absence, mais en raison de l'absence de conditions favorables à leur expression.

Cette approche permet de reformuler l'interprétation des trajectoires développementales non linéaires. Les moments d'émergence tardive ne sont plus considérés comme des exceptions ou des anomalies, mais comme des manifestations normales d'un système cognitif dont l'expression dépend fortement des contextes d'activation. Ainsi, l'intelligence ne peut être réduite à une fonction de maturation biologique ou d'apprentissage cumulatif, mais doit également être comprise comme une fonction de rencontre contextuelle entre potentiel cognitif et conditions environnementales.

L'apparition tardive des capacités constitue en définitive, un argument central en faveur d'une conception dynamique, sélective et contextuelle de l'intelligence, dans laquelle les trajectoires cognitives sont déterminées autant par les structures internes de l'individu que par les opportunités d'activation offertes par son environnement.

Cette lecture des émergences différées des capacités conduit ainsi à interroger plus largement la plasticité du système cognitif, c'est-à-dire sa capacité à se reconfigurer et à se réorganiser en fonction des expériences et des contextes rencontrés.

²²⁸ Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.

²²⁹ Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. Oxford University Press.

²³⁰ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

4. Plasticité cognitive et reconfiguration des capacités

La notion de plasticité cognitive constitue un élément fondamental pour appréhender la dimension temporelle de l'intelligence. Elle renvoie à la capacité du système cognitif à se transformer, à se réorganiser et à ajuster ses modes de fonctionnement en fonction des expériences vécues et des contextes rencontrés au cours de l'existence. Dans les neurosciences contemporaines et la psychologie du développement, cette notion est étroitement associée à la faculté du cerveau d'adapter son organisation fonctionnelle sous l'effet de l'apprentissage et des stimulations environnementales. Les recherches menées par Kolb et Whishaw²³¹ ont contribué à démontrer le caractère dynamique des mécanismes neurocognitifs impliqués dans cette adaptation. Dans le même prolongement, Doidge²³² met en évidence l'aptitude du cerveau à remodeler durablement ses réseaux fonctionnels en réponse aux expériences, confirmant ainsi le caractère évolutif et non figé des capacités cognitives.

Les recherches menées par Kolb et Whishaw ont montré, à partir d'observations en neurosciences comportementales, que l'expérience et l'apprentissage entraînent des modifications mesurables de l'organisation cérébrale, notamment au niveau des connexions synaptiques, de la densité des dendrites et de la réorganisation fonctionnelle des circuits neuronaux. Leurs travaux soulignent ainsi que le cerveau n'est pas une structure fixe, mais un système en constante adaptation, dont l'architecture se reconfigure en fonction des stimulations environnementales et des apprentissages réalisés.

Dans le même prolongement, Doidge insiste, à partir d'une synthèse de travaux cliniques et expérimentaux, sur la plasticité cérébrale comme capacité du cerveau à se transformer tout au long de la vie. Il met en évidence que des expériences répétées, des apprentissages intensifs ou encore des compensations après lésions peuvent conduire à un remodelage durable des réseaux neuronaux, permettant soit le développement de nouvelles compétences, soit la réorganisation de fonctions initialement altérées. Cette perspective confirme ainsi le caractère évolutif, adaptatif et non figé des capacités cognitives, même à l'âge adulte.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, la plasticité cognitive ne se limite pas à une simple amélioration quantitative des performances ou à une optimisation progressive des compétences existantes. Elle implique également, et de manière plus fondamentale, la possibilité de réorganisation qualitative des zones de performance optimale précédemment définies (Chapitre 7). Autrement dit, la structure même des domaines dans lesquels un individu exprime le plus haut niveau d'efficacité cognitive peut évoluer, se redistribuer ou se reconfigurer au fil du temps.

²³¹ Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (1998). *Brain plasticity and behavior. Annual Review of Psychology*, 49, 43–64. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.43>

²³² Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself*. Viking.

Le prolongement de cette réflexion permet de comprendre comment un individu peut voir émerger de nouvelles zones d'excellence cognitive à différentes étapes de sa vie, en fonction des contextes d'activation auxquels il est exposé. Ces transformations ne relèvent pas uniquement d'un apprentissage progressif dans un domaine donné, mais peuvent également résulter de changements de domaine, de reconversion professionnelle, de nouvelles expériences sociales ou encore de la rencontre avec des environnements cognitivement compatibles jusqu'à absents.

Ainsi, la plasticité cognitive, dans le cadre de l'intelligence sélective, doit être comprise comme un processus dynamique de redistribution des potentialités cognitives, plutôt que comme une simple augmentation continue des performances. Elle implique que les capacités d'un individu ne sont pas fixées de manière définitive dans des domaines stables, mais qu'elles peuvent se reconfigurer en fonction des conditions d'activation rencontrées.

Cette conception s'inscrit dans le prolongement des approches de la cognition adaptative et des systèmes dynamiques proposées par Thelen et Smith²³³, selon lesquelles l'intelligence émerge des interactions permanentes entre les dimensions biologiques, corporelles et environnementales de l'activité humaine. Néanmoins, la théorie de l'intelligence sélective introduit une dimension complémentaire en mettant explicitement l'accent sur la sélectivité temporelle de l'activation des capacités. Elle soutient que certaines potentialités cognitives peuvent rester durablement inactives ou invisibles avant de se manifester lorsque des conditions contextuelles particulières rendent possible leur actualisation.

La plasticité cognitive constitue donc un mécanisme explicatif essentiel de la temporalité non linéaire de l'intelligence, en permettant de comprendre comment les trajectoires cognitives peuvent être marquées par des transformations qualitatives, des émergences tardives et des reconfigurations successives des domaines de performance optimale.

Cette capacité de reconfiguration progressive des structures cognitives conduit ainsi à réinterroger la temporalité même du développement intellectuel, en mettant en lumière le rôle déterminant des phases de latence et des émergences différées dans la dynamique des capacités.

5. Temporalité et latence des capacités cognitives

La dimension temporelle de l'intelligence sélective est étroitement liée à la notion d'intelligence latente développée au Chapitre 8. En effet, dans ce cadre théorique, une capacité cognitive peut exister sans être immédiatement observable, demeurant inactive ou partiellement mobilisée pendant une période prolongée avant de se manifester dans un contexte jugé approprié. Cette conception implique une dissociation entre la présence d'une compétence et son expression effective, introduisant ainsi une temporalité spécifique de l'intelligence.

²³³ Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

Cette latence cognitive confère à l'intelligence une structure temporelle non linéaire, caractérisée par plusieurs dynamiques distinctes. Elle comprend, en premier lieu, **des phases d'invisibilité prolongée**, au cours desquelles certaines capacités restent non activées en raison de l'absence de conditions contextuelles favorables. Ces phases ne doivent pas être interprétées comme des déficits cognitifs, mais comme des périodes de non-expression fonctionnelle des ressources disponibles.

En deuxième lieu, cette temporalité est marquée par **des moments d'activation soudaine**, correspondant à l'apparition rapide de performances élevées dans des contextes spécifiques. Ces activations peuvent être déclenchées par des changements environnementaux, des expériences nouvelles ou la rencontre avec des situations particulièrement compatibles avec les dispositions cognitives de l'individu. Cette dynamique est cohérente avec les approches dynamiques du développement cognitif, qui soulignent le caractère émergent et parfois abrupt des changements dans les systèmes complexes, comme l'ont montré Thelen et Smith²³⁴.

En troisième lieu, la temporalité de l'intelligence sélective inclut **des périodes de consolidation des nouvelles compétences**, durant lesquelles les capacités nouvellement activées se stabilisent, s'intègrent et deviennent progressivement plus efficaces et transférables. Ces phases correspondent à des processus d'ancrage et d'automatisation des compétences dans des contextes d'usage répétés, permettant une structuration durable des nouvelles zones de performance optimale.

L'ensemble de ces dynamiques temporelles remet en question les modèles linéaires du développement cognitif, qui supposent une progression continue et régulière des capacités intellectuelles. À l'inverse, la théorie de l'intelligence sélective propose une vision plus dynamique, discontinue et contextuelle du développement cognitif, dans laquelle les performances ne s'accroissent pas uniquement de manière progressive, mais peuvent émerger, disparaître ou se reconfigurer en fonction des conditions d'activation.

Cette approche est cohérente avec les travaux en sciences cognitives et en psychologie du développement, notamment ceux de Kelso²³⁵ ainsi que de Thelen et Smith²³⁶, qui mettent en évidence le rôle des systèmes dynamiques dans l'organisation des comportements intelligents. Toutefois, elle s'en distingue par l'intégration explicite de la notion de latence comme propriété structurelle de l'intelligence, permettant d'expliquer les écarts temporels entre potentiel cognitif et expression observable.

En somme, la temporalité et la latence des capacités cognitives constituent des éléments fondamentaux de la théorie de l'intelligence sélective, en introduisant une conception non

²³⁴ Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

²³⁵ Kelso, J. A. S. (1995). *Dynamic patterns: The self-organization of brain and behavior*. MIT Press.

²³⁶ Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

linéaire du développement intellectuel fondée sur des cycles d'invisibilité, d'activation et de stabilisation des compétences.

Cette reconfiguration de la temporalité du développement cognitif ouvre ainsi sur des implications théoriques plus générales, invitant à repenser l'intelligence comme un système dynamique dont les manifestations dépendent étroitement des conditions d'activation et de stabilisation des compétences.

6. Implications théoriques : vers une intelligence dynamique

L'intégration de la dimension temporelle dans la théorie de l'intelligence sélective permet de compléter et de systématiser les analyses précédentes relatives au rôle du contexte (Chapitre 9) et à la notion de zone de performance optimale (Chapitre 7). Elle contribue ainsi à consolider un cadre théorique unifié dans lequel l'intelligence ne peut plus être réduite à une propriété stable, mais doit être envisagée comme un processus dynamique d'activation différenciée dans le temps et dans l'espace.

L'intelligence apparaît alors comme un phénomène fondamentalement multidimensionnel reposant sur trois caractéristiques interdépendantes. Premièrement, elle est contextuelle dans son mode d'expression, dans la mesure où les performances cognitives dépendent des environnements dans lesquels elles sont mobilisées. Les capacités intellectuelles ne se manifestent pas de manière uniforme, mais varient selon les conditions sociales, institutionnelles et situationnelles d'activation, comme l'ont montré Brown, Collins et Duguid²³⁷ dans leurs travaux sur la cognition située.

Deuxièmement, **l'intelligence est sélective** dans son activation. Cela signifie que toutes les capacités cognitives ne sont pas mobilisées simultanément ou de manière homogène, mais qu'elles s'expriment de façon différenciée en fonction de leur compatibilité avec les exigences des tâches et des contextes. Cette sélectivité permet d'expliquer les écarts intra-individuels de performance ainsi que la coexistence de niveaux d'excellence et de sous-performance au sein d'un même individu.

Troisièmement, **l'intelligence est temporellement non linéaire dans son développement**. Contrairement aux modèles classiques qui postulent une évolution progressive et continue des capacités cognitives, la théorie de l'intelligence sélective met en évidence des dynamiques discontinues caractérisées par des phases d'inactivité, d'activation différée et de reconfiguration des zones de performance optimale. Cette perspective est cohérente avec les approches dynamiques du développement cognitif, notamment celles développées par Thelen et Smith²³⁸, qui considèrent les systèmes cognitifs comme des structures évolutives non linéaires.

²³⁷ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

²³⁸ Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

Cette triple caractérisation permet de dépasser les limitations des modèles statiques de l'intelligence, qui tendent à concevoir les capacités cognitives comme des entités stables, mesurables indépendamment du contexte et du temps. En intégrant simultanément les dimensions contextuelle, sélective et temporelle, la théorie de l'intelligence sélective propose une reconfiguration profonde du concept d'intelligence, désormais compris comme un système dynamique d'activation conditionnelle des capacités cognitives.

Dans cette optique, l'intelligence ne peut plus être réduite à un score global ou à une structure fixe, mais doit être analysée comme un phénomène émergent résultant de l'interaction continue entre les ressources cognitives de l'individu, les contextes d'activation et les temporalités de développement. Cette conception ouvre la voie à une approche plus intégrative et explicative des trajectoires intellectuelles humaines.

Conclusion

La temporalité de l'intelligence constitue une dimension essentielle et structurante de la théorie de l'intelligence sélective. Elle permet de dépasser les conceptions traditionnelles du développement cognitif fondées sur des modèles linéaires, continus et uniformes, en introduisant une compréhension plus dynamique et différenciée des trajectoires intellectuelles. En mettant en évidence le caractère non linéaire du développement cognitif, cette approche souligne que les capacités intellectuelles ne progressent pas nécessairement de manière constante ou prévisible. Elles peuvent, au contraire, connaître des phases d'inactivité apparente, suivies de périodes d'activation rapide ou différée, ainsi que des transformations qualitatives profondes liées aux contextes d'expression et aux expériences vécues.

La théorie de l'intelligence sélective intègre également l'existence d'émergences tardives de capacités, phénomène qui remet en question les modèles classiques de la maturation cognitive. Ces émergences ne sont pas interprétées comme des anomalies, mais comme des manifestations normales d'un système cognitif dont l'expression dépend fortement des conditions d'activation et des opportunités contextuelles, comme le soulignent Thelen et Smith²³⁹ dans leurs travaux sur les systèmes dynamiques du développement.

Par ailleurs, la prise en compte de la plasticité cognitive permet de comprendre la capacité des systèmes intellectuels à se reconfigurer au cours du temps, en fonction des expériences, des environnements et des apprentissages. Cette plasticité ne se limite pas à une amélioration progressive des performances, mais inclut également la possibilité de restructurations qualitatives des domaines d'excellence cognitive.

²³⁹ Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

En combinant ces éléments, la théorie de l'intelligence sélective propose une relecture globale de l'intelligence comme un système dynamique d'activation différenciée. Dans cet ordre d'idées, l'expression des capacités cognitives dépend simultanément du contexte dans lequel elles s'expriment, du temps au cours duquel elles se développent, et du degré de compatibilité entre les structures cognitives de l'individu et les exigences de son environnement.

Ainsi, l'intelligence ne peut être réduite ni à une propriété stable, ni à une simple mesure psychométrique, mais doit être comprise comme un phénomène émergent, relationnel et temporellement structuré. Cette conception ouvre la voie à une approche plus intégrative et explicative des différences individuelles et des trajectoires cognitives humaines.

CHAPITRE 11

FACTEURS D'ACTIVATION DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

La théorie de l'intelligence sélective repose sur l'idée fondamentale selon laquelle les capacités cognitives ne s'expriment pas de manière uniforme, mais dépendent de conditions spécifiques d'activation. Elle conçoit ainsi l'intelligence n'est pas uniquement une structure stable de compétences, mais un ensemble de potentialités dont la mise en œuvre varie selon les contextes, les situations et les caractéristiques individuelles.

Les modèles classiques de l'intelligence, qu'ils soient fondés sur le facteur général de Spearman²⁴⁰, sur la théorie des intelligences multiples développée par Gardner²⁴¹ et approfondie, ou encore sur la théorie triarchique de Sternberg²⁴² formulée, ont chacun reconnu, à des degrés divers, l'importance des conditions d'expression des performances cognitives. Toutefois, ces approches n'ont pas toujours formalisé de manière explicite les mécanismes précis qui déterminent pourquoi, comment et dans quelles circonstances certaines capacités sont activées ou inhibées.

Ce chapitre vise ainsi à introduire et structurer les principaux facteurs d'activation de l'intelligence sélective. Il s'agit de mettre en évidence les éléments qui influencent la mobilisation effective des capacités cognitives, en distinguant notamment les facteurs internes (tels que la motivation, l'attention ou l'expérience) et les facteurs externes (tels que le contexte, les contraintes environnementales ou la nature des tâches).

L'objectif est de montrer que l'expression de l'intelligence résulte d'un processus dynamique d'interaction entre l'individu et son environnement, dans lequel certains facteurs jouent un rôle de déclencheurs ou de régulateurs de l'activité cognitive. Cette analyse permet ainsi de préciser les conditions concrètes de l'activation sélective des capacités, au cœur du modèle de l'intelligence sélective.

1. Introduction : de la capacité à l'activation

La théorie de l'intelligence sélective s'inscrit dans le prolongement critique des approches classiques de l'intelligence, notamment celles issues des travaux fondateurs de

²⁴⁰ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

²⁴¹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

²⁴² Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

Spearman²⁴³, ainsi que des modèles pluralistes de Gardner²⁴⁴ et des conceptions triarchiques de Sternberg²⁴⁵. Elle propose toutefois une reconfiguration conceptuelle majeure en introduisant une distinction fondamentale entre la possession d'une capacité cognitive et son activation effective dans un contexte donné.

Dans les modèles traditionnels, l'intelligence est généralement appréhendée soit comme une capacité générale sous-jacente à l'ensemble des performances cognitives, soit comme un ensemble de compétences relativement distinctes correspondant à différentes formes d'intelligence. Dans les deux cas, l'accent est principalement mis sur la structure des capacités plutôt que sur les conditions de leur expression.

La théorie de l'intelligence sélective propose de dépasser cette opposition en considérant l'intelligence non pas uniquement comme une structure de capacités, mais comme un système dynamique d'activation. Selon ce paradigme, les capacités cognitives ne sont pas automatiquement exprimées de manière uniforme, mais dépendent de conditions spécifiques qui déterminent leur mise en œuvre effective dans des situations données.

Ces conditions d'activation jouent un rôle central dans la transformation d'une intelligence latente en intelligence observable et fonctionnelle. Elles incluent notamment la nature du contexte, les exigences de la tâche, la compatibilité entre les ressources cognitives de l'individu et les contraintes environnementales, ainsi que les opportunités d'engagement offertes par la situation.

Ainsi, l'intelligence ne peut être réduite ni à un niveau général de performance, ni à une simple juxtaposition de compétences spécialisées. Elle doit être comprise comme un processus d'actualisation différenciée des capacités cognitives, dont l'expression varie en fonction des facteurs d'activation disponibles dans l'environnement.

Cette approche permet de repenser en profondeur la notion même de performance intellectuelle, en la considérant non comme une mesure fixe de l'intelligence, mais comme le résultat contingent d'un ensemble d'interactions entre l'individu et son contexte d'action. Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette dynamique d'actualisation ne peut être pleinement comprise sans prendre en compte le rôle de la motivation, qui constitue l'un des principaux mécanismes d'activation des potentialités cognitives.

2. La motivation comme moteur d'activation cognitive

La motivation constitue un facteur central dans l'activation des capacités cognitives au sein de la théorie de l'intelligence sélective. Elle peut être définie comme l'ensemble des forces internes et externes qui orientent, maintiennent et régulent l'engagement d'un individu dans

²⁴³ *Op. cit.*

²⁴⁴ *Op. cit.*

²⁴⁵ *Op. cit.*

une activité donnée. Elle joue ainsi un rôle déterminant dans la sélection des comportements cognitifs effectivement mobilisés dans une situation particulière.

La motivation ne se limite donc pas à une simple variable psychologique périphérique, mais constitue un véritable mécanisme de déclenchement fonctionnel de l'activité cognitive. Elle conditionne l'intensité de l'engagement, la persistance dans la tâche ainsi que la profondeur du traitement cognitif des informations. Des travaux en psychologie motivationnelle ont montré que les niveaux d'engagement influencent directement la performance cognitive et la qualité des apprentissages, notamment à travers des mécanismes d'attention soutenue, de régulation de l'effort et d'auto-régulation, comme l'ont montré Deci et Ryan²⁴⁶ dans leur théorie de l'autodétermination.

Dans le cadre de l'intelligence sélective, la motivation joue ainsi un rôle de catalyseur dans l'activation des ressources cognitives. Elle permet la mobilisation de capacités parfois peu exprimées dans d'autres contextes, en favorisant leur mise en œuvre effective dans des situations fortement investies sur le plan personnel ou professionnel. Autrement dit, la présence d'une forte motivation peut transformer un potentiel cognitif latent en performance observable, en agissant comme un facteur facilitateur d'activation.

Inversement, l'absence ou la faiblesse de motivation peut conduire à une sous-expression significative des capacités cognitives, même lorsque le potentiel intellectuel est élevé. Ce phénomène explique pourquoi certains individus présentent des performances faibles dans des domaines qui ne suscitent pas leur intérêt, leur engagement ou leur investissement émotionnel, tout en manifestant une excellence remarquable dans des domaines fortement valorisés sur le plan motivationnel.

Ce déséquilibre renforce l'idée centrale de la théorie de l'intelligence sélective selon laquelle l'expression cognitive est structurellement asymétrique. Les performances ne reflètent pas uniquement le niveau global de capacité, mais résultent de l'interaction entre les ressources cognitives disponibles et le degré de motivation associé à la situation. Cette approche est cohérente avec les modèles contemporains de la motivation autodéterminée défendue par Deci et Ryan²⁴⁷, qui soulignent l'importance de l'autonomie, de la compétence perçue et du sens dans l'engagement cognitif.

Ainsi, la motivation apparaît comme un levier essentiel de l'activation sélective de l'intelligence, en influençant non seulement la quantité d'effort mobilisé, mais également la nature des capacités effectivement exprimées dans un contexte donné. Au-delà de son rôle d'activation, l'intelligence se construit également à travers l'expérience, qui participe à l'organisation, à l'enrichissement et à la stabilisation progressive des capacités cognitives au fil du temps.

²⁴⁶ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

²⁴⁷ *Op. cit.*

3. L'expérience comme structuration progressive des capacités

L'expérience constitue un second facteur déterminant dans l'activation de l'intelligence sélective. Elle renvoie à l'ensemble des interactions accumulées entre l'individu et ses environnements successifs, qu'ils soient scolaires, professionnels, sociaux ou informels. Dans cette conception, l'expérience ne se limite pas à une simple accumulation d'événements vécus, mais correspond à un processus de structuration progressive des modes de pensée, d'action et de résolution de problèmes.

Contrairement à une vision strictement innéiste de l'intelligence, qui considère les capacités cognitives comme essentiellement prédéterminées et relativement indépendantes des contextes de développement, l'approche fondée sur l'intelligence sélective reconnaît à l'expérience un rôle fondamental dans l'organisation et l'activation des compétences. Les travaux en psychologie du développement et de l'expertise montrent que la performance cognitive s'améliore souvent à travers l'exposition répétée à des situations similaires, permettant la reconnaissance de schémas, la réduction de la charge cognitive et l'automatisation de certaines opérations mentales, comme l'ont montré Ericsson et Smith²⁴⁸ dans leurs travaux sur l'expertise et la performance experte. L'expérience contribue ainsi, à un affinage progressif des capacités cognitives. Elle facilite la reconnaissance des structures récurrentes dans les situations rencontrées, améliore la maîtrise des contextes d'action et favorise la stabilisation de certaines compétences. Ainsi, les performances ne résultent pas uniquement d'un niveau initial de capacité, mais également d'un processus d'ajustement progressif entre les ressources cognitives et les exigences environnementales.

Toutefois, dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'expérience ne doit pas être interprétée comme un facteur créateur de nouvelles capacités cognitives. Elle agit plutôt comme un mécanisme de facilitation de l'activation des compétences préexistantes. Autrement dit, elle augmente la probabilité qu'une capacité latente devienne observable en renforçant la familiarité de l'individu avec certains types de situations et de tâches.

Cette conception est cohérente avec les travaux sur l'expertise développés par K. Anders Ericsson et Neil Charness²⁴⁹, qui montrent que les performances exceptionnelles reposent moins sur des aptitudes générales innées que sur l'acquisition progressive de connaissances spécialisées, l'accumulation d'une pratique délibérée et la capacité à mobiliser efficacement ces connaissances dans des situations pertinentes. Dans le droit fil de cette analyse, les compétences se construisent au fil de l'expérience et deviennent progressivement plus accessibles, plus organisées et plus efficaces. Cette conception rejoint également les travaux de John Seely Brown, Allan Collins et Paul Duguid²⁵⁰ sur la cognition située. Ces auteurs soutiennent que les connaissances et les compétences ne peuvent être comprises indépendamment des contextes dans lesquels elles sont acquises et utilisées. Selon eux, l'apprentissage résulte d'une

²⁴⁸ Ericsson, K. A., & Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise*. Cambridge University Press.

²⁴⁹ Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). *Expert performance: Its structure and acquisition*. *American Psychologist*, 49(8), 725–747. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.725>

²⁵⁰ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

participation progressive à des pratiques sociales et à des environnements d'activité spécifiques, de sorte que les capacités cognitives se développent, se transforment et prennent sens à travers les interactions continues entre l'individu et son environnement.

Ainsi, l'expérience apparaît comme un facteur essentiel de la dynamique d'activation cognitive, en contribuant à transformer des capacités potentiellement disponibles en compétences effectivement mobilisables. Elle joue un rôle central dans la compréhension des trajectoires différenciées de performance, en articulant apprentissage, adaptation et contextualisation des capacités cognitives. Toutefois, l'expression des capacités cognitives ne résulte pas uniquement des effets conjoints de la motivation et de l'expérience. Certaines situations de contrainte peuvent également jouer un rôle déterminant en révélant des ressources intellectuelles demeurées jusque-là inaperçues ou insuffisamment mobilisées. L'étude de ces mécanismes d'émergence conduit dès lors à s'interroger sur le rôle particulier des contraintes, dont l'effet peut parfois dépasser la simple adaptation pour devenir un puissant révélateur de capacités latentes.

4. La contrainte comme révélateur de capacités latentes

La contrainte occupe une place paradoxale dans la dynamique de l'intelligence sélective. Elle peut, d'une part, limiter ou réduire la performance cognitive en restreignant le temps disponible, les ressources mobilisables ou les marges d'action de l'individu. Mais elle peut également, d'autre part, jouer un rôle de révélateur en favorisant l'émergence de capacités cognitives jusque-là peu visibles ou sous-exploitées.

En situation contrainte, l'individu est souvent amené à modifier ses stratégies habituelles de résolution de problèmes, à adapter ses modes de raisonnement et à mobiliser des ressources cognitives alternatives. La réduction du temps, l'incertitude des informations disponibles ou la pression liée à l'enjeu de la tâche peuvent conduire à une restructuration rapide des processus cognitifs, obligeant le sujet à abandonner des stratégies routinières au profit de démarches plus flexibles, intuitives ou créatives.

Selon cette logique, la contrainte agit alors comme un dispositif d'activation sélective des ressources cognitives. Elle peut conduire à l'émergence de formes d'intelligence qui ne se manifestent pas dans des contextes stabilisés ou fortement structurés. Ce phénomène est particulièrement observable dans les situations de décision rapide, de gestion de crise ou de résolution de problèmes complexes en environnement incertain, où les individus doivent mobiliser des compétences adaptatives et heuristiques.

Cette conception rejoint partiellement les analyses de Sternberg²⁵¹ sur l'intelligence pratique, qui soulignent l'importance de l'adaptation efficace aux contraintes de l'environnement. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective en élargit la portée en

²⁵¹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

considérant que la contrainte ne se limite pas à un facteur d'adaptation, mais constitue également un mécanisme de révélation de capacités cognitives latentes, susceptibles de rester invisibles en l'absence de pression situationnelle.

Ainsi, certaines formes d'intelligence ne se manifestent pleinement que sous des conditions de contrainte, ce qui suggère que la performance cognitive ne peut être comprise uniquement dans des contextes optimaux ou stabilisés. Elle dépend également de la capacité de l'individu à mobiliser ses ressources cognitives dans des environnements restrictifs, incertains ou fortement contraignants.

La contrainte apparaît donc comme un élément structurant de la dynamique d'activation cognitive, capable à la fois de limiter et de révéler les capacités intellectuelles, renforçant ainsi l'hypothèse centrale de l'intelligence sélective selon laquelle l'expression des compétences dépend étroitement des conditions contextuelles d'activation. Dans la continuité de cette analyse des conditions d'activation cognitive, il apparaît nécessaire d'interroger le rôle des opportunités, lesquelles constituent un facteur décisif dans l'expression effective des compétences intellectuelles.

5. L'opportunité comme condition d'expression de l'intelligence

L'opportunité désigne la disponibilité de contextes favorables à l'expression effective des capacités cognitives. Elle constitue un facteur déterminant dans la visibilité des compétences, dans la mesure où certaines formes d'intelligence ne peuvent se manifester qu'en présence de situations spécifiques, offrant les conditions nécessaires à leur activation. L'opportunité ne se réduit donc pas à une simple circonstance externe, mais constitue une variable structurante de l'expression cognitive.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'opportunité joue un rôle central dans la transformation des capacités latentes en performances observables. L'absence d'opportunité adéquate peut conduire à une invisibilisation prolongée des compétences, même lorsque celles-ci sont fortement développées sur le plan potentiel. Autrement dit, une capacité peut exister sans jamais être détectée si l'environnement ne propose pas les situations permettant son actualisation.

À l'inverse, la présence d'une opportunité appropriée peut favoriser une activation rapide et visible de compétences jusque-là non exprimées. Cette activation dépend de la rencontre entre les dispositions cognitives de l'individu et les exigences spécifiques du contexte. Ainsi, certaines trajectoires de réussite ou d'excellence peuvent être interprétées non seulement comme le résultat d'un développement progressif des capacités, mais également comme la conséquence d'une rencontre favorable entre potentiel cognitif et structure d'opportunités.

Cette approche rejoint les analyses issues des théories contextualistes de l'intelligence, notamment celles développées par Gardner²⁵², qui soulignent l'importance des environnements culturels et sociaux dans la reconnaissance des compétences, ainsi que celles de Sternberg²⁵³, qui insistent sur l'adaptation aux contextes réels comme condition d'expression de l'intelligence pratique. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective va plus loin en intégrant la notion d'opportunité comme un mécanisme actif de sélection et de révélation des capacités cognitives.

Ainsi, l'opportunité apparaît comme un filtre structurel de l'expression de l'intelligence, influençant non seulement la visibilité des compétences, mais également leur reconnaissance sociale et institutionnelle. Elle contribue à expliquer pourquoi certaines formes d'intelligence peuvent rester durablement invisibles dans certains environnements, tout en se manifestant avec évidence dans d'autres.

L'opportunité constitue alors une condition essentielle de l'activation cognitive, en articulant de manière dynamique les potentialités individuelles et les structures environnementales qui permettent leur expression. Au sein de ces conditions d'activation, certaines opportunités prennent une importance particulière lorsqu'elles permettent à l'individu d'entrer en contact direct avec un domaine spécifique, susceptible de déclencher l'expression de capacités jusque-là inexplorées.

6. La rencontre avec un domaine spécifique : facteur déclencheur décisif

Parmi l'ensemble des facteurs d'activation identifiés dans la théorie de l'intelligence sélective, la rencontre avec un domaine spécifique constitue souvent l'élément déclencheur le plus déterminant. Elle correspond au moment critique où un individu entre en contact avec un champ d'activité dont les exigences, les structures et les modes de fonctionnement présentent une forte compatibilité avec ses dispositions cognitives.

Cette rencontre ne relève pas uniquement du hasard biographique, mais peut être interprétée comme un point de convergence entre un potentiel cognitif préexistant et une structure d'opportunités particulière. Lorsque cette compatibilité est élevée, elle peut produire un effet de révélation, caractérisé par une augmentation soudaine, rapide et significative des performances cognitives. Cet effet se manifeste souvent par une amélioration brutale de la compréhension, de la créativité ou de l'efficacité dans un domaine jusque-là peu investi ou peu exploré par l'individu.

Le domaine d'activité ne joue donc pas uniquement un rôle de contexte d'expression, mais agit comme un véritable catalyseur d'activation cognitive. Il permet la structuration de

²⁵² Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

²⁵³ Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking. Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

nouvelles formes d'engagement intellectuel, la mobilisation de ressources jusque-là peu sollicitées et la redéfinition des trajectoires de performance. Ce phénomène est particulièrement central dans la théorie de l'intelligence sélective, dans la mesure où il permet d'expliquer les trajectoires non linéaires de développement cognitif, ainsi que les émergences tardives de talents décrites dans les chapitres précédents (Chapitre 8 et Chapitre 10). Il constitue ainsi un mécanisme explicatif des discontinuités observées dans les parcours individuels, où des périodes de faible performance peuvent être suivies d'une montée rapide vers des niveaux élevés d'expertise ou de créativité.

Cette conception est cohérente avec les travaux sur le développement de l'expertise, qui montrent que la performance élevée résulte souvent de la rencontre entre un individu et un domaine d'activité spécifique dans lequel il peut développer des connaissances spécialisées et des schémas cognitifs adaptés, comme l'ont montré Ericsson et Charness²⁵⁴. Elle rejoint également les approches de la cognition située développées par Brown, Collins et Duguid²⁵⁵, selon lesquelles les compétences émergent dans l'interaction entre les individus et les environnements dans lesquels ils s'engagent.

Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective introduit une perspective complémentaire en insistant sur le caractère déclencheur et parfois discontinu de cette rencontre. Celle-ci ne constitue pas seulement une étape parmi d'autres du développement cognitif, mais peut représenter un moment de basculement, où des capacités latentes deviennent soudainement visibles et fonctionnellement actives.

La rencontre avec un domaine spécifique apparaît donc comme un facteur décisif de l'activation sélective de l'intelligence, en tant qu'elle permet la convergence entre potentiel cognitif, contexte favorable et opportunité d'expression. L'analyse de ces mécanismes conduit dès lors à dépasser une lecture isolée des facteurs d'activation, afin de mettre en évidence leur interaction systémique dans l'expression de l'intelligence.

7. Interaction des facteurs d'activation

Les différents facteurs d'activation identifiés dans la théorie de l'intelligence sélective ne fonctionnent pas de manière isolée ou additive. Ils interagissent au contraire de façon dynamique, systémique et parfois non linéaire pour produire, moduler ou inhiber l'expression des capacités cognitives. Cette perspective permet de dépasser une conception fragmentée des déterminants de la performance intellectuelle, au profit d'une approche interactionnelle et configurationnelle.

²⁵⁴ Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). *Expert performance: Its structure and acquisition*. *American Psychologist*, 49(8), 725–747. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.725>

²⁵⁵ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

Dans cette logique, la motivation, l'expérience, la contrainte, l'opportunité ainsi que la rencontre avec un domaine spécifique constituent des variables interdépendantes dont les effets ne peuvent être pleinement compris qu'au sein de leur combinaison. Ainsi, une forte motivation peut, dans certains cas, compenser partiellement un manque d'opportunité en favorisant la recherche active de contextes d'expression ou en maintenant un engagement cognitif élevé malgré des conditions défavorables. À l'inverse, une faible expérience peut limiter l'efficacité d'une motivation élevée, en réduisant la capacité de l'individu à mobiliser des stratégies adaptées aux exigences de la tâche.

De même, la contrainte peut produire des effets contrastés selon les configurations contextuelles. Dans certaines situations, elle agit comme un facteur inhibiteur, réduisant la disponibilité cognitive et limitant l'accès aux ressources intellectuelles. Dans d'autres cas, elle peut au contraire fonctionner comme un déclencheur d'adaptation, favorisant la mobilisation de stratégies alternatives et la révélation de capacités jusque-là peu visibles. Cette ambivalence souligne le caractère non déterministe des facteurs d'activation pris individuellement.

L'expérience et l'opportunité interagissent également de manière étroite dans la structuration des trajectoires cognitives. Une expérience accumulée dans un domaine spécifique peut renforcer la capacité à exploiter des opportunités pertinentes, tandis que l'absence d'opportunités adéquates peut empêcher la consolidation de compétences pourtant bien développées sur le plan potentiel.

Dans la continuité de cette analyse, l'intelligence sélective apparaît comme le produit d'une configuration complexe de facteurs internes (motivation, expérience, ressources cognitives) et externes (opportunité, contrainte, environnement), dont les interactions déterminent les conditions effectives d'expression des capacités cognitives. Cette approche est cohérente avec les modèles dynamiques de la cognition, notamment ceux développés par Thelen et Smith²⁵⁶, qui soulignent que les comportements intelligents émergent de systèmes complexes d'interactions entre l'individu et son environnement.

Ainsi, plutôt que de concevoir l'intelligence comme la somme de facteurs indépendants, la théorie de l'intelligence sélective propose de l'appréhender comme une propriété émergente résultant de configurations interactionnelles spécifiques, susceptibles de varier selon les contextes et les temporalités d'activation.

Conclusion

Les facteurs d'activation constituent un élément central et structurant de la théorie de l'intelligence sélective. Ils permettent d'éclairer les mécanismes par lesquels des capacités cognitives peuvent demeurer latentes, être sous-exprimées ou, au contraire, émerger de manière

²⁵⁶ Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

soudaine et significative en fonction des conditions motivationnelles, expérientielles, contraintes et opportunistes dans lesquelles évolue l'individu.

L'analyse de ces facteurs met en évidence le caractère non déterministe de l'expression cognitive. Les performances intellectuelles ne résultent pas uniquement d'un niveau fixe de capacité, mais d'un ensemble de conditions d'activation qui peuvent favoriser, limiter ou transformer l'expression des ressources cognitives disponibles. L'intelligence ne peut alors être réduite à une propriété stable, mais doit être comprise comme un phénomène dynamique, dépendant de configurations contextuelles spécifiques.

En intégrant l'ensemble de ces facteurs, la théorie de l'intelligence sélective propose une conception systémique et interactionnelle de l'intelligence, dans laquelle les capacités cognitives ne s'expriment pas de manière uniforme, mais en fonction de conditions d'activation variables. Cette approche permet ainsi de dépasser les modèles classiques centrés sur des mesures globales ou des structures fixes de l'intelligence.

Elle rejoint les perspectives issues des sciences cognitives contemporaines, notamment les approches dynamiques et situées développées par Brown, Collins et Duguid²⁵⁷ ainsi que par Thelen et Smith²⁵⁸, qui soulignent que les comportements intelligents émergent de l'interaction continue entre l'individu et son environnement. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective se distingue par l'intégration explicite d'un modèle des facteurs d'activation, permettant de rendre compte de la variabilité intra-individuelle des performances ainsi que des phénomènes de latence et d'émergence cognitive.

En somme, les facteurs d'activation permettent de consolider l'hypothèse centrale selon laquelle l'intelligence doit être envisagée comme un système dynamique, contextuel et interactionnel, dont l'expression dépend de la configuration spécifique des conditions internes et externes de l'individu.

²⁵⁷ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

²⁵⁸ Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT

CHAPITRE 12

INHIBITION ET INVISIBILITÉ COGNITIVE

L'étude de l'intelligence a traditionnellement privilégié l'analyse des performances observables, considérées comme les indicateurs principaux des capacités cognitives. Dans cette analyse, hérité des approches psychométriques de Spearman²⁵⁹, des modèles pluralistes de Gardner²⁶⁰, ainsi que de la théorie triarchique de Sternberg²⁶¹, l'intelligence est essentiellement appréhendée à travers ce qui se manifeste effectivement dans des situations de test ou d'action.

Cependant, une telle focalisation laisse dans l'ombre un ensemble de phénomènes cognitifs essentiels liés à l'absence de performance, à la non-activation des capacités ou encore à leur expression limitée dans certains contextes. C'est dans cette dynamique que s'inscrit la notion d'inhibition cognitive, entendue comme l'ensemble des processus qui empêchent, freinent ou réduisent l'expression effective des capacités intellectuelles dans des situations données.

L'inhibition cognitive ne doit pas être confondue avec une absence de compétence. Elle renvoie plutôt à une forme de non-activation des ressources cognitives, pouvant résulter de facteurs multiples tels que les conditions contextuelles, les états motivationnels, les contraintes émotionnelles ou encore l'inadéquation entre les exigences de la tâche et les modalités habituelles de raisonnement de l'individu. Dans ce cas, les capacités existent potentiellement, mais restent partiellement ou totalement non mobilisées.

Cette situation conduit à introduire le concept d'invisibilité cognitive, qui désigne le fait que certaines compétences ne sont pas détectées ou reconnues dans des contextes d'évaluation ou d'observation donnés, non pas en raison de leur inexistence, mais en raison de leur non-expression. L'invisibilité cognitive constitue ainsi une conséquence directe des mécanismes d'inhibition, mais aussi de la nature des dispositifs d'évaluation qui privilégient certaines formes de performance au détriment d'autres.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'inhibition et l'invisibilité cognitive jouent un rôle central, dans la mesure où elles permettent d'expliquer les écarts entre potentiel supposé et performance observée. Elles contribuent à mettre en évidence le caractère non linéaire et contextuellement dépendant de l'expression de l'intelligence, en soulignant que

²⁵⁹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

²⁶⁰ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

²⁶¹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

l'absence de performance ne peut être interprétée de manière univoque comme une absence de capacité.

Ainsi, ce chapitre met en lumière une dimension essentielle du fonctionnement cognitif : celle des capacités non exprimées, qui constituent une part invisible mais néanmoins structurelle de l'intelligence humaine. Cette perspective renforce l'idée selon laquelle l'intelligence ne peut être réduite à ce qui est observable, mais doit également intégrer ce qui est latent, inhibé ou non activé selon les contextes. Cette réflexion ouvre ainsi la voie à une analyse plus approfondie de la dimension invisible de l'intelligence, c'est-à-dire celle des capacités qui existent sans nécessairement se manifester dans les performances observables.

1. Introduction : l'intelligence qui ne se voit pas

La théorie de l'intelligence sélective repose sur une hypothèse forte et structurante : toutes les capacités cognitives ne sont pas nécessairement observables. Certaines d'entre elles peuvent demeurer partiellement ou totalement invisibles, non pas en raison de leur absence, mais en raison de leur non-activation dans des contextes déterminés. Cette distinction entre existence d'une capacité et visibilité de son expression constitue un point central de reconfiguration des modèles classiques de l'intelligence.

Dans les approches traditionnelles, notamment la tradition psychométrique initiée par Spearman²⁶², l'intelligence est principalement inférée à partir de performances observables, supposées refléter un facteur général sous-jacent. De même, les modèles pluralistes proposés par Gardner²⁶³ et les conceptions triarchiques de Sternberg²⁶⁴ ont élargi la définition de l'intelligence en reconnaissant la diversité de ses formes et de ses manifestations. Toutefois, ces approches, bien qu'innovantes, ne formalisent pas de manière systématique les mécanismes susceptibles d'expliquer une invisibilité prolongée ou structurelle de certaines capacités cognitives.

La théorie de l'intelligence sélective introduit donc une problématique nouvelle : celle de la dissociation possible entre potentiel cognitif et expression observable. L'intelligence n'est plus uniquement définie par ce qui est mesuré ou manifesté, mais également par ce qui demeure latent, c'est-à-dire non activé en raison de l'absence de conditions contextuelles appropriées.

Cette relecture implique un déplacement épistémologique majeur. Elle invite à considérer que les dispositifs d'évaluation classiques ne capturent qu'une partie de la réalité cognitive, celle qui est activée dans des contextes spécifiques, souvent standardisés. En conséquence, une part significative des capacités individuelles peut rester invisible, non parce

²⁶² Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

²⁶³ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

²⁶⁴ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

qu'elle est inexistante, mais parce qu'elle ne rencontre pas les conditions nécessaires à son expression.

Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective ouvre la voie à une compréhension élargie de l'intelligence, dans laquelle l'invisible cognitif devient un objet théorique à part entière, nécessitant une analyse des conditions d'activation, de contextualisation et de reconnaissance des capacités humaines. Cette problématique conduit enfin à s'interroger sur les facteurs qui rendent certaines formes d'intelligence durablement invisibles.

2. Pourquoi certaines intelligences ne se manifestent jamais

L'absence de manifestation observable d'une intelligence ne doit pas être interprétée comme une absence de compétence. Au sein du modèle de l'intelligence sélective, il convient de distinguer rigoureusement l'existence d'une capacité cognitive de sa possibilité d'expression effective dans un contexte donné. Cette distinction permet de comprendre pourquoi certaines formes d'intelligence peuvent demeurer durablement invisibles, voire ne jamais être observées au cours d'une trajectoire individuelle.

Plusieurs mécanismes explicatifs peuvent être mobilisés pour rendre compte de cette invisibilité structurelle. En premier lieu, **l'absence prolongée d'opportunités d'activation** constitue un facteur déterminant. Lorsqu'un individu n'est jamais exposé à des situations permettant la mobilisation de certaines compétences spécifiques, celles-ci restent nécessairement non observées, indépendamment de leur niveau réel de développement.

En deuxième lieu, **l'inadéquation structurelle entre les capacités cognitives d'un individu et les contextes disponibles** peut également expliquer cette non-manifestation. Certains environnements ne sollicitent qu'un ensemble restreint de compétences, rendant invisibles des formes d'intelligence pourtant potentiellement élevées mais non requises dans ces situations.

En troisième lieu, **la domination de certains environnements cognitifs sur d'autres** joue un rôle important dans la hiérarchisation implicite des formes d'intelligence. Les contextes scolaires, académiques ou standardisés tendent à valoriser certaines compétences spécifiques, au détriment d'autres formes d'intelligence plus pratiques, sociales ou situationnelles, qui peuvent ainsi rester sous-représentées dans les dispositifs d'évaluation classiques.

Enfin, **l'absence de reconnaissance sociale de certaines formes d'intelligence** constitue un facteur supplémentaire d'invisibilisation. Les compétences qui ne sont ni valorisées ni identifiées comme pertinentes dans un cadre culturel ou institutionnel donné ont moins de chances d'être mobilisées, développées ou même reconnues comme des formes légitimes d'intelligence.

L'ensemble de ces mécanismes conduit à une situation dans laquelle certaines capacités cognitives peuvent rester **structurellement non observées**, non pas parce qu'elles n'existent

pas, mais parce qu'elles ne rencontrent jamais les conditions nécessaires à leur expression effective. Cette analyse renforce l'idée selon laquelle l'intelligence observable ne constitue qu'une partie de l'ensemble des capacités cognitives d'un individu.

Cette perspective constitue une extension importante des intuitions de Sternberg²⁶⁵ sur la contextualité de l'intelligence, en soulignant que l'expression cognitive dépend non seulement de l'adaptation aux environnements, mais également de la possibilité même d'entrer en interaction avec des contextes d'activation pertinents. Cette réflexion conduit à examiner le rôle des dispositifs d'évaluation, notamment scolaires, dans la production ou le renforcement de cette invisibilité cognitive.

3. Effet des évaluations scolaires sur l'invisibilité cognitive

Les systèmes d'évaluation scolaire jouent un rôle déterminant dans la production de l'invisibilité cognitive. En définissant des critères standardisés de réussite, ils tendent à valoriser un ensemble relativement restreint de compétences, principalement associées aux performances logico-verbales, analytiques et abstraites. Cette standardisation des critères d'évaluation contribue à structurer ce qui est reconnu comme intelligible, mesurable et scolairement valorisable.

Dans ce cadre, les capacités cognitives qui ne correspondent pas aux formats d'évaluation dominants restent souvent non détectées ou insuffisamment reconnues. Les dispositifs scolaires, en se fondant sur des épreuves homogènes et normées, tendent ainsi à privilégier certaines formes d'intelligence au détriment d'autres dimensions pourtant potentiellement essentielles, telles que les compétences pratiques, sociales, créatives ou contextuelles. Ce phénomène peut conduire à une réduction institutionnelle de la diversité cognitive effectivement observable. Dans une telle configuration, un individu peut être évalué comme «faible» ou «moyen» dans le système scolaire, tout en possédant des capacités élevées dans des domaines non évalués ou faiblement valorisés par les dispositifs académiques. Cette dissociation met en évidence une limite structurelle des instruments d'évaluation standardisés, qui ne permettent pas toujours de capturer l'ensemble des potentialités cognitives d'un individu.

Cette analyse renforce ainsi l'idée centrale de la théorie de l'intelligence sélective selon laquelle il existe une dissociation possible entre intelligence réelle, entendue comme ensemble des capacités cognitives disponibles, et intelligence mesurée, comprise comme ensemble des performances observables dans des contextes d'évaluation spécifiques. Les résultats scolaires ne constituent donc qu'une approximation partielle et contextuellement située des compétences intellectuelles.

²⁶⁵ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

Cette perspective s'inscrit dans la continuité critique des modèles psychométriques issus de Spearman²⁶⁶, tout en prolongeant les réflexions de Gardner²⁶⁷ sur la pluralité des formes d'intelligence et les limites des systèmes d'évaluation uniformisés. Elle rejoint également les critiques contemporaines des dispositifs d'évaluation standardisée, qui soulignent leur incapacité à saisir la complexité et la diversité des profils cognitifs individuels.

En l'état des choses, les systèmes scolaires, en tant que dispositifs institutionnels d'évaluation, participent non seulement à la mesure de l'intelligence, mais également à la construction de son invisibilité partielle, en orientant ce qui est reconnu, valorisé et rendu observable. Au-delà des effets institutionnels des évaluations, il convient désormais d'examiner la manière dont ces dernières peuvent être intériorisées par les individus et influencer leurs propres dynamiques cognitives.

4. Auto-limitation cognitive et intériorisation des évaluations

Un second mécanisme d'invisibilité cognitive réside dans le processus d'auto-limitation des individus eux-mêmes. Celui-ci correspond à la tendance progressive d'un sujet à restreindre ses engagements cognitifs dans certains domaines à la suite d'expériences répétées d'échec, de faible performance ou de non-reconnaissance de ses compétences dans des contextes spécifiques.

Dans une perspective psychologique et sociocognitive, ces expériences peuvent conduire à une modification durable des représentations que l'individu se fait de ses propres capacités. À partir d'évaluations externes négatives ou de feedbacks institutionnels récurrents, l'individu peut intérioriser une perception réduite de son potentiel dans certains domaines, ce qui influence directement ses choix d'engagement et ses stratégies d'apprentissage, comme l'a montré Bandura²⁶⁸ dans ses travaux sur le sentiment d'auto-efficacité. Ce processus s'apparente à une diminution du sentiment d'efficacité personnelle, susceptible d'affecter la persistance, l'investissement et la prise d'initiative dans les activités concernées.

Dans ce contexte, l'individu peut progressivement éviter certaines tâches, renoncer à explorer des domaines spécifiques ou limiter ses efforts dans des activités perçues comme inaccessibles ou non adaptées à ses capacités supposées. Cette dynamique d'évitement cognitif et comportemental contribue à réduire les occasions d'activation des compétences concernées, renforçant ainsi leur invisibilité dans les contextes d'évaluation ou de performance.

Ce processus d'auto-limitation ne signifie pas l'absence de capacité, mais plutôt une réduction des conditions d'expression de celle-ci. Il s'agit d'un mécanisme auto-renforçant,

²⁶⁶ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

²⁶⁷ Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.

²⁶⁸ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

dans lequel la non-activation des compétences entraîne une diminution des opportunités d'activation futures, consolidant progressivement des zones de sous-expression cognitive.

Dans la logique de la théorie de l'intelligence sélective, ce phénomène participe ainsi à la stabilisation de zones de non-expression cognitive, c'est-à-dire des domaines dans lesquels les capacités potentielles demeurent durablement non mobilisées, non explorées ou non reconnues. Ces zones ne doivent pas être interprétées comme des déficits cognitifs, mais comme le produit d'interactions répétées entre expériences négatives, perception de soi et absence d'opportunités d'activation.

Au total, l'**auto-limitation cognitive** apparaît comme un mécanisme central dans la production de l'invisibilité intellectuelle, en reliant les dynamiques internes de l'individu aux effets des évaluations externes et des expériences sociales répétées. Cette analyse conduit à élargir la réflexion aux processus sociaux de catégorisation, par lesquels l'étiquetage des individus peut contribuer à rendre certaines capacités durablement invisibles.

5. Étiquetage social et invisibilisation des capacités

L'étiquetage social constitue un troisième facteur majeur d'inhibition cognitive dans la théorie de l'intelligence sélective. Il désigne le processus par lequel des individus sont catégorisés à partir de leurs performances observées dans des contextes spécifiques, le plus souvent scolaires, académiques ou institutionnels. Ces catégorisations prennent la forme d'étiquettes implicites ou explicites telles que «faible», «moyen», «en difficulté» ou «peu compétent», qui tendent à stabiliser une représentation sociale de l'individu à partir de manifestations partielles et situées de ses capacités.

Une fois cette étiquette attribuée, elle peut exercer une influence durable sur plusieurs dimensions de l'expérience cognitive et sociale de l'individu. Elle affecte notamment **les attentes des enseignants et des encadrants**, qui peuvent ajuster inconsciemment leurs exigences et leurs modes d'accompagnement en fonction de ces représentations initiales. Elle influence également **les opportunités offertes** à l'individu, en limitant parfois son accès à des tâches plus complexes ou à des environnements cognitivement stimulants. Par ailleurs, elle structure **les interactions sociales** en produisant des dynamiques de hiérarchisation implicite, et peut enfin affecter **l'estime de soi** ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu, comme l'ont montré Rosenthal et Jacobson²⁶⁹ ainsi que Bandura²⁷⁰.

L'étiquetage social ne constitue donc pas un simple acte descriptif, mais un mécanisme performatif susceptible de modifier les trajectoires cognitives. Il peut contribuer à une réduction progressive des occasions d'activation des capacités dans des domaines alternatifs, en enfermant l'individu dans un ensemble restreint de rôles cognitifs et sociaux. Ce processus

²⁶⁹ Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston.

²⁷⁰ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

favorise ainsi une invisibilisation durable de certaines compétences, non pas en raison de leur absence, mais en raison de leur non-reconnaissance institutionnelle et sociale. Cette analyse conduit dès lors à reconnaître l'importance des catégories de description du fonctionnement cognitif, dans la mesure où elles participent elles-mêmes à la structuration de ce qui devient visible ou invisible, ainsi qu'à la reconnaissance ou à l'occultation de l'« existence de potentiel cognitif non exprimé ».

Ce phénomène renforce l'idée centrale selon laquelle l'intelligence ne peut être réduite à une propriété strictement individuelle et stable. Elle apparaît également comme une construction sociale partiellement dépendante des systèmes de reconnaissance, des attentes institutionnelles et des interactions sociales. En ce sens, la visibilité ou l'invisibilité des capacités cognitives résulte autant des structures sociales que des dispositions individuelles.

Ainsi, l'étiquetage social participe activement à la configuration des trajectoires d'intelligence sélective, en contribuant à la stabilisation de zones d'invisibilité cognitive qui peuvent limiter durablement l'expression des capacités potentielles. Dans la continuité de cette réflexion sur les formes d'invisibilisation cognitive, il apparaît nécessaire d'examiner un processus plus structurel encore : celui de l'inhibition cognitive des capacités potentielles.

6. Inhibition cognitive : un mécanisme structurel

L'invisibilité cognitive ne doit pas être considérée comme un phénomène marginal ou accidentel, mais comme un mécanisme structurel au sein de la théorie de l'intelligence sélective. Elle renvoie à l'ensemble des processus qui empêchent l'activation effective de capacités cognitives pourtant existantes, en limitant leur expression observable dans des contextes donnés.

Au regard de ces considérations, **l'inhibition cognitive** peut être conceptualisée comme un système de filtrage dynamique de l'expression de l'intelligence, résultant de l'interaction entre facteurs individuels, contextuels et institutionnels. Elle ne traduit pas une absence de compétence, mais une restriction des conditions nécessaires à sa mobilisation effective. Trois formes principales d'inhibition cognitive peuvent être distinguées.

La première est **l'inhibition contextuelle**, qui renvoie à l'absence ou à l'insuffisance d'environnements favorables à l'activation de certaines compétences. Lorsque les situations rencontrées ne sollicitent pas un ensemble spécifique de capacités, celles-ci restent structurellement non mobilisées, ce qui contribue à leur invisibilité.

La deuxième est **l'inhibition institutionnelle**, liée aux dispositifs d'évaluation, de sélection et de reconnaissance des compétences. Les systèmes scolaires et organisationnels tendent à privilégier certaines formes de performance standardisées, ce qui peut conduire à une

sous-représentation systématique de formes d'intelligence non conformes aux critères dominants, comme l'avaient déjà suggéré Spearman²⁷¹ et Gardner²⁷².

La troisième est **l'inhibition psychosociale**, qui regroupe les processus d'auto-limitation et d'étiquetage social. Les expériences répétées de jugement négatif, les attentes différenciées des institutions et l'intériorisation des évaluations externes peuvent conduire à une réduction progressive de l'engagement cognitif et des opportunités d'exploration, comme l'ont montré Bandura²⁷³ ainsi que Rosenthal et Jacobson²⁷⁴.

Ces trois formes d'inhibition ne fonctionnent pas de manière isolée, mais interagissent de façon systémique pour produire des configurations durables d'invisibilité cognitive. Elles peuvent se renforcer mutuellement et contribuer à stabiliser des trajectoires où certaines capacités demeurent durablement non exprimées, malgré leur existence potentielle. Ainsi, l'inhibition cognitive constitue un mécanisme central de la théorie de l'intelligence sélective, en expliquant pourquoi l'intelligence observable ne représente qu'une partie conditionnée et contextuellement filtrée de l'ensemble des capacités cognitives disponibles chez un individu.

Conclusion

L'inhibition et l'invisibilité cognitive constituent des dimensions essentielles et structurantes de la théorie de l'intelligence sélective. Elles permettent de comprendre pourquoi certaines capacités cognitives ne se manifestent jamais, restent durablement non reconnues ou ne sont que partiellement observées au cours des trajectoires individuelles. Ces phénomènes ne relèvent pas d'exception ou d'anomalie, mais s'inscrivent dans la logique même de l'expression conditionnelle de l'intelligence.

En articulant les effets du contexte, des dispositifs institutionnels et des dynamiques psychosociales, ce chapitre met en évidence le fait que l'intelligence ne peut être réduite à ce qui est mesuré, observé ou évalué dans des cadres standardisés. L'intelligence observable apparaît ainsi comme une manifestation partielle et située d'un ensemble plus large de capacités cognitives, dont une partie peut rester invisible en l'absence de conditions adéquates d'activation.

Cette perspective permet d'intégrer de manière systémique les mécanismes d'évaluation, de reconnaissance sociale et d'interaction environnementale dans la compréhension des performances cognitives. Elle souligne également que l'absence de manifestation d'une compétence ne peut être interprétée de manière directe comme une absence de capacité, mais doit être analysée à la lumière des conditions d'inhibition et d'activation.

²⁷¹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>

²⁷² Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.

²⁷³ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

²⁷⁴ Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.

En ce sens, la théorie de l'intelligence sélective approfondit la critique des modèles classiques de l'intelligence, notamment ceux issus de la tradition psychométrique développée par Spearman²⁷⁵, ainsi que les approches pluralistes et contextualistes proposées par Gardner²⁷⁶ et par Sternberg²⁷⁷. Elle propose une reconfiguration théorique majeure en introduisant l'idée que **l'intelligence est fondamentalement sélective, contextuelle et conditionnelle dans son expression**.

Ainsi, l'intelligence ne peut être pleinement comprise qu'en intégrant simultanément ses dimensions visibles et invisibles, activées et inhibées, exprimées et latentes, lesquelles dépendent de la configuration dynamique des interactions entre l'individu et son environnement. L'ensemble des éléments précédemment développés conduit ainsi à l'élaboration d'un modèle formel de la théorie de l'intelligence sélective.

²⁷⁵ Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

²⁷⁶ Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.

²⁷⁷ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

CHAPITRE 13

MODÈLE FORMEL DE LA THÉORIE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

La théorie de l'intelligence sélective, telle qu'elle s'est progressivement structurée à partir des limites identifiées dans les modèles classiques de l'intelligence, notamment ceux développés par Spearman²⁷⁸, Gardner²⁷⁹, ainsi que Sternberg²⁸⁰, conduit à la nécessité d'une formalisation plus explicite de ses mécanismes. En effet, afin de dépasser une simple description conceptuelle, il devient essentiel de proposer un modèle structuré permettant de représenter les relations entre les différentes composantes du fonctionnement cognitif et les conditions de leur activation.

Dans cet ordre d'idées, le modèle formel de l'intelligence sélective vise à articuler trois dimensions fondamentales : les capacités cognitives potentielles de l'individu, les facteurs d'activation contextuels et motivationnels, ainsi que les mécanismes d'inhibition et de sélection qui déterminent l'expression effective des performances. L'intelligence n'y est plus considérée comme une grandeur fixe ou une simple somme de compétences, mais comme un système dynamique de potentialités dont l'actualisation dépend de conditions spécifiques.

Ce modèle postule ainsi que toute performance cognitive observable résulte de l'interaction entre un ensemble de ressources cognitives latentes et un ensemble de variables contextuelles qui déterminent leur activation ou leur inhibition. L'intelligence sélective se définit alors comme la fonction de transformation qui relie le potentiel cognitif à la performance observable, selon des règles de sélection dépendantes du contexte.

L'objectif de ce chapitre est donc de formaliser cette approche en proposant une représentation structurée du fonctionnement de l'intelligence sélective, permettant d'en clarifier les mécanismes et d'en renforcer la portée explicative. Cette formalisation constitue l'aboutissement du cadre théorique développé dans les chapitres précédents et ouvre la voie à **une compréhension plus intégrée et dynamique de l'intelligence humaine**, laquelle se prolonge à travers les hypothèses formulées ci-après.

I. Hypothèses fondamentales du modèle de la théorie de l'intelligence sélective

²⁷⁸Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

²⁷⁹Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.

²⁸⁰Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

La théorie de l'intelligence sélective repose sur un ensemble d'hypothèses structurantes visant à reconfigurer la relation entre intelligence, contexte et performance cognitive. Dans la continuité des approches interactionnistes et situationnelles en psychologie cognitive, ce cadre théorique remet en question l'hypothèse d'une correspondance directe et stable entre un trait d'intelligence et la performance observable.

H1 — Nature non statique de l'intelligence.

L'intelligence n'est pas conceptualisée comme une propriété exclusivement structurelle, fixe et invariante dans le temps. Elle est plutôt définie comme une capacité potentielle dynamique, dont l'expression dépend de conditions d'activation spécifiques. Autrement dit, le potentiel cognitif ne se manifeste pleinement qu'à travers des configurations contextuelles particulières, susceptibles de faciliter ou d'inhiber son actualisation.

H2 — Dépendance contextuelle de la performance cognitive.

La performance cognitive observée ne constitue pas une fonction linéaire du niveau d'intelligence. Elle résulte d'un processus d'interaction entre les ressources cognitives individuelles et les caractéristiques du contexte d'exécution. Dans le droit fil de cette analyse, le contexte agit comme un modulateur systémique de l'expression cognitive, influençant à la fois l'amplitude et la qualité de la performance.

H3 — Existence de capacités cognitives latentes.

Une part substantielle des capacités cognitives demeure non observable dans des conditions standards d'évaluation. Ces capacités, qualifiées de latentes, ne deviennent empiriquement manifestes qu'à travers un mécanisme d'activation contextuelle. Ce mécanisme conditionne le passage d'un état potentiel à un état fonctionnel, rendant ainsi l'intelligence partiellement invisible en l'absence de conditions optimales d'expression.

Pris conjointement, ces trois hypothèses définissent un cadre théorique dans lequel l'intelligence est envisagée comme un système dynamique, contextuellement modulé et partiellement observable. Ce modèle s'écarte ainsi des approches psychométriques classiques en introduisant une dissociation explicite entre potentiel cognitif, activation et performance mesurée, ouvrant la voie à une modélisation formelle non linéaire des phénomènes cognitifs. Sur la base de ces hypothèses, il devient nécessaire de formaliser rigoureusement les relations postulées entre intelligence, contexte, activation et performance. L'objectif de la section suivante est de traduire ce cadre conceptuel en une structure mathématique cohérente, permettant de décrire les mécanismes d'activation et leurs effets sur la performance cognitive à l'aide de fonctions formelles. Cette formalisation vise à passer d'une description qualitative du modèle à une représentation analytique susceptible d'être testée empiriquement.

II. Définition formelle des variables

Afin de permettre une modélisation rigoureuse du cadre théorique de l'intelligence sélective, l'ensemble des composantes conceptuelles est formalisé sous forme de variables distinctes, chacune correspondant à une dimension spécifique du système cognitif étudié. Cette étape de formalisation vise à assurer la cohérence analytique du modèle ainsi que sa compatibilité avec une démarche de quantification et de test empirique. Afin de formaliser ce cadre théorique, il convient de définir les principales variables qui structurent la dynamique de l'intelligence sélective et permettent d'en modéliser les mécanismes fondamentaux.

***I*— Intelligence structurelle**

Cette variable représente le potentiel cognitif stable de l'individu. Elle est conçue comme une capacité relativement durable, reflétant les ressources cognitives disponibles indépendamment des conditions situationnelles immédiates. Dans le cadre du modèle, *I* constitue la base structurelle du système cognitif.

***C*— Vecteur de contexte**

Le contexte *C* désigne un ensemble multidimensionnel de facteurs environnementaux, cognitifs, sociaux et émotionnels susceptibles d'influencer l'expression des capacités cognitives. Il s'agit d'une variable vectorielle intégrant l'ensemble des conditions situationnelles dans lesquelles l'activité cognitive s'inscrit.

***A*— Niveau d'activation cognitive.**

La variable *A* correspond au degré d'activation effective des ressources cognitives de l'individu dans un contexte donné. Elle traduit le passage du potentiel cognitif à son expression fonctionnelle, en fonction des caractéristiques du contexte.

***P*— Performance observée.**

La performance *P* représente le niveau de réussite observable dans une tâche cognitive donnée. Elle constitue la variable dépendante du modèle et résulte de l'interaction entre l'activation cognitive et les conditions contextuelles.

***L*— Capacités latentes mobilisables.**

La variable *L* désigne la part du potentiel cognitif non activée dans une situation donnée. Elle correspond ainsi à une réserve de capacités non exprimées, potentiellement mobilisables sous d'autres conditions contextuelles.

θ — Seuil d'activation.

Le paramètre θ représente le seuil critique à partir duquel les effets du contexte deviennent suffisamment significatifs pour déclencher une activation cognitive effective. Il joue un rôle central dans la dynamique de transition entre inactivation et activation des ressources cognitives.

L'ensemble de ces variables constitue la base formelle du modèle de l'intelligence sélective, en établissant une distinction explicite entre potentiel, activation, contexte et performance. Cette structuration permet par la suite l'élaboration de fonctions analytiques décrivant les mécanismes d'interaction entre ces différentes composantes.

III. Fonction d'activation de l'intelligence

Dans le cadre du modèle de l'intelligence sélective, l'intelligence structurelle I n'est pas directement observable en tant que telle dans la performance. Son expression effective est médiée par un mécanisme d'activation dépendant du contexte. Ainsi, le niveau d'activation cognitive A est défini comme une fonction conjointe de l'intelligence structurelle et du contexte :

$$A = f(I, C)$$

Cette relation est formalisée par une fonction non linéaire de type sigmoïde, traduisant un processus d'activation graduelle conditionné par un seuil contextuel. Cette fonction, désignée sous le terme de Fonction d'Activation Sélective de l'Intelligence de Nachi (FA SI), s'exprime comme suit :

$$f(I, C) = \frac{I}{1 + e^{-k(C-\theta)}}$$

où :

k représente la **sensibilité contextuelle**, c'est-à-dire le degré auquel les variations du contexte influencent l'activation cognitive ;

θ désigne le **seuil critique d'activation**, correspondant au niveau de contexte nécessaire pour déclencher une activation significative des ressources cognitives ;

C correspond à la **qualité globale du contexte**, intégrant les dimensions environnementales, sociales et émotionnelles.

IV. Interprétation du modèle

Cette formulation met en évidence une dynamique d'activation non linéaire entre intelligence et contexte. En particulier, elle permet de distinguer plusieurs configurations théoriques : Un individu disposant d'un niveau élevé d'intelligence structurelle I peut présenter une activation cognitive relativement faible si le contexte C est inférieur au seuil θ , limitant ainsi l'expression effective de ses capacités.

À l'inverse, un contexte favorable, c'est-à-dire caractérisé par un C supérieur ou proche de θ , amplifie significativement l'activation cognitive, permettant une meilleure mobilisation du potentiel intellectuel.

Ainsi, le modèle formalise l'idée selon laquelle l'intelligence ne se manifeste pas de manière directe et constante, mais dépend fortement des conditions contextuelles d'activation.

V. Modèle des capacités latentes

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, une part essentielle du potentiel cognitif demeure non exprimée lors de son activation contextuelle. Afin de formaliser cette dimension invisible de l'intelligence, le concept de capacités latentes est introduit.

Les capacités latentes, notées L , sont définies comme la différence entre l'intelligence structurelle I et le niveau d'activation cognitive effectivement mobilisé A :

$$L = I - A$$

Cette formulation traduit l'idée selon laquelle l'intelligence ne s'actualise jamais de manière exhaustive dans une situation donnée. L'activation cognitive, dépendante du contexte, ne mobilise qu'une fraction du potentiel total disponible.

Interprétation théorique

Les capacités latentes représentent ainsi la portion de l'intelligence structurelle qui demeure non mobilisée dans des conditions d'évaluation ou d'interaction standardisées. Elles constituent une réserve cognitive potentielle, dont l'expression dépend de la qualité et de la pertinence du contexte d'activation.

Dans cette perspective, une performance cognitive observée ne reflète qu'une partie du potentiel réel de l'individu, la différence $I - A$ correspondant à un «écart d'actualisation» entre capacité théorique et capacité effectivement exprimée.

Ce concept introduit une dissociation fondamentale entre intelligence mesurée et intelligence mobilisée, soulignant le caractère partiellement observable et contextuellement contraint des processus cognitifs.

VI. Fonction de performance cognitive

Dans le cadre du modèle de l'intelligence sélective, la performance cognitive observée constitue la variable empirique résultante du processus d'activation des ressources cognitives. Elle ne dépend pas uniquement du niveau d'activation A , mais également de la manière dont le contexte influence l'efficacité de cette activation. Ainsi, la performance P est définie comme une fonction multiplicative de l'activation cognitive et d'une fonction d'efficacité contextuelle :

$$P = A \cdot g(C)$$

où $g(C)$ représente le rôle modulateur du contexte dans la transformation de l'activation en performance observable. Cette fonction est spécifiée comme une relation linéaire du contexte :

$$g(C) = \alpha C + \beta$$

avec :

- α , le coefficient d'efficacité contextuelle, qui mesure l'amplitude de l'influence du contexte sur la conversion de l'activation cognitive en performance ;
- β , le biais structurel, représentant les effets résiduels indépendants du contexte immédiat, tels que l'expérience antérieure, l'apprentissage consolidé ou des facteurs stables de compétence.

Interprétation théorique

Cette formulation met en évidence le fait que la performance cognitive ne peut être réduite à la seule activation des ressources mentales. Elle dépend également de la qualité du contexte, lequel agit comme un amplificateur ou un atténuateur de l'efficacité cognitive.

Ainsi, à niveau d'activation égal, deux individus peuvent présenter des performances différentes en fonction de la valeur de $g(C)$. Un contexte favorable (valeur élevée de C) augmente l'efficacité de transformation de l'activation en performance, tandis qu'un contexte défavorable limite cette transformation, indépendamment du potentiel cognitif initial.

Cette approche permet donc d'intégrer explicitement le rôle du contexte dans la production de la performance observable, en introduisant une modélisation conjointe des facteurs internes (activation) et externes (environnement).

VII. Forme intégrée du modèle

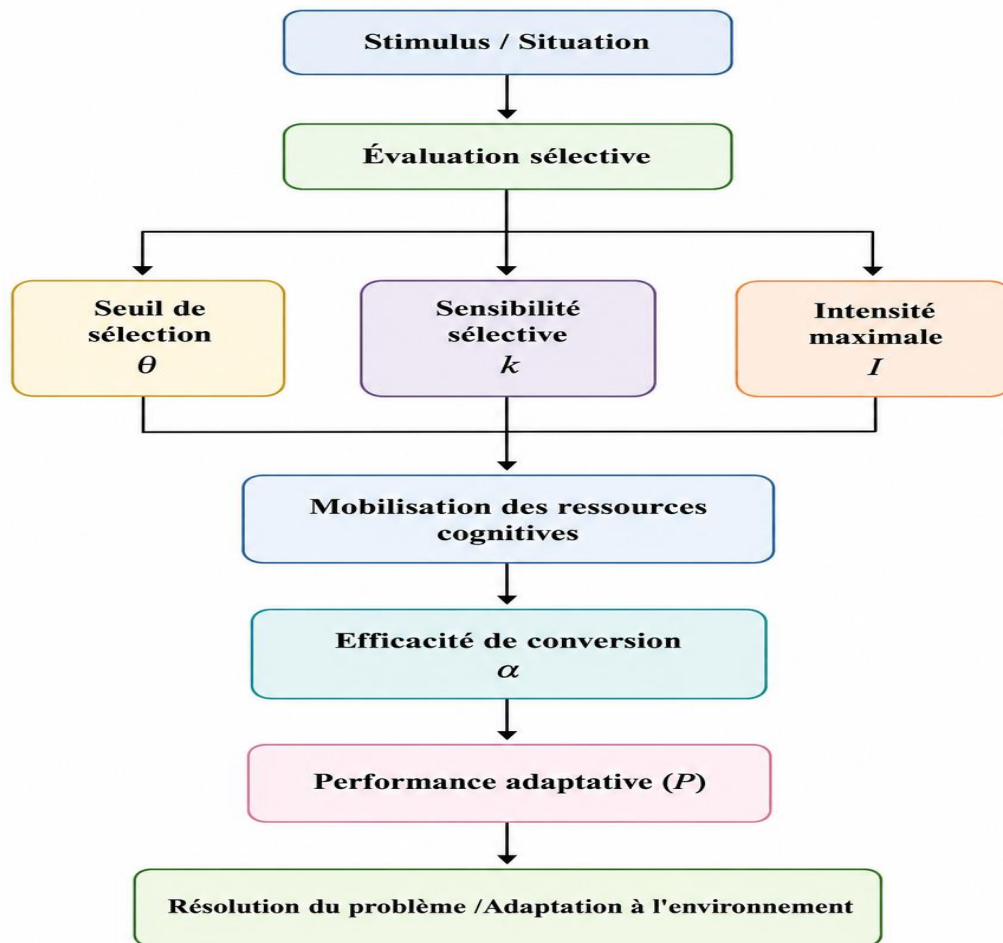
En combinant la fonction d'activation cognitive et la fonction de transformation contextuelle de la performance, le modèle de l'intelligence sélective peut être exprimé sous une forme intégrée, permettant de décrire de manière unifiée le passage du potentiel cognitif à la performance observable.

En substituant l'expression de l'activation $A = f(I, C)$ dans la fonction de performance $P = A \cdot g(C)$, on obtient la formulation suivante :

$$P = \left(\frac{I}{1 + e^{-k(C-\theta)}} \right) (\alpha C + \beta)$$

Cette équation (où $e \approx 2,71828$ désigne la constante d'Euler) constitue la représentation formelle centrale du modèle, dans laquelle interagissent de manière non linéaire l'intelligence structurelle, le contexte et les paramètres d'activation.

Schéma 2 : Architecture conceptuelle de l'intelligence sélective : description et interprétation



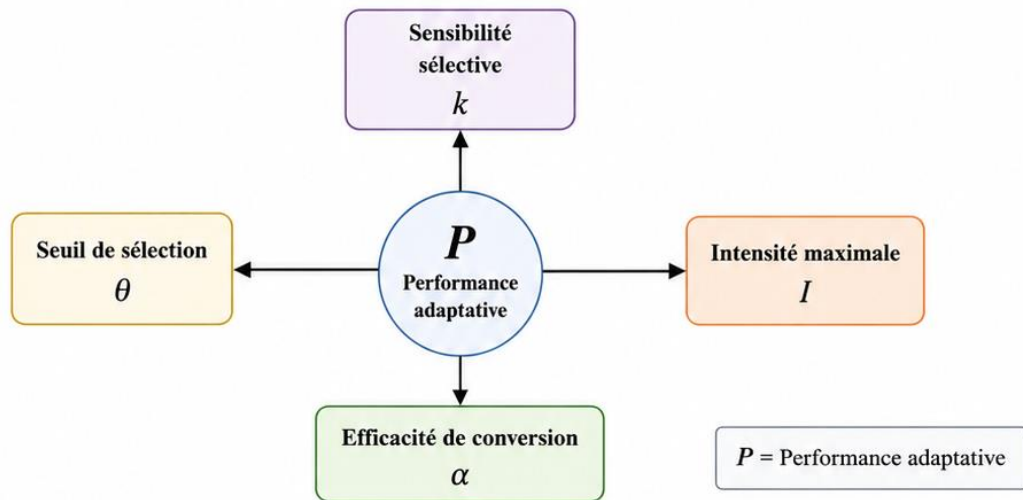
La figure met en évidence une chaîne causale composée de cinq niveaux successifs :

Situation → Évaluation sélective → Mobilisation cognitive → Performance → Adaptation
Dans cette perspective, la performance n'est pas déterminée directement par une intelligence générale stable. Elle résulte de l'interaction entre :

1. la **compatibilité cognitive** entre l'individu et la situation (C) ;
2. le **seuil de sélection** (θ) ;
3. la **sensibilité sélective** (k) ;
4. le **potentiel maximal mobilisable** (I) ;
5. l'**efficacité de conversion** (α).

L'intelligence apparaît ainsi comme un phénomène contextuel, dynamique et sélectif, dont l'expression dépend de la rencontre entre les caractéristiques du sujet et celles de l'environnement. Cette architecture constitue le noyau théorique de la théorie de l'intelligence sélective et fournit un cadre explicatif unifié pour comprendre la variabilité des performances humaines à travers les différents contextes de la vie scolaire, professionnelle et sociale.

Schéma 3 : Système quadripolaire de la performance cognitive adaptative



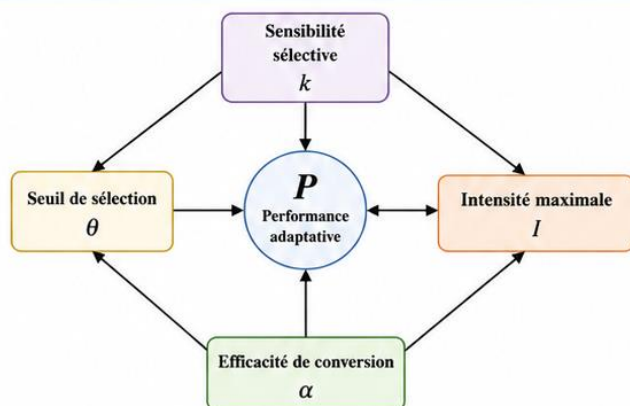
Interprétation théorique des quatre pôles

1. Seuil de sélection (θ)	Répond à la question : quand le système cognitif décide-t-il de mobiliser ses ressources ?
2. Sensibilité sélective (k)	Répond à la question : avec quelle rapidité et quelle intensité la mobilisation s'effectue-t-elle lorsque le seuil est franchi ?
3. Intensité maximale (I)	Répond à la question : quelle quantité maximale de ressources peut être mobilisée ?
4. Efficacité de conversion (α)	Répond à la question : avec quel rendement les ressources mobilisées sont-elles transformées en performance ?
5. Performance adaptative (P)	Constitue le résultat observable de l'interaction de ces quatre mécanismes.

Idée centrale du modèle

Deux individus peuvent présenter un niveau de performance identique tout en ayant des **profils cognitifs radicalement différents**.

L'un peut **compenser** un seuil élevé par une **forte intensité** de mobilisation, tandis qu'un autre peut compenser une **faible intensité** par une **efficacité de conversion supérieure**.



Proposition théorique centrale

L'intelligence n'est pas une capacité unidimensionnelle, mais un système **adaptatif** résultant de l'interaction entre quatre mécanismes psychologiques relativement indépendants : le seuil de sélection (θ), la sensibilité sélective (k), l'**intensité maximale de mobilisation** (I) et l'**efficacité de conversion** (α).

Quantification des variables

Afin de rendre opérationnelle la variable I (intelligence structurelle), il est nécessaire de la formaliser sous la forme d'un indice standardisé, exprimé soit en score centré-réduit (Z-score), soit sur une échelle normalisée allant de 0 à 100. Cette standardisation permet de comparer les individus tout en assurant une cohérence métrique au sein du modèle.

L'intelligence structurelle peut être estimée à partir de trois niveaux de construction : (a) les tests cognitifs classiques, (b) un indice composite, et (c) une version pondérée plus robuste intégrant des pondérations différenciées selon la validité prédictive des composantes.

a. Tests cognitifs classiques (base principale)

La mesure de base de I repose sur les outils psychométriques standardisés issus de la psychologie cognitive. Ceux-ci permettent d'approcher le potentiel cognitif général à travers plusieurs dimensions fondamentales :

- Quotient intellectuel (QI), notamment via des batteries telles que la WAIS ou les matrices progressives de Raven
- Mémoire de travail, évaluant la capacité de maintien et de manipulation de l'information
- Raisonnement fluide, reflétant la capacité de résolution de problèmes nouveaux
- **Vitesse de traitement**, correspondant à l'efficacité des opérations cognitives élémentaires. Ces différentes composantes peuvent être **normalisées individuellement** (par exemple par transformation en scores standardisés de type *z-score* ou mise à l'échelle sur un intervalle commun) avant leur **agrégation** en un indice composite global.

b. Indice composite

Une première approche de synthèse consiste à construire un indice composite non pondéré, obtenu par la moyenne des scores standardisés des différentes dimensions cognitives :

$$I = \frac{I_{QI} + I_{MT} + I_{RF} + I_{VT}}{4}$$

où :

- I_{QI} = score standardisé du QI
- I_{MT} = mémoire de travail
- I_{RF} = raisonnement fluide
- I_{VT} = vitesse de traitement

Cette approche permet une estimation globale simple de l'intelligence structurelle.

c. Version pondérée plus robuste

Une modélisation plus fine consiste à introduire des coefficients de pondération reflétant la contribution relative de chaque dimension à la performance cognitive globale. L'indice prend alors la forme suivante :

$$I = w_1 I_{QI} + w_2 I_{MT} + w_3 I_{RF} + w_4 I_{VT}$$

avec la contrainte :

$$\sum_{i=1}^4 w_i = 1$$

Les poids w_i peuvent être déterminés :

- empiriquement (régression sur la performance P),
- ou théoriquement (importance fonctionnelle des composantes cognitives dans le modèle).

Cette version permet une meilleure sensibilité aux différences individuelles et une plus grande **robustesse prédictive dans le cadre du modèle de l'intelligence sélective**.

2 – Le facteur C : Vecteur de contexte

Le contexte **C** ne peut être réduit à une variable scalaire unique, dans la mesure où il renvoie à un ensemble hétérogène de conditions susceptibles d'influencer l'activation et l'expression des capacités cognitives. Il est ainsi formalisé comme un **vecteur multidimensionnel** regroupant différentes composantes contextuelles :

$$C = (C_1, C_2, C_3, \dots, C_n)$$

Chaque dimension C_i correspond à un facteur spécifique du contexte d'activation, contribuant de manière distincte à la dynamique cognitive globale.

Décomposition du vecteur de contexte

Afin de rendre opérationnelle cette variable, le contexte peut être structuré en quatre grandes catégories complémentaires.

1. Dimension cognitive du contexte

Cette première dimension renvoie aux caractéristiques intrinsèques de la tâche ou de la situation cognitive :

- difficulté de la tâche
- niveau de nouveauté
- degré de complexité

Ces éléments influencent directement le niveau d'exigence cognitive requis pour l'activation des capacités.

2. Dimension environnementale

Elle regroupe les conditions physiques et matérielles dans lesquelles s'inscrit l'activité cognitive :

- niveau de bruit
- disponibilité des ressources (outils, informations, supports)
- contrainte temporelle

Ces facteurs déterminent le degré de confort ou de contrainte externe du traitement cognitif.

3. Dimension sociale

Cette dimension correspond aux influences interpersonnelles et institutionnelles :

- pression sociale ou évaluative
- dynamique de coopération ou de compétition
- statut social ou hiérarchique

Elle reflète l'inscription de l'individu dans un réseau de relations pouvant moduler son engagement cognitif.

4. Dimension émotionnelle

Elle regroupe les états affectifs susceptibles d'influencer l'activité cognitive :

- niveau de stress
- motivation
- anxiété

Ces variables jouent un rôle central dans la modulation de l'activation cognitive et de la performance.

Transformation en valeurs numériques

Afin d'intégrer le vecteur de contexte dans un modèle formel, chaque dimension est standardisée sur une échelle commune, permettant une comparaison et une agrégation cohérente :

- **0 = condition défavorable à l'activation cognitive**
- **1 = condition neutre ou moyenne**
- **2 = condition favorable à l'activation cognitive**

Ainsi, chaque composante C_i du vecteur peut être représentée par une valeur discrète ou continue normalisée, facilitant son intégration dans la fonction d'activation globale du modèle.

$$C = (\text{difficulté} = 1.8, \text{stress} = 0.3, \text{ressources} = 1.5, \text{temps} = 0.7)$$

ainsi la Réduction en score global (si nécessaire) devient possible. Et on obtient alors :
une valeur :

$$C = \sum w_i C_i$$

Le paramètre **k** constitue un coefficient individuel fondamental dans le modèle de l'intelligence sélective. Il représente le **degré de sensibilité du système cognitif aux variations contextuelles**, c'est-à-dire la manière dont les changements du vecteur de contexte **C** influencent l'activation des capacités et, in fine, la performance observable.

Plus précisément, **k exprime la réactivité différentielle de l'individu face aux conditions d'activation** : un individu présentant un **k** élevé verra ses performances fortement modulées par les variations contextuelles, tandis qu'un **k** faible correspond à une relative stabilité de la performance indépendamment des fluctuations du contexte.

Signification théorique de k

Dans le cadre du modèle, **k peut être interprété comme un paramètre de plasticité contextuelle** du système cognitif. Il traduit la vitesse et l'intensité avec lesquelles l'organisme passe d'un état de faible activation à un état de forte activation en fonction des caractéristiques du contexte.

Ainsi :

- un **k élevé** indique une forte dépendance au contexte (forte variabilité des performances) ;
- un **k faible** indique une stabilité cognitive relative (faible sensibilité contextuelle).

Estimation empirique de k

Le paramètre **k** ne peut être observé directement ; il doit donc être **inféré à partir des données de performance** recueillies dans des contextes variés.

Méthode 1 : variabilité de performance

Une première approche consiste à observer la performance d'un individu dans différents contextes d'activation.

On considère un ensemble de situations caractérisées par des valeurs distinctes du vecteur de contexte **C**, et les performances associées **P**.

Le paramètre **k** peut alors être approché à partir de la relation entre la dispersion des performances et la variation contextuelle :

$$k \approx \frac{\text{Var}(P)}{\text{Var}(C)}$$

Cette estimation repose sur l'hypothèse selon laquelle la sensibilité contextuelle se traduit par une amplitude de variation de la performance proportionnelle aux fluctuations du contexte.

- **k élevé** = performance très sensible au contexte
- **k faible** = performance stable

Méthode 2 (extension possible : modélisation logistique)

Une approche plus fine consiste à ajuster directement la fonction d'activation du modèle :

$$A = \frac{1}{1 + e^{-k(C-\theta)}}$$

Le paramètre **k** est alors estimé par régression non linéaire, en minimisant l'erreur entre les performances observées et les valeurs prédites par le modèle.

Méthode 2 : régression logistique (plus scientifique)

Une approche plus rigoureuse consiste à estimer le paramètre **k** à partir d'un ajustement empirique du modèle de relation entre la performance et le contexte. Dans ce cadre, on considère la relation fonctionnelle :

$$P \sim C$$

Plus précisément, la dynamique d'activation cognitive est modélisée à l'aide d'une fonction logistique reliant le contexte à la performance observée. Le modèle est alors ajusté aux données empiriques afin d'optimiser l'adéquation entre les prédictions théoriques et les performances mesurées.

Le paramètre **k** correspond à la **pente de la fonction logistique ajustée**, c'est-à-dire au coefficient qui détermine la rapidité de transition entre les états de faible et de forte activation cognitive en fonction des variations du contexte.

Ainsi :

- une pente forte (**k** élevé) indique une forte sensibilité aux variations contextuelles ;
- une pente faible (**k** faible) traduit une activation plus progressive et moins dépendante du contexte.

4- Le facteur α : efficacité de conversion

Le paramètre α représente l'**efficacité de conversion cognitive**, c'est-à-dire la capacité d'un individu à transformer le potentiel cognitif activé et les conditions contextuelles en performance observable. Il constitue ainsi un indicateur central du rendement du système cognitif dans la théorie de l'intelligence sélective.

Contrairement aux variables structurelles (I) et contextuelles (C), **α ne renvoie pas directement à une capacité ou à un environnement**, mais à un **processus de transformation**, traduisant le degré d'optimisation de l'utilisation des ressources cognitives disponibles.

Mesure empirique de α

Méthode simple : ratio empirique

Une première estimation de α peut être obtenue par un rapport direct entre la performance observée et le niveau de contexte mobilisé :

$$\alpha \approx \frac{P}{C}$$

$$\alpha = \frac{P_{\text{observé}}}{P_{\text{théorique}}}$$

où :

$$P_{\text{théorique}} = f(I, C)$$

Cette approche fournit une approximation globale du rendement cognitif, mais reste sensible aux variations contextuelles non contrôlées.

Méthode plus robuste : régression linéaire

Une estimation plus rigoureuse consiste à modéliser la relation entre performance et contexte à l'aide d'un modèle linéaire :

$$P = \alpha C + \beta$$

Dans ce cadre, **α correspond au coefficient directeur de la régression**, représentant l'intensité de l'effet du contexte sur la performance.

- **β** représente une constante d'ajustement, correspondant à un niveau de performance de base indépendant du contexte mesuré.

Interprétation du paramètre α

Le paramètre α permet de distinguer différents profils d'efficacité cognitive :

- **α élevé** : forte efficacité de conversion, indiquant une bonne exploitation des ressources cognitives et une optimisation des conditions d'activation ;
- **α faible** : inefficience relative, traduisant des pertes dans le processus de transformation entre activation et performance, pouvant être liées à des blocages cognitifs, motivationnels ou situationnels.

Interprétation théorique

Cette formulation met en évidence plusieurs propriétés fondamentales du modèle :

- Non-linéarité structurelle : la relation entre intelligence et performance n'est pas proportionnelle, mais modulée par une fonction sigmoïde dépendante du contexte.
- Effet de seuil contextuel : le paramètre θ introduit une zone critique dans laquelle de faibles variations du contexte peuvent produire des variations significatives de l'activation.
- Double modulation contextuelle : le contexte influence simultanément l'activation cognitive et l'efficacité de conversion de cette activation en performance.
- Dissociation entre potentiel et expression : l'intelligence structurelle I n'est jamais directement observable, mais médiatisée par des mécanismes contextuels et dynamiques.

Ainsi, cette équation constitue le cœur analytique de la théorie de l'intelligence sélective, en formalisant l'idée selon laquelle la performance cognitive résulte d'une interaction complexe et non linéaire entre potentiel interne et conditions externes d'activation.

VII. Propriétés du modèle

Le modèle de l'intelligence sélective présente un ensemble de propriétés structurelles découlant directement de sa formulation mathématique intégrée. Ces propriétés permettent de caractériser son comportement général et de le distinguer des approches linéaires classiques de la cognition.

1. Non-linéarité de la relation intelligence–performance

La relation entre l'intelligence structurelle I et la performance P n'est pas linéaire. En raison de la fonction sigmoïde intégrée dans le mécanisme d'activation, les variations de I ne se traduisent pas par des variations proportionnelles de la performance. Ainsi, l'impact marginal de l'intelligence sur la performance dépend fortement du niveau du contexte C , rendant la relation globalement non proportionnelle et dépendante de conditions externes.

2. Effet de seuil d'activation

Le modèle introduit un effet de seuil gouverné par le paramètre θ . Lorsque le niveau contextuel C est inférieur à ce seuil critique, la fonction d'activation demeure relativement faible, limitant ainsi l'expression des capacités cognitives. À l'inverse, lorsque C dépasse ce seuil, l'activation augmente de manière plus rapide, traduisant une transition progressive vers un régime d'expression cognitive plus efficace.

3. Forte dépendance contextuelle

Le modèle implique une dépendance contextuelle marquée de la performance cognitive. À niveau d'intelligence structurelle identique, deux individus peuvent produire des performances significativement différentes en fonction des variations du contexte C . Cette propriété souligne le rôle central du contexte comme modulateur de l'expression cognitive, remettant en question l'interprétation strictement intrinsèque des performances.

4. Intelligence partiellement invisible

Le modèle postule également l'existence d'une intelligence structurelle partiellement non observable. En effet, une fraction de I peut rester non mobilisée selon les conditions contextuelles d'activation, conduisant à un écart entre potentiel et performance observable. Cette propriété introduit la notion d'« intelligence invisible », correspondant à la part du potentiel cognitif qui ne se manifeste pas dans des conditions données.

Synthèse

Ces propriétés confirment le caractère non linéaire, contextuellement modulé et partiellement observable du système cognitif décrit par la théorie de l'intelligence sélective. Elles constituent les fondements analytiques justifiant l'intérêt d'une modélisation formelle de l'intelligence au-delà des cadres psychométriques traditionnels.

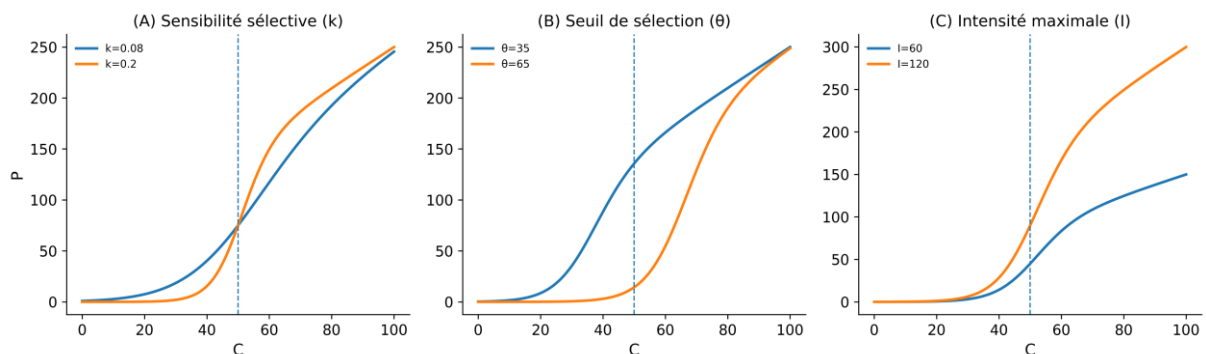
VIII. Exemple pratiques

Afin de démontrer que la théorie de l'intelligence sélective peut être formalisée sous une forme mathématique rigoureuse, il est utile de proposer une représentation graphique des principales relations définies par le modèle. Ces visualisations permettent d'illustrer le comportement des fonctions d'activation, les effets des paramètres du modèle, ainsi que la transformation du potentiel cognitif en performance observable selon les variations contextuelles.

Premier cas exemple : La sensibilité sélective : vitesse d'activation des ressources cognitives

La théorie de l'intelligence sélective postule que les différences de performance observées entre les individus ne dépendent pas uniquement de leurs capacités cognitives, mais également des mécanismes qui gouvernent l'activation de ces capacités en fonction du contexte. Parmi ces mécanismes, la sensibilité sélective occupe une place centrale puisqu'elle détermine la rapidité avec laquelle un individu détecte et investit les situations correspondant à ses intérêts, à ses compétences ou à ses dispositions cognitives. Le schéma suivant illustre l'effet de ce paramètre sur la relation entre la pertinence contextuelle et la performance adaptative, en montrant comment des niveaux différents de sensibilité sélective peuvent conduire à des trajectoires de mobilisation cognitive distinctes.

Figure 1 : Trois mécanismes de l'intelligence sélective : sensibilité sélective, seuil de sélection et intensité maximale de mobilisation.



Note. Le panneau A illustre l'effet du paramètre k (sensibilité sélective), le panneau B l'effet du seuil q , et le panneau C l'effet de l'intensité maximale I . Chaque panneau isole un mécanisme théorique en maintenant constants les autres paramètres. Cette représentation permet de distinguer trois dimensions psychologiques potentiellement indépendantes.

I. Analyse de la Figure 1 : Trois mécanismes de l'intelligence sélective

La figure présente trois simulations indépendantes du modèle de l'intelligence sélective. Dans chaque panneau, la performance adaptative (P) est représentée en fonction de la complexité ou de la pertinence contextuelle (C). La ligne verticale pointillée indique le point de référence à partir duquel les différences entre les individus deviennent particulièrement visibles. Chaque graphique isole un paramètre théorique afin de montrer son effet spécifique sur la relation entre le contexte et la performance.

A. Effet de la sensibilité sélective (k)

Le premier panneau compare deux niveaux de sensibilité sélective ($k = 0,08$ et $k = 0,20$). On observe que lorsque la sensibilité est élevée ($k = 0,20$), la courbe demeure faible pendant une longue période puis s'élève très rapidement dès que le contexte devient pertinent. À l'inverse, lorsque la sensibilité est plus faible ($k = 0,08$), la progression de la performance est plus graduelle.

Cette différence concerne essentiellement la pente de la courbe. Une forte sensibilité produit une activation rapide et intense des ressources cognitives dès que certains indices contextuels sont détectés, tandis qu'une faible sensibilité conduit à une mobilisation plus progressive.

B. Effet du seuil de sélection (θ)

Le second panneau illustre l'influence du seuil de sélection. Deux valeurs sont comparées ($\theta = 35$ et $\theta = 65$). Lorsque le seuil est faible, l'augmentation de la performance débute relativement tôt. À l'inverse, un seuil élevé retarde fortement l'apparition de la mobilisation cognitive.

Les deux courbes atteignent finalement des niveaux comparables, mais à des moments différents. Le seuil agit donc comme un mécanisme de déclenchement : il détermine la quantité minimale de pertinence ou de stimulation contextuelle nécessaire avant que les ressources intellectuelles ne soient activées.

C. Effet de l'intensité maximale de mobilisation (I)

Le troisième panneau compare deux niveaux d'intensité maximale ($I = 60$ et $I = 120$). Les courbes présentent une forme similaire dans leur phase initiale, mais elles divergent progressivement lorsque la mobilisation cognitive atteint son potentiel maximal. L'individu possédant une intensité maximale élevée peut continuer à accroître sa performance jusqu'à un niveau beaucoup plus important. À l'inverse, lorsque cette intensité est limitée, la performance atteint rapidement un plafond.

Ce paramètre ne modifie donc ni le moment du déclenchement ni la rapidité de la montée initiale, mais la quantité totale de ressources mobilisables.

II. Interprétation théorique

Cette figure met en évidence une idée centrale de la théorie de l'intelligence sélective : deux individus peuvent obtenir des performances très différentes pour des raisons psychologiques distinctes.

Premièrement, certains individus se distinguent par leur sensibilité sélective. Ils détectent rapidement les situations correspondant à leurs centres d'intérêt, à leurs compétences ou à leurs dispositions cognitives. Leur intelligence semble alors se révéler brusquement lorsque le contexte devient pertinent.

Deuxièmement, d'autres se caractérisent par un seuil de sélection plus ou moins élevé. Certains ont besoin de peu d'indices pour engager leurs ressources intellectuelles, tandis que d'autres n'entrent véritablement en action que lorsque la situation atteint un niveau élevé de signification ou de stimulation.

Troisièmement, les individus peuvent différer par leur intensité maximale de mobilisation. Même lorsqu'ils sont engagés dans un domaine pertinent, tous ne disposent pas du même potentiel de concentration, d'effort ou d'investissement cognitif. Certains atteignent rapidement leurs limites, alors que d'autres peuvent soutenir un niveau de mobilisation exceptionnel.

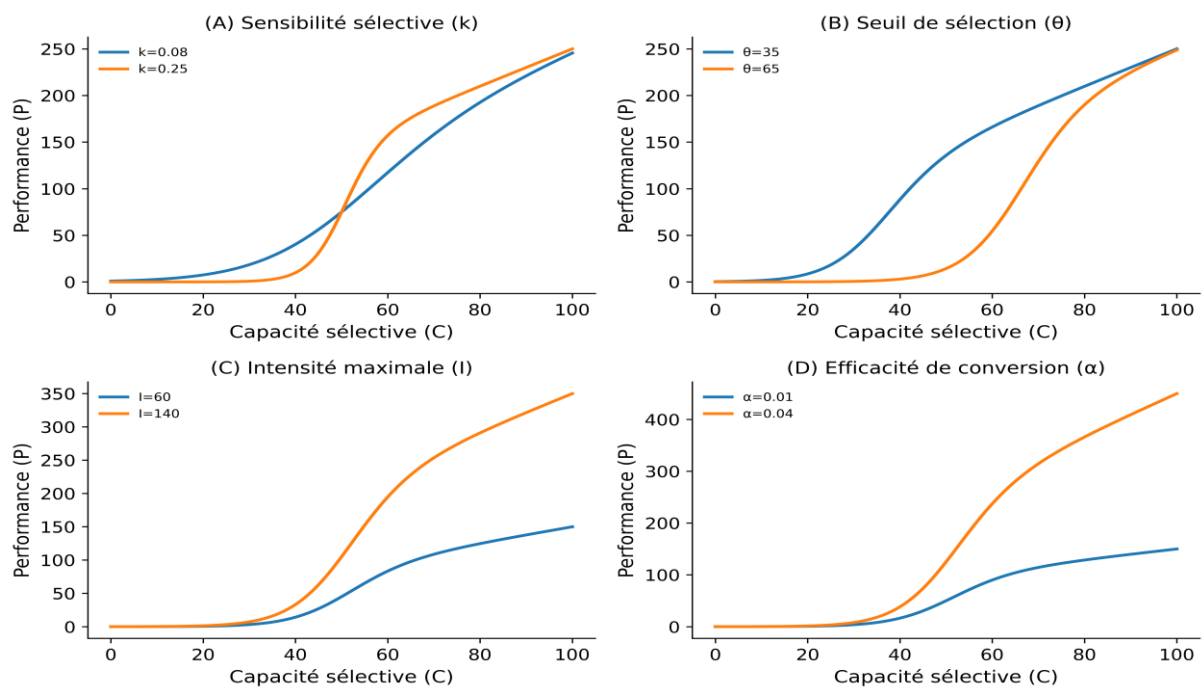
La figure suggère ainsi que la performance observée ne constitue pas une mesure directe de la capacité intellectuelle générale. Elle résulte de l'interaction entre plusieurs mécanismes de sélection et de mobilisation. Une faible performance peut refléter une faible activation des ressources plutôt qu'une faible capacité cognitive intrinsèque. Inversement, une performance élevée peut provenir d'une adéquation optimale entre les caractéristiques du contexte et les mécanismes sélectifs de l'individu.

En ce sens, le modèle propose une explication théorique de phénomènes fréquemment observés dans la vie scolaire, professionnelle ou artistique : des individus ordinaires dans certains contextes peuvent manifester des performances exceptionnelles dans d'autres, non parce que leur intelligence change, mais parce que les conditions permettant sa mobilisation sélective sont réunies. Cette conception conduit à considérer l'intelligence comme un potentiel contextuellement activé plutôt que comme une capacité uniforme s'exprimant de manière identique dans toutes les situations.

Deuxième cas exemple : Le seuil de sélection : condition de déclenchement de la mobilisation cognitive

Tous les individus ne mobilisent pas leurs ressources intellectuelles dans les mêmes conditions. Certains s'engagent rapidement dès qu'une situation présente un intérêt minimal, tandis que d'autres n'activent pleinement leurs capacités qu'à partir d'un niveau élevé de pertinence ou de stimulation. La théorie de l'intelligence sélective désigne ce mécanisme sous le terme de seuil de sélection. Le schéma suivant illustre l'influence de ce paramètre sur la relation entre la capacité sélective et la performance adaptative.

Figure 2. Les quatre dimensions de l'intelligence sélective



Note. Le modèle distingue quatre mécanismes psychologiques distincts : (A) la sensibilité sélective (k), qui détermine la rapidité de la transition autour du seuil ; (B) le seuil de sélection (θ), qui fixe le niveau d'activation requis ; (C) l'intensité de mobilisation, correspondant au niveau maximal de performance ; et (D) l'efficacité de conversion (α), qui représente la capacité à transformer les ressources activées en performance effective. Chaque panneau modifie un seul paramètre à la fois, les autres étant maintenus constants afin d'isoler leur effet spécifique.

A. Analyse

Le panneau B compare deux valeurs du seuil de sélection ($\theta = 35$ et $\theta = 65$) tout en maintenant constants les autres paramètres du modèle.

On observe que lorsque le seuil est faible ($\theta = 35$), la performance commence à croître relativement tôt. Dès que la capacité sélective atteint un niveau modéré, une augmentation progressive de la performance devient visible. La courbe s'élève rapidement puis poursuit sa progression jusqu'à atteindre des niveaux élevés de performance.

À l'inverse, lorsque le seuil est élevé ($\theta = 65$), la performance demeure longtemps proche de zéro malgré l'augmentation de la capacité sélective. Ce n'est qu'à partir d'un niveau beaucoup plus élevé de pertinence contextuelle que la mobilisation cognitive s'enclenche véritablement. La croissance de la performance est alors plus tardive mais demeure importante une fois le seuil franchi.

La différence essentielle entre les deux courbes ne réside donc ni dans leur forme générale ni dans leur niveau final de performance, mais dans le moment où la mobilisation des ressources cognitives débute.

B. Interprétation

Le seuil de sélection représente le niveau minimal de pertinence, de motivation ou d'adéquation contextuelle nécessaire pour déclencher l'investissement cognitif d'un individu. Il agit comme une porte d'entrée qui filtre les situations jugées suffisamment significatives pour mériter une mobilisation intellectuelle.

Un individu caractérisé par un seuil faible tend à s'engager facilement dans une grande variété de tâches. Il active rapidement ses ressources cognitives dès qu'il perçoit un intérêt potentiel dans une situation. Son intelligence apparaît alors plus régulièrement dans des contextes diversifiés.

À l'inverse, un individu possédant un seuil élevé peut sembler peu performant ou peu impliqué dans de nombreuses situations ordinaires. Pourtant, cette apparente faiblesse ne traduit pas nécessairement une limitation cognitive. Elle peut simplement refléter une exigence plus forte quant aux conditions nécessaires pour déclencher la mobilisation intellectuelle. Lorsque ces conditions sont réunies, ses performances peuvent devenir comparables à celles d'individus présentant un seuil plus faible.

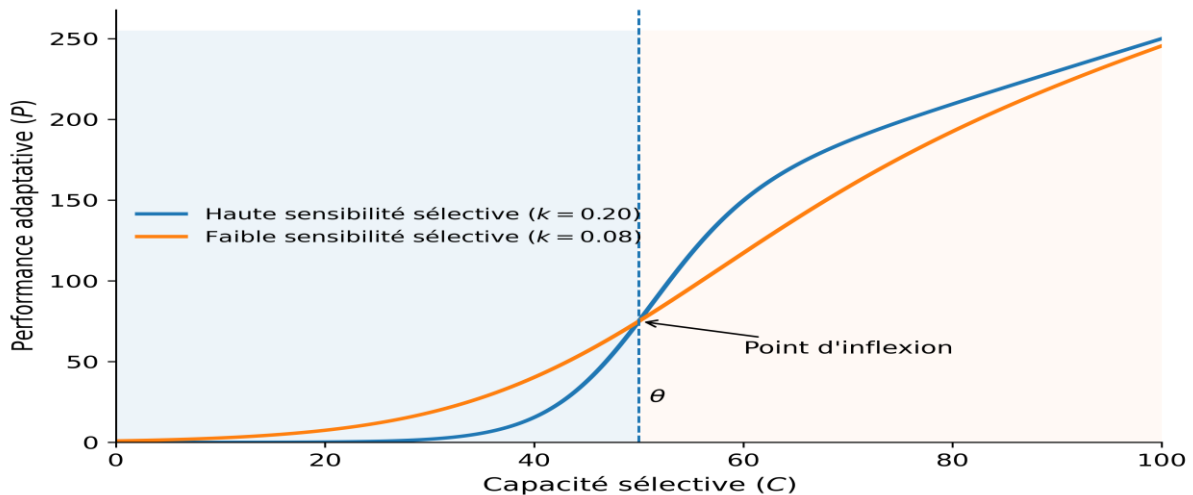
Cette dimension permet ainsi d'expliquer pourquoi certaines personnes paraissent indifférentes ou peu investies dans de nombreuses activités, tout en révélant des capacités remarquables lorsqu'elles rencontrent un domaine correspondant profondément à leurs centres d'intérêt ou à leurs motivations. Dans cette perspective, la performance n'est pas seulement fonction des capacités disponibles, mais aussi du niveau de stimulation requis pour que ces capacités entrent effectivement en action.

Troisième cas exemple : La sensibilité sélective : vitesse d'activation des ressources cognitives

La théorie de l'intelligence sélective soutient que les individus ne diffèrent pas seulement par la quantité de ressources cognitives dont ils disposent, mais également par la rapidité avec laquelle ces ressources sont activées lorsqu'un contexte devient pertinent. Cette propriété est désignée sous le terme de **sensibilité sélective** (k). Le schéma suivant illustre

comment des niveaux différents de sensibilité sélective modifient la dynamique d'apparition de la performance adaptative en fonction de la capacité sélective.

Figure 3 : Effet de la sensibilité sélective (k) sur la relation entre la capacité sélective (C) et la performance adaptative (P).



Note. Les deux courbes sont générées à partir de la fonction $P(C) = [I/(1 + \exp(-k(C - q)))](aC + b)$. Toutes les constantes sont maintenues identiques à l'exception du paramètre k , représentant la sensibilité sélective. La ligne verticale pointillée indique le seuil de sélection q . Le point annoté correspond au voisinage du point d'inflexion de la fonction logistique.

A. Analyse

La figure compare deux profils de sensibilité sélective : une haute sensibilité ($k = 0,20$) et une faible sensibilité ($k = 0,08$). Les deux courbes se croisent au niveau du point d'inflexion, situé au voisinage du seuil de sélection (θ).

Avant ce seuil, la courbe correspondant à la faible sensibilité se situe légèrement au-dessus de celle de la haute sensibilité. Les performances progressent lentement mais de manière relativement continue. À l'inverse, l'individu fortement sensible demeure longtemps à un niveau de performance faible, comme si ses ressources cognitives restaient en attente.

La situation change radicalement au voisinage du seuil. Une fois ce point franchi, la courbe de haute sensibilité présente une augmentation beaucoup plus rapide que celle de faible sensibilité. La pente devient fortement ascendante, traduisant une mobilisation soudaine et intense des ressources cognitives. La courbe de faible sensibilité poursuit quant à elle une progression plus régulière et plus graduelle.

Après le point d'inflexion, l'écart entre les deux profils devient nettement visible. L'individu à haute sensibilité atteint plus rapidement des niveaux élevés de performance, tandis que celui à faible sensibilité progresse de façon plus lente malgré une évolution continue.

B. Interprétation

Cette figure montre que la sensibilité sélective n'agit pas sur la quantité totale d'intelligence disponible, mais sur la vitesse de conversion du potentiel cognitif en performance effective.

Une personne dotée d'une forte sensibilité sélective réagit intensément lorsqu'elle rencontre un domaine, un problème ou une activité qui correspond à ses intérêts ou à ses dispositions cognitives. Tant que ce contexte pertinent n'est pas identifié, ses performances peuvent sembler ordinaires, voire faibles. En revanche, dès que les conditions favorables sont réunies, ses capacités s'expriment rapidement et produisent une progression spectaculaire.

À l'inverse, une personne présentant une faible sensibilité sélective mobilise ses ressources de manière plus diffuse et plus progressive. Son engagement cognitif apparaît plus stable mais moins spectaculaire. Elle ne connaît pas les mêmes accélérations soudaines de performance, même lorsque le contexte devient favorable.

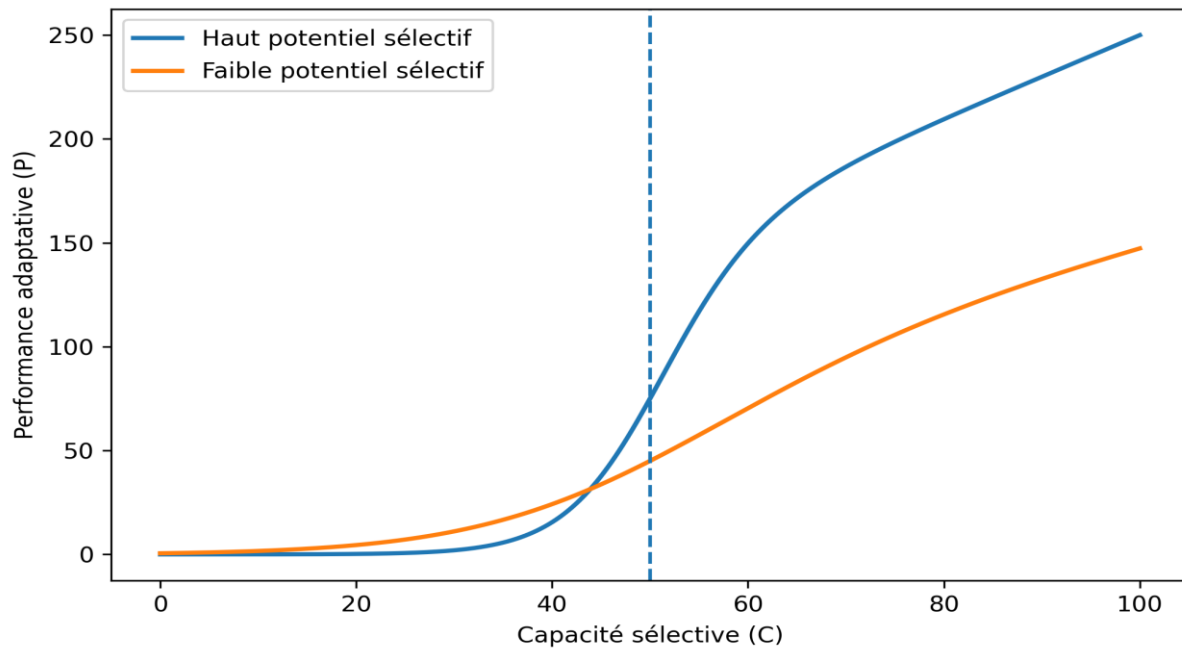
Cette distinction permet d'expliquer pourquoi certains individus donnent l'impression de « révéler » brusquement leurs capacités dans des domaines particuliers. Leur intelligence n'apparaît pas parce qu'elle serait soudainement créée ; elle devient visible parce qu'un contexte suffisamment pertinent a déclenché une mobilisation rapide de ressources jusque-là peu exprimées.

Ainsi, la sensibilité sélective constitue un mécanisme fondamental de l'intelligence sélective. Elle explique la vitesse avec laquelle un individu passe d'un potentiel latent à une performance observable, et contribue à comprendre pourquoi des personnes possédant des capacités comparables peuvent présenter des trajectoires de réussite très différentes selon les contextes rencontrés.

Quatrième cas exemple : Le potentiel sélectif : amplitude de la performance mobilisable

Au-delà de la rapidité d'activation des ressources cognitives et des conditions nécessaires à leur déclenchement, les individus peuvent également se distinguer par l'ampleur du potentiel qu'ils sont capables de mobiliser lorsqu'ils sont engagés dans un contexte pertinent. La théorie de l'intelligence sélective désigne cette dimension sous le terme de **potentiel sélectif**. Celui-ci correspond à la quantité maximale de ressources cognitives susceptibles d'être converties en performance adaptative. Le schéma suivant illustre l'influence de ce facteur sur l'évolution de la performance.

Figure 4. Modélisation de la performance adaptative selon la théorie de l'intelligence sélective.



La figure compare deux profils théoriques. Le premier présente une sensibilité sélective élevée (k élevé) permettant une mobilisation rapide des ressources cognitives lorsque la capacité sélective dépasse le seuil q . Le second présente une sensibilité plus faible et une progression plus graduelle de la performance. La ligne verticale pointillée représente le seuil de sélection q .

Analyse

La figure compare deux profils : un haut potentiel sélectif et un faible potentiel sélectif. Les deux courbes sont représentées en fonction de la capacité sélective (C) et de la performance adaptative (P).

Avant le seuil de sélection, matérialisé par la ligne verticale pointillée, les différences entre les deux profils demeurent relativement faibles. Les performances restent modestes et les courbes évoluent à des niveaux proches. Cette phase traduit une mobilisation encore limitée des ressources cognitives.

À partir du seuil, les trajectoires divergent nettement. La courbe correspondant au haut potentiel sélectif s'élève rapidement et atteint des niveaux de performance très élevés. La progression demeure soutenue tout au long de la courbe, conduisant à une performance finale largement supérieure.

À l'inverse, la courbe associée au faible potentiel sélectif présente une croissance plus modérée. Bien que la performance continue d'augmenter après le seuil, elle atteint progressivement un niveau nettement inférieur à celui observé chez l'individu à haut potentiel.

La différence essentielle entre les deux profils réside donc dans l'amplitude maximale de la performance pouvant être produite lorsque les conditions de mobilisation sont réunies.

B. Interprétation

Cette figure suggère que tous les individus ne disposent pas de la même réserve de ressources cognitives mobilisables dans les domaines qui leur correspondent. Une fois l'intelligence activée, certains peuvent déployer une quantité particulièrement importante d'énergie mentale, d'attention, de créativité ou de capacité de résolution de problèmes. D'autres, bien qu'engagés dans un contexte favorable, atteignent plus rapidement les limites de leur mobilisation cognitive.

Le potentiel sélectif ne doit pas être confondu avec la performance immédiatement observable. Un individu peut posséder un potentiel élevé sans que celui-ci ne soit visible tant que les conditions contextuelles nécessaires à son activation ne sont pas réunies. De même, une performance moyenne ne signifie pas nécessairement une faible capacité intellectuelle ; elle peut simplement refléter un potentiel mobilisé de manière partielle ou limitée.

Cette dimension permet notamment de comprendre pourquoi certaines personnes réalisent, dans leur domaine de prédilection, des performances exceptionnellement supérieures à celles de leurs pairs. Une fois engagées dans un contexte qui correspond à leurs dispositions cognitives, elles disposent d'une réserve de ressources suffisamment importante pour soutenir des niveaux élevés de réussite, d'innovation ou d'expertise.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, le potentiel sélectif représente ainsi la capacité maximale de déploiement de l'intelligence dans un contexte pertinent. Il constitue l'une des principales sources des écarts de performance observés entre les individus lorsque les mécanismes de sélection ont déjà été activés.

Conclusion générale d'interprétation des quatre mécanismes de l'intelligence sélective

L'ensemble des schémas présentés met en évidence une conception dynamique et contextuelle de l'intelligence. Contrairement aux approches traditionnelles qui tendent à considérer la performance comme l'expression directe d'une capacité intellectuelle générale, la théorie de l'intelligence sélective montre que la performance résulte de plusieurs mécanismes distincts mais complémentaires.

La sensibilité sélective détermine la rapidité avec laquelle un individu détecte et investit un contexte pertinent. Le seuil de sélection fixe les conditions minimales nécessaires au déclenchement de cette mobilisation. Le potentiel sélectif définit l'ampleur maximale des ressources pouvant être déployées une fois l'activation réalisée. Enfin, l'efficacité de conversion exprime la capacité à transformer ces ressources mobilisées en performances effectivement observables.

Ces quatre dimensions permettent de comprendre pourquoi des individus possédant des capacités intellectuelles comparables peuvent présenter des performances très différentes selon les situations. Certains se distinguent par leur réactivité aux opportunités, d'autres par leur niveau d'exigence avant de s'engager, d'autres encore par l'étendue de leurs ressources ou par leur aptitude à convertir efficacement leur potentiel en résultats concrets.

Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective conduit à dépasser l'opposition classique entre intelligence et performance. Elle suggère que les différences observées ne proviennent pas uniquement des capacités cognitives elles-mêmes, mais également des mécanismes qui gouvernent leur activation, leur intensité et leur expression dans des contextes spécifiques. Dès lors, l'intelligence apparaît moins comme un stock fixe de ressources que comme un potentiel adaptatif dont l'expression dépend des conditions de sélection, de mobilisation et de conversion propres à chaque individu.

Cette approche offre une explication théorique des phénomènes souvent observés dans les domaines scolaire, professionnel, artistique ou scientifique : des individus longtemps jugés ordinaires peuvent révéler des performances exceptionnelles lorsqu'ils rencontrent un environnement compatible avec leur structure sélective. L'intelligence ne se réduit donc pas à ce qui est immédiatement visible ; elle doit être comprise comme une capacité contextuellement activée, dont la manifestation dépend de l'interaction entre les caractéristiques de l'individu et les exigences du milieu.

PARTIE IV

TYPOLOGIE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE

CHAPITRE 14

INTELLIGENCE SÉLECTIVE TECHNIQUE

La formalisation progressive de la théorie de l'intelligence sélective conduit à envisager non seulement ses fondements conceptuels et son modèle explicatif, mais également ses implications opérationnelles. En effet, au-delà de la compréhension théorique des mécanismes d'activation, d'inhibition et de contextualisation des capacités cognitives, il devient nécessaire d'interroger la manière dont cette théorie peut être mobilisée dans des dispositifs concrets d'évaluation, d'orientation ou d'intervention.

Dans cette orientation, l'intelligence sélective technique désigne l'ensemble des applications méthodologiques et instrumentales permettant de rendre opérationnel le modèle théorique de l'intelligence sélective. Elle vise à traduire les principes de sélectivité cognitive en outils d'analyse et de mesure capables de prendre en compte la variabilité contextuelle des performances.

Contrairement aux approches psychométriques traditionnelles centrées sur la production d'un score unique de type quotient intellectuel, cette orientation technique suppose une lecture multidimensionnelle et dynamique de la performance cognitive. Elle implique notamment l'intégration de variables contextuelles, motivationnelles et situationnelles dans l'évaluation des capacités, afin de mieux saisir les conditions réelles d'expression de l'intelligence. L'intelligence sélective technique ne se limite donc pas à une simple extension des outils existants, mais propose une reconfiguration des principes mêmes de l'évaluation cognitive. Elle invite à concevoir des dispositifs capables de distinguer entre potentiel, activation et performance observable, tout en tenant compte des effets d'inhibition et de variabilité contextuelle.

Ce chapitre vise ainsi à présenter les orientations générales de cette dimension technique, en montrant comment la théorie de l'intelligence sélective peut être transformée en cadre d'analyse appliqué, susceptible d'enrichir les pratiques éducatives, psychologiques et organisationnelles.

1. Introduction

L'intelligence sélective technique désigne une modalité spécifique d'expression cognitive caractérisée par une efficacité particulièrement élevée dans les environnements impliquant la manipulation de systèmes formels, matériels ou symboliques fortement structurés. Elle se manifeste principalement dans des domaines tels que l'ingénierie, la mécanique, l'informatique, l'électronique ou encore les sciences appliquées, où la résolution de problèmes repose sur des relations logiques explicites, des contraintes opérationnelles précises et des structures systématiques bien définies.

En tenant compte de ces éléments, il apparaît que l'intelligence ne se réduit pas à une capacité générale homogène, mais se manifeste de manière différenciée selon la nature des tâches et des environnements cognitifs sollicités. L'intelligence sélective technique illustre particulièrement bien ce principe, dans la mesure où elle met en évidence des profils d'individus capables de performances exceptionnelles dans des contextes techniques complexes, tout en présentant parfois des niveaux de performance plus modestes dans des domaines cognitifs moins structurés ou davantage dépendants de facteurs contextuels non formalisés.

Cette asymétrie de performance souligne l'idée centrale de la théorie de l'intelligence sélective, selon laquelle les capacités cognitives ne s'expriment pas de manière uniforme, mais dépendent fortement de la compatibilité entre les structures mentales de l'individu et la nature du système dans lequel elles sont mobilisées. Ainsi, les environnements techniques constituent des contextes particulièrement favorables à l'activation optimale de certaines formes d'intelligence, en raison de leur stabilité structurelle, de leur logique interne et de leur forte formalisation.

2. Définition

L'intelligence sélective technique peut être définie comme la capacité d'un individu à mobiliser de manière optimale ses ressources cognitives dans des environnements caractérisés par la logique systémique, la structuration formelle des problèmes et la manipulation de dispositifs techniques ou symboliques.

Cette forme d'intelligence repose sur une aptitude marquée à comprendre et à exploiter des systèmes organisés selon des relations causales, logiques et fonctionnelles clairement définies. Elle implique une capacité élevée à identifier les structures sous-jacentes d'un problème technique, à décomposer des systèmes complexes en éléments fonctionnels, et à recomposer ces éléments en solutions cohérentes et opérationnelles.

Par ailleurs, l'intelligence sélective technique suppose une sensibilité particulière aux contraintes opérationnelles, c'est-à-dire aux limites physiques, logiques ou procédurales qui encadrent la résolution de problèmes dans les environnements techniques. Cette sensibilité permet une meilleure anticipation des conséquences des actions et une optimisation des stratégies de résolution.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette forme d'intelligence illustre de manière particulièrement nette le rôle de la structure du contexte dans l'activation des capacités cognitives. Elle met en évidence le fait que la performance technique ne dépend pas uniquement du niveau global d'intelligence, mais également de la capacité de l'individu à s'aligner cognitivement avec la logique interne du système dans lequel il opère.

3. Caractéristiques principales

Le profil cognitif associé à la théorie de l'intelligence sélective se distingue par un ensemble de caractéristiques majeures qui traduisent une orientation spécifique du fonctionnement intellectuel vers des formes d'analyse structurées, orientées vers l'action et fortement sensibles aux configurations contextuelles. Ces caractéristiques ne doivent pas être comprises comme des traits isolés, mais comme des manifestations interdépendantes d'un même mode de traitement cognitif, caractérisé par une articulation entre abstraction, structuration et adaptation fonctionnelle.

3.1. Forte orientation vers la résolution de problèmes concrets

Une première caractéristique centrale réside dans la forte orientation du système cognitif vers la résolution de problèmes concrets. Dans ce cadre, l'intelligence n'est pas mobilisée de manière purement théorique ou spéculative, mais s'exprime prioritairement dans des situations nécessitant une transformation opérationnelle de connaissances en solutions effectives.

Cette orientation implique que le traitement de l'information est systématiquement orienté vers un objectif de résolution, qu'il s'agisse de problèmes techniques, organisationnels ou décisionnels. Le raisonnement est ainsi structuré autour de la recherche d'efficacité, de pertinence et d'applicabilité immédiate des solutions produites. Cette dimension confère au profil cognitif une forte valeur adaptative, notamment dans des environnements où la prise de décision rapide et efficace constitue un enjeu central.

3.2. Préférence pour les systèmes structurés et formalisés

Une deuxième caractéristique essentielle est la préférence marquée pour les systèmes structurés, formalisés et cohérents. Le fonctionnement cognitif associé à ce modèle manifeste une sensibilité particulière aux cadres logiques explicites, aux architectures conceptuelles organisées ainsi qu'aux systèmes reposant sur des règles clairement définies.

Cette préférence se traduit par une efficacité accrue dans les environnements où l'information est hiérarchisée, modélisée ou codifiée. Les systèmes flous, ambigus ou peu structurés tendent, à l'inverse, à réduire la performance cognitive en augmentant la charge de traitement et en limitant les possibilités d'activation optimale des ressources intellectuelles. Au regard de ces considérations, la structuration du contexte n'est pas seulement un facteur externe, mais un élément déterminant de l'expression effective des capacités cognitives, en cohérence avec les postulats de la théorie de l'intelligence sélective.

3.3. Capacité élevée d'abstraction fonctionnelle

La troisième caractéristique majeure réside dans une capacité élevée d'abstraction fonctionnelle. Celle-ci ne renvoie pas uniquement à une aptitude à manipuler des concepts

abstrait, mais à la capacité de transformer des situations complexes en modèles simplifiés, opérationnels et exploitables.

L'abstraction fonctionnelle se distingue ici de l'abstraction purement théorique par son orientation vers l'usage. Elle implique la faculté de réduire la complexité d'un problème sans en perdre les éléments essentiels pertinents pour la prise de décision ou la résolution. Cette capacité constitue un mécanisme central dans la transition entre observation, modélisation et action.

Dans le cadre de l'intelligence sélective, cette forme d'abstraction joue également un rôle clé dans le processus d'activation cognitive, en facilitant l'adéquation entre les structures mentales de l'individu et les contraintes du contexte. Elle permet ainsi une meilleure optimisation de la performance dans des environnements variables.

3.4. Excellente adaptation aux environnements technologiques

Enfin, une quatrième caractéristique fondamentale est l'excellente adaptation aux environnements technologiques. Le profil cognitif décrit par la théorie de l'intelligence sélective présente une forte compatibilité avec les systèmes numériques, les environnements automatisés et les architectures technologiques complexes.

Cette adaptation repose sur plusieurs facteurs combinés : la capacité à traiter rapidement des flux d'information structurés, la familiarité avec des systèmes formels, ainsi qu'une aptitude à interagir avec des interfaces logiques et procédurales. Dans ce type d'environnement, les conditions contextuelles sont souvent explicites, codifiées et optimisées, ce qui favorise l'activation des capacités cognitives selon les mécanismes décrits par le modèle.

Par ailleurs, les environnements technologiques offrent généralement un haut niveau de structuration contextuelle, ce qui augmente la probabilité d'activation optimale des ressources cognitives. Ils constituent ainsi des espaces particulièrement favorables à l'expression pleine du potentiel intellectuel dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective.

Synthèse générale

L'ensemble de ces caractéristiques met en évidence un profil cognitif orienté vers l'efficacité, la structuration et l'adaptabilité contextuelle. L'intelligence n'y est pas conçue comme une capacité uniforme et indépendante du milieu, mais comme un système dynamique dont l'expression dépend étroitement de la nature des environnements dans lesquels elle est mobilisée. Cette configuration renforce l'idée centrale du modèle selon laquelle la performance cognitive résulte d'une interaction complexe entre potentiel interne et conditions externes d'activation.

4. Lecture dans le cadre de l'intelligence sélective

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'intelligence technique constitue une illustration particulièrement pertinente du principe **d'activation contextuelle différenciée des compétences cognitives**. Elle met en évidence le fait que certaines aptitudes intellectuelles, bien que potentiellement élevées chez un individu, peuvent demeurer partiellement ou totalement sous-exprimées en dehors de contextes spécifiquement techniques.

En effet, les compétences associées à cette forme d'intelligence ne se manifestent de manière optimale que lorsque l'individu est confronté à des environnements structurés, caractérisés par des systèmes formels, des règles logiques explicites et des contraintes opérationnelles clairement définies. En dehors de ces cadres, les mêmes capacités peuvent apparaître moins visibles ou moins efficaces, non pas en raison d'une absence de potentiel, mais en raison d'une inadéquation entre les exigences du contexte et les modalités d'expression cognitive mobilisées.

Cette observation renforce l'hypothèse centrale du modèle selon laquelle l'intelligence n'est pas une grandeur uniformément exprimée, mais une capacité dépendante de conditions d'activation spécifiques. Ainsi, l'intelligence sélective technique confirme l'existence d'une dissociation fonctionnelle entre potentiel cognitif et performance observable, cette dernière étant fortement modulée par la nature du contexte dans lequel elle s'exprime. Elle met également en évidence le fait que la reconnaissance des compétences cognitives doit tenir compte de la diversité des environnements d'activation, faute de quoi certaines formes d'intelligence risquent d'être systématiquement sous-évaluées dans les cadres d'évaluation traditionnels.

Conclusion

L'intelligence sélective technique constitue une manifestation particulièrement significative du phénomène de spécialisation cognitive tel qu'il est envisagé dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective. Elle met en évidence le fait que l'expression des capacités cognitives n'est ni uniforme ni indépendante du contexte, mais fortement conditionnée par la nature des systèmes dans lesquels elles sont mobilisées.

La performance cognitive apparaît donc comme le résultat d'une interaction entre les propriétés internes de l'individu et les caractéristiques structurelles des environnements techniques auxquels il est confronté. Ainsi, les systèmes techniques, en raison de leur forte formalisation et de leur organisation logique, favorisent l'activation optimale de certaines formes de raisonnement, tout en pouvant limiter l'expression d'autres formes de compétences moins alignées avec leur structure.

Cette lecture confirme l'idée centrale selon laquelle l'intelligence doit être comprise comme un ensemble de capacités différenciées, dont l'expression dépend du degré de compatibilité entre les dispositions cognitives de l'individu et les exigences spécifiques des

contextes rencontrés. L'intelligence sélective technique illustre donc de manière claire et empirique la notion de sélectivité cognitive, en soulignant l'importance déterminante du contexte dans la production de la performance observable.

Si l'intelligence sélective technique met en évidence l'importance de la compatibilité entre les capacités cognitives et les exigences d'un domaine d'activité particulier, cette logique de sélectivité ne se limite pas aux compétences techniques et se retrouve également dans les interactions humaines et les environnements sociaux.

CHAPITRE 15

INTELLIGENCE SÉLECTIVE SOCIALE

La théorie de l'intelligence sélective, en mettant l'accent sur les mécanismes d'activation, d'inhibition et de contextualisation des capacités cognitives, conduit nécessairement à une réflexion sur la dimension sociale de l'intelligence. En effet, les conditions d'expression des performances cognitives ne dépendent pas uniquement de facteurs individuels ou situationnels, mais s'inscrivent également dans des structures sociales, culturelles et institutionnelles qui influencent fortement la visibilité et la reconnaissance des compétences.

Dans cette logique, l'intelligence sélective sociale désigne la manière dont les environnements sociaux participent à la sélection, à la valorisation ou à la mise en invisibilité de certaines formes d'intelligence. Elle met en évidence le rôle des normes sociales, des attentes institutionnelles et des systèmes de reconnaissance dans la détermination de ce qui est considéré comme une performance cognitive pertinente ou légitime.

Ainsi, certaines formes d'intelligence sont davantage reconnues et valorisées parce qu'elles correspondent aux critères dominants des institutions éducatives, professionnelles ou culturelles, tandis que d'autres, pourtant potentiellement élevées, restent peu visibles ou sous-évaluées. Cette sélection sociale des performances contribue à renforcer les inégalités de reconnaissance cognitive et à structurer les trajectoires individuelles de manière différenciée. L'intelligence sélective sociale permet donc de comprendre que l'expression de l'intelligence n'est pas uniquement un phénomène individuel, mais également un processus socialement construit. Elle souligne que la visibilité des capacités dépend autant des contextes d'évaluation que des systèmes de valeurs qui définissent ce qui est considéré comme intelligent.

Ce chapitre vise ainsi à mettre en évidence la dimension sociale de la théorie de l'intelligence sélective, en montrant que la performance cognitive ne peut être pleinement comprise sans prendre en compte les mécanismes de sélection sociale qui influencent son expression et sa reconnaissance.

1. Introduction

L'intelligence sélective sociale désigne l'ensemble des capacités cognitives mobilisées spécifiquement dans les situations d'interaction humaine. Elle ne se limite pas à la simple aptitude à communiquer, mais englobe un ensemble plus large de processus cognitifs impliqués dans la compréhension, l'interprétation et l'anticipation des comportements d'autrui, ainsi que dans la régulation de ses propres actions au sein d'un environnement social dynamique.

Cette forme d'intelligence se manifeste particulièrement dans des contextes tels que le leadership, la négociation, la communication stratégique et l'influence sociale. Dans ces situations, l'individu doit continuellement ajuster ses décisions et ses comportements en fonction des réactions des autres acteurs, des normes implicites du groupe et des objectifs collectifs ou individuels en jeu.

Dans la perspective de la théorie de l'intelligence sélective, cette dimension sociale de la cognition joue un rôle fondamental, car elle illustre de manière directe le principe selon lequel l'intelligence n'est pas une capacité uniforme et abstraite, mais une ressource cognitive dont l'activation dépend fortement du contexte interactionnel. Ainsi, les performances observées dans les situations sociales ne reflètent pas uniquement un niveau général d'intelligence, mais la capacité de l'individu à mobiliser de manière sélective ses ressources cognitives en fonction des exigences relationnelles.

Par ailleurs, l'intelligence sélective sociale demeure souvent sous-estimée par les modèles psychométriques classiques, qui tendent à privilégier des mesures standardisées centrées sur des performances individuelles isolées du contexte social réel. Or, dans de nombreux environnements professionnels et organisationnels, ce sont précisément les compétences d'adaptation sociale, de lecture des dynamiques interpersonnelles et d'influence qui déterminent la réussite effective des individus. Ainsi, cette forme d'intelligence constitue une dimension essentielle de l'adaptation humaine, en ce qu'elle conditionne la capacité à évoluer efficacement dans des systèmes sociaux complexes, à coordonner des actions collectives et à naviguer dans des environnements relationnels en constante évolution.

2. Définition

L'intelligence sélective sociale peut être définie comme la capacité d'un individu à comprendre, anticiper et influencer les comportements d'autrui au sein de contextes sociaux complexes et dynamiques. Elle implique un ensemble intégré de processus cognitifs et socio-cognitifs permettant non seulement l'interprétation des intentions, des émotions et des stratégies des autres acteurs, mais également l'ajustement adaptatif de ses propres comportements en fonction des interactions en cours.

Cette capacité repose sur une lecture fine des signaux sociaux, qu'ils soient explicites ou implicites, ainsi que sur une aptitude à construire des représentations mentales cohérentes des dynamiques interpersonnelles. Elle suppose également une compétence d'anticipation, permettant de prévoir les réactions probables des individus ou des groupes en fonction de leurs intérêts, de leurs positions et du contexte situationnel.

Enfin, l'intelligence sélective sociale intègre une dimension d'influence, entendue comme la capacité à orienter, moduler ou structurer les comportements et les décisions d'autrui dans un sens donné, que ce soit dans des interactions directes (communication interpersonnelle, négociation) ou indirectes (leadership, dynamique de groupe).

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette forme d'intelligence est particulièrement significative, dans la mesure où elle illustre de manière concrète le rôle central du contexte dans l'activation et l'expression des capacités cognitives. Elle ne se manifeste pleinement que dans des environnements relationnels où les interactions humaines constituent le principal support de la performance cognitive.

3. Caractéristiques

Le profil socio-cognitif associé à cette dimension du modèle de l'intelligence sélective se distingue par un ensemble de caractéristiques centrées sur l'interaction sociale, la régulation comportementale et l'influence dans les dynamiques collectives. Ces caractéristiques traduisent une forme d'intelligence particulièrement sensible aux signaux interpersonnels et aux structures implicites des relations sociales, dans lesquelles la performance cognitive se manifeste principalement à travers l'ajustement stratégique au contexte humain.

3.1. Lecture fine des dynamiques interpersonnelles

Une première caractéristique majeure réside dans la capacité à analyser avec précision les dynamiques interpersonnelles. Il s'agit ici d'une aptitude à percevoir, interpréter et anticiper les comportements, intentions et positions des autres acteurs dans un environnement social donné.

Cette compétence implique une sensibilité élevée aux signaux verbaux et non verbaux, ainsi qu'une capacité à comprendre les intentions, les motivations et les comportements d'autrui, ce qui correspond à ce que Gardner²⁸¹ désigne sous le terme d'intelligence interpersonnelle. Elle suppose également une aptitude à percevoir les dynamiques émotionnelles et relationnelles qui structurent les interactions sociales, rejoignant les travaux de Goleman²⁸² sur l'intelligence émotionnelle et la conscience sociale. Dans les groupes, cette compétence se traduit par la capacité à identifier les rapports de force, les alliances implicites, les attentes réciproques et les tensions sous-jacentes qui orientent les comportements collectifs, conformément aux analyses interactionnistes de Goffman²⁸³ et aux travaux de Lewin²⁸⁴ sur la dynamique des groupes. Elle peut également être rapprochée de la perspective de Bourdieu²⁸⁵ (1980), pour qui les individus évoluent dans des espaces sociaux structurés par des relations de pouvoir qu'ils apprennent progressivement à décoder et à mobiliser.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette lecture fine du contexte social constitue un facteur déterminant d'activation cognitive, dans la mesure où elle permet d'ajuster les stratégies comportementales en fonction des conditions relationnelles observées.

²⁸¹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

²⁸² Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

²⁸³ Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.

²⁸⁴ Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics*. *Human Relations*, 1(2), 143–153.

<https://doi.org/10.1177/001872674700100201>

²⁸⁵ Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.

L'efficacité de l'action sociale dépend alors non seulement des capacités cognitives de l'individu, mais également de sa faculté à interpréter correctement les caractéristiques du contexte social dans lequel ces capacités sont appelées à s'exprimer.

3.2. Capacité d'adaptation comportementale

Une deuxième caractéristique essentielle est la capacité d'adaptation comportementale. Celle-ci renvoie à la faculté de modifier ses attitudes, ses réponses et ses modes d'interaction en fonction des exigences du contexte social et des interlocuteurs impliqués.

Cette adaptabilité ne se limite pas à une simple flexibilité superficielle, mais implique une régulation fine des comportements en fonction des attentes implicites et explicites de l'environnement social. Elle permet ainsi une meilleure adéquation entre les intentions individuelles et les contraintes situationnelles, favorisant une interaction plus efficace et plus cohérente avec les dynamiques en présence.

Dans le cadre du modèle, cette capacité d'adaptation constitue un mécanisme clé d'optimisation de la performance sociale, en facilitant l'activation des ressources cognitives pertinentes selon les contextes relationnels.

3.3. Maîtrise des situations de négociation

Une troisième caractéristique centrale concerne la maîtrise des situations de négociation. Cette compétence renvoie à la capacité de gérer des interactions où des intérêts divergents doivent être conciliés, arbitrés ou hiérarchisés.

Elle implique une combinaison de compétences analytiques, stratégiques et communicationnelles, permettant d'évaluer les enjeux, d'anticiper les réactions des autres parties et de structurer des propositions favorisant un compromis ou un accord favorable. La négociation constitue ainsi un espace privilégié d'expression de l'intelligence sélective, dans la mesure où elle mobilise simultanément la lecture du contexte, l'adaptation comportementale et la prise de décision sous contrainte.

3.4. Influence sur les décisions collectives

Enfin, une quatrième caractéristique fondamentale est la capacité d'influence sur les décisions collectives. Il s'agit de l'aptitude à orienter, de manière directe ou indirecte, les choix et orientations adoptés au sein d'un groupe, d'une organisation ou d'un collectif.

Cette influence repose sur la combinaison de plusieurs mécanismes, notamment la crédibilité perçue, la maîtrise des dynamiques interpersonnelles et la capacité à structurer des arguments adaptés au contexte décisionnel. Dans le cadre de l'intelligence sélective, cette dimension illustre la manière dont l'activation cognitive peut se traduire en impact réel sur les systèmes sociaux, au-delà de la simple performance individuelle. Il convient toutefois de

distinguer cette forme d'influence de celle qui découle principalement d'un statut social, économique ou institutionnel préexistant. L'influence associée à l'intelligence sélective sociale repose avant tout sur la capacité de l'individu à comprendre les dynamiques relationnelles, à adapter ses stratégies de communication et à mobiliser efficacement ses ressources cognitives, indépendamment de la position privilégiée qu'il pourrait occuper au sein d'un groupe ou d'une organisation.

Synthèse

L'ensemble de ces caractéristiques met en évidence une forme d'intelligence fortement ancrée dans les interactions sociales et les structures relationnelles. Loin d'être uniquement individuelle ou abstraite, elle se manifeste dans la capacité à interpréter, s'adapter et influencer les environnements humains complexes. Cette configuration confirme la dimension contextuelle et dynamique du modèle de l'intelligence sélective, dans lequel la performance cognitive est indissociable des structures sociales qui la rendent possible.

4. Perspective sélective

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'intelligence sociale occupe une position particulièrement illustrative du caractère contextuellement dépendant de l'expression cognitive. En effet, cette forme d'intelligence peut demeurer peu visible, voire sous-estimée, dans des environnements fortement structurés et normés tels que les systèmes scolaires traditionnels, où les critères d'évaluation privilégient généralement des compétences analytiques formalisées, reproductibles et standardisées.

Dans ces contextes, la nature interactionnelle, adaptative et stratégique de l'intelligence sociale est souvent peu sollicitée ou insuffisamment valorisée, ce qui peut conduire à une sous-représentation de ses manifestations réelles. En revanche, dans des environnements sociaux ou professionnels caractérisés par une forte densité interactionnelle — tels que les espaces de négociation, de coordination ou de gestion collective — cette forme d'intelligence tend à devenir particulièrement saillante et fonctionnellement dominante.

Cette dynamique met en évidence une dissociation structurelle entre performance institutionnelle et performance sociale effective. La première renvoie à des indicateurs normés et souvent académiques de réussite, tandis que la seconde traduit la capacité réelle d'un individu à interagir, influencer et s'adapter dans des contextes sociaux complexes. Ainsi, l'intelligence sociale illustre de manière exemplaire le principe central du modèle selon lequel la performance cognitive dépend fortement du contexte d'activation et des critères de reconnaissance utilisés pour l'évaluer.

Conclusion

L'analyse de l'intelligence sociale confirme l'hypothèse fondamentale de la théorie de l'intelligence sélective selon laquelle certaines formes de cognition ne se manifestent pas de

manière uniforme dans tous les environnements. Au contraire, leur expression est fortement conditionnée par la nature des situations dans lesquelles elles sont mobilisées.

Ainsi, l'intelligence sociale apparaît comme une forme de compétence hautement contextuelle, dont la visibilité et l'efficacité varient en fonction des structures interactionnelles disponibles. Elle met en évidence le fait que certaines capacités cognitives ne peuvent être pleinement appréhendées qu'au sein d'environnements interactionnels spécifiques, dans lesquels les dynamiques humaines constituent le principal vecteur d'activation et d'expression de la performance.

Dans la logique de l'intelligence sélective, chaque domaine d'activité offre des conditions particulières d'activation des capacités cognitives. Après l'analyse des contextes sociaux, il convient désormais d'examiner les environnements dans lesquels les potentialités créatives peuvent être révélées et mobilisées.

CHAPITRE 16

INTELLIGENCE SÉLECTIVE CRÉATIVE

La créativité occupe une place centrale dans les théories contemporaines de l'intelligence, notamment à travers les travaux de Sternberg²⁸⁶ sur l'intelligence créative et ceux de Gardner²⁸⁷ sur la pluralité des formes cognitives. Toutefois, ces approches, bien qu'essentielles, tendent à considérer la créativité comme une compétence relativement identifiable et stable, mobilisable dans certains domaines spécifiques tels que l'art, la science ou l'innovation.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, la créativité est reconsidérée à partir de la logique d'activation contextuelle des capacités cognitives. L'intelligence sélective créative désigne ainsi la capacité d'un individu à mobiliser, de manière différenciée et contextuellement dépendante, ses ressources cognitives afin de produire des réponses nouvelles, originales ou adaptées à des situations inédites.

Cette perspective permet de dépasser une conception de la créativité comme simple trait ou aptitude fixe, en l'inscrivant dans un processus dynamique d'activation sélective. Ainsi, la production créative ne dépend pas uniquement du niveau de capacité créative supposée d'un individu, mais également des conditions contextuelles, motivationnelles et environnementales qui favorisent ou inhibent son expression.

Dans cette optique, certaines situations peuvent favoriser une forte expression de la créativité en activant des combinaisons cognitives inédites, tandis que d'autres peuvent au contraire la limiter, en orientant l'activité cognitive vers des formes plus conventionnelles ou normatives. La créativité apparaît alors comme une forme d'intelligence particulièrement sensible aux variations contextuelles et aux conditions d'activation.

Ce chapitre vise ainsi à intégrer la dimension créative dans le cadre général de l'intelligence sélective, en montrant qu'elle constitue une modalité spécifique d'expression des capacités cognitives, fortement dépendante des mécanismes de sélection et d'actualisation propres au fonctionnement de l'intelligence humaine.

1. Introduction

L'intelligence créative constitue une modalité particulière de l'expression cognitive qui se manifeste principalement dans les domaines artistiques, musicaux, littéraires, scientifiques

²⁸⁶ Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

²⁸⁷ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

ainsi que dans les environnements d'innovation et de conception. Elle se caractérise par la capacité à produire des idées, des représentations ou des solutions nouvelles, originales et adaptées aux contraintes d'une situation donnée.

Cette forme d'intelligence présente une forte dépendance aux conditions de son activation. Son expression ne résulte pas uniquement de dispositions cognitives individuelles, mais également de la qualité des environnements dans lesquels l'individu évolue. Les contextes favorisant l'exploration, l'expérimentation, la prise de risque intellectuelle et la remise en question des schémas établis constituent ainsi des conditions particulièrement propices à son développement et à son expression.

L'intelligence créative apparaît dès lors comme l'une des illustrations les plus significatives de la variabilité contextuelle des performances cognitives. En effet, un même individu peut manifester des niveaux très différents de créativité selon les opportunités offertes par son environnement, les contraintes auxquelles il est confronté, le degré de liberté dont il dispose ou encore la nature des problèmes qu'il est amené à résoudre.

L'étude de l'intelligence créative permet ainsi de mieux comprendre comment certaines capacités demeurent parfois invisibles ou faiblement exprimées dans des contextes peu favorables, avant d'être révélées lorsque les conditions d'activation deviennent compatibles avec leur déploiement. Elle constitue, à ce titre, un exemple particulièrement éclairant des mécanismes de sélection et d'actualisation des potentiels cognitifs.

2. Caractéristiques

L'intelligence créative, dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, se manifeste à travers un ensemble de caractéristiques cognitives spécifiques qui traduisent une modalité particulière de traitement de l'information. Ces caractéristiques ne doivent pas être considérées comme des traits isolés, mais comme des dimensions interdépendantes d'un même fonctionnement cognitif orienté vers la génération de nouveauté, la recomposition symbolique et l'exploration de solutions non conventionnelles.

2.1. Pensée divergente

La pensée divergente constitue l'une des caractéristiques centrales de l'intelligence créative. Introduite dans les travaux de Guilford²⁸⁸, elle désigne la capacité à produire plusieurs solutions possibles à partir d'un même problème ou d'une même situation initiale, en opposition à la pensée convergente, orientée vers une réponse unique et optimale. La créativité repose donc sur l'exploration d'un espace de solutions élargi plutôt que sur la sélection d'une réponse prédéfinie.

²⁸⁸ Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

Cette forme de pensée implique une flexibilité cognitive élevée, permettant à l'individu de s'écarter des schémas de raisonnement habituels afin de générer des perspectives multiples, ce qui rejoint également les analyses de De Bono²⁸⁹ (1970) sur la pensée latérale et la capacité à rompre avec les modes de raisonnement linéaires.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette dynamique apparaît comme fortement dépendante des conditions contextuelles d'activation. Elle est en effet favorisée par des environnements ouverts, faiblement contraints et propices à l'expérimentation, conformément aux travaux de Csikszentmihalyi²⁹⁰, qui soulignent le rôle déterminant des contextes de liberté cognitive et des systèmes créatifs dans l'émergence des productions innovantes.

2.2. Capacité d'innovation

Une deuxième caractéristique essentielle de l'intelligence créative est la capacité d'innovation. Dans la littérature en psychologie de la créativité, celle-ci est définie comme l'aptitude à produire des idées nouvelles et utiles, en transformant ou en recomposant des éléments existants selon Amabile²⁹¹. Elle ne se réduit donc pas à une création ex nihilo, mais repose fréquemment sur des processus de recombinaison et de restructuration des connaissances disponibles, conformément aux travaux de Simon²⁹² sur la science de la conception et la résolution de problèmes.

Cette capacité implique une interaction dynamique entre imagination et contraintes du réel, dans laquelle l'individu doit non seulement générer des idées nouvelles, mais également évaluer leur faisabilité et leur pertinence dans un contexte donné. Dans une perspective systémique, Csikszentmihalyi²⁹³ souligne que l'innovation émerge au sein d'environnements qui valorisent la nouveauté et tolèrent l'incertitude, ces conditions jouant un rôle déterminant dans la reconnaissance et la stabilisation des productions créatives.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette capacité d'innovation apparaît ainsi comme dépendante des conditions d'activation contextuelle, lesquelles déterminent le degré d'expression effective des potentialités créatives.

2.3. Association libre d'idées

Une troisième caractéristique essentielle de l'intelligence créative est l'association libre d'idées. Dans la tradition psychanalytique, Freud²⁹⁴ introduit la notion d'association libre

²⁸⁹ De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step*. Harper & Row.

²⁹⁰ Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.

²⁹¹ Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.

²⁹² Simon, H. A. (1973). *The sciences of the artificial*. MIT Press.

²⁹³ Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.

²⁹⁴ Freud, S. (1900). *The interpretation of dreams*. Macmillan.

comme un processus permettant de relier des représentations sans contrainte logique immédiate, ouvrant ainsi la voie à l'émergence de contenus inattendus.

Dans une perspective plus cognitive, Mednick²⁹⁵ (1962) définit la créativité comme le résultat de la combinaison d'éléments associatifs éloignés, soulignant que les idées nouvelles émergent souvent de la mise en relation de concepts initialement distincts. Cette logique est également prolongée par Koestler²⁹⁶ à travers le concept de « bisociation », qui désigne la rencontre de cadres cognitifs indépendants produisant des formes originales de pensée.

Ce mécanisme repose sur une réduction temporaire des contraintes logiques strictes, permettant à l'esprit de naviguer dans un espace conceptuel élargi et de générer des connexions inédites entre domaines cognitifs hétérogènes. Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette forme d'association apparaît particulièrement sensible aux conditions contextuelles, notamment aux environnements cognitivement stimulants, ouverts et symboliquement riches, qui favorisent l'activation de configurations mentales non conventionnelles.

4. Production symbolique originale

Enfin, une quatrième caractéristique majeure de l'intelligence créative réside dans la production symbolique originale. Celle-ci renvoie à la capacité de générer des formes, des représentations ou des expressions nouvelles au sein de systèmes symboliques tels que le langage, les arts visuels, la musique ou encore les systèmes conceptuels.

Dans une perspective théorique, cette dimension s'inscrit dans les travaux de Gardner²⁹⁷, qui souligne la pluralité des formes d'intelligence mobilisées dans les systèmes symboliques, ainsi que dans la tradition socioculturelle de Vygotsky²⁹⁸, pour qui les processus cognitifs sont profondément médiatisés par le langage et les outils symboliques. Cette approche est également cohérente avec la philosophie des formes symboliques de Cassirer²⁹⁹, selon laquelle l'être humain se définit fondamentalement comme un producteur de symboles.

Cette production ne se limite pas à la nouveauté formelle, mais implique également une dimension de signification, dans la mesure où les créations doivent pouvoir être interprétées, partagées et intégrées dans un cadre culturel ou cognitif donné, ce que Csikszentmihalyi³⁰⁰ décrit comme l'inscription de la créativité dans un système social de reconnaissance. Dans la perspective de l'intelligence sélective, cette capacité dépend fortement des conditions d'activation contextuelle, notamment de la liberté d'expression, de la richesse des stimuli et du degré de tolérance à l'ambiguïté présent dans l'environnement.

²⁹⁵ Mednick, S. A. (1962). *The associative basis of the creative process*. *Psychological Review*, 69(3), 220–232.

²⁹⁶ Koestler, A. (1964). *The act of creation*. Hutchinson.

²⁹⁷ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

²⁹⁸ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

²⁹⁹ Cassirer, E. (1944). *An essay on man*. Yale University Press.

³⁰⁰ Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.

Synthèse

L'ensemble de ces caractéristiques met en évidence une forme d'intelligence fortement orientée vers la flexibilité cognitive, l'exploration et la recomposition symbolique. L'intelligence créative apparaît ainsi comme une capacité hautement sensible aux conditions contextuelles, dans laquelle la performance dépend étroitement de la possibilité d'exprimer librement des associations nouvelles et des configurations inédites.

5. Sélectivité et invisibilité

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'intelligence créative constitue un exemple particulièrement révélateur du phénomène d'invisibilité contextuelle des capacités cognitives. En effet, dans la littérature en psychologie de la créativité, Csikszentmihalyi³⁰¹ souligne que la reconnaissance des productions créatives dépend fortement des systèmes sociaux et des environnements dans lesquels elles émergent, ce qui implique que certaines formes de créativité peuvent rester peu visibles en l'absence de conditions favorables à leur valorisation.

Dans les environnements scolaires traditionnels, cette invisibilité peut être accentuée par des modalités d'évaluation qui privilégient la conformité aux consignes, la reproduction des connaissances et la restitution de savoirs stabilisés. Cette critique rejoint les analyses de Gardner³⁰², qui met en évidence le fait que les systèmes éducatifs tendent à valoriser certaines formes d'intelligence au détriment d'autres, notamment celles qui relèvent de la créativité et de la pensée divergente. Dans une perspective plus critique du système scolaire, Robinson³⁰³ souligne également que les dispositifs éducatifs standardisés peuvent contribuer à marginaliser les formes d'expression créative au profit de performances reproductives.

Dans de tels contextes, les productions créatives — impliquant la pensée divergente, la prise de distance par rapport aux cadres établis et l'exploration de solutions alternatives — sont souvent insuffisamment prises en compte dans les critères d'évaluation dominants. À l'inverse, dans des environnements plus ouverts, caractérisés par une plus grande tolérance à l'ambiguïté, à l'erreur et à l'expérimentation, l'intelligence créative peut devenir pleinement visible et constituer un facteur déterminant de réussite.

En s'appuyant sur la théorie de l'intelligence sélective, cette variation met en évidence le caractère profondément contextuel de l'expression cognitive, confirmant ainsi que certaines formes d'intelligence ne sont pas universellement observables, mais dépendent étroitement des conditions dans lesquelles elles sont sollicitées et évaluées.

³⁰¹ Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.

³⁰² Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

³⁰³ Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.

Conclusion

L'intelligence créative illustre de manière particulièrement robuste la thèse centrale de la théorie de l'intelligence sélective, selon laquelle l'expression des capacités cognitives n'est ni uniforme ni indépendante du contexte, mais conditionnée par la nature des environnements dans lesquels elles s'actualisent.

Ainsi, certaines capacités ne peuvent être pleinement comprises ni évaluées en dehors des contextes qui permettent leur activation optimale. L'intelligence créative apparaît dès lors comme une forme d'intelligence hautement dépendante de la qualité des conditions d'expression, confirmant que la performance cognitive résulte d'une interaction dynamique entre potentiel individuel et structure environnementale.

CHAPITRE 17

INTELLIGENCE SÉLECTIVE ADAPTATIVE

Les théories contemporaines de l'intelligence ont progressivement mis en évidence le rôle central de l'adaptation dans le fonctionnement cognitif, notamment à travers la théorie triarchique de Sternberg³⁰⁴ et certaines approches écologiques de la cognition. Toutefois, ces modèles tendent encore à concevoir l'adaptation comme une propriété globale de l'intelligence ou comme une composante relativement stable, sans toujours expliciter les mécanismes précis qui déterminent ses variations selon les contextes.

Dans le contexte de la théorie de l'intelligence sélective, l'intelligence adaptative est repensée à partir du principe de sélectivité d'activation des capacités cognitives. L'intelligence sélective adaptative désigne ainsi la capacité d'un individu à mobiliser de manière flexible et contextuellement ajustée ses ressources cognitives afin de répondre efficacement aux exigences changeantes de l'environnement.

Cette forme d'intelligence ne se réduit pas à une simple aptitude à « s'adapter », mais renvoie à un processus dynamique de sélection des stratégies cognitives en fonction des contraintes situationnelles. Elle implique que l'individu ne mobilise pas l'ensemble de ses capacités de manière uniforme, mais active préférentiellement celles qui sont les plus pertinentes pour un contexte donné.

Ainsi, l'adaptation cognitive peut être comprise comme le résultat d'un ajustement continu entre les ressources internes disponibles et les exigences externes de la situation. Certaines configurations contextuelles favorisent une adaptation rapide et efficace, tandis que d'autres peuvent inhiber ou limiter l'expression de certaines capacités, contribuant ainsi à la variabilité des performances.

Ce chapitre vise donc à intégrer la dimension adaptative dans le cadre général de l'intelligence sélective, en montrant qu'elle constitue un mécanisme essentiel de régulation de l'expression cognitive. L'intelligence adaptative apparaît ainsi comme une modalité spécifique de la sélectivité cognitive, au cœur des processus d'interaction entre l'individu et son environnement.

1. Introduction

L'intelligence sélective adaptative désigne une modalité particulière du fonctionnement cognitif orientée vers la gestion de l'incertitude, l'ajustement rapide des comportements et la

^{304 304} Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

prise de décision dans des environnements instables ou fortement évolutifs. Elle se manifeste avec une intensité particulière dans les contextes où les informations sont incomplètes, changeantes ou ambiguës, obligeant l'individu à réviser en continu ses représentations et ses stratégies d'action.

Dans l'analyse de la théorie de l'intelligence sélective, cette forme d'intelligence occupe une place centrale dans l'analyse des comportements en situation réelle, notamment parce qu'elle met en évidence la capacité du système cognitif à s'ajuster dynamiquement aux variations du contexte. Elle est particulièrement visible dans les environnements entrepreneuriaux, organisationnels et sociaux complexes, où les individus doivent composer avec des contraintes multiples, des risques élevés et des incertitudes structurelles.

Dans ces contextes, la performance ne dépend pas uniquement de la connaissance ou de la maîtrise de procédures établies, mais surtout de la capacité à reconfigurer rapidement les schémas cognitifs et décisionnels en fonction des évolutions de la situation. L'intelligence adaptative apparaît ainsi comme une forme d'efficacité cognitive fondée sur la flexibilité, la réactivité et la tolérance à l'ambiguïté.

2. Définition

L'intelligence sélective adaptative peut être définie comme la capacité d'un individu à ajuster rapidement et efficacement ses comportements cognitifs, stratégiques et décisionnels en réponse à des situations imprévisibles ou en constante évolution.

Cette capacité implique une flexibilité cognitive élevée, permettant de modifier les représentations mentales en fonction de nouvelles informations, ainsi qu'une aptitude à restructurer les stratégies d'action sans dépendre exclusivement de procédures préétablies. Elle suppose également une compétence avancée dans l'évaluation rapide des risques et des opportunités, même en situation d'information partielle ou incertaine.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette forme d'intelligence est particulièrement significative, dans la mesure où elle illustre de manière concrète la dimension dynamique de l'activation cognitive. Elle montre que la performance ne résulte pas uniquement d'un niveau fixe de capacité, mais d'une capacité à reconfigurer en temps réel l'expression des ressources cognitives en fonction des contraintes du contexte.

3. Caractéristiques

L'intelligence sélective adaptative se distingue par un ensemble de caractéristiques cognitives et comportementales qui traduisent une forte capacité d'ajustement aux environnements instables et imprévisibles. Ces caractéristiques reflètent une organisation cognitive orientée vers la flexibilité, la rapidité de traitement de l'information et la gestion efficace de l'incertitude. Elles ne doivent pas être considérées comme des compétences isolées, mais comme des dimensions complémentaires d'un même système adaptatif.

3.1. Tolérance à l'incertitude

La première caractéristique essentielle est la tolérance à l'incertitude. Elle renvoie à la capacité d'un individu à fonctionner de manière efficace dans des situations où l'information disponible est incomplète, ambiguë ou susceptible d'évoluer. Dans cette perspective, Budner³⁰⁵ introduit la notion de tolérance à l'ambiguïté pour désigner la manière dont un individu réagit face à des situations nouvelles, complexes ou insuffisamment structurées. Selon lui, une personne tolérante à l'ambiguïté ne perçoit pas l'absence de clarté comme une menace ou un danger psychologique, mais comme une situation supportable, voire gérable, qui ne nécessite pas nécessairement une réduction immédiate de l'incertitude.

À l'inverse, un faible niveau de tolérance à l'ambiguïté conduit l'individu à ressentir un inconfort psychologique face à l'indétermination, ce qui peut se traduire par un besoin de simplification rapide de la situation, une tendance à éviter les contextes complexes ou encore une préférence pour des réponses fermées et des cadres fortement structurés. Budner insiste ainsi sur le fait que cette disposition influence directement la manière dont les individus perçoivent, interprètent et traitent les situations ambiguës, notamment dans des contextes de prise de décision ou d'apprentissage.

Les approches contemporaines ont approfondi cette conception en développant le construit d'intolérance à l'incertitude, tel que proposé par Carleton³⁰⁶. Considérée sous cet angle, l'incertitude n'est plus seulement considérée comme une simple absence d'information, mais comme une expérience psychologique centrale pouvant générer de la détresse. L'intolérance à l'incertitude désigne ainsi une disposition cognitive et émotionnelle à percevoir les situations incertaines comme menaçantes, stressantes ou inacceptables. L'individu tend alors à surestimer les conséquences négatives possibles de l'incertitude et à rechercher activement des moyens de la réduire ou de l'éliminer, même lorsque cela n'est pas nécessaire sur le plan rationnel.

À l'inverse, une forte tolérance à l'incertitude correspond à la capacité de reconnaître l'incertitude comme une composante normale de l'expérience cognitive et décisionnelle, sans qu'elle entraîne une perturbation majeure du fonctionnement psychologique. L'individu parvient alors à maintenir une stabilité cognitive et comportementale même en l'absence de certitudes complètes, en continuant à raisonner, décider et agir malgré des informations partielles ou évolutives.

Dans une perspective plus générale de la prise de décision, cette compétence peut être rapprochée des travaux de Simon³⁰⁷ sur la rationalité limitée. Selon cette approche, les individus ne disposent ni d'une information complète, ni de capacités cognitives illimitées pour analyser

³⁰⁵ Budner, S. (1962). *Intolerance of ambiguity as a personality variable*. *Journal of Personality*, 30(1), 29–50.

³⁰⁶ Carleton, R. N. (2016). *Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty*. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.007>

³⁰⁷ Simon, H. A. (1955). *A behavioral model of rational choice*. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99–118.

toutes les alternatives possibles. Ils évoluent donc dans un cadre contraint par le temps, les ressources attentionnelles et les informations disponibles. Dans ce contexte, la prise de décision ne vise pas l'optimalité absolue, mais la recherche d'une solution satisfaisante, c'est-à-dire suffisamment efficace compte tenu des limitations de la situation.

Cette conception remet en question l'idée d'un individu parfaitement rationnel capable de maximiser systématiquement ses choix. Elle met au contraire en évidence une rationalité située, adaptative et contrainte, qui s'ajuste aux conditions réelles de l'environnement.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la notion d'intelligence adaptative. Celle-ci désigne la capacité à maintenir une activité cognitive fonctionnelle et efficace dans des environnements partiellement structurés, caractérisés par l'incertitude, l'incomplétude de l'information ou l'évolution constante des paramètres de la situation. Elle ne repose pas sur la maîtrise totale du contexte, mais sur la capacité à agir de manière pertinente malgré des conditions informationnelles imparfaites.

Cette tolérance à l'incertitude ne doit pas être confondue avec une absence de rigueur ou de structure cognitive. Elle constitue au contraire une forme de flexibilité mentale permettant de réduire les blocages décisionnels, de soutenir l'action en contexte incertain et de favoriser l'adaptation continue aux variations de l'environnement. Elle apparaît ainsi comme une composante essentielle des formes d'intelligence mobilisées dans des situations complexes et dynamiques.

3.2. Réactivité cognitive élevée

La deuxième caractéristique est la réactivité cognitive élevée. Cette notion peut être rapprochée des travaux de Sternberg³⁰⁸ sur l'intelligence adaptative. Selon cette approche, l'intelligence se manifeste notamment par la capacité à ajuster rapidement ses stratégies cognitives aux exigences changeantes de l'environnement. La réactivité cognitive correspond ainsi à l'aptitude à traiter efficacement les informations nouvelles, à réviser ses représentations mentales lorsque la situation évolue et à identifier rapidement les éléments pertinents pour l'action. Elle favorise une adaptation continue aux contraintes du contexte et contribue à maintenir l'efficacité cognitive dans des environnements dynamiques et imprévisibles.

Dans le cadre de l'intelligence sélective, cette réactivité constitue un mécanisme central d'activation, permettant une adaptation quasi immédiate aux variations contextuelles. Elle favorise ainsi une continuité entre perception, analyse et action.

³⁰⁸ Sternberg, R. J. (2021). *Adaptive intelligence: Surviving and thriving in times of uncertainty*. Cambridge University Press.

3.3. Flexibilité stratégique

La troisième caractéristique est la flexibilité stratégique. Cette notion renvoie à la capacité de modifier les plans d'action, les priorités et les méthodes en fonction des contraintes et des opportunités qui émergent au cours de l'activité. Elle implique une aptitude à abandonner des stratégies devenues inefficaces, à en élaborer de nouvelles et à réorganiser ses objectifs lorsque les conditions de l'environnement évoluent.

Cette conception peut être rapprochée des travaux de Sternberg³⁰⁹ sur l'intelligence adaptative. Selon cet auteur, l'intelligence se manifeste notamment par la capacité à s'adapter à des environnements changeants, à modifier ses comportements en fonction des exigences du contexte et à ajuster continuellement ses stratégies afin de maintenir l'efficacité de l'action. Dans cette perspective, la réussite ne dépend pas uniquement des connaissances ou des compétences acquises, mais également de la capacité à les mobiliser différemment lorsque les circonstances l'exigent.

La flexibilité stratégique trouve également un fondement important dans les travaux de Diamond sur les fonctions exécutives. Parmi celles-ci, la flexibilité cognitive occupe une place centrale. Elle désigne la capacité à changer de perspective, à réviser ses représentations mentales et à passer d'une stratégie de résolution de problème à une autre lorsque la situation le nécessite. Selon Diamond³¹⁰, cette aptitude permet aux individus de s'adapter à des règles nouvelles, de corriger leurs erreurs et de répondre efficacement aux modifications de l'environnement. Elle constitue ainsi un mécanisme essentiel d'autorégulation cognitive.

Dans cette optique, la flexibilité stratégique peut être comprise comme l'expression comportementale et décisionnelle de cette flexibilité cognitive. Elle permet à l'individu non seulement de penser autrement lorsque les circonstances changent, mais également d'ajuster concrètement ses actions, ses priorités et ses modes d'intervention. Elle favorise ainsi une adaptation continue aux exigences du contexte et limite les effets de la rigidité cognitive.

Cette compétence est particulièrement importante dans les environnements dynamiques et complexes, où les conditions initiales se transforment fréquemment et où les solutions efficaces doivent être continuellement réévaluées. La flexibilité stratégique apparaît dès lors comme une composante fondamentale de l'intelligence adaptative, puisqu'elle permet de maintenir l'efficacité cognitive et comportementale malgré l'incertitude et l'évolution permanente des situations.

³⁰⁹ Sternberg, R. J. (2021). *Adaptive intelligence: Surviving and thriving in times of uncertainty*. Cambridge University Press.

³¹⁰ Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

3.4. Capacité de décision rapide

Enfin, la quatrième caractéristique fondamentale est la capacité de décision rapide. Elle désigne l'aptitude à prendre des décisions pertinentes dans des délais réduits, souvent dans des situations où l'information est incomplète, ambiguë ou évolutive. Cette compétence ne repose pas nécessairement sur une analyse exhaustive de toutes les options disponibles, mais sur la capacité à identifier rapidement les éléments les plus pertinents d'une situation et à sélectionner une réponse adaptée.

Cette conception peut être rapprochée des travaux de Simon³¹¹ sur la rationalité limitée. Selon cet auteur, les individus prennent fréquemment leurs décisions dans des contextes caractérisés par des contraintes de temps, d'information et de ressources cognitives. Dans de telles situations, la recherche d'une solution optimale devient souvent impossible. L'efficacité décisionnelle repose alors sur la capacité à choisir rapidement une solution suffisamment satisfaisante pour répondre aux exigences du contexte.

Les travaux de Klein³¹² apportent un éclairage complémentaire sur ce processus. À partir de l'étude de professionnels confrontés à des situations d'urgence, tels que les pompiers, les militaires ou les médecins, il montre que les experts ne prennent pas nécessairement leurs décisions en comparant systématiquement plusieurs alternatives. Ils s'appuient plutôt sur la reconnaissance rapide de schémas déjà rencontrés, ce qui leur permet d'identifier immédiatement des réponses appropriées. La rapidité de décision résulte ainsi de l'expérience accumulée et de la capacité à détecter rapidement les caractéristiques essentielles d'une situation.

Cette approche rejoint également les travaux de Kahneman³¹³ sur les processus intuitifs de pensée. Selon lui, une partie importante des décisions humaines repose sur un mode de traitement rapide, automatique et peu coûteux en ressources cognitives. Lorsque ce système s'appuie sur une expérience suffisante et sur une bonne connaissance de l'environnement, il peut produire des jugements remarquablement efficaces dans des délais très courts.

Dans la perspective de la théorie de l'intelligence sélective, la capacité de décision rapide constitue une compétence particulièrement importante, car elle conditionne la qualité de l'adaptation dans les environnements où le temps représente une contrainte majeure. Elle permet de transformer rapidement la perception, l'analyse et l'évaluation d'une situation en action effective. Cette aptitude apparaît ainsi comme l'aboutissement opérationnel des autres composantes de l'intelligence adaptative : la tolérance à l'incertitude permet d'agir malgré l'absence de certitudes complètes, la réactivité cognitive facilite le traitement rapide des informations nouvelles, la flexibilité stratégique autorise l'ajustement des plans d'action, tandis

³¹¹ Simon, H. A. (1955). *A behavioral model of rational choice*. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99–118.

³¹² Klein, G. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. MIT Press.

³¹³ Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

que la décision rapide assure la traduction immédiate de ces processus cognitifs en comportements adaptés.

Synthèse

L'ensemble de ces caractéristiques met en évidence une forme d'intelligence fortement orientée vers l'adaptation dynamique et la gestion de l'incertitude. L'intelligence sélective adaptative apparaît ainsi comme une capacité cognitive essentielle dans les environnements contemporains complexes, où la performance dépend moins de la stabilité des connaissances que de la capacité à s'ajuster rapidement aux changements contextuels.

4. Perspective théorique

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'intelligence adaptative constitue une illustration particulièrement significative de la dimension dynamique et situationnelle de la cognition humaine. Elle met en évidence le fait que les capacités cognitives ne se présentent pas comme des structures fixes et uniformes, mais comme des ressources flexibles dont l'expression dépend étroitement des contraintes et des variations de l'environnement.

Cette forme d'intelligence s'inscrit directement dans la continuité des notions de plasticité cognitive et d'activation contextuelle développées dans les chapitres précédents. La plasticité cognitive renvoie ici à la capacité du système mental à se reconfigurer en fonction des exigences situationnelles, tandis que l'activation contextuelle décrit le processus par lequel certaines ressources cognitives deviennent plus ou moins accessibles selon la nature du contexte.

Ainsi, l'intelligence adaptative permet de comprendre comment un même individu peut mobiliser des stratégies cognitives différentes selon les circonstances, en ajustant en temps réel ses modes de raisonnement, de décision et d'action. Elle constitue à ce titre une expression particulièrement claire du principe de sélectivité cognitive, selon lequel la performance résulte d'une interaction dynamique entre potentiel interne et conditions environnementales.

Conclusion

L'intelligence sélective adaptative représente une forme centrale de la sélectivité cognitive, dans la mesure où elle met en évidence la capacité de l'individu à mobiliser de manière différenciée ses ressources cognitives en fonction des exigences situationnelles.

Elle souligne que la performance cognitive ne dépend pas uniquement du niveau global de capacité, mais également de la capacité à ajuster, reconfigurer et redistribuer les ressources mentales disponibles en réponse aux contraintes du contexte. En ce sens, elle constitue une forme d'intelligence particulièrement déterminante dans les environnements contemporains caractérisés par l'incertitude, la complexité et la variabilité constante des situations.

Ainsi, l'intelligence sélective adaptative montre que l'efficacité cognitive ne réside pas uniquement dans la quantité de ressources intellectuelles dont dispose un individu, mais également dans sa capacité à les mobiliser de manière pertinente selon les exigences du contexte. Cette conception renouvelle profondément la compréhension des performances humaines en mettant l'accent sur les mécanismes d'activation, d'ajustement et de contextualisation des capacités cognitives. Dès lors, ses implications dépassent largement le champ théorique et conduisent à repenser les modalités d'évaluation, d'apprentissage et d'organisation sociale des compétences. C'est à l'examen de ces conséquences éducatives et sociétales que se consacre la partie suivante.

PARTIE V

**IMPLICATIONS ÉDUCATIVES ET
SOCIALES**

CHAPITRE 18

LES LIMITES DE L'ÉCOLE ACTUELLE

Les systèmes éducatifs contemporains sont largement hérités des modèles psychométriques et institutionnels du XX^{ème} siècle, fortement influencés par la volonté de mesurer, comparer et classer les performances cognitives des individus. Cette orientation trouve notamment ses racines dans les travaux de Charles Spearman, dont l'hypothèse d'un facteur général (*g*) a contribué à structurer durablement les pratiques d'évaluation scolaire, ainsi que dans les développements ultérieurs de la psychométrie.

Dans ce cadre, l'école s'est progressivement constituée comme un espace de standardisation des performances intellectuelles, privilégiant des formes de cognition mesurables, reproductibles et comparables. Cette logique, bien qu'efficace sur le plan organisationnel, tend toutefois à réduire la diversité des expressions cognitives en valorisant principalement les compétences logico-linguistiques et analytiques, souvent au détriment d'autres formes d'intelligence.

Les travaux de Howard Gardner ont justement mis en évidence cette limitation en proposant une conception pluraliste de l'intelligence, tandis que ceux de Robert J. Sternberg ont souligné l'importance des dimensions créatives et pratiques dans l'adaptation cognitive. Cependant, malgré ces apports, les pratiques scolaires restent encore largement structurées autour d'une logique évaluative centrée sur la performance académique standardisée.

Les limites de l'école actuelle peuvent donc être analysées à travers plusieurs tensions fondamentales : entre standardisation et diversité cognitive, entre évaluation normative et potentiel latent, ainsi qu'entre performance observable et intelligence contextuellement activée. Ces tensions contribuent à produire des formes d'invisibilité cognitive, dans lesquelles certaines compétences ne sont ni reconnues ni pleinement mobilisées dans les dispositifs éducatifs.

Ce chapitre vise ainsi à analyser les limites structurelles de l'école contemporaine à partir de la théorie de l'intelligence sélective, en montrant comment les dispositifs scolaires peuvent contribuer, involontairement, à restreindre ou à différencier l'expression des capacités cognitives selon les contextes et les profils d'élèves.

1. Introduction : l'école comme dispositif de sélection cognitive

La théorie de l'intelligence sélective, en continuité critique avec les modèles classiques de l'intelligence proposés notamment par Spearman³¹⁴, ainsi qu'avec les approches pluralistes

³¹⁴ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

développées par Gardner³¹⁵ et Sternberg³¹⁶, conduit nécessairement à une réévaluation du rôle des institutions éducatives dans la production, la hiérarchisation et la reconnaissance des compétences cognitives.

L'école moderne ne peut donc être réduite à une simple instance de transmission des savoirs ou de diffusion des connaissances. Elle doit être comprise comme un véritable dispositif de sélection cognitive, c'est-à-dire un système institutionnel qui contribue activement à définir, structurer et légitimer ce qui est socialement reconnu comme relevant de l'intelligence.

Dans la perspective développée par Bourdieu³¹⁷, les critères d'évaluation scolaire ne constituent pas de simples instruments techniques de mesure des apprentissages et ne peuvent être considérés comme entièrement neutres. Ils reposent sur des normes culturelles et cognitives spécifiques qui définissent implicitement les formes de compétences jugées légitimes par l'institution scolaire. Les évaluations tendent ainsi à privilégier certaines modalités de raisonnement, d'expression et de maîtrise des savoirs, tout en accordant une visibilité moindre à d'autres formes de compétences susceptibles de se manifester dans des contextes différents. Dès lors, ce qui est évalué reflète non seulement les performances des élèves, mais également les choix implicites opérés par le système éducatif quant aux formes d'intelligence qu'il valorise et reconnaît.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette fonction de sélection exercée par l'école constitue un point central d'analyse, dans la mesure où elle contribue à rendre certaines intelligences visibles et valorisées, tandis que d'autres restent partiellement ou totalement invisibles selon leur degré de compatibilité avec les exigences institutionnelles.

2. Standardisation des évaluations et réduction de la diversité cognitive

Dans une perspective inspirée à la fois de l'approche foucaldienne des mécanismes de normalisation et de la sociologie wébérienne de la rationalisation, l'un des traits structurels majeurs des systèmes éducatifs contemporains réside dans la standardisation croissante des dispositifs d'évaluation. Chez Weber³¹⁸, ce processus peut être compris comme une manifestation de la rationalisation bureaucratique des institutions modernes, fondée sur la mise en place règles impersonnelles, de procédures formalisées et de critères de calculabilité visant à assurer l'efficacité, la prévisibilité et la comparabilité des performances sociales. Dans le champ scolaire, cette logique se traduit par la définition de normes communes permettant de mesurer, comparer et classer les performances des élèves selon des indicateurs standardisés.

³¹⁵ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

³¹⁶ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

³¹⁷ Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

³¹⁸ Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Éd.). University of California Press. (Œuvre originale publiée en 1922)

Dans le prolongement de cette lecture, Foucault³¹⁹ analyse ces dispositifs comme des instruments de pouvoir disciplinaire et de normalisation, dans lesquels l'évaluation ne se limite pas à constater les acquis des élèves. Elle participe également à la production de catégories de jugement, à la hiérarchisation des individus et à l'intériorisation de normes de conduite. Les évaluations contribuent ainsi à définir les critères de réussite jugés légitimes et les formes de performance considérées comme conformes aux attentes institutionnelles, tout en marginalisant les expressions cognitives qui s'écartent de ces standards.

Ainsi, la mesure des résultats scolaires apparaît à la fois comme un mécanisme de rationalisation administrative et comme un dispositif de normalisation des comportements et des compétences. En combinant les perspectives de Weber et de Foucault, il devient possible de comprendre la standardisation des évaluations non seulement comme un outil technique de gestion des performances, mais également comme un processus social qui contribue à réduire la diversité cognitive en valorisant certaines formes d'intelligence au détriment d'autres.

Cependant, dans l'analyse de l'intelligence sélective, cette homogénéisation des modalités d'évaluation produit un effet structurel significatif : une réduction progressive de la diversité des formes d'intelligence effectivement reconnues et valorisées par l'institution scolaire. En imposant des cadres d'évaluation uniformes — tels que les tests écrits, les exercices standardisés ou les examens normés — le système éducatif tend à privilégier des formes spécifiques de mobilisation cognitive, au détriment d'autres modalités d'expression intellectuelle.

Plus précisément, ces formats d'évaluation favorisent principalement les compétences logico-verbales, analytiques et déductives, qui sont historiquement associées à la conception unitaire de l'intelligence développée dans la tradition psychométrique classique, notamment chez Spearman³²⁰. Les capacités liées à la créativité, à l'adaptation contextuelle, à l'intelligence sociale ou encore à la résolution de problèmes non structurés y sont généralement moins directement évaluées, voire indirectement marginalisées.

La standardisation ne constitue pas uniquement un outil de mesure neutre, mais également un mécanisme implicite de hiérarchisation des formes de cognition. Elle conduit ainsi à un phénomène de filtrage institutionnel des intelligences, dans lequel seules certaines configurations cognitives deviennent pleinement visibles, reconnues et valorisées au sein du système scolaire.

La théorie de l'intelligence sélective interprète ce processus comme une forme de sélection contextuelle institutionnalisée, où la reconnaissance de l'intelligence dépend étroitement de la compatibilité entre les modalités d'évaluation et les profils cognitifs des individus. Ce décalage structurel contribue à expliquer pourquoi certaines formes

³¹⁹ Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.

³²⁰ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

d'intelligence, bien que fonctionnellement efficaces dans des contextes réels, peuvent rester sous-évaluées dans les cadres scolaires standardisés.

3. Invisibilisation des talents atypiques

Un second effet structurel majeur des systèmes éducatifs standardisés réside dans l'invisibilisation des talents dits atypiques, c'est-à-dire des formes de compétences cognitives et socio-cognitives qui ne s'alignent pas directement avec les critères scolaires dominants. Ces talents ne renvoient pas à une absence de capacité, mais à une absence de reconnaissance institutionnelle dans les cadres d'évaluation conventionnels.

Au regard des considérations de la théorie de l'intelligence sélective, ce phénomène ne doit pas être interprété comme une déficience des individus concernés, mais plutôt comme un déficit d'activation et de détection contextuelle. Autrement dit, ces formes d'intelligence existent potentiellement, mais elles ne sont ni pleinement sollicitées ni correctement mesurées dans les environnements scolaires traditionnels, en raison d'un décalage entre les modalités d'évaluation et la nature de ces compétences.

- Ainsi, des individus peuvent présenter des niveaux élevés de performance dans des domaines cognitifs non conventionnels, notamment :
- la **créativité pratique**, c'est-à-dire la capacité à produire des solutions efficaces dans des situations concrètes et contraintes ;
- la **négociation sociale**, impliquant une lecture fine des interactions humaines et une capacité d'influence contextuelle ;
- l'**innovation technique informelle**, caractérisée par la capacité à résoudre des problèmes matériels ou organisationnels en dehors de cadres formels ;
- la **résolution de problèmes complexes en situation réelle**, souvent marquée par l'incertitude, la pression temporelle et l'absence de procédures standardisées.

Cependant, ces compétences peuvent demeurer largement invisibles dans les dispositifs scolaires traditionnels, dans la mesure où ceux-ci reposent principalement sur des instruments d'évaluation standardisés, peu adaptés à la capture de performances contextuelles, interactives ou non linéaires. L'école, dans sa configuration classique, dispose ainsi de mécanismes limités pour identifier et valoriser ces formes de cognition atypiques, ce qui contribue à leur sous-représentation dans les trajectoires académiques formelles.

Ce constat s'inscrit dans la continuité des critiques adressées aux modèles traditionnels de l'intelligence, notamment ceux de Gardner³²¹, qui ont mis en évidence la pluralité des formes cognitives. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective va plus loin en soulignant que le problème ne réside pas uniquement dans la diversité des intelligences, mais également dans les mécanismes institutionnels qui conditionnent leur visibilité, leur activation et leur reconnaissance effective au sein des systèmes éducatifs.

³²¹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

4. Effets cumulés : production institutionnelle de l'invisibilité cognitive

La combinaison des deux phénomènes précédemment décrits — à savoir la standardisation des évaluations et l'invisibilisation des talents atypiques — conduit à un mécanisme systémique plus global que la théorie de l'intelligence sélective qualifie de **production institutionnelle de l'invisibilité cognitive**. Ce processus désigne la manière dont les dispositifs éducatifs, par leurs structures d'évaluation et leurs normes implicites, contribuent non seulement à mesurer les compétences cognitives, mais également à en déterminer la visibilité sociale et institutionnelle.

Ce mécanisme peut être conceptualisé comme une séquence cumulative de filtrage cognitif :

1. **Définition institutionnelle des critères de performance cognitive**
L'école établit un ensemble relativement restreint de critères permettant de définir ce qui est considéré comme une performance intellectuelle valide. Ces critères sont généralement associés à des formats standardisés de raisonnement, de restitution et de résolution de problèmes.
2. **Institutionnalisation de ces critères comme normes d'intelligence**
Progressivement, ces critères d'évaluation ne sont plus perçus comme de simples outils de mesure, mais comme des indicateurs légitimes de l'intelligence elle-même. Une confusion s'installe alors entre performance scolaire et capacité cognitive globale.
3. **Réduction de l'évaluabilité des formes non conformes d'intelligence**
Les formes de cognition qui ne correspondent pas aux critères dominants — telles que les intelligences créative, sociale ou adaptative — deviennent marginalement ou indirectement évaluées, faute de dispositifs adaptés à leur mesure.
4. **Production d'une invisibilité institutionnelle des compétences atypiques**
En l'absence d'outils de reconnaissance appropriés, ces formes d'intelligence demeurent peu visibles dans les trajectoires scolaires. Elles ne sont pas nécessairement absentes, mais structurellement non détectées par le système.
5. **Interprétation normative de l'invisibilité comme absence de compétence**
Enfin, cette invisibilité est fréquemment interprétée comme une absence réelle de capacité, conduisant à une sous-estimation des profils cognitifs concernés et à une hiérarchisation implicite des intelligences.

Dans le droit fil de cette analyse, l'école ne se limite pas à un rôle de mesure ou d'évaluation des compétences cognitives. Elle participe également à la construction sociale et institutionnelle de ce qui est reconnu comme intelligence légitime. Autrement dit, elle exerce une fonction de cadrage cognitif, en définissant non seulement les performances attendues, mais aussi les formes d'intelligence considérées comme visibles, pertinentes et valorisables dans l'espace éducatif et social.

5. Limites théoriques des modèles classiques face à l'école

Les modèles classiques de l'intelligence, bien qu'ayant profondément structuré la psychologie cognitive et psychométrique, présentent des limites importantes lorsqu'il s'agit d'expliquer les phénomènes institutionnels de sélection, de hiérarchisation et d'invisibilisation des compétences cognitives. Ces limites apparaissent particulièrement dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, qui met l'accent sur le rôle déterminant des contextes d'activation et des dispositifs sociaux d'évaluation.

Le modèle de Spearman³²², fondé sur l'hypothèse d'un facteur général d'intelligence (g), a permis une formalisation puissante et mesurable des performances cognitives. Toutefois, cette approche tend à réduire l'intelligence à une dimension unitaire, supposée stable et transversalement applicable à l'ensemble des tâches cognitives. Une telle conception apparaît insuffisante pour rendre compte de la diversité des compétences effectivement mobilisées en situation réelle, notamment lorsque celles-ci dépendent fortement du contexte, de la nature des tâches ou des environnements sociaux et techniques dans lesquels elles s'expriment.

La théorie des intelligences multiples proposée par Gardner³²³ constitue une avancée importante en reconnaissant la pluralité des formes d'intelligence, incluant notamment les dimensions linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, interpersonnelle et intrapersonnelle. Cependant, malgré cette ouverture conceptuelle, cette approche n'analyse pas de manière systématique les mécanismes institutionnels par lesquels certaines intelligences sont sélectionnées, valorisées ou au contraire rendues invisibles. Autrement dit, elle décrit la diversité des formes cognitives sans expliciter pleinement les conditions sociales et éducatives de leur reconnaissance différentielle.

De son côté, la théorie triarchique de Sternberg³²⁴ introduit une dimension contextuelle plus marquée en distinguant les intelligences analytique, créative et pratique, et en soulignant l'importance de l'adaptation à l'environnement. Néanmoins, cette approche ne formalise pas de manière complète les effets structurels des systèmes éducatifs sur la visibilité différentielle des capacités cognitives. Les mécanismes institutionnels de sélection, tels que la standardisation des évaluations ou la normalisation des critères de réussite, y sont abordés de façon partielle et non systémique.

Ainsi, bien que ces trois approches aient contribué de manière décisive à l'évolution des théories de l'intelligence, aucune d'entre elles ne permet, à elle seule, d'expliquer de manière exhaustive les processus par lesquels l'école, en tant qu'institution, participe simultanément à la hiérarchisation, à la sélection et à l'invisibilisation de certaines formes d'intelligence. C'est

³²² Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

³²³ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

³²⁴ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

précisément cette lacune explicative que la théorie de l'intelligence sélective cherche à combler en intégrant explicitement la dimension contextuelle, institutionnelle et dynamique de l'activation cognitive.

6. Vers une lecture sélective de l'échec et de la réussite scolaire

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, la réussite et l'échec scolaires ne peuvent être interprétés comme des indicateurs absolus, exhaustifs ou universels de l'intelligence. Ils doivent plutôt être compris comme des résultats situationnels, produits par l'interaction entre les caractéristiques cognitives des individus et les modalités spécifiques des dispositifs d'évaluation institutionnels.

Autrement dit, la performance scolaire ne reflète pas directement une quantité globale d'intelligence, mais traduit le degré d'alignement entre, d'une part, les capacités cognitives effectivement mobilisées par un individu et, d'autre part, les exigences implicites et explicites du système éducatif dans lequel ces capacités sont sollicitées. La réussite et l'échec deviennent alors des phénomènes contextuellement construits, et non des mesures intrinsèques et définitives du potentiel intellectuel.

Ainsi, un élève en situation d'échec ou de difficulté scolaire peut néanmoins disposer de capacités cognitives élevées, mais dont l'expression n'est pas pleinement activée dans le cadre spécifique des évaluations scolaires. Ces capacités peuvent être liées, par exemple, à des formes d'intelligence sociale, créative, adaptative ou technique, qui ne sont pas suffisamment prises en compte par les formats d'évaluation standardisés. À l'inverse, un élève présentant de très bons résultats scolaires peut principalement mobiliser des formes d'intelligence particulièrement valorisées par le système éducatif, telles que les compétences logico-analytiques, la mémorisation structurée ou la restitution conforme des connaissances.

Cette lecture conduit ainsi à une redéfinition conceptuelle de la réussite scolaire. Celle-ci n'est plus considérée comme une mesure globale et définitive de l'intelligence, mais comme un **indice partiel d'activation cognitive**, dépendant des conditions institutionnelles dans lesquelles les capacités sont sollicitées, évaluées et reconnues. La réussite scolaire devient alors un indicateur situé, reflétant non pas l'ensemble du potentiel cognitif d'un individu, mais uniquement la portion de ce potentiel effectivement activée et valorisée dans un contexte éducatif donné.

Conclusion

Les limites de l'école actuelle, mises en évidence par la théorie de l'intelligence sélective, tiennent principalement à la standardisation des évaluations et à l'invisibilisation des talents atypiques. En réduisant la diversité des formes d'intelligence reconnues, le système éducatif contribue à produire une image partielle et sélective des capacités cognitives humaines. Cette analyse renforce la thèse centrale de l'ouvrage : l'intelligence n'est pas une entité uniforme et entièrement mesurable, mais une propriété **sélective, contextuelle et**

institutionnellement médiée, dont l'expression dépend fortement des environnements dans lesquels elle est évaluée.

À la lumière de ces constats, qui mettent en évidence les limites structurelles de l'évaluation scolaire et la nécessité de reconnaître la diversité des formes d'intelligence, il devient pertinent d'envisager les principes d'une réorganisation du système éducatif orientée vers la détection et la valorisation des intelligences sélectives.

CHAPITRE 19

VERS UNE ÉCOLE DE DÉTECTION DES INTELLIGENCES SÉLECTIVES

Les limites de l'école actuelle, notamment sa tendance à privilégier des formes standardisées de performance cognitive, invitent à reconsidérer les fondements mêmes de l'évaluation et de la reconnaissance des compétences. Dans une perspective classique héritée des approches psychométriques, l'école s'est longtemps structurée autour de la mesure de performances homogènes, censées refléter un niveau général d'intelligence, dans la continuité des travaux de Charles Spearman.

Toutefois, les apports des théories contemporaines, notamment celles de Howard Gardner et de Robert J. Sternberg, ont progressivement mis en évidence la diversité des formes de cognition et l'importance du contexte dans leur expression. Dans ce prolongement, la théorie de l'intelligence sélective propose une relecture plus dynamique encore, centrée sur les mécanismes d'activation différenciée des capacités cognitives.

À partir de ce postulat, une école de détection des intelligences sélectives ne viserait plus uniquement à mesurer des performances uniformes, mais à identifier les conditions dans lesquelles les capacités cognitives des individus s'activent de manière optimale. Il ne s'agirait plus seulement d'évaluer ce que l'élève sait ou sait faire dans des situations standardisées, mais de comprendre comment, pourquoi et dans quels contextes ses compétences émergent ou restent invisibles.

Une telle transformation impliquerait une diversification des modalités d'évaluation, intégrant des situations contextualisées, des tâches ouvertes et des environnements d'apprentissage variés. Elle supposerait également une reconnaissance accrue des formes de performance non conventionnelles, souvent négligées par les dispositifs scolaires traditionnels, mais révélatrices de potentiels cognitifs importants.

Ainsi, l'école de détection des intelligences sélectives s'inscrit dans une logique de dépassement des modèles évaluatifs uniformisants, en proposant une approche plus fine, plus dynamique et plus inclusive de la cognition humaine. Elle vise à rendre visibles des intelligences actuellement partiellement ou totalement non reconnues, en tenant compte de leur caractère contextuellement activé et sélectif.

Ce chapitre ouvre ainsi une perspective de transformation éducative, dans laquelle l'objectif ne serait plus seulement de classer les individus selon des performances standardisées, mais de comprendre et de valoriser la diversité des modalités d'expression de l'intelligence.

1. Introduction : dépasser l'école de la sélection vers l'école de la détection

La critique développée dans le chapitre précédent, éclairée par la sociologie de la rationalisation de Weber³²⁵, les analyses foucaaldiennes des dispositifs disciplinaires selon Foucault et la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu³²⁶, met en évidence plusieurs limites structurelles des systèmes éducatifs contemporains. La standardisation croissante des évaluations peut ainsi être interprétée, chez Weber, comme une expression de la rationalisation bureaucratique des institutions scolaires, orientée vers la classification, la comparabilité et la sélection des performances selon des critères formalisés. Dans une perspective complémentaire, Foucault³²⁷ montre que ces dispositifs d'évaluation participent à des mécanismes de normalisation et de contrôle des conduites, en produisant des catégories de jugement qui rendent certaines formes de compétences visibles et en marginalisent d'autres. Enfin, Bourdieu souligne que ces logiques institutionnelles contribuent à la reproduction des inégalités sociales, en valorisant des dispositions culturellement situées et en transformant des différences sociales en différences scolaires légitimées.

Dans cette perspective croisée, l'école contemporaine apparaît moins comme un espace neutre d'évaluation des potentialités intellectuelles que comme un dispositif complexe de sélection cognitive et sociale, contribuant à la hiérarchisation et à l'invisibilisation de certaines formes d'intelligence atypiques.

La théorie de l'intelligence sélective ne se limite donc pas à une analyse descriptive ou critique des systèmes éducatifs, mais ouvre également sur une proposition normative : la transformation progressive de l'école en un dispositif de **détection et d'activation des intelligences sélectives**. Il ne s'agit plus uniquement de mesurer des performances selon des critères homogènes, mais d'identifier les formes différenciées d'intelligence et de créer les conditions de leur expression effective.

Cette orientation implique un changement de paradigme majeur. L'enjeu ne réside plus dans la sélection des individus en fonction de leur conformité à un ensemble limité de critères cognitifs, mais dans la conception d'environnements éducatifs susceptibles de révéler, d'activer et de développer la diversité des potentiels et des profils cognitifs. L'école devient ainsi un espace d'optimisation des conditions d'activation plutôt qu'un simple instrument de tri des performances.

Cette proposition s'inscrit dans une continuité critique et théorique avec les travaux fondateurs de la psychologie de l'intelligence. Elle prolonge les apports de Spearman³²⁸ relatifs à la mesure des capacités cognitives, tout en reconnaissant les limites d'une approche

³²⁵ Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Éd.s.). University of California Press. (Œuvre originale publiée en 1922)

³²⁶ Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

³²⁷ Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.

³²⁸ Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

unidimensionnelle de l'intelligence. Elle s'appuie également sur la contribution majeure de Gardner³²⁹ qui a introduit la pluralité des formes d'intelligence, ainsi que sur les travaux de Sternberg³³⁰, qui ont souligné l'importance du contexte dans l'expression des performances cognitives.

Cependant, la théorie de l'intelligence sélective propose un dépassement de ces cadres en intégrant explicitement la dimension institutionnelle et dynamique de l'activation cognitive. Elle ne se contente pas de reconnaître la diversité des intelligences ou leur contextualité, mais s'interroge sur les conditions structurelles permettant leur visibilité, leur reconnaissance et leur développement au sein des systèmes éducatifs.

2. Approches pédagogiques alternatives

L'un des premiers axes structurants de la transformation vers une école orientée vers la détection des intelligences sélectives concerne la diversification des approches pédagogiques. En effet, une institution éducative conçue dans ce prolongement des réflexions ne peut se limiter à des dispositifs d'enseignement homogènes, fondés sur des méthodes uniques et standardisées, sans risquer de reconduire les effets de réduction et d'invisibilisation des formes de cognition déjà identifiés.

Au contraire, une telle école doit intégrer un ensemble de dispositifs pédagogiques différenciés, capables de solliciter des modalités variées de raisonnement, d'apprentissage et de résolution de problèmes. Cette diversification ne relève pas uniquement d'une adaptation didactique, mais constitue une condition structurelle de l'activation des intelligences sélectives, dans la mesure où chaque forme d'intelligence requiert des contextes spécifiques pour se manifester pleinement.

Dans cette optique, plusieurs types d'approches pédagogiques peuvent être mobilisés de manière complémentaire :

- **Les pédagogies actives centrées sur l'expérimentation**, qui favorisent l'engagement direct de l'apprenant dans des situations concrètes, permettant l'observation, l'essai-erreur et la construction progressive des connaissances par l'action ;
- **Les dispositifs d'apprentissage contextualisé**, qui inscrivent les savoirs dans des situations proches de la réalité, facilitant ainsi leur mobilisation fonctionnelle et leur transfert vers des contextes variés ;
- **Les activités interdisciplinaires**, qui encouragent la mobilisation simultanée de compétences issues de différents champs de savoirs, favorisant ainsi l'intégration cognitive et la flexibilité intellectuelle ;

³²⁹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

³³⁰ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

- **Les situations ouvertes de résolution de problèmes**, qui laissent une marge importante d'exploration et de construction de stratégies, permettant l'expression de modes de pensée diversifiés.

L'objectif fondamental de l'éducation ne se limite donc plus à la transmission et à la restitution de connaissances stabilisées. Il s'agit désormais de concevoir des environnements d'apprentissage capables de favoriser l'activation effective des capacités cognitives différenciées, en créant les conditions nécessaires à l'expression des diverses formes d'intelligence sélective.

3. Évaluation multidimensionnelle des capacités cognitives

Une école orientée vers la détection des intelligences sélectives implique nécessairement une transformation profonde de ses modalités d'évaluation. L'évaluation ne peut plus donc être conçue comme un instrument unique et homogène de mesure de la performance, réduisant la complexité des capacités cognitives à un indicateur synthétique isolé. Elle doit au contraire évoluer vers une approche multidimensionnelle, contextualisée et dynamique, capable de rendre compte de la diversité des formes d'expression de l'intelligence. Une telle reconfiguration repose sur plusieurs principes fondamentaux.

Tout d'abord, elle implique la **prise en compte simultanée de différentes catégories de compétences**, incluant notamment les dimensions logiques et analytiques, mais également les compétences sociales, créatives et pratiques. Cette approche permet de dépasser une lecture restrictive de la performance scolaire centrée exclusivement sur les capacités académiques traditionnelles.

Ensuite, elle suppose une **évaluation des performances dans des contextes variés**, afin d'observer les modalités d'activation des compétences dans des situations différenciées. Cette contextualisation permet de mieux appréhender la manière dont les capacités cognitives s'expriment en fonction des environnements, des contraintes et des types de tâches proposés. Par ailleurs, une telle approche privilégie l'**analyse des trajectoires de progression** plutôt que la simple observation de résultats ponctuels. Il ne s'agit plus uniquement de mesurer une performance à un instant donné, mais de comprendre la dynamique d'évolution des compétences dans le temps, en tenant compte des effets d'apprentissage, d'adaptation et de maturation cognitive.

Enfin, cette reconfiguration implique la **reconnaissance explicite des compétences émergentes et latentes**, c'est-à-dire des capacités en cours de développement ou non encore pleinement exprimées dans les contextes d'évaluation classiques. Cette dimension est particulièrement cohérente avec la théorie de l'intelligence sélective, qui met l'accent sur l'écart entre potentiel cognitif et activation effective.

Une telle évolution permettrait de réduire de manière significative les biais associés aux modèles traditionnels de l'intelligence, notamment ceux issus de la conception

unidimensionnelle proposée par Spearman³³¹, centrée sur un facteur général supposé homogène et stable.

Elle rejoint également les intuitions développées par Gardner³³² concernant la pluralité des profils cognitifs, tout en allant plus loin en intégrant explicitement la dimension dynamique et contextuelle de l'activation des compétences. Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective propose non seulement une diversification des formes d'intelligence reconnues, mais également une transformation des outils permettant de les détecter et de les comprendre.

4. L'apprentissage par projet comme dispositif d'activation cognitive

L'apprentissage par projet constitue un levier pédagogique central dans la mise en œuvre d'une école orientée vers la détection des intelligences sélectives. Dans la continuité des travaux de Dewey³³³, qui conçoit l'éducation comme une expérience ancrée dans l'action (*learning by doing*), et de Kilpatrick³³⁴, qui formalise la méthode de projet comme une organisation intentionnelle de l'apprentissage autour d'objectifs concrets, cette approche rompt avec les modèles traditionnels fondés principalement sur la transmission et la restitution de connaissances. Elle peut être définie comme une approche pédagogique dans laquelle les apprenants acquièrent des connaissances et développent des compétences en s'engageant dans la réalisation d'un projet concret, complexe et authentique, mobilisant la recherche, la planification, la coopération et la résolution de problèmes. Elle s'inscrit ainsi dans un apprentissage actif dans lequel les savoirs sont construits à partir de situations réelles ou simulées, plutôt que simplement transmis de manière magistrale, et s'appuie sur la réalisation de tâches complexes, ouvertes et fortement contextualisées, mobilisant l'apprenant dans des situations proches de la réalité.

Le projet ne se limite alors pas à un exercice académique, mais constitue un environnement cognitif complet dans lequel les compétences peuvent être observées, activées et évaluées dans leur dynamique effective. Dans une perspective constructiviste inspirée de Piaget³³⁵, les connaissances se construisent dans l'interaction entre le sujet et son environnement, ce qui confère au projet une valeur heuristique particulière pour rendre visibles des formes d'intelligence souvent peu détectées dans les cadres scolaires classiques.

L'apprentissage par projet présente à cet égard plusieurs avantages structurants.

Tout d'abord, il **mobilise simultanément plusieurs formes d'intelligence**, en sollicitant des compétences analytiques, créatives, organisationnelles, sociales et techniques

³³¹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

³³² *Basic Books*. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

³³³ Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

³³⁴ Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.

³³⁵ Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.

dans une même situation d'action. Cette multidimensionnalité permet d'observer la diversité des profils cognitifs dans des conditions intégrées plutôt que fragmentées.

Ensuite, il **favorise l'autonomie et la prise d'initiative**, en plaçant l'apprenant dans une position active de conception, de décision et de gestion de son propre processus d'apprentissage. Dans une perspective socioculturelle inspirée de Vygotski³³⁶, cette dynamique s'inscrit dans un processus de développement médié par l'interaction sociale et la coopération, contribuant à révéler des capacités de planification, d'adaptation et de régulation cognitive souvent peu visibles dans des dispositifs plus directifs.

Par ailleurs, cette approche permet une **observation des compétences en situation réelle**, c'est-à-dire dans des contextes où les savoirs ne sont pas simplement reproduits, mais mobilisés de manière fonctionnelle pour résoudre des problèmes concrets. Cette dimension situationnelle est essentielle dans la logique de l'intelligence sélective, qui insiste sur le rôle déterminant du contexte dans l'activation des capacités cognitives.

Enfin, l'apprentissage par projet permet de **révéler des compétences latentes ou atypiques**, souvent peu détectables dans les formats d'évaluation traditionnels. Certaines formes d'intelligence, notamment adaptatives, créatives ou sociales, peuvent ainsi émerger de manière plus visible dans des situations ouvertes et complexes.

Dans cette analyse théorique, l'apprentissage par projet peut être interprété comme un véritable **dispositif d'activation contextuelle des intelligences sélectives**. En créant des situations proches des environnements réels d'utilisation des compétences, il favorise l'expression authentique des capacités cognitives et contribue à une meilleure compréhension de la diversité des profils intellectuels.

5. Vers une pédagogie de la révélation cognitive

L'ensemble des transformations pédagogiques et évaluatives précédemment décrites converge vers une reconfiguration profonde de la finalité éducative elle-même. En situation d'apprentissage suivant la théorie de l'intelligence sélective, l'objectif de l'école ne se limite plus à former les individus à un ensemble de compétences standardisées, ni à les évaluer selon des critères homogènes de performance. Il s'agit désormais de faire émerger, identifier et accompagner l'expression des intelligences sélectives dans leur diversité.

Cette perspective repose sur l'hypothèse fondamentale selon laquelle les capacités cognitives ne sont que partiellement visibles dans les conditions scolaires traditionnelles. Les dispositifs classiques d'enseignement et d'évaluation ne permettent en effet de capter qu'une fraction des potentialités intellectuelles des individus, en fonction de leur adéquation avec les

³³⁶ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

formats institutionnels dominants. Ainsi, une part significative des compétences demeure latente ou insuffisamment activée dans les environnements éducatifs standardisés.

Dans cette optique, la diversité des expériences d'apprentissage joue un rôle déterminant. C'est à travers la multiplicité des situations pédagogiques — qu'il s'agisse de contextes pratiques, collaboratifs, créatifs ou analytiques — que les différentes formes d'intelligence peuvent progressivement se révéler. L'apprentissage devient alors un processus d'exploration et d'activation progressive des potentialités cognitives, plutôt qu'un simple processus d'acquisition linéaire de connaissances.

Cette évolution implique également une redéfinition du rôle de l'enseignant. Celui-ci ne peut plus être conçu uniquement comme un évaluateur de performances ou un transmetteur de savoirs. Il devient avant tout un **facilitateur d'activation cognitive**, dont la fonction principale consiste à concevoir, organiser et ajuster des environnements d'apprentissage susceptibles de favoriser l'expression des différentes formes d'intelligence.

L'enseignant agit en effet, comme un médiateur entre les capacités potentielles des apprenants et les conditions contextuelles nécessaires à leur actualisation. Il contribue ainsi à réduire l'écart entre intelligence structurelle et intelligence effectivement exprimée, en créant des situations pédagogiques variées, stimulantes et adaptées à la diversité des profils cognitifs. Ainsi, la finalité éducative se déplace progressivement d'une logique de sélection et de hiérarchisation vers une logique de révélation et d'activation, au cœur de laquelle l'intelligence est envisagée comme un potentiel dynamique, dépendant étroitement des contextes dans lesquels elle est sollicitée.

6. Limites et conditions de mise en œuvre

La mise en œuvre d'une école orientée vers la détection des intelligences sélectives, bien qu'elle constitue une évolution conceptuelle et pédagogique majeure, soulève un ensemble de défis structurels, méthodologiques et institutionnels qu'il convient de prendre en considération. Ces difficultés ne remettent pas en cause la pertinence théorique du modèle, mais en conditionnent la faisabilité pratique et la temporalité d'implémentation.

Un premier défi réside dans la **complexité de l'évaluation qualitative des compétences**. Contrairement aux dispositifs standardisés, qui reposent sur des indicateurs quantifiables et comparables, l'évaluation des intelligences sélectives implique des observations contextualisées, multidimensionnelles et parfois difficilement réductibles à des scores uniques. Cette complexité nécessite le développement de nouveaux outils d'analyse, capables de saisir des dynamiques cognitives en situation réelle, ce qui représente un changement méthodologique significatif par rapport aux pratiques actuelles.

Un deuxième enjeu concerne la **formation des enseignants à des approches pédagogiques et évaluatives multidimensionnelles**. La transition vers une école de détection suppose en effet une évolution du rôle enseignant, qui requiert de nouvelles compétences en

matière d'observation fine des comportements cognitifs, de conception de dispositifs d'apprentissage différenciés et d'interprétation de performances non standardisées. Cette transformation implique donc un effort important de formation initiale et continue, ainsi qu'un accompagnement institutionnel structuré.

Par ailleurs, cette évolution se heurte aux **contraintes institutionnelles liées à la standardisation des systèmes éducatifs**. Les cadres actuels reposent largement sur des normes homogènes d'évaluation, indispensables à la certification, à la sélection académique et à la gestion administrative des parcours scolaires. L'introduction de dispositifs plus flexibles et contextuels peut ainsi entrer en tension avec les exigences de comparabilité et d'uniformité propres aux systèmes éducatifs nationaux et internationaux.

Enfin, une difficulté majeure réside dans la **conciliation entre équité éducative et diversification des modalités d'évaluation**, qui constitue l'un des paradoxes centraux des réformes contemporaines de l'éducation. En effet, la reconnaissance de la diversité des intelligences et des profils cognitifs implique nécessairement une évolution des dispositifs d'évaluation vers des formes plus souples, contextualisées et différenciées. Une telle orientation permettrait de mieux prendre en compte les spécificités individuelles, en offrant à chaque apprenant la possibilité de mobiliser ses compétences dans des situations adaptées à ses modes de raisonnement, à ses rythmes d'apprentissage et à ses formes d'expression intellectuelle.

Cependant, cette logique de personnalisation soulève immédiatement la question de l'équité, entendue comme la garantie d'un traitement juste, comparable et non arbitraire des individus au sein du système éducatif. En effet, plus les modalités d'évaluation deviennent diversifiées, plus le risque apparaît de voir se multiplier des critères hétérogènes, rendant difficile la comparaison des performances et l'attribution de résultats objectivement fondés. Cette tension est d'autant plus forte que l'école joue également un rôle de sélection sociale et académique, nécessitant l'existence de standards communs permettant d'assurer la lisibilité et la légitimité des parcours.

L'enjeu central consiste donc à trouver un équilibre entre, d'une part, la nécessaire individualisation des évaluations afin de rendre visibles des formes d'intelligence jusqu'ici sous-évaluées, et, d'autre part, le maintien de référentiels partagés garantissant la cohérence et la justice du système éducatif. Il ne s'agit donc pas d'opposer uniformisation et différenciation, mais plutôt de penser leur articulation dans une logique complémentaire. La réforme envisagée suppose ainsi la mise en place de dispositifs hybrides, capables de conjuguer des standards communs d'évaluation avec des modalités flexibles d'expression des compétences, afin de concilier reconnaissance de la diversité cognitive et exigence d'équité éducative.

Malgré ces limites, ces défis ne remettent pas en cause la validité du cadre théorique proposé. Ils soulignent plutôt la nécessité d'envisager une transformation progressive, structurée et institutionnellement accompagnée des pratiques éducatives. La transition vers une école de détection des intelligences sélectives apparaît ainsi comme un processus évolutif,

nécessitant des ajustements méthodologiques, pédagogiques et organisationnels sur le long terme.

Conclusion

La proposition d'une école de détection des intelligences sélectives constitue un prolongement logique de la théorie développée dans cet ouvrage. Elle vise à transformer le système éducatif en un espace capable de reconnaître, activer et valoriser la diversité des formes d'intelligence humaine.

En intégrant des approches pédagogiques alternatives, une évaluation multidimensionnelle et l'apprentissage par projet, cette école permettrait de mieux rendre visibles les capacités cognitives latentes et de réduire les effets d'invisibilisation produits par les systèmes actuels. Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective ne se limite pas à une description des phénomènes cognitifs, mais ouvre également la voie à une **reconfiguration profonde des pratiques éducatives**, centrée sur la reconnaissance des potentialités humaines dans toute leur diversité.

Dans cette perspective de transformation des pratiques éducatives et de reconfiguration des critères de réussite scolaire, il devient également nécessaire d'interroger la place et le statut de l'échec au sein du système éducatif contemporain, afin d'envisager une approche plus nuancée et potentiellement réhabilitatrice de ses fonctions pédagogiques.

CHAPITRE 20

RÉHABILITER L'ÉCHEC SCOLAIRE

L'échec scolaire constitue l'un des phénomènes les plus fortement normés et stigmatisés dans les systèmes éducatifs contemporains. Il est généralement interprété comme l'expression d'un déficit de compétences, d'une insuffisance cognitive ou d'un manque d'adaptation aux exigences scolaires. Cette lecture s'inscrit dans la continuité des approches psychométriques de l'intelligence, notamment influencées par les travaux de Charles Spearman, qui ont contribué à associer performance scolaire et niveau général d'intelligence.

Toutefois, les approches plus récentes, telles que la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner et la théorie triarchique de Robert J. Sternberg, ont montré que les performances cognitives ne sauraient être réduites à une seule forme d'expression standardisée. L'échec scolaire peut donc être reconsidéré non comme une absence d'intelligence, mais comme une inadéquation entre les formes d'intelligence mobilisées par l'individu et celles valorisées par les dispositifs scolaires.

Dans l'approche proposée par la théorie de l'intelligence sélective, cette lecture est approfondie en introduisant la notion d'intelligences non activées ou non reconnues. L'échec scolaire peut alors être interprété comme une situation dans laquelle certaines capacités cognitives, bien que présentes, ne sont pas activées dans les contextes d'évaluation scolaire traditionnels. Il ne s'agit donc pas nécessairement d'un déficit de potentiel, mais d'une forme d'invisibilité cognitive liée à des conditions d'activation inadaptées.

Cette dynamique permet de déplacer le regard porté sur l'échec scolaire, en passant d'une logique de jugement à une logique de compréhension. Elle invite à considérer que certains élèves en situation d'échec peuvent manifester des performances élevées dans d'autres contextes, non scolaires, où leurs capacités sont davantage sollicitées ou mieux reconnues. Réhabiliter l'échec scolaire ne signifie donc pas le nier, mais le recontextualiser dans une compréhension plus large et plus dynamique du fonctionnement cognitif. Cela implique de reconnaître la diversité des formes d'intelligence et les conditions sélectives de leur expression, afin de mieux comprendre les trajectoires scolaires atypiques et les potentiels cognitifs invisibilisés par les systèmes d'évaluation traditionnels.

1. Introduction : repenser le sens de l'échec scolaire

L'échec scolaire constitue l'un des indicateurs les plus fortement institutionnalisés des systèmes éducatifs contemporains. Il est généralement interprété comme la manifestation d'un déficit de compétences, d'une insuffisance d'effort ou d'une limitation des capacités cognitives de l'élève. Cette conception s'inscrit dans une tradition psychométrique largement influencée

par les travaux fondateurs de Spearman³³⁷, selon laquelle les performances scolaires reflètent, dans une large mesure, le niveau général d'intelligence des individus.

Dans cette perception classique, la réussite scolaire est souvent considérée comme un indicateur valide de compétence cognitive, tandis que l'échec est interprété comme le signe d'une capacité intellectuelle insuffisante ou inadéquatement développée. Une telle lecture repose sur l'hypothèse implicite selon laquelle les dispositifs scolaires constituent des environnements neutres permettant de mesurer objectivement les aptitudes cognitives des apprenants.

Toutefois, les évolutions théoriques de la psychologie cognitive et des sciences de l'éducation ont progressivement remis en question cette conception unidimensionnelle. Les travaux de Gardner³³⁸, à travers la théorie des intelligences multiples, ont notamment montré que les capacités humaines se déploient selon des formes diverses qui ne sont pas toutes reconnues ou valorisées par les institutions scolaires. De leur côté, les recherches de Sternberg³³⁹ ont souligné le rôle déterminant du contexte dans l'expression des performances cognitives, mettant en évidence que la réussite dépend en partie de l'adéquation entre les caractéristiques de l'individu et les exigences de son environnement.

La théorie de l'intelligence sélective prolonge et approfondit ces perspectives en proposant une relecture fondamentale du phénomène d'échec scolaire. Selon cette approche, l'échec ne doit pas être compris comme la preuve directe d'une déficience cognitive intrinsèque, mais comme le résultat possible d'une incompatibilité entre certaines formes d'intelligence et les contextes institutionnels dans lesquels elles sont évaluées. Autrement dit, ce qui est traditionnellement interprété comme un manque de capacité peut correspondre, dans de nombreux cas, à une absence d'activation optimale des ressources cognitives disponibles. Dans ce nouveau paradigme, la notion d'échec scolaire doit être reconfigurée : l'institution scolaire n'a pas pour rôle de juger un apprenant. Son objectif est plutôt de le comprendre et de l'aider à faire éclore son potentiel cognitif en fonction de ses potentialités cognitives.

Dans cette optique, l'échec scolaire apparaît moins comme une mesure de l'intelligence que comme un indicateur de la qualité de l'ajustement entre un profil cognitif particulier et un système éducatif reposant sur des normes spécifiques de performance. Cette perspective conduit à déplacer le regard analytique : l'attention ne porte plus uniquement sur les caractéristiques de l'élève, mais également sur les propriétés des dispositifs pédagogiques et évaluatifs qui conditionnent la visibilité et l'expression des compétences.

³³⁷ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

³³⁸ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

³³⁹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking. Sternberg, R. J. (2019). *The theory of successful intelligence*. Cambridge University Press.

Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective invite à considérer l'échec scolaire comme un phénomène relationnel et contextuel, résultant de l'interaction entre les potentialités cognitives de l'individu et les mécanismes institutionnels qui organisent leur reconnaissance. Cette requalification ouvre la voie à une compréhension plus nuancée de la réussite et de l'échec scolaires, en intégrant la diversité des formes d'intelligence et la variabilité des conditions de leur activation.

2. L'échec scolaire comme non-compatibilité contextuelle

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, l'échec scolaire ne peut être réduit à la simple manifestation d'un déficit intellectuel ou à l'absence de capacités cognitives. Il doit être appréhendé comme le résultat d'un phénomène plus complexe de **non-compatibilité contextuelle**, c'est-à-dire d'un décalage entre les caractéristiques cognitives de l'individu et les exigences particulières du système éducatif dans lequel ces capacités sont sollicitées et évaluées.

Cette perspective repose sur l'idée fondamentale selon laquelle les performances observées ne reflètent jamais directement l'ensemble du potentiel cognitif d'un individu. Elles résultent plutôt d'une interaction entre les ressources intellectuelles disponibles et les conditions environnementales qui permettent ou non leur activation. Dès lors, l'échec scolaire peut être interprété comme la conséquence d'une inadéquation entre certaines formes d'intelligence et les modalités institutionnelles de leur reconnaissance.

Ce désajustement peut être analysé à travers plusieurs dimensions complémentaires.

Premièrement, il peut exister une incompatibilité entre les **structures cognitives individuelles** et les modes de traitement de l'information privilégiés par l'école. Certains élèves développent naturellement des formes de raisonnement davantage orientées vers l'expérimentation, l'action, la créativité ou l'interaction sociale, alors que les dispositifs scolaires valorisent souvent des compétences plus analytiques, abstraites et reproductives.

Deuxièmement, la non-compatibilité peut concerner les **modalités pédagogiques dominantes**. Les méthodes d'enseignement standardisées tendent à privilégier certains styles d'apprentissage, laissant parfois peu d'espace à d'autres formes de mobilisation cognitive. Des élèves disposant d'importantes capacités adaptatives, techniques ou créatives peuvent ainsi rencontrer des difficultés lorsque les situations d'apprentissage ne correspondent pas à leurs modes privilégiés d'engagement cognitif.

Troisièmement, ce désajustement peut résulter des **formes d'évaluation institutionnelles**. Les examens écrits, les exercices normés et les dispositifs de mesure standardisés ne capturent qu'une partie limitée des compétences mobilisables par les individus. Certaines capacités, notamment celles qui s'expriment dans des situations complexes, collaboratives ou fortement contextualisées, peuvent demeurer invisibles au sein de ces dispositifs.

Enfin, la non-compatibilité peut concerner les **types de compétences socialement et institutionnellement valorisées**. Les systèmes éducatifs tendent à reconnaître prioritairement certaines formes d'intelligence, tandis que d'autres demeurent périphériques ou insuffisamment légitimées. Ce phénomène contribue à produire des écarts entre potentiel réel et performance observée.

Ainsi, un élève peut connaître des difficultés scolaires non parce qu'il est dépourvu de capacités cognitives, mais parce que les formes d'intelligence qu'il possède ne trouvent pas les conditions nécessaires à leur activation ou à leur reconnaissance dans le contexte scolaire considéré. L'échec devient alors moins le signe d'une insuffisance intellectuelle qu'un indicateur d'inadéquation entre un profil cognitif particulier et un environnement institutionnel donné.

Cette interprétation s'inscrit dans le prolongement des analyses contextuelles proposées par Sternberg³⁴⁰, qui ont mis en évidence l'importance de l'adaptation entre l'individu et son environnement. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective approfondit cette perspective en proposant une conceptualisation plus systématique de la **compatibilité individu–environnement**, considérée comme un déterminant central de l'activation cognitive et de la performance observable. Elle permet ainsi de dépasser une lecture exclusivement centrée sur les capacités individuelles pour intégrer pleinement le rôle des contextes éducatifs dans la production de la réussite ou de l'échec scolaire.

3. Distinction entre échec et absence de potentiel

L'un des apports théoriques majeurs de la théorie de l'intelligence sélective réside dans la distinction conceptuelle qu'elle établit entre **l'échec observable** et **l'absence réelle de potentiel cognitif**. Dans les pratiques éducatives traditionnelles, ces deux notions tendent fréquemment à être confondues, conduisant à des interprétations parfois réductrices des performances scolaires.

En effet, les systèmes éducatifs standardisés reposent souvent sur une logique d'inférence selon laquelle une faible performance serait le reflet direct d'une faible capacité intellectuelle. Cette relation, bien qu'intuitivement séduisante, apparaît théoriquement problématique dès lors que l'on reconnaît le rôle déterminant du contexte dans l'activation et l'expression des compétences cognitives.

La théorie de l'intelligence sélective propose ainsi de dissocier clairement la question du **potentiel cognitif disponible** de celle de sa **manifestation effective dans une situation**

³⁴⁰ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

donnée. Cette distinction permet de comprendre qu'une performance faible ne constitue pas nécessairement un indicateur fiable du niveau réel de capacité d'un individu.

3.1. L'absence de potentiel

L'absence de potentiel renverrait, dans son acception la plus stricte, à une inexistence ou à une très faible disponibilité de ressources cognitives dans un domaine donné. Dans cette configuration, les difficultés observées ne résulteraient pas d'un problème d'activation ou de contexte, mais d'une limitation effective des capacités concernées.

Cette hypothèse est historiquement associée aux modèles classiques et unidimensionnels de l'intelligence, notamment aux approches issues des travaux de Spearman³⁴¹. Les performances ainsi observées constituent des indicateurs relativement directs du niveau général d'intelligence de l'individu. Une faible performance scolaire tend alors à être interprétée comme la conséquence d'une insuffisance cognitive sous-jacente, supposée relativement stable et généralisable à différents domaines d'activité.

Une telle conception repose sur l'idée qu'il existe une correspondance forte entre capacité et performance, de sorte que les résultats obtenus dans les situations d'évaluation reflètent fidèlement le potentiel intellectuel réel de l'individu. L'échec apparaît alors comme le symptôme d'une limitation intrinsèque des ressources cognitives disponibles.

Toutefois, cette interprétation présente plusieurs limites. Elle suppose notamment que les contextes d'évaluation permettent une expression complète et équitable des capacités intellectuelles, ce qui est loin d'être toujours le cas. Elle tend également à sous-estimer l'influence des facteurs environnementaux, pédagogiques, motivationnels et contextuels susceptibles de moduler fortement l'expression des compétences.

C'est précisément sur ce point que la théorie de l'intelligence sélective introduit une rupture conceptuelle en affirmant que, dans de nombreux cas, les performances faibles observées dans un contexte donné ne traduisent pas nécessairement une absence de potentiel, mais peuvent résulter d'une activation insuffisante ou d'une incompatibilité entre les caractéristiques cognitives de l'individu et les exigences du contexte. Cette distinction conduit à réexaminer en profondeur la signification attribuée aux situations d'échec scolaire et ouvre la voie à une compréhension plus nuancée des trajectoires d'apprentissage.

3.2. L'échec comme non-activation

À l'inverse de l'hypothèse d'une absence de potentiel, la théorie de l'intelligence sélective propose d'interpréter une part importante des situations d'échec scolaire comme des phénomènes de **non-activation cognitive**. Les difficultés observées ne traduisent donc pas

^{341 341} Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

nécessairement une insuffisance des capacités intellectuelles de l'individu, mais plutôt l'incapacité du contexte à mobiliser ou à révéler les ressources cognitives effectivement disponibles.

L'échec scolaire peut ainsi être compris comme une situation dans laquelle des compétences existent potentiellement, mais ne trouvent pas les conditions nécessaires à leur expression. **Autrement dit, l'absence ou une faible performance que le système scolaire qualifie d'échec devrait dorénavant être interprétée comme la non-manifestation d'une intelligence latente.** Les capacités cognitives demeurent alors latentes ou partiellement mobilisées, non parce qu'elles sont absentes, mais parce que les mécanismes d'activation requis ne sont pas réunis. Cette lecture est cohérente avec le postulat central de la théorie de l'intelligence sélective selon lequel l'intelligence ne s'exprime jamais indépendamment du contexte dans lequel elle est sollicitée.

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à cette non-activation. Il peut s'agir d'une inadéquation entre le profil cognitif de l'élève et les méthodes pédagogiques utilisées, d'une incompatibilité entre ses modes privilégiés d'apprentissage et les formats d'évaluation proposés, ou encore d'un environnement scolaire qui valorise insuffisamment certaines formes d'intelligence. Dans chacune de ces situations, le potentiel cognitif demeure présent mais ne parvient pas à se traduire en performance observable.

Cette distinction est particulièrement importante sur le plan théorique et éducatif. Elle conduit à remettre en question l'idée selon laquelle la faible performance constituerait systématiquement une preuve de faible capacité. Une telle inférence apparaît d'autant plus fragile que de nombreux individus ayant connu des parcours scolaires difficiles démontrent ultérieurement des compétences remarquables dans des contextes professionnels, sociaux, techniques ou créatifs.

Dans cette optique, l'échec scolaire n'est plus interprété comme un indicateur direct de l'intelligence, mais comme un signal de désajustement entre un potentiel cognitif donné et les conditions de son activation. Il reflète moins ce que l'individu est capable de faire en général que ce qu'il parvient à exprimer dans un environnement particulier.

La théorie de l'intelligence sélective introduit ainsi une distinction fondamentale entre **capacité potentielle** et **performance observée**. Alors que les modèles traditionnels tendent à rapprocher fortement ces deux dimensions, elle soutient qu'elles peuvent parfois diverger de manière importante. Une faible performance peut coexister avec un potentiel élevé lorsque les conditions d'activation sont insuffisantes, tandis qu'une performance élevée peut refléter une forte adéquation entre les exigences du contexte et les capacités spécifiquement mobilisées.

Cette relecture permet de concevoir l'échec scolaire non comme une preuve définitive d'incompétence, mais comme un phénomène contextuel susceptible d'évoluer dès lors que les conditions d'apprentissage, d'évaluation ou de mobilisation cognitive sont modifiées. Elle

ouvre ainsi la voie à une compréhension plus dynamique, plus nuancée et plus inclusive des trajectoires scolaires et du développement des compétences.

4. Implications théoriques de la relecture de l'échec

La distinction opérée par la théorie de l'intelligence sélective entre **absence de potentiel** et **non-activation des capacités cognitives** entraîne plusieurs conséquences théoriques majeures pour la compréhension de la réussite et de l'échec scolaires. En remettant en cause l'assimilation traditionnelle entre performance observée et intelligence réelle, cette approche conduit à une relecture profonde des mécanismes d'évaluation, des trajectoires éducatives et des processus de reconnaissance des compétences.

4.1. Une remise en question de l'interprétation normative des résultats scolaires

La première conséquence concerne la signification même des résultats scolaires. Dans les approches traditionnelles, les performances académiques sont fréquemment interprétées comme des indicateurs relativement directs du niveau d'intelligence des élèves. Cette lecture repose sur l'idée que les dispositifs d'évaluation permettent de mesurer objectivement les capacités cognitives sous-jacentes.

La théorie de l'intelligence sélective invite au contraire à une plus grande prudence interprétative. Les résultats scolaires ne constituent pas une mesure directe de l'intelligence, mais l'expression observable de capacités cognitives dans un contexte institutionnel particulier. Ils doivent donc être compris comme des indicateurs situés et partiels, dépendants des conditions dans lesquelles les compétences sont sollicitées, activées et évaluées.

4.2. La distinction entre performance observable et capacité potentielle

Une deuxième implication fondamentale réside dans la nécessité de distinguer clairement la performance observable de la capacité potentielle. Cette distinction constitue l'un des piliers conceptuels de la théorie de l'intelligence sélective.

La performance correspond à ce qui est effectivement visible dans une situation donnée, tandis que la capacité potentielle renvoie à l'ensemble des ressources cognitives qu'un individu est susceptible de mobiliser dans des conditions favorables. Dès lors, une faible performance ne peut être automatiquement interprétée comme la preuve d'un faible potentiel, pas plus qu'une performance élevée ne garantit une mobilisation exhaustive des capacités disponibles.

Cette dissociation permet de mieux comprendre les écarts fréquemment observés entre les trajectoires scolaires et les trajectoires professionnelles ou sociales ultérieures.

4.3. Le rôle central des contextes d'activation cognitive

Une troisième conséquence théorique concerne l'importance accordée aux contextes d'activation cognitive. Dans celui-ci, les trajectoires scolaires apparaissent comme fortement dépendantes des environnements pédagogiques, des modalités d'évaluation et des situations d'apprentissage auxquelles les individus sont confrontés.

La réussite ou l'échec ne résultent donc pas uniquement des caractéristiques internes de l'élève, mais également de la capacité du système éducatif à activer et à valoriser certaines formes d'intelligence. Cette approche déplace ainsi l'analyse du seul individu vers l'étude des interactions entre les profils cognitifs et les dispositifs institutionnels.

4.4. Une compréhension des réussites différées et inattendues

Enfin, cette relecture permet d'expliquer un phénomène fréquemment observé mais souvent insuffisamment théorisé : celui des réussites différées ou inattendues. Il arrive également que des élèves ayant été brillants dès les premières étapes de leur scolarité primaire ne parviennent pas à maintenir leurs performances au niveau universitaire, ce qui souligne la non-linéarité des trajectoires scolaires et la variabilité des conditions de réussite.

De nombreux individus ayant connu des difficultés scolaires significatives parviennent ultérieurement à développer des performances remarquables dans des domaines professionnels, entrepreneuriaux, artistiques, techniques ou sociaux. Suivant la théorie de l'intelligence sélective, ces trajectoires ne constituent pas des anomalies. Elles traduisent plutôt l'existence de capacités qui n'avaient pas trouvé, dans le contexte scolaire initial, les conditions nécessaires à leur activation et à leur reconnaissance. Lorsque ces individus rencontrent des environnements plus compatibles avec leurs profils cognitifs, leurs compétences peuvent alors se manifester de manière beaucoup plus visible et efficace.

Synthèse

Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective conduit à considérer l'échec scolaire comme un phénomène fondamentalement **relationnel et contextuel**, plutôt que comme une propriété intrinsèque de l'individu. L'échec n'est plus interprété comme le reflet direct d'une insuffisance cognitive, mais comme le produit d'une interaction particulière entre un potentiel donné et un environnement spécifique.

Cette perspective marque un déplacement théorique important : elle conduit à passer d'une conception statique de l'intelligence, centrée sur la mesure des capacités, à une conception dynamique fondée sur les conditions de leur activation. Dès lors, comprendre l'échec scolaire revient moins à identifier ce qui manquerait à l'individu qu'à analyser les mécanismes par lesquels certaines formes d'intelligence deviennent visibles, invisibles ou partiellement exprimées dans un contexte éducatif donné.

5. Vers une revalorisation cognitive des parcours atypiques

L'un des prolongements les plus importants de la théorie de l'intelligence sélective concerne la revalorisation des parcours scolaires dits « atypiques », « non conformes » ou traditionnellement considérés comme des trajectoires d'échec. En effet, si l'intelligence est comprise comme une capacité dont l'expression dépend des conditions d'activation contextuelle, alors les performances scolaires ne peuvent plus être considérées comme l'unique critère permettant d'apprécier le potentiel cognitif d'un individu.

Les trajectoires marquées par des difficultés scolaires, des interruptions de parcours, des réorientations ou des performances académiques modestes doivent donc être analysées avec une plus grande prudence théorique. Elles ne traduisent pas nécessairement une faiblesse intellectuelle durable, mais peuvent refléter un décalage entre les formes d'intelligence détenues par l'individu et celles qui sont reconnues ou valorisées par l'institution scolaire.

La théorie de l'intelligence sélective suggère ainsi que de nombreuses capacités cognitives peuvent demeurer partiellement invisibles au cours de la scolarité, non parce qu'elles sont absentes, mais parce que les contextes éducatifs rencontrés ne permettent pas leur activation optimale. Certaines formes d'intelligence, notamment sociales, créatives, techniques ou adaptatives, peuvent rester sous-exprimées dans les dispositifs scolaires traditionnels tout en constituant des ressources majeures dans d'autres environnements.

Cette lecture permet d'éclairer un phénomène largement observé dans les recherches sur les trajectoires de vie : l'existence de parcours de réussite non linéaires. De nombreux individus ayant connu des difficultés académiques importantes développent par la suite des niveaux élevés de compétence et de performance dans des domaines professionnels, entrepreneuriaux, artistiques, techniques ou relationnels. Ces trajectoires, souvent présentées comme exceptionnelles, apparaissent dans le cadre de l'intelligence sélective comme des manifestations attendues de la dynamique d'activation contextuelle des capacités cognitives. Ainsi, ce qui est interprété à un moment donné comme un échec peut correspondre, en réalité, à une phase transitoire durant laquelle les conditions d'expression du potentiel cognitif ne sont pas encore réunies. Lorsque l'individu accède à des contextes plus compatibles avec ses modes de fonctionnement cognitifs, les compétences jusqu'alors peu visibles peuvent émerger, se développer et produire des performances élevées.

Cette perspective conduit à une redéfinition profonde du regard porté sur les parcours atypiques. Ceux-ci ne sont plus envisagés comme des déviations par rapport à une trajectoire idéale de réussite, mais comme des itinéraires cognitifs différenciés, caractérisés par des temporalités et des conditions d'activation particulières. La diversité des trajectoires devient alors une conséquence normale de la diversité des formes d'intelligence et des contextes dans lesquels elles s'expriment.

Dans ce cadre théorique, l'échec scolaire peut être requalifié comme une forme d'**invisibilité cognitive temporaire**, résultant d'une inadéquation entre les capacités de

l'individu et les mécanismes institutionnels de leur reconnaissance. Il ne constitue donc pas nécessairement le signe d'une limitation durable du potentiel intellectuel, mais peut représenter une phase de latence au cours de laquelle certaines compétences demeurent encore non activées ou insuffisamment révélées.

Une telle conception invite à dépasser les jugements définitifs fondés sur les performances scolaires initiales et à adopter une vision plus dynamique du développement cognitif. Elle rappelle que l'intelligence ne se manifeste pas toujours au même moment, selon les mêmes modalités ni dans les mêmes contextes, et que la compréhension des trajectoires humaines exige de prendre en compte la diversité des conditions de son expression.

Conclusion

La réhabilitation de l'échec scolaire constitue une implication majeure de la théorie de l'intelligence sélective. En le reconsidérant comme un phénomène de non-compatibilité contextuelle plutôt que comme une déficience cognitive, cette approche transforme profondément la signification des trajectoires scolaires.

Elle permet de dépasser les interprétations réductionnistes de l'échec et de reconnaître la diversité des formes d'intelligence susceptibles de se manifester au-delà du cadre scolaire. Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective propose une lecture plus dynamique et plus inclusive des parcours éducatifs, dans laquelle l'échec n'est plus une fin de parcours intellectuel, mais un indicateur possible de **désajustement temporaire entre intelligence et contexte d'expression**.

Dans le prolongement de cette relecture de l'échec scolaire comme phénomène contextuel et réversible, il devient dès lors nécessaire d'envisager les conditions institutionnelles permettant de prévenir sa cristallisation précoce, ouvrant ainsi la réflexion vers la construction d'un modèle éducatif visant explicitement à réduire, voire à neutraliser, l'échec scolaire initial.

CHAPITRE 21

VERS LA CRÉATION D'UNE ÉCOLE SANS ÉCHEC PRÉCOCE

L'échec scolaire est souvent présenté comme une réalité objective, mesurable et incontestable. Dès les premières années de scolarité, certains élèves sont qualifiés de « bons », d'autres de « moyens », et d'autres encore d'« élèves en difficulté » ou d'« élèves en échec ». À travers les notes, les classements et les appréciations, l'institution scolaire produit ainsi très tôt des jugements qui tendent à être interprétés comme des indicateurs fiables de la valeur intellectuelle des enfants.

Pourtant, cette pratique soulève une question fondamentale : comment peut-on déclarer un enfant en échec alors même que son développement cognitif, moral et social est encore inachevé ? Peut-on raisonnablement considérer qu'une performance observée à huit, neuf ou dix ans constitue une mesure pertinente du potentiel réel d'un individu dont les principales structures intellectuelles sont encore en construction ?

Une analogie simple permet de saisir toute la difficulté de cette situation. On n'affirmerait jamais qu'un fruit est mauvais parce qu'il n'est pas mûr en avril alors qu'il ne doit mûrir qu'en juillet. Pourtant, l'école déclare parfois un enfant en échec à neuf ans alors même que les structures cognitives nécessaires à certaines formes de raisonnement ne sont pas encore pleinement développées. Ce qui apparaît comme une insuffisance pourrait n'être, en réalité, qu'une étape normale d'un processus de maturation encore inachevé.

Les travaux de Jean Piaget³⁴² et de Lawrence Kohlberg³⁴³ apportent un éclairage particulièrement précieux sur cette question. Le premier a montré que la pensée abstraite et le raisonnement hypothético-déductif ne se mettent progressivement en place qu'à l'entrée dans l'adolescence. Le second a démontré que l'autonomie morale et la compréhension complexe des normes sociales se construisent elles aussi de manière progressive. Ces apports conduisent à s'interroger sur la pertinence des jugements scolaires précoces qui prétendent parfois mesurer des capacités dont les fondements développementaux ne sont pas encore complètement établis.

L'échec scolaire précoce n'est pas seulement un problème pédagogique ; il est d'abord une erreur d'interprétation du développement humain. En confondant la performance momentanée avec le potentiel réel, l'école risque de transformer des différences de rythme de maturation, des difficultés temporaires ou des contextes d'apprentissage défavorables en diagnostics implicites de faible capacité. Les étiquettes produites par cette logique peuvent alors

³⁴² Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

³⁴³ Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.

enfermer certains élèves dans des trajectoires de découragement et de sous-réalisation, donnant naissance à de véritables prophéties autoréalisatrices.

Selon Jean Piaget, le développement cognitif de l'enfant se structure en quatre grands stades successifs, chacun correspondant à une organisation spécifique de la pensée et des capacités de raisonnement. Le premier stade, dit **sensori-moteur (0–2 ans)**, est caractérisé par une intelligence essentiellement fondée sur l'action et la perception. L'enfant découvre le monde à travers ses sens et ses mouvements, et commence progressivement à coordonner ses actions pour interagir avec son environnement. Le deuxième stade, **préopératoire (2–7 ans)**, correspond à l'apparition du langage et de la pensée symbolique. L'enfant est capable de représenter mentalement des objets et des situations, mais son raisonnement reste encore intuitif, centré sur ses perceptions immédiates et marqué par un égoïsme cognitif. Le troisième stade, celui des **opérations concrètes (7–11 ans)**, marque une avancée importante dans le développement intellectuel. L'enfant accède à un raisonnement logique, mais celui-ci demeure limité aux situations concrètes et observables. Il devient capable de classer, de comparer, de conserver les quantités et de raisonner de manière cohérente sur des objets réels. Enfin, le quatrième stade, celui des **opérations formelles (à partir de 11–12 ans et au-delà)**, correspond à l'émergence du raisonnement abstrait et hypothético-déductif. L'individu devient capable de manipuler des concepts abstraits, de formuler des hypothèses, de raisonner sur des situations possibles et de développer une pensée scientifique et critique indépendante du concret immédiat.

Selon Lawrence Kohlberg, le développement du jugement moral s'organise en trois niveaux comprenant six stades successifs, qui reflètent une évolution progressive de la manière dont l'individu comprend les règles, la justice et les normes sociales. Au **niveau préconventionnel**, le raisonnement moral est centré sur les conséquences directes des actions pour l'individu. Le **stade 1 (obéissance et punition, 4–7 ans)** est dominé par la recherche d'évitement de la sanction : une action est jugée mauvaise si elle entraîne une punition. Au **stade 2 (intérêt personnel et échange, 7–10 ans)**, l'individu commence à intégrer une logique d'intérêt réciproque : les actions sont jugées en fonction des bénéfices personnels et des échanges possibles avec autrui. Au **niveau conventionnel**, l'individu intériorise progressivement les attentes sociales et les règles du groupe. Le **stade 3 (bonnes relations interpersonnelles, 10–13 ans)** est marqué par la recherche d'approbation sociale et par l'importance accordée à l'image de « bonne personne » aux yeux des autres. Le **stade 4 (maintien de l'ordre social, 13–16 ans et âge adulte)** correspond à une orientation vers le respect des lois, des règles et de l'autorité afin de préserver le fonctionnement de la société. Enfin, au **niveau postconventionnel**, le jugement moral s'appuie sur des principes plus abstraits et universels. Le **stade 5 (contrat social, fin de l'adolescence et jeune adulte)** repose sur l'idée que les lois sont des constructions sociales pouvant être évaluées et modifiées en fonction des droits fondamentaux et du bien commun. Le **stade 6 (principes éthiques universels, rare chez l'adulte)** correspond à un niveau où les décisions morales sont guidées par des principes universels de justice et de dignité humaine, même en contradiction avec les lois ou les normes établies.

La théorie de l'intelligence sélective propose une autre manière de comprendre les performances scolaires. Elle repose sur l'idée que l'intelligence d'un individu ne s'exprime jamais intégralement à un moment donné, mais qu'elle dépend des conditions qui permettent ou non l'activation de ses ressources cognitives. Une faible performance n'est donc pas nécessairement le signe d'un faible potentiel ; elle peut simplement révéler que les conditions favorables à l'expression de ce potentiel ne sont pas encore réunies.

Dans cette optique, l'école ne devrait plus avoir pour fonction de trancher précocement la valeur des élèves à partir de leurs performances du moment, mais de rendre possible

l'émergence progressive de leurs potentialités. Une école fondée sur l'intelligence sélective ne se demande donc plus : « Que vaut cet enfant ? », mais pose une question radicalement différente : « Quelles conditions doivent être réunies pour que cet enfant devienne ce qu'il peut être ? »

Ce chapitre défend ainsi l'idée qu'une réforme profonde de l'institution scolaire est possible. Il ne s'agit pas de supprimer l'exigence, ni d'ignorer les difficultés réelles rencontrées par certains élèves, mais de construire une école qui refuse de transformer les retards de développement ou les difficultés temporaires en verdicts précoces sur la valeur intellectuelle des individus. Une telle école substituerait à la logique de la sélection précoce une logique de révélation des potentialités, afin que chaque enfant dispose du temps, des conditions et des accompagnements nécessaires pour exprimer pleinement ses capacités.

1. Le paradoxe de l'échec scolaire précoce

L'échec scolaire précoce constitue l'un des paradoxes les plus remarquables des systèmes éducatifs contemporains. Alors même que les sciences du développement humain démontrent que les capacités cognitives, sociales et morales de l'enfant se construisent progressivement au cours de l'enfance et de l'adolescence, l'institution scolaire tend à produire très tôt des jugements sur les aptitudes intellectuelles des élèves. Dès les premières années de scolarité, certains enfants sont ainsi classés parmi les « bons élèves », tandis que d'autres sont considérés comme étant en difficulté, voire en situation d'échec. Cette pratique soulève pourtant une interrogation fondamentale : **comment peut-on déclarer un enfant en échec alors que son développement cognitif n'est pas encore achevé ?**

1.1 Comment peut-on déclarer un enfant en échec alors que son développement cognitif n'est pas encore achevé ?

L'idée même d'échec suppose l'existence d'un potentiel déjà constitué dont les résultats observés révéleraient l'insuffisance. Or, les travaux de la psychologie du développement montrent que les capacités intellectuelles ne sont ni fixes ni entièrement disponibles dès les premières années de la vie. Elles émergent progressivement selon Piaget³⁴⁴, à travers des processus complexes de maturation biologique, d'apprentissage et d'interaction avec l'environnement. Dans ces conditions, les performances scolaires observées à un moment donné ne peuvent être interprétées comme une mesure définitive des possibilités futures de l'enfant.

Une analogie permet d'illustrer cette idée. On n'affirmerait jamais qu'un fruit est mauvais parce qu'il n'est pas mûr en avril alors qu'il ne doit mûrir qu'en juillet. Pourtant, l'école déclare parfois un enfant en échec à neuf ans alors même que certaines des structures cognitives nécessaires à la compréhension abstraite, au raisonnement hypothético-déductif ou à la résolution de problèmes complexes ne sont pas encore pleinement développées. Ce qui apparaît

³⁴⁴ Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

comme une faiblesse intellectuelle peut n'être en réalité qu'une étape normale du développement.

Cette contradiction révèle une tension profonde entre la logique du développement humain et la logique de l'évaluation scolaire. La première reconnaît que les individus évoluent selon des rythmes différents et que leurs capacités se construisent progressivement. La seconde tend souvent à comparer simultanément les élèves à partir de critères standardisés qui supposent implicitement que tous devraient atteindre les mêmes compétences au même moment. Dès lors, les différences de maturation risquent d'être interprétées comme des déficiences plutôt que comme des variations normales du développement.

1.2. Critique des évaluations précoces

Les évaluations scolaires précoces reposent généralement sur l'hypothèse selon laquelle les performances observées reflètent fidèlement les capacités réelles de l'élève. Cette hypothèse est pourtant contestable à plusieurs égards.

Premièrement, les résultats scolaires dépendent de nombreux facteurs qui dépassent largement les seules aptitudes intellectuelles. Les conditions familiales, le contexte socioéconomique, la qualité de l'enseignement, le climat scolaire, la motivation, la confiance en soi ainsi que les expériences antérieures d'apprentissage influencent fortement les performances des élèves selon Bronfenbrenner³⁴⁵. Une note faible ne constitue donc jamais une mesure pure de l'intelligence ou du potentiel d'un enfant.

Deuxièmement, les évaluations précoces tendent à privilégier certaines formes particulières de réussite au détriment d'autres compétences moins visibles. Les systèmes scolaires valorisent principalement les aptitudes linguistiques, logico-mathématiques et mémorielles, alors que d'autres formes d'intelligence ou de potentiel peuvent demeurer inaperçues pendant de nombreuses années, comme le souligne Gardner³⁴⁶. Cette réduction du champ des compétences évaluées contribue à renforcer le risque de diagnostics prématurés.

Troisièmement, les jugements scolaires précoces peuvent produire des effets psychologiques durables. Les recherches de Rosenthal et Jacobson³⁴⁷ sur l'effet Pygmalion ont montré que les attentes des enseignants influencent significativement les performances des élèves. Lorsqu'un enfant est perçu comme peu capable, il risque de recevoir moins d'encouragements, moins d'opportunités d'apprentissage et moins de confiance de la part de son entourage scolaire. L'évaluation cesse alors d'être un simple constat pour devenir un facteur actif de production des résultats qu'elle prétend seulement mesurer.

³⁴⁵ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

³⁴⁶ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic

³⁴⁷ Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.

Enfin, les classements précoces peuvent favoriser l'intériorisation d'une identité d'échec. Les travaux de Dweck³⁴⁸ montrent que les élèves qui associent leurs performances à des capacités supposées fixes développent plus facilement des comportements d'évitement, de résignation ou de découragement face aux difficultés. À l'inverse, lorsque les capacités sont présentées comme évolutives, les élèves manifestent davantage de persévérance et d'engagement dans les apprentissages.

Ainsi, l'échec scolaire précoce n'apparaît pas seulement comme une difficulté pédagogique. Il constitue également une erreur d'interprétation du développement humain. En confondant la performance momentanée avec le potentiel réel, l'école risque de transformer des différences temporaires de maturation ou de contexte en verdicts durables sur la valeur intellectuelle des individus. Cette confusion est au cœur de ce que la théorie de l'intelligence sélective cherche précisément à dépasser. Ce qui est observé à un moment donné ne représente jamais l'ensemble des ressources cognitives d'un individu, mais seulement la part de ces ressources que les conditions présentes permettent d'exprimer.

2. Ce que nous apprennent Piaget et Kohlberg

La critique de l'échec scolaire précoce trouve un solide fondement dans les travaux de la psychologie du développement. Parmi les chercheurs qui ont le plus contribué à la compréhension des transformations intellectuelles et morales de l'enfant, Jean Piaget et Lawrence Kohlberg occupent une place centrale. Leurs théories convergent sur un point essentiel : les capacités de raisonnement qui permettent de comprendre le monde, d'analyser des situations complexes et de porter des jugements autonomes ne sont pas présentes dès la naissance. Elles se construisent progressivement au cours du développement.

Cette conception développementale remet profondément en question la tendance de certains systèmes éducatifs à interpréter les performances scolaires précoces comme des révélateurs fiables de la valeur intellectuelle ou du potentiel futur des élèves.

2.1. La construction progressive du raisonnement abstrait

Les travaux de Piaget³⁴⁹ ont montré que le développement intellectuel de l'enfant s'effectue selon une succession de stades caractérisés par des modes particuliers de pensée. L'enfant ne pense pas comme un adulte en miniature ; il construit progressivement les structures cognitives qui lui permettront d'accéder à des formes de raisonnement de plus en plus élaborées.

Au cours du stade préopératoire, qui s'étend approximativement de deux à sept ans, la pensée demeure largement intuitive et centrée sur les apparences immédiates. L'enfant développe le langage et les représentations symboliques, mais il éprouve encore des difficultés

³⁴⁸ Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

³⁴⁹ Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

à coordonner différents points de vue ou à raisonner de manière logique sur des situations complexes.

À partir d'environ sept ans, avec l'entrée dans le stade des opérations concrètes, l'enfant devient capable d'effectuer certaines opérations logiques. Il comprend progressivement les notions de conservation, de classification et de réversibilité. Toutefois, son raisonnement demeure fortement dépendant des situations concrètes et directement observables.

Ce n'est qu'à l'entrée dans l'adolescence, généralement vers onze ou douze ans, que se développent les opérations formelles. L'individu acquiert alors la capacité de raisonner sur des hypothèses, d'envisager plusieurs possibilités simultanément, de manipuler des concepts abstraits et de construire des déductions logiques indépendamment de l'expérience immédiate. Cette forme de pensée rend possible le raisonnement scientifique, la réflexion philosophique et l'analyse critique de situations complexes.

Les implications éducatives de ces travaux sont considérables. Si certaines formes de raisonnement abstrait ne deviennent pleinement accessibles qu'à partir de l'adolescence, il apparaît scientifiquement discutable de tirer des conclusions définitives sur les capacités intellectuelles d'un enfant à partir de performances observées plusieurs années auparavant. Une difficulté rencontrée à huit ou neuf ans peut refléter un niveau normal de développement cognitif plutôt qu'une limitation durable du potentiel intellectuel.

Les recherches contemporaines en psychologie cognitive ont confirmé que le développement des fonctions exécutives, du contrôle attentionnel, de la planification et du raisonnement abstrait se poursuit bien au-delà de l'enfance, parfois jusqu'au début de l'âge adulte, comme l'indiquent Bjorklund et Causey³⁵⁰. Les performances observées à un moment donné doivent donc être interprétées avec prudence et replacées dans la dynamique plus large du développement.

2.2. La construction progressive de l'autonomie morale

Les travaux de Lawrence Kohlberg prolongent ceux de Piaget³⁵¹ en s'intéressant au développement du jugement moral. Selon Kohlberg³⁵², les individus traversent plusieurs stades qui correspondent à des manières de plus en plus complexes de comprendre les règles, les normes sociales et les principes de justice.

Dans les premiers stades du développement moral, l'enfant agit principalement pour éviter les sanctions ou obtenir des récompenses. Les règles sont perçues comme des

³⁵⁰ Bjorklund, D. F., & Causey, K. B. (2018). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (6th ed.). Sage.

³⁵¹ Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free Press. (Ouvrage original publié en 1932)

³⁵² Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.

prescriptions imposées par une autorité extérieure et non comme le résultat d'une réflexion personnelle.

Progressivement, l'enfant développe une sensibilité croissante aux attentes de son entourage et cherche à maintenir de bonnes relations avec les autres. Ce n'est qu'au cours de l'adolescence qu'apparaît la capacité de réfléchir de manière plus autonome à la légitimité des règles, aux droits individuels et aux principes généraux de justice.

Cette évolution est particulièrement importante pour comprendre les comportements scolaires. Avant d'avoir acquis une véritable autonomie morale, l'élève demeure largement dépendant de son environnement familial, scolaire et social. Son rapport au travail, à l'effort ou à la réussite est fortement influencé par les encouragements, les modèles et les attentes des adultes qui l'entourent.

Dans ces conditions, les comportements scolaires observés chez les jeunes enfants ne peuvent être interprétés comme l'expression définitive de leur personnalité, de leur motivation ou de leur volonté. Ils reflètent souvent un état transitoire du développement moral et social. L'enfant est encore en train d'apprendre à se fixer des objectifs à long terme, à différer les gratifications immédiates et à donner du sens aux exigences scolaires.

2.3. Les limites des jugements scolaires précoces

Les apports de Piaget et de Kohlberg convergent vers une même conclusion : le développement cognitif et moral de l'enfant est un processus progressif, dont les principales étapes s'étendent sur plusieurs années. Dès lors, les jugements scolaires précoces doivent être envisagés avec une grande prudence. **Avant l'adolescence, les performances scolaires mesurent davantage un état provisoire du développement qu'une expression stabilisée du potentiel intellectuel.**

Lorsqu'un système éducatif qualifie un enfant de « faible », de « mauvais élève » ou d'« élève en échec » avant même que les structures cognitives nécessaires au raisonnement abstrait et à l'autonomie intellectuelle soient pleinement développées, il risque de confondre un état provisoire avec une caractéristique durable. Il transforme alors une photographie momentanée du développement en prédiction implicite de l'avenir.

Une telle démarche repose sur une conception statique de l'intelligence et de la réussite. Or, les théories développementales montrent au contraire que les capacités humaines sont en constante évolution. Les trajectoires individuelles sont marquées par des rythmes différents, des accélérations, des ralentissements et parfois des transformations spectaculaires.

L'une des principales leçons de Piaget et de Kohlberg est donc que l'enfant doit être compris à partir de ce qu'il est en train de devenir autant que de ce qu'il est déjà. Les évaluations scolaires devraient ainsi chercher moins à déterminer ce que vaut un élève qu'à identifier les conditions susceptibles de favoriser son développement futur.

Cette perspective ouvre la voie à une conception renouvelée de l'éducation, selon laquelle, **avant l'adolescence, les performances scolaires mesurent davantage un état provisoire du développement qu'une expression stabilisée du potentiel intellectuel**. Si le développement humain est un processus de construction progressive, alors la mission première de l'école ne devrait pas être de classer les élèves selon leurs performances présentes, mais de créer les conditions permettant à chacun d'atteindre le niveau le plus élevé d'expression de ses capacités. C'est précisément dans cette direction que s'inscrit la théorie de l'intelligence sélective.

3. L'erreur fondamentale de l'école sélective

L'un des problèmes les plus structurants des systèmes éducatifs contemporains réside dans ce que l'on pourrait appeler une erreur d'interprétation fondamentale : la tendance à confondre la performance scolaire observée avec le potentiel intellectuel réel de l'élève. Cette confusion, souvent implicite, constitue le socle sur lequel repose une grande partie des mécanismes de sélection scolaire, notamment à travers les notes, les classements et les orientations précoces.

Or, comme l'ont montré les théories du développement cognitif et moral, les performances observées à un moment donné ne peuvent être assimilées à une mesure stable et définitive des capacités d'un individu. Elles dépendent d'un ensemble de facteurs évolutifs, liés à la maturation cognitive, aux conditions d'apprentissage, à l'environnement socioéducatif et à l'histoire personnelle de l'élève. Dès lors, interpréter ces performances comme des indicateurs directs du potentiel revient à confondre une manifestation situationnelle avec une propriété structurelle.

3.1. La confusion entre performance et potentiel

La première erreur de l'école sélective est donc conceptuelle. Elle repose sur une équation implicite mais largement partagée : **performance observée = potentiel réel**.

Cette équation est pourtant problématique. Elle suppose que les conditions d'expression des capacités sont neutres, stables et identiques pour tous les élèves, ce qui est empiriquement contestable. Dans une perspective développementale, telle qu'elle est notamment élaborée par les travaux de Jean Piaget, les capacités cognitives ne sont pas données d'emblée, mais se construisent selon des stades successifs de structuration. Certaines formes de raisonnement peuvent ainsi être temporairement indisponibles à un âge donné, non parce qu'elles seraient absentes du potentiel de l'individu, mais parce que les structures nécessaires à leur actualisation ne sont pas encore stabilisées. Dès lors, une faible performance ne saurait être interprétée comme un déficit de capacité, mais doit être comprise comme l'expression d'une phase transitoire du développement.

La théorie de l'intelligence sélective prolonge cette idée en soutenant que toute performance est le produit d'une interaction entre des ressources cognitives et des conditions d'activation. Autrement dit, l'intelligence n'est jamais entièrement observable à un instant donné ; elle est partiellement latente et dépendante du contexte.

3.2. Les effets des étiquettes scolaires

La seconde dimension de cette erreur concerne les effets institutionnels des jugements scolaires précoces. Lorsqu'un élève est qualifié de « faible », de « moyen » ou de « en difficulté », cette catégorisation ne se limite pas à décrire une situation ; elle contribue à structurer les trajectoires futures de l'élève.

Les étiquettes scolaires agissent comme des cadres interprétatifs qui influencent à la fois les attentes des enseignants, les interactions pédagogiques et l'image que l'élève construit de lui-même. Un élève perçu comme peu performant peut recevoir moins d'attention, être moins sollicité dans les tâches complexes ou être orienté vers des activités à faible exigence cognitive. Progressivement, cette dynamique peut limiter les opportunités d'apprentissage et renforcer les écarts initiaux.

Ce phénomène a été largement documenté dans la littérature sous le concept d'effet Pygmalion, selon lequel les attentes des enseignants influencent les performances des élèves, comme l'ont montré Rosenthal et Jacobson³⁵³. Ainsi, l'évaluation cesse d'être un simple outil de mesure pour devenir un facteur actif de production des résultats scolaires.

3.3. Les prophéties autoréalisatrices

Le mécanisme des prophéties autoréalisatrices constitue la conséquence la plus préoccupante de cette logique. Une prophétie autoréalisatrice désigne un processus par lequel une croyance initiale, même fausse, finit par produire les comportements qui la confirment.

Dans le contexte scolaire, lorsqu'un élève est perçu comme ayant de faibles capacités, cette représentation peut influencer les comportements des enseignants, mais aussi ceux de l'élève lui-même. Progressivement, l'élève peut intérioriser cette image, réduire ses efforts, éviter les situations de défi intellectuel ou développer une faible estime de ses capacités. Ce processus conduit alors à la confirmation apparente du jugement initial.

Les travaux de Dweck³⁵⁴ sur la motivation scolaire et les théories implicites de l'intelligence montrent que les élèves qui considèrent leurs capacités comme fixes ont davantage tendance à éviter l'échec et à abandonner face aux difficultés, tandis que ceux qui

³⁵³ Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.

³⁵⁴ Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

perçoivent leurs capacités comme évolutives persévèrent davantage. Ainsi, le jugement scolaire initial ne se contente pas de refléter une réalité ; il participe activement à sa construction.

Dans cette logique, l'erreur fondamentale de l'école sélective n'est pas seulement de mal évaluer les élèves, mais de produire des catégories qui influencent durablement le développement de ces mêmes élèves. L'école devient alors un système où la mesure et la production des performances sont étroitement imbriquées, rendant difficile toute distinction claire entre observation et construction des inégalités.

La théorie de l'intelligence sélective propose de dépasser cette logique en réintroduisant une distinction essentielle entre performance et potentiel. Elle invite à considérer que ce qui est observé à un moment donné ne constitue jamais une expression exhaustive des capacités d'un individu, mais seulement une configuration temporaire résultant d'un ensemble de conditions variables. Il en résulte que l'enjeu éducatif central n'est plus de classer les élèves, mais de comprendre les conditions de développement de leur potentiel.

4. Les fondements pédagogiques d'une école sans échec précoce

Si l'on admet que les performances scolaires précoces ne constituent pas des indicateurs fiables et stables du potentiel intellectuel, alors l'organisation même de l'évaluation et de la pédagogie scolaire doit être repensée. Une école qui refuse de confondre performance et potentiel ne peut pas maintenir les mêmes finalités évaluatives qu'une école sélective traditionnelle. Elle doit substituer à une logique de tri précoce une logique de développement progressif des capacités.

Cette transformation repose sur quatre principes pédagogiques complémentaires : l'évaluation diagnostique, le repérage des potentialités, la différenciation pédagogique et la valorisation des progrès.

4.1. L'évaluation diagnostique plutôt que classificatoire

Le premier fondement d'une école sans échec précoce consiste à transformer la fonction même de l'évaluation. Dans le modèle scolaire classique, l'évaluation remplit principalement une fonction classificatoire : elle sert à situer les élèves les uns par rapport aux autres, à établir des hiérarchies de performance et à produire des décisions d'orientation.

Dans une logique inspirée de l'intelligence sélective, cette fonction doit être profondément reconfigurée. L'évaluation ne devrait plus être conçue comme un outil de sélection, mais comme un instrument de diagnostic. Il ne s'agit plus de déterminer ce que vaut un élève par rapport à une norme externe, mais d'identifier la nature de ses acquis, ses modes de raisonnement, ses difficultés spécifiques et ses besoins de développement.

L'évaluation diagnostique permet ainsi de transformer l'erreur en information pédagogique, plutôt qu'en indicateur de faiblesse. Elle devient un outil de compréhension du processus d'apprentissage plutôt qu'un jugement sur le résultat final.

4.2. Le repérage des potentialités

Le deuxième principe consiste à déplacer l'attention de l'école de la performance visible vers les potentialités latentes. Dans une logique classique, seuls les résultats observables sont pris en compte pour évaluer les élèves. Or, cette approche néglige la dimension dynamique du développement cognitif.

Le repérage des potentialités suppose de s'intéresser non seulement à ce que l'élève sait faire seul, mais aussi à ce qu'il peut réaliser avec un accompagnement approprié. Cette perspective rejoint l'idée de la zone proximale de développement, selon laquelle les apprentissages les plus significatifs se situent à la frontière entre les compétences déjà maîtrisées et celles en cours de construction, comme l'a proposé Vygotsky³⁵⁵. Dès lors, l'évaluation devient un outil d'accompagnement du développement, et non un mécanisme de tri des individus.

4.3. La différenciation pédagogique

Le troisième fondement d'une école sans échec précoce est la différenciation pédagogique. Si les élèves ne se développent pas au même rythme et ne mobilisent pas les mêmes ressources cognitives au même moment, alors une pédagogie uniforme risque de produire des écarts artificiels de performance.

La différenciation pédagogique consiste à adapter les contenus, les méthodes, le rythme et les modalités d'apprentissage aux profils cognitifs des élèves. Elle repose sur l'idée que l'égalité éducative ne signifie pas uniformité des traitements, mais équité dans les conditions de développement. Il en résulte que la diversité des trajectoires d'apprentissage n'est plus interprétée comme une anomalie, mais comme une caractéristique normale du développement humain.

4.4. La valorisation des progrès

Enfin, une école sans échec précoce doit accorder une importance centrale à la dynamique de progression plutôt qu'au niveau absolu de performance. La valorisation des progrès consiste à reconnaître et à encourager les évolutions individuelles, même lorsqu'elles ne conduisent pas immédiatement à des résultats conformes aux standards attendus.

³⁵⁵ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Cette approche permet de renforcer la motivation intrinsèque des élèves et de réduire les effets négatifs des comparaisons sociales précoces. Elle contribue également à reconfigurer le rapport à l'erreur, en la transformant en étape normale du processus d'apprentissage plutôt qu'en signe de faiblesse.

Ces quatre principes dessinent les contours d'un modèle éducatif profondément différent de celui de l'école sélective. Ils reposent sur une même idée directrice : l'apprentissage est un processus évolutif, et non un état figé mesurable à un instant donné. Dès lors, l'objectif de l'école ne devrait pas être de classer précocement les élèves, mais de créer les conditions optimales pour que leurs potentialités puissent se développer pleinement. Cette approche constitue une application directe de la théorie de l'intelligence sélective, selon laquelle les performances observées ne représentent qu'une expression partielle et contextuelle des capacités réelles des individus.

Au-delà des principes pédagogiques généraux, la mise en œuvre effective d'une école sans échec précoce suppose également la conception de dispositifs institutionnels spécifiques permettant d'optimiser l'activation des potentiels cognitifs latents.

4.5. Vers des dispositifs pédagogiques d'activation du potentiel cognitif latent

Dans la conception développée par la théorie de l'intelligence sélective, l'échec scolaire précoce ne peut être interprété comme l'expression définitive d'une incapacité cognitive, mais plutôt comme le résultat d'un décalage entre les modalités d'évaluation scolaire et les conditions effectives d'activation des capacités intellectuelles. Une part significative des difficultés observées chez certains élèves renverrait ainsi moins à une absence de potentiel qu'à une faible lisibilité de celui-ci dans les contextes pédagogiques traditionnels, fortement structurés autour de la conformité aux attentes explicites, de la restitution des savoirs stabilisés et de la standardisation des modes de traitement cognitif attendus. Dans cette configuration, l'école tend à privilégier des formes d'intelligence déjà stabilisées et immédiatement mobilisables, au détriment de processus cognitifs plus progressifs, contextuels ou encore instables, susceptibles de nécessiter des conditions spécifiques pour se manifester pleinement.

Cette lecture conduit à déplacer l'analyse de l'échec scolaire : celui-ci ne relève plus exclusivement d'une insuffisance intrinsèque des capacités de l'élève, mais d'un phénomène de désajustement entre un potentiel cognitif global et les conditions d'activation offertes par le milieu scolaire. Autrement dit, certaines compétences peuvent exister à l'état latent sans parvenir à se traduire en performances observables dans les situations d'apprentissage ordinaires. Ce phénomène d'invisibilité cognitive constitue alors un point central de la théorie de l'intelligence sélective, dans la mesure où il met en évidence la dimension contextuelle et dynamique de l'expression de l'intelligence.

Dans ce cadre, la question n'est pas celle de la création de filières de séparation durable, mais celle de la mise en place de dispositifs pédagogiques capables de favoriser l'émergence, la mobilisation et la stabilisation de compétences cognitives demeurant faiblement exprimées.

Il s'agit donc de penser des environnements éducatifs spécifiques non comme des espaces de relégation ou de tri scolaire, mais comme des contextes transitoires d'activation du potentiel cognitif latent, visant à restaurer une continuité fonctionnelle entre capacité réelle et performance observable. Ces dispositifs doivent être compris comme des espaces d'expérimentation pédagogique permettant d'explorer des modalités alternatives d'apprentissage, lorsque les conditions ordinaires ne suffisent pas à révéler certaines formes de compétences.

Ces dispositifs reposeraient sur l'hypothèse selon laquelle certaines formes d'intelligence nécessitent des conditions particulières d'expression, liées à la nature des tâches proposées, au degré de liberté cognitive autorisé, ainsi qu'à la qualité des médiations pédagogiques. Ainsi, l'apprentissage ne peut être réduit à une simple exposition à des contenus standardisés, mais doit être envisagé comme un processus d'activation progressive de structures cognitives susceptibles de rester inopérantes en l'absence de stimulation adaptée. Dans cette optique, l'intervention éducative ne se limite plus à l'évaluation d'un niveau acquis, mais s'oriente vers une dynamique de révélation progressive des ressources intellectuelles, à travers des situations d'apprentissage diversifiées, contextualisées, ouvertes et parfois non linéaires.

Cette conception implique une transformation profonde du rôle de l'enseignant, qui ne serait plus uniquement un évaluateur de performances, mais un médiateur de potentialités cognitives. Son action consisterait à identifier les formes d'inhibition ou de non-activation des capacités, à ajuster les tâches proposées et à moduler les contraintes cognitives afin de permettre l'émergence progressive des compétences. L'enjeu n'est donc pas seulement didactique, mais également diagnostique et régulateur, dans la mesure où il s'agit d'observer les conditions dans lesquelles un élève parvient à mobiliser des ressources intellectuelles habituellement peu visibles.

Concrètement, ces environnements pourraient prendre la forme de classes ou de groupes flexibles d'activation cognitive, caractérisés par une temporalité limitée, une forte adaptabilité des supports pédagogiques et une individualisation fine des parcours d'apprentissage. Ces espaces pourraient fonctionner selon des logiques de rotation ou de passage, permettant à certains élèves d'y être accueillis temporairement en fonction de leurs besoins d'activation cognitive identifiés. L'objectif central n'est pas de constituer des trajectoires scolaires parallèles, mais de permettre une réintégration progressive, stable et systématique des élèves dans les classes ordinaires, une fois les conditions d'expression de leur potentiel suffisamment consolidées et autonomisées.

Dans cette ligne de conception, l'évaluation elle-même doit être repensée. Elle ne peut plus se limiter à une mesure ponctuelle des acquis, mais doit intégrer une dimension évolutive et contextuelle, attentive aux progrès réalisés dans des situations d'apprentissage différenciées. L'observation des transformations qualitatives des modes de raisonnement, de la capacité d'adaptation cognitive et de la flexibilité intellectuelle devient alors aussi importante que la performance finale. L'évaluation devient ainsi un outil de compréhension des dynamiques d'activation plutôt qu'un simple instrument de classement.

Ainsi, ces dispositifs s'inscrivent pleinement dans une logique de complémentarité avec l'école ordinaire. Ils visent à réduire les situations d'invisibilité cognitive en agissant sur les conditions mêmes de manifestation de l'intelligence, conformément à l'idée centrale selon laquelle les capacités intellectuelles ne sont pas uniquement des attributs stables, mais des potentialités dépendantes des contextes d'activation. De ce point de vue, la lutte contre l'échec scolaire précoce passe moins par la multiplication des mécanismes de tri que par la diversification contrôlée, structurée et réversible des environnements pédagogiques d'expression du potentiel humain, ouvrant ainsi la voie à une conception plus dynamique, inclusive et contextualisée de la réussite scolaire.

5. L'intelligence sélective comme nouveau paradigme éducatif

L'ensemble des analyses précédentes conduit à une remise en question profonde de la manière dont les systèmes éducatifs interprètent les performances scolaires précoces. Si les capacités cognitives et morales se construisent progressivement, et si les jugements scolaires précoces risquent de confondre développement en cours et potentiel stabilisé, alors une nouvelle manière de concevoir l'intelligence et l'apprentissage devient nécessaire.

La théorie de l'intelligence sélective propose précisément ce changement de paradigme. Elle ne remet pas en cause l'existence de différences individuelles dans les performances scolaires, mais elle interroge la signification que l'on attribue à ces différences à un moment donné du développement.

5.1 Chaque enfant possède des ressources qui ne s'expriment pas au même rythme

Le premier principe de ce paradigme est que l'intelligence humaine ne se manifeste jamais de manière totalement synchronisée. Chaque individu dispose d'un ensemble de ressources cognitives, attentionnelles, langagières et sociales qui ne s'activent pas simultanément ni avec la même intensité selon les contextes et les périodes du développement.

Dans ce cadre conceptuel, les différences de performance observées à l'école ne peuvent être réduites à des différences de capacité. Elles doivent être interprétées comme des différences d'expression, liées à la fois au niveau de maturation, aux expériences d'apprentissage et aux conditions environnementales.

Ainsi, une performance faible à un moment donné ne signifie pas nécessairement une absence de potentiel, mais peut traduire une activation partielle ou incomplète des ressources disponibles. Cette conception rejoint l'idée selon laquelle le développement humain est non linéaire, fait d'accélération, de stagnations et de réorganisations successives.

5.2. Le rôle de l'école : révéler les capacités, non les présumer absentes

Le second principe fondamental de l'intelligence sélective concerne la fonction même de l'institution scolaire. Dans un modèle éducatif traditionnel, l'école tend à identifier, mesurer

et classer les élèves en fonction de leurs performances observées. Cette logique implique souvent une présomption implicite : ce qui n'est pas immédiatement observable est considéré comme absent ou insuffisant.

La théorie de l'intelligence sélective inverse cette logique. Elle postule que l'absence de performance observable ne doit jamais être interprétée comme une absence de capacité. Elle peut simplement signifier que les conditions nécessaires à l'expression de cette capacité ne sont pas encore réunies.

Le rôle de l'école n'est plus de produire un verdict sur la valeur intellectuelle des élèves, mais de créer les conditions pédagogiques, sociales et cognitives permettant à leurs ressources de se manifester progressivement. L'école devient alors un espace de révélation plutôt que de sélection. Cette transformation implique un changement profond de posture éducative : passer d'une logique de jugement à une logique d'accompagnement, d'une logique de tri à une logique de développement, et d'une logique de classement à une logique de potentialisation.

5.3. Vers une redéfinition de l'intelligence scolaire

L'intelligence sélective conduit ainsi à redéfinir la notion même d'intelligence en contexte scolaire. Celle-ci n'est plus conçue comme une propriété stable et immédiatement mesurable, mais comme un ensemble de ressources dynamiques dont l'expression dépend de conditions spécifiques.

L'école ne saurait prétendre mesurer directement l'intelligence globale d'un élève à partir de performances partielles. Elle ne peut qu'observer des manifestations situées de cette intelligence et chercher à en comprendre les conditions d'apparition. Dès lors, l'enjeu éducatif fondamental n'est plus de déterminer qui est intelligent et qui ne l'est pas, mais de comprendre comment l'intelligence de chaque élève peut être progressivement révélée et développée.

Synthèse du paradigme

L'intelligence sélective propose ainsi un déplacement majeur du regard éducatif. Elle invite à considérer que les différences scolaires observées ne sont pas des verdicts sur la valeur des individus, mais des indicateurs provisoires d'un processus en cours de construction.

L'école n'a pas pour fonction première de classer les élèves, mais de permettre à chacun d'atteindre le niveau le plus élevé possible d'expression de ses capacités. Elle devient un dispositif de développement des potentialités plutôt qu'un mécanisme de sélection précoce.

Ce changement de paradigme ouvre la voie à une conception plus dynamique, plus progressive et plus équitable de l'éducation, dans laquelle l'échec précoce n'est plus une catégorie descriptive légitime, mais un problème d'interprétation du développement humain.

6. Répondre aux objections

Toute proposition de transformation profonde du système éducatif soulève nécessairement des objections. La thèse défendue dans ce chapitre — celle d'une école sans échec précoce fondée sur la théorie de l'intelligence sélective — ne fait pas exception. Afin d'en clarifier la portée et d'éviter les malentendus, il est nécessaire d'examiner les principales critiques susceptibles de lui être adressées.

Objection 1 : « Supprimer l'échec précoce revient à supprimer l'exigence »

Une première objection consiste à affirmer que la suppression de l'échec scolaire précocement conduirait inévitablement à une baisse du niveau d'exigence et à une forme de laxisme pédagogique. Cette logique soutient que ne plus sanctionner les faibles performances reviendrait à réduire les standards scolaires et à affaiblir la rigueur du système éducatif.

Cette objection repose cependant sur une confusion entre deux dimensions distinctes de l'acte éducatif : l'exigence et le jugement classificatoire. L'exigence renvoie au niveau d'attente fixé dans les apprentissages, tandis que le jugement renvoie à la manière dont les performances sont interprétées et institutionnellement traduites.

Dans une école sans échec précoce, l'exigence ne disparaît pas. Au contraire, elle peut être maintenue, voire renforcée, dès lors qu'elle n'est plus immédiatement associée à une logique de sélection et de tri des élèves. Ce qui change n'est donc pas le niveau d'attente, mais la fonction de l'évaluation, qui passe d'un instrument de classification à un outil de régulation et de développement.

Objection 2 : « Certains élèves ont réellement de faibles performances »

Une deuxième objection souligne le caractère factuel des différences de performance entre élèves. Il serait alors inexact, selon cette critique, de minimiser l'existence d'élèves rencontrant de réelles difficultés d'apprentissage.

Cette remarque est partiellement fondée dans la mesure où les écarts de performance sont effectivement observables et mesurables dans les contextes scolaires. Toutefois, la théorie de l'intelligence sélective ne nie pas ces différences. Elle interroge leur interprétation.

Une faible performance scolaire constitue un constat descriptif, mais elle ne peut être automatiquement interprétée comme une preuve de faible potentiel intellectuel. En effet, comme l'ont montré les approches développementales et contextuelles de l'apprentissage, les performances observées résultent d'une interaction complexe entre les capacités de l'individu et les conditions dans lesquelles ces capacités sont mobilisées.

Dès lors, reconnaître l'existence de faibles performances ne revient pas à conclure à une infériorité durable des capacités, mais à identifier un état momentané du développement nécessitant un accompagnement pédagogique adapté.

Objection 3 : « Les élèves doivent être préparés à la compétition »

Une troisième objection repose sur une justification sociale de l'échec précoce. Selon cette logique, l'école aurait pour fonction de préparer les élèves à un monde compétitif dans lequel les différences de performance détermineraient l'accès aux ressources, aux formations et aux positions sociales. Dans cette logique, la sélection précoce serait présentée comme une nécessité réaliste permettant d'adapter les individus aux exigences futures de la société.

Toutefois, cette argumentation soulève une difficulté majeure : elle suppose que la compétition peut être équitable indépendamment des conditions initiales de développement des individus. Or, si les capacités cognitives et morales se construisent progressivement, alors une compétition précoce risque de mesurer davantage des différences de maturité que des différences de potentiel réel.

Il apparaît dès lors plus cohérent de distinguer deux temporalités éducatives. La première, centrée sur l'enfance, doit prioritairement viser la construction des capacités fondamentales, sans effets de sélection irréversible. La seconde, correspondant à des stades plus avancés du développement, peut introduire progressivement des formes de compétition plus structurées et socialement significatives.

Ainsi, la préparation à la compétition ne disparaît pas, mais elle est déplacée dans le temps éducatif afin de garantir que les individus y participent avec des capacités suffisamment développées pour que la comparaison ait un sens plus équitable.

Synthèse

Ces objections montrent que la proposition d'une école sans échec précoce ne vise ni à abolir l'exigence, ni à nier les difficultés réelles des élèves, ni à supprimer toute forme de sélection sociale. Elle vise plutôt à reconfigurer le moment et la signification de l'évaluation scolaire.

Du point de vue de la théorie de l'intelligence sélective, l'enjeu fondamental n'est pas de savoir qui est capable ou incapable à un moment donné, mais de comprendre comment les conditions éducatives peuvent permettre à chaque individu de révéler progressivement l'ensemble de ses potentialités.

CONCLUSION

Ce chapitre a cherché à interroger une évidence rarement questionnée : celle selon laquelle l'école pourrait, dès les premières années de la scolarité, identifier de manière fiable les capacités intellectuelles des enfants et en déduire des trajectoires durables de réussite ou d'échec. Or, l'analyse des processus développementaux, ainsi que l'examen des pratiques évaluatives, conduit à une conclusion radicalement différente.

Les apports de Jean Piaget et de Lawrence Kohlberg rappellent que les structures cognitives et morales ne sont pas immédiatement disponibles, mais se construisent progressivement. Ils montrent que l'enfant n'est pas un adulte en réduction, mais un être en transformation, dont les capacités évoluent selon des rythmes non synchronisés. Dans ces conditions, transformer des performances précoces en jugements définitifs revient à confondre une étape du développement avec sa forme stabilisée.

C'est précisément cette confusion que l'école sélective tend à institutionnaliser lorsqu'elle associe performance observée et valeur intellectuelle supposée. En procédant ainsi, elle risque de transformer des variations normales de maturation en hiérarchies durables, et des difficultés transitoires en identités scolaires stables. L'évaluation cesse alors d'être un outil d'accompagnement pour devenir un mécanisme de production de l'échec.

La théorie de l'intelligence sélective permet de reformuler ce problème dans des termes plus généraux : ce qui est observable à un moment donné ne constitue jamais l'intégralité du potentiel d'un individu, mais seulement la part de ce potentiel qui parvient à s'exprimer dans un contexte donné. Dès lors, l'enjeu fondamental de l'éducation n'est plus de classer précocement les élèves, mais de comprendre et d'optimiser les conditions de leur expression cognitive.

C'est dans cette logique que s'impose l'idée d'une école sans échec précoce. Une telle école ne renonce ni à l'exigence ni à l'évaluation ; elle renonce à leur usage comme instruments de verdict. Elle substitue à la logique du tri une logique de développement, à la logique du classement une logique de révélation, et à la logique de la sélection une logique de construction.

Ainsi, l'échec scolaire précoce n'apparaît pas comme une fatalité pédagogique, mais comme le produit d'un cadre interprétatif particulier du développement humain. En transformant ce référentiel, c'est l'ensemble du regard éducatif qui se modifie. Il ne s'agit donc pas simplement de réformer les pratiques scolaires, mais de renverser une manière de penser l'intelligence elle-même. Car une société qui confond trop tôt performance et potentiel risque moins de mesurer les capacités réelles des enfants que de les figer dans des trajectoires qu'ils n'ont pas encore eu le temps de devenir.

En fin de compte, l'enjeu n'est pas de savoir qui réussit ou échoue trop tôt, mais de construire un système éducatif capable de ne pas transformer trop vite l'incertitude du développement en certitude sur la valeur des individus. C'est à cette condition seulement que

l'école peut devenir ce qu'elle prétend être : non un lieu de tri précoce, mais un espace de formation progressive de l'intelligence humaine.

PARTIES VI

PORTÉE THÉORIQUE ET PERSPECTIVES

CHAPITRE 22

CE QUE LA THÉORIE DE L'INTELLIGENCE SÉLECTIVE AJOUTE AUX MODÈLES EXISTANTS

L'histoire des théories de l'intelligence montre une progression continue allant des approches unitaires, centrées sur le facteur général (g) de Spearman³⁵⁶, vers des modèles plus complexes intégrant la pluralité des capacités cognitives, comme ceux de Gardner³⁵⁷, puis vers des conceptions dynamiques et processuelles telles que la théorie triarchique de Sternberg³⁵⁸. Chacune de ces perspectives a apporté des éléments décisifs à la compréhension du fonctionnement intellectuel, tout en laissant subsister certaines zones d'ombre explicatives.

Dans ce contexte, la théorie de l'intelligence sélective ne se présente pas comme une rupture totale avec les modèles antérieurs, mais comme un prolongement critique visant à combler une limite commune : l'insuffisante formalisation des conditions d'activation des capacités cognitives. En effet, si les modèles classiques décrivent soit une structure générale de l'intelligence, soit une pluralité de formes, soit des fonctions adaptatives, ils ne rendent pas pleinement compte des mécanismes précis qui déterminent pourquoi certaines capacités sont mobilisées dans certains contextes et non dans d'autres.

L'apport principal de la théorie de l'intelligence sélective réside ainsi dans l'introduction d'un principe explicatif central : la sélectivité contextuelle de l'activation cognitive. Cette perspective permet de réinterpréter les résultats établis par les modèles antérieurs en les inscrivant dans un cadre dynamique, où les capacités cognitives ne sont pas simplement possédées, mais potentiellement activées, inhibées ou rendues invisibles selon les situations.

En ce sens, la théorie de l'intelligence sélective enrichit les modèles existants en ajoutant trois dimensions essentielles. Elle introduit d'abord une distinction plus fine entre potentiel et performance observable. Elle met ensuite en évidence le rôle structurant des contextes d'activation dans la production des performances cognitives. Enfin, elle permet de mieux comprendre les variations intra-individuelles parfois importantes observées dans les trajectoires intellectuelles.

Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective ne remplace pas les cadres théoriques antérieurs, mais les reconfigure en les intégrant dans une logique plus dynamique et contextuelle. Elle propose une lecture complémentaire du fonctionnement intellectuel, centrée

³⁵⁶ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

³⁵⁷ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

³⁵⁸ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

non plus uniquement sur ce que l'intelligence est, mais sur les conditions précises de son expression effective.

1. Introduction : situer la théorie de l'intelligence sélective dans le champ scientifique

La théorie de l'intelligence sélective s'inscrit dans un champ scientifique dont la structuration progressive a été marquée par plusieurs paradigmes majeurs de la psychologie de l'intelligence. Depuis les travaux fondateurs de Spearman³⁵⁹ sur l'existence d'un facteur général d'intelligence, jusqu'aux modèles pluralistes et contextuels développés au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, la question de la nature de l'intelligence a donné lieu à des débats théoriques récurrents portant sur son unité, sa diversité et ses conditions d'expression.

La tradition psychométrique classique, initiée par Spearman, repose sur l'hypothèse selon laquelle les performances observées dans différents domaines cognitifs peuvent être expliquées par l'existence d'une capacité générale sous-jacente. Cette approche a profondément influencé la recherche en psychologie différentielle et a contribué au développement de nombreux instruments de mesure cognitive. Toutefois, son caractère essentiellement unidimensionnel a progressivement suscité des critiques relatives à sa capacité à rendre compte de la diversité des compétences observables dans les contextes réels d'activité humaine.

Ces limites ont favorisé l'émergence d'approches alternatives, parmi lesquelles la théorie des intelligences multiples de Gardner³⁶⁰ occupe une place centrale. En postulant l'existence de plusieurs formes relativement autonomes d'intelligence, Gardner a contribué à élargir considérablement le cadre conceptuel de l'étude des capacités humaines. Cette perspective a permis de reconnaître des compétences longtemps marginalisées par les modèles psychométriques traditionnels, notamment dans les domaines artistiques, sociaux ou pratiques. Dans le même mouvement, Sternberg³⁶¹ a proposé une conception plus dynamique de l'intelligence à travers sa théorie triarchique, mettant l'accent sur les dimensions analytique, créative et pratique de la cognition. Son apport majeur réside dans l'introduction explicite du rôle de l'environnement et de l'adaptation dans la compréhension des performances intellectuelles, ouvrant ainsi la voie à une approche davantage contextualisée de l'intelligence. Malgré leurs différences, ces modèles partagent une caractéristique commune : ils concentrent principalement leur attention sur la nature, la structure ou les catégories de l'intelligence. La question des conditions permettant l'expression effective de ces capacités demeure cependant relativement secondaire dans leurs formulations théoriques respectives.

C'est précisément à ce niveau que se situe l'originalité de la théorie de l'intelligence sélective. Celle-ci ne cherche ni à substituer une nouvelle forme d'intelligence aux modèles

³⁵⁹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

³⁶⁰ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

³⁶¹ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

existants, ni à nier les apports des théories antérieures. Elle propose plutôt un déplacement du niveau d'analyse, en faisant des mécanismes d'activation cognitive l'objet central de la réflexion théorique.

Finalement, l'intelligence n'est plus envisagée uniquement comme une structure, un facteur ou un ensemble de capacités distinctes, mais comme un potentiel dont l'expression dépend de conditions contextuelles spécifiques. La question fondamentale ne devient plus seulement : « Quelles sont les formes de l'intelligence ? », mais également : « Dans quelles conditions certaines capacités deviennent-elles visibles, mobilisables et performantes ? ».

La théorie de l'intelligence sélective se présente ainsi comme une tentative de synthèse dynamique entre les approches structurelles, pluralistes et contextuelles de l'intelligence. Elle conserve l'idée d'un potentiel cognitif individuel, reconnaît la diversité des formes d'expression de ce potentiel et introduit un principe explicatif supplémentaire : la sélectivité des mécanismes d'activation. Ce déplacement théorique conduit à reconsidérer la relation entre intelligence, performance et environnement, en faisant de leur interaction le cœur même du processus cognitif observable.

2. Complémentarité avec les modèles existants

La théorie de l'intelligence sélective ne remet pas en cause les acquis des grands modèles de l'intelligence ; elle cherche plutôt à les prolonger en intégrant la question des mécanismes d'activation, d'inhibition et de contextualisation des capacités cognitives. Cette complémentarité apparaît particulièrement féconde lorsqu'elle est examinée à la lumière des travaux de Spearman, Gardner et Sternberg.

2.1. Complémentarité avec Spearman : du facteur g à l'expression conditionnelle

Le modèle proposé par Spearman³⁶² constitue l'un des fondements historiques de la psychologie de l'intelligence. À partir de l'observation de corrélations positives entre différentes épreuves cognitives, Spearman avance l'hypothèse de l'existence d'un **facteur général d'intelligence**, désigné par la lettre g, qui représenterait une capacité cognitive commune intervenant dans l'ensemble des activités intellectuelles. Selon cette conception, les performances observées dans des domaines variés reflètent, au moins en partie, l'influence de cette ressource cognitive générale sous-jacente.

L'apport de cette théorie a été considérable dans le développement de la psychométrie moderne et dans la construction de nombreux instruments d'évaluation de l'intelligence. Toutefois, malgré sa puissance explicative concernant les corrélations observées entre différentes performances cognitives, le modèle de Spearman demeure principalement centré sur

³⁶² Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

la structure de l'intelligence et accorde une place limitée aux conditions de son expression effective.

En particulier, la théorie du facteur *g* ne précise pas de manière approfondie les mécanismes par lesquels une capacité cognitive générale se manifeste différemment selon les situations, les environnements ou les contextes d'activité. Les variations de performance sont essentiellement interprétées comme des différences quantitatives de niveau d'intelligence, tandis que les effets liés aux conditions d'activation demeurent relativement peu théorisés.

La théorie de l'intelligence sélective ne remet pas nécessairement en cause l'existence d'un socle cognitif général. Elle admet qu'il puisse exister des ressources intellectuelles relativement stables contribuant aux performances dans différents domaines. Cependant, elle considère que l'existence d'un potentiel cognitif, même élevé, ne garantit pas son expression systématique dans toutes les situations.

Ainsi, alors que la théorie de Spearman s'intéresse principalement à la question de la **capacité disponible**, la théorie de l'intelligence sélective met l'accent sur la question de la **capacité activée**. Elle postule que l'intelligence observable résulte d'une interaction entre les ressources cognitives de l'individu et les caractéristiques du contexte dans lequel celles-ci sont sollicitées.

Le facteur *g*, s'il existe, ne peut donc être considéré comme uniformément visible ou directement accessible à travers toutes les situations d'évaluation. Son expression dépend des conditions environnementales, pédagogiques, sociales, émotionnelles ou culturelles qui favorisent ou entravent l'activation des capacités cognitives. Deux individus disposant d'un potentiel intellectuel comparable peuvent ainsi produire des performances très différentes selon le degré de compatibilité entre leurs caractéristiques cognitives et les contextes dans lesquels ils évoluent.

La théorie de l'intelligence sélective introduit donc un niveau d'analyse complémentaire à celui proposé par Spearman. Alors que le modèle du facteur *g* cherche principalement à expliquer pourquoi certaines performances sont corrélées entre elles, l'intelligence sélective cherche à comprendre pourquoi ces performances peuvent varier considérablement selon les contextes, y compris chez des individus possédant des niveaux de potentiel similaires.

Cette différence peut être résumée de la manière suivante : le facteur *g* constitue une théorie de la **structure cognitive**, tandis que la théorie de l'intelligence sélective se présente comme une théorie des **conditions d'activation et d'expression de cette structure**. En ce sens, elle ne se situe pas en opposition frontale avec l'approche psychométrique classique, mais en propose une extension dynamique permettant de mieux rendre compte de la variabilité contextuelle des performances humaines.

2.2. Complémentarité avec Gardner : de la diversité des intelligences à leur activation

La théorie des intelligences multiples développée par Gardner³⁶³ constitue l'une des contributions les plus influentes à la remise en question des conceptions unidimensionnelles de l'intelligence. En s'opposant à l'idée selon laquelle les capacités intellectuelles pourraient être réduites à un facteur général unique, Gardner propose l'existence de plusieurs formes d'intelligence relativement autonomes, parmi lesquelles les intelligences linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste.

Cette approche a profondément modifié la compréhension des capacités humaines en mettant en évidence la diversité des modes de traitement de l'information et des formes de compétence susceptibles d'être mobilisées dans différents domaines d'activité. Elle a notamment permis de reconnaître des aptitudes longtemps marginalisées par les modèles psychométriques traditionnels et de valoriser une conception plus pluraliste de l'intelligence.

Cependant, malgré son apport considérable, le modèle de Gardner demeure principalement centré sur une **typologie des intelligences**. Son objectif fondamental consiste à identifier et à décrire les différentes formes que peut prendre la compétence humaine. En revanche, la question des mécanismes expliquant pourquoi certaines intelligences s'expriment fortement dans certains contextes et demeurent peu visibles dans d'autres reste relativement peu développée sur le plan théorique.

La théorie de l'intelligence sélective s'inscrit dans le prolongement direct de cette intuition pluraliste tout en proposant un déplacement du centre d'analyse. Là où Gardner s'interroge principalement sur la diversité des formes d'intelligence, l'intelligence sélective s'intéresse aux **conditions de leur activation et de leur manifestation observable**.

Selon cette perspective, les intelligences ne sont pas seulement multiples ; elles sont également **sélectivement activées**. Leur expression dépend de l'interaction entre les caractéristiques cognitives de l'individu et les propriétés du contexte dans lequel celui-ci évolue. Une même capacité peut ainsi demeurer partiellement latente dans certains environnements et devenir particulièrement visible dans d'autres.

Cette approche permet d'expliquer pourquoi des individus possédant des compétences élevées dans un domaine particulier peuvent ne pas voir ces capacités reconnues dans certains contextes institutionnels. Elle offre également un cadre théorique pour comprendre les phénomènes d'invisibilité cognitive développés dans les chapitres précédents. Une intelligence non observable dans un environnement donné ne doit pas nécessairement être interprétée

³⁶³ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

comme inexistante ; elle peut simplement correspondre à une capacité dont les conditions d'activation ne sont pas réunies.

Ainsi, les intelligences multiples identifiées par Gardner peuvent être reconsidérées, dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, comme des **potentiels cognitifs différenciés** dont l'expression dépend de mécanismes d'activation contextuelle. La diversité des intelligences constitue alors une condition nécessaire mais non suffisante pour comprendre la diversité des performances observées. Encore faut-il expliquer pourquoi certaines de ces capacités deviennent effectives, visibles et performantes dans certaines situations plutôt que dans d'autres.

De ce point de vue, la théorie de l'intelligence sélective ne remet pas en cause le pluralisme cognitif proposé par Gardner ; elle en propose une extension dynamique. Là où la théorie des intelligences multiples répond principalement à la question « **Quelles sont les différentes formes d'intelligence ?** », l'intelligence sélective cherche à répondre à une interrogation complémentaire : « **Dans quelles conditions ces différentes formes d'intelligence s'activent-elles et deviennent-elles observables ?** »

Cette complémentarité permet d'articuler la diversité des structures cognitives avec les processus contextuels qui gouvernent leur expression, offrant ainsi une compréhension plus complète de la variabilité des performances humaines et des trajectoires individuelles.

2.3. Complémentarité avec Sternberg : contextualisation et activation dynamique

La théorie triarchique de l'intelligence développée par Sternberg³⁶⁴ constitue une étape importante dans l'évolution des conceptions contemporaines de l'intelligence. Contrairement aux approches strictement psychométriques centrées sur les capacités analytiques, Sternberg propose une vision plus large de la cognition humaine en distinguant trois dimensions complémentaires : l'intelligence analytique, l'intelligence créative et l'intelligence pratique. Cette conceptualisation a contribué à déplacer l'attention des seules structures cognitives vers les processus d'adaptation de l'individu à son environnement.

L'un des apports majeurs de cette théorie réside dans l'introduction explicite de la dimension contextuelle dans l'étude de l'intelligence. Sternberg souligne en effet que la compétence intellectuelle ne peut être pleinement comprise indépendamment des situations dans lesquelles elle s'exerce. L'intelligence est alors conçue comme une capacité d'adaptation, de sélection et de transformation des environnements, ce qui marque une rupture importante avec les modèles fondés exclusivement sur la mesure des aptitudes abstraites.

Cette perspective a notamment permis de mieux comprendre pourquoi certains individus peuvent présenter des performances remarquables dans des contextes de vie réels

³⁶⁴ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

malgré des résultats plus modestes dans les évaluations scolaires traditionnelles. En reconnaissant l'importance de l'intelligence pratique, Sternberg ouvre ainsi la voie à une conception plus écologique et contextualisée des compétences cognitives.

Toutefois, bien que la théorie triarchique accorde une place centrale au contexte, elle demeure principalement orientée vers la description des formes d'intelligence et de leurs fonctions adaptatives. Les mécanismes expliquant comment certaines capacités demeurent invisibles, inactives ou sous-exprimées dans certains environnements avant d'émerger dans d'autres contextes sont relativement peu formalisés.

La théorie de l'intelligence sélective s'inscrit dans le prolongement direct de cette intuition contextualiste tout en proposant un approfondissement théorique de ses implications. Elle considère que le contexte n'est pas seulement un cadre dans lequel l'intelligence s'exprime, mais un facteur déterminant de son activation effective. Ainsi, les différences observées entre les individus ne résultent pas uniquement de variations dans leurs capacités cognitives, mais également de variations dans les conditions permettant à ces capacités de devenir visibles et opérationnelles.

En tenant compte de ces éléments, il s'avère que certaines compétences peuvent demeurer longtemps latentes sans que leur existence puisse être facilement détectée. Leur absence de manifestation observable ne signifie pas nécessairement qu'elles sont inexistantes ; elle peut refléter l'absence des conditions contextuelles nécessaires à leur activation. Une capacité créative, sociale, technique ou adaptative peut ainsi rester largement invisible dans un environnement donné et se révéler de manière spectaculaire lorsqu'un contexte plus compatible est rencontré.

La théorie de l'intelligence sélective radicalise donc l'intuition fondamentale de Sternberg en faisant de l'activation contextuelle le principe explicatif central de la performance cognitive. Là où la théorie triarchique affirme que l'intelligence dépend de l'adaptation à l'environnement, l'intelligence sélective soutient que la visibilité même des capacités cognitives dépend des mécanismes d'interaction entre l'individu et son contexte.

Cette approche conduit à considérer l'intelligence comme un système dynamique d'expression sélective des ressources cognitives. Les capacités ne sont plus envisagées comme des caractéristiques constamment observables, mais comme des potentiels dont la manifestation varie selon les contextes d'activation. Dès lors, les différences de performance entre individus, ou chez un même individu au cours du temps, peuvent être interprétées non seulement comme des différences de compétence, mais également comme des différences dans les opportunités contextuelles d'expression de ces compétences.

La complémentarité entre les deux modèles apparaît ainsi clairement. Alors que Sternberg a contribué à réintroduire le contexte dans la théorie de l'intelligence, la théorie de l'intelligence sélective propose une formalisation plus systématique du rôle de ce contexte en l'intégrant directement au cœur du processus cognitif. Elle fournit ainsi un cadre explicatif

permettant de comprendre non seulement l'adaptation de l'intelligence aux environnements, mais également les phénomènes d'invisibilité cognitive, de révélation tardive des talents et de variabilité des performances qui caractérisent de nombreuses trajectoires individuelles.

3. Rupture épistémologique : déplacement du niveau d'analyse

Au-delà des relations de complémentarité établies avec les principaux modèles classiques de l'intelligence, la théorie de l'intelligence sélective introduit une **rupture épistémologique significative** dans la manière de concevoir et d'analyser les phénomènes cognitifs. Cette rupture ne concerne pas uniquement l'ajout d'un nouveau facteur explicatif, mais un déplacement profond du niveau d'analyse théorique.

Traditionnellement, les théories de l'intelligence se sont principalement concentrées sur la question de la **structure cognitive**, c'est-à-dire sur la nature de l'intelligence elle-même : s'agit-il d'un facteur général unique (Spearman), d'un ensemble de capacités multiples relativement indépendantes (Gardner), ou d'un système triarchique intégrant différentes formes d'adaptation (Sternberg) ? Dans ces approches, l'intelligence est avant tout conçue comme un objet à définir, à catégoriser et à mesurer.

La théorie de l'intelligence sélective propose un déplacement de ce centre de gravité théorique. Elle substitue à la question « **qu'est-ce que l'intelligence ?** » une interrogation complémentaire et structurellement différente : « **dans quelles conditions l'intelligence devient-elle observable, mobilisable et performante ?** ». Ce changement de perspective conduit à accorder une place centrale non plus uniquement aux structures cognitives elles-mêmes, mais aux **conditions d'activation des structures cognitives**.

Ainsi, l'objet principal de l'analyse n'est plus uniquement ce que l'intelligence est en tant que propriété interne de l'individu, mais la manière dont cette intelligence se manifeste, se module ou reste partiellement invisible en fonction des contextes dans lesquels elle est sollicitée. L'intelligence devient alors un phénomène dépendant de mécanismes d'interaction entre l'individu et son environnement, plutôt qu'une caractéristique strictement intrinsèque et stable.

Ce déplacement implique une transformation importante du statut théorique de l'intelligence. Celle-ci ne peut plus être considérée uniquement comme une propriété fixe, mesurable indépendamment des situations, mais comme une **propriété relationnelle et situationnelle**, émergente des interactions entre les caractéristiques cognitives de l'individu et les conditions environnementales, pédagogiques, sociales ou institutionnelles dans lesquelles ces caractéristiques s'expriment.

Au total, les différences de performance ne reflètent pas exclusivement des différences de capacité, mais également des différences de contexte d'activation. Un même individu peut ainsi présenter des niveaux de performance très variables selon les situations, non pas en raison

d'une variation de son intelligence structurelle, mais en raison de la variabilité des conditions permettant l'expression de ses compétences.

La théorie de l'intelligence sélective introduit donc une reconfiguration du statut ontologique de l'intelligence dans le champ des sciences cognitives. Elle ne la conçoit plus comme une entité stable et autonome, mais comme un phénomène émergent, résultant de l'interaction dynamique entre potentiel cognitif et environnement. Cette approche ouvre ainsi la voie à une compréhension plus fine des phénomènes de variabilité des performances, d'invisibilité cognitive et de trajectoires non linéaires de développement intellectuel.

4. L'idée centrale : l'activation contextuelle de l'intelligence

L'apport théorique fondamental de la théorie de l'intelligence sélective peut être formulé de manière synthétique autour d'un principe unificateur : l'intelligence humaine ne se manifeste pas de façon homogène et constante, mais selon des **modalités d'activation contextuelle** qui conditionnent à la fois la visibilité, l'intensité et la forme des performances cognitives observables.

Cette proposition marque un déplacement conceptuel important par rapport aux approches classiques, en introduisant l'idée que l'intelligence n'est pas uniquement une capacité stable que l'on mesure, mais un phénomène dont l'expression dépend structurellement des conditions dans lesquelles elle est sollicitée. L'analyse de l'intelligence ne porte donc plus seulement sur ce que l'individu possède, mais sur ce qu'il parvient effectivement à activer dans des situations spécifiques.

Ce principe peut être décliné en trois implications théoriques majeures.

4.1. Non-uniformité de l'expression cognitive

La première implication concerne la non-uniformité des manifestations de l'intelligence. Les capacités cognitives ne s'expriment pas de manière constante et identique dans tous les contextes. Un même individu peut présenter des niveaux de performance très différents selon la nature des tâches, les contraintes situationnelles, les modalités d'évaluation ou encore les environnements sociaux et pédagogiques dans lesquels il évolue. L'intelligence apparaît ainsi comme un phénomène variable, dont l'expression dépend des configurations contextuelles rencontrées.

4.2. Dépendance environnementale de la performance cognitive

La deuxième implication concerne la dépendance de l'intelligence vis-à-vis de son environnement d'activation. L'expression des capacités cognitives repose sur un degré de compatibilité entre les caractéristiques de l'individu et celles de la situation. Cette compatibilité peut favoriser une activation optimale des ressources cognitives ou, au contraire, en limiter l'expression. Ainsi, la performance ne peut être comprise indépendamment des conditions dans

lesquelles elle émerge, ce qui implique une approche résolument interactionnelle de l'intelligence.

4.3. Latence cognitive et invisibilité des capacités

La troisième implication renvoie à l'existence de formes de latence cognitive. Certaines capacités peuvent être présentes chez un individu sans être immédiatement observables dans les contextes habituels d'évaluation ou d'apprentissage. Cette latence ne signifie pas absence, mais non-activation temporaire ou situationnelle. Elle permet d'expliquer les phénomènes d'invisibilité cognitive, ainsi que les décalages entre potentiel supposé et performance effectivement mesurée.

Synthèse

Ces trois propositions convergent vers une reconfiguration générale de la notion d'intelligence. Celle-ci est désormais conçue non comme une propriété uniformément exprimée, mais comme un ensemble de capacités dont l'actualisation dépend de conditions contextuelles spécifiques. L'intelligence devient ainsi un processus dynamique d'activation sélective, reliant en permanence potentiel cognitif, environnement et performance observable.

5. Contribution spécifique de la théorie de l'intelligence sélective

La théorie de l'intelligence sélective apporte une contribution originale et structurante au champ des sciences cognitives en proposant un cadre conceptuel unifié permettant de dépasser les limites des approches exclusivement centrées sur la structure, la mesure ou la typologie de l'intelligence. Son apport principal réside dans l'intégration explicite des mécanismes d'activation contextuelle comme variable explicative centrale de la performance cognitive.

Premièrement, elle introduit une **théorie de la visibilité différentielle des compétences**. Selon cette perspective, les capacités cognitives ne sont pas uniformément observables dans tous les contextes, mais présentent des degrés variables de visibilité en fonction des conditions institutionnelles, pédagogiques, sociales et situationnelles. Certaines compétences deviennent ainsi fortement apparentes dans des environnements spécifiques, tandis que d'autres demeurent partiellement ou totalement invisibles dans des cadres d'évaluation standardisés.

Deuxièmement, la théorie formalise la notion de **non-activation cognitive prolongée**, en introduisant l'idée que certaines capacités peuvent rester durablement non mobilisées sans pour autant être inexistantes. Cette non-activation peut résulter d'une incompatibilité persistante entre les structures cognitives de l'individu et les environnements dans lesquels il évolue. Elle permet ainsi d'expliquer l'existence de potentiels cognitifs latents qui ne se traduisent pas immédiatement en performances observables.

Troisièmement, la théorie de l'intelligence sélective permet une **unification conceptuelle des intuitions issues de différents courants théoriques** portant sur le contexte, la plasticité cognitive et la diversité des intelligences. Elle articule en un cadre cohérent les apports de la psychologie différentielle, des approches contextuelles et des théories pluralistes, en les intégrant autour d'un principe explicatif commun : la sélectivité des mécanismes d'activation cognitive.

Enfin, elle propose un **cadre explicatif des trajectoires cognitives non linéaires**, permettant de comprendre les variations, ruptures et réorientations observées dans les parcours individuels. Les différences de performance entre individus, ou chez un même individu au cours du temps, peuvent ainsi être interprétées non seulement en termes de développement linéaire des compétences, mais également en fonction des variations des contextes d'activation et de reconnaissance des capacités.

Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective ne se limite pas à une reformulation des modèles existants, mais propose une reconfiguration globale du cadre explicatif de l'intelligence, en intégrant de manière centrale la dynamique entre potentiel cognitif, environnement et expression observable des compétences.

Conclusion

La théorie de l'intelligence sélective ne vise donc pas à se substituer aux modèles classiques de l'intelligence, mais à en déplacer le niveau d'analyse. En mettant l'accent sur les mécanismes d'activation contextuelle, elle propose une conception dynamique, relationnelle et conditionnelle de l'intelligence humaine.

Dans cette ligne de pensée, elle permet de rapprocher et de réarticuler trois grandes traditions théoriques — la psychométrie de Spearman, le pluralisme cognitif de Gardner et le contextualisme de Sternberg — en les intégrant dans un cadre unifié centré sur la sélectivité de l'expression des capacités cognitives.

CHAPITRE 23

VERS UNE SCIENCE DE LA SÉLECTION COGNITIVE

L'ensemble des développements théoriques consacrés à l'intelligence sélective conduit progressivement à une transformation plus générale du regard porté sur le fonctionnement cognitif. Au-delà des modèles classiques centrés sur la structure de l'intelligence, qu'ils soient mono-factoriels avec Spearman³⁶⁵, pluralistes avec Gardner³⁶⁶ ou processuels avec Sternberg³⁶⁷, une question fondamentale émerge : celle des mécanismes de sélection, d'activation et d'inhibition des capacités cognitives.

Suivant cette orientation, la notion de sélection cognitive désigne l'ensemble des processus par lesquels certaines capacités mentales sont mobilisées, amplifiées ou rendues visibles, tandis que d'autres demeurent latentes, partiellement activées ou totalement inhibées selon les contextes. Cette dynamique ne relève pas uniquement des propriétés internes de l'individu, mais résulte de l'interaction constante entre les structures cognitives et les environnements dans lesquels elles s'expriment.

La théorie de l'intelligence sélective ouvre ainsi la voie à la constitution d'un nouveau champ d'analyse : une science de la sélection cognitive. Celle-ci aurait pour objet l'étude systématique des conditions d'activation différenciée des capacités intellectuelles, ainsi que des facteurs qui déterminent leur expression effective ou leur invisibilisation. Elle s'intéresserait autant aux processus internes (attention, motivation, expérience, apprentissage) qu'aux déterminants externes (contextes sociaux, scolaires, professionnels ou culturels).

Une telle approche permettrait de dépasser les limites des modèles traditionnels de l'intelligence en intégrant de manière unifiée la structure, la dynamique et la contextualité des performances cognitives. Elle offrirait également un cadre explicatif plus adapté à la variabilité intra-individuelle des performances, aux trajectoires atypiques et aux phénomènes de révélation tardive des compétences.

Ainsi, la science de la sélection cognitive ne se limite pas à une extension théorique de la psychologie de l'intelligence, mais constitue une reconfiguration plus large de l'étude du fonctionnement cognitif. Elle propose de déplacer le centre de gravité de l'analyse, en passant de la question de ce qu'est l'intelligence à celle de la manière dont elle est sélectionnée, activée et rendue observable dans des contextes spécifiques.

³⁶⁵ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

³⁶⁶ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

³⁶⁷ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

1. Introduction : de la théorie à un programme scientifique

La théorie de l'intelligence sélective, telle qu'elle a été développée dans les chapitres précédents, ne se limite pas à une reformulation conceptuelle des modèles classiques de l'intelligence. Elle ambitionne également de dépasser le niveau strictement théorique pour ouvrir un champ de recherche autonome, structuré et programmatique : celui d'une **science de la sélection cognitive**.

Relativement à cet aspect, l'objectif n'est plus uniquement de décrire ou de classer les formes d'intelligence, ni même de discuter de leur pluralité ou de leur structure interne, mais de comprendre de manière systématique les **conditions de leur activation, de leur expression et de leur invisibilisation** dans des environnements variés. Il s'agit ainsi de déplacer l'unité d'analyse centrale des propriétés intrinsèques de l'intelligence vers les mécanismes dynamiques qui régulent son apparition observable.

Cette orientation s'inscrit dans la continuité des traditions fondatrices de la psychologie différentielle, initiées par les travaux de Spearman³⁶⁸ sur le facteur général d'intelligence (g), qui ont posé les bases d'une approche quantitative des différences cognitives. Elle prolonge également les perspectives pluralistes de Gardner³⁶⁹, en reconnaissant la diversité des formes d'intelligence, ainsi que les modèles contextualistes de Sternberg³⁷⁰, qui ont introduit de manière décisive la notion d'adaptation de l'intelligence aux environnements. Cependant, la théorie de l'intelligence sélective propose un déplacement méthodologique majeur par rapport à ces approches. Là où les modèles précédents se concentraient principalement sur la structure de l'intelligence ou sur sa typologie, elle propose d'ériger en objet scientifique central l'étude des **conditions d'activation cognitive**. L'intelligence n'est plus uniquement envisagée comme une variable mesurable ou une capacité différenciée, mais comme un phénomène dépendant de mécanismes de sélection, de modulation et de contextualisation.

Ce changement de perspective ouvre la voie à un programme de recherche spécifique, visant à analyser de manière empirique et théorique les interactions entre individus, contextes et dispositifs institutionnels, afin de comprendre comment certaines capacités deviennent visibles, performantes ou au contraire invisibles dans des environnements donnés. Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective constitue non seulement un cadre conceptuel, mais également une proposition d'orientation pour le développement d'une nouvelle discipline scientifique centrée sur la dynamique de l'activation cognitive.

³⁶⁸ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

³⁶⁹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

³⁷⁰ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

2. Hypothèses fondamentales de recherche

La formalisation scientifique de la théorie de l'intelligence sélective repose sur un ensemble d'hypothèses centrales, conçues de manière à être théoriquement cohérentes, conceptuellement distinctes et empiriquement discutables. Ces hypothèses constituent le socle du programme de recherche associé à la théorie et permettent d'orienter les futures investigations expérimentales et empiriques sur la dynamique de l'activation cognitive.

2.1. Hypothèse de variabilité contextuelle des performances

La première hypothèse postule que les performances cognitives d'un même individu présentent une variabilité significative en fonction des contextes d'activation, indépendamment d'un niveau global supposé stable d'intelligence.

Autrement dit, la performance ne peut être considérée comme une expression fixe et uniforme des capacités cognitives. Elle dépend de l'interaction entre les caractéristiques de l'individu et les conditions spécifiques dans lesquelles la tâche est réalisée. Cette hypothèse implique que les évaluations ponctuelles ne peuvent, à elles seules, rendre compte de la complexité des profils cognitifs.

2.2. Hypothèse de latence cognitive

La deuxième hypothèse introduit l'idée de latence cognitive prolongée, selon laquelle certaines capacités peuvent demeurer non observables pendant de longues périodes, sans pour autant être absentes.

Ces capacités peuvent rester inactives en raison de l'absence de contextes appropriés d'activation, mais être mobilisées rapidement dès lors qu'un environnement compatible est rencontré. Cette hypothèse permet d'expliquer les phénomènes de révélation tardive des compétences ainsi que les trajectoires non linéaires de développement cognitif observées dans de nombreux parcours individuels.

2.3. Hypothèse de non-correspondance entre QI et performance réelle

La troisième hypothèse concerne la relation entre les mesures psychométriques classiques, notamment le quotient intellectuel (QI), et les performances cognitives effectives dans des contextes variés.

Elle postule que les instruments standardisés d'évaluation de l'intelligence ne capturent qu'une partie partielle et contextuellement filtrée des capacités cognitives, en particulier celles qui sont compatibles avec les formats d'évaluation formalisés. En conséquence, le QI ne peut être interprété comme une mesure exhaustive du potentiel intellectuel, mais plutôt comme un indicateur partiel de performances dans des contextes spécifiques et structurés.

2.4. Hypothèse de zones de performance optimale

La quatrième hypothèse propose que chaque individu dispose de zones spécifiques de performance optimale, correspondant à des domaines ou des configurations situationnelles dans lesquels ses capacités cognitives s'expriment avec une efficacité maximale.

Ces zones ne sont pas nécessairement homogènes ni alignées avec les hiérarchies scolaires traditionnelles. Elles peuvent varier selon les domaines (logique, social, technique, créatif, adaptatif) et selon les conditions contextuelles d'activation. Ainsi, un individu peut présenter des performances très élevées dans certains environnements et des performances relativement faibles dans d'autres, sans que cela n'implique une variation globale de son niveau d'intelligence.

Synthèse

Ces quatre hypothèses structurent le cœur du programme empirique de la théorie de l'intelligence sélective. Elles convergent vers une même idée directrice : la performance cognitive ne peut être réduite à une propriété stable et unidimensionnelle, mais doit être comprise comme le résultat dynamique d'interactions complexes entre potentiel individuel et conditions contextuelles d'activation.

3. Tests empiriques possibles

La théorie de la sélection cognitive, telle qu'élaborée dans le cadre de l'intelligence sélective, ouvre la voie à un ensemble de protocoles de recherche destinés à en éprouver la validité empirique. Ces dispositifs expérimentaux visent principalement à tester les hypothèses de variabilité contextuelle, de latence cognitive ainsi que de décalage potentiel entre la performance observée et les capacités cognitives estimées par les instruments psychométriques classiques.

Sur le plan méthodologique, ces approches ne se limitent pas à une évaluation statique des aptitudes, mais privilégient des dispositifs dynamiques, comparatifs et situationnels, permettant d'analyser l'évolution des performances en fonction des contextes d'activation cognitive.

3.1. Protocoles de variation contextuelle contrôlée

Un premier ensemble de dispositifs expérimentaux consiste à exposer un même groupe d'individus à des tâches cognitives équivalentes, mais administrées dans des contextes d'exécution différenciés. Ces contextes peuvent varier selon plusieurs dimensions, notamment le niveau de contrainte temporelle, la nature sociale de la tâche (individuelle versus collaborative), le format de présentation (abstrait versus concret) ou encore le degré de familiarité avec le domaine évalué.

L'objectif de ces protocoles est d'analyser la variabilité intra-individuelle des performances afin d'estimer dans quelle mesure celles-ci dépendent des conditions contextuelles, plutôt que de refléter un niveau cognitif global supposé stable.

3.2. Études longitudinales des trajectoires de performance

Un **second axe de validation** repose sur des études longitudinales visant à observer l'évolution des performances cognitives d'un même individu sur une période prolongée. Ce type de protocole permet de mettre en évidence des phénomènes de non-linéarité, de stabilisation différée ou encore de progression brutale, susceptibles d'être interprétés comme des manifestations de latence cognitive ou de variations des conditions d'activation. Il offre également l'opportunité d'analyser l'impact des transformations environnementales — qu'elles soient scolaires, professionnelles ou sociales — sur l'expression des capacités cognitives.

3.3. Comparaison entre mesures psychométriques et performances situationnelles

Un **troisième dispositif empirique** consiste à comparer les résultats obtenus à des tests standardisés, tels que les mesures de quotient intellectuel (QI), avec les performances observées dans des situations écologiques complexes, proches des conditions réelles de mobilisation des compétences.

L'objectif est d'évaluer le degré de correspondance entre l'intelligence mesurée et l'intelligence effectivement mobilisée en contexte, afin de tester l'hypothèse d'une possible non-correspondance entre les instruments psychométriques classiques et les performances cognitives effectives en situation réelle.

3.4. Études de cas de réussite différée

Un **quatrième type de protocole** repose sur l'analyse de trajectoires individuelles atypiques, notamment celles d'individus ayant rencontré des difficultés scolaires initiales, mais présentant ultérieurement des performances élevées dans des domaines professionnels, entrepreneuriaux, artistiques ou techniques.

Ces études de cas permettent d'examiner empiriquement l'hypothèse de latence cognitive, en identifiant les conditions contextuelles susceptibles d'avoir favorisé l'activation différée de compétences auparavant non manifestes ou non observables.

5. Protocoles de cartographie des zones de performance optimale

Enfin, la théorie peut être mise à l'épreuve à travers des dispositifs visant à établir une cartographie des domaines de performance optimale propres à chaque individu. Ces protocoles consistent à évaluer les performances à travers une diversité de tâches hétérogènes, afin d'identifier les contextes dans lesquels l'individu atteint ses niveaux maximaux de réussite cognitive.

Cette approche permet de tester l'hypothèse selon laquelle les capacités cognitives seraient différenciées selon les domaines d'activation, plutôt que distribuées de manière uniforme à travers l'ensemble des situations cognitives.

Synthèse

L'ensemble de ces dispositifs empiriques vise à opérationnaliser la théorie de la sélection cognitive en la confrontant à des données observables et mesurables. Ils permettent de tester de manière systématique l'idée selon laquelle la performance cognitive est le produit d'une interaction dynamique entre potentiel individuel et conditions contextuelles d'activation, plutôt

5.1. Études longitudinales de trajectoires cognitives

Les études longitudinales de trajectoires cognitives constituent un dispositif méthodologique central dans la validation empirique de la théorie de l'intelligence sélective. Elles consistent à observer, sur une période prolongée, l'évolution des performances cognitives d'un même individu, afin de dépasser les limites inhérentes aux mesures ponctuelles et statiques de l'intelligence.

Contrairement aux approches transversales, qui comparent des individus à un instant donné, cette méthodologie permet de reconstruire la dynamique interne des trajectoires cognitives, en mettant en évidence les variations, les ruptures et les transformations progressives des formes de performance. Elle est particulièrement adaptée à l'hypothèse selon laquelle l'intelligence ne se manifeste pas de manière uniforme et stable, mais selon des processus d'activation différenciés dans le temps.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, ces études visent principalement à identifier trois phénomènes empiriques majeurs.

5.1.1 Développement tardif de compétences

Le premier phénomène identifié dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective concerne le développement différé de certaines capacités cognitives. Il renvoie à des trajectoires individuelles dans lesquelles des compétences initialement peu visibles, faiblement mobilisées ou insuffisamment valorisées durant les premières phases de la scolarité ou de la vie professionnelle, deviennent progressivement plus structurées, plus efficaces et, dans certains cas, dominantes au cours du temps.

Ce phénomène se manifeste typiquement par un décalage entre les performances observées dans les contextes précoces d'évaluation (notamment scolaires ou standardisés) et les réalisations ultérieures dans des environnements plus complexes, plus ouverts ou mieux adaptés aux modalités cognitives de l'individu. Ainsi, des sujets initialement considérés comme moyens ou en difficulté peuvent, dans un second temps, développer des niveaux d'expertise

élevés dans des domaines spécifiques tels que les métiers techniques, les activités entrepreneuriales, les pratiques artistiques ou encore les environnements professionnels spécialisés.

Dans la continuité de cette réflexion, le développement cognitif ne peut être réduit à un processus strictement linéaire ou homogène, caractérisé par une progression continue et prévisible des performances. Au contraire, il apparaît comme un processus potentiellement discontinu, marqué par des phases de latence, de stabilisation relative, puis de réorganisation fonctionnelle des compétences. Cette dynamique suggère que certaines capacités cognitives ne sont pas immédiatement accessibles ou observables, non pas en raison de leur absence, mais en raison de conditions d'activation insuffisantes ou inadéquates dans les contextes initiaux d'apprentissage.

Cette hypothèse remet en question les modèles développementaux traditionnels, qui tendent à associer la maturation cognitive à des périodes critiques précoces, au-delà desquelles les potentialités seraient fortement stabilisées. Dans le cadre de l'intelligence sélective, au contraire, le développement tardif de compétences peut être interprété comme l'expression différée de ressources cognitives dépendantes du contexte, dont l'activation nécessite des environnements spécifiques, des contraintes différentes ou encore des formes alternatives de stimulation cognitive.

Par ailleurs, ce phénomène souligne l'importance des variables contextuelles dans la structuration des trajectoires cognitives. Les changements de milieu — qu'ils soient scolaires, sociaux, professionnels ou culturels — peuvent agir comme des déclencheurs de réorganisation cognitive, favorisant l'émergence de compétences jusque-là sous-exprimées. Ainsi, l'apparition tardive de performances élevées ne doit pas être interprétée comme une simple amélioration quantitative des capacités, mais plutôt comme une transformation qualitative des conditions d'expression de l'intelligence.

Le développement tardif de compétences constitue finalement un argument central en faveur d'une conception dynamique et contextuelle de l'intelligence. Il met en évidence la nécessité de distinguer entre potentiel cognitif latent et performance effectivement observée, tout en soulignant le rôle déterminant des environnements d'activation dans la structuration des trajectoires intellectuelles individuelles.

5.1.2 Transformation qualitative des performances

Le deuxième phénomène identifié dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective renvoie à la transformation qualitative des modalités de performance cognitive. Il ne s'agit pas simplement d'une amélioration quantitative des résultats, mesurable en termes de vitesse, de précision ou de réussite, mais d'un changement plus profond affectant la nature même des compétences mobilisées et des stratégies cognitives mises en œuvre.

À la lumière de ces éléments, il s'avère que les trajectoires individuelles peuvent se caractériser par une reconfiguration progressive des modes de traitement de l'information. Un même individu peut, par exemple, évoluer d'un mode de résolution de problèmes principalement analytique, fondé sur la décomposition logique et séquentielle des tâches, vers des formes de traitement plus intégratives, mobilisant des approches créatives, stratégiques ou fortement dépendantes du contexte. Cette évolution ne correspond pas à un simple perfectionnement d'un même registre cognitif, mais à une transformation des cadres cognitifs eux-mêmes.

Ce phénomène peut être observé dans divers domaines de performance, notamment lorsque des sujets passent d'une logique de reproduction de procédures à une logique d'adaptation, d'innovation ou de réinterprétation des situations. Dans ces cas, les compétences ne se contentent pas d'être améliorées : elles changent de nature fonctionnelle, ce qui implique une modification des schèmes cognitifs mobilisés pour traiter l'information et résoudre les problèmes.

Une telle dynamique suggère que les capacités cognitives ne doivent pas être conçues uniquement comme des entités cumulatives, s'accroissant de manière linéaire avec l'expérience ou l'entraînement, mais également comme des structures potentiellement réorganisables en fonction des contextes d'activation. Autrement dit, l'environnement ne se limite pas à révéler des compétences préexistantes ; il peut également contribuer à reconfigurer les modalités mêmes de leur expression.

Ainsi, la transformation qualitative des performances constitue un argument important en faveur d'une conception dynamique et contextuelle de l'intelligence. Elle met en évidence l'idée selon laquelle l'intelligence n'est pas seulement ce que l'on possède, mais également ce que les contextes permettent de transformer dans les modes de pensée et d'action.

5.1.3 Émergence de domaines d'excellence inattendus

Le troisième phénomène identifié dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective concerne l'émergence tardive de domaines d'excellence non anticipés par les trajectoires scolaires ou par les évaluations initiales des capacités. Il s'agit de situations dans lesquelles certains individus développent, parfois de manière relativement imprévisible, des niveaux élevés de performance dans des domaines qui n'étaient ni valorisés, ni repérés comme dominants au cours de leur parcours éducatif ou formatif initial.

Ce phénomène se manifeste par des décalages significatifs entre les profils cognitifs initialement supposés — tels qu'ils peuvent être inférés à partir des résultats scolaires, des tests standardisés ou des observations précoces — et les réalisations ultérieures effectives. Ainsi, des individus initialement orientés vers des trajectoires perçues comme ordinaires ou peu spécialisées peuvent ultérieurement atteindre des niveaux d'excellence dans des domaines variés, notamment techniques, artistiques, entrepreneuriaux, scientifiques appliqués ou encore sociaux et organisationnels.

L'intérêt théorique de ces émergences réside dans leur caractère partiellement non linéaire et non prédictible à partir des instruments d'évaluation traditionnels. Elles suggèrent que certaines formes de compétences ne sont pas directement détectables dans les contextes d'évaluation standardisés, mais qu'elles nécessitent des environnements spécifiques pour se manifester et se consolider. Ces environnements peuvent être liés à des opportunités professionnelles, à des contraintes situationnelles nouvelles ou encore à des expériences de socialisation différenciées.

Dans le cadre de l'intelligence sélective, ces trajectoires sont interprétées comme des manifestations empiriques de la latence cognitive, combinée à des mécanismes d'activation contextuelle différenciée. Autrement dit, les capacités ne seraient pas absentes au stade initial, mais simplement non mobilisées ou non exprimées en raison de l'inadéquation des contextes d'apprentissage ou d'évaluation. Leur émergence tardive témoignerait alors d'un processus de sélection situationnelle, dans lequel certains environnements jouent un rôle déclencheur dans l'actualisation de compétences jusque-là invisibles.

En conclusion, l'émergence de domaines d'excellence inattendus constitue un argument empirique fort en faveur d'une conception non linéaire et contextuelle de l'intelligence. Elle remet en question les modèles prédictifs fondés exclusivement sur les performances initiales et souligne la nécessité d'intégrer les dynamiques de transformation et d'activation des capacités dans l'analyse des trajectoires cognitives individuelles.

Synthèse

Dans leur ensemble, les études longitudinales de trajectoires cognitives offrent un cadre empirique privilégié pour tester l'hypothèse selon laquelle les capacités intellectuelles ne se déploient pas de manière fixe, immédiate et uniforme, mais selon des processus évolutifs, différenciés et fortement dépendants des contextes d'activation.

Elles permettent ainsi d'appréhender la dynamique temporelle de l'intelligence sélective, en mettant en évidence des phénomènes de latence, de transformation qualitative des performances et d'émergence différée de compétences. En observant les trajectoires individuelles sur des périodes prolongées, ces approches rendent possible l'identification de variations intra-individuelles significatives, souvent invisibles dans les dispositifs d'évaluation statiques.

Les études longitudinales contribuent alors à dépasser une conception figée de l'intelligence, fondée sur des mesures ponctuelles, au profit d'une compréhension dynamique des capacités cognitives. Elles soulignent également la diversité des parcours cognitifs individuels, en montrant que les trajectoires d'excellence, de stagnation ou de transformation ne peuvent être réduites à des niveaux initiaux de performance.

Ainsi, ces dispositifs constituent un outil essentiel pour analyser les mécanismes d'actualisation progressive des compétences et pour éclairer les processus par lesquels l'intelligence se manifeste, se reconfigure ou s'intensifie au fil du temps en fonction des environnements rencontrés.

5.2. Études de comparaison inter-contextuelle

Les études de comparaison inter-contextuelle constituent un second axe méthodologique essentiel pour la validation empirique de la théorie de l'intelligence sélective. Elles reposent sur l'évaluation d'un même individu dans des environnements distincts, afin d'analyser de manière systématique la variabilité de ses performances cognitives en fonction des contextes d'activation.

Contrairement aux dispositifs classiques d'évaluation, qui cherchent à isoler la performance dans des conditions standardisées, cette approche adopte une logique inverse : elle vise à **comprendre la performance comme une fonction du contexte**, en observant comment un même ensemble de capacités peut produire des résultats différenciés selon les environnements dans lesquels il est mobilisé.

Dans ce cadre, les contextes d'observation peuvent être diversifiés et structurés selon plusieurs dimensions : contexte scolaire (résolution de tâches académiques normées), contexte professionnel (résolution de problèmes pratiques ou organisationnels), contexte créatif (production d'idées nouvelles, conception ou innovation), et contexte social (interactions, négociation, coopération ou influence). L'objectif est de constituer un ensemble comparatif suffisamment riche pour rendre visibles les variations intra-individuelles de performance.

Ce type de protocole permet d'examiner empiriquement l'hypothèse centrale selon laquelle l'intelligence ne s'exprime pas de manière homogène, mais dépend fortement de la compatibilité entre les caractéristiques de l'individu et les exigences spécifiques de chaque environnement. Ainsi, un individu peut présenter des niveaux de performance relativement faibles dans un contexte donné, tout en manifestant des compétences élevées dans un autre, sans que cela n'implique nécessairement une différence globale de capacité cognitive.

Les études de comparaison inter-contextuelle permettent également de mettre en évidence des **profils cognitifs différenciés selon les situations**, révélant des formes de spécialisation ou de sensibilité contextuelle qui ne sont pas toujours détectables dans les évaluations standardisées. Elles offrent ainsi un cadre méthodologique adapté à l'hypothèse de sélectivité, en rendant observable la variation systématique des performances en fonction des environnements d'activation.

Enfin, ces protocoles contribuent à reconfigurer la notion même de compétence, en la détachant d'une logique strictement unidimensionnelle pour l'inscrire dans une dynamique relationnelle entre individu et contexte. Ils constituent ainsi un outil privilégié pour analyser la

structure interactionnelle de l'intelligence telle que proposée par la théorie de la sélection cognitive.

5.3. Expérimentations de changement de contexte d'activation

Les expérimentations de changement de contexte d'activation constituent un dispositif méthodologique particulièrement décisif dans la validation empirique de la théorie de l'intelligence sélective. Elles reposent sur l'hypothèse selon laquelle une modification des conditions environnementales dans lesquelles une tâche cognitive est réalisée peut induire une variation significative des performances, sans qu'aucune modification réelle des capacités intrinsèques de l'individu n'intervienne.

Ce type de protocole vise donc à isoler l'effet propre du contexte sur l'expression de l'intelligence, en observant comment la performance évolue lorsque les conditions d'activation sont volontairement modifiées. Contrairement aux approches classiques qui supposent une relative stabilité des capacités cognitives indépendamment du cadre d'évaluation, ces expérimentations considèrent au contraire que le contexte constitue une variable causale déterminante dans la production des performances observées.

Dans la pratique, ces changements de contexte peuvent prendre plusieurs formes. Il peut s'agir, par exemple, de modifications des conditions matérielles de réalisation des tâches (temps disponible, outils utilisés, environnement physique), de transformations du cadre social (travail individuel versus collectif, présence ou absence d'évaluation explicite), ou encore de variations dans la nature des consignes et des objectifs assignés. L'objectif est de créer des configurations suffisamment contrastées pour permettre l'observation d'éventuels effets d'activation différentielle des capacités cognitives.

L'hypothèse centrale testée dans ce cadre est la suivante : **à capacités cognitives supposées constantes, la performance peut varier de manière significative en fonction du contexte d'activation.** Une telle variation serait interprétée, dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, non pas comme une instabilité de l'intelligence elle-même, mais comme l'expression directe de sa dépendance aux conditions environnementales.

Ces expérimentations permettent également d'identifier des phénomènes de reconfiguration cognitive, dans lesquels un individu initialement peu performant dans un certain contexte peut voir ses performances s'améliorer de manière notable après modification des conditions d'évaluation. À l'inverse, des contextes fortement normés ou peu compatibles avec les modes de fonctionnement cognitifs de l'individu peuvent entraîner une diminution apparente de ses performances, sans que cela reflète une baisse réelle de ses capacités.

Ainsi, les expérimentations de changement de contexte d'activation constituent un outil essentiel pour tester empiriquement la notion de sélectivité cognitive. Elles permettent de mettre en évidence le rôle structurant de l'environnement dans la production des performances et de

renforcer l'idée selon laquelle l'intelligence doit être comprise comme un phénomène dynamique, émergent de l'interaction entre l'individu et son contexte d'action.

5.4. Analyse des cas de réussite atypique

L'analyse des cas de réussite atypique constitue un volet méthodologique essentiel du programme empirique de la théorie de l'intelligence sélective. Elle repose sur une approche qualitative et biographique visant à examiner des trajectoires individuelles caractérisées par une réussite tardive, inattendue ou initialement non prédite par les évaluations scolaires ou psychométriques classiques.

Ce type d'étude s'inscrit dans une logique compréhensive, centrée sur l'identification des **configurations contextuelles et biographiques d'activation cognitive** ayant permis l'émergence progressive de performances élevées dans des domaines spécifiques. Contrairement aux approches statistiques globales, cette méthodologie privilégie l'analyse fine des parcours individuels, afin de mettre en évidence les conditions concrètes dans lesquelles certaines capacités ont pu devenir visibles, mobilisées et reconnues.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, ces trajectoires atypiques ne sont pas interprétées comme des exceptions marginales, mais comme des manifestations particulièrement informatives des mécanismes généraux d'activation différentielle des capacités cognitives. Elles permettent en effet d'observer, à l'échelle individuelle, des phénomènes tels que la non-activation prolongée de certaines compétences, leur émergence tardive ou encore leur reconfiguration dans des environnements plus compatibles.

L'analyse de ces cas repose généralement sur la reconstruction détaillée des parcours éducatifs, professionnels et sociaux des individus concernés. Elle peut inclure l'étude des transitions biographiques, des ruptures de trajectoire, des changements de contexte institutionnel ou encore des opportunités spécifiques ayant favorisé l'expression de compétences jusque-là peu visibles. L'objectif est d'identifier les moments critiques d'activation, ainsi que les facteurs ayant contribué à la transformation de capacités latentes en performances effectives.

Ces études permettent également de mettre en évidence des **schémas récurrents de réussite différée**, dans lesquels des individus initialement en difficulté ou peu valorisés dans les systèmes éducatifs traditionnels développent ultérieurement des niveaux élevés de performance dans des domaines variés tels que l'entrepreneuriat, les arts, les métiers techniques ou les interactions sociales complexes. Ces trajectoires illustrent de manière particulièrement claire le caractère non linéaire du développement cognitif tel que postulé par la théorie de l'intelligence sélective.

Enfin, l'analyse des cas de réussite atypique contribue à renforcer la validité interprétative du modèle en fournissant des illustrations empiriques de la dissociation entre

performance scolaire initiale et réussite ultérieure. Elle soutient ainsi l'idée selon laquelle les capacités cognitives doivent être comprises non comme des propriétés fixes, mais comme des potentialités dont l'expression dépend étroitement des contextes d'activation rencontrés au cours de la trajectoire individuelle.

6. Apports à la psychologie cognitive

La théorie de la sélection cognitive ouvre plusieurs perspectives structurantes pour la psychologie cognitive contemporaine, en proposant un cadre d'analyse qui déplace l'attention des seules capacités internes vers les conditions dynamiques de leur expression observable. Elle s'inscrit ainsi dans une logique d'extension des modèles existants, en introduisant une dimension explicative supplémentaire centrée sur les mécanismes d'activation contextuelle.

• Introduction d'une approche dynamique des capacités mentales

L'un des apports majeurs de la théorie réside dans l'introduction d'une conception **dynamique des capacités cognitives**. Celles-ci ne sont plus appréhendées comme des entités statiques, mais comme des ressources dont l'expression varie en fonction des interactions entre l'individu et son environnement. Cette perspective permet de dépasser les approches strictement structuralistes, en intégrant la variabilité situationnelle comme propriété fondamentale du fonctionnement cognitif.

• Remise en question de la stabilité des performances cognitives

La théorie de la sélection cognitive remet également en question l'hypothèse implicite de stabilité des performances cognitives, souvent présente dans les modèles psychométriques classiques. Elle postule au contraire que les performances observées peuvent fluctuer de manière significative selon les contextes d'activation, sans que cela n'implique nécessairement une variation des capacités sous-jacentes. Cette perspective invite à reconsidérer l'interprétation des mesures ponctuelles comme indicateurs suffisants de l'intelligence.

• Articulation entre cognition, contexte et temporalité

Un troisième apport important concerne l'intégration explicite des dimensions **contextuelles et temporelles** dans l'analyse des processus cognitifs. La performance n'est plus seulement située dans un espace de capacités, mais dans une dynamique évolutive où le contexte joue un rôle structurant dans l'activation, la modulation et la transformation des compétences au fil du temps. Cette articulation permet de mieux comprendre les trajectoires non linéaires observées dans de nombreux parcours individuels.

• Réinterprétation des écarts de performance intra-individuels

Enfin, la théorie offre un cadre explicatif pour la compréhension des **variations intra-individuelles de performance**, souvent considérées comme des anomalies ou des sources

d'erreur dans les modèles traditionnels. Dans une perspective de sélection cognitive, ces écarts deviennent au contraire des indicateurs centraux de la sensibilité contextuelle des capacités, révélant les conditions différenciées d'activation des ressources cognitives selon les situations.

Synthèse

Dans son ensemble, la théorie de la sélection cognitive ne vise pas à substituer les modèles existants de la psychologie cognitive, mais à les compléter en introduisant un niveau d'analyse supplémentaire. Elle propose ainsi une relecture des phénomènes cognitifs fondée sur l'interaction entre structure mentale, contexte d'activation et temporalité des performances, contribuant à enrichir la compréhension des mécanismes fondamentaux de l'intelligence humaine.

7. Apports aux sciences de l'éducation

Dans le champ des sciences de l'éducation, la théorie de la sélection cognitive implique une reconfiguration substantielle des cadres conceptuels et des pratiques pédagogiques traditionnelles. En déplaçant l'analyse des seules performances scolaires vers les conditions d'activation des compétences, elle invite à repenser à la fois les modalités d'enseignement, les dispositifs d'évaluation et la finalité même de l'institution scolaire.

Un premier apport majeur concerne la nécessité d'une **diversification des situations d'apprentissage**. Les environnements pédagogiques ne peuvent plus être uniformisés sans risque de produire une réduction de la diversité des formes d'intelligence mobilisées. Il devient alors essentiel de concevoir des dispositifs variés, permettant l'expression différenciée des capacités cognitives, qu'elles soient analytiques, créatives, pratiques, sociales ou adaptatives.

Un deuxième apport réside dans la proposition d'une **évaluation multi-contextuelle des compétences**. L'évaluation ne peut plus être réduite à des épreuves standardisées et décontextualisées, mais doit intégrer la variation des performances selon les situations d'activation. Cette approche implique de considérer la compétence non comme une mesure fixe, mais comme une propriété dynamique, observable à travers plusieurs configurations d'apprentissage et de résolution de problèmes.

Un troisième apport important concerne la **reconnaissance des trajectoires non linéaires de réussite**. La théorie de la sélection cognitive conduit à relativiser l'idée d'un développement scolaire uniforme et progressif. Elle permet de mieux comprendre les parcours discontinus, les réorientations, ainsi que les formes de réussite différée, en les interprétant comme des effets de variations dans les contextes d'activation des compétences plutôt que comme des anomalies du système éducatif.

Enfin, la théorie attire l'attention sur la nécessité de mieux identifier et valoriser les **compétences invisibles dans les systèmes scolaires classiques**. Certaines formes

d'intelligence, notamment celles liées à la créativité, à la gestion des interactions sociales ou à la résolution de problèmes concrets, peuvent rester sous-évaluées dans les dispositifs d'enseignement traditionnels. Leur reconnaissance suppose une transformation des outils pédagogiques et des critères d'évaluation.

L'école n'est donc plus uniquement conçue comme un espace de transmission et de validation des savoirs, mais comme un **dispositif d'observation, de détection et d'activation des potentiels cognitifs différenciés**. Elle devient ainsi un environnement dynamique dans lequel les intelligences ne sont pas seulement mesurées, mais également révélées à travers la diversité des expériences d'apprentissage proposées.

Conclusion : vers un nouveau programme scientifique

La science de la sélection cognitive, telle qu'esquissée dans ce chapitre, constitue une extension naturelle et systématique de la théorie de l'intelligence sélective. Elle ne se limite pas à une reformulation des cadres théoriques existants en psychologie cognitive ou en psychologie différentielle, mais propose l'émergence d'un programme de recherche structuré, centré sur un objet scientifique renouvelé : les conditions d'activation, d'inhibition et d'expression différentielle des capacités cognitives.

Dans le droit fil de cette analyse, l'intelligence n'est plus appréhendée exclusivement à travers des dispositifs de mesure visant à en quantifier les manifestations observables, mais comme un phénomène dynamique dont la compréhension suppose l'analyse conjointe des dimensions individuelles, contextuelles et environnementales. L'enjeu scientifique ne réside plus uniquement dans l'identification de niveaux de performance, mais dans l'explication des mécanismes qui rendent ces performances possibles, variables ou invisibles selon les situations. Ce déplacement de perspective implique une reconfiguration profonde du champ d'étude de l'intelligence. Il conduit à dépasser les oppositions classiques entre approches unitaires, pluralistes et contextualistes, en proposant un cadre intégratif dans lequel ces différentes traditions peuvent être articulées autour d'un principe commun : la sélectivité des conditions d'activation cognitive.

En intégrant de manière systématique les dimensions cognitives, sociales, institutionnelles et environnementales, ce programme ouvre la voie à une compréhension plus fine, plus dynamique et plus écologique de l'intelligence humaine. Il permet ainsi de mieux rendre compte de la diversité des trajectoires individuelles, de la variabilité des performances et des phénomènes d'invisibilité cognitive observés dans de nombreux contextes éducatifs et sociaux.

La théorie de la sélection cognitive se présente dès lors non seulement comme un cadre conceptuel, mais également comme une proposition de structuration d'un nouveau champ scientifique, susceptible de renouveler en profondeur les modalités d'analyse, d'évaluation et de compréhension des capacités humaines.

CHAPITRE 24

UNE PERSONNE PEUT-ELLE AVOIR PLUSIEURS COMPETENCES ?

La question de la pluralité des compétences chez un même individu traverse l'ensemble de la littérature sur l'intelligence et les aptitudes humaines. Les modèles classiques, notamment celui du facteur général (g) de Spearman³⁷¹, ont longtemps privilégié l'idée d'une capacité cognitive unifiée, susceptible de rendre compte de la majorité des performances observables. Les différences entre individus étaient principalement alors interprétées comme des variations quantitatives d'un même potentiel cognitif.

À l'inverse, les approches pluralistes, en particulier la théorie des intelligences multiples de Gardner³⁷² ont mis en évidence l'existence de formes de compétences relativement distinctes, suggérant qu'un individu peut présenter des profils cognitifs différenciés selon les domaines d'activité. La théorie triarchique de Sternberg³⁷³ a, quant à elle, renforcé cette idée en soulignant la diversité des modalités d'expression de l'intelligence à travers les dimensions analytique, créative et pratique.

Dans ce contexte, la question « une personne peut-elle avoir plusieurs compétences ? » ne reçoit pas une réponse simplement binaire, mais appelle une reformulation plus fine. Les données issues de la psychologie cognitive et de l'observation des trajectoires individuelles montrent en effet qu'un même sujet peut manifester des niveaux de performance très différents selon les domaines, les contextes et les situations d'évaluation.

Cependant, la théorie de l'intelligence sélective propose de dépasser la simple coexistence de compétences multiples en introduisant une distinction plus fondamentale entre la possession de capacités et leur activation effective. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de savoir si un individu possède plusieurs compétences, mais de comprendre dans quelles conditions ces compétences sont mobilisées, visibles ou inhibées.

Dans cette logique, un individu peut disposer d'un large répertoire de capacités cognitives, dont l'expression dépend de facteurs contextuels, motivationnels et situationnels. Les compétences ne sont pas seulement des attributs stables de l'individu, mais des ressources cognitives dont l'expression dépend étroitement de la compatibilité entre l'individu et les

³⁷¹ Spearman, C. (1904). *General intelligence, objectively determined and measured*. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

³⁷² Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

³⁷³ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking

environnements dans lesquels il évolue. Certaines compétences peuvent ainsi rester latentes pendant de longues périodes, sans pour autant disparaître, tandis que d'autres se manifestent de manière privilégiée dans des environnements spécifiques qui favorisent leur activation.

Dès lors, la pluralité des compétences ne doit pas être comprise uniquement comme une juxtaposition de capacités indépendantes, mais comme un système dynamique de potentialités différenciées, dont l'actualisation varie selon les contextes d'usage. Autrement dit, ce n'est pas seulement la diversité des compétences qui importe, mais leur degré d'accessibilité et leur condition d'expression.

Cette approche permet également de rendre compte des écarts parfois importants entre les performances observées dans des contextes scolaires, professionnels ou informels. Un même individu peut apparaître peu compétent dans un cadre fortement normé, tout en manifestant des performances remarquables dans un environnement plus ouvert, plus familier ou mieux aligné avec ses modes de traitement cognitif.

Ainsi, la question initiale doit être reformulée dans une perspective plus intégrative : une personne ne se limite pas à «avoir» plusieurs compétences, mais elle dispose d'un ensemble de capacités dont l'expression est sélective, contextuelle et potentiellement variable dans le temps. Cette reformulation s'inscrit pleinement dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, qui replace la compétence non comme un état fixe, mais comme un phénomène d'activation différenciée.

Au final, la pluralité des compétences chez un même individu n'est intelligible qu'à condition d'intégrer la dynamique de leur activation, leur dépendance au contexte et les mécanismes d'inhibition ou de facilitation qui en régulent l'expression.

1. Pluralité des compétences et absence d'homogénéité de l'intelligence

Le fait qu'un individu possède plusieurs compétences ne conduit pas nécessairement à l'hypothèse d'une intelligence homogène, uniformément exprimée et stable dans tous les contextes. Une telle assimilation constitue d'ailleurs l'une des simplifications les plus fréquentes dans les interprétations naïves de la cognition humaine.

En réalité, la coexistence de plusieurs compétences chez un même individu n'implique ni leur équivalence en termes de niveau de développement, ni leur mobilisation systématique dans tous les environnements, ni même leur visibilité constante dans les situations d'évaluation. Les compétences peuvent coexister tout en présentant des degrés d'activation, d'efficacité et de reconnaissance très différenciés.

C'est précisément ce point que la théorie de l'intelligence sélective permet de formaliser à travers les notions d'**asymétrie intra-individuelle** et de **sélectivité d'expression cognitive**. Ces concepts permettent de comprendre pourquoi les profils cognitifs réels sont rarement

uniformes, mais plutôt structurés par des variations internes significatives selon les domaines et les contextes.

Ainsi, il est parfaitement possible qu'un individu présente une excellente capacité de raisonnement abstrait tout en rencontrant des difficultés dans les interactions sociales. De même, un autre individu peut manifester une créativité élevée dans un domaine spécifique (artistique, technique ou entrepreneurial), tout en obtenant des performances faibles dans des cadres académiques fortement normés. On observe également des cas où certaines compétences émergent tardivement, uniquement après un changement d'environnement ou de contexte d'activation, ce qui confirme le caractère non linéaire du développement cognitif.

Ces configurations illustrent une idée centrale : la pluralité des compétences est bien une caractéristique structurelle du fonctionnement cognitif humain, mais leur expression est profondément **inégaie, différenciée et dépendante des contextes d'activation**. L'intelligence ne peut donc pas être réduite à une entité homogène, mais doit être comprise comme un ensemble de capacités dont la visibilité varie en fonction des situations, des exigences et des environnements dans lesquels elles sont sollicitées.

2 Cette approche définit-elle les «surdoués» ?

Les conceptions classiques de la surdouance reposent généralement sur l'identification de performances cognitives exceptionnelles mesurées à l'aide d'indicateurs standardisés. Toutefois, cette approche soulève plusieurs limites quant à la compréhension des mécanismes qui permettent à certains potentiels de s'exprimer pleinement. La théorie de l'intelligence sélective propose, à cet égard, un cadre d'analyse alternatif permettant de revisiter la notion de surdouance et d'en renouveler l'interprétation.

2.1. La notion de surdouance dans les cadres traditionnels et dans la perspective de l'intelligence sélective

Il convient d'établir d'emblée une distinction méthodologique essentielle : la théorie de l'intelligence sélective ne propose pas une redéfinition directe de la notion de *surdouance* telle qu'elle est mobilisée dans les cadres psychométriques ou cliniques classiques. Cette précision est indispensable afin de préserver la cohérence conceptuelle du modèle et d'éviter toute assimilation réductrice entre une catégorie descriptive stabilisée et un cadre théorique centré sur les dynamiques d'activation cognitive.

Dans les approches traditionnelles de la psychologie de l'intelligence, la surdouance (ou haut potentiel intellectuel) est généralement définie à partir de critères normatifs relativement établis. Elle renvoie le plus souvent à trois types d'indicateurs principaux :

- un niveau élevé de performance aux tests psychométriques standardisés, généralement matérialisé par un quotient intellectuel supérieur à un seuil conventionnel (souvent autour de 130) ;

- un niveau d'excellence marqué dans un domaine spécifique, tel que les mathématiques, la musique ou certaines formes de raisonnement abstrait ;
- une précocité développementale, caractérisée par l'apparition anticipée de compétences cognitives par rapport aux normes d'âge.

Dans ce cadre, la surdouance est principalement interprétée comme l'expression d'un niveau supérieur d'intelligence générale ou spécialisée, relativement stable et mesurable. Elle repose ainsi sur une conception essentiellement quantitative et comparative des capacités cognitives, fondée sur des performances observables dans des contextes standardisés.

2.2. Limites interprétatives des approches classiques

Une limite importante de ces approches réside dans le fait qu'elles s'appuient principalement sur des indicateurs de performance observée, sans intégrer de manière systématique les conditions contextuelles dans lesquelles ces performances émergent. Elles décrivent avec précision les niveaux de réussite, mais analysent plus rarement les mécanismes d'activation différenciée des capacités selon les situations.

Cette orientation conduit à une lecture potentiellement incomplète des profils cognitifs, dans la mesure où elle tend à assimiler performance observée et capacité intrinsèque, sans prendre en compte la variabilité liée aux contextes d'expression.

2.3-Positionnement de la théorie de l'intelligence sélective

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, la notion de surdouance n'est ni rejetée ni invalidée, mais reconfigurée dans un cadre explicatif différent. La proposition centrale consiste à déplacer le niveau d'analyse : des résultats observés vers les conditions d'activation des capacités cognitives.

Ainsi, ce qui est traditionnellement interprété comme de la surdouance peut également être compris comme l'expression d'une forte activation contextuelle de certaines compétences, dans des environnements particulièrement compatibles avec les structures cognitives de l'individu. La performance élevée ne reflète donc pas uniquement un niveau global supérieur, mais également une interaction spécifique entre les structures cognitives de l'individu, et les caractéristiques du contexte d'activation.

2.4-Relecture des profils dits «surdoués»

Dans une lecture issue de la théorie de l'intelligence sélective, un individu identifié comme «surdoué» dans un cadre traditionnel peut être décrit de manière plus fine comme présentant :

- une forte intensité d'activation cognitive dans certains contextes spécifiques,
- une efficacité élevée dans des environnements compatibles avec ses structures cognitives,

- et potentiellement une asymétrie intra-individuelle marquée, caractérisée par des écarts significatifs entre compétences activées et non activées.

Cette relecture permet de déplacer l'analyse d'une classification globale de l'individu vers une compréhension dynamique et contextuelle de ses performances cognitives.

Conclusion

En conclusion, la théorie de l'intelligence sélective ne définit pas directement la surdouance comme catégorie psychométrique ou clinique. Elle propose plutôt une reformulation du phénomène en termes de dynamique d'activation contextuelle des compétences cognitives. Cette perspective conduit ainsi à une relecture critique des catégories traditionnelles du haut potentiel, en introduisant une distinction fondamentale entre le potentiel cognitif supposé et le potentiel effectivement activé dans un contexte donné.

3. Proposition d'une redéfinition implicite plus radicale

Si l'on adopte pleinement le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, la question de la surdouance change de nature. Elle ne renvoie plus simplement à une hiérarchie stable de l'intelligence, ni à une supériorité globale mesurée par des indicateurs psychométriques, mais à une dynamique différenciée d'activation des capacités cognitives selon les contextes.

En tenant compte de ces éléments, le « surdoué » ne peut plus être défini uniquement comme un individu présentant un niveau d'intelligence supérieur. Il devient plutôt un individu caractérisé par une **forte capacité d'activation cognitive**, susceptible de se manifester dans plusieurs domaines, et dont l'expression dépend de manière relativement flexible des conditions contextuelles. Autrement dit, il ne s'agit plus d'une propriété uniforme et stable, mais d'un profil d'activation.

Cette reconfiguration conduit à distinguer plusieurs configurations typiques au sein d'un continuum d'expression cognitive :

- **Le surdoué homogène** (rare dans les modèles classiques) : individu présentant des performances élevées et relativement constantes dans une large diversité de contextes, suggérant une forte stabilité d'activation des capacités cognitives.
- **Le surdoué sélectif** : individu présentant des performances extrêmement élevées dans certains contextes spécifiques, mais dont les compétences restent partiellement invisibles ou sous-exprimées dans d'autres environnements.
- **Le surdoué latent** : individu possédant un potentiel cognitif élevé, mais dont les capacités ne sont pas pleinement activées en raison de contextes d'apprentissage ou d'évaluation peu compatibles avec ses structures cognitives.

Cette typologie introduit une rupture importante avec les approches classiques, dans la mesure où elle déplace l'analyse du niveau global de performance vers la structure différentielle

de son activation. Elle permet ainsi de rendre compte de la diversité des profils cognitifs sans les réduire à une seule échelle de mesure.

C'est précisément à ce niveau que la théorie de l'intelligence sélective acquiert une portée explicative particulière. Elle offre un cadre permettant d'interpréter le décalage parfois observé entre le potentiel réel d'un individu et ses performances mesurées dans les systèmes d'évaluation standardisés. Elle permet également de comprendre pourquoi certains individus hautement capables ne sont pas identifiés comme tels dans les dispositifs classiques de détection, ceux-ci étant souvent centrés sur des situations d'activation restreintes et homogènes.

Ainsi, la notion de surdouance, dans ce cadre, n'est plus une catégorie fixe, mais une **configuration dynamique d'activation cognitive**, dépendante de la variabilité des contextes et des conditions d'expression des compétences.

4. Correction d'une confusion importante

Il est nécessaire de clarifier une confusion fréquente dans l'interprétation des compétences cognitives : le simple fait pour un individu de posséder plusieurs compétences ne permet pas de conclure à une situation de surdouance.

Si l'on adoptait une telle équivalence, alors la quasi-totalité des individus devrait être considérée comme «surdouée», ce qui entraînerait une dilution complète de la valeur descriptive et scientifique du concept. Une telle extension rendrait la notion scientifiquement peu opératoire, voire non discriminante.

Dans un cadre conceptuel rigoureux, trois niveaux de distinction doivent être maintenus. Premièrement, la **pluralité des compétences** constitue une caractéristique normale et universelle du fonctionnement cognitif humain. Elle ne constitue pas en soi un indicateur de surdouance, mais plutôt une propriété structurelle de la cognition.

Deuxièmement, la **surdouance**, dans les approches traditionnelles, implique généralement une intensité, une rapidité ou une efficacité exceptionnelle du traitement cognitif, observable dans certains contextes de performance. Elle renvoie donc à un niveau qualitatif ou quantitatif supérieur dans l'exécution de certaines tâches cognitives, et non simplement à la diversité des compétences.

Troisièmement, la théorie de l'intelligence sélective introduit une dimension complémentaire essentielle : celle des **conditions d'activation des compétences**. Dans ce cadre, ce qui devient central n'est pas uniquement la présence de compétences multiples ou leur niveau absolu, mais les contextes dans lesquels ces compétences sont effectivement mobilisées, amplifiées ou au contraire inhibées.

Ainsi, le modèle ne redéfinit pas la surdouance comme simple accumulation de compétences, mais propose une lecture plus fine des performances cognitives, fondée sur l'interaction entre potentiel, intensité d'exécution et conditions contextuelles d'activation.

5. Synthèse et clarification conceptuelle : principaux apports de la théorie de l'intelligence sélective

Le concept d'intelligence sélective permet surtout de reformuler la question des «surdoués» de manière plus fine. Au lieu de dire : « Qui est surdoué ? ». On pourrait demander :« Dans quelles conditions un individu manifeste-t-il des performances de niveau exceptionnel ? »

Cela déplace le centre de gravité : du sujet → vers l'interaction sujet / contexte, du potentiel supposé → vers l'activation observable, de la stabilité → vers la dynamique

Dans une perspective intégrée, il est essentiel de distinguer clairement trois niveaux d'analyse afin d'éviter toute confusion conceptuelle. Premièrement, la pluralité des compétences constitue une caractéristique structurelle et universelle du fonctionnement cognitif humain, et ne peut être assimilée à un indicateur de surdouance. Deuxièmement, la surdouance, dans les cadres traditionnels, désigne une forme d'efficacité cognitive exceptionnelle, caractérisée par une intensité, une rapidité et une précision supérieures dans des opérations spécifiques de traitement de l'information. Troisièmement, la théorie de l'intelligence sélective introduit un niveau d'analyse supplémentaire, centré sur les **conditions d'activation des compétences cognitives**. Dans ce cadre, l'enjeu n'est plus seulement de constater l'existence ou le niveau des capacités, mais de comprendre les modalités selon lesquelles elles sont mobilisées, amplifiées ou inhibées selon les contextes.

Ainsi, la contribution principale du modèle ne consiste pas à confondre diversité des compétences et surdouance, mais à proposer une lecture plus fine des performances cognitives, articulant simultanément **potentiel, intensité de traitement et contexte d'activation**.

Conclusion

Oui, un individu peut présenter une pluralité de compétences, et cette diversité apparaît comme une caractéristique structurelle du fonctionnement cognitif humain. Toutefois, cette pluralité ne suffit pas, à elle seule, à définir les profils dits « surdoués » dans les modèles classiques de l'intelligence, lesquels reposent principalement sur des indicateurs globaux et relativement stabilisés de performance.

Dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, une redéfinition plus nuancée peut néanmoins être proposée. Le « surdoué » pourrait ainsi être appréhendé comme un individu présentant une forte densité de capacités cognitives, dont l'expression peut être soit globalement élevée, soit fortement modulée par la qualité et la spécificité des contextes d'activation. Autrement dit, la performance observée dépendrait moins d'un niveau fixe et uniforme d'intelligence que des conditions situationnelles permettant la mobilisation effective des ressources cognitives disponibles.

C'est précisément en ce point que la notion d'intelligence sélective acquiert sa portée théorique et heuristique. Elle ne vise pas à substituer les modèles existants, mais à les reconfigurer en introduisant un principe explicatif central : celui de l'activation contextuelle du potentiel cognitif. En ce sens, elle propose un déplacement du regard scientifique, passant d'une conception statique des capacités à une approche dynamique, relationnelle et conditionnelle de l'intelligence humaine.

CHAPITRE 25

COMPETENCES MULTIPLES, SURDOUANCE ET INTELLIGENCE SELECTIVE : VERS UNE RECONFIGURATION CONTEXTUELLE DES CAPACITES COGNITIVES

1. Pluralité des compétences et limites des modèles classiques de l'intelligence

Dans l'ensemble des traditions de la psychologie cognitive et différentielle, il est aujourd'hui largement admis qu'un individu peut mobiliser plusieurs compétences de manière simultanée ou successive. Cette pluralité des capacités constitue un fait empirique solidement établi, observé de manière récurrente dans les performances scolaires, professionnelles et quotidiennes. Elle ne peut donc être considérée comme une exception marginale, mais plutôt comme une caractéristique structurelle du fonctionnement cognitif humain.

Toutefois, l'enjeu théorique central ne réside pas dans la simple reconnaissance de cette diversité, mais dans la compréhension des mécanismes qui organisent cette pluralité. Plus précisément, il s'agit d'expliquer comment les compétences se distribuent au sein d'un même individu, comment elles s'hiérarchisent entre elles, et surtout selon quelles conditions elles sont activées ou inhibées dans des contextes spécifiques. C'est précisément à ce niveau que les modèles classiques de l'intelligence apportent des réponses différenciées, mais partiellement limitées.

Le modèle du facteur général proposé par Spearman³⁷⁴ constitue l'une des premières tentatives de formalisation de la structure de l'intelligence. Il postule l'existence d'un facteur cognitif central (g), censé expliquer les corrélations observées entre différentes performances cognitives. La diversité des compétences est donc interprétée comme l'expression d'une capacité générale sous-jacente, modulée par des facteurs spécifiques. Ce modèle a l'avantage d'offrir une structure explicative simple et statistiquement robuste, mais il tend à réduire la complexité des variations intra-individuelles à une dimension unique.

À l'inverse, la théorie des intelligences multiples de Gardner³⁷⁵ propose une rupture avec cette unité conceptuelle en postulant l'existence de plusieurs formes d'intelligence relativement indépendantes, telles que les intelligences linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale ou interpersonnelle. Cette approche permet de mieux rendre compte de la

³⁷⁴ Spearman, C. (1904). «General intelligence,» objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

³⁷⁵ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

diversité des profils cognitifs observés, mais elle repose principalement sur une typologie descriptive, sans formalisation précise des mécanismes d'interaction ou d'activation contextuelle entre ces différentes formes d'intelligence.

Dans une perspective complémentaire, le modèle triarchique de Sternberg³⁷⁶ introduit une conception plus dynamique de l'intelligence, articulant trois dimensions principales : analytique, créative et pratique. Ce modèle insiste explicitement sur l'importance du contexte dans l'expression des performances cognitives, en reconnaissant que les compétences peuvent se manifester différemment selon les situations rencontrées. Toutefois, bien qu'il introduise la dimension contextuelle, il ne formalise pas de manière systématique les mécanismes par lesquels certaines compétences restent latentes ou faiblement observables dans certains environnements.

Des travaux plus récents en psychologie différentielle et en neurosciences cognitives ont renforcé cette intuition en montrant que la performance cognitive est fortement dépendante des tâches et des contextes d'évaluation. En particulier, les synthèses réalisées par Deary³⁷⁷ et Hunt³⁷⁸ soulignent la variabilité des performances intra-individuelles selon les domaines mobilisés et mettent en évidence la complexité des relations entre les facteurs cognitifs généraux et les compétences spécifiques. Ces résultats suggèrent que ni les modèles strictement unitaires, ni les approches strictement modulaires ne suffisent à capturer l'ensemble des variations observées.

Malgré leurs apports majeurs, ces cadres théoriques présentent ainsi certaines limites lorsqu'il s'agit d'expliquer des régularités empiriques importantes. Parmi celles-ci figurent notamment les **asymétries intra-individuelles de performance**, la **variabilité contextuelle des compétences**, ainsi que l'**émergence différée de capacités cognitives jusqu'alors non observées**. Ces phénomènes suggèrent que la simple structure des compétences ne suffit pas à rendre compte de leur dynamique effective d'expression.

2. Intelligence sélective et dynamique d'activation des capacités

Dans ce cadre théorique, la théorie de l'intelligence sélective propose un déplacement conceptuel majeur dans la manière d'appréhender la cognition humaine. L'intelligence n'y est plus définie comme une grandeur homogène, mesurable de manière globale, ni comme un ensemble fixe de modules cognitifs indépendants et stablement activés. Elle est plutôt envisagée comme une **propriété dynamique**, caractérisée par des modalités différenciées d'activation contextuelle des capacités cognitives.

Cette reconfiguration conceptuelle s'inscrit dans une continuité avec les approches interactionnistes du développement et du fonctionnement cognitif, selon lesquelles les

³⁷⁶ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.

³⁷⁷ Deary, I. J. (2020). *Intelligence: A very short introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.

³⁷⁸ Hunt, E. (2011). *Human intelligence*. Cambridge University Press.

performances humaines résultent de l'interaction permanente entre l'individu et son environnement. Les comportements et les performances ne peuvent donc être compris indépendamment des contextes dans lesquels ils émergent, ces derniers jouant un rôle structurant dans l'expression des capacités. Les travaux de Bronfenbrenner³⁷⁹, notamment à travers son modèle écologique du développement humain, ont largement contribué à cette compréhension systémique des interactions entre niveaux micro-, méso- et macro systémiques. De manière complémentaire, Sternberg et Grigorenko³⁸⁰ ont souligné l'importance des contextes culturels et situationnels dans la manifestation des compétences intellectuelles, en mettant en évidence la variabilité des performances selon les environnements d'évaluation et d'apprentissage.

Cette perspective est également renforcée par un ensemble de recherches empiriques montrant que les performances cognitives sont sensibles aux variations contextuelles, culturelles et situationnelles. Les travaux de Nisbett et al.³⁸¹ ont notamment mis en évidence que les styles de pensée et les performances cognitives peuvent différer de manière significative selon les environnements culturels et les types de tâches proposées, ce qui remet en question toute conception strictement universelle et indépendante du contexte de l'intelligence.

Dans ce cadre théorique, la contribution spécifique de la théorie de l'intelligence sélective consiste à formaliser une distinction fondamentale entre deux niveaux analytiques souvent confondus dans les approches traditionnelles : **l'existence d'une compétence et son activation effective**. Autrement dit, une capacité cognitive peut être structurellement présente chez un individu sans pour autant être immédiatement observable dans un contexte donné. Son expression dépend alors de conditions spécifiques d'activation, liées à la nature de la tâche, au cadre institutionnel, aux contraintes environnementales ou encore aux interactions sociales.

Cette distinction permet de rendre compte de phénomènes empiriques tels que la variabilité intra-individuelle des performances, les décalages entre potentiel supposé et performance observée, ainsi que l'émergence différée de certaines compétences dans des contextes plus favorables. Elle introduit ainsi une lecture plus fine et plus dynamique des capacités cognitives, en les inscrivant dans un modèle interactionnel où l'intelligence est conçue comme un processus d'activation différenciée plutôt que comme une propriété statique de l'individu.

3. Asymétrie intra-individuelle et sélectivité d'expression cognitive

Une propriété centrale de la théorie de l'intelligence sélective réside dans l'**asymétrie intra-individuelle des performances cognitives**. À rebours de l'hypothèse d'une cohérence

³⁷⁹ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

³⁸⁰ Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge University Press.

³⁸¹ Nisbett, R. E., Miyamoto, Y., & others. (2012). *Culture and cognition*. *Annual Review of Psychology*, 63, 1–23.

globale des performances fondée sur le facteur général d'intelligence (g), les recherches en psychologie différentielle révèlent une diversité importante des profils cognitifs, les individus pouvant présenter des niveaux de performance contrastés selon les domaines et les exigences des tâches considérées, ainsi que l'ont souligné Deary et al³⁸².

Cette variabilité intra-individuelle ne doit pas être interprétée comme une simple irrégularité ou comme une exception statistique, mais plutôt comme une **propriété structurelle du fonctionnement cognitif humain**. Autrement dit, l'intelligence ne se manifeste pas nécessairement sous la forme d'un profil uniforme, mais plutôt comme une configuration différenciée de performances, dans laquelle certaines capacités sont fortement mobilisées tandis que d'autres demeurent partiellement activées ou latentes selon les contextes.

Dans cette conception, les performances cognitives doivent être comprises comme résultant d'une organisation non homogène des ressources intellectuelles. Cette organisation implique l'existence de zones de haute efficacité cognitive, correspondant à des domaines dans lesquels l'individu mobilise de manière optimale ses ressources, et de zones de faible activation, dans lesquelles les mêmes ressources restent sous-exploitées en raison d'une inadéquation contextuelle ou situationnelle.

Cette conception conduit à introduire le **principe de sélectivité d'expression cognitive**, selon lequel les capacités intellectuelles ne s'expriment pas de manière uniforme, mais dépendent de la **compatibilité entre les caractéristiques cognitives de l'individu et les propriétés de l'environnement d'activation**. Ainsi, une même capacité peut produire des niveaux de performance très différents selon le contexte dans lequel elle est sollicitée, sans que cela n'implique nécessairement une variation de la capacité elle-même.

Ce principe permet de rendre compte de manière plus fine des profils cognitifs hétérogènes observés empiriquement, en les replaçant dans une logique interactionnelle où la performance résulte d'un ajustement dynamique entre structure cognitive et conditions contextuelles. Il constitue ainsi un prolongement naturel des approches interactionnistes et contextualistes de la cognition, tout en proposant une formalisation spécifique de la variabilité intra-individuelle des performances intellectuelles.

4. Latence fonctionnelle des capacités cognitives

Une seconde propriété structurante de la théorie de l'intelligence sélective est celle de la **latence fonctionnelle des capacités cognitives**. Elle désigne la possibilité qu'une compétence soit structurellement présente chez un individu sans être immédiatement observable dans les performances effectivement mesurées dans un contexte donné. Autrement dit, certaines capacités peuvent exister à l'état potentiel sans se traduire de manière directe ou immédiate en performance visible.

³⁸² Deary, I. J., Penke, L., & Johnson, W. (2010). The neuroscience of human intelligence differences. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(3), 201–211.

Cette conception s'inscrit dans le prolongement de plusieurs traditions théoriques en psychologie du développement et en sciences cognitives. Les approches socio-cognitives et développementales ont en effet montré que les compétences humaines ne se déploient pas de manière instantanée ou uniforme, mais émergent progressivement en fonction des interactions entre l'individu, ses expériences et les environnements d'apprentissage. Les travaux de Vygotsky³⁸³ ont notamment mis en évidence le rôle central des médiations sociales et culturelles dans le développement des fonctions cognitives supérieures, en introduisant l'idée que certaines capacités ne deviennent effectives que dans des contextes interactionnels spécifiques. De manière complémentaire, les recherches de Ericsson et al³⁸⁴ sur l'expertise ont montré que les performances de haut niveau résultent de processus prolongés de développement et d'entraînement, suggérant ainsi une dissociation partielle entre capacité potentielle et performance immédiatement observable.

La notion de latence fonctionnelle permet donc de dépasser une assimilation fréquente dans les approches classiques de l'intelligence, à savoir l'identification directe entre absence de performance et absence de compétence. Une telle équivalence apparaît en effet insuffisante pour rendre compte de la variabilité des trajectoires cognitives observées empiriquement, notamment dans des contextes éducatifs et professionnels.

La latence cognitive offre ainsi un cadre interprétatif permettant de comprendre plusieurs phénomènes empiriques récurrents. Elle permet notamment d'éclairer les **réussites tardives**, dans lesquelles des individus développent des compétences élevées après une phase initiale de faible performance apparente. Elle permet également d'analyser les **reconversions professionnelles significatives**, où des capacités jusque-là peu visibles deviennent centrales dans un nouveau contexte d'activité. Enfin, elle fournit une grille de lecture des **écarts entre potentiel supposé et réalisation effective**, en les interprétant non comme des incohérences, mais comme des effets de non-activation contextuelle des compétences.

Ainsi, la notion de latence fonctionnelle contribue à enrichir la compréhension des dynamiques cognitives en introduisant une distinction fondamentale entre existence d'une capacité et expression observable de celle-ci, et en soulignant le rôle déterminant des conditions d'activation dans la manifestation des performances intellectuelles.

5. Relecture conceptuelle de la surdouance

La question de la surdouance s'inscrit directement dans la reconfiguration théorique proposée par l'intelligence sélective. Dans les approches classiques, elle est généralement définie soit par un niveau élevé de performance globale, mesuré au moyen d'instruments

³⁸³ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

³⁸⁴ Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.

psychométriques standardisés, soit par une excellence marquée dans un domaine spécifique. Cette double orientation se retrouve notamment dans les travaux de Renzulli³⁸⁵, qui propose une conception multidimensionnelle du haut potentiel, ainsi que dans les synthèses plus récentes de Subotnik et al³⁸⁶, qui insistent sur le développement de l'expertise et la réalisation du potentiel dans des domaines spécifiques.

Cependant, dans le cadre de la théorie de l'intelligence sélective, cette définition apparaît partielle, dans la mesure où elle ne prend pas suffisamment en compte la dimension contextuelle de l'activation des capacités cognitives. En d'autres termes, elle tend à confondre l'expression observable des compétences avec leur dynamique d'activation, sans intégrer pleinement les effets des environnements d'apprentissage, de performance ou d'évaluation.

Il devient donc possible de proposer une redéfinition plus dynamique de la surdouance. Celle-ci peut être envisagée comme une **configuration cognitive caractérisée par une forte densité fonctionnelle des ressources intellectuelles et une capacité d'activation élevée**, dont l'expression peut être soit généralisée, soit sélective selon les contextes. Autrement dit, la surdouance ne se réduit plus à un niveau stable de performance, mais renvoie à une organisation particulière des capacités cognitives et à leur propension variable à s'actualiser en fonction des situations.

Sur cette base, il devient possible de distinguer plusieurs configurations typiques. Une première forme correspond à une **surdouance homogène**, caractérisée par des performances élevées relativement constantes dans une grande diversité de contextes. Une deuxième forme, la **surdouance sélective**, se manifeste par des pics de performance fortement dépendants de la compatibilité entre l'individu et le contexte d'activation. Enfin, une troisième forme, la **surdouance latente**, renvoie à des situations dans lesquelles des capacités potentiellement élevées restent peu visibles en raison de conditions environnementales peu favorables à leur expression.

Cette typologie s'inscrit dans les travaux récents en psychologie du haut potentiel, qui soulignent la diversité des trajectoires développementales et la variabilité des manifestations du potentiel cognitif au cours du temps. Elle rejoint notamment les analyses de Ziegler et Stoeger³⁸⁷, qui insistent sur la nécessité de dépasser une conception statique et unidimensionnelle du haut potentiel au profit d'une approche plus dynamique et contextuelle.

Conclusion : vers une approche relationnelle de l'intelligence

³⁸⁵ Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Reexamining a definition*. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.

³⁸⁶ Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.

³⁸⁷ Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). *Systemic approaches to talent development*. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 283–294.

L'ensemble des éléments développés dans ce chapitre conduit à un déplacement paradigmatique significatif dans la manière de concevoir l'intelligence et ses manifestations. La reconnaissance de la pluralité des compétences constitue un acquis désormais largement partagé par les différentes traditions de la psychologie cognitive et différentielle, mais elle ne suffit pas, à elle seule, à définir ou à expliquer les phénomènes associés à la surdouance. Elle constitue plutôt un point de départ nécessaire pour en repenser les fondements théoriques et méthodologiques.

Dans cette analyse, ni la simple existence de compétences multiples, ni leur niveau pris isolément ne permettent de rendre pleinement compte des différences observées entre individus. Ce qui devient central, en revanche, c'est la manière dont ces compétences sont **organisées, hiérarchisées et activées dans des contextes spécifiques**. L'intelligence ne peut ainsi être réduite à une somme de capacités, mais doit être appréhendée comme un système dynamique dont l'expression dépend étroitement des conditions d'activation.

La théorie de l'intelligence sélective permet dès lors de reformuler une question fondamentale de la psychologie de l'intelligence. Il ne s'agit plus uniquement de déterminer *qui est intelligent* sur la base de performances globales ou de scores standardisés, mais d'analyser **dans quelles conditions l'intelligence devient visible, effective et mesurable**. Cette approche introduit ainsi une lecture relationnelle et contextuelle de la cognition, dans laquelle les performances intellectuelles sont comprises comme le produit d'interactions complexes entre les structures cognitives de l'individu et les environnements dans lesquels elles s'expriment.

Ce changement de perspective ouvre la voie à une compréhension plus fine, plus dynamique et potentiellement plus inclusive des trajectoires cognitives humaines, en intégrant simultanément la diversité des compétences, la variabilité contextuelle et la temporalité de leur activation.

SYNTHÈSE GÉNÉRALE

1. Synthèse de la théorie de l'intelligence sélective

L'ensemble de cet ouvrage a conduit à la formulation progressive d'un cadre théorique original : la **théorie de l'intelligence sélective**. Celle-ci propose une reconfiguration du concept d'intelligence, en cherchant à dépasser les deux grands paradigmes historiques qui ont structuré la psychologie scientifique contemporaine.

D'un côté, la tradition psychométrique inaugurée par Spearman³⁸⁸ a posé l'hypothèse d'une intelligence générale (g), conçue comme un facteur unitaire sous-jacent aux performances cognitives et permettant d'expliquer leurs corrélations statistiques. La diversité apparente des compétences est donc interprétée comme l'expression différenciée d'un même noyau cognitif fondamental.

De l'autre côté, les approches pluralistes, notamment celles de Gardner³⁸⁹ et de Sternberg³⁹⁰, ont introduit une conception plus diversifiée de l'intelligence, en mettant en évidence l'existence de formes multiples de cognition et en soulignant le rôle du contexte dans l'expression des performances intellectuelles. Ces approches ont permis d'élargir considérablement le champ d'analyse, en rompant avec une vision strictement unidimensionnelle de l'intelligence.

La théorie de l'intelligence sélective ne se situe ni dans la continuité exclusive de l'un de ces modèles, ni dans leur opposition frontale. Elle propose une **troisième voie théorique**, fondée sur un principe unificateur distinct : celui de l'**activation contextuelle différenciée des capacités cognitives**. Autrement dit, l'intelligence n'est ni une grandeur totalement uniforme, ni une simple juxtaposition de modules indépendants, mais une propriété dynamique émergente des interactions entre l'individu et son environnement.

Conformément à cette analyse, l'intelligence est caractérisée par plusieurs propriétés fondamentales. Elle se manifeste d'abord par une **sélectivité d'expression selon les domaines d'activité**, dans la mesure où certaines compétences sont mobilisées plus facilement ou plus efficacement dans des contextes spécifiques. Elle se traduit également par une **variabilité intra-individuelle des performances**, qui reflète l'hétérogénéité des niveaux d'activation cognitive selon les situations. Elle implique en outre une **latence cognitive**, selon laquelle certaines capacités peuvent rester non observables pendant de longues périodes avant d'être activées dans des environnements compatibles. Enfin, elle repose sur une **dépendance forte**

³⁸⁸ Spearman, C. (1904). «General intelligence,» objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

³⁸⁹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

³⁹⁰ Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind*. Viking.

aux contextes d'interaction individu-environnement, qui conditionne la visibilité et l'efficacité des performances intellectuelles.

Ainsi, la contribution principale de cette théorie consiste à déplacer le centre de gravité de l'analyse de l'intelligence : il ne s'agit plus uniquement d'en décrire la structure supposée, mais d'en comprendre les **conditions d'actualisation effective**, c'est-à-dire les mécanismes par lesquels les capacités cognitives deviennent visibles, mesurables et opérationnelles dans des contextes déterminés.

2. Retour sur l'intuition initiale

L'intuition fondatrice de cet ouvrage repose sur une observation empirique simple, mais théoriquement féconde : un même individu peut apparaître successivement compétent, ordinaire ou exceptionnel selon les contextes dans lesquels il est placé. Cette variabilité des performances, fréquemment interprétée dans les approches classiques comme une incohérence, une instabilité ou une erreur de mesure, est ici reconsidérée comme l'expression normale d'un phénomène plus fondamental : la **sélectivité de l'intelligence**.

Les écarts de performance ainsi observés ne constituent pas des anomalies marginales, mais des manifestations régulières d'un même principe organisationnel. L'intelligence humaine ne se déploie pas de manière uniforme et constante, mais selon des modalités différenciées d'expression, fortement dépendantes des environnements d'activation. Ainsi, les phénomènes tels que l'échec scolaire, les réussites tardives, les reconversions professionnelles ou encore les trajectoires biographiques atypiques ne relèvent pas d'exceptions inexplicables, mais s'inscrivent dans une dynamique générale de variation contextuelle des performances cognitives.

L'intuition initiale se trouve dès lors progressivement structurée et formalisée à travers un ensemble cohérent de concepts théoriques, permettant d'en préciser les mécanismes sous-jacents. Parmi ceux-ci figurent notamment la notion de **zone de performance optimale**, qui désigne les contextes dans lesquels les capacités d'un individu s'expriment de manière maximale ; celle d'**intelligence latente**, qui renvoie à des capacités non activées mais potentiellement disponibles ; ainsi que les **facteurs d'activation**, tels que la motivation, l'expérience, les opportunités ou encore les contraintes situationnelles, qui conditionnent l'expression effective des compétences.

À ces éléments s'ajoutent les notions d'**inhibition cognitive** et d'**invisibilité structurelle**, permettant de rendre compte des situations dans lesquelles certaines capacités demeurent non observables en raison de conditions contextuelles défavorables à leur activation. Enfin, l'idée de **temporalité non linéaire du développement cognitif** permet d'intégrer les trajectoires individuelles dans une dynamique évolutive non homogène, marquée par des ruptures, des accélérations et des réactivations différées des compétences.

L'ensemble de ces notions converge vers une même thèse centrale : ce que l'on appelle communément intelligence n'est jamais une propriété abstraite et indépendante du contexte, mais toujours une **intelligence en situation**, c'est-à-dire une forme de cognition dont l'expression dépend étroitement des conditions dans lesquelles elle est mobilisée.

3.Ouverture : vers une redéfinition de ce qu'est «être intelligent»

La théorie de l'intelligence sélective conduit inévitablement à une redéfinition plus générale de la notion même d'intelligence. Elle invite à dépasser les conceptions traditionnelles qui ont longtemps structuré la psychologie de l'intelligence et les pratiques d'évaluation, afin de proposer un cadre interprétatif plus dynamique, relationnel et contextuel.

Dans le prolongement de cette réflexion, être intelligent ne peut plus être réduit à une seule dimension. Il ne s'agit ni d'un score unique issu de tests psychométriques standardisés, ni d'un profil fixe de compétences considéré comme stable dans le temps, ni encore d'une simple addition de capacités indépendantes juxtaposées. Ces conceptions, bien qu'ayant permis des avancées importantes dans la mesure et la modélisation des différences individuelles, apparaissent insuffisantes pour rendre compte de la variabilité observée des performances cognitives dans des contextes réels.

Être intelligent revient plutôt à posséder une **capacité différenciée d'activation cognitive**, c'est-à-dire la faculté de mobiliser de manière sélective des ressources mentales spécifiques en fonction des contextes rencontrés. L'intelligence est ainsi envisagée non comme un stock homogène de compétences, mais comme un système d'activation modulé par les caractéristiques des situations et des environnements.

Cette redéfinition implique une transformation profonde du concept même d'intelligence, désormais conçu comme une propriété :

- **relationnelle**, dans la mesure où elle émerge de l'interaction entre l'individu et son environnement ;
- **contextuelle**, puisqu'elle varie selon les situations d'activation ;
- **dynamique**, car elle évolue au cours du temps et des expériences ;
- **sélective**, dans la mesure où elle ne s'exprime pas de manière uniforme mais selon des modalités différenciées.

Une telle reconfiguration conceptuelle ouvre des perspectives importantes, tant sur le plan scientifique que sur les plans éducatif et social. Elle invite à repenser les systèmes d'évaluation des compétences, les pratiques pédagogiques, ainsi que les critères institutionnels de reconnaissance de l'intelligence. Elle conduit également à interroger les catégories classiques de classement des individus, souvent fondées sur des performances stabilisées et décontextualisées.

Plus fondamentalement, cette approche implique une transformation du regard porté sur les individus. Plutôt que de les définir exclusivement à partir de résultats mesurés dans des conditions standardisées, il devient nécessaire de comprendre les **conditions spécifiques dans lesquelles leurs capacités peuvent être activées, exprimées et amplifiées.**

Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective propose une thèse centrale qui synthétise l'ensemble de cette reconfiguration : **L'intelligence n'est pas ce que l'on possède de manière fixe, mais ce qui s'active différemment selon les contextes, les moments et les environnements.**

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'ambition de cet ouvrage était de proposer une reconfiguration théorique du concept d'intelligence à partir d'un constat simple mais systématiquement observé dans les situations réelles de performance cognitive : les capacités humaines ne se manifestent ni de manière uniforme, ni de manière stable, ni de manière entièrement prévisible. Elles apparaissent au contraire comme profondément sensibles aux contextes dans lesquels elles sont sollicitées, aux environnements d'évaluation, ainsi qu'aux conditions sociales, pédagogiques et situationnelles de leur expression.

À partir de ce constat, la théorie de l'intelligence sélective a été progressivement élaborée comme un cadre explicatif alternatif aux modèles classiques. L'évolution des recherches sur l'intelligence a conduit à l'émergence de trois grandes orientations théoriques qui ont durablement structuré le champ. La première, initiée par Spearman en 1904, repose sur l'hypothèse d'un facteur général d'intelligence. La deuxième, développée notamment par Gardner en 1983 puis en 2006, postule l'existence de formes d'intelligence relativement distinctes. La troisième, portée entre autres par Sternberg à partir de 1985 et approfondie en 1988, reconnaît l'importance du contexte dans l'expression des capacités cognitives. Si ces perspectives ont chacune contribué de manière décisive à l'évolution du champ, elles ne permettent pas, prises isolément, de rendre pleinement compte des phénomènes d'hétérogénéité intra-individuelle, de variabilité situationnelle et de latence cognitive mis en évidence dans cet ouvrage.

La théorie de l'intelligence sélective propose ainsi une troisième voie conceptuelle, fondée sur un principe central : l'intelligence est une propriété d'activation contextuelle différenciée des capacités cognitives. Elle n'est ni une entité homogène mesurable une fois pour toutes, ni un simple inventaire de modules indépendants, mais un système dynamique dont l'expression dépend de la compatibilité entre les structures cognitives de l'individu et les caractéristiques des environnements dans lesquels il évolue.

Dans cette ligne de pensée, plusieurs notions structurantes ont été introduites et articulées de manière progressive : la sélectivité d'expression cognitive, l'asymétrie intra-individuelle des performances, la latence fonctionnelle des capacités, ainsi que la notion de zones de performance optimale. Ensemble, ces concepts permettent de rendre intelligibles des phénomènes longtemps considérés comme secondaires ou paradoxaux, tels que les écarts de performance selon les contextes, les réussites tardives, les trajectoires non linéaires ou encore l'invisibilité de certaines compétences dans les dispositifs d'évaluation standardisés.

Au-delà de sa dimension descriptive, cette théorie implique également une transformation du regard porté sur les parcours cognitifs individuels. Elle conduit à distinguer plus rigoureusement la compétence de son activation, le potentiel de sa manifestation observable, et la performance de ses conditions de production. L'intelligence apparaît alors

moins comme une propriété fixe de l'individu que comme une relation dynamique entre un sujet et les contextes dans lesquels ses capacités se déploient.

Sur le plan épistémologique, cette approche déplace le centre de gravité de l'analyse de l'intelligence : il ne s'agit plus uniquement de mesurer des différences individuelles stabilisées, mais de comprendre les conditions dans lesquelles ces différences deviennent visibles, amplifiées ou inhibées. Ce déplacement ouvre un champ de recherche renouvelé, centré sur la science des conditions d'activation cognitive, et invite à repenser les cadres d'évaluation, de sélection et de valorisation des compétences humaines.

Enfin, sur le plan éducatif et social, la théorie de l'intelligence sélective appelle à une transformation des pratiques institutionnelles. Elle suggère que les systèmes éducatifs, en particulier, gagneraient à évoluer vers des dispositifs plus diversifiés, capables de révéler des formes de compétences aujourd'hui partiellement invisibilisées par les logiques standardisées d'évaluation.

Ainsi, la théorie de l'intelligence sélective ne constitue pas seulement une reformulation conceptuelle du concept d'intelligence. Elle propose une lecture plus dynamique, plus contextuelle et plus relationnelle du fonctionnement cognitif humain, dans laquelle les capacités ne sont pleinement compréhensibles qu'à travers les conditions de leur actualisation.

En somme, elle conduit à une proposition synthétique qui résume l'ensemble de l'ouvrage : **L'intelligence humaine n'est pas une propriété fixe à mesurer, mais un système dynamique dont l'expression dépend des conditions dans lesquelles elle s'active.**