

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République algérienne démocratique populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



Faculté des sciences humaine et sociales
Département des Sciences Sociales

Polycopié de cours en

Introduction à la psychologie

Destiné aux étudiants de première année sciences sociales

Préparé par :

Dr. BENCHALLAL Abdelouahab
Maitre de conférence (B) en psychologie scolaire

Année universitaire 2019-2020

Table des contenus

	Introduction	01
Cour 1 :	Introduction a la psychologie	03
	1. Aperçu de l'histoire de la psychologie	03
	1.1. Première période (de la Grèce antique au 19 ^{ème} siècle)	03
	1.2. Deuxième période (du 19 ^{ème} siècle aux années 1950)	03
	1.3. Troisième période : l'évolution récente (des années 1950 à aujourd'hui)	06
	2. Définition et objectifs de la psychologie	06
	3. Les aspects étudiés en psychologie.....	08
	4. Les principaux domaines de la psychologie.....	09
Cour 2 :	Les méthodes de recherche en psychologie	12
	1. Les recherches descriptives	12
	1.1. L'observation	12
	1.2. L'enquête	13
	1.3. Les tests	14
	1.4. L'étude de cas	14
	2. Les recherches corrélationnelles	14
	3. Les recherches expérimentales	15
Cours 3 :	Les courants de pensée en psychologie	17
	1. Le courant psychodynamique	17
	1.1. Elaboration du concept d'inconscient	17
	1.2. Comment définir l'inconscient ?	17
	1.3. Signification du refoulement	18
	1.4. Signification des pulsions	18
	1.5. Les stades de développement de l'enfant	18
	1.6. l'appareil psychique	19
	2. Le courant behaviouriste.....	19
	2.1. les grandes étapes de béhaviorisme.....	19
	2.1.1. Les origines philosophiques chez les philosophes empiristes	19
	2.1.2. Les travaux précurseurs de Pavlov sur le réflexe conditionné	19
	2.1.3. Les fondements conceptuels posés par Watson	20
	2.1.4. Skinner et sa boîte à renforcements	20
	2.2. Applications pratiques et conception philosophique	20
	3. Le courant cogniviste.....	21
	3.1. Les Principaux concepts de la théorie de Jean Piaget, comme un modèle dominant	21
	3.2. Les stades développement psychologique de l'enfant	22
	4. Le courant humaniste	25
	4.1. Les principaux représentants	25
	4.2. Les applications	26
Cours 04 :	L'intelligence	28
	1. Définition de l'intelligence	28
	2. Les principale théorie sur l'intelligence	29
	2.1. L'intelligence en tant qu'ensemble de capacités	29
	2.2. Le modèle développemental de Piaget	31
	3. Les déterminants de l'intelligence	32

3.1. L'hérédité	32
3.2. L'environnement	33
4. L'intelligence et sa mesure	33
4.1. L'échelle métrique de l'intelligence de Binet et Simon et ses dérivés	34
4.2. Les échelles d'intelligence de Wechsler	34
4.3. La batterie des Kaufman	34
4.4. Remarques sur g, le QI et l'intelligence générale	34
Cours 05 : La sensation et la perception	35
1. La sensation	35
1.1. La captation et la transduction	35
1.2. La notion de seuil	35
1.3. L'adaptation sensorielle	36
2. La perception	36
2.1. Facteurs externes	36
2.2. Les facteurs internes	38
2.3. L'expérience passée	38
2.4. La disposition	39
2.5. Expérience perceptives inhabituelles	39
Cours 06 : L'attention	40
1. Définitions	40
2. Processus attentionnels	40
2.1. Les processus de sélection	40
2.2. Les processus de contrôle	40
2.3. Les processus d'activation	41
3. Composantes attentionnelles (types d'attention)	41
3.1. L'attention sélective	41
3.2. L'attention divisée	41
3.3. L'attention soutenue	41
4. Orientations endogène et exogène de l'attention	41
4.1. Orientations endogène	41
4.2. Orientations exogène	41
Cours 07 : L'apprentissage	42
1. Définition	42
2. Les théories d'apprentissage	42
2.1. Le béhaviorisme	42
2.1.1. Le conditionnement classique	42
2.1.2. Les étapes du conditionnement classique	43
2.1.3. L'extinction et le recouvrement spontané	44
2.1.4. La généralisation et la discrimination	44
2.1.5. Le conditionnement opérant	45
2.1.6. Le renforcement et la punition	46
2.2. Le cognitivisme	46
2.2.1. L'apprentissage latent	46
2.2.2. L'apprentissage par intuition	47
2.2.3. L'apprentissage par observation	48

Bibliographie

Introduction :

Dans ce module d'introduction à la psychologie, écrit spécialement pour les étudiants de première année sciences sociales, dans le respect des exigences du présent programme harmonisé truffé d'exemples tirés de l'actualité. Ce module est schématisé de manière à permettre à l'étudiant d'acquérir et d'organiser efficacement ses connaissances, afin d'améliorer sa compréhension des faits, des affirmations, des débats et des controverses liées à la psychologie qu'il découvrira tant dans ses interactions quotidiennes que dans ses études. Cette schématisation est celle que constituent les grandes perspectives de la psychologie, qui sont en quelque sorte, les façons distinctes d'interroger et d'expliquer les conduites humaines et animales.

Conçu spécifiquement pour répondre aux besoins des étudiants qui découvrent la psychologie pour la première fois dans le cadre des enseignements dispensés en première année de premier cycle universitaire, ce document présente les connaissances de base de la psychologie, à savoir l'évolution historique, les définitions et les objectifs, les aspects étudiés, les domaines qu'elle couvre, les méthodes de recherche, les grands courants de pensée et les concepts de la psychologie contemporaine.

En fin, il est à souligner que **les principaux objectifs** de l'enseignement de ce module se résument comme suit :

- Communiquer les principes fondamentaux de la psychologie, accompagné des concepts de base.
- L'étudiant aborde son premier cours de psychologie avec des idées préconçues, ainsi, il confond la psychologie et autres disciplines connexes, comme la psychanalyse, et la psychiatrie, limitant le champ de psychologie aux troubles de la personnalité chez l'être humain, a cet égard, le deuxième cours donne une définition de la psychologie, et des précisions seront apportées au cours des leçons.
- Préparer l'étudiant pour s'orienter vers la spécificité de psychologie en deuxième année, ce qui signifie qu'il doit acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences.
- Communiquer à l'étudiant les attitudes fondamentales à la psychologie. Il est essentiel d'inculquer à l'étudiant les attitudes inhérentes à la psychologie, concernant sa neutralité face au comportement humain.
- Susciter un intérêt pour la psychologie, en donnant des exemples précis pour illustrer les différents concepts présentés, l'étudiant manifestera un vif intérêt s'il voit les principes psychologique qu'il étudie s'appliquent à ce qu'il vit.

Dans le but de parvenir à l'atteinte des objectifs pédagogiques suscités, nous adopterons la **méthodologie d'enseignement** suivante :

- Des cours magistraux d'un volume horaire de 22h.30 sont confectionnés avec la manière la plus simple possible. On doit être très synthétique dans la présentation des cours.
- Notre enseignement, doit être soutenu par des outils pédagogiques tels que les documentaires.
- Aussi, on soutien nos cours par les témoignages des professionnels de terrain. Autrement dit, l'organisation de conférences débats avec des psychologues.
- Les travaux dirigés de ce présent module sont créés pour permettre aux étudiants d'approfondir de façon plus théorique durant les cours magistraux. Un volume horaire de 22h.50 relatif aux séances de travaux dirigés soit 15 séances durant le semestre est prévu pour chaque groupe d'étudiants.

En ce qui concerne **l'évaluation des étudiants** dans ce module, il est prévu ce qui suit :

- L'évaluation des travaux de TD permettra à chaque étudiant d'obtenir une note de contrôle continu, répartie comme suit :
 - 07 points pour l'exposé théorique sur un thème relevant du domaine de la psychologie (évaluation collective).
 - 05 points pour l'assiduité et la participation (évaluation individuelle).
 - 08 points pour une évaluation de TD à la fin du semestre. En participant à toutes les séances, chacun aura ainsi une note sur 20 à la fin du semestre (la note de TD sera la somme des notes suscitées.)
- Tous les travaux dirigés seront appréciés, notés, et rendus, le plus rapidement possible. Ainsi les étudiants pourront profiter au maximum du travail d'équipe, en prenant connaissance de la façon dont ont été évalué leurs travaux ; et ils pourront venir discuter de ces évaluations, pour éliminer au mieux les malentendus éventuels. Chacun pourra ainsi établir son « bilan », et gérer ses efforts au cours du semestre, de façon à obtenir la meilleure note possible, avec un minimum de souffrance.

Cours 1:

Introduction à la psychologie

Entrée:

La psychologie est une jeune science qui a une longue histoire car elle est liée à celle de la philosophie. La psychologie a subi de profondes transformations au cours de l'histoire. On peut distinguer schématiquement trois périodes essentielles durant lesquelles l'objet même de la psychologie a changé.

1- Aperçu de l'histoire de la psychologie

1.1- Première période (de la Grèce antique au 19^{ème} siècle)

Le mot "psychologique" n'apparaît qu'au 18^{ème} siècle. Il est introduit par le philosophe allemand Wolff (1679-1754) pour désigner **la science de l'âme**. Toutefois le passé de la psychologie remonte beaucoup plus loin car il est lié à celui de la philosophie (les philosophes de la Grèce antique).

L'une des oeuvres d'**Aristote** (philosophe grec (384-322 avant JC) s'intitule "Peri Psyches" (au sujet de la Psyché) et débute par une histoire de la pensée psychologique et des perspectives historiques sur la nature de l'esprit et du comportement. **Aristote** explique pourquoi le comportement humain est soumis aux règles et aux lois, tout comme le sont les mouvements des étoiles et des marées. Il approfondit ensuite son sujet, thème par thème : les sensations et la perception, la personnalité, la pensée, l'intelligence, les sentiments et les émotions, la mémoire ... Ce qu'on retrouve encore aujourd'hui dans la plupart des manuels d'introduction à la psychologie.

Durant cette longue période, la psychologie présente deux caractéristiques essentielles : elle est **subjective** et elle ne concerne que **l'homme**, pas l'animal. Elle est subjective car le savoir est principalement élaboré par **introspection**, c'est-à-dire en observant ses propres états d'âme.

Il n'y a pas de preuves basées sur des faits observables. Cette façon de procéder peut évidemment conduire à des erreurs grossières et sera critiquée (naissance de la psychologie scientifique). Nous sommes souvent incapables de décrire nos propres mécanismes de fonctionnement. Psychologie **de l'homme** : la psychologie comme science de l'âme (psychologie philosophique) ne concerne pas l'animal puisque l'âme est l'apanage de l'être humain (**Parot.F, richelle.M, 2013**).

1.2- Deuxième période (du 19^{ème} siècle aux années 1950) :

1.2.1- Naissance de la psychologie scientifique :

Au 19^{ème} siècle, les conceptions changent radicalement du spiritualisme au matérialisme, probablement comme une conséquence de la révolution industrielle. En Europe, principalement en **Allemagne**, plusieurs chercheurs contribuent à la naissance de la psychologie scientifique à partir de sciences voisines telles que la physiologie, la physique, la médecine.

La plupart des historiens fixent la naissance de la psychologie en tant que science, à l'année **1879** lorsque **Wundt** (1832-1920) met sur pied le premier **laboratoire de psychologie** à Leipzig en Allemagne (**Ohayou.A, Plas.R, 2011, p 14**).

Ses travaux portent sur les sensations et les perceptions, en particulier dans le domaine **visuel**. Il faut noter que les débuts de la psychologie scientifique sont plutôt caractérisés par un Objectif de **mesure** qui se situe dans le sillage des laboratoires de physiologie et de physique. Mais la coupure avec la psychologie philosophique n'apparaît pas comme radicale. Ainsi, pour Wundt, toute psychologie commence par l'introspection qu'il qualifie de dirigée. Soumis à une tâche donnée, les sujets doivent décrire verbalement ce qui «se passe dans leur tête». Wundt a observé et soigneusement mesuré des stimuli divers (lumière, son, poids...). Il a eu ensuite recours à l'introspection pour examiner les réactions des individus à ces stimuli. Il a baptisé cette approche "l'observation expérimentale de soi". Les sujets devaient s'exercer très longuement avant d'être en mesure de participer à une telle expérience. Wundt cherche à appréhender et à définir les éléments de base du fonctionnement mental et à spécifier les lois de leur organisation en structures plus complexes. Les situations de laboratoire impliquent une standardisation des conditions d'observation, de présentation et de réalisation des tâches, de façon à pouvoir comparer les résultats. Wundt a inventé plusieurs instruments pour présenter des stimuli ou pour enregistrer les réactions des sujets. Ainsi, il inventa le tachistoscope : appareil permettant à la fois de présenter un stimulus visuel durant un court instant et de mesurer avec précision ce stimulus.

L'approche de Wundt a été critiquée et cette critique a engendré l'émergence de nouvelles écoles en psychologie au 20ème siècle comme le béhaviorisme et la psychologie de la gestalt.

Les mérites de Wundt subsistent toutefois. Il a contribué de façon importante à établir la psychologie scientifique. Il a formé pratiquement tous les pionniers européens et américains de la psychologie expérimentale de la fin du 19ème siècle et du début du 20ème siècle. A la fin du 19ème siècle, la psychologie scientifique s'installe dans les universités (**Leipzig, Berlin, Louvain, Paris, Londres, Oxford, Cambridge, Chicago, New York, Baltimore, Leningrad, Moscou...**). De nombreux laboratoires se créent dans les pays occidentaux. Des congrès nationaux et internationaux s'organisent. Des revues spécialisées apparaissent et sont publiées régulièrement.

A peu près à la même époque, un autre allemand, **Ebbingaus** (1850-1909), fonde à la fois l'étude expérimentale de la mémoire et la méthode expérimentale moderne (au delà de l'introspection dirigée). Ebbingaus s'intéresse à la façon dont l'esprit mémorise les informations, les restitue ou encore les oublie. Il va utiliser le nombre de répétitions nécessaires pour apprendre ou réapprendre, comme mesure de la mémoire. Voulant étudier la «mémoire brute» en éliminant tout risque de subjectivité, Ebbingaus utilise des listes de syllabes dépourvues de sens. Par ses travaux, Ebbingaus montre que la psychologie expérimentale peut aussi étudier les fonctions supérieures (pas uniquement les sensations, les temps de réaction...).

1.2.2- Le structuralisme :

Les idées de Wundt ont été exportées aux USA par un de ses étudiants, **Titchner** (1867-1927). Ces idées ont donné naissance au **structuralisme** (parce qu'elles traitaient de la structure de l'activité mentale). Le structuralisme tentait de définir la nature de l'expérience consciente en la décomposant en sensations objectives comme la vue ou le goût et en impressions subjectives comme les réactions émotives, les images mentales... Les structuralistes pensaient que l'esprit humain fonctionnait en combinant avec créativité les éléments de l'expérience. Il s'agissait de mettre au point une sorte de "chimie mentale" en analysant le vécu après l'avoir divisé en éléments fondamentaux.

1.2.3- Le fonctionnalisme :

Vers la fin du 19^{ème} siècle, **James** (1842-1910), psychologue américain, a élargi le champ de la psychologie en y ajoutant le comportement animal, le comportement « anormal » et beaucoup d'autres sujets. James est l'un des fondateurs de l'école du **fonctionnalisme** qui traite des façons dont l'expérience nous permet de fonctionner de manière plus adaptée à notre environnement. Les fonctionnalistes tentent de comprendre comment l'esprit fonctionne pour nous adapter à l'environnement. Ils utilisent l'observation du comportement en laboratoire pour compléter l'introspection.

Darwin (1809-1882) exerça une grande influence sur les fonctionnalistes. Selon lui, les organismes évoluent au moyen de la sélection naturelle, de façon à favoriser la survie de l'espèce. Les traits qui contribuent à l'adaptation des animaux à l'environnement sont retenus dans l'évolution. Les autres sont voués à l'extinction. Les fonctionnalistes ont adapté la théorie de Darwin au comportement. Ils ont proposé que les modèles de comportement les plus adaptatifs sont appris et maintenus, alors que les moins adaptatifs ont tendance à disparaître.

Galton (1822-1911), un cousin de Darwin, joua un rôle important dans l'essor de la psychologie des différences individuelles (psychologie différentielle). Ceci aboutira à la mise au point et à l'utilisation des tests en psychologie au début du 20^{ème} siècle. La technique favorite de Galton (qu'on peut considérer comme le fondateur de la psychologie anglaise) consistait à mesurer un grand nombre d'individus et à situer chaque sujet par rapport au groupe de référence (ce qu'on appelle aujourd'hui la constitution d'un étalonnage).

1.2.4- Le behaviorisme :

Le fonctionnalisme a été mis au défi par un nouveau courant, le behaviorisme. Ici, la coupure avec la psychologie philosophique est radicale. **Watson** (1878-1958) qui est le fondateur du behaviorisme, refuse de définir la psychologie comme l'étude de l'esprit ou l'étude de l'expérience consciente. Il considère que l'introspection n'est pas scientifique.

Il affirme que si la psychologie veut être considérée comme une science objective au même titre que la physique ou la chimie, elle doit se limiter aux événements observables et mesurables, c'est-à-dire au comportement (visible ou explicite) (behavior). Pour **Watson**, il s'agit d'étudier l'homme avec les mêmes méthodes objectives que celles utilisées pour l'animal qui ne peut s'observer lui-même.

Jusque là, on avait défini la psychologie comme l'étude de l'expérience mentale, reposant sur l'observation de soi grâce à l'introspection. Celle-ci consiste à observer et à enregistrer ses propres perceptions et sentiments, réfléchir sur la nature et le cheminement de ses propres pensées et émotions.

Selon Watson, les psychologues devaient abandonner l'introspection comme méthode de recherche. Ils devaient s'en tenir à ce qu'ils pouvaient observer ou mesurer directement.

L'observation objective (qui permet par définition un accord entre plusieurs observateurs) ne peut s'appliquer que sur deux types de variables :

- les variables de situation (les stimuli) : la variété de ces stimulations est illimitée, allant des longueurs d'onde d'un stimulus lumineux à une question posée...
- les variables de comportement (les réponses) : réponse motrice comme le parcours dans un labyrinthe, temps de réaction, dessin...

- Selon les behavioristes, tous les phénomènes psychologiques débutent par un stimulus et finissent dans une réponse, ce qui a donné lieu à l'expression "psychologie stimulus-réponse (psychologie S-R)". Dans cette perspective, l'étude du comportement consiste à établir les relations qui existent entre les stimuli et les réponses.

1.2.5- La psychanalyse :

La psychanalyse fondée par **Freud** (1856-1939) est très différente des autres écoles de psychologie tant par ses antécédents que par son approche. La théorie freudienne, plus que les autres, a envahi la culture populaire et plusieurs de ses concepts nous sont familiers (refoulement, transfert, contre-transfert, pulsions...).

Contrairement aux autres psychologues des milieux académiques qui dirigeaient des recherches en laboratoire, **Freud** acquit sa compréhension de l'être humain en menant des entrevues cliniques avec des patients. Il fut étonné du manque de perspicacité que ses patients semblaient démontrer quant à leurs intentions. Il finit par penser que les processus inconscients, surtout **les pulsions sexuelles et agressives**, avaient plus d'influence que la pensée consciente sur le comportement. Il conçut une méthode de psychothérapie - la psychanalyse - dont l'objectif est d'aider les patients à comprendre leurs nombreux conflits intérieurs et à trouver des façons socialement acceptables d'exprimer leurs désirs et de satisfaire leurs besoins. Selon ce type de psychothérapie, il est indispensable de comprendre la vie intérieure des individus : conflits inconscients qui gouvernent les actions, angoisse liée à la mort et à la perte (qu'on cherche à réprimer), insécurité et peurs qui remontent à la petite enfance et qu'on revit à l'âge adulte... Pour ce faire, les psychanalystes préconisent le recours à l'analyse de tout ce que la personne révèle au cours de la thérapie. Ils analysent les souvenirs mais aussi les rêves, les lapsus (le fait d'employer par erreur un mot à la place d'un autre), les fantasmes, les associations libres...

La psychanalyse est à la fois une théorie de la personnalité et une méthode de psychothérapie.

Elle s'appuie sur des études en profondeur de cas individuels plutôt que sur des études expérimentales. L'étude de cas consiste en une description détaillée d'une personne faisant l'objet d'une étude ou d'un traitement (**Huffman.K , Marinier.L, Huot.A, Bureau, 2014, pp 22-26**).

1.3-Troisième période : l'évolution récente (des années 1950 à aujourd'hui)

En dépit des apports importants de la psychologie de la gestalt et de la psychanalyse, la psychologie a été dominée par le behaviorisme jusqu'à la seconde guerre mondiale, surtout aux USA. Une fois la guerre finie, l'intérêt pour la psychologie s'accroît et beaucoup de personnes sont attirées par cette science. Des instruments plus sophistiqués dérivés de l'électronique, deviennent disponibles de sorte que qu'il est permis d'étudier plus de comportements. L'expansion des recherches fait ressortir le caractère trop restrictif des positions théoriques jusque là dominantes (positions behavioristes (**Hergenhahn.B.R, Y, Henley.T.B, 2016**).

2. Définition et objectifs de la psychologie :

2.1-Définition :

Psychologie : psyché = esprit ; logos = connaissance ou étude.

La psychologie peut être définie comme l'étude **scientifique** du **comportement**. Il convient de souligner d'emblée que cette définition est relativement récente car la psychologie a été longtemps associée à la philosophie. Ce n'est qu'à la fin du 19ème siècle, en même temps que se développent les autres sciences humaines, que la psychologie va acquérir une dimension scientifique.

Revenons à la définition et à deux termes importants : **scientifique et comportement**.

a- Scientifique : cela signifie que la psychologie repose sur des connaissances acquises par une démarche scientifique respectant différents critères (objectivité, vérifiabilité/falsifiabilité, répliquabilité...).

b- Comportement : doit être entendu au sens large du terme (y compris les processus mentaux): les actions mais aussi les pensées, les souvenirs, les images mentales, les raisonnements, les émotions...

Par ailleurs, si la psychologie s'intéresse surtout au comportement humain, elle peut également s'intéresser au comportement animal, notamment dans une perspective évolutionniste (examiner le comportement des animaux pour comprendre l'apparition de certains comportements humains). Les psychologues peuvent en effet étudier l'évolution des comportements tout au long de la chaîne évolutive. D'autres psychologues étudient le comportement animal, non pas comme un modèle pour le comportement humain, mais en lui-même et pour lui-même. Ce sont les éthologistes. Ils décrivent et expliquent le comportement animal en milieu naturel. (Parent.G, Cloutier.P, 2017, p5).

2.2- Les quatre objectifs de la psychologie :

✓ Décrire :

La description des comportements et des processus mentaux consiste à les identifier, à les nommer et à les classer. Cette partie du travail de la psychologie a pour objet de répondre aux questions suivantes : de QUOI s'agit-il ? QUAND et OÙ surviennent les phénomènes décrits ? Il est plus facile de décrire les comportements observables que les processus mentaux.

✓ Expliquer :

Après la description vient l'explication des comportements et des processus mentaux. La psychologie cherche à répondre à la question : POURQUOI agit-on ou pense-t-on de telle manière ? Il s'agit d'établir des liens entre des phénomènes.

✓ Prédire :

Lorsqu'on réussit à expliquer les facteurs qui favorisent un comportement, on est en mesure de faire une prédiction. On sait que tel comportement (ou processus mental) devrait se produire dans telles circonstances. par exemple le degré de l'intelligence et la réussite scolaire.

✓ Intervenir :

L'explication et la prédiction des comportements permettent d'exercer un contrôle ou, autrement dit, d'intervenir pour favoriser les comportements et les processus mentaux désirables. Cette partie du travail de la psychologie scientifique constitue la recherche appliquée ou la recherche clinique, qui répond à la question : COMMENT changer- on ? Des mesures de prévention de l'échec scolaire, comme par exemple la prise en charge précoce de l'élève (Huffman.K , Marinier.L , Huot.A , Bureau, 2014, p 6).

3-les aspects étudiés en psychologie :

3.1-les organismes humain et animal :

Le comportement se définit comme toute réponse observable ou mesurable émise par une personne ou un animale. la psychologie se définit comme l'étude de tout comportement, tant celui de l'être humain que celui de l'animal. Lorsqu'il fait porter son étude sur les sujets humains, le psychologue doit tenir compte des problèmes d'éthique, de disponibilité des sujets, de la durée du traitement et des dépenses spéciales que tout cela entraîne.

3.2- L'hérédité et le milieu :

Une des questions auxquelles la psychologie essaie de répondre consiste à savoir si le comportement résulte de caractéristiques innées (influences héréditaires) ou quelque effet de l'apprentissage (influence du milieu). Une controverse au sujet de l'importance relative de ces deux influences, existe depuis très longtemps en psychologie et n'a pas encore été résolue. En général, les découvertes semblent indiquer que ces deux facteurs influent sur le comportement, soit séparément ou en interagissent.

3.3- Le conscient et l'inconscient :

Le comportement est souvent le produit d'un choix conscient. Certains comportements, cependant, peuvent parfois résulter de pulsions qui restent en deçà du seuil de la conscience. De nombreux théoriciens qualifient ces pulsions d'inconscientes. Les motivations tant conscientes qu'inconscientes peuvent déclencher des réponses, et c'est pourquoi la psychologie étudie les deux.

3.4- le normal et l'anormal

La psychologie étudie aussi bien le comportement normal que le comportement anormal. Il est souvent très difficile de décider si un comportement doit être considéré comme normal ou anormal. Le critère habituel consiste à considérer anormal un comportement qui est source de problèmes pour l'individu ou pour la société. De toute évidence, cette évaluation se fait autant à partir de l'étude de l'individu lui-même que des caractéristiques de la société dans laquelle il vit.

3.5- Les différents âges étudiés :

L'étude du comportement en psychologie couvre toute la durée de la vie. Puisque le comportement dépend autant de caractéristiques héréditaires que de l'apprentissage, les psychologues s'intéressent à l'individu à partir de la conception jusqu'à la mort. Toutefois, très peu de psychologues étudient toutes les périodes de la vie, la plupart préfèrent concentrer leurs recherches sur une période précise telle que la première enfance, l'adolescence ou la vieillesse.

3.6- Les aspects théoriques ou appliqués :

Finalement, le domaine de la psychologie est tellement vaste, qu'il inclut des études théoriques ainsi que l'application de principes psychologiques à des problèmes précis. La majorité des branches de la psychologie pourraient probablement être considérées comme des champs d'application (Wittig, Arnaud F, 1980).

4- Les principaux domaines de la psychologie :

La psychologie contemporaine est extrêmement vaste. Elle recouvre de nombreux domaines. Dans certains domaines, on va surtout trouver des psychologues qui font de la recherche : les chercheurs. Dans d'autres domaines, plus orientés vers les services, on va surtout trouver les psychologues qui exercent la psychologie (les plus nombreux) : les psychologues praticiens. Les trois principaux champs dans lesquels se pratique la psychologie sont : le champ de la santé mentale, le champ scolaire et le champ du travail.

Le titre de psychologue est aujourd'hui protégé par la loi (en particulier en Europe). Cela signifie que pour porter le titre de psychologue, il faut avoir réussi des études universitaires de psychologie de 2ème ou de 3ème cycle (maîtrise ou doctorat en psychologie). Toutefois, il n'existe encore que très peu de réglementation en ce qui concerne les fonctions de «psychothérapeute» ou de «psychanalyste». N'importe qui peut accrocher à sa porte une plaque portant l'inscription «psychothérapeute» et de nombreuses personnes (parfois incompetentes et/ou malhonnêtes) le font.

Il est possible de présenter presque tous les grands domaines actuels de la psychologie en utilisant 3 axes définissant 6 pôles : il s'agit de l'axe «biologique – social», l'axe «normal – pathologique» et l'axe développemental : «enfant – adulte».

4.1-La psychologie générale :

Étudie un ensemble des fonctions (cognitives et affectives) communes à toutes les activités de l'être humain. Elle vise à établir des lois et théories sur ces fonctions et leur intégration au sein des activités. Elle utilise préférentiellement (mais pas exclusivement) la méthode expérimentale. La psychologie générale cherche surtout à élaborer des théories pouvant s'appliquer à tous les individus.

4.2 -La psychologie différentielle :

Porte sur l'étude des différences entre individus selon l'âge, le sexe ou l'appartenance sociale. Elle est le complément naturel de la psychologie générale.

4.3-La neuropsychologie :

Cherche à établir les rapports existant entre les structures cérébrales (surtout corticales) et le comportement humain (surtout les fonctions mentales supérieures (mémoire, apprentissage...), dans le but de contribuer à comprendre celui-ci. Même si dans ce domaine, aucune intervention cérébrale directe sur l'homme n'est possible, on parle assez souvent de neuropsychologie expérimentale car les recherches s'appuient sur l'expérimentation animale ou ont recours à la méthode pathologique (c'est à dire à des êtres humains qui ont été lésés accidentellement). La neuropsychologie clinique s'occupe surtout du diagnostic et de la compréhension des désordres psychologiques chez des individus cérébrolésés. Elle comprend un aspect de rééducation : remédier aux effets invalidants des dommages cérébraux (via des techniques de rééducation ou thérapeutiques).

4.4-La psychopharmacologie :

S'intéresse aux effets des drogues (au sens large : médicaments psychotropes), sur le comportement. Il s'agit principalement de recherche en laboratoire sur des animaux. C'est à la suite de très nombreux essais, qu'un produit sera retenu et fera l'objet d'essais cliniques sur l'être humain, avant d'être commercialisé.

4.5-La psychologie du développement :

Tente de comprendre comment s'effectue le développement psychologique de l'être humain à travers les différentes étapes de la vie : de la naissance à la mort. Dans ce domaine, l'intérêt s'est longtemps porté sur l'enfance et l'adolescence qui sont des étapes capitales dans le développement de l'être humain. On parlait alors surtout de psychologie génétique (génétique au sens de genèse). Aujourd'hui, on s'intéresse au développement tout au long de la vie (y compris à l'âge adulte, à la vieillesse mais aussi durant la phase prénatale). Les psychologues du développement peuvent s'intéresser à une aptitude spécifique, comme la façon dont le langage apparaît et évolue chez l'enfant qui grandit, ou une période en particulier de la vie comme la petite enfance, l'âge préscolaire, l'adolescence...

4.6-La psychopathologie :

Porte principalement sur les maladies et les troubles psychologiques. Elle se trouve souvent qualifiée par sa méthode, clinique, et on utilise alors l'appellation de psychologie clinique. La plupart des psychologues œuvrent aujourd'hui dans le domaine de la psychologie clinique : ils y réalisent des diagnostics et des traitements de troubles mentaux et/ou de perturbations relationnelles.

4.7-La psychologie clinique :

Les psychologues cliniciens dont le rôle ne doit pas être confondu avec celui de psychiatre¹, travaillent surtout dans les hôpitaux et les centres de santé mentale. Ils peuvent aussi exercer la psychologie à titre privé, souvent en collaboration avec d'autres spécialistes de la santé. Dans le domaine de la santé mentale.

On trouve aussi des **psychologues conseillers** qui ont pour tâche principale d'aider les personnes dont le problème ne requiert pas nécessairement une psychothérapie. Il faut, également mentionner ici les psychologues qui appliquent l'expertise psychologique au système judiciaire. Ces psychologues émettent auprès des tribunaux des avis sur les comportements, les motivations et la personnalité d'individus mis en cause. Ils peuvent être appelés à faire des expertises dans les cas d'adoption, de protection de la jeunesse, de délinquance et de criminalité, dans les cas d'abus sur enfants... Par ailleurs, ils peuvent aussi recommander des mesures susceptibles de contribuer à résoudre des problèmes de criminalité.

4.8-La psychologie sociale :

Se préoccupe de la manière dont les interactions avec les autres influencent le comportement individuel. Elle s'intéresse aussi au fonctionnement et aux phénomènes de groupes. Elle a fréquemment recours à l'enquête. Les psychologues sociaux étudient des thèmes tels que la persuasion, le conformisme, les conflits, les préjugés, l'obéissance à l'autorité... Ils étudient aussi l'agressivité humaine.

4.9-La psychologie du travail :

Étudie le comportement des individus dans les organisations (entreprises, administrations, hôpitaux...) et tente d'apporter des solutions visant à adapter les travailleurs aux situations (gestion des ressources humaines) ou à adapter les situations aux travailleurs (ergonomie). Les psychologues du travail peuvent aussi aider des individus qui connaissent des difficultés par rapport au travail (licenciement, incapacité, chômage ...).

4.10-La psychologie scolaire :

Le psychologue scolaire joue le rôle de psychologue-conseil auprès des élèves afin de les aider à s'adapter au monde de l'école. Il est chargé de les orienter dans les études. Il est souvent amené à fournir un soutien aux élèves qui connaissent des difficultés. Ces difficultés peuvent être de nature assez diverse : problèmes sociaux et familiaux, perturbations affectives, troubles de l'apprentissage (comme la dyslexie)... Les psychopédagogues (proches des psychologues de l'éducation) interviennent aussi essentiellement dans le milieu scolaire. Ils se consacrent surtout à l'amélioration des méthodes pédagogiques.

4.11-La psychologie de l'éducation :

Porte essentiellement sur les processus psychologiques de l'apprentissage et applique les connaissances relatives à ces processus sur les programmes d'enseignement. Ils sont plutôt tournés vers la recherche sur les moyens pédagogiques et aident à former les enseignants (**Wittig, Arnaud F , 1980, p6-7**).

Cours 2 :

Les méthodes de recherche en psychologie

Entée :

Les psychologues utilisent différents types de méthodes de recherche. Il est possible de classer les recherches réalisées en psychologie, en trois grandes catégories : les recherches descriptives, les recherches corrélationnelles et les recherches expérimentales.

1-Les recherches descriptives :

Plusieurs méthodes employées en psychologie sont de nature descriptive : elles permettent de décrire le comportement humain mais elles n'en fournissent pas d'explication causale. Elles permettent de décrire le plus objectivement possible les comportements tels qu'ils se présentent.

Les méthodes descriptives les plus courantes sont :

- l'observation - l'enquête - les tests - l'étude de cas

Chaque méthode a des indications d'application bien précises. Elle comporte des avantages mais aussi des inconvénients (limites) qu'il est important de connaître avant de choisir la ou les méthodes que l'on va utiliser dans une étude.

1.1-L'observation :

L'observation minutieuse et rigoureuse du comportement constitue souvent le point de départ d'une recherche. Elle permet de décrire le comportement qu'on souhaite étudier et affiner les hypothèses qui peuvent ensuite être vérifiées par d'autres méthodes. Employée seule, l'observation sert davantage à décrire le comportement qu'à l'expliquer. Lorsqu'on observe que de jeunes enfants pleurent quand leur mère quitte la pièce, on n'est généralement pas en mesure d'avancer la ou les raison(s) pour lesquelles ils se comportent de cette manière. Par observation, on entend l'investigation d'un phénomène sans que le chercheur intervienne dans le déroulement du phénomène pour en faire varier certains aspects (auquel cas il s'agit d'expérimentation). Deux grands types d'observation peuvent être distingués : **l'observation naturelle**, et **l'observation systématique**.

Dans le premier type d'observation (**observation naturelle** (ou naturaliste)), il s'agit d'observer le comportement dans son contexte naturel (là où il se produit, tel qu'il se produit sans intervention du chercheur). C'est une méthode assez simple mais pouvant être fastidieuse (demande beaucoup de temps !). L'observateur doit se faire oublier pour ne pas influencer le comportement des sujets qu'il observe. Il doit donc se tenir à l'écart de façon à passer inaperçu (caché derrière un miroir, par exemple) ou au contraire se mêler si bien au groupe qu'il n'attire plus l'attention de personne. La plus grande difficulté liée à cette méthode est de confondre l'essentiel et l'accessoire, ou encore d'interpréter certains faits en fonction de ce qu'on s'attend à voir plutôt qu'en fonction de ce qui se passe réellement. Une solution consiste à pratiquer de **l'observation assistée ou armée** en ayant recours à du matériel audiovisuel (caméra, magnétophone...) afin d'enregistrer les comportements et pouvoir les visionner à plusieurs reprises. Cela permet de récolter des données de façon plus fiable (éviter les biais liés à l'observateur humain). Cela permet aussi de conserver les données et de réaliser

des analyses impossibles à réaliser en temps réel. Mais il n'y a pas d'objectivité absolue. Selon l'emplacement de la caméra par exemple, certains comportements peuvent échapper à l'enregistrement.

Dans le second type d'observation (**observation systématique**), le chercheur focalise son attention sur une facette particulière du comportement. Il s'agit d'une méthode moins globalisante que l'observation naturelle. Il convient de décrire de façon très précise et rigoureuse la facette du comportement.

1.2-L'enquête :

Certains phénomènes difficiles à analyser par observation directe ou par expérimentation peuvent être étudiés grâce à la méthode de l'enquête. Exemples : les opinions, les attitudes, les valeurs, les goûts, les assuétudes, la sexualité... L'enquête consiste à mettre en évidence des comportements qui se produisent ou qui se sont produits, et qui ne sont généralement pas directement observables. Avec l'enquête, on peut recueillir des données en interrogeant directement les gens sur des aspects d'eux-mêmes qu'ils sont en mesure de décrire. A partir des résultats obtenus auprès d'un groupe d'individus (échantillon), les chercheurs tirent des conclusions sur l'ensemble de la population de référence.

La forme d'enquête la plus connue est le **sondage d'opinion**, une forme d'enquête qui peut porter sur des sujets très variés, depuis les habitudes alimentaires jusqu'aux opinions politiques. La première étape d'une enquête consiste le plus souvent à sélectionner un échantillon **représentatif** de la population que l'on cherche à décrire. Pour ce faire, l'échantillon doit idéalement avoir les mêmes caractéristiques (démographiques) telles que le sexe, l'âge, le statut socio-économique. Les deux outils les plus fréquemment utilisés par les chercheurs dans les enquêtes sont les **questionnaires** et les **interviews (ou entretiens)** (Parent.G, Cloutier.P, 2017).

1.2.1-Le questionnaire

Un questionnaire peut être utilisé sur un vaste échantillon. Il permet donc de récolter rapidement un grand nombre de résultats qui sont statistiquement significatifs. La simplicité apparente de la technique en a fait une pratique courante mais dont la rigueur scientifique est bien souvent absente. Le type de question. Il existe deux grands types de question : les **questions ouvertes** et les **questions fermées**. Dans une question ouverte, l'énonciation de la réponse est laissée au choix de la personne interrogée. Dans une question fermée, il existe un ensemble préétabli de réponses possibles. La personne interrogée doit faire un choix dans cet ensemble.

1.2.2-L'entretien (ou l'interview) :

L'entretien clinique est sans doute l'outil fondamental du psychologue clinicien. Il s'agit d'une méthode scientifique répondant à des critères de mise en place rigoureux et des objectifs bien définis. Il existe différents types d'entretiens, en fonction de l'objectif poursuivi : l'entretien thérapeutique (lorsque le psychologue reçoit en entretien un patient dans le cadre par exemple d'un suivi thérapeutique), l'entretien de conseil ou encore l'entretien d'orientation.). Il peut y avoir différents niveaux de directivité :

1.2.2.1-entretien non directif : le psychologue a préparé ses questions à l'avance et les pose dans un ordre qu'il a lui-même prédéfini, il pose des questions assez précises tout en laissant une zone d'expression libre au patient. Ce type d'entretiens s'apparente aux questionnaires d'enquêtes sociologiques ou de satisfaction administrés par des instituts spécialisés concernant tel ou tel produit ou fait de société.

1.2.2.2- entretien semi directif : le psychologue a défini des questions centrales qu'il présentera selon l'ordre qui lui paraîtra le plus adapté lors de l'entretien. Il a défini les sous-thèmes de l'entretien mais laisse le patient libre pour chacun des sous-thèmes.

1.2.2.3-entretien directif : le psychologue n'a défini ni l'ordre, ni la formulation, ni même la nature des questions. Cela signifie qu'il laisse le patient libre du contenu de son discours par rapport au thème de l'entretien (**Demont. É, 2009, pp 4-5**).

1.3-Les tests :

D'après Pichot (1945) On appelle **test** mental une situation **expérimentale standardisée** servant de stimulus à un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation, permettant ainsi de classer le sujet examiné soit quantitativement, soit typologiquement.

Les tests psychologiques constituent des outils dont les psychologues se servent pour compléter leur étude du comportement, notamment en ce qui concerne les aspects difficilement accessibles par l'observation. Il existe de très nombreux tests : tests d'intelligence, de personnalité, d'intérêts ... Il y a une grande diversité dans la pratique des tests. On peut utiliser des tests dans différents lieux (école, hôpital, entreprise...). On peut les utiliser dans différents domaines de la psychologie (psychologie scolaire, psychologie du travail, psychologie clinique...) en poursuivant divers objectifs (dépister les enfants en difficulté scolaire, sélectionner ou orienter les travailleurs...). La personne à qui on administre un test doit habituellement répondre oralement ou par écrit à une série de questions. La passation d'un test peut être **individuelle** ou **collective**.

1.4. L'étude de cas :

Une étude de cas consiste essentiellement en l'observation approfondie d'un individu ou d'un petit groupe d'individus. Elle comporte le plus souvent des informations sur l'enfance de la personne étudiée, ses relations avec ses proches, ses expériences de vie..., c'est à dire des éléments permettant de mieux étudier son comportement.

Les études de cas sont utilisées surtout par les psychologues cliniciens afin d'illustrer certains principes psychologiques à l'aide du portrait détaillé d'un individu. Des études de cas célèbres sont celles des premiers patients de **FREUD**. Celui-ci cherchait dans le passé de ses patients, l'origine de leurs symptômes. Il utilisait par exemple le cas d'un petit garçon effrayé par les chevaux pour faire des hypothèses sur l'origine des phobies (**Parent.G, Cloutier.P, 2017**).

2-Les recherches corrélationnelles :

Les psychologues qui effectuent des recherches descriptives désirent souvent approfondir leur étude du comportement. Il leur arrive de vouloir déterminer si deux ou plusieurs phénomènes sont reliés et, si oui, jusqu'à quel point. Pour ce faire, ils ont recours à la méthode corrélacionnelle. Pour ce faire, on a recours à la méthode corrélacionnelle : méthode qui permet de mesurer le degré de dépendance entre deux ou plusieurs «éléments» susceptibles de varier de façon quantifiable. Ces éléments sont appelés **variables**. L'objectif d'une recherche corrélacionnelle est donc de déterminer le degré avec lequel plusieurs variables sont reliées, c'est à dire la **prédiction** de la valeur de l'une à partir de la valeur de l'autre. La méthode corrélacionnelle est appliquée à des données provenant d'autres méthodes (études de cas, observations, enquêtes...). L'intérêt des recherches corrélacionnelles est qu'elles permettent d'étudier un large champ de phénomènes qui varient en nature (de la personnalité aux attitudes) et qui ne peuvent pas être reproduits en laboratoire.

Une corrélation s'établit toujours entre deux ensembles d'observations. Ces deux ensembles d'observations se rapportent habituellement à plusieurs individus. Ainsi, les psychologues qui s'intéressent aux origines de l'intelligence, cherchent à déterminer s'il existe une relation entre le quotient intellectuel (QI) des parents et celui de leurs enfants. Pour ce faire, ils doivent **mesurer le QI** d'un ensemble de parents et celui de leurs enfants. On ne peut pas calculer de corrélation si on ne connaît le **QI** que d'une seule paire parent-enfant. Corréler deux variables signifie évaluer l'étendue avec laquelle la valeur d'une mesure (d'une variable) **prédit** la valeur de la mesure (de l'autre variable). La statistique qui permet de faire cette prédiction s'appelle le coefficient de corrélation. Celui-ci mesure le degré avec lequel deux variables sont liées. Il peut être **positif** ou **négatif**.

Si la **corrélation est positive**, cela signifie qu'à des valeurs élevées d'une des variables correspondent des valeurs élevées de l'autre variable (et qu'à des valeurs faibles d'une des variables correspondent des valeurs faibles de l'autre variable). Par exemple, il existe une corrélation positive entre le QI et le rendement scolaire : plus les individus ont un QI élevé, meilleur est leur rendement scolaire. Toutefois, il est rare qu'une corrélation soit parfaite. Cela signifie qu'il existe des exceptions. Ainsi, certains individus qui ont un QI moyen se classent parfois parmi les meilleurs. D'autres individus qui ont un QI élevé obtiennent parfois des résultats médiocres.

Si la **corrélation est négative**, cela signifie qu'à des valeurs élevées d'une variable correspondent des valeurs faibles de l'autre variable. Par exemple, il existe une corrélation négative entre le stress et l'état de santé : plus les individus sont stressés, moins ils sont en bonne santé (**Tarvis.C, Wade.C 1999, p.47.48**).

3- les recherches expérimentales :

La méthode expérimentale se caractérise par le respect d'une procédure rigoureuse et la manipulation et le contrôle de variables. Le chercheur manipule une ou des variables (appelées variables indépendantes, notées le plus fréquemment VI) afin d'étudier leurs effets sur une ou plusieurs réponses de l'individu (appelées variables dépendantes, VD).

3.1- variables dépendantes : correspondent donc à la mesure réalisée, c'est-à-dire la réponse du sujet (réponse orale, écrite...) ou une caractéristique de cette réponse (par exemple, mesure du temps de réaction, nombre de bonnes réponses).

3.2-variables indépendantes : correspondent à ce qui est manipulé par le chercheur et peuvent être de deux types. Soit il s'agit de variables invoquées (ou observées) inhérentes aux caractéristiques du sujet (âge, sexe...). Soit il s'agit de variables provoquées (ou contrôlées) liées aux caractéristiques de la situation (degré de violence des dessins animés pour reprendre l'exemple précédent). Les VI doivent toujours prendre plusieurs valeurs (on parle alors des modalités de la VI). Dans notre exemple précédent, le degré de violence des dessins animés pourrait être utilisé par l'expérimentateur en envisageant différentes modalités (dessin animé très violent, dessin animé peu violent ou enfin dessin animé pas du tout violent).

3.3- les variables parasites :

Il est nécessaire de contrôler toutes les autres variables – qualifiées de variables parasites ou confondues – susceptibles d'avoir un effet sur le phénomène étudié. Le contrôle de ces variables peut être réalisé en maintenant constant une modalité de cette variable (par exemple, si le sexe peut influencer la réponse des sujets, le chercheur peut décider de réaliser son étude uniquement avec des filles ou uniquement avec des garçons), par contrebalancement (si par exemple l'ordre de présentation des items peut influencer le rappel, il peut donc être nécessaire de fixer différents ordres de présentation) ou encore par aléatorisation (en proposant différents ordres de présentation de manière

aléatoire). Le non-contrôle des variables susceptibles d'interférer sur la relation de cause à effet invalidera complètement les résultats et conclusions de l'étude (**Demont. É, 2009**).

Cours 3 :

Les courants de pensée en psychologie

Entrée :

Toute discipline scientifique vise à élaborer des modèles théoriques en vue d'expliquer et de comprendre, un ou plusieurs phénomènes donnés. La psychologie en tant que discipline scientifique élaboré des théories visant à rendre compte du fonctionnement humain. Par ailleurs, la psychologie est centrée sur un objet d'étude complexe (l'être humain) et pouvant être abordé de manière très différente. Il n'existe pas aujourd'hui une et une seule théorie du fonctionnement humain...

1- Le courant psychodynamique :

Cette théorie élaborée par Sigmund Freud au début de 20^{ème} siècle, affirme l'existence d'un inconscient psychologique pouvant déterminer tout ou partie de notre personnalité et de notre comportement.

Elle a permis l'élaboration d'une thérapie des névroses, des troubles de l'équilibre psychique et de l'affectivité.

1.1-Elaboration du concept d'inconscient :

C'est tout d'abord en s'attaquant, avec un autre médecin Breuer, au traitement de l'hystérie que Freud va commencer à envisager l'hypothèse d'une cause inconsciente aux troubles psychologique.

Pour résumer très brièvement, on peut dire que les cas d'hystérie traité par Freud se caractérisaient le plus souvent par des troubles fonctionnels de certaines parties du corps sans qu'aucune lésion organique n'ait pu être constatée.

Par exemple un patient souffre sans raison apparente de la paralysie d'un membre.

Selon Freud l'explication de ce type de trouble serait la suivante : des souvenirs pénibles seraient chassés de la conscience et se manifesteraient de façon déguisés à celle-ci sous forme de symptômes.

1.2-Comment définir l'inconscient ?

Freud va s'apercevoir que la personnalité de ses patients est comme scindées, comme en conflit avec elle-même. Consciemment le patient déclare vouloir guérir et pourtant tout se passe comme s'il se comportait en vue d'obtenir le résultat opposé. Freud constate une résistance à la guérison pour empêcher le souvenir de réapparaître ; la force qui a provoqué l'oubli est toujours présente.

L'inconscient se définit comme le siège des désirs et des souvenirs refoulés et oppose une résistance à leur réapparition consciente (Lacomte.J ,2008).

1.3-Signification du refoulement :

Pourquoi certains souvenirs sont-ils refoulés ?

A la suite de son expérience thérapeutique Freud constate que le refoulement est un moyen de défense par lequel le sujet évite ou croit éviter certains dangers dus à des conflits internes à la personnalité, conflits entre certains désirs profonds et certaines aspirations morales.

La personnalité est divisée et pour conserver son intégrité refoule la partie d'elle-même la plus en contradiction avec sa dignité personnelle dans l'inconscient.

Mais le refoulement est une fausse solution car les désirs inconscients, parce qu'ils sont des désirs, vont toujours chercher à se manifester, ce qui entraîne des conflits internes au psychisme. Le désir ne pouvant se manifester consciemment se manifeste sous forme de symptômes.

La psychanalyse en tant que thérapeutique va donc se donner pour mission d'aller rechercher, de faire ressurgir à la conscience, les souvenirs, les désirs refoulés afin de résoudre ces conflits. Toute analyse est donc un voyage dans le passé, ce qui explique l'importance déterminante de l'enfance pour la psychanalyse.

1.4-Signification des pulsions :

Poussée qui a sa source dans une excitation corporelle et dont le but est de supprimer l'état de tension qui règne à la source pulsionnelle. Une pulsion est composée de la manière suivante :

- La source ==> l'excitation
- Le but ==> mettre fin à l'état de tension
- L'objet ==> ce qui permet d'atteindre le but

1.5-Les stades de développement de l'enfant :

Selon la psychanalyse freudienne, l'enfant passe par plusieurs étapes au cours de son développement, essentiellement centrées sur la sexualité infantile :

● **Le stade oral (de la naissance à 18 mois)** : le plaisir du nourrisson est focalisé sur la bouche et la succion. Le sein maternel est un objet de plaisir. Le bébé porte spontanément à la bouche les objets présents dans son environnement. C'est une façon de les découvrir, mais aussi de se les approprier.

● **Le stade anal (de 18 mois à 3-4 ans)** : l'activité sexuelle de l'enfant est liée au contrôle de son sphincter. C'est la période d'acquisition de la propreté et du langage. L'enfant considère ses excréments comme une partie de lui-même. Il peut les offrir ou les refuser aux adultes et découvre ainsi son pouvoir sur l'environnement.

● **Le stade phallique (de 3-4 ans à 5-6 ans)** : la zone érogène préférée est alors constituée par les organes génitaux. L'enfant pose des questions sur l'origine de la vie et la différence des sexes. Au cours de cette période, se manifeste le complexe de castration, qui s'exprime de manière différente chez le garçon et chez la fille : le garçon craint de perdre son pénis (angoisse de castration) et la fille souffre de ne pas en avoir un (envie du pénis). C'est également à cette étape que se développe le complexe d'Oedipe : le garçon est sexuellement attiré vers sa mère et considère son père comme un rival.

● **La période de latence (de 5-6 ans à la puberté)** : les pulsions sexuelles de l'enfant sont moins fortes, il intériorise les premiers interdits moraux et devient pudique. C'est la période de «résolution de l'Oedipe» : l'enfant renonce aux pulsions sexuelles et agressives liées au complexe d'Oedipe et s'identifie au parent du même sexe. Ses centres d'intérêt et ses activités se diversifient.

● **Le stade génital (à partir de la puberté)** : l'individu apprend progressivement à contrôler ses pulsions d'une manière souple et qui le satisfait. Son Moi est fort et parvient à équilibrer l'action du Ça et celle du Surmoi.

1.6 - l'appareil psychique :

● **Le ça** : Constituant original du psychisme dont le contenu est essentiellement pulsionnel et concerne aussi bien les exigences somatiques essentielles (faim, soif), que l'agressivité et les désirs sexuels. En tant qu'elle s'enracine dans le somatique cette instance est entièrement inconsciente. N'accède à la conscience que des représentations secondaires de certaines pulsions.

● **Le moi** : Volonté, pensée et conscience principalement, n'est inconsciente dans le moi que la partie périphérique proche du ,ça et qui refoule ou adapte les pulsions en fonction du principe de réalité auquel le moi est soumis.

● **Le surmoi** : Le moi n'a pas seulement à se défendre contre le ,ça, il doit aussi se soumettre aux exigences du surmoi qui se constitue au cours de la période œdipienne et correspond à l'intériorisation inconsciente et préconsciente de tous les interdits parentaux, sociaux, de toutes les forces répressives que le sujet a rencontré au cours de son développement (**Lacomte.J, 2008**).

2- Le courant béhavioriste (ou comportementaliste) :

Le comportementalisme, ou behaviorisme, a constitué pendant plusieurs décennies (essentiellement entre les années trente et les années soixante) l'un des deux principaux courants psychologiques, à côté de la psychanalyse. Il prend le contrepied de cette dernière, en affirmant que les processus mentaux sont soit inexistantes, soit inaccessibles à l'étude scientifique. Seul compte le comportement, strictement déterminé par l'environnement (**Lacomte.J, 2008**).

2.1-les grandes étapes de béhaviorisme :

2.1.1- Les origines philosophiques chez les philosophes empiristes :

Les origines philosophiques du behaviorisme remontent essentiellement à la philosophie empiriste des 17^e et 18^e siècles, particulièrement représentée par **John Locke, George Berkeley et David Hume**, qui considèrent que l'esprit humain est comme une page blanche à la naissance et que ce sont les multiples expériences de la vie qui lui fournissent les matériaux nécessaires à sa constructions.

2.1.2- Les travaux précurseurs de Pavlov sur le réflexe conditionné :

Le physiologiste russe **Ivan Pavlov** (1849-1936) étudie le réflexe de salivation chez les chiens, ce qui lui vaut le prix Nobel de médecine en 1904. Normalement, le réflexe se déclenche lorsque la nourriture entre en contact avec les papilles gustatives. Mais Pavlov remarque que les chiens, habitués à l'employé chargé de les nourrir, salivent dès que celui-ci apparaît. Il établit donc une distinction entre le réflexe originel inné « **réflexe inconditionné** » et le réflexe acquis « **réflexe conditionné** » qui résulte d'un apprentissage. Pour étudier ceci de façon systématique, il crée un dispositif expérimental très simple : une sonnerie retentit avant chaque distribution de nourriture. Après plusieurs séquences de ce type, la salivation se déclenche après la sonnerie.

2.1.3 - Les fondements conceptuels posés par Watson :

John B. Watson (1878-1958) pose, en 1913, les bases conceptuelles du behaviorisme dans un article généralement considéré comme le manifeste de ce courant psychologique. Il y affirme que la psychologie est une science naturelle objective dont l'objectif est la prédiction et le contrôle du comportement. L'introspection et l'analyse des processus mentaux n'entrent pas dans son domaine d'études. L'un de ses propos est resté célèbre :

« Donnez-moi une douzaine de bébés en bonne santé, bien formés, ainsi que mon propre monde spécifié pour les élever et je m'engage à prendre n'importe lequel d'entre eux et à le former pour qu'il devienne n'importe quel type de spécialiste que je peux sélectionner (médecin, avocat, artiste), quels que soient ses talents, penchants, tendances, aptitudes, vocation et race de ses ancêtres ».

2.1.4 - Skinner et sa boîte à renforcements :

Cependant, c'est surtout grâce à l'action inlassable de **Burrhus F. Skinner** (1904-1990) que le comportementalisme prend véritablement son essor. L'apport majeur de **Skinner**, comparativement aux travaux de **Pavlov**, est d'affirmer que « l'environnement ne se borne pas à aiguillonner, il sélectionne ». En d'autres termes, l'environnement a un impact sur l'organisme non seulement avant « conditionnement classique » de Pavlov mais également après la réaction de cet organisme. Le comportement est façonné et maintenu par ses conséquences « **conditionnement opérant** » de Skinner. Le renforcement joue ici un rôle central. Il peut s'agir soit d'un renforcement positif, que l'individu cherche à reproduire, soit d'un renforcement négatif (ou aversif), que l'individu cherche à éviter. Le dispositif expérimental le plus connu à cet égard est la « boîte de Skinner ». Un animal (pigeon, rat, etc.) est placé dans une cage où se trouvent une mangeoire et une boîte dans laquelle apparaissent des signaux. Si, lorsqu'apparaît le bon signal (décidé comme tel par l'expérimentateur), le pigeon pique par hasard la boîte à signaux, la mangeoire se remplit (renforcement positif). Après plusieurs situations identiques, le pigeon apprend qu'il peut obtenir de la nourriture en piquant la boîte après l'apparition du bon signal. Certaines expériences incluent également des renforcements négatifs (par exemple un choc électrique) (**Tarvis.C & Wade.C 1999**).

2.2- Applications pratiques et conception philosophique :

→ Les applications pratiques

Skinner a également mené de nombreuses recherches auprès de l'être humain, tout particulièrement dans l'enseignement et l'éducation. Il constate avec regret que l'enseignement a été essentiellement aversif : l'élève étudiait pour échapper à des conséquences négatives en cas d'absence de travail. Mais, affirme-t-il, les enseignants et parents adroits apprennent à récompenser l'enfant de ses bonnes actions plutôt que de le punir pour ses mauvaises. Pour résoudre le problème de la délinquance, il prône également un mode éducatif qui limiterait les punitions (renforcements négatifs). Il propose diverses stratégies, en particulier :

- augmenter l'usage de renforcements positifs (par exemple faire faire du sport à des jeunes pour éviter des comportements violents, plutôt que les punir) b-L'être humain, dépourvu de liberté On peut distinguer deux courants théoriques dans le behaviorisme :
- le «behaviorisme méthodologique» considère que le seul élément observable est le comportement. Les processus mentaux existent peut-être, mais ne peuvent être étudiés par la science ;
- le «behaviorisme radical» postule que la pensée n'existe pas. C'est précisément cette seconde orientation qu'adopte Skinner. Dans son ouvrage, *Par-delà la liberté et la dignité*, il défend une

conception de l'être humain fondée sur un déterminisme environnemental presque absolu. Tout comportement peut être facilité ou au contraire inhibé en aménageant les conditions environnementales appropriées. Ceci a pour corollaires que :

- **la personnalité n'existe pas** : ce que l'on qualifie de traits de caractère ne sont en fait que les dérivés de contingences de survie ou de renforcement ;
- **la liberté n'existe pas** puisque celle-ci « n'est qu'une question de contingences de renforcement »
- **la morale n'existe pas** : les comportements considérés comme bons ou mauvais ne sont pas dus à la bonté ou à la méchanceté ni à une connaissance du bien et du mal, mais à des renforcements, en particulier les renforcements verbaux du type «C'est bien !» ou «C'est mal !». Par exemple, le fait qu'un individu obéisse ou non à la règle «Tu ne voleras point» dépend exclusivement des renforcements auxquels il a été soumis ;
- **la responsabilité personnelle n'existe pas** : c'est l'environnement qui est «responsable» du comportement répréhensible ; c'est lui qu'il faut changer, non quelque attribut de l'individu (Lacomte.J, 2008).

3- Le courant cognitiviste :

La **psychologie cognitive** est la science qui étudie les **processus mentaux**. Il s'agit évidemment là d'un univers très vaste qui comprend **la perception, l'intelligence, la résolution de problèmes, la créativité, les représentations mentales, la prise de décision, la catégorisation, l'apprentissage, la mémoire**, etc. Après avoir été longtemps mise à l'écart, elle constitue aujourd'hui l'un des plus importants courants de la psychologie scientifique. Associée à diverses autres disciplines (philosophie, intelligence artificielle, linguistique, anthropologie et neurosciences), elle forme avec elles ce que l'on appelle les sciences cognitives.

3.1- Les Principaux concepts de la théorie de Jean Piaget, comme un modèle dominant :

Piaget reprend dans ses explications théoriques des concepts **baldwiniens** tels que **l'adaptation par assimilation/accommodation** et la réaction circulaire. Il s'appuie sur les travaux de **Binet** et les enrichit à la demande de **Théodore Simon**. Sa théorie est inspirée par la philosophie évolutionniste de **Spencer** et la philosophie de **Kant**. Elle est aussi une théorie constructiviste originale de la genèse de l'intelligence et des connaissances humaines qui permet à Piaget d'établir des liens étroits entre la problématique biologique de l'évolution et de l'adaptation des espèces et la problématique psychologique du développement de l'intelligence.

Selon **Piaget**, l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et en particulier l'enfant, entre en contact avec le monde. Grâce à ces contacts répétés l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelés **schèmes**.

Un schème est une entité abstraite qui est l'organisation d'une action (ex. la succion). Les schèmes se transforment en devenant plus généraux (succion d'autres objets), plus nombreux et donc deviennent plus « mobiles ». Ils se combinent dans une organisation de type moyen-but (ex. le râteau pour prendre un objet). Selon **Piaget**, les schèmes sont un ensemble organisé de mouvements (sucrer, tirer, pousser...) ou d'opérations (sérieur, classer, mesurer...) dont l'enfant dispose (dans le premier cas), ou qu'il acquiert et développe par son interaction avec le monde environnant.

Ces schèmes s'ancrent dans l'esprit, lorsque l'expérience les conforte, ou se modifient lorsqu'ils sont contredits par les faits (il nomme abstraction réfléchissante, cette abstraction, si celle-ci s'appuie sur des schèmes acquis précédemment dans un contexte différent).

À chaque fois que l'individu perçoit un objet (qui peut être physique ou une idée), il essaie de **l'assimiler**. Si cette **assimilation**, c'est-à-dire l'intégration de l'objet à un **schème** psychologique préexistant échoue, alors commence un processus d'**accommodation**. En d'autres termes l'assimilation est un mécanisme consistant à intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation à un ensemble d'objets ou à une situation pour lesquels il existe déjà un schème, alors que l'accommodation est un mécanisme consistant à modifier un schème existant afin de pouvoir intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation

Il est contre les concepts de **l'innéisme**. **Piaget** tente de modéliser le développement de l'intelligence sur la base de principes logiques. L'enfant est un logicien en herbe, qui donne un sens aux objets en faisant émerger leurs propriétés et fonctions. Il réinvente le monde physique (constructivisme). **Piaget** parle d'actions extériorisées et intériorisées. Tout cela sont des conceptions physiques. La logique et les mathématiques sont le raisonnement. Le raisonnement est la forme optimale de l'adaptation biologique, donc du cerveau (**Papalia.R.D, Feldman.D.E, 2014, pp 22-23**).

Piaget divise le développement psychologique de l'enfant en quatre stades, chacun lui-même divisé en sous-stades, conditionnant le suivant. Les différents moments du développement sont :

3.2-Les stades développement psychologique de l'enfant :

- **Le stade de l'intelligence sensori-motrice (de la naissance à 2 ans)**
- **Le stade de l'intelligence pré opératoire (de 2 à 6 ans)**
- **Le stade des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (de 6 à 10 ans)**
- **Le stade des opérations formelles (de 10 à 16 ans)**

Les âges qui voient le passage d'un stade à l'autre sont indicatifs et basés sur une moyenne. Certains enfants peuvent commencer le passage du troisième au quatrième stade dès 10 ans alors que d'autres y parviendront vers 12 ans.

Au début l'intelligence est essentiellement pratique. Elle se construit en fonction des sens et de la motricité de l'enfant. Elle lui permet d'organiser le réel selon un ensemble de structures spatio-temporelles et causales.

3.2.1-Le stade de l'intelligence sensori-motrice :

À ce stade, l'enfant ne possédant ni langage ni fonction symbolique, ces constructions s'effectuent en s'appuyant exclusivement sur des perceptions et des mouvements, autrement dit, par une coordination sensori-motrice des actions sans intervention de la représentation ou de la pensée.

L'un des apprentissages essentiels au cours de cette période concerne la compréhension de la permanence de l'objet. Ce que Piaget entend par *permanence* c'est le fait qu'une personne accorde une existence aux choses « extérieures au moi, persévérant dans l'être lorsqu'elles n'affectent pas directement la perception » (Piaget, 1937). Comment le bébé se représente-t-il les objets qu'il ne voit plus ? Pour Jean Piaget l'enfant se rend compte de la permanence des objets par stades successifs :

1^{er} stade (de 0 à 1 mois) : l'enfant développe l'exercice des réflexes. L'enfant n'a aucune réaction suite à la disparition d'un objet.

2^e stade (de 1 à 4 mois) : les premières adaptations acquises et les réactions circulaires primaires, l'enfant est centré sur son corps. L'enfant a une réaction émotionnelle (pleurs, cris, etc.) à la disparition de l'objet mais n'entreprend aucune recherche.

3^e stade (de 4 à 8 mois) : les réactions circulaires secondaires et les procédés destinés à faire durer les spectacles intéressants. Il acquiert la permanence pratique, il revient au jouet qu'il a laissé. Par contre si on pose un linge dessus il ne le cherche pas sauf si c'est lui qui l'a mis dessous (ou s'il voit une partie de l'objet, qui fait sens pour lui, dépasser)

4^e stade (de 8 à 12 mois) : coordination intentionnelle des réactions circulaires secondaires et leur application aux situations nouvelles. L'enfant recherche systématiquement l'objet. Cependant sa représentation de l'objet n'est pas encore parfaite, il commet l'erreur dite du « stade IV » (ou erreur A non B) : lors du déplacement visible de l'objet il le recherche là où il l'a précédemment trouvé et non pas nécessairement là où il a disparu.

5^e stade (de 12 à 18 mois) : réactions circulaires tertiaires et la découverte des moyens nouveaux par expérimentation active. L'enfant résout le problème du stade précédent tant que les déplacements de l'objet sont visibles. S'ils sont invisibles (par exemple on met l'objet dans une main et on le met, sans que l'enfant ne le voie, sous un coussin), l'enfant recherche l'objet dans la main et ne cherche pas ailleurs.

6^e stade (de 18 mois à 24 mois) : l'invention des moyens nouveaux par combinaison mentale des schèmes. L'enfant est capable de retrouver l'objet même si les déplacements sont invisibles.

L'enfant perçoit alors la conservation de l'objet, cette conservation étant «solidaire de toute l'organisation spatio-temporelle de l'univers pratique, ainsi, naturellement, que sa structuration causale».

La fin de cette première période est marquée par l'accès à la fonction symbolique. Lorsqu'il acquiert **la fonction symbolique**, le bébé est capable de se représenter des objets et situations non directement perceptibles à l'aide de signes (mots) ou de symboles (dessins). **La fonction symbolique** est tenue pour acquise lorsqu'on observe chez le bébé cinq types de conduites : **l'imitation différée**, le jeu symbolique, le **dessin**, **l'image mentale** et le **langage** (Papalia.R.D, Feldman.D.E, 2014, pp 87-93).

3.2.2-Le stade de l'intelligence préopératoire 2-6 ans :

Au début de cette période, l'enfant assure sa maîtrise des notions de l'espace et du temps, puis de la fonction symbolique. Ces objets, généralement acquis lors du stade précédent, sont alors plus assurés. La permanence de l'objet est acquise car l'enfant peut se représenter l'existence d'un objet sans que celui-ci soit présent.

Cette période est surtout marquée par diverses acquisitions. En premier lieu, l'enfant développe fortement ses capacités langagières. Il est capable peu à peu de dialoguer. Par ailleurs, c'est aussi durant cette période que se forme la notion de quantité.

Au niveau psychologique ce stade est marqué par l'égoïsme qui se marque par l'artificialisme, la causalité morale, le finalisme. L'artificialisme est le fait de penser que tout est créé

par l'homme, la causalité morale revient à considérer que les lois physiques sont semblables aux lois morales, le finalisme tend à expliquer le monde en donnant une raison à toute chose (ex. les arbres secouent leurs branches pour produire du vent). L'égoïsme infantile traduit l'indifférenciation du sujet et de l'objet, ainsi que la confusion du point de vue propre avec celui d'autrui. L'égoïsme est l'incapacité qu'a l'enfant de se décentrer et de coordonner son point de vue avec celui d'autrui. L'égoïsme constitue donc en quelque sorte l'équivalent, au niveau de la représentation, de ce qui est "le dualisme" du premier stade sensori-moteur ; c'est-à-dire, l'indissociation entre le corps propre et le milieu extérieur. Cette notion est liée également à un déséquilibre de l'assimilation et de l'accommodation.

Il est aussi à noter que l'enfant à ce stade vit dans la contradiction, au sens où il peut affirmer une chose et son contraire immédiatement après sans que cela le gêne. Dans le cadre des opérations logiques, l'enfant commence à être capable de classer ou de sérier des objets mais sans notion de réversibilité ; il est encore incapable de faire une opération et son inverse. (**Papalia.R.D , Feldman.D.E,2014, p150**)

3.2.3-Le stade des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire :

Pendant cette période, cette intelligence, dite opératoire, reste dépendante de la présence dans le champ de la perception des éléments sur lesquels porte la réflexion, marquée par la réversibilité de toute opération.

Ce stade est marqué par l'acquisition de certaines notions (les âges sont donnés à titre indicatifs) :

Les conservations physiques :

Conservation de la quantité de la matière (7-8 ans) : un morceau de pâte à modeler contient la même quantité de pâte qu'il soit présenté en boule ou en galette.

- Conservation de la quantité de poids (8-9 ans) : un kilo de plume est aussi lourd qu'il soit présenté dans un sac ou dans plusieurs.
- Conservation de la quantité de volume (11-12 ans) : le volume d'un litre d'eau reste inchangé, qu'on le présente dans une bouteille, ou dans un récipient plus évasé.

Les conservations spatiales :

Conservation des quantités numériques (7 ans) : quand on place une rangée de jetons peu espacés et qu'on demande à l'enfant de prendre autant de jetons que l'exemple, il réalisera correctement l'exercice. - Classification (8 ans) - Sériation (8 ans) -Groupements multiplicatifs : c'est la capacité à combiner la classification et la sériation. (**Papalia.R.D, Feldman.D.E, 2014, p214**).

3.2.4- Le stade des opérations formelles :

Cette période est celle de l'adolescence. **À partir de 11 ans et jusqu'à 16 ans** l'individu va mettre en place les schèmes définitifs qu'il utilisera tout au long de sa vie. Alors que l'enfant, ne pouvait raisonner que sur du concret, l'adolescent peut maintenant établir des hypothèses détachées du monde sensible. Dans la théorie piagétienne, l'accès à la logique formelle est la dernière étape d'un processus qui débute dès la naissance. Comme toute étape elle est le fruit d'une succession d'adaptations au réel. Vers l'âge de 11 ans l'enfant ne peut plus se contenter d'une logique concrète, il commence à ressentir le besoin d'établir des hypothèses, des raisonnements hypothético-déductifs

(du type si...alors) pour mieux appréhender le monde. Durant les cinq ans que dure ce stade les schèmes logiques vont se mettre en place et s'affirmer jusqu'à ce qu'ils soient totalement opérationnels vers l'âge de 16 ans. Jusqu'à l'adolescence, le possible est une forme du réel. Au stade de l'intelligence formelle, c'est le réel qui est une forme du possible. Cela signifie que pour l'enfant la base est le réel et qu'il échafaude des hypothèses à partir de celui-ci, mais par la suite il est capable d'imaginer des théories décontextualisées pour ensuite les appliquer au monde sensible (**Papalia.R.D, Feldman.D.E, 2014, p290**)

4-Le courant humaniste :

La double domination de la psychanalyse et du behaviorisme sur la psychologie a suscité, à partir des années 1940, une réaction chez certains psychologues qui considéraient ces deux approches comme réductionnistes. Pour eux, l'être humain n'est pas d'abord le jouet de ses pulsions internes (psychanalyse) ou des pressions de l'environnement (behaviorisme), mais un individu désireux de s'accomplir dans l'épanouissement personnel et la relation avec autrui.

Abraham Maslow, l'un des principaux artisans de ce renouvellement conceptuel, a notamment critiqué la tendance du freudisme «à donner à toutes choses une coloration pathologique et à ne pas voir suffisamment les saines possibilités de l'être humain, à tout voir à travers des verres sombres. On pourrait dire que Freud a découvert la psychologie pathologique et qu'il reste maintenant à faire la psychologie de la santé».

4.1-Les principaux représentants :

Les représentants les plus connus de cette approche sont **Abraham Maslow, Carl Rogers, Erich Fromm et Viktor Frankly**. Ces auteurs, bien que conscients des faces sombres présentes chez chaque être humain, s'intéressent surtout aux aspects positifs de l'existence. Ainsi, selon Rogers, « la nature fondamentale de l'être humain, quand il fonctionne librement, est constructive et digne de confiance ».

4.1.1-Abraham Maslow (1908-1970) :

Par le biais d'enquêtes, Maslow s'est efforcé de repérer les caractéristiques des personnes en bonne santé mentale. Il observe notamment une bonne acceptation de soi et des autres, une importante ouverture à l'expérience, l'autonomie et la capacité de résister aux pressions, l'originalité du jugement et la richesse de l'émotivité, une certaine spontanéité et facilité d'expression, l'aptitude à aimer et à entretenir des relations enrichissantes. Cet auteur est surtout connu pour sa «hiérarchie des besoins», souvent appelée «Pyramide de Maslow» (bien que Maslow n'ait pas utilisé ce terme lui-même), qu'il décrit dans son ouvrage *Une théorie de la motivation humaine*. Il y a, selon lui, cinq niveaux de besoins, qu'il classe du plus basique au plus élevé :

- besoins physiologiques (manger, boire, dormir, avoir suffisamment chaud).
- besoins de sécurité (logement, ressources financières, sécurité physique et psychologique, stabilité affective, sécurité médicale).
- besoins de reconnaissance et d'appartenance (amour, amitié, solidarité).
- besoins d'estime (se sentir respecté par les autres et par soi-même, respecter les autres, exercer des activités valorisantes).
- besoins de réalisation de soi.

Ce dernier thème **la réalisation de soi** est un concept central de la psychologie humaniste. Elle est conçue comme un processus dynamique, non comme un état statique. La personne en cours de réalisation (*self-realizing*) connaît ses richesses et ses limites et accepte sa condition humaine réelle, avec ses insuffisances. Elle parvient à harmoniser des tendances apparemment contradictoires : intérêt pour soi et pour les autres, goût pour la solitude et pour les contacts sociaux, rationalité et irrationalité, etc.

4.1.2 -Carl Rogers (1902-1987) :

Carl Rogers s'est lui aussi intéressé à ce qu'il appelle la « **vie pleine** », processus qui entraîne une ouverture accrue à l'expérience. Dans cette situation, « l'individu devient plus capable d'être à l'écoute de lui-même, de faire l'expérience de ce qui se passe à l'intérieur de lui-même. Il est libre de vivre ses sentiments subjectivement, comme ils existent en lui-même, et libre aussi d'être conscient de l'existence de ces sentiments». Lorsque l'individu se libère de ses attitudes de défense et qu'il s'ouvre au vaste éventail de ses véritables besoins, ses réactions sont positives, dynamiques et constructives. Sa personnalité est à la fois assurée et capable de s'adapter aux diverses situations de l'existence. Carl Rogers a beaucoup œuvré pour offrir des implications concrètes de la psychologie humaniste, en thérapie, ainsi que dans l'enseignement et en politique

4.1.3-Erich Fromm (1900-1980) :

Erich Fromm s'est particulièrement intéressé à l'ambivalence fondamentale de l'être humain, ce qu'il appelle «sa propension au bien et au mal». Il oppose **par exemple** les tendances «biophiles» et nécrophiles ou encore les orientations vers l'«être» et vers l'«avoir», présentes chez chacun d'entre nous, mais dans des proportions diverses selon les individus.

Ainsi, dans le mode être, l'individu entretient un lien vivant et authentique avec le monde qui l'entoure ; son bonheur se fonde sur l'amour, le partage et le don. Inversement, dans le mode avoir, il établit sa relation au monde essentiellement sur la base de possession et de propriété, il tire son bonheur de sa supériorité sur les autres, de sa propre puissance et de la capacité de conquérir, voire de voler et tuer. **Par exemple**, il existe, selon Fromm, une différence essentielle entre avoir de l'autorité et être une autorité :

«L'autorité rationnelle est fondée sur la compétence et elle aide à se développer la personne qui s'appuie sur elle. L'autorité irrationnelle est fondée sur le pouvoir et sert à exploiter la personne qui lui est soumise».

4.2- Les applications :

a- En psychothérapie :

Carl Rogers est à l'origine d'une forme de thérapie qualifiée d'«approche centrée sur la personne» et reposant sur trois piliers :

- la congruence (ou authenticité) : le thérapeute rencontre personnellement le Patient, sur la base d'une relation directe de personne à personne.
- la considération : le thérapeute éprouve un véritable intérêt et une profonde acceptation du patient et de ses sentiments.
- la compréhension empathique : le thérapeute s'efforce de se mettre à la place de son patient, de comprendre ses réactions de l'intérieur.

Selon **Rogers**, une thérapie ne peut réussir que si «le thérapeute a réussi à établir avec le client une relation intensément personnelle et subjective, une relation de personne à personne». **Rogers** a également développé la thérapie de groupe.

Les connaissances actuelles sur l'efficacité des psychothérapies donnent raison à Rogers. De multiples évaluations ont mis en évidence qu'au-delà des diverses orientations théoriques, l'essentiel de l'impact des psychothérapies est dû à l'« alliance thérapeutique », terme qui recouvre trois aspects :

- la collaboration entre le patient et le thérapeute.
- le lien affectif entre eux.
- leur aptitude à se mettre d'accord sur les objectifs du traitement et sur les tâches à accomplir.

Une approche thérapeutique contemporaine, appelée «entretien motivationnel» mise au point par **William Miller** et **Stephen Rollnick**, s'inspire fortement de Rogers, notamment par son insistance sur le rôle de l'empathie. Diverses études d'évaluation ont clairement démontré son efficacité, en particulier auprès de personnes alcooliques ou toxicomanes.

Le logo thérapie a été élaborée par **Viktor Frankl**, qui déclare que cette «guérison par le sens se penche tant sur la raison de vivre de l'homme que sur ses efforts pour en découvrir une : ces efforts, à mon avis, constituent une force motivante fondamentale chez l'être humain».

Contrairement à Freud, qui estimait que la quête de sens était une manifestation névrotique, Frankl considère que ce questionnement est salutaire et bénéfique : «Il existe une frustration existentielle, c'est-à-dire le sentiment d'absence de sens de sa propre existence. La frustration existentielle n'a rien de pathologique ; elle peut et doit être mobilisée dans une action thérapeutique. C'est là un des buts les plus nobles de la logo thérapie».

b-Dans l'enseignement :

Pour favoriser l'apprentissage, **Carl Rogers** a proposé que l'enseignant adopte dans ses cours les trois attitudes que sont l'authenticité, la considération et l'empathie.

Deux chercheurs en sciences de l'éducation, **David Aspy** et **Flora Roebuck**, ont constaté que les élèves dont les enseignants manifestent un haut degré d'empathie, de congruence et de considération ont de meilleurs résultats scolaires, sont moins souvent absents et ont une meilleure image d'eux-mêmes. Ces auteurs ont élaboré un programme destiné à augmenter le niveau de ces caractéristiques chez les enseignants. Les résultats, au sein d'une école située dans un environnement socio-économique très faible, sont impressionnants : nette augmentation du niveau scolaire de l'ensemble des élèves, baisse significative de l'absentéisme, de la violence et du vandalisme, pourcentage de démission chez les enseignants passant de 80 % à 0 % (**Lacomte.J, 2008**).

Cours 4 :

L'intelligence

Entrée :

On peut penser que l'intérêt à l'égard de l'intelligence provient de ce qu'elle constitue une des facultés qui distinguent le plus l'être humain des autres organismes du règne animal.

La question de l'intelligence ne se limite pas à un seul l'aspect. Elle englobe de nombreux autres aspects qui ne sont pas toujours faciles à définir. Par ailleurs, lorsqu'on aborde cette notion, on se rend compte que c'est un sujet pour lequel beaucoup de personnes entretiennent une attitude ambiguë, oscillant entre le vif intérêt et la méfiance. vous allez le constater surmment dans ce cours.

1. Définition de l'intelligence :

- **Selon Alfred Binet (1905) :**

«C'est une faculté très importante dans la vie quotidienne appelée jugement ou bon sens ou sens pratique qui permet de s'adapter aux situations »

-**Selon D. Wechsler (1944) :**

«L'intelligence est la capacité complexe ou globale d'un individu d'agir en fonction d'un but, de penser rationnellement et d'avoir des rapports efficaces avec son environnement » (**Netchine.N, 2007, p 179**).

-**Piaget (1947) :** Propose une conception biologique de l'intelligence qui est conçue comme un processus dynamique d'adaptation à l'environnement (**Houdé.O, 2012, p33**).

-**Selon Burt (1949) :** Une efficience mentale générale.et en (1955) : Une aptitude cognitive générale innée (**John Mackintosh.N, 2004, p12**).

-**Selon Sternberg (1985) :**

Il définit l'intelligence comme un regroupement de diverses habilités mentales qui permettent aux enfants comme aux adultes non seulement de s'adapter à n'importe quel contexte environnemental, mais aussi de choisir et de modifier les contextes dans lesquels ils vivent (**Salley W. Olds. Diane E. Papalia, 2005, p 286**).

- **Selon P. kline (1991) :**

«L'intelligence est généralement définie comme la capacité à apprendre, à comprendre et à s'adapter à de nouvelles situations».

- Selon Wechsler (1995) :

«L'intelligence est la capacité générale qu'un individu de comprendre et de maîtriser le monde qui l'entoure» (Bernaud.J.L, 2009, p 09).

- Selon Howard Gardner (1996) :

«La faculté de résoudre des problèmes ou de produire des biens qui ont une valeur dans une ou plusieurs cultures ou collectivités» (Bouchard.C, Fréchette.N, 2008, p 326).

- Selon Gottfredson (1997) :

L'intelligence désigne une aptitude mentale très générale qui implique notamment l'habilité à raisonner, à planifier, à résoudre des problèmes, à penser de façon abstraite, à comprendre des idées complexes à apprendre rapidement à tirer profit des expériences vécues (J-Gerrig.R, G-Zimbardo.Ph, 2008, p 238).

Toutes ces définitions chronologiques s'accordent sur le fait que **l'intelligence est la capacité à s'adapter à un environnement et une situation à un moment donné et aussi une capacité à comprendre et à manier des idées et à résoudre les problèmes**. Donc nous pouvons dire qu'une personne est intelligente lorsqu'elle s'adapte à des situations nouvelles, à trouver des solutions aux difficultés qui se présentent. Autrement dit, l'intelligence est l'ensemble des fonctions mentales ayant pour objet la connaissance conceptuelle et rationnelle.

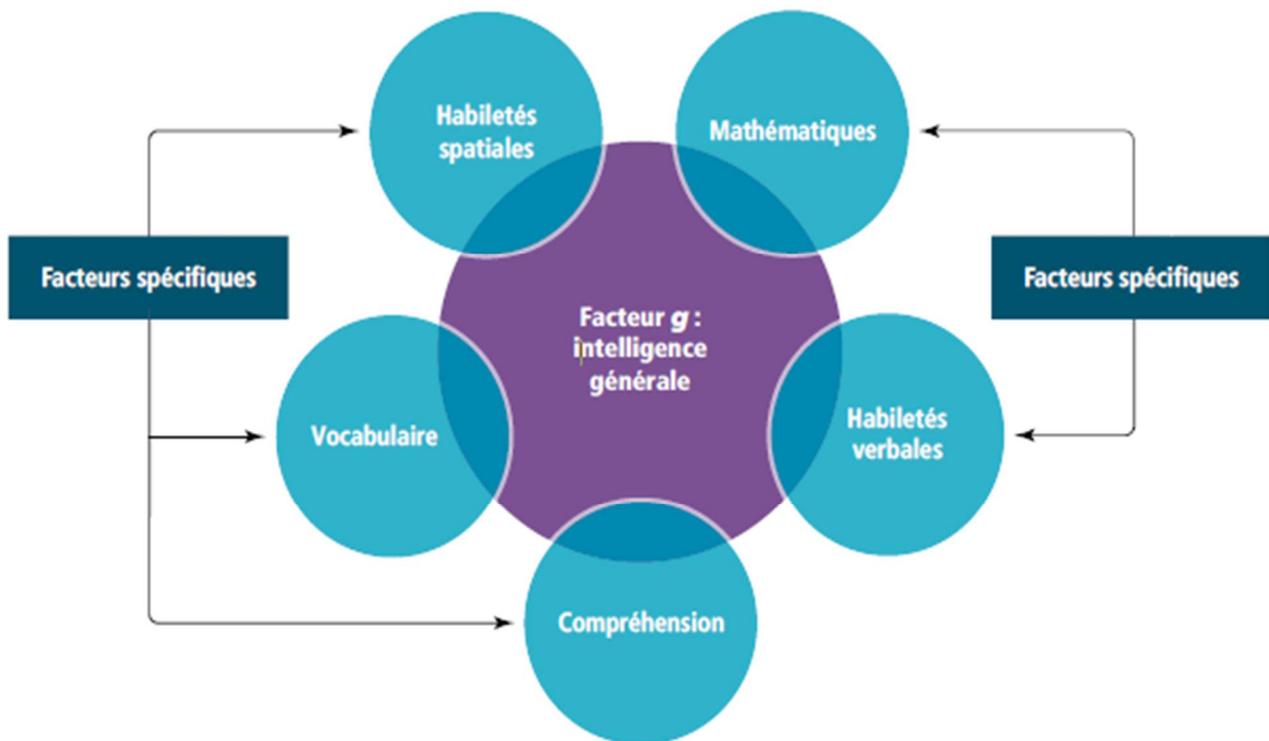
2-Les principale théorie sur l'intelligence :

Parmi les nombreux modèles théoriques qui ont tenté de combler les lacunes présentées par l'approche psychométrique et qui demeurent d'actualité, on peut distinguer ceux qui considèrent l'intelligence comme un ensemble de capacités en interaction et ceux qui l'approchent du point de vue développemental, le modèle de Piaget étant le plus connu parmi ces derniers.

2.1-L'intelligence en tant qu'ensemble de capacités :

2.1.1-Le modèle hiérarchique de Spearman :

Dans la première moitié du xxe siècle, le psychologue anglais **Charles E. Spearman** (1927) avait suggéré un modèle de l'intelligence comprenant deux niveaux. Le premier correspondait à un facteur général que Spearman avait baptisé le **facteur g** (g pour «général») et qui constituait en quelque sorte un élément commun à tous les aspects mesurés par les tests de QI. Ce facteur permettait de rendre compte de l'observation suivante maintes fois effectuée : un individu se trouvant au-dessus de la moyenne concernant un aspect donné (par exemple, la mémoire) tend également à être au-dessus de la moyenne dans les autres aspects. Par ailleurs, étant donné que le rendement d'un individu peut malgré tout varier d'un aspect à l'autre, Spearman avait également supposé l'existence de différents facteurs spécifiques interagissant, avec le facteur g et expliquant qu'un individu peut, par exemple, être très bon dans le domaine verbal et l'être moins dans le domaine spatial, alors que ce pourrait être le contraire pour un autre individu (voir la figure suivante).



Model de spearman

(Parent.G ,Cloutier.P, 2013, p 229).

L'idée de facteurs se situant à différents niveaux a été reprise par de nombreux auteurs, dont le psychologue américain **Louis L. Thurstone** (1938). Celui-ci a proposé certains regroupements intermédiaires entre le facteur g et les différents facteurs spécifiques suggérés par Spearman. Passant en revue l'ensemble des travaux de recherche effectués dans cette optique, Carroll (1993) relève que les différents tests permettent de définir plus de 70 habiletés différentes qu'on peut disposer en hiérarchie ayant au sommet un facteur g et différents regroupements de plus en plus spécifiques. D'après Neisser et ses collaborateurs (1996), cette approche hiérarchique, dont le modèle de Spearman peut être considéré comme l'ancêtre, constituerait la conception la plus largement acceptée actuellement de la façon dont sont structurées les diverses habiletés mesurables par les différents tests existants.

2.1.2-La théorie des intelligences multiples de Gardner :

S'inspirant d'études de cas qui ont porté sur des génies scientifiques ou des virtuoses, sur des «**idiots savants**» ou encore sur des individus ayant perdu, à la suite de blessures au cerveau, certaines capacités et en ayant conservé d'autres, Gardner en est venu à considérer que l'intelligence pouvait se présenter sous plusieurs formes ou types logés dans des parties distinctes du cerveau.

Après avoir proposé sept types d'intelligence dans son volume de 1983, il a par la suite bonifié sa théorie pour finalement arriver aux neuf types d'intelligence. En utilisant le terme « intelligence » pour référer à des domaines de l'activité humaine qu'on désignait traditionnellement comme des talents ou des dons.

2.1.3-La théorie triarchique de Sternberg :

Le psychologue américain **Robert J. Sternberg** a proposé, lui aussi, un modèle de l'intelligence comportant différents aspects. Cependant, alors que les formes d'intelligence proposées par Gardner correspondent à différents domaines (langue, logique, espace, musique, etc.), celles présentées par Sternberg se rapportent au type d'activité exercé. Ainsi, pour Sternberg, l'intelligence se manifeste par la capacité de résoudre des problèmes, et ce qu'il cherche à décrire, c'est le comportement intelligent, plus précisément les différentes formes d'intelligence à l'oeuvre dans le comportement de résolution de problèmes qui permettent à l'organisme de s'adapter.

La théorie de Sternberg considère que le comportement intelligent comporte trois aspects, d'où l'appellation «triarchique». Ces trois aspects, remaniés plusieurs fois, ont également été renommés et correspondent aux trois formes fondamentales d'intelligence que nous connaissons maintenant, à savoir l'intelligence analytique, l'intelligence créative et l'intelligence pratique.

La théorie de Sternberg apparaît beaucoup plus structurée que celle de Gardner, notamment en ce qui concerne l'intelligence analytique. C'est d'ailleurs cette forme d'intelligence que Sternberg a le plus étudiée en rapport avec la résolution de problèmes. Toutefois, dans la théorie de Sternberg, on trouve le même fonnement par rapport au statut qu'auraient les différentes formes d'intelligence : il considère qu'elles sont indépendantes tout en reconnaissant, ne serait-ce qu'indirectement, qu'elles doivent avoir en commun quelque chose qui leur permet de fonctionner de façon intégrée dans le concret (**Parent.G, Cloutier.P, 2017, p232**).

2.2- Le modèle développemental de Piaget :

Pour Piaget, le concept de **schème** est central dans le développement de l'intelligence. On peut le définir comme une «structure cognitive interne qui fournit à l'individu une procédure à suivre dans une circonstance donnée».

Dès sa naissance, l'enfant possède un certain nombre de schèmes fondamentaux, qu'il s'agisse de schèmes sensoriels tels que goûter et sentir, ou encore de schèmes moteurs tels que téter et refermer la main.

Graduellement, des schèmes mentaux tels que comparer des objets et établir des catégories vont se développer, pour en arriver à des schèmes beaucoup plus complexes tels qu'effectuer des raisonnements à partir d'hypothèses. L'élaboration de ces schèmes complexes s'effectuera au moyen de trois mécanismes de base de l'adaptation, et leur réorganisation donnera ainsi lieu à un développement en quatre grands stades (Déjà cités dans le cours 03).

2.2.1-Les trois mécanismes de base de l'adaptation :

Au cours du développement, les schèmes sont constamment réorganisés par des mécanismes d'assimilation et d'accommodation, eux-mêmes régulés par un phénomène d'équilibration.

✓ **L'assimilation :**

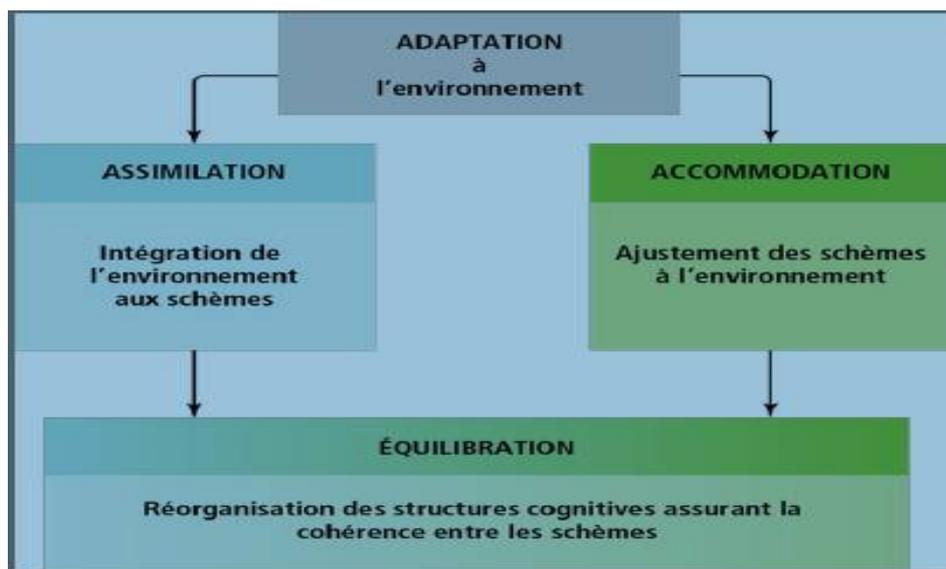
L'assimilation consiste à intégrer les nouveaux éléments d'information et les expériences aux schèmes déjà existants.

✓ **L'accommodation :**

Piaget nomme **accommodation** le mécanisme consistant à modifier un schème existant afin de pouvoir y intégrer une nouvelle information (une situation, un objet ou un événement).

✓ **L'équilibration :**

L'assimilation et l'accommodation exercent des actions complémentaires : alors que l'assimilation réside dans l'intégration de l'environnement aux schèmes existants, l'accommodation consiste dans l'ajustement de ces derniers à l'environnement. Au fur et à mesure que l'enfant est confronté à de nouvelles expériences, les actions combinées de l'assimilation et de l'accommodation entraînent une réorganisation qui se traduit par une succession de déséquilibres et de rééquilibrations des structures cognitives. Cette réorganisation est réglée par un mécanisme d'autorégulation, que Piaget nomme équilibration, grâce auquel s'opère le processus d'adaptation.



Les mécanismes du développement cognitif selon Piaget

(Parent.G, Cloutier.P, 2017, p235).

3-Les déterminants de l'intelligence :

3.1-L'hérédité :

Parler d'hérédité, c'est référer à l'héritage biologique transmis par les parents à leurs descendants. Jusqu'à tout récemment, cela correspondait au bagage génétique constitué par l'acide désoxyribonucléique (ADN), c'est-à-dire à l'ensemble des gènes provenant des deux parents et regroupés en paires de chromosomes. Les données concernant l'influence de l'hérédité peuvent être regroupées en deux points : les variations entre les individus et les variations entre les sexes.

a-Les variations entre les individus :

Tenant pour acquis que la capacité d'apprendre et de mémoriser reflète, au moins en partie, ce qu'on entend par intelligence, une étude classique (Tryon, 1940) a été effectuée sur des rats afin de vérifier si l'hérédité pouvait jouer un rôle dans la capacité de mémoriser un trajet dans un labyrinthe. Cette recherche a démontré que l'aptitude à apprendre à parcourir un labyrinthe sans erreurs dépendait en bonne partie du bagage héréditaire.

b-Les variations entre les sexes :

De façon globale, la plupart des tests de QI n'indiquent pas de différence entre les hommes et les femmes. Par contre, des différences systématiques ont été démontrées par rapport à certaines habiletés précises. Ainsi, les hommes réussissent mieux en moyenne que les femmes dans des tâches visuospatiales telles que la rotation mentale de formes tridimensionnelles et la poursuite d'un objet en mouvement. De leur côté, les femmes performant davantage dans diverses tâches de nature verbale telles que la génération de synonymes, la facilité à s'exprimer verbalement et par écrit, ainsi que la lecture et l'épellation.

3.2-L'environnement

De façon générale, on entend ici par environnement le milieu dans lequel se développe l'organisme dès sa conception, c'est-à-dire tout ce qui n'est pas le bagage héréditaire transmis par les parents. On peut distinguer l'environnement prénatal (intra-utérin), les facteurs périnataux ainsi que l'environnement postnatal.

a-L'environnement prénatal :

La prise d'alcool par la mère durant la grossesse peut entraîner des problèmes mineurs ou majeurs sur le développement du fœtus. Ainsi, certains enfants peuvent présenter à la naissance le syndrome d'alcoolisation foetale, un ensemble de malformations souvent associées à une consommation importante d'alcool par la mère durant la grossesse et pouvant entraîner, entre autres, des problèmes d'apprentissage et une déficience intellectuelle.

b- L'environnement périnatal :

Des complications survenant au moment de l'accouchement peuvent entraîner un retard intellectuel. La plus fréquente est celle causant une anoxie, c'est-à-dire un manque d'oxygénation du cerveau de l'enfant à naître. L'enroulement du cordon ombilical autour du cou de ce dernier est une cause courante d'anoxie.

c-L'environnement postnatal :

Il sera ici question des principaux facteurs susceptibles d'influer sur le développement intellectuel de l'enfant, depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte. On peut y distinguer, d'une part, les variables physiques, comme la malnutrition, et d'autre part, les variables socioculturelles tel que, le nombre d'enfants par famille, le divorce, la monoparentalité, la formation de plus en plus tardive des familles, etc (**Parent.G, Cloutier.P, 2013, pp 243-248**).

4- L'intelligence et sa mesure :

Essentiellement à des fins pratiques (diagnostic psychologique), on a construit des échelles destinées à évaluer l'intelligence des enfants et des adultes. Ces échelles sont appliquées individuellement. Les auteurs de ces échelles considèrent généralement que l'intelligence est constituée d'un ensemble de fonctions ou de processus cognitifs qui agissent de manière coordonnée. D'où deux propriétés de leurs échelles :

- Elles sont constituées d'épreuves variées visant précisément à couvrir l'ensemble des processus définissant l'intelligence. À partir de chacune de ces épreuves, il est possible de caractériser le sujet par un profil.
- Elles permettent de calculer un score unique résumant l'efficacité du sujet.

4.1-L'échelle métrique de l'intelligence de Binet et Simon et ses dérivés :

En 1905, **Binet et Simon** présentent la première version de leur « Échelle métrique de l'intelligence » destinée à repérer dans les écoles les élèves échouant pour une insuffisance intellectuelle légère (débilité mentale) et susceptibles de bénéficier d'un enseignement spécial. L'échelle sera remaniée par Binet et Simon en 1908 et 1911, puis par *Zazzo et al.* en 1966 (Nouvelle Échelle métrique de l'intelligence). Aux États-Unis plusieurs adaptations du Binet-Simon furent réalisées. La plus connue est le Stanford-Binet, présentée par **Lewis Terman** en 1916 et révisée à de nombreuses reprises.

4.2-Les échelles d'intelligence de Wechsler :

Le psychologue américain **David Wechsler** présente sa première échelle d'intelligence pour adultes en 1939. Celle-ci fut révisée une première fois en 1955, puis une seconde en 1981. C'est la **WAIS-R (Wechsler Adult Intelligence Scale Revised)**. Sur les mêmes principes, Wechsler a également construit des échelles d'intelligence pour enfants, la **WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children)** pour les 5-15 ans (*cf.* Grégoire, 1992) et la **WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence)** pour les 3-7 ans. Comme Binet, Wechsler considère que l'intelligence doit être évaluée par un ensemble de processus, mais son échelle se distingue de celle de **Binet et Simon** sur deux points importants.

4.3-La batterie des Kaufman :

Voulant construire une épreuve destinée aux mêmes usages que la WISC, mais mieux fondée théoriquement, notamment sur des bases neuropsychologiques, **Kaufman et Kaufman** (1982) construisirent le **K. ABC (Kaufman Assessment Battery for Children)**.

Destiné à être appliqué à des enfants de 2 ans et demi à 12 ans et demi, le **K. ABC** comporte seize sous-tests. Ces sous-tests, dont plusieurs sont repris de la WISC.

4.4- Remarques sur g , le **QI** et l'intelligence générale :

Dans les échelles qui viennent d'être présentées, on calcule un **QI**. Nous avons vu par ailleurs qu'il existait un facteur général (facteur g de Spearman). Ces deux notions ne sont pas identiques mais proches. On se réfère à l'une ou à l'autre ou aux deux à la fois lors qu'on parle d'intelligence générale. Le facteur g est une variable hypothétique, une abstraction mathématique à laquelle on donne un contenu. On cherche ce qu'il peut y avoir de commun à diverses variables qui sont associées plus ou moins fortement les unes aux autres. On peut caractériser le sujet par une note en facteur g ou par son score dans des épreuves fortement saturées dans ce facteur général (**Huteau.M, 2013, p 126-131**).

Cours 5 :

La sensation et la perception

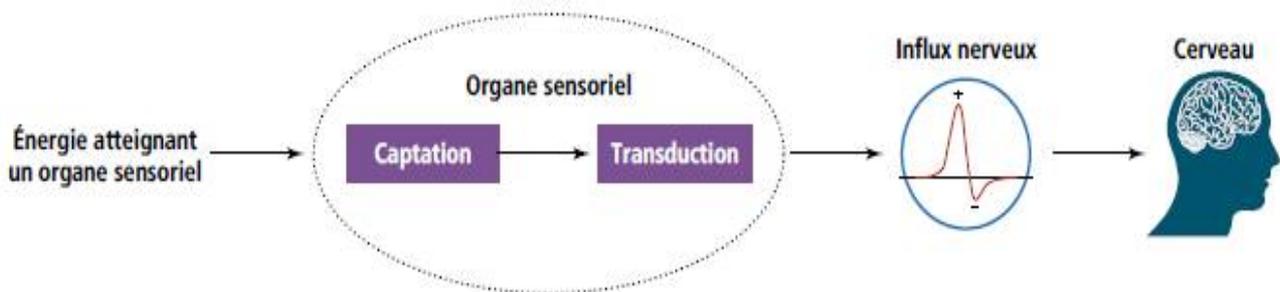
1-La sensation :

On peut définir la sensation comme le processus par lequel les sens détectent des stimuli et les transmettent au cerveau. C'est cette définition que nous retiendrons, même si le terme, «dans son usage actuel, présente des ambiguïtés, en particulier en ce qui concerne la distinction entre sensation et perception».

La captation et la transduction sont deux phénomènes constituant le point de départ de la sensation. À ces deux éléments s'ajoutent les notions de seuil et d'adaptation, qui interviennent également dans le processus de la sensation.

1.1-La captation et la transduction :

Pour chacune des modalités sensorielles, le processus conduisant à la sensation commence par la **captation**, c'est-à-dire la saisie d'une forme d'énergie donnée par un organe sensoriel. Cette énergie est ensuite transformée en influx nerveux, phénomène appelé **transduction**. Ces influx sont alors acheminés vers le cerveau où est finalement produite l'impression subjective ressentie.



L'énergie environnante, par exemple de la lumière, est saisie par un organe sensoriel (captation), puis transformée en influx nerveux (transduction), lequel est ensuite envoyé en direction du cerveau.

1.2- La notion de seuil :

Définie à l'époque de Fechner, la notion de seuil réfère de façon générale aux conditions requises pour l'apparition d'un phénomène. En ce qui a trait à la sensation, on distingue le seuil absolu et le seuil différentiel.

a- Le seuil absolu :

Pour qu'un stimulus puisse donner lieu à une sensation, il doit être au minimum détectable par les organes sensoriels. D'un point de vue théorique, on appelle seuil absolu la quantité minimale d'énergie requise pour qu'un stimulus soit détecté. Cette quantité minimale dépend à la fois de l'intensité du stimulus et de sa durée. **Par exemple**, pour une durée donnée, le seuil absolu de la vision correspond à l'intensité minimale requise pour qu'un stimulus lumineux soit détecté ou, pour une intensité donnée, à la durée minimale requise pour qu'il y ait détection. Ainsi, un stimulus d'intensité trop faible ou de durée trop courte ne pourra pas correspondre à une quantité d'énergie suffisante pour être détectée par un organe sensoriel.

b-Le seuil différentiel :

Correspond, d'un point de vue théorique, à la différence minimale d'énergie requise pour que la différence soit détectée. Comme c'est le cas pour le seuil absolu, la valeur obtenue au moment de la prise de plusieurs mesures varie habituellement d'une fois à l'autre. C'est pourquoi, en pratique, le seuil différentiel correspond à la valeur qui entraîne la détection d'une différence 50 % du temps (Parent.G, Cloutier.P, 2017, p83).

La différence du seuil absolu, la valeur du seuil différentiel varie selon le niveau d'intensité des stimuli présentés. La première loi à avoir exprimé cette relation est la **loi de Weber** selon laquelle le seuil différentiel est proportionnel à l'intensité des stimuli. **Par exemple**, il est possible de détecter une différence de 0,1 kg par rapport à un poids de 1 kg, mais cet écart de poids ne serait pas détectable par rapport à un poids de 10 kg. Il faudrait alors, selon la loi de Weber, une différence de 1 kg pour que celle-ci puisse être détectée, soit 10 % de plus que le poids de référence.

1.3- L'adaptation sensorielle :

L'adaptation sensorielle désigne le phénomène par lequel les différents organes sensoriels s'ajustent aux caractéristiques énergétiques des stimuli qui les atteignent. Dans certains cas, l'exposition prolongée à une situation donnée peut favoriser la détection de stimuli faibles. Il suffit, par exemple, d'entrer dans une salle de cinéma obscure par un bel après-midi ensoleillé pour s'en rendre compte. Au début, on ne distingue pratiquement rien, mais, graduellement, l'oeil s'ajuste au faible niveau d'éclairage et il est ensuite possible de distinguer les sièges vides et d'en choisir un (Parent.G, Cloutier.P, 2017, p 84).

2- La perception :

C'est le processus d'interprétation des stimuli sensoriels. Les sensations ne font qu'informer l'individu sur les stimuli de l'environnement alors que la perception interprète ces messages sensoriels et les rend compréhensibles.

Exemple 1: Si vous voyagez en avion à quelques milliers de mètres au-dessus du sol par une belle journée ensoleillée, les autos, les routes, les maisons et les arbres vous paraîtraient minuscules (sensation), mais vous réaliseriez quand même qu'ils sont de taille normale (perception).

La perception semble, en grand partie, dépendre de l'expérience ; autrement dit, cette caractéristique du comportement est apprise. Des recherches ont révélé qu'un sujet dont l'expérience perceptuelle est restreinte ou nulle est incapable de développer des réactions perceptuelles normales. Par ailleurs, un individu qui ne peut pas ou qui n'a pas d'occasions d'établir des liens avec les stimuli environnementaux présente un développement perceptuel anormal.

Deux types de facteurs influent sur la perception : **les stimuli externes les et facteurs internes** ou personnels. Ces deux types de facteurs influent sur la façon dont le sujet prêtera attention à un stimulus, ce qui est important, car pour qu'il ait perception, le sujet doit porter un minimum d'attention au stimulus.

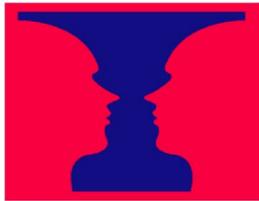
2.1-Facteurs externes :

Les facteurs externes découlent des propriétés d'un stimulus ou d'un groupe de stimuli. La psychologie de **Gestalt** est la première à s'intéresser aux effets des stimuli externes sur le développement perceptuel. Les gestaltistes se rendaient bien compte que les stimuli déclenchaient

beaucoup plus que des simples sensations. Ils affirmaient que la totalité d'une situation stimulante présentait plus que la somme de chacune de ses composantes.

2.1.1-le rapport entre figure et font :

La relation entre le stimulus principal et l'autre stimulus environnant s'appelle **rapport figure-font**. En générale, ce rapport détermine jusqu'à quel point le stimulus principal (**figure**) se détachera de l'ensemble (**font**)



Exemple 2 : visage au vase ?

Il arrive qu'un rapport figure-font soit réversible, il est alors possible de percevoir parfois la figure comme étant le fond et a d'autres moments comme étant figure, et de percevoir le fond parfois comme étant la figure et parfois comme étant le font.

- **2.1.2-l'intensité** : les recherches ont montré qu'en général, plus l'intensité d'un stimulus est forte et plus la probabilité qu'un sujet y prête attention est grande. Cependant, être exposé a un stimulus trop intense peut être douloureux ou même dommageable. (Wittig, Arnaud F, 1980, p76).

Exemple 3 : En général, plus un bruit est fort, plus il a de chances d'être entendu (et d'être ainsi entendu reconnu et interprété). Toutefois, s'il devient extrêmement fort, cela peut provoquer une distorsion dans la réception du son ou même endommager l'appareil auditif du sujet. Les musiciens qui utilisent des amplificateurs électriques peuvent encourir un tel danger.

2.1.3- Le contraste :

Il est plus probable de remarquer un stimulus qui diffère sensiblement des autres stimuli environnants, soit en qualité ou bien en quantité, qu'un stimulus semblable à ceux qui l'entourent. Ce principe est celui du contraste.

Exemple 4 : Le principe du contraste est inversé dans le camouflage. Les soldats portent des vêtements qui se fondent dans le milieu ambiant

2.1.4-La continuité :

La continuité décrit le phénomène par lequel même un stimulus complexe est perçu comme étant continu ou ininterrompu plutôt que comme une série d'éléments morcelés ou irréguliers. Ainsi un sujet a plus tendance à percevoir une situation stimulante comme une combinaison de stimuli réguliers ou continus plutôt que de la percevoir comme une combinaison de stimuli irréguliers ou discontinus.

2.1.5-Le regroupement :

La disposition ou l'arrangement des stimuli peut influencer l'attention et l'interprétation dont ils font l'objet. Les stimuli groupés paraissent être reliés dans le temps ou dans l'espace, surtout si leur agencement correspond à un certain rythme ou à une certaine disposition. De tels regroupements aident le sujet à percevoir les stimuli et à les organiser en une forme compréhensible.

2.1.6- la clôture :

Le phénomène de clôture consiste à combler les (vides) à l'intérieur de l'information reçue. Le sujet reçoit une information incomplète, mais tout de même suffisante pour pouvoir (parachever)

le stimulus et le percevoir en son entier, (bien entendu, une personne a plus de ou moins de facilité à appliquer le principe de clôture selon les connaissances qu'elle a déjà sur ce qui est approprié pour compléter le stimulus).

Exemple 5 : les jeux télévisés font souvent appel au principe de clôture. Pour gagner un prix, les concurrents doivent compléter le plus rapidement possible des phrases, des images ou des thèmes musicaux incomplets.

2.1.7-le mouvement réel et apparent :

Dans plusieurs dimensions sensorielles, le mouvement est une des propriétés importantes du stimulus. Un sujet a plus tendance à réagir à des stimuli qui bougent qu'à des stimuli statiques. De plus, il est possible de présenter certains stimuli qui, en réalité, sont statiques, de façon à créer un mouvement apparent.

Exemple 6 : la projection d'un film est un exemple de mouvement apparent. En y regardant de plus près, il est possible de constater que la pellicule est une série d'images fixes, dont la présentation rapide et coordonnée donne au spectateur l'impression de mouvement (Wittig, Arnaud F, 1980, p 77).

2.2-Les facteurs internes :

Les facteurs internes semblent dépendre des processus cognitifs du sujet. Par exemple, la motivation du sujet, son expérience passée, ou encore ses attentes à un moment donné sont tous des facteurs internes.

La motivation du sujet influence souvent sa perception. Elle résulte de la condition physiologique ou de l'apprentissage social du sujet. Il se peut que l'individu ait appris à porter une attention spéciale aux stimuli qui renforcent ou satisfont une condition motivante. Si le sujet n'est pas motivé à percevoir un certain stimulus ou si la perception de ce stimulus n'a jamais été renforcée, le sujet aura tendance à ignorer le stimulus.

Exemple 7 : Des recherches sur la défense perceptive ont montré que certains sujets pouvaient percevoir des stimuli «acceptables» ou «convenables» alors qu'en réalité des stimuli «inacceptables» ou «obscènes» leur étaient présentés. (Par Ex., en présentant un texte contenant un passage obscène, il se peut que le sujet perçoive le mot « anodin » ou lieu du mot « obscène »). De telles études sur la vigilance perceptive ont révélé que certains sujets peuvent percevoir des stimuli «inacceptables» ou «obscènes» même si ces stimuli ne sont pas présents.

2.3- L'expérience passée

Un sujet qui a subi un certain apprentissage peut anticiper la signification d'une stimulation future. De telles anticipations peuvent se révéler exactes ou non.

Exemple 8 :

Il vous est peut-être déjà arrivé, au cours d'une soirée, de jouer au jeu du téléphone. Il s'agit d'écrire une description quelconque sur un bout de papier, puis de la chuchoter à son voisin immédiat, qui à son tour, chuchote ce qu'il a entendu à son voisin, et ainsi de suite, jusqu'à ce que la dernière personne reçoive la description et la récite tout haut. La différence entre la version originale (écrite) et la version finale est souvent frappante. Une explication possible de cette différence est que les gens peuvent anticiper incorrectement ce qui va leur être chuchoté.

2.4- La disposition :

Il peut arriver à quelqu'un d'avoir temporairement tendance à répondre à un stimulus d'une certaine manière. Cette disposition peut changer selon les instructions ou les récompenses qui lui sont présentées.

Exemple 9 :

Lisez la phrase suivante : «six saucissons font six saucisses». Combien comptez-vous de son «S» ? Si vous avez compté moins de six sons «S», vous avez probablement été «disposé» par les instructions à ne tenir compte que des sons créés par la lettre «S» au détriment de ceux produits par les lettres «C» et «X».

2.5-Expérience perceptives inhabituelles :

2.3.1- Les illusions : Les stimuli peuvent être parfois interprétés incorrectement. La confirmation de certains stimuli mène presque toujours à une perception incorrecte. Lorsque cela se produit, cette perception est décrite comme étant une illusion.

Exemple 10 : la fameuse illusion de **Muller-layer** montre comment certains indices peuvent mener à une fausse perception. Les lignes **a** et **b** sont exactement de la même longueur mais la ligne **a** apparaît plus courte que la ligne **B**. et le même cas pour les cercles centraux à cause du diamètre des cercles qui l'entour.



2.3.2-Les niveaux extrêmes de stimulation :

Il arrive parfois que le niveau de stimulation dépasse les limites normales d'adaptation sensorielle de l'individu, il peut s'agir soit de **privation** ou de **sur stimulation sensorielle**. De telles conditions peuvent donner lieu à des réponses inhabituelles, notamment à des hallucinations.

L'individu est incapable de continuer à interpréter correctement les stimuli du milieu si la privation ou sur stimulation (sensorielle) est maintenue un laps de temps prolongé.

2.3.3-La perception extra-sensorielle :

La perception extra-sensorielle se définit habituellement comme étant l'interprétation correcte ou comme la manipulation de l'environnement sans qu'aucune information ne soit transmise par les modalités sensorielle ordinaire. Plusieurs types de perception extra-sensorielle sont étudiés, incluant la télépathie, la prémonition, la clairvoyance.

La télépathie est transmission de la pensée d'une personne à une autre sans l'aide des canaux sensoriels habituels. La prémonition est la capacité d'anticiper l'événement futur (**Wittig, Arnaud F, 1980, p78**).

Cours 6:

L'attention

Entrée :

L'attention est nécessaire dans quasiment toutes nos tâches quotidiennes. Elle permet de se concentrer sur le travail en cours, d'intégrer des données, de comprendre des informations.

L'attention est une fonction cognitive complexe. A tout moment, des millions d'informations (visuelles, auditives, olfactives, spatiales) peuvent être perçues. Il y a sélection d'un événement extérieur (son, image), ou intérieur (pensée), et maintien de ce dernier à un certain niveau de conscience. C'est aussi l'aspect actif et sélectif de la perception.

1- Définitions :

Proposer une définition simple ou une théorie générale de l'attention est un exercice difficile. La majorité des définitions proposées aujourd'hui s'inspirent de celle proposée dès 1890 par le psychologue et philosophe William James, dans son ouvrage *The Principles of Psychology* (James, 1890) :

«L'attention est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui sont présents simultanément [...] Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres [...] ».

C'est la capacité à capter une information de façon claire et distincte parmi la multiplicité des informations ou pensées présentées à la conscience, à un moment donné. Elle peut être focalisée (seule l'information sélectionnée est examinée) ou partagée (converser en conduisant). Elle ne reste pas soutenue en continue (**Monique.R, 2018**).

2-Processus attentionnels :

Il existe différents processus attentionnels tels que la sélection, le contrôle ou l'activation. Ces processus se distinguent aussi bien par leur fonctionnement que par les réseaux cérébraux qui les sous-tendent :

2.1- Les processus de sélection : permettent à un individu de favoriser le traitement cognitif de stimuli ou de pensées ciblés et pertinents, au détriment d'autres stimuli ou pensées.

2.2- Les processus de contrôle : permettent la gestion des ressources cognitives nécessaires pour réaliser avec efficacité des actions volontaires, en opposition aux comportements automatiques qui ne requièrent aucune attention. **Par exemple**, lorsque nous marchons (action motrice complexe automatique), nous pouvons suivre une conversation téléphonique. En revanche, cette action nécessite un contrôle attentionnel afin de suivre le fil de la discussion. Cependant, des modifications des conditions environnementales peuvent induire une inhibition de l'action automatique, l'individu prenant le contrôle conscient de cette action. Dans notre exemple, si nous devons traverser une rue et qu'un danger est détecté (e.g. l'arrivée d'un véhicule), nous reprenons le contrôle pour arrêter la marche et ne pas traverser la voie.

2.3- Les processus d'activation : des processus attentionnels peut être induite par des signaux, émis **par exemple** par notre environnement (le bruit d'une voiture). Cependant, le niveau d'activation de

notre système attentionnel peut être compromis par de nombreux facteurs, tels que la fatigue, la consommation d'alcool ou le vieillissement.

3- Composantes attentionnelles (types d'attention) : On distingue trois composantes attentionnelles :

3.1- L'attention sélective : permet à un individu de favoriser le traitement d'une caractéristique pertinente d'un stimulus, tout en inhibant les éléments distrayeurs. La sollicitation de cette composante attentionnelle s'illustre notamment par l'effet appelé «Cocktail party»: dans un environnement sonore complexe, comme lors d'une réception où plusieurs discussions ont lieu simultanément, nous avons la capacité de focaliser notre attention auditive sélectivement sur le discours de notre interlocuteur tout en ignorant les autres discours. **(Monique.R, 2018)**

3.2- L'attention divisée : appelée également «**attention partagée**», permet de traiter deux ou plusieurs informations pertinentes simultanément. Cette composante attentionnelle est par exemple sollicitée lorsque nous conduisons un véhicule, en portant notre attention sur l'environnement routier, tout en suivant une discussion avec un passager. Évidemment, dans ce cas, le risque d'accident augmente significativement si le nombre d'informations à traiter par le conducteur devient trop important, les capacités d'attention restant limitées.

3.3- L'attention soutenue : permet quant à elle de maintenir un niveau d'efficacité élevé et stable au cours d'une activité cognitive sur une longue période de temps (plusieurs minutes).

4- Orientations endogène et exogène de l'attention : notre attention peut être dirigée vers une localisation précise par deux modes opératoires, l'orientation endogène et l'orientation exogène.

4.1- Orientations endogène : dans le cas d'une orientation endogène de l'attention, les processus attentionnels sont conduits et contrôlés par les attentes de l'individu. En d'autres termes, la personne se concentre et oriente son attention volontairement vers un objet.

4.2- Orientations exogène : le système est activé automatiquement par un indice extérieur. Par exemple, lorsque nous marchons et que notre attention est focalisée sur nos pensées, la perception d'un stimulus dans notre champ visuel périphérique peut nous conduire à orienter notre attention visuelle en direction de ce stimulus et nous permettre de l'identifier (une voiture qui arrive dans notre direction) **(Monique.R, 2018)**.

Cours 7:

L'apprentissage

Entrée :

L'apprentissage concerne tous les comportements acquis pour s'adapter au milieu. Il est étudié principalement par les behavioristes et par les psychologues cognitifs, et plus précisément les sociocognitivistes.

1- Définition :

L'apprentissage comme une **modification** relativement **durable** du **comportement** et des processus mentaux (activités internes intellectuelles ou affectives) qui résulte de l'expérience. Le terme «**comportement**» est pris ici au sens large de ce qui est observable directement ou indirectement, que ce soit un geste posé, une réponse fournie ou encore une variation de l'activité d'une partie du cerveau. Le terme «**durable**», quant à lui, met l'accent sur le fait que la modification fait désormais partie du répertoire comportemental de l'organisme. En fait, l'apprentissage permet à un organisme de s'adapter continuellement à son environnement (**Parent.G, Cloutier.p, 2013, p 156**).

Les premiers à avoir défini les composantes de l'apprentissage sont les behavioristes. Ils distinguent **les réponses** et **les stimulus**. **Les réponses** sont les actions et les réactions de l'organisme qui servent à s'adapter au milieu. Quant aux **stimulus**, ils désignent tout ce qui peut déclencher une réponse. Plusieurs stimulus sont des éléments du milieu. Par exemple, le rayon de lumière est un stimulus du milieu qui déclenche une réponse de clignement de l'oeil, lequel s'adapte pour se protéger. Il arrive que les stimulus proviennent de l'intérieur de l'organisme ; il peut s'agir de sensations internes. Par exemple, la pensée d'un examen difficile ou un mal de dents sont des stimulus internes pouvant déclencher une réponse de stress ou une réponse volontaire de consommation d'un analgésique.

Nous nous pencherons maintenant sur différentes formes d'apprentissage dont les mécanismes sont un peu plus complexes : le conditionnement classique, le conditionnement opérant et l'apprentissage cognitif (**Parent.G, Cloutier.P, 2017, p 156**).

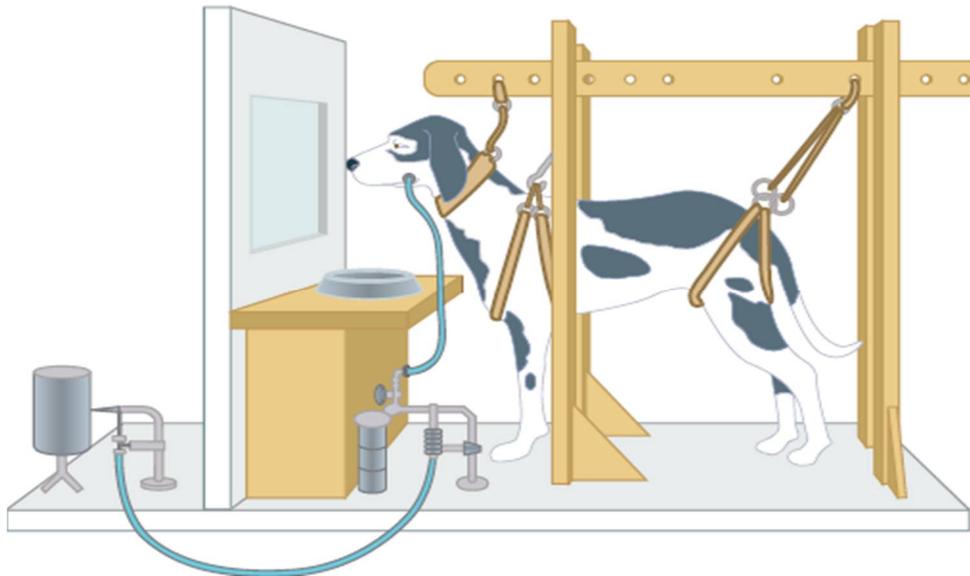
2-Les théories d'apprentissage :

2.1 – Le behaviorisme :

2.1.1- Le conditionnement classique :

Le conditionnement classique est un apprentissage au cours duquel un organisme est amené à réagir à un stimulus par une réponse qu'il ne fournissait pas auparavant. Le conditionnement classique a été le premier à être étudié scientifiquement, d'où son nom. Le mérite en revient au physiologiste russe Ivan Pavlov qui en a exposé les principes pour la première fois lors d'une célèbre conférence tenue à Madrid en 1903 (Pavlov, 1903). C'est pourquoi on appelle également ce type de conditionnement le conditionnement pavlovien. C'est en s'intéressant au réflexe de salivation, réflexe par lequel les glandes salivaires libèrent de la salive dès qu'on se met à mastiquer de la nourriture, que Pavlov est d'abord exposé au conditionnement. Il choisit d'utiliser un chien afin d'avoir un sujet docile pour étudier comment la salivation varie en fonction de facteurs tels que la quantité de nourriture, le type de nourriture, etc.

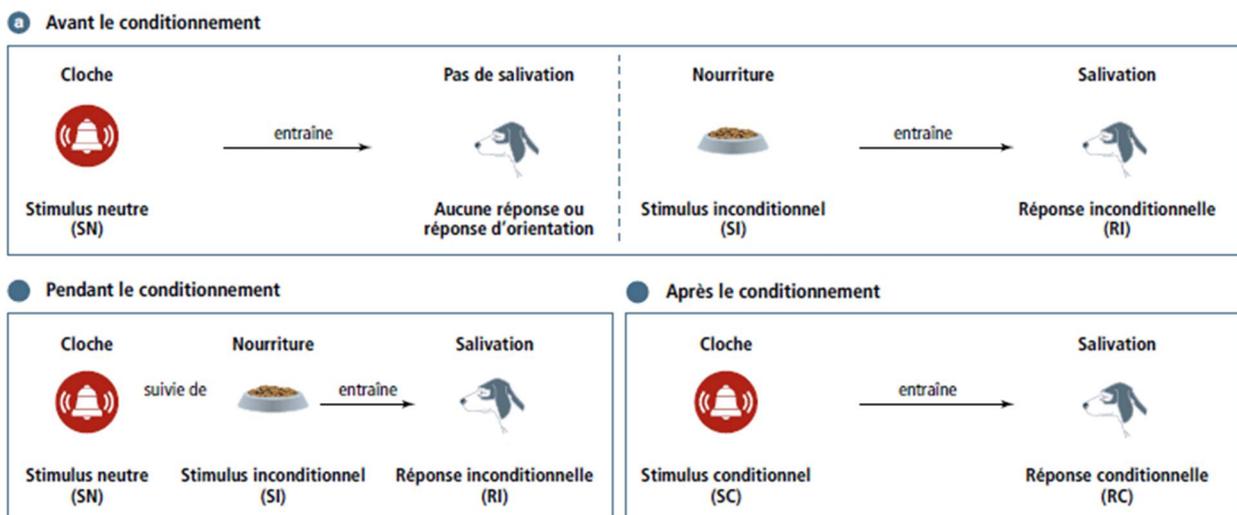
Afin de maîtriser l'animal pendant qu'il procède à ses mesures, le chercheur l'installe dans un harnais qui le maintient en place. Or, après quelques sessions, Pavlov remarque que le chien se met à saliver dès que lui ou l'un de ses assistants s'approche. Pavlov est alors intrigué, puisque d'un point de vue physiologique, c'est la présence de nourriture.



(Parent.G, Cloutier.P, 2013, p 157).

2.1.2-Les étapes du conditionnement classique:

L'apprentissage de réponses involontaires, appelé conditionnement classique ou répondant, comporte cinq éléments qu'on peut présenter en trois temps : avant, pendant et après le conditionnement (voir la figure suivante).



En (a), avant le conditionnement, la cloche est un stimulus neutre par rapport à la salivation, car il ne la déclenche pas.
 En (b), pendant le conditionnement, la cloche est suivie de la nourriture, laquelle provoque la salivation.
 En (c), après le conditionnement, la cloche à elle seule provoque la salivation.

Avant le conditionnement, le son de cloche n'a pas de signification pour un chien : il s'agit d'un **stimulus neutre (SN)**, c'est-à-dire d'un stimulus qui n'entraîne pas de réponse spécifique. D'autre part, la nourriture est un **stimulus inconditionnel (SI)**, c'est-à-dire un élément de l'environnement propre à déclencher un réflexe inné de l'organisme. **La salivation** en réponse à la

présence de nourriture constitue une **réponse inconditionnelle (RI)**, une réponse involontaire et innée. **Pendant le conditionnement**, le chien associe le stimulus neutre du son à la nourriture (le stimulus inconditionnel), qui provoque toujours de façon involontaire et innée la réponse inconditionnelle de salivation. **Après le conditionnement**, le chien a appris que le son de la cloche annonce la nourriture. Le stimulus neutre cesse d'être neutre parce qu'il est désormais associé au stimulus inconditionnel. Le son de la cloche devient un **stimulus conditionnel (SC)**. La salivation déclenchée par le son est **une réponse conditionnelle (RC)**, c'est-à-dire une réponse involontaire qui est apprise. À noter que la réponse conditionnelle est la même que la réponse inconditionnelle, mais que le stimulus inconditionnel n'est plus nécessaire pour la déclencher. Dans les expériences des chiens de Pavlov, les réponses inconditionnelle et conditionnelle sont la salivation. Celle-ci est seulement moins intense en réponse au SC (le son) qu'en réponse au SI (la nourriture).

2.1.3-L'extinction et le recouvrement spontané :

Une réponse acquise par conditionnement classique peut disparaître, mais elle peut également réapparaître de façon spontanée (**Parent.G, Cloutier.P, 2013, p 158**).

a- L'extinction :

Après avoir conditionné un chien à saliver au son d'une cloche, Pavlov s'est demandé ce qui se passerait si, après avoir procédé à l'acquisition de cette réponse, il continuait à présenter le stimulus conditionnel seul, c'est à dire s'il continuait à plusieurs reprises à faire entendre le son de la cloche sans le faire suivre par la nourriture. Comme son dispositif expérimental lui permettait non seulement de voir si l'animal salivait, mais en plus de mesurer la quantité de salive produite, il a observé que cette dernière a diminué graduellement jusqu'à disparaître complètement. Pavlov venait de démontrer la façon de provoquer **l'extinction** d'une réponse, c'est à dire la diminution graduelle d'une réponse à la suite de la présentation répétée du stimulus conditionnel non suivi du stimulus inconditionnel.

b- Le recouvrement spontané :

Le fait qu'une réponse conditionnée soit disparue ne signifie pas pour autant que cette dernière a été désapprise, ainsi que l'a démontré Pavlov. En effet, après avoir réinstallé dans le dispositif expérimental un animal chez qui la réponse de salivation avait été éteinte la journée précédente, le chercheur a constaté que le son de la cloche auquel l'animal ne réagissait plus la veille déclenchait de nouveau la salivation. A l'extinction d'une réponse et que l'on a laissé s'écouler un certain délai en retirant l'organisme de l'environnement expérimental, la réponse conditionnelle réapparaît habituellement si l'on présente le stimulus conditionnel seul de nouveau. On parle de **recouvrement spontané** pour désigner cette réapparition de la réponse.

2.1.4- La généralisation et la discrimination

a- La généralisation :

Pavlov a constaté qu'une association apprise de façon classique tend spontanément à se généraliser. En effet, après avoir appris au chien à saliver au son d'une cloche donnée, le chercheur a utilisé une autre cloche dont le son était quelque peu différent. Il a alors observé que l'animal était également porté à saliver au son de la nouvelle cloche, même s'il réagissait moins fortement qu'au son de celle utilisée au moment du conditionnement initial. Pavlov venait ainsi d'illustrer le phénomène de **généralisation** d'une réponse à des stimuli qui ressemblent au stimulus conditionnel initial.

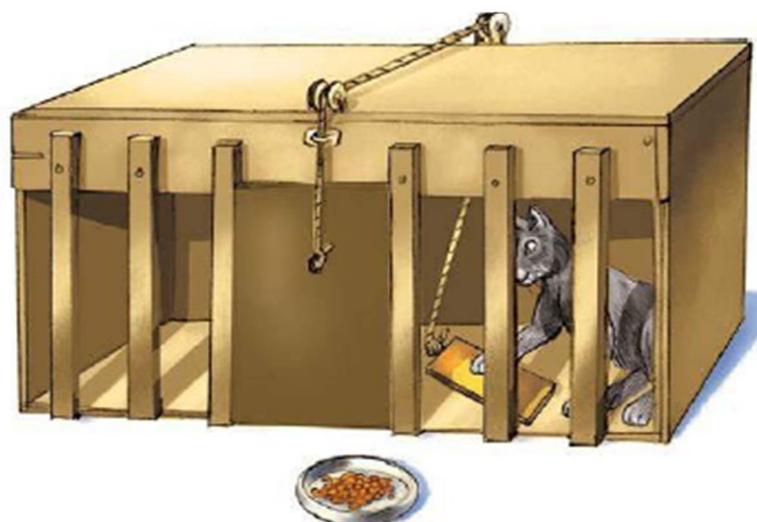
b-La discrimination :

Pavlov a effectué plusieurs essais dans lesquels il présentait tantôt le stimulus conditionnel (la cloche) suivi de la nourriture, tantôt un stimulus qui ressemblait au stimulus conditionnel (un autre son de cloche), mais qui n'était pas suivi de nourriture. Au début, l'animal salivait en réaction aux deux sons de cloche, mais il s'est mis à saliver de moins en moins au deuxième son, tout en continuant à répondre régulièrement au stimulus conditionnel initial. Pavlov avait ainsi mis en évidence la façon dont un organisme peut en arriver à faire preuve de **discrimination**, c'est-à-dire apprendre à ne répondre qu'à un stimulus conditionnel déterminé et non à un autre qui lui ressemble.

2.1.5- Le conditionnement opérant :

Dans le cas du **conditionnement opérant**, un organisme est amené à modifier son comportement en fonction de ce qui survient après le comportement. Ainsi, contrairement au conditionnement classique dans lequel on intervient sur les stimuli survenant avant la réponse sujette à apprentissage, on procède à un apprentissage par conditionnement opérant en intervenant sur ce qui survient après que le comportement a été manifesté spontanément par l'organisme.

Le psychologue américain Burrhus Frederic Skinner est le chercheur dont le nom est associé au conditionnement opérant, un peu de la même façon dont celui de Pavlov est lié au conditionnement classique. Toute fois, Skinner n'a pas découvert lui-même le conditionnement opérant. Ce type de conditionnement obéit au principe de récompense/punition connu depuis longtemps par l'être humain, et il a été exploré par certains chercheurs, dont un des principaux est le psychologue américain Edward Lee Thorndike. S'intéressant au comportement animal, Thorndike avait étudié comment, à la suite d'un processus d'essais et d'erreurs, un chat placé dans une boîte à problèmes (puzzle box) en arrivait, d'une fois à l'autre, à trouver de plus en plus rapidement comment ouvrir la porte de la cage afin d'atteindre la nourriture placée à sa vue, à l'extérieur de la cage (voir la figure suivante). À la suite de cette série d'expériences, Thorndike avait formulé ce qu'il a appelé la **loi de l'effet** qui stipule de façon générale qu'un comportement tend à se reproduire ou à disparaître selon qu'il est récompensé ou puni.



2.1.6-Le renforcement et la punition, comme deux notions du conditionnement opérant :

a-Le renforcement :

On appelle renforcement toute procédure ayant pour effet d'augmenter la fréquence d'apparition d'une réponse. Sur ce point, Skinner a distingué deux façons de procéder par renforcement : le renforcement positif et le renforcement négatif.

- **Le renforcement positif :**

Procédure consistant à faire suivre une réponse par la présentation d'un stimulus agréable, ce qui a pour effet d'entraîner une augmentation de la fréquence à laquelle la réponse est fournie dans une unité de temps donnée.

- **Le renforcement négatif :**

Procédure consistant à faire suivre une réponse par le retrait d'un stimulus désagréable, ce qui a pour effet d'entraîner une augmentation de la fréquence avec laquelle la réponse est fournie dans une unité de temps donnée.

b-La punition :

On appelle punition toute procédure ayant pour effet de diminuer la fréquence d'apparition d'une réponse. Dans le cadre de ses recherches, Skinner a distingué deux façons de procéder par punition : la punition positive et la punition négative.

- **La punition positive :**

Procédure consistant à faire suivre une réponse par la présentation d'un stimulus désagréable qui a pour effet de faire diminuer la probabilité d'occurrence de la réponse.

- **La punition négative :**

Stimulus qui, lorsque présenté après une réponse, en diminue la probabilité d'apparition (**Huffman.K, 2014, p159-178**).

2.2- La théorie cognitive :

Le conditionnement classique et le conditionnement opérant ne sont évidemment pas les seules façons d'apprendre de nouveaux comportements. Il y a également les apprentissages de type cognitif, lesquels font appel à une organisation des connaissances liées à la situation. Alors que certains **apprentissages cognitifs** impliquent le traitement de connaissances relativement complexes, d'autres sont beaucoup plus élémentaires, entre autres l'apprentissage latent, l'apprentissage par intuition et l'apprentissage par observation.

2.2.1-L'apprentissage latent :

Dans la recherche de Tolman et Honzik (1930), des rats préalablement privés de nourriture étaient placés dans un labyrinthe comprenant plusieurs culs de sac et au bout duquel pouvait se trouver ou non une boulette de nourriture. Les rats étaient divisés en trois groupes. Pour les rats du premier groupe (le groupe récompensé), une boulette de nourriture était placée au point d'arrivée, et les rats qui y arrivaient avaient le temps de manger la boulette, après quoi ils étaient replacés au point de départ pour un nouvel essai. Pour ceux du deuxième groupe (le groupe non récompensé), il n'y

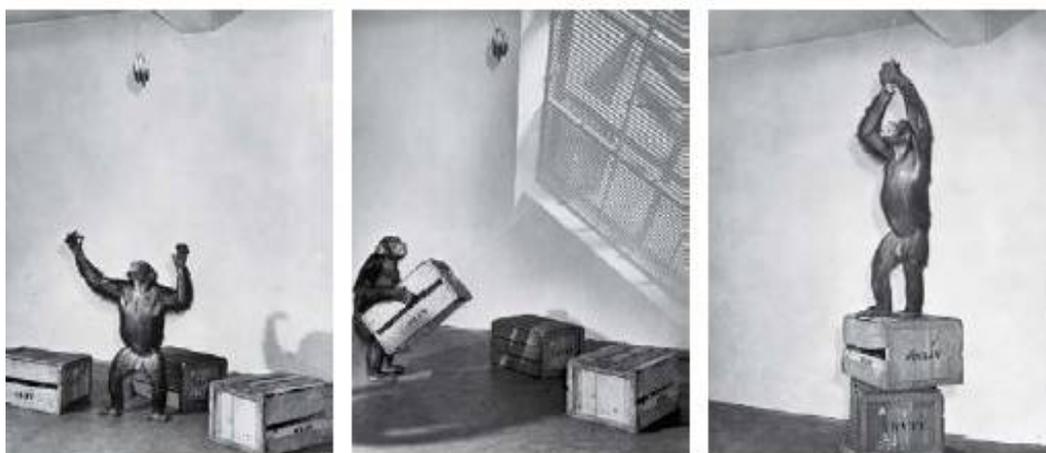
avait jamais de nourriture, et l'on retirait et remplaçait tout simplement au début les rats qui arrivaient au bout du labyrinthe au cours de leurs déplacements. Quant aux rats du troisième groupe (le groupe non récompensé), ils ne trouvaient aucune nourriture les dix premiers jours mais, à partir du onzième jour, une boulette s'y trouvait.

L'apprentissage latent désigne ce type d'apprentissage qui s'effectue en l'absence de tout renforcement observable. Afin d'expliquer ce phénomène, il supposait que, même lors des essais au cours desquels il n'était pas renforcé, le rat s'était malgré tout fait une sorte de représentation mentale ou une carte cognitive du labyrinthe (Tolman, 1932). L'étudiant qui fait régulièrement le même trajet en autobus entre chez lui et le cégep se dessine, sans s'en rendre compte, une carte mentale du trajet, au point qu'il remarquera un matin qu'une maison située sur son trajet habituel a été repeinte durant le dernier weekend. La notion de carte cognitive proposée par Tolman pour expliquer l'apprentissage latent explique pourquoi on parle d'apprentissage cognitif pour catégoriser cette forme d'apprentissage. Elle explique également pourquoi Tolman est considéré comme un behavioriste moins radical que Watson et Skinner. Il est d'ailleurs reconnu aujourd'hui comme l'un des premiers behavioristes cognitifs (Parent.G, Cloutier.P, 2013, p 175).

2.2.2-L'apprentissage par intuition :

Les psychologues gestaltistes s'étaient interrogés sur les expériences menées par Thorndike avec sa boîte à problèmes. Ils considéraient que la situation dans laquelle le chercheur plaçait ses chats de même que les comportements d'essais et d'erreurs qui permettaient finalement aux animaux d'ouvrir la cage n'offraient que des possibilités limitées d'étude des phénomènes d'apprentissage.

Afin de montrer qu'un animal était capable d'un apprentissage plus complexe que le simple fait de procéder par essais et erreurs, le psychologue allemand Wolfgang Köhler, l'un des fondateurs de l'approche gestaltiste, a mené une série d'expériences avec des singes. Köhler a montré que des chimpanzés pouvaient résoudre un problème sans passer par une série de tâtonnements comme les chats de Thorndike (voir la figure suivante).



Ces photos montrent le chimpanzé qui comprend soudainement qu'il doit empiler les boîtes pour atteindre la banane.

(Parent.G, Cloutier.P, 2013, p 177).

Le chercheur a mis en place une situation dans laquelle une banane était suspendue à une hauteur impossible à atteindre, à moins d'empiler des boîtes qui se trouvaient dans la cage. Köhler a remarqué qu'après avoir vainement essayé d'atteindre la banane en sautant, un singe s'était arrêté un

moment, avait regardé autour de lui, puis s'était levé tout à coup, avait empilé les boîtes et avait saisi la banane. Dans une autre situation, le singe avait compris que pour atteindre un fruit inaccessible, il devait d'abord saisir un bâton court placé à sa portée ; celui ci lui permettait d'atteindre un second bâton un peu plus long, puis, avec ce dernier, d'en atteindre un troisième grâce auquel il pouvait finalement atteindre un quatrième bâton qui lui permettait de tirer vers lui le fruit convoité.

On parle ainsi **d'apprentissage par intuition** pour désigner ce type d'apprentissage qui se présente sous la forme d'une soudaine réorganisation cognitive permettant d'arriver à une solution, **et pour laquelle aucun façonnement n'a été effectué.**

2.2.3-L'apprentissage par observation :

Dans l'apprentissage par observation, ce n'est pas le cas : un organisme apprend un comportement simplement en observant la façon dont se comporte un modèle dans une situation donnée. C'est le psychologue canadien Albert Bandura qui a le plus contribué à souligner l'importance de ce type d'apprentissage dans le développement social de l'individu, notamment en ce qui concerne l'influence des modèles auxquels un enfant est exposé.

Les enfants sont appris à partir de l'observation de modèles (frères, soeurs, amis, parents). Selon Bandura, ce type d'apprentissage implique des processus cognitifs dont la complexité va bien au-delà des types d'apprentissage que sont le conditionnement classique et le conditionnement opérant. Les recherches effectuées jusqu'à présent sur l'apprentissage de l'agressivité par observation ont élargi le débat à des questions telles que « Faudrait-il bannir toute violence à la télévision et dans les jeux vidéo ? » ou « L'observation de comportements violents a-t-elle inévitablement un effet négatif ? » La réponse à ces questions n'est pas simple (**Parent.G, Cloutier.P, 2013, p 178**).

Bibliographie :

- Bernaud.J.L. (2009). Tests et théories de l'intelligence. 2^{ème} édition. Ed Dunod. Paris.
- Bouchard.C, Fréchette.N. (2008). Le développement global de l'enfant de 0 à 8 ans en contexte éducatif. Canada. Ed Presse de L'Université de Québec.
- Demont, É. (2009). La psychologie. Éditions Sciences Humaines. Auxerre. France adapté par R. Auger. édition McGraw-Hill. New-York.
- Hergenhahn.B,R,Y, Henley.T.B. (2016). Introduction à l'histoire de la psychologie. 2^{ème} édition. Canada
- Houdé.O. (2012). Jean Piaget, la psychologie de l'intelligence, édition Armand coulin. France.
- Huffman.K. (2014). Psychologie en direct. 4^e édition. Canada.
- Huteau.M. (2013). psychologie différentielle, cours et exercices. 4^{ème} édition. Dunod. Paris.
- J-Gerrig.R, G-Zimbardo. Ph. (2008). Psychologie. 18^{ème} édition.
- John Mackintosh.N. (2004). QI et intelligence humaine 1^{ère} édition. Ed De Boeck. Bruxelles.
- Lacomte.J. (2008). Psychologie. courants, débats, applications, Dunod. Paris.
- Lieury.A. (2009). Psychologie et cerveau, pour mieux comprendre comment il fonctionne. 2^{ème} édition. Paris.
- Lieury.A. (2010). Psychologie pour les enseignants, Dunod, Paris.
- Monique.R. (2018). Les déficits d'attention spatiale et les tests de fin de chapitre de l'ouvrage Le vieillissement neurodégénératif : méthodes de diagnostic différentiel. pp (61-80). (<https://www.elsevier.com/fr-fr/connect/psy/lattention-definition-et-quelques-concepts,-les-tests-dattention-spatiale>).
- Ohayou.A, Plas.R. (2011). La psychologie en question, idées reçues sur la psychologie. Ed cavalier bleu. Paris
- Papalia.R.D, Feldman.D.E. (2014). Psychologie de développement humain, adaptation française Amnik Bève et al. Québec Canada.
- Parent.G ,Cloutier.P. (2013). Initiation à la psychologie. 2^{ème} édition. Canada.
- Parent.G ,Cloutier.P. (2017). Initiation à la psychologie. 3^{ème} édition. Canada.
- Parot.F, richelle.M. (2013). Introduction à psychologie, histoire et méthodes. presses universitaire de France.

- Tarvis.C & Wade.C. (1999). Introduction à la psychologie. Les grandes perspectives. Bruxelles : De Boeck Université. Traduction de la 2ème édition américaine par P. Mayer. Adaptation française par A. Gagnon. C. Goulet et P. Wiedmann.
- Wittig, Arnaud F. (1980). Introduction à la psychologie : théorie et problèmes. Trad et adapter : R. Auger. McGraw-Hill : Montréal ; Toronto.