

Recueil de thématiques sur la psychologie

Table des matières

Intitulé	page
Chapitre 1 La psychologie générale	4
La psychologie générale	5
Histoire de la psychologie	7
Les méthodes de recherche en psychologie	12
Les courants de pensée ou « écoles » en psychologie	18
Thèmes et applications de la psychologie	26
Éthique de la recherche en psychologie	31
Chapitre 2 Les sous-disciplines de la psychologie	42
La Psychologie cognitive	43
La Psychologie de l'apprentissage	46
A. Les théories	46
B. Les méthodes pédagogiques	53
La psychologie de l'enfant	59
Les différentes phases de l'enfance	60
La Psychosociologie	63
La Psychopathologie	65
La Psychophysiologie	68
La psychologie sociale	72
Chapitre 3 Principaux concepts en psychologie	76
Les principaux concepts en psychologie	77
<i>L'aptitude</i>	77
<i>L'attention</i>	77
<i>L'attitude</i>	78
<i>La personnalité</i>	78
<i>Les Valeurs</i>	78
<i>L'intérêt</i>	79
<i>La Cognition</i>	79

<i>La compétence</i>	80
<i>Le comportement</i>	80
<i>Connaissance de soi</i>	81
<i>Estime de soi</i>	81
<i>Sentiment de compétence</i>	82
<i>La conscience</i>	82
<i>L'émotion</i>	83
<i>L'identité</i>	84
<i>L'intelligence humaine</i>	85
<i>L' intuition</i>	85
<i>Le jugement</i>	86
<i>La mémoire</i>	87
<i>La motivation</i>	87
<i>La perception</i>	88
<i>Les sensations</i>	89
<i>Le soi</i>	90
<i>Le tempérament</i>	91
<i>Le stress</i>	91
<i>La théorisation</i>	92
<i>La Volition</i>	93
<i>La Volonté</i>	94
<i>La perception</i>	94
<i>L'intelligence</i>	95
<i>Le langage</i>	95
<i>La mémoire</i>	96
<i>L'attention</i>	96
<i>Le raisonnement</i>	97
<i>Les émotions</i>	97
Chapitre 4 La psychologie du sport	99
Introduction à la psychologie du sport	100
La personnalité, caractéristique majeure de l'individu	103

Chapitre 5	Principaux débats et controverses	114
	L'addiction à l'exercice physique	115
	Le concept d'entraînement mental	121

Chapitre 1

La psychologie générale

La psychologie générale

Introduction

La psychologie « est l'étude et le corpus des connaissances sur les faits psychiques, des comportements et des processus mentaux.¹ La psychologie est la connaissance empirique ou intuitive des sentiments, des idées, des comportements d'une personne et des manières de penser, de sentir, d'agir qui caractérisent un individu ou un groupe. Il est commun de définir aussi la psychologie comme l'étude scientifique des comportements. »² La psychologie est une science du domaine social qui étudie les comportements humains mentaux et physique ,face à des situations données .C'est une discipline qui appartient à la catégorie des sciences humaines .

Objectifs

« L'objet d'étude de la psychologie est un débat non clos depuis des siècles. En effet, selon les auteurs, la psychologie s'est trouvée centrée sur des objets très différents, sans qu'il soit encore possible aujourd'hui de décider quelle est la théorie unitaire qui serait largement acceptée. Ainsi les approches sur cette question extrêmement complexe se partagent-elles traditionnellement entre celles qui considèrent que l'objet de la psychologie est le comportement et sa genèse, les processus de la pensée, les émotions et le caractère ou encore la personnalité et les relations humaines, etc. »³

« De plus, les comportements humains sont influencés par des facteurs nombreux et également divers : les stimuli de l'instant présent, l'héritage génétique, le système physiologique, le système cognitif (les connaissances, pensées, souvenirs, etc.), l'environnement social, l'environnement culturel, les expériences passées, les caractéristiques personnelles comme le niveau d'intelligence, la personnalité ou la présence d'une maladie mentale. »⁴

« Les différentes branches de la psychologie se distinguent soit par la méthode utilisée (clinique ou expérimentale), soit par l'activité humaine considérée (travail, mémoire, perception, apprentissage, soin, comportement en groupe, etc.), soit par grand domaine d'investigation (psychologie cognitive, psychopathologie, psychologie sociale, psychologie de l'enfant et du développement, psychophysiologie, psychologie animale. »

¹ Reuchlin, M (1985)

² Eysenck (2000)

³ Reuchlin, M (1985)

⁴ Reuchlin, M (1985)

Histoire de la psychologie

« Le développement de la psychologie a été influencé par des courants de pensée ou « écoles ». Dans l'ordre chronologique de leur apparition, les principales approches de la psychologie sont :

- l'approche physiologique issue de la médecine et biologie (Gustav Fechner) qui tente de comprendre les liens entre sensation et stimuli,
- celle qui fonde le premier laboratoire de psychologie expérimentale au monde, (Wilhelm Wundt) en Allemagne au XIXe siècle ;
- l'approche psycho dynamique (issue de la psychanalyse avec (Sigmund Freud) dans les années 1890,
- le béhaviorisme ou comportementalisme de (John Watson, Ivan Pavlov et Burrhus Frédéric Skinner) après 1912,
- l'humanisme avec (Carl Rogers et Abraham Maslow) dans les années 1950 et
- la psychologie cognitive avec (Donald Broadbent, Ulric Neisser) dans les années 1950 6.
- Ces approches sont présentées en détail dans les sections suivantes.

References

1 .Reuchlin, Maurice (1985) Psychologie, Presses universitaires de France, Paris. France.

Eysenck, Michael W. (2000) Psychology, a student handbook, Hove, UK, Psychology Press 979 p. (ISBN 0-86377-474-1).

Histoire de la psychologie

1. Introduction

Nous étudierons dans cette partie un volet restreint de l'histoire de la psychologie en introduisant des données essentielles pour comprendre comment s'est constituée cette discipline. « L'histoire de la psychologie au sens large remonte à l'Antiquité dans la mesure où des premières traces d'une réflexion sur les phénomènes mentaux et le comportement ont été retrouvés dans des écrits datant de l'Égypte ancienne. De cette époque, en passant par la Grèce antique et les mondes chinois, indiens et arabo-musulmans jusque dans les années 1870, la psychologie était essentiellement considérée comme une branche de la philosophie et son histoire s'inscrit donc dans l'histoire de cette dernière. »

2. Les phénomènes mentaux

Les phénomènes mentaux ou le psychisme sont les explications que donnent les scientifiques aux différents comportements de l'être vivant. « Le psychisme est l'ensemble, conscient ou inconscient, considéré dans sa totalité ou partiellement, des phénomènes, des processus relevant de l'esprit, de l'intelligence, de l'affectivité et de la volonté et constituant la vie psychique. Le psychisme est un concept central en psychanalyse et chez Sigmund Freud. » « Dans une autre acception, le mot psychisme désigne un ensemble particulier de phénomènes psychiques formant un tout. »

2.1. La conscience

Nous nous intéresserons à l'aspect philosophique du terme qui comporte un sens psychologique et un sens moral à savoir :

- Au sens psychologique, elle se définit comme la « relation intériorisée immédiate ou médiate qu'un être est capable d'établir avec le monde où il vit ou avec lui-même ». En ce sens, elle est fréquemment reliée, entre autres, aux notions de connaissance, d'émotion, d'existence, d'intuition, de pensée, de psychisme, de phénomène, de subjectivité, de sensation, et de réflexivité. Elle correspond dans ce cas par exemple à l'allemand *Bewusstsein* et à l'anglais *consciousness*.

- Au sens moral, elle désigne la « capacité mentale à porter des jugements de valeur moraux sur des actes accomplis par soi ou par autrui ». En ce sens elle correspond par exemple à l'allemand *Gewissen* et à l'anglais *conscience*.

2.2. L'esprit

L'esprit est la totalité des phénomènes et des facultés mentales : perception, affectivité, intuition, pensée, concept, jugement, morale... Dans de nombreuses traditions religieuses, il s'agit d'un principe de la vie incorporelle de l'être humain. » « En philosophie, la notion d'esprit est au cœur des traditions dites spiritualistes. On oppose en ce sens corps et esprit (nommé plus volontiers conscience par la philosophie et âme par certaines religions). En psychologie contemporaine, le terme devient synonyme de l'ensemble des activités mentales humaines, conscientes et non-conscientes. » « En psychologie, le mot esprit désigne les processus mentaux et la faculté de penser propre à l'homme. Ce terme fut parfois rejeté pour les connotations religieuses ou spiritualistes qu'il convoyait, les auteurs, en particulier dans l'école psychanalytique, lui préférant celui, plus neutre, de psyché. Depuis la fin du XXe siècle, sous l'influence des écrits anglophones, le mot esprit a retrouvé un usage plus fréquent comme traduction du terme mind. On retrouve, par exemple, l'expression dans le titre français d'un ouvrage de vulgarisation par Steven Pinker, Comment fonctionne l'esprit. »

2.3. L'intelligence

C'est la capacité, chez un individu à chercher et à trouver des solutions aux problèmes. En outre il s'adapte à des situations comme il peut adapter son environnement en le modifiant à sa guise. Il faut souligner que de nombreux scientifiques se sont penchés sur la question de l'intelligence. « L'intelligence est l'ensemble des processus ... qui permettent de comprendre, d'apprendre ou de s'adapter à des situations nouvelles. L'intelligence a été décrite comme une faculté d'adaptation. L'intelligence peut être également perçue comme la capacité à traiter l'information pour atteindre des objectifs. Chez les animaux ce sont les systèmes de communication endocriniens et/ou neuronaux qui produisent l'intelligence. »

2.4. L'affectivité

C'est ce que sent et ressent un individu à l'égard des autres, selon son état d'esprit et son humeur au moment des faits. Dans sa théorie constructiviste, Jean Piaget voit l'affectivité comme le guide de l'intelligence. « L'affectivité est le large domaine de la vie de l'esprit auquel appartiennent les états ayant un aspect bon ou mauvais : sensation, émotion, sentiment, humeur (au sens technique d'état moral : déprime, optimisme, anxiété. Les sentiments, sensations et émotions qu'un sujet peut éprouver ainsi que les variations de son humeur sont l'effet d'une confrontation de l'environnement perçu à l'expérience. »

2.5. La volonté

La volonté est, en psychologie, la capacité à accomplir un acte intentionnel, consciemment. Ce concept appartient à la fois au champ de la psychologie cognitive, de la philosophie, de la neurologie et de la criminologie. L'action volontaire entraîne l'« effet de l'action », quand un individu apprend à associer une action particulière avec un résultat particulier. Ainsi, la volonté est démontrée lorsque l'on identifie cognitivement le résultat souhaité et l'action qu'il faudra réaliser pour y parvenir. Selon le psychologue Edward C. Tolman, ce concept est applicable à la fois à l'être humain et aux animaux. Dans une autre acception, le mot psychisme désigne un ensemble particulier de phénomènes psychiques formant un tout. Par

exemple : le psychisme inconscient, le psychisme animal, le psychisme morbide.

L'inconscient désigne, au sens freudien, une entité psychique autonome et dynamique dont la fonction est de refouler. Il est à distinguer du sens antérieur à Freud de l'inconscient, qui se définit comme degré moindre de la conscience et que nous appellerons « inconscience ».

L'inconscient est essentiellement lié au langage. Selon la psychanalyse, l'inconscient a une influence sur le comportement, les sentiments, le jugement d'un individu ainsi que sur les raisons rationnelles de choix ou de décisions.

3. Le Comportement

Le terme « comportement » désigne les actions d'un être vivant. Il a été introduit en psychologie française en 1908 par Henri Piéron comme équivalent français de l'anglais-américain behavior. On l'utilise notamment en éthologie (humaine et animale) ou en psychologie scientifique. Il peut aussi être pris comme équivalent de conduite dans l'approche psychanalytique. « Le comportement d'un être vivant est la partie de son activité qui se manifeste à un observateur. Le comportement des animaux, humains et non-humains, peut être décrit comme l'ensemble des actions et réactions (mouvements, modifications physiologiques, expression verbale, etc.) d'un individu dans une situation donnée. » Les comportements animaux sont contrôlés par leur système endocrinien et leur système nerveux. La complexité du comportement d'un animal est en étroite relation avec la complexité de son système nerveux. Plus le cerveau est complexe, plus les comportements peuvent devenir élaborés et ainsi être mieux adaptés à l'environnement.

3.1. Les principaux comportements

Nous citerons quelques comportements fondamentaux parmi les principaux :

3.1.1. Les comportements alimentaires

Les pratiques alimentaires consistent généralement à respecter un ensemble de prescriptions plus ou moins strictes, pour des motivations liées à la santé, l'esthétique ou l'éthique. Quand ces pratiques deviennent pathologiques, on parle de troubles des conduites alimentaires. Ce sont par exemple l'anorexie, la boulimie ou la compulsion alimentaire. Ils peuvent être extrêmement invalidants, voire mortels.

3.1.2. Le comportement sexuel humain

« Le comportement sexuel humain est relativement différent du comportement sexuel typique des autres mammifères. En raison de l'évolution de plusieurs facteurs biologiques majeurs (hormones, phéromones, réflexes copulatoires, cognition...), le but fonctionnel du comportement sexuel humain devient la recherche des récompenses érotiques. Le comportement sexuel humain se caractérise également par de l'attachement plus ou moins intense à un ou quelques partenaires (amour, polyamour). Mais surtout, en raison du développement majeur de la cognition, l'être humain élabore des rituels, des normes, des significations et des valeurs qui peuvent modifier de façon majeure son comportement sexuel : sexualité sacrée, érotisme, polygamie, moralité, fidélité, chasteté... Pour toutes ces raisons,

ont observé une grande diversité des comportements sexuels dans les différentes sociétés humaines. »

3.1.3. Le comportement social

La psychologie sociale est la branche de la psychologie scientifique qui étudie de façon empirique comment les pensées, les émotions et les comportements des gens sont influencés par la présence réelle, imaginaire ou implicite d'autres personnes ou encore par les normes culturelles et les représentations sociales. La psychologie procède selon la méthode scientifique soit par l'intermédiaire de questionnaires soit par des mesures du comportement observé lorsque des individus sont placés dans des situations expérimentales ou, au contraire, observés dans des situations spontanées (non-provoquées par le chercheur).

Dans une définition large de la notion du social, on peut l'entendre comme l'expression de l'existence de relations et de communication entre les êtres vivants. Certains animaux, tels que la plupart des mammifères par exemple, sont qualifiés d'espèces sociales. Il en va de même pour certains insectes. Au sens commun, le terme social renvoie généralement vers le nom commun : société. Cependant, les conceptions sociologiques du terme « société » sont nombreuses d'une part, et d'autre part, le terme désigne davantage la nature explicative des phénomènes étudiés en sciences sociales.

3.1.4. Le Comportement agressif

L'agressivité est une modalité du comportement des êtres vivants et particulièrement de l'être humain, qui se reconnaît à des actions où la violence est dominante. L'agressivité peut s'exprimer à l'égard des congénères (hétéro-agressivité) ou à l'égard des autres animaux. Mais déviée de sa voie primitive, elle peut se manifester contre des objets et même se retourner contre soi (auto-agressivité), ressort inconscient de certains suicides. Elle prend des formes aussi diverses que les différents types de relation au sein d'un écosystème ou d'une culture donnée.

References

Christian Godin (2004) Dictionnaire de philosophie, Fayard/éditions du Temps, 2004.
Paul Foulquié, Dictionnaire de la langue philosophique, PUF, 1986.
Wikipédia .Histoire de la psychologie Contenu soumis à la licence CC-BY-SA 3.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.fr>)
Wikipédia . Source : Article Histoire de la psychologie de Wikipédia en français. (http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_la_psychologie).
Wikipédia .Source : Article Esprit de Wikipédia en français (auteurs)
Piaget, Jean. La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936 ;
La construction du réel chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937 [archive], sur www.fondationjeanpiaget.ch (consulté par Wikipédia le 12 août 2017) Hommel, B.(2003). "Acquisition and control of voluntary action", pp. 34–48 in Roth, Gerhard (Ed.) Voluntary action: Brains, minds, and sociality. New York, NY: Oxford University Press

Wikipédia (2018) Comportement,

<http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Comportement&action=history> FORD Clellan

S, BEACH Frank A. Patterns of sexual behavior, Methuen & Co, London, 1965. Le livre existe en français, mais il est plus difficile à trouver : (fr) Le comportement sexuel chez l'homme et l'animal, R. Laffont, 1970.

G. W Allport, « The historical background of social psychology », dans G Lindzey, E Aronson, The Handbook of Social Psychology, New York, McGraw Hill, 1985p. 5

Les méthodes de recherche en psychologie

1. Introduction

Les thèmes de recherche en psychologie sont innombrables du fait du grand nombre d'objets d'étude de la psychologie et de ses applications très variées. Les méthodes de recherche sont par conséquent nombreuses. Certaines méthodes se basent sur des observations, dans des conditions plus ou moins contrôlées. D'autres méthodes se basent sur des méthodes expérimentales aux protocoles stricts et donnant lieu à des analyses statistiques élaborées. Toutes ces méthodes ont des avantages et des limites : certaines sont utiles pour observer la complexité d'un sujet, d'autres pour invalider des hypothèses et modèles théoriques. Les méthodes sont choisies en fonction des objectifs du chercheur.

2. Méthodes expérimentales

Les méthodes de recherche les plus souvent utilisées par les psychologues sont les méthodes expérimentales . Les méthodes expérimentales consistent à situer une question dans une théorie qui fournit un modèle explicatif du phénomène (par exemple, un comportement donné). Des hypothèses expérimentales sont formulées, qui sont des prédictions des comportements basés sur la théorie. Une expérience est menée et les données analysées. Beaucoup de recherches prennent place dans des laboratoires, souvent situés dans les universités, mais d'autres méthodes d'investigation sont également fréquentes.⁵

2.1. Expérience en laboratoire

« L'avantage de la méthode expérimentale dans un laboratoire de psychologie est d'explorer des liens de cause à effet. En isolant des variables indépendantes et mesurant une ou des variables dépendantes, une relation statistique est établie (ou invalidée). Si un effet y (variable dépendante) suit une condition x (variable indépendante), alors il est probable que la cause x ait provoqué l'effet y. Ce raisonnement n'est pas infallible et peut conduire à des conclusions erronées si d'autres variables sont ignorées ou inconnues. Un avantage de la méthode expérimentale cependant est sa réplicabilité. Si l'expérience est bien contrôlée, d'autres chercheurs qui mènent la même expérience trouvent les mêmes résultats et peuvent faire progresser la théorie en pratiquant un changement contrôlé des variables lors d'une réplication. »⁶

2.2. Expérience sur le terrain

⁵ Eysenck 2000,

⁶ Papalia 2010

L'expérience sur le terrain est une expérience dont les variables sont contrôlées par l'expérimentateur, mais qui prend place dans un milieu naturel afin d'en comprendre les effets. L'avantage des expériences de terrain est de recueillir cependant des comportements plus proches des réactions naturelles des participants. Sa validité externe est donc plus forte qu'une expérience de laboratoire. Cependant, sa validité interne risque d'être plus faible : l'expérience est moins bien contrôlée que l'expérience en laboratoire et les comportements observés ne peuvent pas être répétés de nombreuses fois pour chaque participant, comme c'est le cas en laboratoire.

3. Méthodes quasi-expérimentales

Certaines questions ne peuvent pas être traitées en assignant les participants à des groupes de manière aléatoire, pour des raisons naturelles ou éthiques. Par exemple, étudier la différence entre hommes et femmes, ou entre des enfants de parents divorcés ou non. Lorsque les variables indépendantes ne peuvent pas être randomisées et que les groupes expérimentaux sont définis par les conditions naturelles, le plan d'expérience est dit quasi-expérimental. Parmi les méthodes quasi-expérimentales, l'expérience naturelle consiste à utiliser un événement naturel pour étudier un phénomène. Par exemple, l'introduction d'une nouvelle technologie dans une communauté, ou l'observation des conséquences d'une catastrophe naturelle affectant une région. » « L'avantage des plans quasi-expérimentaux est qu'ils permettent d'observer des conditions qu'il ne serait pas éthique de créer artificiellement, comme l'introduction d'un stress élevé et son impact sur la santé, ou l'effet de l'introduction d'une nouvelle technologie sur l'agressivité des enfants. L'inconvénient est que ces conditions naturelles, ou variables indépendantes, sont peu contrôlables. »⁷

4. Méthodes de recherche non-expérimentales

4.1. L'étude des corrélations

L'étude des corrélations vise à mesurer les relations entre des variables. Elle permet de mettre en évidence qu'une variable est liée à une autre sur un plan statistique, et de mesurer l'ampleur de la relation. Elle est utile pour étudier certaines variables qui ne sont pas manipulables expérimentalement comme le nombre de cigarettes fumées et les conséquences sur certains marqueurs de santé. Elle est utile pour collecter un grand nombre de variables, par exemple, en collectant des questionnaires sur de grands échantillons. Elle est utile lorsque des variables ne sont pas liées a priori et que l'interprétation des causes à effet ne sera pas ambiguë (par exemple, dans l'étude du rapport entre vieillissement et niveau de bien-être psychologique, s'il est possible que le vieillissement puisse affecter le bien-être, il est impossible que le bien-être puisse provoquer le vieillissement. Si l'étude des corrélations ne permet pas de déterminer l'existence de liens de causalité, elle est en revanche, comme les autres méthodes non expérimentales, une bonne source d'hypothèses de recherche. Elle est à la base de techniques statistiques plus sophistiquées permettant de mieux explorer les liens entre les variables en dégagant notamment des facteurs de manière exploratoire (analyse factorielle), ou en employant des méthodes de régression. Les modèles statistiques reposant sur des corrélations peuvent aussi conduire à combiner les analyses factorielles exploratoire à la méthode de recherche de relations causales (analyses causales ou Path analysis (en)) dans les modèles d'équations structurelles.

⁷ Eysenck 2000,

4.2. Observation de terrain, ou naturaliste

« L'observation naturaliste est l'observation d'individus dans leur environnement familier sans intrusion, sans intervention ni changement des variables dans ce milieu naturel. La méthode a été mise en valeur par l'éthologue Konrad Lorenz qui a étudié ainsi les comportements sociaux des animaux. Chez les humains, l'environnement naturel peut être l'école, le lieu de travail, ou le domicile, par exemple. La méthode présente de nombreuses difficultés techniques. Les observateurs doivent être les plus discrets possibles pour ne pas interférer avec les comportements naturels. »⁸ Or les personnes qui se savent observées ont des comportements légèrement différents (par exemple des mères se sachant observées dans leurs interactions avec leurs jeunes enfants se montrent plus patientes). La présence d'un expérimentateur intrusif peut provoquer de nombreux biais expérimentaux, comme un effet de désirabilité sociale, l'effet Hawthorn, et autres biais expérimentaux (cf. liste de biais cognitifs). Un autre problème est celui des interprétations des comportements et de leur codage. Par exemple, les intentions ou émotions des participants comme la peur, ou l'agressivité, sont d'interprétation difficile. Pour éviter les interprétations subjectives, les observations de terrain décrivent uniquement les comportements, ou reposent sur des techniques où plusieurs codeurs indépendants analysent les comportements et leurs interprétations font l'objet de discussions en cas de désaccord. Les observations naturalistes, ou de terrain, permettent une bonne description des comportements naturels et complexes ; elle est utile dans les situations où les expérimentations de laboratoire ne sont pas possible. Leur richesse permet d'émettre de nouvelles hypothèses de recherche.⁹

4.3. L'observation en laboratoire

L'observation en laboratoire est l'observation de personnes dans un milieu artificiel mais sans intervention de l'expérimentateur qui influenceraient les comportements. Elle est une bonne source d'hypothèses de recherche.

4.4. L'étude de cas

⁸ Eysenck 2000,

⁹ Eysenck 2000,

L'étude de cas consiste à étudier un seul individu sur une longue durée. Elle est utilisée parfois quand un patient présente une maladie rare pour laquelle un échantillon de plusieurs patients ne pourrait pas être observé. C'est souvent le cas en neuropsychologie, quand un patient présente des lésions cérébrales uniques, suite à un accident, ou des symptômes rares¹⁰. Des exemples célèbres sont celui de Phinéas Gage ou encore des patients décrits par le neurologue Oliver Sacks dans ses livres de vulgarisation. L'étude de cas est souvent employée en psychologie clinique et dans les disciplines cliniques qui en sont proches (psychanalyse, psychiatrie). Sigmund Freud s'est appuyé sur des études de cas pour développer ses théories psychanalytiques, par exemple, il décrit les détails de la cure psychanalytique d'un patient surnommé l'« homme aux loups ». L'étude de cas est également préconisée par les expérimentalistes. Skinner écrit ainsi en 1966, que mieux vaut observer un seul rat pendant des milliers d'heures, que des milliers de rats pendant une heure chacun. Combinant les deux avantages des études de cas, les études expérimentales menées individuellement sur des patients cérébro-lésés ont mené à des découvertes importantes sur le fonctionnement de processus cognitifs comme la mémoire. Ainsi, le patient HM a participé à des études expérimentales durant des décennies.¹¹

4.5. Entretien

L'entretien ou entrevue avec un participant est une situation dans laquelle le psychologue, expérimentateur ou clinicien, pose des questions directement au participant ou au patient. Les entretiens ont plusieurs désavantages : contrairement aux questionnaires anonymes, ils génèrent un effet de désirabilité qui amène les participants à modifier leurs réponses ; ils n'informent que sur les processus conscients des participants, or les motivations d'un comportement sont en large partie inconscientes ; enfin, la qualité de l'interview dépend des qualités de l'expérimentateur. Les entretiens varient énormément en termes de structure, c'est pourquoi ils sont parfois catégorisés en fonction de leur niveau de structure. Tandis que les entretiens peu structurés sont plus riches dans la diversité des réponses et moins artificiels, les entretiens plus structurés permettent de rendre les réponses des participants plus comparables. L'effet expérimentateur est minimisé, renforçant ainsi la fiabilité de la méthode. Les méthodes plus structurées sont plus faciles à répliquer et à dépouiller.

4.5.1. L'entretien non directif

L'entretien non directif laisse le participant ou patient parler de ce qu'il désire avec très peu de directives de la part du psychologue qui pratique l'écoute attentive. Ce type d'entretien est utilisé dans surtout en psychothérapie plutôt qu'en recherche.

4.5.2. L'entretien semi-structuré

¹⁰ H. Damasio, T. Grabowski, R. Frank et A. M. Galaburda,
¹¹

L'entretien semi-structuré laisse le participant parler de certains sujets en détail, et le psychologue a un rôle d'écoute attentive comme dans l'entretien non directif. Cependant, le psychologue pose des questions générales pour orienter les thèmes de discussion. Cette technique a été utilisée avec succès par le sociologue Elton Mayo dans l'étude des travailleurs de la Hawthorne Works dans les années 1930.

4.5.3. L'entretien structuré

Dans l'entretien structuré, ou guidé, l'interviewer pose des questions dans un ordre fixe en suivant un ordre préétabli. Les questions restent ouvertes pour laisser aux participants l'opportunité de répondre de la manière la plus diverse possible (par exemple « comment imaginez-vous...? »).

4.5.4. L'interview

Dans l'interview suivant une méthode clinique, les questions sont les mêmes pour tous les participants, mais le psychologue adapte certaines de ses questions en fonction des réponses des participants, pour tenter de mieux comprendre leur point de vue ou leur raisonnement. Cette méthode était privilégiée par le psychologue Jean Piaget dans ses recherches sur la pensée chez l'enfant. Il a été critiqué en raison de la complexité des questions parfois posées aux enfants en utilisant cette méthode.

4.5.5. L'entretien totalement directif et structuré

L'entretien totalement directif et structuré ne laisse pas de place à l'improvisation et peu de place aux questions ouvertes. Les questions sont données dans un ordre précis et immuable. Les participants doivent y répondre par un choix multiple (« oui », « non », « je ne sais pas », ou par des réponses graduées, de type échelle de Likert

References

Reuchlin, Maurice (1985) Psychologie PUF.

Studyrama (2018)

Jean-Louis Pardinielli, Introduction à la psychologie clinique-4e ed., Armand Colin, 2016.

G. W Allport, « The historical background of social psychology », dans G Lindzey, E

Aronson, The Handbook of Social Psychology, New York, McGraw Hill, 1985p. 5

Psychologie comparée (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.fr>) Source :

Article Psychologie comparée de Wikipédia en français

(http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_compar%C3%A9e).

Michael W. Eysenck, Psychology, a student handbook, Hove, UK, Psychology Press, 2000, 979 p. (ISBN 0-86377-474-1).

Psychologie cognitive. (2018, novembre 10). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 11:50, novembre 10, 2018 à partir de

http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Psychologie_cognitive&oldid=153833810.

Psychologie du développement. (2018, juillet 11). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 14:51, juillet 11, 2018 à partir de

http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Psychologie_du_d%C3%A9veloppement&oldid=150301646.

H. Damasio, T. Grabowski, R. Frank et A. M. Galaburda, « *The return of Phineas Gage: clues about the brain from the skull of a famous patient* », Science (New York, N.Y.), vol. 264, n° 5162,

Les courants de pensée ou « écoles » en psychologie

1. Introduction

« Le texte ci-dessous illustre la diversité de la psychologie, avec différentes approches théoriques, les objets d'investigation variés, les méthodes de recherches dépendant des questions posées et les théories sous-jacentes. Les applications de la psychologie sont également nombreuses et se présentent sous forme de disciplines où la psychologie a historiquement joint une autre matière académique pour former une discipline indépendante. Ces références ne correspondent pas à une nomenclature publiée et correspondent aux thèmes retrouvés dans divers manuels de référence. »

2. Courants théoriques

2. 1. Courant psycho dynamique

L'approche psycho dynamique de la psychologie est inspirée par la psychanalyse, discipline qui a été développée par Sigmund Freud à Vienne vers les années 1900 . Son approche se basait sur la méthode de traitement des troubles psychiques qu'il nomma la psychanalyse. Cette méthode d'étude du fonctionnement psychique l'amena à développer des théories sur le développement normal de l'enfant et sur le développement de la personnalité qui font fortement influencé la psychologie, en particulier dans le domaine de la psychopathologie. Plusieurs psychanalystes ont influencé par leurs découvertes les théories de la psychologie de l'enfant. Les observations cliniques de Mélanie Klein et Donald Winnicott ont mené à une meilleure compréhension de l'attachement. Les observations de Erik Erikson ont mené à une meilleure compréhension de l'influence sociale et culturelle sur le développement de la personnalité et la recherche de l'identité du moi, ainsi qu'à la mise en évidence de stades de développement psychosocial. Les méthodes psychanalytiques ou psycho dynamiques sont basées sur l'observation clinique.

2. 2. Courant behavioriste

L'approche behavioriste fut développée par John B. Watson en 1912 aux États-Unis, se basant sur les recherches animales du physiologiste Ivan Pavlov , considéré comme le découvreur du conditionnement classique. Dans les années 1930, Burrhus F. Skinner développe la théorie du conditionnement instrumental ou opérant dont le postulat est que d'un renforcement augmente la fréquence d'apparition d'un comportement. Albert Bandura étend la théorie behavioriste en prenant en compte la dimension sociale de l'apprentissage (les modèles et imitations) et la liberté du sujet (choix de ses modèles), dans sa théorie de l'apprentissage social qui devient la théorie sociale cognitive en 1989.

L'approche béhavioriste dresse les bases d'une psychologie qui veut développer des modèles scientifiques et a ses origines dans la recherche animale. L'objet d'étude du béhaviorisme est l'apprentissage dans des conditions contrôlées et les méthodes se basent sur des expériences menées en laboratoire de recherche.

2. 3. Courant humaniste

Le courant humaniste en psychologie a commencé à émerger aux États-Unis dans les années 1950. Ses origines viennent de la philosophie. Le courant est fondé dans les années 1960 par Carl Rogers en réaction aux courants psychanalytiques et béhavioristes. Le courant humaniste considère l'humain comme fondamentalement bon, libre et capable d'orienter ses choix pour se réaliser pleinement (« actualisation de soi ») s'il est authentique et congruent avec lui-même. Abraham H. Maslow est un autre chef de file du courant humaniste et est connu pour avoir élaboré dans les années 1970, la théorie de la hiérarchie des besoins décrivant les conditions nécessaires et préalables à l'actualisation de soi. Tout comme l'approche psycho dynamique, son principal objet est la thérapie dont l'objectif est d'amener les individus à réaliser leur plein potentiel. Les méthodes de la psychologie humanistes sont cliniques et non directives.

2. 4. Courant cognitiviste

Le courant cognitiviste s'est développé à partir des années 1950 aux États-Unis et au Royaume-Uni. Le courant cognitiviste privilégie l'observation scientifique des comportements. Il est distinct du béhaviorisme en ce qu'il tente de modéliser les processus mentaux comme l'attention, la perception, le raisonnement, la résolution de problème, ou encore la mémoire. Le projet cognitiviste a été de chercher à caractériser l'organisation des processus internes impliqués dans le comportement. Ces évolutions théoriques vont de pair avec des développements expérimentaux qui forment les bases méthodologiques de l'expérimentation en psychologie cognitive. Parmi ceux-ci, le renouvellement de l'approche dite de la chronométrie mentale proposée un siècle plus tôt par le physiologiste néerlandais Franciscus Cornelis Donders selon laquelle la mesure du temps de réaction fournit un indice du temps de traitement d'un stimulus donné. La métaphore qui prévaut en psychologie cognitive est celle du cerveau-ordinateur, à une époque où les progrès en informatique sont plein de promesses pour l'intelligence artificielle.

Les recherches et méthodes de la psychologie cognitive, d'abord limitées aux expériences de laboratoire, ont été utilisées ensuite pas d'autres disciplines, la psychologie du développement, du fonctionnement social, et le traitement de troubles mentaux. Dans le domaine du développement de la cognition, Jean Piaget propose une théorie constructiviste du développement de l'intelligence et Lev Semenovitch Vygotsky propose une théorie socioculturelle du développement cognitif.

3. Méthodes de recherche

Les thèmes de recherche en psychologie sont innombrables du fait du grand nombre d'objets d'étude de la psychologie et de ses applications très variées. Les méthodes de recherche sont par conséquent nombreuses. Certaines méthodes se basent sur des observations, dans des conditions plus ou moins contrôlées. D'autres méthodes se basent sur des méthodes expérimentales aux protocoles stricts et donnant lieu à des analyses statistiques élaborées. Toutes ces méthodes ont des avantages et des limites : certaines sont utiles pour observer la complexité d'un sujet, d'autres pour invalider des hypothèses et modèles théoriques. Les méthodes sont choisies en fonction des objectifs du chercheur.

3.1. Méthodes expérimentales

Les méthodes de recherche les plus souvent utilisées par les psychologues sont les méthodes expérimentales . Les méthodes expérimentales consistent à situer une question dans une théorie qui fournit un modèle explicatif du phénomène (par exemple, un comportement donné). Des hypothèses expérimentales sont formulées, qui sont des prédictions des comportements basés sur la théorie. Une expérience est menée et les données analysées. Beaucoup de recherches prennent place dans des laboratoires, souvent situés dans les universités, mais d'autres méthodes d'investigation sont également fréquentes.

3.2. Expérience en laboratoire

L'avantage de la méthode expérimentale dans un laboratoire de psychologie est d'explorer des liens de cause à effet. En isolant des variables indépendantes et mesurant une ou des variables dépendantes, une relation statistique est établie (ou invalidée). Si un effet y (variable dépendante) suit une condition x (variable indépendante), alors il est probable que la cause x ait provoqué l'effet y. Ce raisonnement n'est pas infaillible et peut conduire à des conclusions erronées si d'autres variables sont ignorées ou inconnues. Un avantage de la méthode expérimentale cependant est sa réplicabilité. Si l'expérience est bien contrôlée, d'autres chercheurs qui mènent la même expérience trouvent les mêmes résultats et peuvent faire progresser la théorie en pratiquant un changement contrôlé des variables lors d'une réplication.

3.3. Expérience sur le terrain

L'expérience sur le terrain est une expérience dont les variables sont contrôlées par l'expérimentateur, mais qui prend place dans un milieu naturel afin d'en comprendre les effets. L'avantage des expériences de terrain est de recueillir cependant des comportements plus proches des réactions naturelles des participants. Sa validité externe est donc plus forte qu'une expérience de laboratoire. Cependant, sa validité interne risque d'être plus faible : l'expérience est moins bien contrôlée que l'expérience en laboratoire et les comportements observés ne peuvent pas être répétés de nombreuses fois pour chaque participant, comme c'est le cas en laboratoire.

3.4. Méthodes quasi-expérimentales

Certaines questions ne peuvent pas être traitées en assignant les participants à des groupes de manière aléatoire, pour des raisons naturelles ou éthiques. Par exemple, étudier la différence entre hommes et femmes, ou entre des enfants de parents divorcés ou non. Lorsque les variables indépendantes ne peuvent pas être randomisées et que les groupes expérimentaux sont définis par les conditions naturelles, le plan d'expérience est dit quasi-expérimental¹⁸.

Parmi les méthodes quasi-expérimentales, l'expérience naturelle consiste à utiliser un événement naturel pour étudier un phénomène. Par exemple, l'introduction d'une nouvelle technologie dans une communauté, ou l'observation des conséquences d'une catastrophe naturelle affectant une région. L'avantage des plans quasi-expérimentaux est qu'ils permettent d'observer des conditions qu'il ne serait pas éthique de créer artificiellement, comme l'introduction d'un stress élevé et son impact sur la santé, ou l'effet de l'introduction d'une nouvelle technologie sur l'agressivité des enfants. L'inconvénient est que ces conditions naturelles, ou variables indépendantes, sont peu contrôlables

3.5. Méthodes de recherche non-expérimentales

3.5.1. *L'étude des corrélations*

L'étude des corrélations vise à mesurer les relations entre des variables. Elle permet de mettre en évidence qu'une variable est liée à une autre sur un plan statistique, et de mesurer l'ampleur de la relation. Elle est utile pour étudier certaines variables qui ne sont pas manipulables expérimentalement comme le nombre de cigarettes fumées et les conséquences sur certains marqueurs de santé. Elle est utile pour collecter un grand nombre de variables, par exemple, en collectant des questionnaires sur de grands échantillons. Elle est utile lorsque des variables ne sont pas liées a priori et que l'interprétation des causes à effet ne sera pas ambiguë (par exemple, dans l'étude du rapport entre vieillissement et niveau de bien-être psychologique, s'il est possible que le vieillissement puisse affecter le bien-être, il est impossible que le bien-être puisse provoquer le vieillissement.

Si l'étude des corrélations ne permet pas de déterminer l'existence de liens de causalité, elle est en revanche, comme les autres méthodes non expérimentales, une bonne source d'hypothèses de recherche. Elle est à la base de techniques statistiques plus sophistiquées permettant de mieux explorer les liens entre les variables en dégagant notamment des facteurs de manière exploratoire (analyse factorielle), ou en employant des méthodes de régression. Les modèles statistiques reposant sur des corrélations peuvent aussi conduire à combiner les analyses factorielles exploratoire à la méthode de recherche de relations causales (analyses causales ou Path analysis (en)) dans les modèles d'équations structurelles.

3.5. 2. *Observation de terrain, ou naturaliste*

L'observation naturaliste est l'observation d'individus dans leur environnement familier sans intrusion, sans intervention ni changement des variables dans ce milieu naturel. La méthode a été mise en valeur par l'éthologue Konrad Lorenz qui a étudié ainsi les comportements sociaux des animaux. Chez les humains, l'environnement naturel peut être l'école, le lieu de travail, ou le domicile, par exemple. La méthode présente de nombreuses difficultés techniques. Les observateurs doivent être les plus discrets possibles pour ne pas interférer avec les comportements naturels. Or les personnes qui se savent observées ont des comportements légèrement différents (par exemple des mères se sachant observées dans leurs interactions avec leurs jeunes enfants se montrent plus patientes). La présence d'un expérimentateur intrusif peut provoquer de nombreux biais expérimentaux, comme un effet de désirabilité sociale, l'effet Hawthorn, et autres biais expérimentaux (cf. liste de biais cognitifs).

Un autre problème est celui des interprétations des comportements et de leur codage. Par exemple, les intentions ou émotions des participants comme la peur, ou l'agressivité, sont d'interprétation difficile. Pour éviter les interprétations subjectives, les observations de terrain décrivent uniquement les comportements, ou reposent sur des techniques où plusieurs codeurs indépendants analysent les comportements et leurs interprétations font l'objet de discussions en cas de désaccord.

Les observations naturalistes, ou de terrain, permettent une bonne description des comportements naturels et complexes ; elle est utile dans les situations où les expérimentations de laboratoire ne sont pas possible. Leur richesse permet d'émettre de nouvelles hypothèses de recherche.

3.5.3. *L'observation en laboratoire*

L'observation en laboratoire est l'observation de personnes dans un milieu artificiel mais sans intervention de l'expérimentateur qui influenceraient les comportements. Elle est une bonne source d'hypothèses de recherche.

3.5.4. *L'étude de cas*

L'étude de cas consiste à étudier un seul individu sur une longue durée. Elle est utilisée parfois quand un patient présente une maladie rare pour laquelle un échantillon de plusieurs patients ne pourrait pas être observé. C'est souvent le cas en neuropsychologie, quand un patient présente des lésions cérébrales uniques, suite à un accident, ou des symptômes rares. Des exemples célèbres sont celui de Phinéas Gage ou encore des patients décrits par le neurologue Oliver Sacks dans ses livres de vulgarisation.

L'étude de cas est souvent employée en psychologie clinique et dans les disciplines cliniques qui en sont proches (psychanalyse, psychiatrie). Sigmund Freud s'est appuyé sur des études de cas pour développer ses théories psychanalytiques, par exemple, il décrit les détails de la cure psychanalytique d'un patient surnommé l'« homme aux loups ». L'étude de cas est également préconisée par les expérimentalistes. Skinner écrit ainsi en 1966, que mieux vaut observer un seul rat pendant des milliers d'heures, que des milliers de rats pendant une heure chacun²¹. Combinant les deux avantages des études de cas, les études expérimentales menées individuellement sur des patients cérébro-lésés ont mené à des découvertes importantes sur le fonctionnement de processus cognitifs comme la mémoire. Ainsi, le patient HM a participé à des études expérimentales durant des décennies.

3.5.5. *Entretien*

L'entretien ou entrevue avec un participant est une situation dans laquelle le psychologue, expérimentateur ou clinicien, pose des questions directement au participant ou au patient. Les entretiens ont plusieurs désavantages : contrairement aux questionnaires anonymes, ils génèrent un effet de désirabilité qui amène les participants à modifier leurs réponses ; ils n'informent que sur les processus conscients des participants, or les motivations d'un comportement sont en large partie inconscientes ; enfin, la qualité de l'interview dépend des qualités de l'expérimentateur.

Les entretiens varient énormément en termes de structure, c'est pourquoi ils sont parfois catégorisés en fonction de leur niveau de structure. Tandis que les entretiens peu structurés sont plus riches dans la diversité des réponses et moins artificiels, les entretiens plus structurés permettent de rendre les réponses des participants plus comparables. L'effet expérimentateur est minimisé, renforçant ainsi la fiabilité de la méthode. Les méthodes plus structurées sont plus faciles à répliquer et à dépouiller.

- L'entretien non directif

L'entretien non directif laisse le participant ou patient parler de ce qu'il désire avec très peu de directives de la part du psychologue qui pratique l'écoute attentive. Ce type d'entretien est utilisé surtout en psychothérapie plutôt qu'en recherche.

- L'entretien semi-structuré

L'entretien semi-structuré laisse le participant parler de certains sujets en détail, et le psychologue a un rôle d'écoute attentive comme dans l'entretien non directif. Cependant, le psychologue pose des questions générales pour orienter les thèmes de discussion. Cette technique a été utilisée avec succès par le sociologue Elton Mayo dans l'étude des travailleurs de la Hawthorne Works dans les années 1930.

- L'entretien structuré

Dans l'entretien structuré, ou guidé, l'interviewer pose des questions dans un ordre fixe en suivant un ordre préétabli. Les questions restent ouvertes pour laisser aux participants l'opportunité de répondre de la manière la plus diverse possible (par exemple « comment imaginez-vous...? »).

- L'interview

Dans l'interview suivant une méthode clinique, les questions sont les mêmes pour tous les participants, mais le psychologue adapte certaines de ses questions en fonction des réponses des participants, pour tenter de mieux comprendre leur point de vue ou leur raisonnement. Cette méthode était privilégiée par le psychologue Jean Piaget dans ses recherches sur la pensée chez l'enfant. Il a été critiqué en raison de la complexité des questions parfois posées aux enfants en utilisant cette méthode.

- L'entretien totalement directif et structuré

L'entretien totalement directif et structuré ne laisse pas de place à l'improvisation et peu de place aux questions ouvertes. Les questions sont données dans un ordre précis et immuable. Les participants doivent y répondre par un choix multiple (« oui », « non », « je ne sais pas », ou par des réponses graduées, de type échelle de Likert

References

Reuchlin, Maurice (1985) Psychologie PUF.

Studyrama (2018)

Jean-Louis Pardinielli, Introduction à la psychologie clinique-4e ed., Armand Colin, 2016.

G. W Allport, « The historical background of social psychology », dans G Lindzey, E Aronson, The Handbook of Social Psychology, New York, McGraw Hill, 1985p. 5

Psychologie comparée (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.fr>) Source : Article Psychologie comparée de Wikipédia en français (http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_compar%C3%A9e).

Michael W. Eysenck, Psychology, a student handbook, Hove, UK, Psychology Press, 2000, 979 p. (ISBN 0-86377-474-1).

Psychologie cognitive. (2018, novembre 10). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 11:50, novembre 10, 2018 à partir de http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Psychologie_cognitive&oldid=153833810.

Psychologie du développement. (2018, juillet 11). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 14:51, juillet 11, 2018 à partir de http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Psychologie_du_d%C3%A9veloppement&oldid=150301646.

Thèmes et applications de la psychologie

Introduction

Les différentes branches de la psychologie se distinguent soit par la méthode utilisée (clinique ou expérimentale), soit par l'activité humaine considérée (travail, mémoire, perception, apprentissage, soin, comportement en groupe, etc.), soit par grand domaine d'investigation (psychologie cognitive, psychopathologie, psychologie sociale, psychologie de l'enfant et du développement, psychophysiologie, psychologie animale) .

« Les domaines d'exercice de la psychologie sont très nombreux et en constante extension. A tous les âges de la vie, au niveau individuel ou collectif, dans le registre du « normal » ou du pathologique, les psychologues peuvent intervenir, pour mener des actions de soins, d'accompagnement, de soutien ou de prévention. Un psychologue peut exercer en même temps dans plusieurs champs différents, du fait des nombreuses interactions entre ceux-ci (médical, social, judiciaire...). Voici les principaux domaines d'exercice de la psychologie. »

1. Psychologie sociale

La psychologie sociale étudie comment les humains sont liés les uns aux autres et à la société dans laquelle ils vivent. L'humain est un animal social. Qu'il soit seul ou en groupe, son comportement et ses pensées sont fortement influencées par les connaissances transmises par la société et par ses interactions dans cette société.

La psychologie sociale est la branche de la psychologie scientifique qui étudie de façon empirique comment les pensées, les émotions et les comportements des gens sont influencés par la présence réelle, imaginaire ou implicite d'autres personnes ou encore par les normes culturelles et les représentations sociales. La psychologie procède selon la méthode scientifique soit par l'intermédiaire de questionnaires soit par des mesures du comportement observé lorsque des individus sont placés dans des situations expérimentales ou, au contraire, observés dans des situations spontanées (non-provoquées par le chercheur). La psychologie sociale s'intéresse à la manière dont les émotions, les pensées, les croyances, les intentions et les buts sont construits et comment ces facteurs psychologiques, à leur tour, influencent nos interactions avec les autres. »

« La psychologie sociale est un domaine interdisciplinaire qui comble le fossé entre la psychologie et la sociologie. Pendant les années qui suivirent immédiatement la Seconde Guerre mondiale, la collaboration entre psychologues et sociologues était fréquente dans le milieu anglo-saxon. Toutefois, les deux disciplines sont devenues de plus en plus spécialisées et isolées les unes des autres au cours des dernières années, avec des sociologues mettant l'accent sur les « variables macroéconomiques » (comme la structure sociale) à des mesures encore plus grandes. Les approches sociologiques de la psychologie sociale permettent de compléter les recherches en psychologie dans ce domaine. »

2. Psychologie comparée

« La psychologie comparée étudie les espèces non humaines, leurs comportements et leurs particularités biologiques. Elle cherche à comprendre l'humain de manière indirecte en le comparant aux autres espèces animales. Elle permet aussi de mener des expériences qui ne seraient pas possibles sur l'humain pour des raisons éthiques²La psychologie comparée est la branche de la psychologie scientifique qui s'intéresse aux différences qui existent entre les espèces animales en ce qui concerne leurs processus mentaux et leurs capacités cognitives au sens large. Une grande partie des travaux de psychologie comparée s'intéresse plus spécifiquement aux différences entre l'espèce humaine et les autres animaux et tout particulièrement les autres primates dont les grands singes ; ceci afin de mieux comprendre le fonctionnement de l'esprit humain dans une perspective phylogénétique et évolutionnaire. Au-delà de la seule description des différences inter-espèces, la psychologie comparée vise aussi à élucider des grands principes de fonctionnements communs entre les différents taxons et leurs manifestations en fonction des particularités génétiques ou développementales de chaque espèce. En ce sens la psychologie comparée se place dans la perspective des « quatre questions » de Nikolaas Tinbergen visant à élucider d'une part les causes proximales (chez un individu donné dans une situation donnée) et d'autre part les causes ultimes du comportement, qui reflètent les pressions évolutives qu'elle a subi au cours de sa phylogénèse. »

3. Biopsychologie et neurosciences

Les neurosciences comportementales, également connus sous les termes de psychologie biologique, biopsychologie, ou psychobiologie concernent l'application des principes de la biologie, en particulier de la neurobiologie à l'étude des processus mentaux et des comportements des humains et des animaux. Un chercheur de cette branche pourrait par exemple étudier le comportement de l'empreinte inhabituelle chez les oisons et le comparer à l'attachement chez le jeune enfant pour construire une théorie autour de ces phénomènes. Ce champ de recherche s'intéresse également à la mesure de variable biologique (anatomique, physiologique ou génétique) pour le relier quantitativement ou qualitativement à un variable psychologique ou comportemental et contribue donc à la pratique factuelle (fondée sur des preuves ou des données probantes). »

La psychobiologie étudie le comportement humain dans une perspective biologique. Elle s'intéresse aux processus biologiques dans le corps et en particulier dans le cerveau, et leur rapport avec les comportements et pensées. La biopsychologie a pris une importance majeure durant le XXe siècle avec le développement important de la médecine scientifique, de la génétique, des neurosciences, et des méthodes d'imagerie cérébrale .

* la génétique

La génétique « donner naissance ») est la science qui étudie l'hérédité et les gènes, c'est une sous-discipline de la biologie.

Une de ses branches, la génétique formelle, ou mendélienne, s'intéresse à la transmission des caractères héréditaires entre des géniteurs et leur descendance.

* les neurosciences

Les neurosciences sont les études scientifiques du système nerveux, tant du point de vue de sa structure que de son fonctionnement, depuis l'échelle moléculaire jusqu'au niveau des organes, comme le cerveau, voire de l'organisme tout entier.

* l'imagerie cérébrale

L'imagerie cérébrale désigne l'ensemble des techniques issues de l'imagerie médicale qui permettent d'observer le cerveau, en particulier lorsqu'un individu exécute une tâche cognitive.

4. Psychologie clinique et psychopathologie

Définitions

« Transporter les ressources de la psychologie expérimentale au lit du malade1 « une science de la conduite humaine, fondée principalement sur l'observation et l'analyse approfondie des cas individuels, aussi bien normaux que pathologiques, et pouvant s'étendre à celle des groupes. » Pour Dieudonné Tsokini, « la psychologie clinique est la science de la conduite humaine »

Méthodes

Deux méthodes, non exclusives, peuvent être utilisées : l'entretien clinique et l'examen psychologique avec les tests (projectifs et de niveau). La psychologie clinique désigne à la fois l'utilisation de la méthode clinique, et l'application de la psychologie dans le domaine de la psychopathologie de l'adulte et de l'enfant. La méthode clinique repose sur des entretiens et sur des analyses de cas individuels. Le psychologue clinicien a pour objectif l'évaluation, l'orientation, le soutien ou la psychothérapie. La psychologie clinique utilise aussi les méthodes qui créées par la psychométrie : les tests psychologiques.

5. Psychologie cognitive

« La psychologie cognitive étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain que sont la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception ou l'attention. Plus généralement la cognition se définit comme l'ensemble des activités mentales et des processus qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalise. La psychologie cognitive part du principe que l'on peut inférer des représentations, des structures et des processus mentaux à partir de l'étude du comportement. Contrairement au béhaviorisme, elle défend la thèse que la psychologie est bien l'étude du mental et non du comportement. À la différence des autres courants mentalistes, elle ne pense pas que l'introspection soit une voie d'accès particulièrement fiable pour explorer le mental.

La psychologie cognitive cherche à modéliser les processus internes impliqués dans la perception, l'attention, la mémoire, la pensée, le raisonnement, le langage. Au fur et à mesure de son histoire, la psychologie cognitive a progressivement influencé d'autres disciplines qui ont adopté certaines approches expérimentales pour comprendre le développement, le fonctionnement social, et même le traitement des psychopathologies. »

6. Psychologie développementale

La psychologie du développement est une branche de la psychologie. Son objet est de comprendre d'une part, comment l'humain se développe, d'autre part, pourquoi il se développe : comment et pourquoi les processus mentaux, les comportements, les performances et habiletés changent (se développent ou se perdent) au cours de sa vie humaine. « Cette discipline embrasse tous les aspects du développement psychologique (aspects cognitifs, langagiers, affectifs et sociaux) et tous les âges du développement humain, du développement prénatal à la mort. La psychologie du développement, s'intéresse aux changements qui se produisent au cours d'une vie humaine. Historiquement, la discipline s'est surtout intéressée à la relation entre le développement de l'enfant et son impact sur l'adulte. Elle a mis en évidence la grande importance de la période enfantine, socialement, émotionnellement et intellectuellement, sur l'adulte. La discipline s'intéresse aussi au développement durant la vie adulte et au vieillissement. »

References

G. W Allport, « The historical background of social psychology », dans G Lindzey, E Aronson, The Handbook of Social Psychology, New York, McGraw Hill, 1985p. 5

Psychologie comparée (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.fr>) Source : Article Psychologie comparée de Wikipédia en français (http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_compar%C3%A9e).

Michael W. Eysenck, Psychology, a student handbook, Hove, UK, Psychology Press, 2000, 979 p. (ISBN 0-86377-474-1).

Psychologie cognitive. (2018, novembre 10). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 11:50, novembre 10, 2018 à partir de http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Psychologie_cognitive&oldid=153833810.

Psychologie du développement. (2018, juillet 11). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 14:51, juillet 11, 2018 à partir de http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Psychologie_du_d%C3%A9veloppement&oldid=150301646.

Éthique de la recherche en psychologie

1. Introduction

Dans toute recherche scientifique obéit à un code de déontologie qui est un ensemble des règles de conduites que chaque chercheur doit respecter à la lettre afin de préserver ce que l'on appelle l'intégrité scientifique. En effet « La recherche en psychologie doit adhérer aux règles générales d'éthique de la recherche, aux règles d'éthique de l'expérimentation sur sujets humains, et l'éthique de la psychologie. Les règles éthiques du consentement libre et éclairé, le respect de l'estime de soi, le droit à la confidentialité et à la vie privée, entre autres, doivent être respectées. » Et comme il existe plusieurs formes de recherche sur les sujets vivants, les règles éthiques sont plus strictes et notamment quand la recherche porte sur des personnes vulnérables.

« Les chercheurs menant des recherches sur les humains doivent adhérer aux déclarations internationales telles que la Déclaration de Genève et la déclaration d'Helsinki (définissant des règles éthiques internationales pour toute recherche impliquant un humain). L'American Psychological Association publie des règles éthiques de conduite pour mener des recherches en psychologie. »

2. Quelques définitions

2.1. Essais cliniques

Un essai clinique, ou étude clinique, ou encore essai thérapeutique, est une étude scientifique réalisée en thérapeutique médicale humaine pour évaluer l'efficacité et la tolérance d'une méthode diagnostique ou d'un traitement. L'objectif d'un essai n'est pas d'apporter un bénéfice thérapeutique au volontaire¹. Le Comité international des rédacteurs de revue médicales² en donne la définition suivante : « Tout projet de recherche qui affecte de façon prospective des sujets humains à des groupes d'intervention et de comparaison afin d'étudier la relation de cause à effet entre un acte médical et l'évolution d'un état de santé ».

2.2. Consentement libre et éclairé

Le consentement du malade aux soins est une obligation consécutive au caractère contractuel de la relation médecin-malade. La notion de consentement éclairé, qui implique que le médecin est tenu de présenter clairement au patient tous les risques d'une conduite thérapeutique, est pourtant relativement récente.

La loi du 29 juillet 1994 relative au respect du corps et modifiée par l'article 70 de la loi 99-641 du 27 juillet 1999 dit qu'« Il ne peut être porté atteinte à l'intégrité du corps humain qu'en cas de nécessité médicale pour la personne. Le consentement de l'intéressé doit être recueilli préalablement hors le cas où son état rend nécessaire une intervention thérapeutique à laquelle il n'est pas à même de consentir » (code civil article 16-3).

Le consentement doit être libre, c'est-à-dire en l'absence de contrainte, et éclairé, c'est-à-dire précédé par une information.

2.3. Bioéthique

Définir la bioéthique est une entreprise délicate en raison de l'étendue et de la diversité des usages de ce néologisme qui fut introduit successivement et indépendamment en allemand (Bio-Ethik) puis en anglais (bioethics). Avec cette seconde introduction, la bioéthique articulait d'emblée l'éthique médicale à une éthique du vivant en général, laquelle s'est également développée de façon autonome comme « éthique environnementale » ou « écoéthique ». Cette articulation a accompagné la notion jusqu'aujourd'hui, bien que le pôle « éthique médicale » privilégiant la personne humaine ait le plus souvent dominé.

Mais la pratique générale de la bioéthique est à la croisée de nombreuses approches qui alimentent la discussion sans nécessairement converger : l'éthique kantienne, l'éthique des droits de l'homme, l'éthique utilitariste, l'éthique narrative, l'éthique du soin, la casuistique, etc. Les questions traitées par la bioéthique sont tantôt anciennes, tantôt nouvelles ou renouvelées par les avancées techno-scientifiques et les évolutions sociales.

2.4. Protocoles scientifiques

« Un Protocole désigne un texte qui fait état d'un engagement, d'un accord, d'un traité. Désigne aussi une série d'étapes successives pour réaliser un test ou une mesure (protocole de mesure, de test, scientifique, ...).Un Protocole scientifique désigne l'énoncé des règles du déroulement d'une expérience scientifique, d'un essai thérapeutique. »
https://www.dictionnaire-environnement.com/protocole_ID4796.html

Le protocole d'expérimentation regroupe la description des conditions et du déroulement d'une expérience ou d'un test. La description doit être suffisamment claire afin que l'expérience puisse être reproduite à l'identique et il doit faire l'objet d'une analyse critique pour notamment détecter d'éventuels biais.

À titre d'exemple, on a récemment constaté que les récipients en plastique utilisés pour la plupart des expérimentations biologiques libéraient des additifs dont certains sont des perturbateurs endocriniens. « Même des récipients neutres en verre spécial peuvent modifier la forme des protéines qui entrent en contact avec les parois, ce qui peut fausser des expériences ou dégrader des processus de fabrication. » La Recherche. (2009)

2.5. Codes déontologiques

Un code de déontologie régit un mode d'exercice d'une profession (déontologie professionnelle) ou d'une activité en vue du respect d'une éthique. C'est un ensemble de droits et devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leurs clients ou le public. Le terme déontologie professionnelle fait référence à l'ensemble de principes et règles éthiques (code de déontologie, charte de déontologie) qui gèrent et guident une activité professionnelle. Ces normes sont celles qui déterminent les devoirs minimums exigibles professionnels dans l'accomplissement de leur activité.

2.6. Lanceur d'alerte

Un lanceur d'alerte est toute personne, groupe ou institution qui, ayant connaissance d'un danger, un risque ou un scandale, adresse un signal d'alarme et, ce faisant, enclenche un processus de régulation, de controverse ou de mobilisation collective. La notion est apparue en français à propos d'alertes sanitaires et environnementales dans les travaux sociologiques publiés par Francis Chateauraynaud et Didier Torny en 1999 dans l'ouvrage intitulé *Les sombres précurseurs*¹. Il s'agit généralement d'une personne ou d'un groupe qui estime avoir découvert des éléments qu'il considère comme menaçants pour l'homme, la société, l'économie ou l'environnement et qui, de manière désintéressée, décide de les porter à la connaissance d'instances officielles, d'associations ou de médias, parfois contre l'avis de sa hiérarchie.

3. L'expérimentation sur sujets humains

Les expériences médicales sur les êtres humains s'inscrivent dans le processus des essais cliniques pour élaborer des traitements. Dans ce cadre, se posent les questions du consentement éclairé des patients concernés et du contrôle bioéthique de l'expérience. Certaines personnes font du bénévolat aussi pour être sujets d'expériences de science médicale de base et de biologie. Historiquement, certaines expériences pseudo-scientifiques ont suscité le scandale en raison de leur manque d'éthique. En particulier :

3.1. Expérimentation médicale nazie

L'expérimentation médicale nazie désigne les expériences médicales pratiquées en vertu de l'idéologie nazie par des médecins SS sur des déportés dans les camps de concentration et des instituts scientifiques, ainsi que par la société Ahnenerbe — héritage des ancêtres dont Heinrich Himmler était le président.

3.1.1. *Contexte*

Les médecins nazis sont influencés par l'enseignement prodigué dans les facultés européennes de médecine au XIXe siècle : les promoteurs du racisme biologique, Joseph Arthur de Gobineau et Houston Stewart Chamberlain, construisent le mythe de la pureté de la race qui affirme la supériorité des races pures sur les races dites métissées.

3.1.2. *Expériences*

Les expériences dirigées par les médecins nazis se sont déroulées en dehors des règles d'usage de l'époque, en l'absence des protocoles scientifiques et des codes déontologiques actuellement admis et reconnus par la communauté scientifique et médicale internationale. Souvent pratiquées par un personnel non qualifié, pouvant choisir leurs victimes de façon arbitraire, ne leur laissant ni information, ni consentement, ni possibilité de retrait, elles exposaient les cobayes humains à des conditions cruelles, voire barbares pour les plus extrêmes d'entre elles, avec des apports scientifiques contestables voire inutiles

3.2. Étude de Tuskegee sur la syphilis

L'étude de Tuskegee sur la syphilis (1932-1972) est une étude clinique menée à Tuskegee, Alabama par des médecins américains pour mieux connaître l'évolution de la syphilis lorsqu'elle n'est pas traitée, réalisée sans en informer les sujets, sous couvert d'une prise en charge médicale par le gouvernement américain.

3.2.1. *Déroulement*

Cette étude a fait scandale parce qu'elle a été faite sans les soins dus à ses participants, et a eu d'importantes conséquences parce qu'elle a mené à des changements majeurs dans la protection des malades dans les études cliniques. Les individus inscrits dans l'étude de Tuskegee n'ont pas donné leur « consentement éclairé » — concept alors inexistant en droit américain, bien que le code de Nuremberg de 1947 l'eût formulé — et n'ont pas été informés de leur diagnostic. On leur a plutôt dit qu'ils avaient « du mauvais sang », terme utilisé dans la région pour décrire divers symptômes, et qu'en échange de leur participation, ils pourraient recevoir des traitements gratuits, le transport gratuit à la clinique, un repas chaud par jour et, en cas de décès, 1 000 dollars pour les funérailles. L'accord pour l'autopsie était néanmoins nécessaire pour recevoir ceux-ci.

3.2.2. *Scandale*

L'étude s'est poursuivie jusqu'en 1972, lorsqu'une fuite dans la presse, d'abord dans *The Washington Post*, information reprise le lendemain dans *The New York Times*, entraîna une réaction publique massive qui mena à l'abandon de l'étude. Cette fuite dans la presse fut le fait d'un épidémiologiste du Département de Santé publique (Public Health Service), Peter Buxtun (en), qui avait déjà écrit sans succès une lettre, en 1967, aux Centres pour le contrôle et la prévention des maladies des États-Unis pour leur demander de mettre fin à l'expérience. En 1968, un statisticien afro-américain du PHS avait également dénoncé l'expérience dans sa revue *The Drum*, destinée à mettre fin à la ségrégation raciale au sein de l'administration de la santé. À la suite de l'alerte du lanceur d'alerte Buxtun, le sénateur Edward Moore Kennedy organisa des auditions parlementaires.

4.Éthique de la psychologie

4.1. Éthique primordiale

Comme la médecine, la psychologie est une profession qui répond à des règles strictes, pour le respect des patients autant que des praticiens. En plus des prescriptions du Code de Déontologie, concernant le respect du patient dans sa singularité, le psychothérapeute est tenu de se conformer à une éthique primordiale pour son patient aussi bien que pour le respect de son propre métier. Cette éthique de soin s'applique à tous les thérapeutes, quelle que soit leur théorie de référence et leur méthode thérapeutique. Il est très important dans le domaine de la psychothérapie, quelle que soit la théorie de référence, de ne pas chercher à intégrer le patient de force dans une nomenclature qui ne lui convient pas. La clinique doit nourrir la théorie, et non l'inverse : il faut impérativement être capable d'interroger son corpus de connaissances pour le remettre en question au fur et à mesure que la clinique thérapeutique le demande. L'acte thérapeutique doit en effet pouvoir s'adapter au patient, à sa personnalité, son histoire, et à sa demande.

4.2. Devoirs du professionnel

4.2.1. *Qualité des soins.*

Dès lors qu'il s'est engagé dans un contrat thérapeutique avec une personne, le psychothérapeute s'engage à lui donner personnellement les meilleurs soins. Le psychothérapeute doit exercer sa profession de manière compétente et dans le respect de l'éthique. Il doit se tenir au courant des recherches et du développement scientifique de la psychothérapie - ce qui implique une formation continue permanente. Le psychothérapeute est dans l'obligation d'assumer ses responsabilités compte tenu des conditions particulières de confiance et de dépendance qui caractérisent la relation thérapeutique. La responsabilité des psychothérapeutes au niveau de la société exige qu'ils travaillent à contribuer au maintien et à l'établissement de conditions de vie susceptibles de promouvoir, sauvegarder et rétablir la santé psychique, la maturation et l'épanouissement de l'être humain.

4.2.2. Obligation de fournir des informations exactes et objectives.

Les informations fournies au patient concernant les conditions dans lesquelles se déroule le traitement doivent être exactes, objectives et reposer sur des faits. Toute publicité mensongère est interdite. Il ne peut y avoir de promesses irréalistes de guérison.

4.2.3. Appel à un tiers.

À cet effet, et s'il l'estime utile, il fait appel à la collaboration de tiers. Si nécessaire, le psychothérapeute doit travailler de manière interdisciplinaire avec des représentants d'autres sciences, dans l'intérêt du patient/client mais avec son accord préalable.

4.2.4. Devoir de réserve et secret professionnel.

Conscient de la relation très spécifique qui le lie à ses patients, le psychothérapeute observe une attitude de réserve en toutes circonstances ; le psychothérapeute est soumis aux règles usuelles du secret professionnel qui s'étend à tout ce qu'il a vu, entendu ou compris au cours de sa pratique. Le psychothérapeute prend toutes les précautions nécessaires pour préserver l'anonymat des personnes qui le consultent ou l'ont consulté. Si des raisons thérapeutiques nécessitent la collaboration avec une personne donnant des soins au patient, le psychothérapeute ne peut partager ses informations qu'avec l'accord du patient. Cet accord est implicitement donné dans un processus de cothérapie. En séance collective, formation, stage, ateliers, le psychothérapeute prescrit aux membres du groupe une obligation de secret quant à l'identité des participants et de discrétion sur le déroulement des séances.

4.2.5. Abstinence sexuelle.

Le psychothérapeute s'abstient de toutes relations sexuelles avec ses patients, ainsi qu'avec ses stagiaires, participants aux ateliers et aux conférences, ainsi qu'avec toute personne qui l'approchera dans le cadre large de son travail thérapeutique.

4.2.6. Respect de l'individu.

Le psychothérapeute respecte l'intégrité et les valeurs propres du patient dans le cadre du processus de changement. En séance de groupe, etc., le psychothérapeute interdit le passage à l'acte sexuel entre les participants et tout acte physique dommageable aux personnes et aux biens. Le psychothérapeute est tenu d'utiliser sa compétence dans le respect des valeurs et de la dignité de son patient/client au mieux des intérêts de ce dernier.

4.2.7. Sécurité physique.

Dans le cadre de sa pratique, le psychothérapeute instaure une règle de non-violence sur les personnes et les biens. Il est de plus couvert complètement par des contrats d'assurance adaptés en vue d'assumer tout ce qui tomberait dans le cadre de sa responsabilité civile et morale vis-à-vis du patient etc.

4.2.8. Continuité.

Le psychothérapeute se doit d'assurer la continuité de l'engagement psychothérapeutique ou d'en faciliter les moyens. Afin de promouvoir l'évolution scientifique de la psychothérapie et l'étude de ses effets, le psychothérapeute doit, dans la mesure du possible, collaborer à des travaux de recherche entrepris dans ce sens. Les principes déontologiques définis plus haut doivent également être respectés à l'occasion de ces travaux de recherche et lors de leur publication. Les intérêts du patient/client restent prioritaires.

4.2.9. Changement de thérapeute.

Le psychothérapeute est conscient des liens spécifiques mis en place par une thérapie précédemment engagée avec un confrère. Dans le cas d'une consultation en vue de changer de thérapeute, il facilitera l'analyse de la difficulté qui a surgi.

5. Estime de soi

L'estime de soi est, en psychologie, un terme désignant le jugement ou l'évaluation faite d'un individu en rapport à sa propre valeur. Lorsqu'un individu accomplit une chose qu'il pense valable, celui-ci ressent une valorisation et lorsqu'il évalue ses actions comme étant en opposition à ses valeurs, il réagit en « baissant dans son estime ». « Selon certains psychologues, l'expression est à distinguer de la « confiance en soi » qui, bien que liée à la première, est en rapport avec des capacités plus qu'avec des valeurs. » Larivey M.(2002)

5.1. Développement.

Les expériences vécues par un individu durant sa vie développent l'estime de soi. Des expériences positives peuvent favoriser le regard porté sur soi-même, contrairement aux expériences négatives qui défavorisent le regard porté sur soi-même. « Durant les premières années de la vie d'un enfant, les parents influencent significativement le développement de son estime de soi, qu'il soit positif ou négatif. Un amour inconditionnel, selon les ouvrages sur la parentalité, est d'une influence notable pour un développement émotionnel stable. Ces émotions affectent l'estime de soi de l'enfant lorsqu'il grandit. » Olsen, J. M. (2008)

5.2. Types

Selon Les psychologues il existe deux sortes d'estime :

« Une forte estime de soi peut impliquer les caractéristiques suivantes » Hamachek, D. E. (1971) :

5.2.1. Une forte estime

- « Croyance ferme en ses propos et principes, toujours prêt à se défendre face à l'adversité, et confiance en soi ,
- Capacité à faire les choix qui semblent corrects, sans culpabilité vis-à-vis des autres ,
- Capacité à aller de l'avant, sans se préoccuper des événements passés ou à venir,
- Capacité à résoudre pleinement un problème, sans hésitation ni difficultés ; il peut demander l'avis des autres,

- Considération, ne se sent ni inférieur ni supérieur aux autres, et accepte les différences propres aux autres,
- Résistance à la manipulation, collaboration avec les autres,
- Capacité à apprécier pleinement toute une variété d'activités,
- Sensibilité aux besoins des autres ; respect général des lois sociales. » Bonet, J-V. 1997
- Admission et acceptation des opinions et avis partagés, qu'ils soient positifs ou négatifs,

5.2.2. Faible estime

« Une faible estime de soi peut montrer les caractéristiques suivantes» Gill, J. (1980):

- « Auto-critique importante, créant un état habituel d'insatisfaction de soi,
- Hypersensibilité aux critiques ; un individu ayant une estime de soi basse se sent facilement attaqué et éprouve de façon permanente des ressentiments face aux critiques ,
- Indécision chronique, souvent à la suite d'une peur exagérée de faire une erreur,
- Perfectionnisme, qui conduit à vouloir faire quelque chose parfaitement ou sans erreur, (il se trouve inquiet), au risque notamment de causer une frustration,
- Culpabilité, qui mène à des ruminations des erreurs faites dans le passé,
- Irritabilité, ou constamment sur la défensive même sans raison apparente,
- Pessimisme, point de vue négatif généralisé,
- Envie. » Bonet, J-V. 1997

Lorsqu'une idée est mal reçue, un individu souffrant d'une faible estime peut le prendre personnellement et se sentir dévasté. Cela peut avoir de lourdes conséquences lorsque la personnalité physique ou morale, les actions, ou l'égo d'un individu sont directement visés. « Ces individus remontent leur estime de soi s'ils réussissent à atteindre un but qu'ils s'étaient fixé ; cependant, ils peuvent revenir à une faible estime s'ils échouent de nouveau. » Baldwin, M. W. Et Sinclair, L. (1996).

6. Confidentialité

La confidentialité a été définie par l'Organisation internationale de normalisation (ISO) comme « le fait de s'assurer que l'information n'est accessible qu'à ceux dont l'accès est autorisé », et est une des pierres angulaires de la sécurité de l'information. La confidentialité est l'une des raisons d'être des crypto systèmes, rendus possibles dans la pratique par les techniques de la cryptographie moderne. Les communications entre un médecin et un patient dans un cadre médical professionnel sont légalement confidentielles dans la plupart des pays. Issue d'un principe éthique rigoureux, cette confidentialité, nommée secret médical, comporte cependant des limites juridiques qui en diminuent la portée réelle. En France, les éléments médicaux relatifs à certains crimes ou certaines pathologies ne sont par exemple pas couverts par le secret médical.

7. La vie privée

La vie privée est la capacité, pour une personne ou pour un groupe de personnes, de s'isoler afin de protéger ses intérêts. Les limites de la vie privée ainsi que ce qui est considéré comme privé diffèrent selon les groupes, les cultures et les individus, selon les coutumes et les traditions bien qu'il existe toujours un certain tronc commun. La vie privée peut parfois s'apparenter à l'anonymat et à la volonté de rester hors de la vie publique. Quand quelque chose est dit « privé » pour une personne, cela signifie que généralement qu'à cette chose sont rattachés des sentiments spéciaux et personnels. Le degré de privatisation de l'information dépend donc de la façon dont le public pourrait la recevoir, ce qui diffère selon les endroits et à travers le temps. La vie privée peut être vue sous un aspect sécuritaire.

References

Michelle Larivey, « "Lettre du Psy" » [archive], sur Redpsy, mars 2002 (consulté le 14 mai 2011).

J. M. Olsen, S. J. Breckler et E. C. Wiggins, *Social Psychology Alive*, Toronto, Thomson Nelson, 2008 (ISBN 978-0-17-622452-3).

D. E. Hamachek, *Encounters with the Self*, New York, Rinehart, 1971.

José-Vicente Bonet. *Sé amigo de ti mismo: manual de autoestima* [archive]. 1997. Ed. Sal Terrae. Maliaño (Cantabria, España). (ISBN 978-84-293-1133-4).

Adapté depuis J. Gill, « Indispensable Self-Esteem », in *Human Development*, vol. 1, 1980.

M. W. Baldwin et L. Sinclair, « Self-esteem and 'if...then' contingencies of interpersonal acceptance », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 71, no 6, 1996, p. 1130–1141 (DOI 10.1037/0022-3514.71.6.1130).

« Les récipients perturbent les médicaments », *La Recherche*, janv. 2009, p. 24.

Chapitre 2

Les sous-disciplines de la psychologie

La Psychologie cognitive

1. Introduction

La psychologie cognitive étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain que sont la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception ou l'attention. Plus généralement la cognition se définit comme l'ensemble des activités mentales et des processus qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalise. La psychologie cognitive part du principe que l'on peut inférer des représentations, des structures et des processus mentaux à partir de l'étude du comportement. Contrairement au béhaviorisme, elle défend la thèse que la psychologie est bien l'étude du mental et non du comportement. À la différence des autres courants mentalistes, elle ne pense pas que l'introspection soit une voie d'accès particulièrement fiable pour explorer le mental.

2. Notions de base

La psychologie cognitive utilise préférentiellement l'expérimentation¹ et les mesures comportementales qui comprennent notamment la mesure de temps de réaction (TR), ou du temps nécessaire à une opération (temps de réalisation de la tâche, temps d'exposition en lecture), la précision de la réponse (par exemple taux de bonnes ou mauvaises réponses), ou même l'oculométrie cognitive ou des données physiologiques (imagerie fonctionnelle, potentiels évoqués, etc.). La modélisation informatique y joue également un rôle important.

2.1. L'expérimentation

« Les méthodes expérimentales scientifiques consistent à tester la validité d'une hypothèse, en reproduisant un phénomène (souvent en laboratoire) et en faisant varier un paramètre. Le paramètre que l'on fait varier est impliqué dans l'hypothèse. Le résultat de l'expérience valide ou non l'hypothèse. La démarche expérimentale est appliquée dans les recherches en biologie, physique, chimie, psychologie, ou encore l'archéologie. »¹²

Certains soutiennent que le savant Ibn Al Haytham (Alhazen)¹³ a été l'un des premiers à faire la promotion des méthodes expérimentales.

2.2. Temps de réaction

Le temps de réponse, ou temps de réaction, correspond au temps de latence entre la présentation d'un stimulus (auditif, visuel etc.) et la réponse que l'on doit apporter sur ce stimulus. Plus le temps de réaction est *bas*, plus la réaction est *rapide*. « Le temps de réaction est la période pendant laquelle le cerveau réalise l'arrivée d'un événement et va faire intervenir une action (mouvement de déplacement, freinage ...).

Pour un usager en bonne condition, ce temps est habituellement de une seconde au moins. Cependant, ce temps de réaction peut être allongé par les conditions de circulation gênantes (brouillard, pluie, nuit) et par la condition physique (fatigue, maladie, prise de médicament(s), alcool, drogue) »¹⁴ Certains chercheurs se consacrent à l'étude de l'architecture cognitive. On trouve ainsi des expériences visant à élucider les différents « modules » qui prennent en

¹² Méthode expérimentale Wikipédia

¹³ Rüdiger T. (2005)

¹⁴ eduscol.education.fr.

charge les grandes fonctions de la cognition. . La psychologie cognitive travaille également avec le concept d'association.

D'autres chercheurs s'emploient à décrire les stratégies mises en place par les individus pour traiter les tâches de la vie quotidienne, tâches de résolution de problème, prise de décision, ou même tâches professionnelles (diagnostic médical, contrôle aérien, mémorisation chez les garçons de café, etc.). La psychologie cognitive trouve ainsi de nombreuses applications, notamment en ergonomie cognitive, en ergomotricité ou en marketing.

3. Structures cérébrales distinctes

On trouve ainsi des expériences visant à élucider les différents « modules » qui prennent en charge les grandes fonctions de la cognition.

La mémoire

La mémoire désigne à la fois la capacité d'un individu ou d'un groupe humain de se souvenir de faits passés et se souvenir lui-même. Considérée comme l'une des principales facultés de l'esprit humain, la mémoire a fait l'objet des toutes premières investigations scientifiques. Les progrès dans la compréhension des mécanismes de la mémoire tiennent d'une part à l'étude de cas exceptionnels (patients amnésiques ou au contraire doués d'une capacité mnésique exceptionnelle) et d'autre part, à l'application des méthodes de la psychologie expérimentale.¹⁵

La mémoire de travail

La mémoire de travail est un modèle de l'architecture cognitive. Elle conceptualise une partie du devenir de l'information une fois perçue par un individu. Si on prend l'exemple d'une information visuelle, de façon concrète, les choses se passent ainsi : les photorécepteurs de la rétine, activés par un stimulus, transmettront un codage de l'information sensorielle, liée au stimulus, aux aïres concernées par le traitement d'informations visuelles, qui donneront, à leur tour, de la matière à traiter aux réseaux neuronaux chargés de traiter cette information, qu'on peut désigner comme « finalisée ». La mémoire de travail désigne des réseaux de neurones chargés de traiter une information finalisée, parmi d'autres qui interagissent entre elles pour accomplir les tâches citées plus haut (maintien et manipulation de l'information).

La mémoire à long terme (MLT)

En psychologie cognitive, la mémoire à long terme (MLT) est la mémoire qui permet de retenir, de manière illimitée, une information sur des périodes de temps très longues (années). La notion de MLT est un concept utilisé dans les modèles de mémoire qui distinguent plusieurs sous-systèmes en fonction du type d'information mémorisé et de la durée de rétention. La mémoire à long terme s'oppose ainsi au registre sensoriel (ou mémoire sensorielle), à la mémoire à court terme et à la mémoire de travail.

La mémoire à court terme (MCT)

La mémoire à court terme (MCT) désigne en psychologie le type de mémoire qui permet de retenir et de réutiliser une quantité limitée d'informations pendant un temps relativement court, environ une demi-minute. Un grand nombre de recherches en psychologie cognitive ont

¹⁵ Wikipédia, (2018)

cherché à déterminer les caractéristiques (capacité, durée, fonctionnement) et le rôle de la mémoire à court terme dans la cognition.

La mémoire sémantique

En psychologie cognitive, la mémoire sémantique est le système mnésique par lequel l'individu stocke ses connaissances générales : connaissances actuelles sur le monde, définitions de concepts abstraits, etc. La mémoire sémantique est un type de mémoire déclarative. En 1972, Endel Tulving propose de distinguer la mémoire épisodique et la mémoire sémantique comme deux composantes de la mémoire déclarative. La mémoire sémantique constitue une base de connaissances, un magasin d'informations que nous possédons tous et dont une grande partie nous est accessible rapidement et sans effort.

La mémoire épisodique

En psychologie cognitive, la mémoire épisodique désigne le processus par lequel l'humain se souvient des événements vécus avec leur contexte (date, lieu, état émotionnel). Cette sous-partie de la mémoire à long terme est différente de la mémoire sémantique qui est la mémoire des faits et des concepts.¹⁶ La mémoire épisodique est particulière et possède un ensemble de caractéristiques qui sont importantes car elles contribuent à construire l'histoire personnelle d'un individu. Les souvenirs de la mémoire épisodique sont forcément autobiographiques, étant donné que l'événement est rappelé à partir de la perspective de la personne à qui appartient le souvenir. Ils sont créés de manière automatique, aucune décision délibérée n'est nécessaire pour créer un souvenir même s'il peut être modifié par le raisonnement, par exemple, la répétition modifie la quantité d'informations stockées. De plus, l'existence du souvenir ne possède pas une durée déterminée et est potentiellement infinie.¹⁷

References

Thiele, Rüdiger (August 2005), "In Memoriam: Matthias Schramm, 1928–2005", *Historia Mathematica* 32 (3): 271–274, doi:10.1016/j.hm.2005.05.002

Mémoire (sciences humaines). (2018, août 7). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 00:45, août 7, 2018 à partir de [http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%A9moire_\(sciences_humaines\)&oldid=151066676](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%A9moire_(sciences_humaines)&oldid=151066676).

Wikipédia.

http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%A9thode_exp%C3%A9rimentale&action=history.

« Temps de réaction » Éducation Sécurité Routière (ESR), portail national éducsol, sur le site du Ministère de l'Éducation nationale - Direction générale de l'enseignement scolaire, *eduscol.education.fr*.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In *Organization of Memory*. Academic Press.

Nuxoll, A. & Laird, J. (2004). A cognitive model of episodic memory integrated with a general cognitive architecture. Proceedings of the International Conference on Cognitive Modeling.

¹⁶ Tulving, E. (1972).

¹⁷ Nuxoll, A. & Laird, J. (2004).

La Psychologie de l'apprentissage

A. Les théories

1 Introduction

D'une manière générale, la psychologie de l'apprentissage est un champ de la psychologie qui s'intéresse particulièrement aux processus d'apprentissage, ou comment l'homme est capable de développer de nouvelles attitudes, connaissances et compétences (savoir-être, savoir et savoir-faire) sur le plan de l'acquisition comme de l'invention. À la différence de la psychologie de l'éducation qui s'intéresse essentiellement aux enfants et aux jeunes (- de 16 ans) en activité scolaire, la psychologie de l'apprentissage s'adresse autant aux enfants qu'aux adultes et ne cible ni un public ni une activité d'apprentissage en particulier.¹⁸

2. Définitions

Les attitudes

L'attitude désigne une position du corps, en parlant d'une noble posture, l'attitude d'une statue, l'attitude de prière, etc. En sport, désigne la façon de se placer et de se maintenir d'un athlète. Ex. : l'attitude d'un gardien de handball ou d'un boxeur. Voir : garde (position de combat) et posture (sport de combat).

Les connaissances

La connaissance est une notion aux sens multiples, à la fois utilisée dans le langage courant et objet d'étude poussée de la part des sciences cognitives et des philosophes contemporains.

Les connaissances, leur nature et leur variété, la façon dont elles sont acquises, leur processus d'acquisition, leur valeur et leur rôle dans les sociétés humaines, sont étudiés par une diversité de disciplines, notamment la philosophie, l'épistémologie, la psychologie, les sciences cognitives, l'anthropologie et la sociologie.

Les compétences

Selon la discipline scientifique, la compétence n'est pas définie de la même façon, ne se relie pas aux mêmes notions, et ne comporte pas les mêmes enjeux.¹⁹ En psychologie du développement et psychologie cognitive, la compétence est une capacité ou une habileté et touche tous les domaines d'étude de la psychologie. Le concept est différent de celui de performance (ce qui est observé, le résultat d'un test par exemple).

En ressources humaines (voir norme AFNOR X50-750), une compétence est une aptitude de capacités (savoir, savoir-faire, savoir-être) mobilisables nécessaire à l'exercice d'une activité (personnelle ou professionnelle) dans un poste déterminé.²⁰

La notion de compétence émerge à des époques différentes, et dans des champs scientifiques différents : linguistique, ergonomie, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, puis seulement ensuite gestion (gestion des ressources humaines et stratégie d'entreprise).

Nota : bien distinguer les notions de savoir et de connaissance.

¹⁸ Wikipédia Compétence (psychologie). (2018)

¹⁹ Klarsfeld A(2000)

²⁰ Yves Palazzeschi (2015)

Le savoir

Le savoir est défini habituellement comme un ensemble de connaissances ou d'aptitudes reproductibles, acquises par l'étude ou l'expérience. Le *savoir* « Connaissance acquise par l'étude, par l'expérience ». ²¹ « Ensemble des connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquises par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience »²² La *connaissance* : connaissance d'une langue, d'une discipline. Ce terme s'emploie généralement au pluriel : connaissances usuelles, connaissances pratiques, base de connaissances, etc.

Le savoir-être

Le savoir être (ou qualités personnelles) correspond à la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à l'environnement humain et écologique. Les recherches en éducation relatives au savoir être ont pour objectif de trouver tous les moyens pédagogiques permettant aux apprenants d'acquérir au mieux la maîtrise d'actions et de réactions adaptées à leur organisme et à leur environnement.

Le savoir-faire

Le savoir-faire est la connaissance des moyens qui permettent l'accomplissement d'une tâche. Le savoir-faire est différent des autres savoirs comme la connaissance scientifique car il peut être directement appliqué à une tâche. Le savoir-faire en résolution de problèmes est différent de la connaissance sur la résolution des problèmes. Par exemple, dans certains systèmes législatifs, le savoir-faire est considéré comme propriété intellectuelle de la société, et peut être transféré quand la société est achetée. Un des avantages du savoir-faire est qu'il peut impliquer plusieurs dimensions, comme l'expérience manuelle, l'entraînement à résoudre des problèmes, la compréhension des limites d'une solution spécifique, etc. Ainsi, le savoir-faire peut fréquemment éclipser la théorie.²³

L'acquisition

En général l'acquisition est l'action qui consiste à obtenir une information ou à acquérir un bien. L'acquisition, dans le conditionnement classique, représente le temps pendant lequel une première réponse conditionnelle apparaît et augmente en fréquence. L'acquisition de données est une étape cruciale de l'automatisation des tâches dont l'action est dévolue aux capteurs.

3. Théories psychologiques de l'apprentissage

Il existe de nombreuses théories psychologiques qui cherchent à comprendre et expliquer le processus d'apprentissage. La définition de l'apprentissage varie suivant les théories pédagogiques.

Il y a différentes formes d'apprentissage, différentes façons d'apprendre :

- par conditionnement opérant ou classique (béhaviorisme) ;
- par imitation (théorie socio-cognitive de Bandura) ;

²¹ Archive , Wikipédia

²² archive sur www.cnrtl.fr (2017)

²³ Savoir-faire, Wikipédia. (2018).

- par association avec des connaissances antérieures (théories cognitivistes, dont la théorie de l'assimilation de Ausubel, et les théories de la mémoire sémantique).

3.1. **Béhaviorisme**

Les théories béhavioristes considèrent qu'apprendre consiste à acquérir un nouveau comportement, ou modifier un comportement pré-existant. D'un point de vue psychologique, Dominique Fablet définit l'apprentissage comme : le « Processus d'effets plus ou moins durables par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés avec le milieu ou l'environnement. ».²⁴

3.1.1. *Le conditionnement traditionnel, classique ou pavlovien*

Le schéma pavlovien : dresser est différent du rapport à l'étude.

1. Chien + Viande = le chien salive ;
2. Chien + Sonnerie (élément neutre) + Viande = le chien salive ; et on aboutit finalement à
3. Chien + Sonnerie (sans viande) = le chien salive.

Pour Olivier Reboul, dans ce cas de dressage, le dressage s'opère le plus souvent dans la souffrance et cela peut générer une anxiété et un stress sur l'animal. En outre, les savoirs acquis ne sont pas généralisables ni transférables. D'une part, si la sonnerie devient trop fréquente, elle ne sera plus associée au repas. D'autre part, la sonnerie n'a de lien qu'avec ce que l'on veut l'associer et ne se réfère pas à un objet en particulier. Ici la sonnerie a été associée à la viande (quelque chose de positif) pour le chien mais elle aurait pu être associée à tout autre chose (ex : choc électrique - quelque chose de négatif) et nous aurions pu déceler des signes de stress chez l'animal.

3.1.2. *Le conditionnement opérant ou conditionnement instrumental de Skinner*

Le Renforcement du comportement correspond à la hausse de la fréquence du comportement opérant.

Il est à préciser que le conditionnement opérant informe sur les fréquences du comportement liées à une action mais ne prétend pas pour autant être une référence en matière de pratique pédagogique dans un cadre scolaire. Les expériences de Skinner se sont basées d'abord sur des tests auprès des animaux.

Enfin, Skinner était pour que l'on favorise les renforcements positifs dans l'enseignement. Ses travaux sont à la base de l'enseignement programmé. L'enseignement programmé vise à découper un objectif global d'apprentissage : programme, en différents sous programmes (objectifs intermédiaires) à acquérir de manière progressive. En outre l'enseignement programmé vise à une individualisation du parcours d'apprentissage de l'élève.

3.2. **Théories socio-cognitives**

Les théories socio-cognitives mettent en avant l'apprentissage par imitation.

Que ce soit dans les apprentissages sociaux ou scolaires, mettre en pratique et répéter une action tient compte de la personne qui à nos yeux fait office de modèle avant de procéder de même par imitation. Il y a là une perception d'auto-efficacité⁴ en se disant simplement : « Si

²⁴ Dominique Fablet (2007)

lui où elle est capable de le faire, moi aussi ». ²⁵ C'est pourquoi le modèle doit être un ou une camarade que le sujet va considérer d'un niveau accessible. Ainsi, dans ce cas le professeur ou formateur devra parfois demander aux élèves qui savent faire de montrer (la démonstration) et expliquer à leurs semblables comment comprendre et réaliser l'action.

Par ailleurs, il faut distinguer l'apprentissage social par référence au modèle avec l'idée « je suis capable de... tout autant que lui ou elle » avec l'apprentissage par observation : l'apprentissage vicariant.

En effet, dans l'apprentissage vicariant, il s'agit à partir d'observations de faire comme ceux qui savent faire. L'apprentissage vicariant consiste à observer et analyser les étapes de la réalisation d'une action par quelqu'un de semblable avant de le copier, de faire soi-même la même chose. Ainsi, l'apprentissage se fait par l'intermédiaire d'un autre apprenant qui fait office de modèle, c'est l'apprenant qui sait faire et qui est copié, modélisé dans son apprentissage par d'autres apprenants. Attention néanmoins à saisir qu'être modèle *celui qui fait bien* et médiateur *celui qui explique bien* n'est pas la même chose. D'ailleurs une personne peut être un modèle sans être médiateur et inversement. Dans un certain nombre de cas néanmoins, une personne ne pourra être un médiateur que si préalablement c'est déjà un modèle.

3.3. Théories cognitivistes

« Pour les théories cognitivistes, apprendre consiste à acquérir des connaissances nouvelles, qui doivent faire l'objet d'un traitement au niveau de la mémoire de travail : l'information doit être analysée, filtrée et hiérarchisée pour envisager par la suite d'intégrer la mémoire à long terme. Parmi ces théories, on peut notamment citer la théorie de la charge cognitive, ou la théorie de l'assimilation d'Ausubel. »²⁶

Les paramètres qui influent sur l'apprentissage, sont :

- la charge de la mémoire de travail, aussi appelée la charge cognitive ;
- le contenu et l'organisation de la mémoire à long terme ;
- les différentes stratégies cognitives d'apprentissage.

Concernant les stratégies cognitives, la recherche se penche surtout sur les techniques de mémorisation, comme le rappel actif ou l'apprentissage distribué.

4. Processus en œuvre

4.1. Démarche d'apprentissage

D'un point de vue consensuel entre les différents psychologues spécialistes de ce domaine, il est admis que le développement des acquisitions mentales est réalisé dès lors que trois processus sont présents : (S') Intéresser, Comprendre et Répéter.

(S') Intéresser

Au préalable, il est nécessaire d'avoir une disposition psychologique et physiologique (stabilité émotionnelle, état de veille et sommeil satisfaisants, bonne santé générale) favorables à cette activité intellectuelle : l'apprentissage.

²⁵ Bandura, A., & Walters, R. H 1963

²⁶ Psychologie de l'apprentissage. (2018). Wikipédia

Il faut porter ou pouvoir porter un minimum d'intérêt au sujet qui est présenté sous peine d'avoir une attention sélective, partielle voire absente qui empêchera par la suite les autres processus compréhension et répétition de se mettre en œuvre. « Le processus d'attention est une disposition mentale permettant d'opérer une perception dans l'environnement et, ainsi, de se focaliser sur l'objet d'apprentissage ».²⁷

Poser le sujet de l'intéressement c'est se questionner sur la motivation à apprendre pour les élèves ou à se former pour les adultes. D'après Fabien Fenouillet docteur et maître de conférences en sciences de l'éducation, la motivation à apprendre ou à se former sera d'autant plus efficace si elle est liée à la notion de plaisir c'est-à-dire attachée à une motivation intrinsèque, plutôt que liée à la notion d'utilité c'est-à-dire attachée à une motivation extrinsèque.

En effet, apprendre n'est pas une activité psychologiquement neutre. Chaque personne en fonction de ses succès, échecs voire traumatismes passés pourra aborder l'apprentissage d'une discipline avec un *a priori* positif ou négatif.

Comprendre

Comprendre, c'est s'intéresser aux différents sens de l'apprentissage. L'apprentissage nécessite :

Une signification. Il est nécessaire de comprendre pour pouvoir par la suite expliquer l'action réalisée ou à réaliser. Sans compréhension, il y a peu ou pas de possibilité de transmission de l'acquisition à une autre personne par manque de sens. La compréhension est nécessaire à la modélisation de l'apprentissage. Selon le philosophe de l'Antiquité Sénèque, les hommes apprennent en enseignant : « Homines, dum docent discunt ».

Une direction. Il s'agit en effet de ne pas se perdre sur le chemin de la connaissance. Apprendre se réalise d'autant plus aisément qu'un objectif est clairement identifié. L'objectif pédagogique c'est-à-dire ce que souhaite faire acquérir l'enseignant ou le formateur aux apprenants, correspond au résultat concret à atteindre par l'apprenant à l'issue de l'apprentissage. Pour déterminer clairement l'objectif encore faut-il pouvoir le dissocier de l'objet : le contenu présenté. Afin de vérifier voire de certifier que les objectifs pédagogiques sont bien atteints, il faut procéder à des évaluations auprès des apprenants. En clair, l'objectif c'est le résultat à atteindre, l'évaluation mesure si le résultat est atteint ou non.

Une sensibilité. Il faut un minimum de sensibilité à la fois intellectuelle, émotionnelle et pratique pour être en mesure de visualiser, matérialiser, transférer d'un contexte à un autre ce qu'une personne apprend.

Répéter

La répétition des acquisitions permet de les consolider dans la mémoire.

D'après Pascal ROULOIS enseignant en neuropédagogie⁹ : " Sur le plan biologique, apprendre serait une affaire de connexions. Lorsque nous sommes face à une information nouvelle, certains de nos neurones vont s'associer pour créer de nouvelles connexions synaptiques, comme si l'on construisait des routes pour relier plusieurs villes. Si de nouvelles connexions sont établies, répéter et réviser l'information renforce ces connexions, ce qui permet de la placer dans la mémoire à long terme. Mais aussi, la répétition d'une information nous permet d'y avoir accès plus rapidement, ce qui diminue la charge cognitive. Croire que l'on connaît son cours en l'ayant lu une fois ou en ayant écouté le professeur constitue donc

²⁷ Aurèle Saint-Yves, (1982)

une erreur fondamentale."²⁸ Au niveau scolaire, répéter un exercice ne signifie pas se contenter de le recopier mais le faire à nouveau en expliquant toutes les étapes de la réalisation jusqu'au résultat final. Il ne faut pas confondre répéter un exercice et le mémoriser sous peine de perdre tout ou partie du sens de ce que fait l'élève ou l'apprenant. Répéter un exercice c'est le refaire pour mieux le comprendre et ainsi mieux le mémoriser. Au niveau professionnel, la répétition de l'action permet de renforcer l'expérience acquise et contribue souvent à une meilleure compréhension de l'action réalisée. Il y a des apprentissages qui prennent vie dans l'action, la réalisation consolide par la même occasion la compréhension du sujet abordé.

4.2. Apprentissage collectif : distinguer la collaboration de la coopération

Dans les travaux de groupe, au-delà de l'approche disciplinaire, l'apprenant développe des compétences transversales notamment en communication et en conduite de projet à plusieurs. Pour autant, encore faut-il distinguer le travail collaboratif du travail coopératif. En effet, même si tous deux visent le même but, il n'en demeure pas moins que les échanges intellectuels et professionnels ainsi que les attentes des participants entre eux pourront être très divergents en fonction de la nature du travail de groupe.

4.2.1. Le travail collaboratif

C'est le travail de groupe où toutes les personnes du projet sont solidaires sur l'ensemble des tâches à réaliser et produites. À l'extrême, les activités réalisées sont le produit de la contribution de tous sans qu'on puisse réellement identifier qui a fait quoi. Chaque membre du groupe est solidaire sur toutes les parties du projet que ce soit en cas de réussite ou d'échec et cela quel qu'aient été leur contribution ou leur domaine d'intervention dans le projet. L'identification des points forts et des points faibles du projet ne permet pas de savoir qui en est particulièrement responsable. L'entraide entre les différents membres du groupe est un élément important du travail collaboratif.

4.2.2. Le travail coopératif

C'est la somme des contributions individuelles qui constitue le travail du groupe. Les tâches à réaliser et produites sont partagées entre les différents membres du groupe. À l'extrême chaque membre est contributeur de la seule partie qui lui incombe, quitte à ne pas intervenir dans les parties de leurs collègues ou ne pas se sentir solidaire des autres membres. On sait exactement qui fait quoi et en cas de succès ou d'échec, on identifie précisément les points forts et les points faibles du projet et les personnes responsables. D'une manière générale, de par la répartition des tâches et responsabilités, l'entraide même si elle peut être présente reste moindre par rapport à un travail collaboratif.

4.2.3. Changer l'organisation du travail ou l'apprentissage collectif

Par ailleurs, dans le cadre professionnel, lorsque le modèle de travail et d'expérimentation doit évoluer au niveau collectif, c'est l'organisation du travail, la matrice des tâches, qui doit être remise en question. La stratégie de l'entreprise doit clairement identifier les comportements attendus par les employés afin d'être opérationnelle. « People don't follow strategies, they follow behaviors ! » ²⁹(*Les gens ne suivent pas les stratégies mais les comportements !*).

²⁸ Pascal ROULOIS, (2016)

²⁹ Didier Marlier, Chris Parker, 2009

5. La motivation

D'après Philippe Carré¹¹, il existe dix motifs d'engagement en formation ou en apprentissage qui se répartissent en deux catégories :

- les motivations intrinsèques : l'intérêt initial de l'action est basée sur la volonté de se faire plaisir, comme dans l'exemple d'une personne passionnée d'informatique qui s'investit sans compter dans l'apprentissage d'un logiciel ou celui d'une personne qui pratique régulièrement la course à pied pour son bien-être;
- les motivations extrinsèques, où l'intérêt initial de l'action est basée sur la nécessité de répondre à une demande, comme une personne prend part à une formation informatique pour répondre aux exigences de son poste de travail, ou une personne qui court le matin après son bus pour ne pas arriver en retard à son travail.

L'enseignant ou le formateur peut s'interroger sur les motifs d'engagement en formation ou en apprentissage des apprenants afin de pouvoir y adapter son approche pédagogique.

B. Les méthodes pédagogiques

1. Introduction

« Une méthode est un itinéraire permettant d'atteindre un but ». Descartes, R. La méthode pédagogique ou *règle* de Descartes se résume en quatre points³⁰:

1. Ne recevoir comme argumentation ou *vérité* que ce qui a été compris et démontré.
2. Résoudre un problème (un projet) en le découpant en différentes sous-parties (elles-mêmes pouvant être subdivisées à leur tour).
3. Réaliser les tâches à accomplir de manière ordonnée en commençant par les tâches les plus simples et finir par les tâches les plus complexes.
4. Contrôler l'ensemble des tâches réalisées et des éléments à prendre en compte sans rien oublier.

2. Vision d'ensemble des systèmes éducatifs performants

Avant d'aborder le cas des méthodes pédagogiques au niveau des élèves et des apprenants, il peut être pertinent d'avoir une analyse parmi d'autre qui présente à l'échelle mondiale, l'impact des méthodes pédagogiques employées sur les systèmes éducatifs de différents pays :

« La société de consultants McKinsey vient de dévoiler [au cours du 4^e trimestre 2010] un rapport qui s'intéresse aux recettes des systèmes scolaires qui fonctionnent. Vingt pays performants et plus de six cents réformes ont été passés au crible depuis trois ans. L'étude montre que 72 % des actions mises en œuvre sont liées à des mesures de renforcement des méthodes de travail sur le terrain plutôt qu'à des leviers centralisés. Pour des systèmes ayant une bonne performance, comme la France, et qui veulent progresser, la priorité serait donc de renforcer l'accompagnement de terrain des jeunes enseignants par des collègues expérimentés, une préparation plus systématique des cours en commun et le partage des bonnes pratiques au sein de l'établissement et au-delà, sous l'égide du chef d'établissement. À l'inverse, les systèmes éducatifs les moins performants s'améliorent principalement grâce à des initiatives dictées par les administrations centrales»³¹

3. Présentation des principales méthodes pédagogiques

Les méthodes pédagogiques répondent à l'interrogation : comment apprendre ? La présentation des méthodes pédagogiques s'appuie sur la présentation de Guy Palmade (1920-2006)¹⁵ On distingue quatre méthodes pédagogiques divisées en deux courants pédagogiques :

- L'éducation dite traditionnelle basée sur le principe du modèle et de l'analyse des écarts. Elle concerne les méthodes Expositive et Démonstrative.
- L'éducation dite nouvelle basée sur les principes de questionnement et du positionnement de l'élève comme acteur de ses apprentissages. Elle concerne les méthodes Interrogative et Active.

3.1. L'éducation dite traditionnelle

Principe du modèle et de l'écart. La relation en communication part du Professeur et va vers les Élèves. Le professeur est au centre de la communication. Prédominance de la transmission du savoir. Les élèves sont peu mobilisés dans le processus d'acquisition des connaissances.

Pour Foucault, « Le cadre disciplinaire est orientée sur le professeur » :

³⁰ René Descartes (1664)

³¹ Article du *Figaro* (2010)

- les places (tables et chaises) des élèves sont orientées vers le bureau du professeur ;
- il y a une discipline comportementale à respecter de la part des élèves. Le professeur est dans une position hiérarchique dominante par rapport aux élèves.

3.2. L'éducation dite nouvelle

Mise en place de questionnement et d'actions concrètes d'apprentissage .La relation en communication part des Élèves et va vers le Professeur. Les Élèves sont le centre de la communication. Prédominance de la pédagogie, de l'appropriation du savoir par les élèves. Les élèves sont plus mobilisés dans le processus d'acquisition des connaissances.

3.3. Les quatre méthodes pédagogiques

***La méthode expositive ou centrée sur le modèle et l'écart**

C'est une méthode par laquelle on transmet un savoir et un savoir faire par un exposé. D'où la dénomination de méthode expositive. La méthode expositive se décompose en deux temps :

- Transmission d'un modèle de savoir par un exposé ;
- Évaluation de ce qui a été transmis par un retour « feed- back » qui se réalise par le biais d'exercices d'évaluation, puis par un contrôle des connaissances.

Dans le 2^e temps l'enseignant va vérifier l'écart existant entre ce qu'il a transmis et ce que les élèves ont réellement acquis. Si l'écart est faible alors le professeur passe à la leçon suivante ; si l'écart est important alors le professeur recommence ses explications.

*** La méthode démonstrative**

Elle est basée sur la *monstration*, ou démonstration le fait de montrer à l'autre comment faire et comment apprendre. Le processus à l'œuvre est le même que celui de la méthode expositive sauf que cette méthode se situe dans l'univers sensori-moteur. Dans la méthode expositive, la transmission d'un savoir se fait par exposé, pour celle-ci c'est la monstration du geste (le fait de montrer le geste) à réaliser. ex. : activités artistiques, dessins, danses, activités sportives...

***La méthode interrogative**

La méthode interrogative s'inspire de la maïeutique de Socrate. Socrate, philosophe de l'Antiquité, avait une mère qui était sage-femme, en conséquence, la maïeutique est « l'art d'accoucher les esprits ». À travers des questions successives, l'apprenant développe un raisonnement progressif jusqu'à obtention de la bonne réponse. Le professeur guide les élèves à partir de questions posées. Le professeur part de ce que savent les élèves pour les mener par le biais de questions vers des connaissances nouvelles. L'idée est de construire à partir de ce que les élèves ont déjà acquis pour leur transmettre d'autres savoirs. On commence par interroger, évaluer (ex : évaluations CP, CE2, 6^e). En fait, par le biais de questions posées aux élèves, on va se servir des acquisitions anciennes pour les conduire progressivement vers des acquisitions nouvelles. Ce n'est pas le discours du professeur qui est au centre de l'enseignement. Les élèves sont actifs et leur effectif est limité. On ignore ce qui se passe dans le processus d'appropriation de l'élève par le biais des questions qui le mène aux connaissances nouvelles.

***Les méthodes actives**

Le professeur met en place des « situations problèmes » que les élèves doivent résoudre par eux- mêmes. Dans ce cas, c'est le Maître qui prépare les progressions, il va ajuster les obstacles pour permettre aux élèves d'apprendre. Si les obstacles sont trop faibles les élèves

n'apprennent rien, à contrario les obstacles sont trop élevés, l'élève n'y parviendra pas. Ces méthodes privilégient le processus d'appropriation des connaissances, les élèves sont complètement mobilisés psychiquement dans le problème à résoudre. Ces méthodes nécessitent un effectif d'élèves réduit, on se rapproche des pédagogies différenciées. Du point de vue de la gestion du temps et de programme si chacun avance à son rythme en fonction de son degré d'assimilation, certaines parties du programme risquent d'être sacrifiées au profit de la qualité de compréhension.

Le public concerné :

- Les enfants en grande difficulté scolaire.
- L'élite de la nation, avec la mise en place de cas pratiques à résoudre pour les étudiants à l'École Nationale de l'Administration (ENA).

En général, les méthodes actives sont essentiellement mises en place (Célestin Freinet, Maria Montessori etc.) auprès d'un public en position de grande difficulté scolaire. Ce public s'est avéré en position de décrochage scolaire avec les méthodes traditionnelles. Ces méthodes actives apparaissent comme une solution alternative.

3.4. Les conditions sociales, scolaires et techniques nécessaires

- Les valeurs sociales d'autonomie sont développées de manière très encadrée dans le système scolaire. L'autonomie développée ne doit pas risquer de changer plus tard les rapports au travail entre patrons et salariés.
- Les conditions scolaires
- Un effectif de participants réduit : max. 20 apprenants par classe (alors que la moyenne est plutôt à 25- 30)

L'enseignant doit avoir la compétence de pouvoir gérer des groupes. Compétences en psychosociologie et dynamique des groupes qui se traduisent entre autres par :

- l'animation d'un groupe d'apprenants,
- la gestion des conflits,
- l'échange et la valorisation des expériences chez les adultes.

Les conditions techniques :

- Disposer d'outils multimédia (dont l'informatique) et savoir s'en servir.
- Maîtriser les NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. Beaucoup d'informations et d'enseignements sont disponibles par Internet et notamment dans les plateformes (sites Internet spécialisés) d'apprentissages.

3.5. Les critiques portées sur les méthodes actives

Les conditions de mise en œuvre sur le plan social, scolaire et technique nécessitent des moyens humains, matériels et financiers qui sont rarement rassemblés au sein d'un même établissement scolaire. La pédagogie ne peut pas tout, certains problèmes d'enfants relèvent de la psychiatrie. Il y a une sorte d'angélisme social qui vise à croire qu'on peut tout résoudre par une pédagogie adaptée. Or certes si les problèmes scolaires peuvent conduire au chômage, le chômage reste un problème social et il ne pourra être résolu que par des solutions sociales.

4. L'évaluation

« L'évaluation (ou *assessment*) est un moment décisif [...] parce qu'elle devient constitutive du processus d'apprentissage ». ³² La science qui étudie les systèmes d'évaluation et d'examen est la docimologie.

4.1. Différentes modalités de l'évaluation

Diagnosticque

L'évaluation diagnostique établit les points forts et les points faibles d'un élève ou d'un professionnel à un moment donné. Cette évaluation permet un test de niveau en vue de l'organisation des futurs apprentissages.

Pronostique

L'évaluation pronostique établit si une personne dispose des acquis nécessaires pour suivre un cursus de formation. Exemple : concours d'entrée dans une école.

Formative

L'évaluation formative intervient souvent à la suite d'un exercice ou d'un contrôle des connaissances et elle permet de prendre conscience par la correction des éléments à améliorer qui peuvent être incomplets ou erronés. Elle permet de consolider les apprentissages acquis.

La notation formative est l'illustration de l'évaluation formative qui peut être matérialisée par un système de notation alternatif où l'essentiel est de déterminer les connaissances acquises, les connaissances en cours d'acquisition, partiellement acquises et à améliorer et les connaissances non acquises à acquérir. La notation formative est utilisée plus comme un outil qualitatif pour mettre en avant le travail individuel à fournir pour être niveau plutôt que sanctionner les connaissances acquises de manière sommaire.

Ainsi nous pouvons présenter les barèmes d'évaluation suivants :

- une notation de base 2 : Acquis ou Non Acquis
- une notation de base 3 : Acquis, Partiellement acquis et Non Acquis
- une notation de base 5 : Acquis, Assez bien acquis, Partiellement acquis, En cours d'acquisition, Non acquis

Ces barèmes peuvent être soit verbalisés, exprimés par écrit même avec des abréviations pour chacune des notes, soit symbolisés par des dessins, nombre de cercles, de fleurs, personnage (smiley) plus ou moins souriant, etc.

Les travaux expérimentaux, et les méta-analyses actuelles (notamment celles de John Hattie) montrent clairement que l'évaluation formative permet de faire progresser les élèves et particulièrement les plus faibles plus facilement et plus efficacement que l'évaluation sommative. ³³

Sommative

« L'évaluation sommative permet d'évaluer le niveau de connaissances acquis à l'issue d'un cours ou au cours d'un examen final. La notation a une place très importante dans l'évaluation

³² Françoise Ropé, Lucie Tanguy, (1994)

³³ Paul Black, Dylan William, 1998

sommative. L'évaluation sommative sanctionne soit le niveau d'acquisition (ex : par une note sur 20) ou bien indique si à la suite de ses résultats un candidat est admis ou non admis à son examen. Même si c'est une des caractéristiques de l'évaluation sommative, la plupart des évaluations sont le plus souvent matérialisés par un système de notation. »³⁴

Cette évaluation peut être :

- Numérique ; avec des notes qui peuvent être sur 10, sur 20, sur 100 etc. La notation numérique peut être également pondérée par des coefficients afin de donner plus d'importance à certaines disciplines par rapport à d'autres.
- Alphabétique ; avec des lettres alphabétiques qui expriment un niveau d'acquisition. Exemple : A = très bien, B = bien, C = moyen, D = insuffisant, E = très insuffisant. La notation alphabétique est présente également dans sa variante alphabético-symbolique, il s'agit d'ajouter les signes + ou - à la lettre alphabétique (ex: A+, B-, D+ etc.). Par conséquent, cela entraîne :
 - une notation de base 5 avec les cinq lettres A,B,C,D,E
 - une notation de base 10 avec les cinq lettres A,B,C,D, E associées au signe + : A+,A, B+,B, C+,C, D+,D, E+, E
 - une notation de base 15 avec les cinq lettres A,B,C,D, E associées aux signes + et - : A+,A,A-, B+,B,B-, C+,C,C-, D+,D,D-, E+,E,E-

« En termes de perception sociale et au sein d'un groupe, les notes obtenues permettent un classement, une hiérarchisation des personnes en fonction leur résultat. De plus, cette modalité d'évaluation a un effet de renforcement positif (bonne note = encouragement) ou négatif (mauvaise note = découragement) sur la psychologie de l'élève ou de l'apprenant. »³⁵

References

Compétence (psychologie). (2018, avril 26). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 15:02, avril 26, 2018 à partir de [http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Comp%C3%A9tence_\(psychologie\)&oldid=147888191](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Comp%C3%A9tence_(psychologie)&oldid=147888191).

Klarsfeld A, *La compétence : ses définitions, ses enjeux*, Gestion 2000, n°2, mars-avril 2000, p.31-47

Yves Palazzeschi, *Manuel du formateur : Vol. 1. Ingénierie de formation*, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Publié par l'auteur, 2015, 458 p. (ISBN 979-10-90048-58-4), p. 69-72

«Savoir : Définition de Savoir » [[archive](#)], sur www.cnrtl.fr (consulté le 15 décembre 2017)

Psychologie de l'apprentissage. (2018, mai 2). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 06:03, mai 2, 2018 à partir de http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Psychologie_de_l%27apprentissage&oldid=148064545.

Savoir-faire. (2018, septembre 10). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 14:54, septembre 10, 2018 à partir de <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Savoir-faire&oldid=152087404>.

³⁴ Psychologie de l'apprentissage. (2018). Wikipédia

³⁵ Psychologie de l'apprentissage. (2018). Wikipédia

Dominique Fablet, Professeur en sciences de l'éducation *Éduquer, Enseigner, Former*, Séminaire de cours l'éducation tout au long de la vie, Université Paris Ouest Nanterre La Défense (université Paris 10), février-mai 2007

Bandura, A., & Walters, R. H., *Social learning and personality development*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963

Psychologie de l'apprentissage. (2018, mai 2). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 06:03, mai 2, 2018 à partir de http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Psychologie_de_l%27apprentissage&oldid=148064545.

Aurèle Saint-Yves, *Psychologie de l'apprentissage-enseignement*, Presses de l'Université du Québec, 1982, p. 36

Pascal ROULOIS, « Apprendre : connexions et répétitions | Les bases en neuropédagogie et neuroéducation | Neuropédagogie et neuroéducation | Neuropedagogie.com » [archive], sur *neuropedagogie.com* (consulté le 24 juin 2016)

Didier Marlier, Chris Parker, *Engaging leadership*, Palgrave editions, 2009, p. XXIII

René Descartes, *Discours de la méthode*, 1664

Article du *Figaro* du mercredi 8 décembre 2010, Section France Société, *Les méthodes pédagogiques françaises mises à mal*, Les solutions éducatives de McKinsey, M.-E.P., p. 11

Françoise Ropé, Lucie Tanguy, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan collection « Logiques sociales », 1994, p. 36

Paul Black, Dylan William, *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, 1998 ,

La psychologie de l'enfant

La psychologie de l'enfant est une discipline de la psychologie qui a pour objet d'étude les processus de pensée et des comportements de l'enfant, son développement psychologique et ses problèmes éventuels. Elle prend en compte son environnement.

L'enfance est une période d'intenses changements. Ces changements affectent le développement physique (et les habiletés motrices), le cerveau, la cognition (mémoire, raisonnement, compréhension du monde...), le langage et la capacité à communiquer, les apprentissages (lecture, mathématiques...), les émotions et leur gestion, les relations sociales, la santé en général.

Plusieurs facteurs de risque sur la santé physique et mentale sont répertoriés. L'environnement de l'enfant, sa famille, ses pairs, son environnement préscolaire et scolaire, et son environnement général influencent grandement son développement. Ces facteurs aident l'enfant à développer ses habiletés (exemple : bilinguisme, résilience) mais peuvent aussi nuire à son développement normal et à son bien-être (exemples : manque de confiance en soi, retard intellectuel, anxiété...).

La psychologie de l'enfant (ou de l'enfance) est voisine de la psychologie du développement qui s'attache à comprendre le pourquoi et le comment du développement humain (de sa conception à sa mort) et construit des modèles théoriques qui permettent de comprendre et prédire les changements et les périodes de stabilité au cours de la vie humaine. Les deux disciplines ont les mêmes racines historiques et les mêmes fondements théoriques.

La psychologie de l'enfant est une discipline voisine de disciplines médicales et de sciences humaines centrées sur l'enfance : l'histoire de l'enfance, les neurosciences cognitives du développement, la pédagogie, la psychologie clinique de l'enfant, la psychopathologie de l'enfant, la pédiatrie, la pédopsychiatrie. La discipline emprunte et partage ses méthodes et concepts avec les autres branches de la psychologie, comme la psychologie cognitive, la psychométrie, la psychologie sociale, la psychologie interculturelle et la psychanalyse.

Les psychologues spécialistes de l'enfance utilisent des techniques spécifiques (entretiens cliniques, tests projectifs, jeux, dessins en interaction, tests standardisés, etc.) et proposent des prises en charges spécialisées (psychothérapie de l'enfant, ou psychanalyse de l'enfant).

Les différentes phases de l'enfance

Introduction

Les âges des acquisitions ou compétences psycho-motrices ou psychologiques varient d'un enfant à l'autre. Cependant, pour des raisons pratiques et théoriques, les psychologues praticiens et chercheurs distinguent différentes phases de l'enfance. Les limites d'âge correspondantes sont données à titre indicatif.

1. Les stades de développement

1.1. Le développement prénatal

Le développement prénatal est l'ensemble des processus biologiques allant de la fécondation jusqu'à la naissance, durant lequel l'individu se développe.

L'individu, produit de la conception, est respectivement appelé durant ces périodes préembryon, embryon puis fœtus. La vie prénatale concerne l'enfant avant la naissance (embryon ; fœtus)

1.2. La naissance

La naissance, est le moment du début de l'existence autonome (en dehors de l'organisme maternel ou d'un œuf) d'un être vivant. Juste après la naissance, l'enfant est appelé le nouveau-né jusqu'à environ deux semaines ou un mois. En médecine, on parle aussi de période périnatale (de quelques semaines avant la naissance à quelques jours après). La naissance biologique se produit à l'accouchement quand l'enfant est expulsé du ventre maternel, puis que le cordon ombilical est coupé ; l'enfant devient alors capable d'une activité respiratoire autonome.

1.3. Le nourrisson

Avant l'acquisition de la marche, l'enfant est un bébé ou nourrisson (en anglais, *infant*)¹. C'est la période du stade sensori-moteur selon le modèle de développement de l'intelligence de Jean Piaget (de 0 à 2 ans), de la période d'affiliation (modèle du développement socioculturel de l'intelligence de Lev Vygotsky) et des stades oral, puis anal et phallique (selon le modèle de développement sexuel et affectif développé par Sigmund Freud)¹.

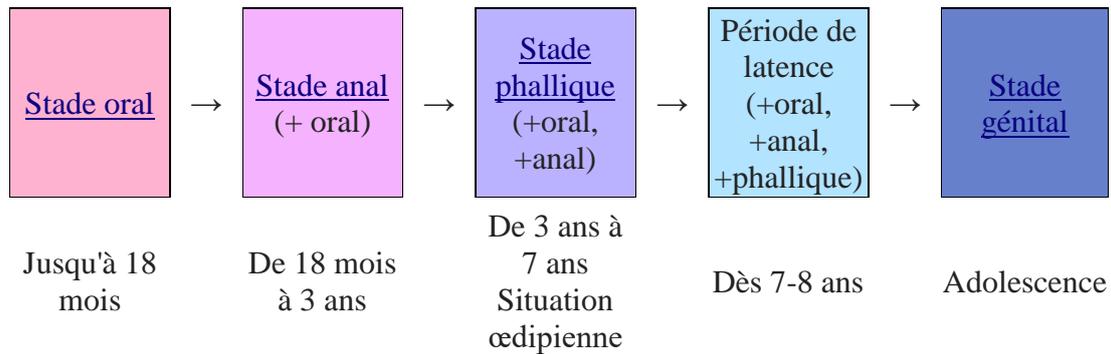
1.4. La petite enfance

Lorsqu'il marche et avant sa scolarisation, l'enfant est un jeune enfant. C'est la petite enfance (environ 2 ans à 6 ans, selon les auteurs et les institutions). On parle d'enfant d'âge pré-scolaire de 3 à 6 ans environ lorsque l'enfant entre en maternelle (France) ou équivalent (kindergartens, etc). C'est la période pré-opératoire (modèle de Piaget, de 2 à 7 ans environ), de la période du jeu (modèle de Vygotsky), et la période œdipienne (modèle de Freud)¹.

1.5. L'enfance

La période de latence, ou latence, désigne un moment du développement psycho-sexuel de l'enfant qui, dans la théorie psychanalytique de Freud, fait suite à la période du complexe d'Œdipe, et qui s'étend jusqu'au début de la puberté et l'adolescence¹.

Depuis les éléments développés par Berta Bornstein et plus récemment les travaux de Christine Arbisio, la période de latence est mieux définie en deux sections présentant des caractéristiques différentes, de 5 ans et demi à huit ans et de huit ans à dix ans.



Durant la période de latence, l'enfant d'âge scolaire réfère généralement à l'enfant de 6 ans à la puberté ou environ 12 ans. En anglais on parle de *Middle Childhood* (7 ans à 12 ans)¹. C'est la période des opérations concrètes (Piaget), de l'apprentissage conscient (Vygotsky), de la latence (Freud).

1.6. Le préadolescent

Enfant parvenu à la période de la vie qui précède immédiatement l'adolescence. Qui est dans la dernière partie de l'enfance, avant l'adolescence. Qui concerne ou qui caractérise les dernières années de l'enfance. Vers l'âge de 12 ans et jusqu'à la puberté, le jeune est pré-adolescent.

1.7. L'adolescence

L'entrée dans l'adolescence est marquée par la puberté. Dans les pays anglophones, le terme *adolescence* existe, mais également le terme « *teenager* » ou « *teen* » qui désigne un jeune de 13 à 19 ans² car le terme « *-teen* » apparaît dans l'âge (*thirteen, fourteen... nineteen*). L'adolescence marque la fin de l'enfance au sens strict, sur le plan psychologique et médical. Sur le plan du développement psychologique, c'est l'entrée dans la période des opérations formelles (modèle de Piaget), de résolution de problèmes à l'aide des pairs (Vygotsky), et le début du stade génital (Freud)¹. Les termes enfant ou enfance peuvent également être employés au sens plus large, en référence à la période de la naissance à l'âge adulte.

2. Les habiletés motrices

Désigne la « capacité à élaborer une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis » (Durand, 1987). C'est donc une conduite adaptée, efficace, stable, constante, anticipée, économique... et acquise par l'apprentissage. Elle est de nature : physique, physiologique, mentale, cognitive, etc.

En d'autres termes, il s'agit d'une ressource développée « à la suite d'un apprentissage dans une tâche précise ou une classe restreinte de tâches » (Famose & Durand, 1988), et dans ce second cas, l'habileté pourrait être réutilisable dans des situations proches.

3. La cognition

La cognition est l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance et mettent en jeu la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la résolution de problème, la prise de décision, la perception ou l'attention. Ces

processus cognitifs ont été mis au jour par un petit groupe de psychologues de Harvard dans les années 1955-1960, notamment autour de Jerome Bruner^{1,2,3} et de George Miller⁴ dans ce qui a été désigné comme la « révolution cognitive »^{5,6}. Critiques vis-à-vis des échecs du béhaviorisme d'alors qui interdisait toute hypothèse sur le fonctionnement mental, ils vont, au contraire, en actifs témoins de la cybernétique naissante, modéliser le fonctionnement de la pensée en termes de régulation permanente entre perceptions et actions et l'unifier, en termes d'apprentissages informatifs et adaptatifs, à l'ensemble des processus mentaux, y compris les émotions et la fonction affective, traditionnellement séparée des processus de (re)connaissance et supposée réservée (à tort) aux uniques thèses psychanalytiques^[réf]

4. Le langage

Le langage est la capacité d'exprimer une pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes (vocaux, gestuel, graphiques, tactiles, olfactifs, etc.) doté d'une sémantique, et le plus souvent d'une syntaxe — mais ce n'est pas systématique (la cartographie est un exemple de langage non syntaxique). Fruit d'une acquisition, la langue est une des nombreuses manifestations du langage.

5. Les apprentissages

L'apprentissage est un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou de connaissances. L'acteur de l'apprentissage est appelé apprenant. On peut opposer l'apprentissage à l'enseignement dont le but est de dispenser des connaissances et savoirs, l'acteur de l'enseignement étant l'enseignant. Pour la psychologie inspirée du béhaviorisme, l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un événement provoqué par l'extérieur (stimulus) et une réaction adéquate du sujet, qui cause un changement de comportement qui est persistant, mesurable, et spécifique ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou réviser une construction mentale préalable.

6. Les émotions

L'émotion (de l'ancien français, au XIII^e siècle « motion », de la racine latine *emovere* « mettre en mouvement ») est une expérience psychophysologique complexe et intense (avec un début brutal et une durée relativement brève) de l'état d'esprit d'un individu liée à un objet repérable lorsqu'il réagit aux influences biochimiques (interne) et environnementales (externe). Chez les humains, l'émotion inclut fondamentalement « un comportement physiologique, des comportements expressifs et une conscience »¹. L'émotion est associée à l'humeur, au tempérament, à la personnalité et à la disposition et à la motivation. Le mot « émotion » provient du mot français « émouvoir ». Il est basé sur le latin *emovere*, dont *e-* (variante de *ex-*) signifie « hors de » et *movere* signifie « mouvement »². Le terme lié « motivation » est également dérivé du mot *movere*.

Conclusion

Le développement du cerveau ne se termine pas à l'âge de l'adolescence. Il se termine par la myélinisation des lobes frontaux (fonctions exécutives) qui a été observée vers l'âge de 20 ans voire 25 ans (voir ci-dessous, développement du cerveau). Les psychologues et chercheurs parlent alors de jeune adulte. La psychologie du développement considère que le développement ne s'achève pas à la fin de l'enfance ou de l'adolescence, mais est un processus qui ne s'achève qu'à la mort.

La Psychosociologie

1. Introduction

Il s'agit d'un courant transdisciplinaire d'apparition récente qui rassemble des sociologues, des psychologues, des psychanalystes, des pédagogues. « Elle appréhende l'être humain comme un être relationnel, au cœur d'un jeu d'influence mêlant des phénomènes psychiques : singularisation d'une part et socialisation d'autre part. »³⁶ La psychosociologie prend en compte les phénomènes affectifs et inconscients affectant les conduites et les représentations individuelles et collectives, mais également l'implication des chercheurs et des intervenants dans les questions qu'ils étudient ou par rapport auxquelles ils interviennent. » La différence entre psychologie sociale et la psychosociologie n'est pas très facile à établir. Et aborder certains problèmes humains dans un contexte social précis relève de la Psychosociologie. En effet cette discipline intervient dans la régulation des relations interpersonnelles entre les individus et s'attache à observer et à étudier les communications et les comportements entre les groupes.

2. Champ d'application

La psychosociologie puise ses sources théoriques dans les différents courants des sciences humaines et continue d'ailleurs de subir de multiples influences :

* L'orientation collective et ses apports qui la lie à la sociologie

* Les apports orientés sur l'étude du psychisme

*Un courant axé sur les aspects thérapeutiques et cliniques tel que, la psychanalyse et le jeu de rôle.

Ces trois écoles ne sont toutefois pas séparées et irréductibles -même si elles recouvrent des courants parmi les psychosociologues. La cohérence interne de la psychosociologie n'exclut donc pas la diversité de ses orientations qui diffèrent en effet parfois profondément, tant du point de vue des thèmes et des orientations théoriques que de celui des méthodes et des visées. On peut ainsi constater une convergence sur un certain nombre de positions essentielles; une attention particulière aux rapports à autrui, en respectant la singularité et la capacité d'évolution et d'apprentissage de chacun; une conception du changement mettant l'accent sur les processus plus que sur les états; une prise en compte des phénomènes affectifs et inconscients affectant les conduites et les représentations individuelles et collectives, et de l'implication des chercheurs et des intervenants dans les questions qu'ils étudient ou par rapport auxquelles ils interviennent ; des idées favorisant l'autonomie des personnes et leur participation effective à la vie de leurs organisations ainsi qu'au traitement des problèmes qui les concernent.³⁷ La psychosociologie, à l'inverse de la sociologie, ne fait pas de césure entre l'individu et le collectif. Elle étudie les conduites humaines et les phénomènes sociaux comme des processus relationnels à l'intérieur desquels le psychologique et le collectif sont indissociables. Elle analyse l'articulation, les interactions entre l'individuel et le collectif. Elle appréhende donc l'homme comme un être relationnel, une réalité interactive, au cœur d'un jeu d'influence entre contrainte et contrôle d'une part, écart et autonomie d'autre part.

Le psychodrame

Le psychodrame est une forme de thérapie utilisant la théâtralisation dramatique au moyen de scénarios improvisés, et permettant la mise en scène de sa problématique intérieure. Le

³⁶ Psychosociologie. (2018)wikipédia

³⁷ Vocabulaire de psychosociologie, Sous la direction de Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez, André Lévy

psychodrame est aujourd'hui utilisé en thérapie de groupe (Ecole Anglaise), en thérapie familiale (Ecole Anglaise) ou en thérapie individuelle.

La thérapie de groupe

Une thérapie de groupe désigne une psychothérapie collective durant laquelle un ou plusieurs thérapeutes traitent plusieurs patients ensemble, réunis en groupe. Le traitement en groupe révélerait des effets positifs qui ne seraient pas obtenus lors de sessions individuelles. Une thérapie de groupe se présente généralement sous la forme d'expressions verbales, de dialogues mais utilisent parfois des pratiques impliquant les émotions ou le corps, comme dans le psychodrame ou le jeu de rôles. Une certaine place y est laissée à l'improvisation.

Le jeu de rôle

Un jeu de rôle est une technique ou activité, par laquelle une personne interprète le rôle d'un personnage (réel ou imaginaire) dans un environnement fictif. Le participant agit à travers ce rôle par des actions physiques ou imaginaires, par des actions narratives (dialogues improvisés, descriptions, jeu) et par des prises de décision sur le développement du personnage et de son histoire.

L'autonomie

Désigne la capacité d'un objet, individu ou système à se gouverner soi-même, selon ses propres règles. Dans d'autres cas, elle fait référence aux propriétés d'une entité qui est capable de fonctionner de manière indépendante, sans être contrôlée de l'extérieur ou sans des apports (matériels, énergétiques, etc) en provenance de l'extérieur

3. La dynamique de groupe

La dynamique de groupe est l'ensemble des phénomènes, mécanismes et processus psychiques et sociologiques qui émergent et se développent dans les petits groupes sociaux appelés aussi groupes restreints, de 4 à environ 20 individus durant leur activité en commun. Plus précisément, cette expression renvoie aux pratiques suivantes :

- L'étude (description et analyse) des mécanismes et processus spécifiques aux groupes restreints
- l'intervention au sein de groupes dans le but de faciliter la compréhension des processus qui s'y développent, et ce afin de générer un changement qui aura des effets sur le groupe ou ses membres.
- la formation spécifique en groupes permettant de découvrir et de comprendre ce qui se passe dans les relations interpersonnelles au sein d'un groupe ou d'une assemblée de personnes. Une telle formation permet ainsi de se familiariser avec la compréhension des phénomènes et processus de groupe.

Elle ne se confond ni avec la « psychanalyse de groupe » ni avec les « psychothérapies de groupe » qui ont leur dynamique et des visées différentes et ceci même si elle s'en inspire parfois. Elle est du ressort de la psychologie sociale.

References

Psychosociologie. (2018, novembre 16). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 11:58, novembre 16, 2018 à partir de <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Psychosociologie&oldid=154000132>.

La Psychopathologie

1. Introduction

La psychopathologie est l'étude scientifique et clinique des troubles psychiques (ou troubles mentaux) par la psychologie ou la psychiatrie.

La psychopathologie pose le problème de la définition et description des troubles, et de la différence entre le normal et le pathologique. Elle porte sur les critères diagnostiques des troubles et sur leur classification. Elle tente d'en comprendre les facteurs influençant ou causant les troubles, les mécanismes de mise en place et de développement des troubles, ce qui permet de proposer des traitements et d'évaluer des pronostiques.

2. Normal et pathologique

La distinction entre normal et pathologique a fait l'objet de nombreuses discussions, tant la frontière entre les deux est parfois difficile à définir⁵.

En psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, un comportement est considéré comme pathologique lorsqu'il remplit un ou plusieurs des critères suivants ³⁸:

- excès ou insuffisance du comportement évalué par comparaison aux enfants ou adolescents du même âge,
- enfreinte aux normes familiales, culturelles et sociales,
- retard ou décalage développemental, comportement entravant le développement de l'enfant en l'empêchant d'acquérir des compétences affectives, sociales et instrumentales.³⁹
- entrave au fonctionnement adaptatif, comportements perturbant le cours habituel du développement et entraînant une souffrance pour le jeune (et très souvent pour son entourage)⁴⁰.

Ces critères, considérés de manière isolée, ne sont pas suffisant pour parler de psychopathologie. En pratique, la distinction entre normal et pathologique est souvent difficile à établir. Les diagnostics s'appuient sur plusieurs entretiens, examens ou tests psychologiques et / ou échelles de comportements qui évaluent non seulement la catégorie pathologique mais également sa nature précise et son intensité. Malgré cela, il existe toujours une part de jugement social et de valeur (familiale, sociale, culturelle) dans l'évaluation du normal et du pathologique

Par ailleurs, on peut aussi étudier la psychopathologie des animaux qui se présente sous diverses formes.

3. la notion de norme

Georges Canguilhem propose de substituer la notion de normativité à celle de norme et la notion d'ordre à celle de valeur. Cet auteur « biologise » la notion de norme et considère que ce n'est pas à la science de juger du normal car c'est avant tout la vie qui en fait un concept de valeur. On ne peut pas non plus poser le problème de la normalité ou de l'anormalité sans

³⁸ Dumas 2013

³⁹ Dumas 2013

⁴⁰ Dumas 2013

tenir compte des normes sociales ou individuelles. La psychopathologie identifie ainsi trois types de normalité : la normalité comme norme sociale, la normalité comme idéal, la normalité comme absence de maladie. Canguilhem propose encore le concept d'« anomalie » qui se définirait comme « ce qui se laisse voir en se dégageant de l'ensemble lisse et uni qui l'entoure ». Elle est observable. La psychopathologie s'intéresserait alors plus à l'anomalie qu'à l'anormalité.

4. Psychanalyse

* Pour Freud ce sont les concepts de névrose et de psychose qui sont les plus opérants en ce qui concerne une classification des troubles psychiques⁴¹ mais il prend soin, notamment à travers son ouvrage *Psychopathologie de la vie quotidienne* de faire remarquer que la psychanalyse ne se réduit pas au seul domaine du pathologique.⁴¹

* Pour le psychanalyste R. Dorey : « Le recueil et l'assemblage de symptômes comme constituant une sémiologie "en-soi" est une pure abstraction. Il n'y a pas de sémiologie innocente, pas plus qu'il n'existe d'observation neutre ou objective. » Pour cet auteur, « le danger n'est pas ainsi d'être soumis à nos présupposés théoriques, bien au contraire, ce sont eux qui éveillent et enrichissent notre investigation; le danger *c'est de méconnaître une telle détermination, de la nier, car c'est s'engager irrémédiablement dans une voie en impasse* »⁴²

* Daniel Widlöcher déclare que juger d'une conduite en termes de normalité ou d'anormalité renvoie obligatoirement à un jugement normatif. Cependant, la notion de norme se réfère à celle de moyenne. Or, cette dernière est sujette à caution. Pour Widlöcher, le propre de la psychopathologie est l'étude de ces conduites marquées que sont les anomalies, d'en repérer la genèse, d'en définir la fonction et d'en préciser le mécanisme.

* En France la vision structurale (voir structure en psychopathologie) développée par le courant du psychanalyste Jean Bergeret a influencé et influence encore les enseignements, notamment dans les facultés de psychologie. Pour Jean Bergeret, il faut éviter « une conception de la "normalité" empreinte du sadisme lié aux statistiques ou aux idéaux » tout autant qu'une *tentation masochique systématiquement allergique à tout composé du radical "norme"*.⁴³

* Pour René Roussillon, le symptôme est l'un des aspects du trouble psychique déterminé par des types d'angoisses, des défenses et de relations d'objet. La définition suivante permet de penser la relativité des normes : « La psychopathologie peut être définie comme une approche visant une compréhension raisonnée de la souffrance psychique. »⁴⁴

* À propos de la différence entre une sémiologie étroite, c'est-à-dire simplement riviée aux symptômes, et une réflexion approfondie qui fonde la psychopathologie, Eugène Minkovski écrivait en 1929 : « Certes, quand il s'agit de rédiger un certificat d'internement ou d'enseigner les éléments de la psychiatrie au médecin praticien, les hallucinations, les idées délirantes, les impulsions, les réactions anti-sociales, l'agitation, la dépression, suffisent amplement. Il n'en est plus de même quand, en psychologues, nous essayons de comprendre le fond qui conditionne tous les troubles dont je viens de parler et sont déjà forts complexes de par leur nature. Ici, nous nous sentons souvent dépourvus de notions appropriées. De là le désir d'élargir les conceptions courantes, voire d'envisager les troubles mentaux sous un angle tout

⁴¹ Elisabeth Roudinesco et Michel Plon (2011)

⁴² Roger Dorey(1983)

⁴³ Jean Bergeret (1992)

⁴⁴ René Roussillon (2007.)

différent de celui auquel nous sommes habitués. Ce désir, évidemment, a quelque chose de révolutionnaire. Cela, cependant, ne doit pas nous faire reculer. »⁴⁵

References

Jean E. Dumas, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2013, 783 p. (ISBN 978-2-8041-7312-8).

Elisabeth Roudinesco et Michel Plon, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Fayard, coll. « La Pochothèque », 2011 (1^{re} éd. 1997) (ISBN 978-2-253-08854-7), p. 1247

Roger Dorey: *Valeur et limites de la sémiologie dans l'approche psychanalytique* dans L'Évolution psychiatrique no0 48, 1983

Jean Bergeret (psychanalyste): *La dépression et les états limites*, Payot, Coll Science de l'homme, 1992, (ISBN 2-228-88597-5)

René Roussillon et coll. dans le Manuel, 2007.

L'Évolution psychiatrique. (2018, juillet 28). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 12:58, juillet 28, 2018 à partir de http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=L%27%C3%89volution_psychiatrique&oldid=150764624.

⁴⁵ Évolution psychiatrique, 1929

La Psychophysiology

1. Introduction

Le mot psychophysiology est un néologisme forgé sur le terme psychologie, comme étude des comportements et de la pensée, et physiologie, comme étude des lois du fonctionnement des organismes. La psychophysiology se situe à l'interface de ces deux disciplines comme science des mécanismes et des lois physiologiques des comportements et de la pensée chez l'animal, dont l'homme.⁴⁶ Les psychophysiologyistes admettent d'ailleurs aisément que n'existent entre psychologie et physiologie que des différences de degrés et non de nature. Centrée sur l'explication objective, la psychophysiology fait aujourd'hui partie de la constellation des sciences cognitives.

2. Définition des concepts

2.1. La psychologie

La psychologie est l'étude et le corpus des connaissances sur les faits psychiques, des comportements et des processus mentaux. La psychologie est la connaissance empirique ou intuitive des sentiments, des idées, des comportements d'une personne et des manières de penser, de sentir, d'agir qui caractérisent un individu ou un groupe.⁴⁷ Il est commun de définir aussi la psychologie comme l'étude scientifique des comportements.⁴⁸

La psychologie est une discipline qui appartient à la catégorie des sciences humaines. Divisée en de nombreuses branches d'étude dont les théories et les méthodes de recherche varient

2.2. La Physiologie

La physiologie étudie le rôle, le fonctionnement et l'organisation mécanique, physique et biochimique des organismes vivants et de leurs composants (organes, tissus, cellules et organites cellulaires). La physiologie étudie également les interactions entre un organisme vivant et son environnement. Dans l'ensemble des disciplines biologiques, en définissant schématiquement des niveaux d'organisation, la physiologie est une discipline voisine de l'histologie, de la morphologie et de l'anatomie.⁴⁹

La physiologie regroupe des processus qu'elle étudie en grandes fonctions qui sont :

- les fonctions de nutrition ;
- la fonction de reproduction ;
- les fonctions de relation : la locomotion et les fonctions sensorielles (voir les articles détaillés dans la liste ci-dessous).

2.3. Les sciences cognitives

Les sciences cognitives constituent une discipline scientifique ayant pour objet la description, l'explication, et le cas échéant la simulation des mécanismes de la pensée

⁴⁶ Georges Chapouthier, (1971)

⁴⁷ Reuchlin, Maurice (1985).

⁴⁸ Eysenck 2000

⁴⁹ Physiologie. (2018). Wikipédia

humaine, animale ou artificielle, et plus généralement de tout système complexe de traitement de l'information capable d'acquérir, conserver, utiliser et transmettre des connaissances. Les sciences cognitives reposent sur l'étude et la modélisation de phénomènes aussi divers que la perception, l'intelligence, le langage, la mémoire, l'attention, le raisonnement, les émotions ou même la conscience.⁵⁰

Les sciences cognitives utilisent conjointement des données issues des six sous-disciplines qui la composent : les neurosciences, la linguistique computationnelle, l'anthropologie cognitive, la psychologie cognitive, la philosophie de la cognition et l'intelligence artificielle. Nées dans les années 1950 aux États-Unis dans le cadre des progrès sur l'intelligence artificielle financées par la recherche militaire et particulièrement DARPA, les sciences cognitives recourent les enjeux liés à la cognition artificielle et à la cognition naturelle.

On distingue, en effet, au sein des sciences cognitives :

- une science fondamentale, dite science de la cognition, dont les spécialistes, parfois appelés cogniticiens³, sont réunis en sociétés savantes et publient dans des revues scientifiques internationales dédiées. Son principe essentiel est le suivant : l'utilisation de l'ordinateur pour manipuler les symboliques,
- un secteur applicatif industriel du domaine de l'ingénierie de la connaissance : la cognitive.

2.4. Comportements

Le terme « comportement » désigne les actions d'un être vivant. Il a été introduit en psychologie française en 1908 par Henri Piéron comme équivalent français de l'anglais-américain *behavior*. On l'utilise notamment en éthologie (humaine et animale) ou en psychologie scientifique. Il peut aussi être pris comme équivalent de conduite dans l'approche psychanalytique. Le comportement d'un être vivant est la partie de son activité qui se manifeste à un observateur. Le comportement des animaux, humains et non-humains, peut être décrit comme l'ensemble des actions et réactions (mouvements, modifications physiologiques, expression verbale, etc.) d'un individu dans une situation donnée. L'éthologie est la science qui étudie et décrit les comportements humains et animaux mais la « psychologie comportementale » met celui-ci au centre de ses études⁵¹ notamment via la physiologie et la neurobiologie qui étudient les phénomènes biologiques à l'origine de ces comportements. Les comportements peuvent être décrits comme innés ou acquis, conscients ou inconscients, et volontaires ou involontaires, automatiques ou contrôlés, etc. L'étude du comportement économique fait l'objet d'un champ de recherche particulier appelé économie comportementale.

3. Développement et structuration

Née au XIX^e siècle, la psychophysiologie s'est structurée sur la mesure mécanique des comportements : on a étudié les rapports entre les émotions, la concentration ou la vigilance et la tension artérielle, le rythme respiratoire ou cardiaque, la stature et l'équilibre. Mais c'est le développement de l'électronique qui ont fourni les véritables moyens d'une exploration performante et rapide utilisant l'électricité biologique.

La cybernétique d'après-guerre a simultanément fourni le cadre théorique et la discipline s'est développée autour de l'électrophysiologie. La naissance de l'électro-encéphalographie dans les années 1930, puis dans les années 1960 son utilisation dans l'étude

⁵⁰ Daniel Andler, (2016)

⁵¹ Wolfgang Köhler : « Le comportement, c'est-à-dire la réaction de systèmes vivants aux facteurs du milieu, est le seul domaine qui puisse être étudié par la psychologie scientifique. »

des potentiels évoqués, ont fourni des indices mesurables de la programmation endogène des comportements ; on est littéralement entré dans la boîte noire, en balayant le béhaviorisme pour un cognitivisme objectif. Les possibilités de numérisation et le développement des analyses métaboliques ont permis l'émergence, vingt ans plus tard, de l'imagerie cérébrale. Elle s'applique non seulement à des aspects de localisations, mais aujourd'hui à une représentation psychophysique de phénomènes non morphologiques : imagerie fonctionnelle neurocognitive, représentations de relations, activités en réseaux. L'élargissement et la diffusion des moyens de calcul offrent par ailleurs des possibilités nouvelles, dans le cadre de la bio statistique, de la bioinformatique, de l'imagerie multimodale, et de la modélisation biodynamique.

Les objets d'étude ont d'abord été la conscience, la perception, les émotions et l'action. On a ensuite étudié les états de vigilance, l'action pharmacologique et les données de caractéristique individuelle et de personnalité biologique. Les problématiques dominantes actuelles sont celles des étapes de la cognition et de la mise en réseau des processus cognitifs.

La psychophysique se différencie d'une psychologie physiologique à partir du statut des variables étudiées. Les variables dépendantes correspondent à ce qui est mesuré des conséquences d'une expérience, les variables indépendantes à l'aspect des choses manipulées. En psychophysique, les variables physiologiques sont dépendantes (eg. : rythme cardiaque, activité électrique du cerveau...) et les variables indépendantes sont psychologiques (eg. : résolution de problèmes, stress...). C'est le contraire en psychologie physiologique où les variables dépendantes sont d'ordre comportemental ou mental (eg. : performance, apprentissage, attention...) et les variables indépendantes sont physiologiques (eg. : stimulation cérébrale, rythmes biologiques, biofeed-back...). Si cette distinction montre l'indépendance de la psychophysique par rapport à la psychologie, il convient de définir quelles sont les variables concernées. Sur le plan psychologique, il s'agit de tous processus explicites, clairement identifiables, reposant sur une définition opératoire des phénomènes de pensée et des comportements. La psychophysique se limite donc de fait à des variables d'ordre comportemental, cognitif ou conatif. En terme physiologique, on s'accorde sur la valeur fonctionnelle des indices mesurés. Certains auteurs limitent l'exploration à l'organisme intact et aux techniques par capteurs externes ou de surface, excluant les entrées invasives ou lésionnelles, pour se rapprocher au mieux des processus psychologiques normaux. La majorité ouvre cependant à une science qui étudie la physiologie des fonctions psychiques par l'intermédiaire des relations corps/cerveau de l'organisme en rapport avec l'environnement, y compris au niveau des tissus, des organes, voire de cellules.

La psychophysique adopte deux démarches. La première, d'ordre descriptif, repose sur la mise en évidence de corrélations ou « concomitants » : variations de la résistance cutanée sous l'effet d'émotions, modifications de potentiels cérébraux dans des tâches intellectuelles, correspondance entre un état repérable du cerveau et les contenus de pensée ou du rêve, modifications sensorielles au cours d'états de conscience modifiés, phénomènes endocriniens reliés à des perturbations de l'humeur, etc. La deuxième, d'ordre explicatif, vise à proposer un schéma causal du psychologique par le physiologique. Ceci est rarement un problème simple et la psychophysique s'attache à minimiser le risque réductionniste en ayant recours à des tableaux psychophysiques d'ensemble. Ceux-ci permettent la mise en évidence de lois d'organisation, appuyée sur des catégorisations et des typologies, en donnant une place croissante aux singularités des réactions individuelles et à l'utilisation de modèles formels accessibles à la vérification et à la réfutation. Il semble qu'existe aujourd'hui un consensus selon lequel la psychophysique est l'étude des relations entre des faits psychologiques et physiologiques, mesurées dans l'organisme vivant, afin de mettre en évidence des lois

d'organisation et promouvoir la compréhension des relations entre les processus mentaux et les processus corporels qui les sous-tendent.

References

Georges Chapouthier, Réflexion sur l'objet de la psychophysologie. *La Recherche*, 1971, 2(13), p. 558-559

Reuchlin, Maurice (1985) Psychologie PUF.

Michael W. Eysenck, Psychology, a student handbook, Hove, UK, Psychology Press, 2000, 979 p. (ISBN 0-86377-474-1)

Daniel Andler, « Cognitives, Sciences », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 21 avril 2016. [2] [\[archive\]](#).

Perception. (2018, septembre 18). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 08:02, septembre 18, 2018 à partir de <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Perception&oldid=152282632>.

La psychologie sociale

1. Introduction

La psychologie sociale est la branche de la psychologie scientifique qui étudie de façon empirique comment les pensées, les émotions et les comportements des gens sont influencés par la présence réelle, imaginaire ou implicite d'autres personnes⁵² ou encore par les normes culturelles et les représentations sociales. La psychologie procède selon la méthode scientifique soit par l'intermédiaire de questionnaires soit par des mesures du comportement observé lorsque des individus sont placés dans des situations expérimentales ou, au contraire, observés dans des situations spontanées (non-provoquées par le chercheur).

2. L'influence sociale

L'affirmation selon laquelle la présence d'autrui peut-être *imaginée* ou *implicite* suggère que nous sommes enclins à l'influence sociale, même lorsque nous sommes seuls, comme lorsqu'on regarde la télévision ou par l'intermédiaire de normes culturelles intériorisées. Les psychologues sociaux expliquent généralement les comportements humains par l'interaction entre les états mentaux et les situations sociales immédiates. En général, les psychologues sociaux ont une préférence pour les résultats empiriques de laboratoire. Les théories de psychologie sociale ont tendance à être spécifiques et ciblées, plutôt que globales et générales. Les psychologues sociaux (Kurt Lewin, Harold J. Leavitt, Jean Maisonneuve, Serge Moscovici, etc.) traitent donc les facteurs qui nous amènent à nous comporter d'une manière donnée en fonction d'autrui, et d'examiner les conditions dans lesquelles certains comportements, actions ou émotions se produisent.

3. Facteurs psychologiques

La psychologie sociale s'intéresse à la manière dont les émotions, les pensées, les croyances, les intentions et les buts sont construits et comment ces facteurs psychologiques, à leur tour, influencent nos interactions avec les autres. La psychologie sociale est un domaine interdisciplinaire qui comble le fossé entre la psychologie et la sociologie. Toutefois, les deux disciplines sont devenues de plus en plus spécialisées et isolées les unes des autres au cours des dernières années, avec des sociologues mettant l'accent sur les « variables macroéconomiques » (comme la structure sociale) à des mesures encore plus grandes. Les approches sociologiques de la psychologie sociale permettent de compléter les recherches en psychologie dans ce domaine. La psychologie sociale s'est également développée sur une opposition entre psychologues sociaux américains et européens. De façon générale, les chercheurs américains se sont davantage penchés sur les phénomènes ayant trait à l'individu, alors que les Européens ont accordé plus d'attention aux phénomènes de groupe (voir Dynamique de groupe, Psychologie des foules).⁵³ La discipline de la psychologie sociale a commencé aux États-Unis à l'aube du XX^e siècle. Cependant, les bases importantes de cette discipline avaient déjà été développées. Après le XVIII^e siècle, ceux qui allaient faire émerger le domaine de la psychologie sociale cherchaient à développer des explications concrètes permettant de mieux comprendre la nature humaine. Ils désiraient découvrir les liens de causalité concrète expliquant les interactions sociales dans le monde autour d'eux. Pour ce faire, ils croyaient que la méthode scientifique, une mesure scientifique empirique, pourrait être appliquée au comportement humain⁴.

⁵² G. W. Allport (1985)

⁵³ S. Moscovici et I. Markova, 2006.

4. Premières études

La première étude publiée dans ce domaine fut l'expérience de Norman Triplett en 1897 portant sur le phénomène de facilitation sociale⁵. Pendant les années 1930, de nombreux psychologues de la Gestalt, notamment Kurt Lewin, ont fui vers les États-Unis à partir de l'Allemagne nazie. Ils ont joué un rôle dans le développement de ce champ d'études en le séparant des courants behavioristes et psychanalytiques qui étaient dominants à cette époque. Les attitudes et les petits phénomènes de groupe étaient les sujets les plus fréquemment étudiés dans ce domaine.

Dans les années 1970, la psychologie sociale a vécu une crise en Amérique. Il y avait un vif débat sur l'éthique de l'expérimentation en laboratoire : « est-ce que les attitudes prédisent les comportements », et « à quel point est-il possible de faire des recherches dans un contexte culturel »⁶. Ce fut aussi le moment où l'approche situationniste radicale contestait la pertinence du soi et de la personnalité en psychologie.

La psychologie sociale atteindra un niveau plus mature dans les théories et les méthodes dans les années 1980 et 1990. Des normes éthiques prudentes seront établies pour désormais réglementer la recherche. Les perspectives pluraliste et multiculturelle ont commencé à émerger. Les chercheurs modernes s'intéressent actuellement à de nombreux phénomènes, mais l'attribution, la cognition sociale, et le concept de soi sont sans doute les plus grands domaines de croissance au cours des dernières années. Les psychologues sociaux ont également maintenu leurs intérêts appliqués aux contributions en matière de santé, de psychologie environnementale et juridique.

William McDougall publie en 1908 *Une introduction à la psychologie sociale*, livre qui place son auteur dans la liste des pères fondateurs de la psychologie sociale.

Inspiré par les travaux de Ivan Pavlov sur le conditionnement, le psychologue américain J. B. Watson publie un article en 1913 marquant le début du courant béhavioriste aux États-Unis qui est le modèle de référence dans les années 1920-1930. Floyd Henry Allport (**en**) s'inscrit dans ces concepts et ses recherches sur la coaction et la facilitation sociale (dans la lignée de Triplett) partent du principe que l'individu placé dans un groupe se comporte tel qu'il se serait comporté seul, mais avec un peu plus d'intensité. De même, l'action d'un groupe ne serait « que » la somme des actions individuelles.

5.Émergence du courant de la cognition sociale

Considérant que le comportement de l'individu social n'est pas uniquement le fait d'influences extérieures mais également dû à divers processus mentaux (donc internes), plusieurs chercheurs tels que Kurt Lewin (théorie des champs), Solomon Asch (formation des impressions) et Fritz Heider (attribution causale) s'inspirent de la théorie de la Gestalt pour développer le courant cognitiviste de la psychologie sociale. On en vient à penser l'individu et la société comme étant une globalité interdépendante et la perception d'autrui est au centre de la relation sociale. La cognition sociale devient prédominante dans le paysage de la psychologie sociale dans les années 1980. Les études se portent sur les processus cognitifs de la perception, du traitement de l'information, de son stockage et de sa récupération. On observe de même les facteurs influençant ces processus et on passe de l'observation des comportements à l'observation des processus cognitifs à l'origine des comportements⁹.

6. Les principes de base

Deux axiomes fondamentaux :

- Chaque individu a une vision, une conception personnelle de la réalité dont il fait partie. Cette conception est construite à partir des processus cognitifs et sociaux.
- L'étendue de l'influence sociale : un individu, ses émotions, ses pensées et son comportement sont grandement influencés par l'environnement, même en l'absence physique d'autres individus.

Trois principes motivationnels :

- Le besoin de maîtrise. Les gens ont tendance à essayer de prédire ou comprendre les événements qui se produisent dans l'environnement extérieur et la société afin d'obtenir une récompense telle que la survie, la sécurité ou encore l'estime qu'on a de soi.
- Le besoin de contact. Les gens accordent de l'importance aux contacts sociaux tels l'amour et le soutien en provenance des individus et des groupes qui leur sont proches.
- La valorisation du « moi » et du « mien ». Les gens ont tendance à se comparer aux autres avec un biais positif et valorisent ce qu'ils aiment et possèdent.

Trois principes de fonctionnement des processus cognitifs et sociaux :

- Le conservatisme. Chez l'être humain, les processus cognitifs et sociaux, les idées, les impressions ont tendance à persister et sont lents à se modifier. Le conservatisme est cette tendance-là.
- L'accessibilité. L'information la plus accessible, celle qui est la plus facile à se procurer est généralement celle qui a le plus d'impact sur notre cognition, notre comportement et nos émotions.
- La superficialité et la profondeur. L'humain a généralement tendance à traiter l'information perçue avec superficialité bien que parfois certaines sources de motivation l'entraînent à aller plus en profondeur.

7. Méthodes de recherche

La recherche en psychologie sociale, comme en psychologie en général, utilise différentes méthodes. Une des méthodes les plus efficaces utilisées est le devis expérimental ou méthode expérimentale. Celle-ci peut se faire en laboratoire ou milieu naturel et se caractérise principalement par la manipulation d'une variable indépendante étudiée chez divers individus ou groupes. En général, on utilise un groupe témoin et un ou plusieurs groupes expérimentaux afin d'observer l'effet de la modification de ces variables pour finalement obtenir un lien de causalité. Dans certaines situations, comme dans les études sur les effets des catastrophes naturelles, il se peut qu'il soit impossible de travailler avec un groupe témoin. On peut alors effectuer une étude sur un groupe témoin équivalent. On parle alors de devis quasi expérimental ou méthode quasi expérimentale.

À un stade plus primitif de recherche, on peut ne pas rechercher la causalité entre deux variables mais simplement la corrélation. On fait alors appel au devis corrélationnel ou méthode corrélationnelle. Dans ce cas-ci, aucune variable n'est manipulée par l'expérimentateur. Il s'agit d'une méthode descriptive et non expérimentale. Dans les cas où, par exemple, pour des raisons d'éthique, il n'est pas possible de recréer certaines conditions en laboratoire ou d'effectuer des expériences sur certains groupes de personnes, on peut faire appel à d'autres types de méthodes non expérimentales comme les enquêtes, les entrevues, les simulations ou les jeux de rôles. Des méthodes dites secondaires ou historiques comme l'étude de cas, l'analyse de contenu, l'analyse archivistique ou la méta-analyse (synthèse de plusieurs études) sont également utilisées dans la recherche en psychologie sociale.

Les libertés prises vis-à-vis de la méthode scientifique décrites ci-dessus ouvrent la porte à de nombreuses erreurs. Le scandale Stapel a apporté la preuve qu'il était possible à un individu de présenter des travaux falsifiés ou inventés de toutes pièces à des journaux scientifiques du domaine concerné, et d'en obtenir la publication comme s'il s'agissait de résultats de valeur¹⁰. Stapel a présidé aux thèses de doctorat de ses étudiants en leur fournissant des enquêtes qu'il avait lui-même inventées ou falsifiées ; ses étudiants n'ont pas non plus vérifié ces résultats sur lesquels reposent leurs thèses. Cette fraude, dévoilée en 2011, semble avoir duré depuis 1997, date de l'obtention par Stapel de son propre doctorat. Ce scandale a mis en évidence le manque de crédibilité à l'œuvre dans ce domaine au plus haut niveau, par le non-respect des méthodes scientifiques, avec en particulier l'emploi courant de chiffres d'enquête trop beaux pour être vrais, et l'habitude dans cette communauté de ne pas vérifier les résultats¹¹. Un certain nombre de journaux scientifiques ont déjà procédé à la rétractation d'une trentaine d'articles de Stapel, dont *Science* et *Nature*¹².

Une des expériences de psychologie sociale la plus connue est l'expérience de Milgram.

8. Apport en matière de développement durable

Face aux enjeux de la crise écologique et sociale, une équipe d'universitaires en psychologie sociale, cognitive et des organisations, issus de différents pays européens, ont engagé une réflexion sur la manière dont la psychologie sociale et la psychologie des organisations peuvent aider à modifier les comportements individuels et collectifs. En effet, les différents aspects de la crise écologique et sociale (réchauffement climatique, perte de biodiversité, etc.) ne dépendent pas seulement de décisions institutionnelles, mais aussi de comportements individuels¹³.

9. Quelques questions de base

- Par quels procédés et biais les individus jugent et évaluent ?
- Quels sont les attributions qu'une personne fait spontanément d'un événement ?
- Comment l'individu réagit-il à la réalisation d'un acte problématique ?
- Quel est l'impact de la dynamique d'un groupe sur la cognition et les états émotionnels ?
- Comment les groupes sociaux contrôlent-ils ou contribuent-ils au comportement, à l'émotion, ou aux attitudes des différents membres ?
- Quel est l'impact du groupe sur l'individu ?
- Comment l'individu agit-il dans un groupe social ?
- Peut-on distinguer groupe et catégorie sociale ?

References

- G. W Allport, « The historical background of social psychology », dans G Lindzey, E Aronson, *The Handbook of Social Psychology*, New York, McGraw Hill, 1985p. 5
- ↑ S Moscovici et I Markova, *The Making of Modern Social Psychology*, Cambridge, UK, Polity Press, 2006.

Chapitre 3

Principaux concepts

Les Principaux concepts en psychologie

Introduction

Les Concepts cités dans ce chapitre ,servent à expliquer les grandes théories évoquées dans ce travail de recherche .Ils sont à la fois utiles et nécessaires dans le traitement des approches et des idées du champ de la psychologie .Les concepts fondamentaux sélectionnés s'imposent comme des repères qui aident le lecteur à comprendre le sens des mots mais aussi ,les idées et la cohérence des travaux ,sans parti pris dans un ensemble théorique plus vaste.

L'aptitude

L'aptitude est la capacité d'un individu à réaliser une action ou mission donnée ; quand cette aptitude est remarquable, on parle de « talent », ou de « don ». C'est une notion proche de celle de compétences .L'aptitude en sport désigne l'ensemble des ressources (ou virtualités) d'un individu qui seraient plus ou moins génétiquement déterminées. L'aptitude d'endurance serait déterminée génétiquement à 90 % (KLISSOURAS, 1971)

Un talent est la capacité d'un individu à exceller dans une activité particulière.

L'attention

« Tension de l'esprit vers quelque chose ». Concentration particulière sur quelque chose ; application d'esprit à quelque chose.

L'attention est la faculté de l'esprit de se consacrer à un objet : d'utiliser ses capacités à l'observation, l'étude, le jugement d'une chose quelle qu'elle soit, ou encore à la pratique d'une action. L'attention est exclusive du fait qu'on ne peut réellement porter son attention que sur un objet à la fois, même si on peut parfois avoir le sentiment inverse (on peut faire deux choses simultanées si l'une ne requiert pas d'attention)¹.

Il s'agit d'un concept important chez plusieurs grands philosophes, tels que saint Augustin, qui l'oppose à la *concupiscence des yeux* ou *curiositas*, ou encore Nicolas Malebranche, qui en fait une « prière naturelle par laquelle nous obtenons que la raison nous éclaire ». L'un d'eux, William James, aussi considéré comme le père de la psychologie américaine^[réf. nécessaire], a donné de l'attention une définition devenue classique :

« 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 semblent possibles [...] Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres » William James ,².

Les liens entre l'attention et la mémoire sont nombreux et complexes^[réf. souhaitée]. Ainsi, un objet sur lequel on porte notre attention sera mieux mémorisé. On estime généralement que les processus attentionnels interviennent entre la mémoire sensorielle et la mémoire à court terme.

L'attitude

L'attitude désigne une position du corps, en parlant d'une noble posture, l'attitude d'une statue, l'attitude de prière, etc. En sport, désigne la façon de se placer et de se maintenir d'un athlète. Ex. : l'attitude d'un gardien de handball ou d'un boxeur. Voir : garde (position de combat) et posture (sport de combat) . L'attitude, en psychologie sociale, est une disposition interne durable qui sous-tend les réponses favorables ou défavorables de l'individu à un objet ou à une classe d'objets du monde social.

La personnalité

La personnalité est une combinaison de caractéristiques émotionnelles, d'attitudes et de comportements d'une personne. Elle a suivi tout un parcours déterminé par les idées des siècles qu'elle traversait et encore aujourd'hui il serait difficile de trouver un concept plus solidaire des écoles et des attitudes des auteurs qui en font usage. Il existe au moins deux approches différentes de la personnalité : les théories des types et les théories des traits (en).

Depuis quelques décennies, l'éthologie montre l'existence de personnalité chez certains animaux (oiseaux et mammifères notamment), personnalité qui via des comportements individuels affectent le rôle de l'individu et parfois du groupe dans l'écosystème et donc leurs perspectives de survie et *in fine* d'évolution. Les chercheurs tentent de quantifier et qualifier la personnalité animale notamment au sein de grands groupes ou colonies chez des espèces aussi variées que des singes, salamandres, poissons (épinoches), lézards et même chez des araignées pour notamment mieux comprendre comment des traits persistants de personnalités persistent (et comment ils pourraient alors conduire à des phénomènes de spéciation ou d'adaptation), et le rôle écoépidémiologique ou de diffusion d'une information qu'ils pourraient avoir¹.

Les Valeurs

Le terme valeurs peut faire référence à des attributs et des perceptions qu'une personne partage avec des membres de son groupe social ou culturel ; ces valeurs sont dites parfaites et rendent désirables ainsi qu'estimables les êtres ou les comportements auxquelles elles sont attribuées. Elles peuvent orienter les actions des individus dans une société en fixant des buts et des idéaux. Elles constituent une « morale » qui donne aux individus les moyens de juger leurs actes et de se construire une éthique personnelle.

Les valeurs correspondent à ce à quoi les gens attribuent de la valeur, de l'importance : comme le partage, l'équité, la justice, l'honneur. Elles sont à la fois subjectives, c'est-à-dire ressenties par des individus, et relativement « objectives », car partagées socialement. Elles varient selon les cultures, les générations et les sexes. Elles peuvent être renforcées par des normes sociales. Elles peuvent être explicites, proclamées dans un langage, ou implicites, motivant des pratiques. Les types de valeurs sociologiques incluent les valeurs morales et éthiques, les valeurs idéologiques (politique) et spirituelles (religion), les croyances, les valeurs écologiques ou encore esthétiques, ouvertes, individuelles et collectives.

Intérêt

Le mot intérêt (du latin *interest*, « il importe ») a plusieurs acceptions:

L'intérêt est un sentiment de curiosité et de bienveillance à l'égard d'une personne ou d'une chose. On peut distinguer :

- l'intérêt général, qui concerne le bien public ;
- la communauté d'intérêt, partagé par un groupe ;
- le conflit d'intérêts, intérêts personnels et professionnels contradictoires.

En finance, l'intérêt

- est la marque de la préférence pour la liquidité
- C'est la rémunération offerte en retour de la mise à disposition d'un prêt d'argent

La Cognition

La cognition est l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance et mettent en jeu la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la résolution de problème, la prise de décision, la perception ou l'attention. Ces processus cognitifs ont été mis au jour par un petit groupe de psychologues de Harvard dans les années 1955-1960, notamment autour de Jerome Bruner^{1,2,3} et de George Miller⁴ dans ce qui a été désigné comme la « révolution cognitive »^{5,6}. Critiques vis-à-vis des échecs du béhaviorisme d'alors qui interdisait toute hypothèse sur le fonctionnement mental, ils vont, au contraire, en actifs témoins de la cybernétique naissante, modéliser le fonctionnement de la pensée en termes de régulation permanente entre perceptions et actions et l'unifier, en termes d'apprentissages informatifs et adaptatifs, à l'ensemble des processus mentaux, y compris les émotions et la fonction affective, traditionnellement séparée des processus de (re)connaissance et supposée réservée (à tort) aux uniques thèses psychanalytiques.

Aujourd'hui, le terme *cognition* peut également être utilisé pour désigner non seulement les processus de traitement de l'information dits « de haut niveau » tels que le raisonnement, la mémoire, la prise de décision et les fonctions exécutives en général mais aussi des processus plus élémentaires comme la perception, la motricité ainsi que les émotions. Par exemple, selon António Damásio, dans son livre *L'erreur de Descartes*, les émotions font partie des fonctions cognitives car le raisonnement et la prise de décision ne peuvent pas se faire sans les émotions⁷.

La cognition est souvent étendue au-delà du seul cadre de la cognition humaine pour inclure tous les processus « intelligents » y compris chez les animaux non-humains ou mis en œuvre au sein de systèmes artificiels, comme les ordinateurs. Les sciences cognitives rassemblent l'ensemble des domaines scientifiques consacrés à l'étude de la cognition, notamment les neurosciences, la psychologie, la linguistique, l'intelligence artificielle, les mathématiques appliquées à la modélisation des fonctions mentales, l'anthropologie, et la philosophie de l'esprit. Cette recherche transdisciplinaire est souvent fédérée par des hypothèses relatives à la nature de la cognition, conçue comme simulation, comme manipulation formelle de symboles ou encore comme une propriété émergeant des systèmes complexes.

La Compétence

Le mot compétence vient du bas latin *competentia* qui signifie juste rapport. La notion de compétence appartient au langage courant, au domaine du droit, et c'est également un concept scientifique particulièrement discuté¹. D'un point de vue scientifique, il se développe en effet des deux côtés de l'Atlantique en linguistique, en psychologie du travail, en ergonomie, en sciences de l'éducation, en management stratégique et en sociologie (Klarsfeld, 2000 ; Delamare Le-Deist et Winterton, 2005

- En psychologie, les compétences sont les capacités d'un individu à exercer une fonction ou réaliser une tâche. On parle aussi d'habileté. Les psychologues étudient les compétences dans de nombreux domaines de la psychologie, et parlent de compétence cognitive, émotionnelle, sociale, professionnelle, personnelle, etc. Le terme est souvent opposé à celui de performance, qui réfère à la mesure du comportement, à ce qui est observé et peut être mesuré.
- En ressources humaines, la compétence représente l'aptitude d'une personne physique (voire d'une personne morale) dans le cadre d'une activité ou d'un poste déterminés :
 - à maîtriser l'état de l'art correspondant (par l'expérience acquise ou par la faculté de l'acquérir) ;
 - à mettre en œuvre le savoir-être, le savoir-faire et les ressources (hommes/matériel) nécessaires.
- Wittorski² définit la compétence ainsi : « La compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation ».

Le comportement

Le terme « comportement » désigne les actions d'un être vivant. Il a été introduit en psychologie française en 1908 par Henri Piéron comme équivalent français de l'anglais-américain *behavior*. On l'utilise notamment en éthologie (humaine et animale) ou en psychologie scientifique. Il peut aussi être pris comme équivalent de conduite dans l'approche psychanalytique. Le comportement d'un être vivant est la partie de son activité qui se manifeste à un observateur. Le comportement des animaux, humains et non-humains, peut être décrit comme l'ensemble des actions et réactions (mouvements, modifications physiologiques, expression verbale, etc.) d'un individu dans une situation donnée. Les comportements animaux sont contrôlés par leur système endocrinien et leur système nerveux. La complexité du comportement d'un animal est en étroite relation avec la complexité de son système nerveux. Plus le cerveau est complexe, plus les comportements peuvent devenir élaborés et ainsi être mieux adaptés à l'environnement. Bien que des êtres vivants sans cerveau soit parfaitement adaptés comme les bactéries. L'origine, la fonction et le développement des comportements dépendent à la fois des interactions avec l'environnement et de l'héritage phylogénétique de l'espèce. Les principaux comportements fondamentaux sont les comportements alimentaire, sexuel, maternel, social, d'agression, de défense ou fuite et d'inhibition de l'action lorsque la lutte ou la fuite est impossible.

L'éthologie est la science qui étudie et décrit les comportements humains et animaux mais la « psychologie comportementale » met celui-ci au centre de ses études¹ notamment via la physiologie et la neurobiologie qui étudient les phénomènes biologiques à l'origine de ces comportements. Les comportements peuvent être décrits comme innés ou acquis, conscients ou inconscients, et volontaires ou involontaires, automatiques ou contrôlés, etc. L'étude du comportement économique fait l'objet d'un champ de recherche particulier appelé économie comportementale.

Connaissance de soi

La connaissance de soi est le savoir qu'une personne acquiert sur elle-même, en termes psychologiques ou spirituels, au cours de sa vie à l'occasion de ses expériences. La connaissance de soi-même est un ordre particulier de connaissance dans la mesure où, à son foyer même, le sujet connaissant et l'objet à connaître sont confondus, il est « juge et partie ». Cette difficulté centrale rend impérative une recherche exigeante de l'objectivité si cette connaissance doit être de quelque conséquence. La connaissance de soi sollicite la rectitude de la pensée, l'esprit critique et une certaine considération pour le « regard » extérieur des autres. Par sa nature subjective, elle sollicite pour se consolider les exigences métacognitives et en retour, le gain de lucidité sur les caractéristiques personnelles rend possible un savoir plus consistant. En relation avec la relative diversité des personnes et de leur *philosophie*, la connaissance de soi peut répondre à des exigences diverses, mobilisant un individu plutôt qu'un autre, à tel moment de la vie ou à tel autre :

- *"nécessité intérieure"* ; goût de l'introspection ; curiosité pour le "mystère personnel" : « Au lieu d'aller dehors, rentre en toi-même : c'est au cœur de l'homme qu'habite la vérité. » Saint Augustin
- *exigence de lucidité* ; retour de l'esprit critique sur lui-même : « Connais-toi toi-même ! » Socrate d'après *Charmide* de Platon² et une inscription sur le fronton du Temple de Delphes en Grèce.
- *culture du libre-arbitre* : « Nous nous croyons libres que parce que nous ignorons les causes qui nous font agir ». Spinoza.
- *"agir en accord avec soi"* ; effort de congruence ou de réelle motivation ; renforcement de l'estime de soi
- *l'individuation* ; découverte de sa vocation, son potentiel, son "horizon des possibles" : « Deviens ce que tu es ! ». Pindare
- *maîtrise de soi-même* ; s'améliorer ; améliorer ses relations : « Le pire état de l'homme, c'est quand il perd la connaissance et gouvernement de soi. »³ Montaigne
- *des choix pertinents* ; maîtriser son destin ; anticiper : « Ce qu'on ne veut pas savoir de soi-même finit par arriver de l'extérieur comme un destin. » Carl Gustav Jung
- *le sens de sa vie* : « Ce qui est le plus vrai d'un individu et le plus lui-même, c'est son possible que son histoire ne dégage qu'imparfaitement. » Paul Valéry ou encore « Le hasard, c'est toi-même qui t'arrive à toi-même. »

Estime de soi

L'estime de soi est, en psychologie, un terme désignant le jugement ou l'évaluation faite d'un individu en rapport à sa propre valeur. Lorsqu'un individu accomplit une chose qu'il pense valable, celui-ci ressent une valorisation et lorsqu'il évalue ses actions comme étant en opposition à ses valeurs, il réagit en « baissant dans son estime ».

Selon certains psychologues, l'expression est à distinguer de la « confiance en soi » qui, bien que liée à la première, est en rapport avec des capacités plus qu'avec des valeurs¹.

Sentiment de compétence

La théorie du sentiment de compétence La théorie sociale cognitive suggère que le sentiment de compétence (self-efficacy), défini comme les jugements que les gens portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un type de performance donné (Bandura, 1986), influence fortement leurs choix, les efforts qu'ils font et leur persévérance face aux défis. Selon Bandura (1986), on peut mieux prévoir la conduite des personnes à partir des croyances qu'elles ont sur leurs compétences qu'à partir de ce qu'elles sont réellement capables de faire, dans la mesure où ces croyances déterminent ce qu'un individu fera de ce qu'il connaît et sait faire. La théorie du sentiment de compétence (self-efficacy theory: Bandura, 1986) offre une théorie globale expliquant dans un cadre conceptuel unifié les origines des croyances sur la compétence personnelle, sa structure et sa fonction, ses processus et ses divers effets.

La Conscience

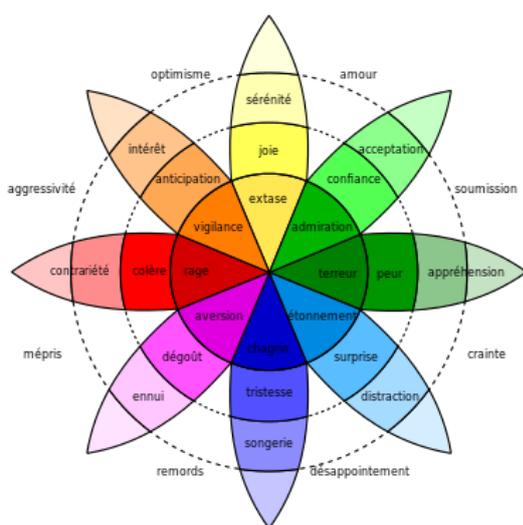
- Au sens psychologique, elle se définit comme la « relation intériorisée immédiate ou médiate qu'un être est capable d'établir avec le monde où il vit ou avec lui-même ». En ce sens, elle est fréquemment reliée, entre autres, aux notions de connaissance, d'émotion, d'existence, d'intuition, de pensée, de psychisme, de phénomène, de subjectivité, de sensation, et de réflexivité. Elle correspond dans ce cas par exemple à l'allemand *Bewusstsein* et à l'anglais *consciousness*.

- Au sens moral, elle désigne la « capacité mentale à porter des jugements de valeur moraux [...] sur des actes accomplis par soi ou par autrui ». En ce sens elle correspond par exemple à l'allemand *Gewissen* et à l'anglais *conscience*.

Si ces propositions de définition font de la conscience une expérience prégnante pour tout être humain, elle n'en reste pas moins, comme le souligne par exemple André Comte-Sponville « l'un des mots les plus difficiles à définir »². La conscience serait un phénomène mental caractérisé par un ensemble d'éléments plus ou moins intenses et présents selon les moments : un certain sentiment d'unité lors de la perception par l'esprit ou par les sens (identité du soi), le sentiment qu'il y a un arrière-plan en nous qui « voit », un phénomène plutôt passif et global contrairement aux activités purement intellectuelles de l'esprit, actives et localisées, et qui sont liées à l'action (par exemple la projection, l'anticipation, l'histoire, le temps, les concepts...). La conscience est « ce qui voit » sans s'assimiler à ce qui est vu, c'est ce qui intègre à chaque instant en créant des relations stables entre les choses, à l'image des réseaux neuronaux. La conscience est un lieu abstrait, car impossible à localiser quelque part dans le corps, qui apparaît à chaque instant au moment exact où fusionnent les perceptions des sens et de l'esprit, l'écran sur lequel se déroulent toutes les activités intellectuelles de l'esprit, en grande partie imaginaires (les représentations mentales : conscience du monde, des autres, du moi...) mais efficaces à leur manière, ainsi que la vie émotionnelle.

L'émotion

L'émotion (de l'ancien français, au XIII^e siècle « motion », de la racine latine *emovere* « mettre en mouvement ») est une expérience psychophysologique complexe et intense (avec un début brutal et une durée relativement brève) de l'état d'esprit d'un individu liée à un objet repérable lorsqu'il réagit aux influences biochimiques(interne) et environnementales (externe). Chez les humains, l'émotion inclut fondamentalement « un comportement physiologique, des comportements expressifs et une conscience »¹. L'émotion est associée à l'humeur, au tempérament, à la personnalité et à la disposition et à la motivation. Le mot « émotion » provient du mot français « émouvoir ». Il est basé sur le latin *emovere*, dont *e-* (variante de *ex-*) signifie « hors de » et *movere* signifie « mouvement »². Le terme lié « motivation » est également dérivé du mot *movere*. Il faut distinguer, entre l'émotion et les résultats d'émotions, principalement les expressions et les comportements émotionnels. Chaque individu agit (réagit) généralement d'une manière déterminée par son état émotionnel, sa réponse se situant généralement dans l'un des axes combattre - fuir - subir (pleurs, voire rire). Une émotion est une réaction psychologique et physique à une situation. Elle a d'abord une manifestation interne et génère une réaction extérieure. Elle est provoquée par la confrontation à une situation et à l'interprétation de la réalité. En cela, une émotion est différente d'une sensation, laquelle est la conséquence physique directe (relation à la température, à la texture...). La sensation est directement associée à la perception sensorielle. La sensation est par conséquent physique. Quant à la différence entre émotion et sentiment, celle-ci réside dans le fait que le sentiment ne présente pas une manifestation réactionnelle. Néanmoins, une accumulation de sentiments peut générer des états émotionnels. L'émotion peut se définir comme une séquence de changements intervenant dans cinq systèmes organiques (cognitif, psychophysologique, moteur, dénotationnel, moniteur), de manière interdépendante et synchronisée en réponse à l'évaluation de la pertinence d'un stimulus externe ou interne par rapport à un intérêt central pour l'organisme.



Roue des émotions de Robert Plutchik.

L'identité

L'identité de l'individu est, en psychologie sociale, la reconnaissance de ce qu'il est, par lui-même ou par les autres. La notion d'identité est au croisement de la sociologie et de la psychologie, mais intéresse aussi la biologie, la philosophie et la géographie.

En psychanalyse cette notion se retrouve dans le moi et dans l'identification, en philosophie, elle se retrouve dans l'identité personnelle.

Erik Erikson conçoit l'identité comme une sorte de sentiment d'harmonie : l'identité de l'individu est le « sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle » (1972). Dans la tradition freudienne, l'identité est une construction caractérisée par des discontinuités et des conflits entre différentes instances (le Moi, le Ça, le Surmoi, etc.). Ces deux conceptions parlent de l'identité comme d'une construction diachronique¹.

Jean Piaget insiste sur la notion de socialisation de l'individu à travers une intériorisation des représentations sociales, principalement par le langage¹.

La notion de construction d'identité sexuée fait référence à la manière dont l'enfant prend conscience de son genre, et se construit une représentation de son rôle de genre.

La notion d'identité en sociologie renferme toute la problématique du rapport entre le collectif et l'individuel, le déterminisme social et la singularité individuelle. Il n'est pas possible, à ce jour, de parler de cette notion sans évoquer les grands courants de la sociologie qui ont des approches différentes¹.

Outre des définitions de « l'identité subjective » (identité pour soi, ou personnelle) se rapprochant plus ou moins de celles présentées en psychologie, la sociologie propose également des définitions de l'« identité sociale » : identité pour autrui à travers des classifications, des statuts sociaux ou professionnels, une identité dite « objective »¹.

L'inconscient

L'inconscient ou inconscience (antonymes de « conscient » et « conscience »^{n 1}) est une notion psychologique et psychanalytique qui renvoie à des phénomènes échappant à la conscience. Objet d'une longue maturation au travers de la philosophie, de la littérature et de la psychologie, l'inconscient (*das Unbewusste*^{n 2}) devient, au début du XXe siècle, un concept majeur de la psychanalyse, théorisé dans la première topique de Sigmund Freud comme l'un des trois systèmes de l'appareil psychique (avec le préconscient et le conscient) et constitué de contenus refoulés. Dans la deuxième topique, il n'est plus un système à part mais qualifie le ça, et pour une large part le moi et le surmoi. Pour Jacques Lacan, l'inconscient est essentiellement lié au langage. Selon la psychanalyse, l'inconscient a une influence sur le comportement, les sentiments, le jugement d'un individu ainsi que sur les raisons rationnelles de choix ou de décisions.

Si l'existence de phénomènes inconscients est admise par la plupart des courants de la psychologie moderne, leur théorisation fait l'objet d'intense débats notamment en neurosciences.

Pour la psychanalyse, et d'après Freud, l'inconscient est l'objet même de son étude et de sa pratique. Il peut être conçu comme un maillage d'idées, de perceptions, d'émotions, de mots, de signifiants, de pulsions constituant le psychisme, influant sur nos conduites, et inaperçues par la conscience. Il ne s'agirait pas ici simplement de l'opposition à la notion de conscience mais d'une structure réactive et dynamique. Par exemple, un changement dans

l'une des mailles provoqué par une perception pourrait entraîner des modifications sur une plus grande partie du psychisme. Ce qui se déroule dans l'inconscient n'est, en ce sens, pas soumis aux lois de la logique¹⁹ bien que susceptible de compréhension : nos actes manqués (y compris les représentations, qui sont des « actes psychiques » selon Freud) répondent à des raisons, des désirs non formulés de façon intelligible, sans conscience de ces motifs. À partir de là, la psychanalyse se présente comme une méthode d'investigation des processus psychiques inconscients.

Sigmund Freud, dans la première topique de l'appareil psychique, nomme « inconscient » une instance composée d'éléments refoulés à qui a été refusé l'accès à l'instance préconscient-conscient et qui est constituée de représentations des pulsions régies par les mécanismes du processus primaire²⁰. Dans la seconde topique, l'inconscient est désigné principalement par l'instance du « Ça » mais recouvre partiellement celles du « Moi » et du « Surmoi »²⁰.

L'intelligence humaine

L'intelligence humaine est caractérisée par plusieurs aptitudes, surtout cognitives, qui permettent à l'individu humain d'apprendre, de former des concepts, de comprendre, d'appliquer la logique et la raison. Elle comprend la capacité à reconnaître des tendances, comprendre les idées, planifier, résoudre des problèmes, prendre des décisions, conserver des informations, et utiliser la langue pour communiquer.

En psychologie scientifique, l'intelligence a été très étudiée par la psychométrie qui a donné naissance aux mesures de quotient intellectuel(QI). Depuis le début du XX^e siècle, des milliers d'études ont été menées dans le monde, donnant lieu à des méta-analyses de grande ampleur. Ces méta-analyses ont donné naissance au modèle de l'intelligence fluide et cristallisée de Raymond Cattell et John L. Horn dans les années 1960, suivi du modèle à trois strates de John Carroll (1993). La combinaison des deux donne le modèle de Cattell-Horn-Carroll(CHC), où une faculté générale d'intelligence (facteur g) est prédite par plusieurs fonctions cognitives générales, elles-mêmes mesurées par des fonctions cognitives spécifiques. Les théories sur l'intelligence et les tests d'intelligence ont des applications très nombreuses en psychopathologie (déficience intellectuelle), éducation (comprendre l'échec scolaire), et orientation scolaire ou professionnelle.

Bien que très étudiée scientifiquement, il n'existe pas de définition claire de l'intelligence et de nombreuses questions restent posées. Ainsi, des théoriciens défendent qu'il pourrait exister plusieurs types d'intelligences relativement indépendantes (l'intelligence pratique, par exemple), mais ces idées ne font pas consensus chez les scientifiques. De plus, bien que minoritaires, certains courants de recherche remettent en cause les interprétations du facteur g comme indice d'une intelligence générale.

Les avancées technologiques de l'imagerie cérébrale, des neurosciences cognitives et de la génétique ont renouvelé l'intérêt sur les questions des relations entre intelligence et biologie humaine. Elles ouvrent de nouveaux domaines scientifiques qui cherchent à relier les données de la biologie du développement cérébral et les modèles psychologiques et psychométriques.

Plusieurs grandes controverses génèrent de nombreuses études scientifiques : les interactions entre la génétique et l'environnement et leur impact sur le développement de l'intelligence ; les différences entre les groupes et entre les générations (effet Flynn) ou encore les relations entre santé physique et santé cognitive (ou épidémiologie cognitive).

L' intuition

L'intuition est un mode de connaissance, de pensée ou jugement, perçu comme immédiat (au sens de direct) ; selon les acceptions, c'est un processus ou une faculté de l'esprit. Le domaine de l'intuition est large : il concerne aussi bien la connaissance proprement dite (représentation du monde) que les sentiments (sur les choses) ou les motivations (à agir).

Elle est définie de plusieurs manières en philosophie ainsi qu'en psychologie. L'intuition serait le fait de pressentir ou comprendre quelque chose sans analyse ni raisonnement¹.

L'intuition semble être immédiate du fait qu'elle paraît opérer sans user de la raison, et est généralement perçue comme inconsciente : seule sa conclusion est alors disponible à l'attention consciente. L'intuition n'opérerait ainsi pas par raisonnement : elle ne serait jamais la conclusion d'une inférence, du moins consciente.

De plus, l'intuition prend souvent la forme d'un sentiment d'évidence quant à la vérité ou la fausseté d'une proposition, dont l'assurance est d'autant plus remarquable qu'il est souvent difficile d'en justifier la pertinence. On aura par exemple l'intuition que telle idée ou action, tel sentiment, est juste, sans savoir pourquoi. Néanmoins, il est fréquemment possible de rationaliser une intuition *a posteriori*. L'intuition peut ainsi jouer un rôle non négligeable dans les découvertes scientifiques².

Selon le chercheur Herbert Simon l'intuition fonctionne ainsi : « la situation fournit un indice ; cet indice donne à l'expert un accès à une information stockée dans sa mémoire, et cette information, à son tour, lui donne la réponse. L'intuition n'est rien moins que de la reconnaissance³. »

Le chercheur en psychologie Gary A. Klein (en) a montré que chez les pompiers, dans les situations d'urgence, les chefs, qui doivent parfois prendre des décisions très importantes sur des intuitions, ne mettent pas en balance plusieurs choix mais examinent une seule solution plausible et la « simulent mentalement » pour voir si elle fonctionne. Si c'est le cas, ils la mettent en pratique, dans le cas contraire ils modifient leur plan ou passent à un autre plan³. Ces différents plans seront élaborés à partir de leur expérience personnelle ou des récits qui leur ont été faits d'expériences similaires³

Le jugement

- En philosophie le jugement est une pensée qui décide de la valeur d'une proposition.

Au sens large, la pensée est une vie psychique, consciente dans son ensemble, qui recouvre les processus par lesquels sont élaborés, en réponse aux perceptions venues des sens, des images, des sensations, des concepts que l'être humain associe pour apprendre, créer et agir.

C'est aussi, une représentation psychique, un ensemble d'idées propres à un individu ou à un groupe, une façon de juger, une opinion (façon de penser), un trait de caractère (avoir une pensée rigoureuse), *etc.*

Penser en valeur consiste à ne penser une chose que sous l'angle de son évaluation autrement dit « à l'une et en fonction de quelque chose d'autre »¹. Parler de valeur c'est « chercher ce qui vaut » et ainsi poser le problème de l'action et de son fondement légitime. Évaluer et agir sont liés. Nietzsche affirme dans la *Généalogie de la morale* « l'homme se désigne comme l'être qui évalue et qui mesure l'animal estimateur par excellence », cité par André Béjin².

L'« axiologie » autre nom de la philosophie de la valeur, essaie de définir et de justifier des valeurs ; elle s'organise autour des concepts de « bon » et de « mauvais ». Il existerait une hiérarchie universelle de tous les êtres, si bien que certains comportements, ou certaines choses valent mieux que d'autres, sont supérieurs ou inférieurs, et sont donc pris dans une hiérarchie des valeurs qui manifesterait ainsi une sorte d'ordre objectif.

Dépassant le cadre initial de réponse à une certaine question éthique, il y a une axiologie qui prétend se situer au centre de la perspective sur la vérité de l'être. La « valeur » devient alors la réalité primordiale à partir de laquelle il faut comprendre et ordonner la totalité du monde³. Pour Jean Langlois³, l'axiologie « s'insère dans l'évolution qui va de l'humanisme philosophique de la Renaissance à l'existentialisme contemporain ».

La question inévitable lorsque l'on parle de valeurs c'est leur justification : « sur quoi sont-elles fondées ? ». D'où l'interrogation qui suit : « Comment rendre compte du sens des valeurs en les asseyant sur des principes ultimes ? »⁴. Très tôt, une fois passé le cadre de la foi religieuse qui décidait de l'extérieur de ce qui avait valeur pour l'homme « les philosophes ont cherché (avec plus ou moins de succès) dans l'objectivité des valeurs le symbole, la cause et la garantie de leur fondement » remarque Raymond Polin⁵.

La mémoire

En psychologie, la mémoire est la faculté de l'esprit d'enregistrer, conserver et rappeler les expériences passées. Son investigation est réalisée par différentes disciplines : psychologie cognitive, neuropsychologie, et psychanalyse.

Le courant cognitiviste classique regroupe habituellement sous le terme de mémoire les processus d'*encodage*, de *stockage* et de *récupération* des représentations mentales. Beaucoup de recherches sur la mémoire en psychologie cognitive consistent à repérer et à décrire ses différents composants. Pour ce faire, les psychologues se basent sur des données expérimentales et sur les symptômes manifestés par des patients cérébrolésés (*données neuropsychologiques*).

La motivation

La motivation est, dans un organisme vivant, la composante ou le processus qui règle son engagement pour une activité précise.

Elle en détermine le déclenchement dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption.

Cette notion se distingue du dynamisme, de l'énergie ou du fait d'être actif. La motivation prend de nos jours une place de premier plan dans les organisations. Elle est déterminante pour l'apprentissage (y compris chez les nourrissons) et génère la productivité dans de nombreuses activités personnelles ou professionnelles.

Se manifestant habituellement par le déploiement d'une énergie (sous divers aspects telle que l'enthousiasme, l'assiduité, la persévérance), la motivation est parfois trivialement assimilée à une « réserve d'énergie ».

Mais plus qu'une forme « d'énergie potentielle », la motivation est une instance d'intégration et de régulation d'une multitude de paramètres relatifs aux opportunités d'un environnement et aux sollicitations d'une situation. Aussi le rôle de la motivation est-il proportionné aux degrés d'ambiguïté et d'ambivalence d'une situation : elle doit dissiper la complexité voire la confusion des données et leur conférer différentes valeurs avant d'en tirer une conclusion sur le plan du comportement : le choix et l'investissement dans la direction préférée.

« Rien n'est plus insondable que le système de motivations derrière nos actions¹. »

L'interrogation portant sur la motivation, émerge principalement dans les situations où son rôle de délibération interne est requis prioritairement ; c'est-à-dire avant tout quand

l'organisme est face à une dimension quelconque de concurrence, une priorité ou hiérarchie devant émerger pour permettre l'action. De ce point de vue, bien que les problématiques ne soient pas équivalentes, deux types de concurrence sont identifiables :

- la « concurrence psychologique » des attentes individuelles, par exemple, choisir entre l'action et le repos ;
- les situations collectives où — face aux mêmes exigences — les motivations individuelles sont le facteur de différenciation des conduites : apprentissage, compétitions, activités collectives, etc.

La perception

La perception est l'activité par laquelle un sujet fait l'expérience d'objets ou de propriétés présents dans son environnement. Cette activité repose habituellement sur des informations délivrées par ses sens. Chez l'espèce humaine, la perception est aussi liée aux mécanismes de cognition. Le mot « perception » désigne :

- soit le processus de recueil et de traitement de l'information sensorielle ou sensible (en psychologie cognitive par exemple),
- soit la prise de conscience qui en résulte¹ (en philosophie de la perception notamment).
- le 7^e sens ?

En psychologie expérimentale, chez l'être humain en particulier, on distingue des échelles de perception consciente d'une part, et la perception inconsciente, d'autre part. Celle-ci est qualifiée parfois d'« implicite » ou « subliminale ». Cette distinction a été étendue aux autres animaux dans la mesure où ils peuvent être entraînés et conditionnés à indiquer s'ils ont perçu ou non un stimulus.

La perception d'une situation fait appel tout à la fois aux sens physiologiques d'un organisme et à ses capacités cognitives, à un niveau élémentaire ou conscient.

La perception sensorielle est la perception « immédiate » que nos sens nous livrent, comme des informations directes. Le terme de « sensation » est parfois utilisé dans un sens plus large (recouvrant aussi les émotions) ; on ne peut donc le retenir pour dénommer cette forme de perception.

En psychologie cognitive, la perception est définie comme la réaction du sujet à une stimulation extérieure qui se manifeste par des phénomènes chimiques, neurologiques au niveau des organes des sens physiologiques et au niveau du système nerveux central, ainsi que par divers mécanismes qui tendent à confondre cette réaction à son objet par des processus tels que la représentation de l'objet, la différenciation de cet objet par rapport à d'autres objets.

Les phénomènes perceptifs ne possèdent pas d'échelle de mesure continue. Ce sont avant tout des phénomènes temporels, c'est-à-dire que leur mesure n'est pas constante pour tous les instants (t). Chez l'humain, l'ouïe et la vue sont les deux sens qui nous transmettent des informations les plus importantes sur le temps et sur l'espace ; mais l'inégalité entre les rayonnements sonores et les rayonnements lumineux est pour beaucoup à l'origine d'une flagrante inégalité entre ces sens. Le seuil de perception d'un son par l'oreille est situé à 10^{-16} W, quand le seuil de perception d'une source lumineuse ponctuelle (à l'œil nu) est situé à 10^{-18} W. La vue est donc un sens réservé à l'immédiat. L'ouïe, en véhiculant des indications d'un autre ordre, nous renseigne beaucoup plus sur ce qui est du domaine de l'émotion, des sentiments : par exemple, outre qu'elle peut porter plus d'informations, la voix au téléphone nous en dit plus sur l'état « psychologique » de l'interlocuteur qu'une photo.

Les Sensations

En physiologie, la sensation est la première étape d'une chaîne d'événements biochimiques et neurologiques allant du stimulus énergétique d'un organe sensoriel à la perception.

Bien que la classification des sensations varie selon le contexte culturel et selon la physiologie, les systèmes sensoriels de l'être humain sont décrits en biologie selon trois catégories :

- Extéroception, incluant vision, audition, somesthésie générale, olfaction et gustation.
- Proprioception (ou kinesthésie), les sensations de tension musculaire, de position et de mouvement, d'équilibre et de déplacement.
- Intéroception, soit la somesthésie végétative ainsi que les modalités sensorielles inconscientes.

La vue

La lumière pénètre l'œil à travers la cornée. Elle traverse la pupille et est réfractée par le cristallin. La rétine possède deux types de récepteurs, à cônes et à bâtonnets. Les récepteurs à bâtonnets sont sensibles au noir et blanc, les récepteurs à cône, très présents dans la fovéa, aux couleurs. Les récepteurs à cône distinguent le rouge, le bleu et le vert : toute autre couleur est combinaison de ces trois.

L'Audition

L'ouïe est la capacité de percevoir des sons. Elle est l'un des cinq sens généralement admis.

L'audition humaine est la capacité des êtres humains à entendre et interpréter les sons.

La Somesthésie

La somesthésie (dite aussi sensibilité du corps) constitue un des systèmes sensoriels de l'organisme. Cette sensibilité a son siège dans le plus grand organe du corps humain : la peau. Elle se subdivise en sensibilité cutanée (chaud, froid, pression, douleur) et en sensibilité musculaire (ou proprioception). La sensibilité cutanée présente une sensibilité thermo-algésique, dite de protection et une sensibilité vibrotactile, dont les organes sensoriels sont les mécanorécepteurs : les disques de Merkel (adaptation lente — pour ne pas lâcher un objet saisi par la main — localisés dans l'épiderme), les corpuscules de Meissner (adaptation rapide, localisés dans l'épiderme), les corpuscules de Rufini (adaptation lente, localisés dans le derme) et enfin les corpuscules de Pacini, les plus gros d'un diamètre d'environ 0,5 mm (adaptation rapide — pour saisir — localisés dans le derme). L'équilibre postural est un sous-ensemble résultant de la proprioception.

L'olfaction

L'odeur est perçue par le bulbe olfactif, connecté au cerveau par le nerf olfactif.

La Gustation

La langue est parsemée de papilles gustatives. Sans aucun lien avec la théorie de cinq saveurs de base (sucré, salé, acide, amer et umami), chaque molécule sapide est spécifiquement reconnue par le cerveau.

La proprioception

Ce sont les sensations de tension musculaire, de position, de mouvement, d'équilibre, de déplacement. Les stimuli en sont mécaniques : vibrations, étirement, tension, variation de position, accélération linéaire et angulaire.

Les organes impliqués sont les muscles, les tendons, les articulations, le labyrinthe du vestibule.

L'Intéroception

Stimuli mécaniques

Ces stimuli sont température, distensions, pressions, et lésions de tissus. Il s'agit de la somesthésie végétative, dont les organes sont les viscères et les vaisseaux sanguins. On distingue mécanorécepteurs, barorécepteurs et nocirécepteurs, responsables de la perception de la douleur.

Stimuli chimiques

Ces stimuli chimiques sont la pression osmotique, la variation du glucose ou encore d'oxygène et de carbone. Les organes sont l'hypothalamus ainsi que la carotide. On distingue osmorécepteurs, glucorécepteurs et chimiorécepteurs.

La modalité sensorielle est particulière : il s'agit de la somesthésie inconsciente. Il n'y a pas conscience de la perception, mais il y a pourtant bien perception, susceptible de modifier le comportement.

Le Soi

Soi se rapporte à « on » comme « moi » se rapporte à « je » :

« Il indique un rapport du sujet avec lui-même¹ »

- Appliqué à la personne le terme soi renvoie à l'individu, à la distinction de celui-ci, ou à la conscience qu'il peut avoir de lui-même.
- Appliqué à un objet quelconque, le terme soi renvoie à la chose en soi, et au questionnement sur son existence propre, indépendamment de la conscience que l'on peut en avoir.
- Appliqué à la totalité de ce qui est, le terme soi renvoie au spirituel, à un concept lié au divin

Dans l'histoire de la psychanalyse et comme courant de pensée postfreudien dans l'histoire de la psychologie, le soi est une notion d'abord utilisée en 1950 par Heinz Hartmann en *Ego psychology*³, puis reprise en 1960, dans l'école anglaise, par Donald Winnicott avec le vrai et le faux self³ et dans l'école américaine par Heinz Kohut³, puis dans les années 60, apparaît un courant anglophone nommé *Self psychology*⁴.

En philosophie, si le soi était déjà étudié sous l'angle de la Conscience de soi au XIX^e siècle, dans le XX^e siècle le terme renvoie plutôt à des questionnements liés à l'Existentialisme qui traite du principe d'existence de l'individualité de l'homme.

Pour la scolastique la qualité du soi a été étudiée sous le terme de « seité » par opposition à l'« aséité » ou « quidité » [réf. souhaitée]. Kant distingue la Chose en soi qu'il fait synonyme de noumène. Il défend une existence propre indépendamment de ce qui peut en être perçu. Sartre expose une comparaison dans *L'Être et le Néant* : « l'homme existe pour lui-même, il doit lui-même donner un sens à sa vie en s'imaginant dans le futur, il se distingue ainsi des objets qui n'existent qu'en eux-mêmes⁵ ». *Pour-soi* et *en-soi* sont, donc, deux expressions ontologiques, une de l'homme en son existentialité, l'autre des choses de la nature.

Dans l'exploration spirituelle, c'est un sujet central où « Soi » peut renvoyer à l'expression de Dieu selon maître Eckhart par exemple, mais aussi du Tao, ou de Brahman ou encore de l'Ātman dans la philosophie hindoue reprise en psychologie par Carl Gustav Jung.

Le Stress

Le stress (anglicisme) est, en biologie, l'ensemble des réponses d'un organisme soumis à des pressions ou contraintes de la part de son environnement. Ces réponses dépendent toujours de la perception qu'a l'individu des pressions qu'il ressent. Selon la définition médicale, il s'agit d'une séquence complexe d'événements provoquant des réponses physiologiques, psychosomatiques. Par extension tous ces événements sont également qualifiés de stress. Dans le langage courant, on parle de stress positif (*eustress* en anglais) ou négatif (*distress*). Le stress est différent de l'anxiété, celle-ci est une émotion alors que le stress est un mécanisme de réponse pouvant amener différentes émotions, dont l'anxiété.

Richard Lazarus et Susan Folkman, 1984 : le stress est selon eux défini comme une « transaction entre la personne et l'environnement » dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme débordant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien-être⁶.

Crespy, 1984 : le stress est qualifié de générateur de pathologies. Mobilisation de l'organisme tout entier pour apporter une réponse à des agressions environnementales. Cette mobilisation, si elle est souvent imposée, va engendrer progressivement une usure et une dégradation des organes et fonctions concernées⁷.

En fait, c'est la double-perception d'un état de divergence entre une demande d'adaptation à un moment donné et la capacité à y faire face. C'est une dépense d'énergie. Il peut être positif ou négatif.

On peut rappeler deux phrases qui ont traversé le temps :

- « Les espèces qui survivront ne sont ni les plus fortes ni les plus intelligentes, mais celles qui auront su s'adapter à leur environnement ». Charles Darwin
- « Ce qui trouble les hommes, ce ne sont pas les choses, mais le jugement qu'ils portent sur ces choses ». Épictète

Un événement stressant provoque une réaction en chaîne qui débute dans le cerveau et aboutit à la production de cortisol par les glandes surrénales. Le cortisol active alors en retour deux zones du cerveau : le cortex cérébral pour qu'il réagisse au stimulus stressant (fuite, attaque, immobilisation, compensation...) et l'hippocampe, qui va apaiser la réaction. Si le stress est trop important ou s'il se prolonge, l'hippocampe saturé de cortisol ne peut plus assurer la régulation. Le cortisol envahit le cerveau et installe une dépression. Les zones altérées sont principalement l'hippocampe⁸, l'amygdale, le cortex cingulaire antérieur et le cortex préfrontal^{[réf. nécessaire]⁹}.

Le Tempérament

En psychologie traditionnelle, le tempérament est une sorte de fondement de la personnalité, considéré souvent comme héréditaire. Au cours de l'histoire, des auteurs ont classifié les tempéraments humains en divers types caractéristiques.

Depuis la seconde moitié du XX^e siècle, la même notion est reprise (parfois sous le nom de *tempérament*, mais aussi de *diathèse (médecine)*) avec cette fois le plus souvent l'idée que la base est génétique, et pour indiquer une prédisposition à certains troubles mentaux. On peut comparer avec la prédisposition à "attrapper" certaines maladies physiques.

On peut comparer avec la prédisposition à "attrapper" certaines maladies physiques.

Hippocrate (c460-c370 av. J.-C.) effectue une classification des troubles mentaux en relation avec ces quatre éléments à qui il associe quatre humeurs : le sang, la bile noire, la bile jaune et le flegme correspondant ainsi à quatre tempéraments qui sont respectivement le sanguin, le mélancolique, le colérique et le flegmatique. Selon lui, la différence entre les individus est liée à la prédominance de l'un de ces quatre tempéraments. Il réunit ainsi les maladies de l'âme et du corps, les maladies sont physiques, et ainsi il participe à démystifier la maladie mentale, qui était jusque-là, plutôt liée à des manifestations démoniaques.

On peut résumer cette approche de cette manière :

- Le tempérament nerveux (sec et froid) est dominé par l'élément de la terre.
- Le tempérament bilieux (sec et chaud) est dominé par l'élément du feu.
- Le tempérament sanguin (humide et chaud) est dominé par l'élément de l'air.
- Le tempérament lymphatique (humide et froid) est dominé par l'élément de l'eau.

La Théorisation

La théorisation ancrée est une méthode d'analyse qualitative proposée par Pierre Paillé.

Elle permet au chercheur d'interpréter les données brutes qu'il collecte sur son terrain, dans le cadre d'une enquête qualitative. C'est une « série de procédés précis, une suite de réflexions, de remises en question, de découvertes et de constructions ». Pour objectiver l'analyse qualitative, « demeurée longtemps une activité nébuleuse », Paillé propose une méthode d'analyse et d'interprétation des « notes de terrain, transcriptions d'entrevues, documents divers », adaptée de la Grounded theory proposée par Glaser et Strauss en 1967.

La théorisation ancrée n'est pas une méthode de recherche qualitative. C'est une méthode d'analyse de données « visant à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives » (Paillé, 1996, p. 184).

Cette méthode répond à deux principes :

- Un processus et un objectif de théorisation

Au terme des six étapes proposées par Paillé, le chercheur réalise une théorisation des données de terrain. La théorisation est « à la fois le processus et le résultat, tout en indiquant que le résultat lui-même n'est pas une fin mais plutôt l'état dans lequel se trouve, à un moment donné, une construction théorique donnée » (Paillé, 1996, p. 184).

- Une ancre dans le terrain d'enquête

« Le matériau empirique est à la fois le point de départ de la théorisation, le lieu de la vérification des hypothèses émergentes, et le test ultime de la validité de la construction d'ensemble » (Paillé, 1996, p. 185).

Les 6 étapes de l'analyse des données par théorisation ancrée

**La codification*

Il s'agit là de résumer dans la marge les verbatim des enquêtés, en restant au plus près des propos qu'ils ont tenus.

**La catégorisation*

Cette étape « consiste à coder à nouveau le corpus avec un outil plus riche : la catégorie. Les codes ou étiquettes posés sur les *verbatim* résumés sont regroupés, fusionnés en « nommant de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données ». (Paillé, 1994). Question à se poser : « je suis face à quel phénomène ? ».

Le résultat visé est l'obtention d'un « mot ou une expression désignant, à un niveau relativement élevé d'abstraction, un phénomène culturel, social ou psychologique tel que perceptible dans un corpus de données » (Paillé, 1996, p. 186).

**Mise en relation*

Le chercheur va établir des liens entre les différentes catégories définies lors de l'étape précédente. « Avec cette mise en relation, [on] commence à accéder à l'évènement, à l'explication, à l'histoire » (Paillé, 1994). Cette étape peut aussi amener le chercheur à retravailler, repenser, modifier les catégories arrêtées lors de la catégorisation.

**Intégration*

La théorisation ancrée fait émerger la problématique qui n'est jamais posée a priori. À ce moment de l'analyse des données de terrain, le chercheur se demande quelle est la problématique de son enquête de terrain, « en définitive » (Paillé, 1994).

**Modélisation*

Lors de cette étape, le chercheur réalise un schéma qui révèle la dynamique du phénomène qu'il étudie.

La Volition

Une volition est un acte par lequel la volonté se détermine à quelque chose. Autrement dit, elle désigne l'aboutissement d'un processus par lequel l'être humain use de la volonté. C'est l'évènement par lequel l'individu « agit » en vue d'un résultat, interne ou externe. En langage courant, on pourrait l'assimiler au résultat de la formulation d'un choix.

La volonté vise à la production d'un changement et traduit son choix en volition (action).

Il faut distinguer la volition de la volonté, bien que le terme soit parfois employé pour désigner la volonté elle-même. La volonté est une faculté, tandis que la volition est l'acte concret et particulier qu'effectue la volonté dans une situation donnée. En simplifiant, la volition serait l'effet d'une cause, et cette cause serait la volonté.

Dans le Modèle de l'occupation humaine (MOH) de Gary Kielhofner, la volition est un des sous-systèmes qui constituent l'identité humaine, avec l'habituatation et la performance. Dans ce modèle, la volition comprend les valeurs, les intérêts et la causalité personnelle¹.

La volition est une notion connue de longue date. Dans l'histoire de la pensée moderne, elle est d'abord développée par Locke dans son *Essai sur l'entendement humain* (1690) :

« Cette puissance que notre esprit a de disposer ainsi de la présence ou de l'absence d'une idée particulière, ou de préférer le mouvement de quelque partie du corps au repos de cette même partie, ou de faire le contraire, c'est ce que nous appelons Volonté. Et l'usage actuel que nous

faisons de cette puissance, en produisant ou en cessant de produire telle ou telle action, c'est ce qu'on nomme Volition. »

Locke définit la volition comme :

« un acte de l'esprit exerçant avec connaissance l'empire qu'il suppose avoir sur quelque partie de l'homme, pour l'application à quelque action particulière ou pour l'en détourner. »

Charles Sanders Peirce en a quant à lui fait état dans les *Collected Papers* (1.386) :

« Cet acte qu'est la volition est l'aboutissement d'un processus d'origine psychologique et dont le dernier instant est d'ordre musculaire. Il s'agit en fait d'une chaîne de commandes passées aux cellules nerveuses par le cerveau, transmises ensuite aux cellules musculaires sous forme de décharge.

La Volonté

La volonté désigne généralement la faculté d'exercer un libre choix gouverné par la raison, et en particulier en philosophie morale la faculté qu'a la raison de déterminer une action d'après des « normes » ou des principes (moraux, notamment). En cela elle peut être considérée comme une vertu. Elle se distingue du désir qui peut être incontrôlé ou irrationnel, et de la spontanéité des instincts naturels dont la réalisation ne fait appel à aucune délibération. La volonté est vue par certains philosophes comme l'expression d'un libre arbitre chez un sujet, par exemple entre ses désirs actuels et ses souhaits futurs ; d'autres considèrent néanmoins qu'elle est elle-même déterminée. Le mot désigne aussi la manifestation de sa capacité de choisir par lui-même sans coercition particulière¹.

Pour de nombreux philosophes, comme Kant et Descartes, la volonté est une faculté proprement humaine, puisqu'elle transcende les tendances naturelles de l'homme et lui permet de se gouverner librement, à l'encontre de (ou par-delà) ces tendances. D'autres conceptions philosophiques, comme celle des épicuriens, définissent la volonté elle-même (ainsi d'ailleurs que la raison) comme faculté naturelle visant à réguler le comportement, et à ce titre applicable aussi aux animaux, contrairement à l'entendement.

Chez Schopenhauer, le concept de volonté ou vouloir-vivre, assimilé à la chose en soi, désigne la force « initiale et inconditionnée » qui est à l'origine du monde phénoménal² ; c'est « la seule expression vraie de la plus intime essence du monde. Tout aspire et s'efforce à l'existence, et si possible à l'existence organique, c'est-à-dire la vie, et, une fois éclos, à son plus grand essor possible³. »

Le concept de volonté est lié à la conception que l'on se fait de la raison. De cette conception dépendent aussi les notions de liberté et de responsabilité, qui posent les fondements de la morale et du droit. Les questions relatives à la notion de volonté se rapportent donc à l'éthique (ou philosophie morale), en particulier à la théorie de l'action, mais aussi à la philosophie du droit.

La perception

La perception est l'activité par laquelle un sujet fait l'expérience d'objets ou de propriétés présents dans son environnement. Cette activité repose habituellement sur des informations délivrées par ses sens. Chez l'espèce humaine, la perception est aussi liée aux mécanismes de cognition. Le mot « perception » désigne :

- soit le processus de recueil et de traitement de l'information sensorielle ou sensible (en psychologie cognitive par exemple),
- soit la prise de conscience qui en résulte¹ (en philosophie de la perception notamment).

- le 7^e sens ?

En psychologie expérimentale, chez l'être humain en particulier, on distingue des échelles de perception consciente d'une part, et la perception inconsciente, d'autre part. Celle-ci est qualifiée parfois d'« implicite » ou « subliminale ». Cette distinction a été étendue aux autres animaux dans la mesure où ils peuvent être entraînés et conditionnés à indiquer s'ils ont perçu ou non un stimulus.

La perception d'une situation fait appel tout à la fois aux sens physiologiques d'un organisme et à ses capacités cognitives, à un niveau élémentaire ou conscient.

Les sciences cognitives utilisent conjointement des données issues des six sous-disciplines qui la composent : les neurosciences, la linguistique computationnelle, l'anthropologie cognitive, la psychologie cognitive, la philosophie de la cognition et l'intelligence artificielle

L'intelligence

L'intelligence est l'ensemble des processus retrouvés dans des systèmes, plus ou moins complexes, vivants ou non, qui permettent de comprendre, d'apprendre ou de s'adapter à des situations nouvelles. La définition de l'intelligence ainsi que la question d'une faculté d'intelligence générale ont fait l'objet de nombreuses discussions philosophiques et scientifiques. L'intelligence a été décrite comme une faculté d'adaptation (apprentissage pour s'adapter à l'environnement ou au contraire, faculté de modifier l'environnement pour l'adapter à ses propres besoins). Dans ce sens général, les animaux, les plantes ou encore les outils informatiques (apprentissage profond) font preuve d'une intelligence.

L'intelligence peut être également perçue comme la capacité à traiter l'information pour atteindre des objectifs.

L'intelligence est étudiée par la psychologie cognitive, la psychologie du développement, l'anthropologie (évolution), l'éthologie cognitive (intelligence animale), les neurosciences (biologie) ou encore la génétique.

Chez les animaux ce sont les systèmes de communication endocriniens et/ou neuronaux qui produisent l'intelligence.

Le langage

Le langage est la capacité d'exprimer une pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes (vocaux, gestuel, graphiques, tactiles, olfactifs, etc.) doté d'une sémantique, et le plus souvent d'une syntaxe — mais ce n'est pas systématique (la cartographie est un exemple de langage non syntaxique). Fruit d'une acquisition, la langue est une des nombreuses manifestations du langage.

Le langage humain est un système qui regroupe le développement, l'acquisition, l'entretien et l'utilisation de systèmes complexes de communication, et désigne aussi la capacité humaine permettant ces processus. Une langue est un exemple spécifique d'un tel système de communication (par exemple, la langue française).

Le langage humain a des propriétés de productivité et de déplacement, et dépend entièrement des conventions sociales et de l'apprentissage. Sa structure complexe offre un éventail beaucoup plus large d'expressions que tout autre système connu dans la communication animale. Il est possible que le langage se soit développé quand les premiers hominins ont commencé à changer progressivement leurs systèmes de communication primitifs, à développer la capacité de former une théorie des autres esprits et à partager

une intentionnalité commune, et que cette évolution ait coïncidé avec une augmentation de volume du cerveau.

L'étude scientifique du langage en tant que système de communication relève du domaine de la linguistique. Parmi les figures majeures de la linguistique se trouvent Ferdinand de Saussure et Noam Chomsky. D'autres disciplines s'intéressent au langage et à ses relations avec la pensée, comme la philosophie, la psychologie et les neurosciences, la philologie. Les bases physiologiques du langage dans le cerveau humain sont explorées par la neurolinguistique. L'articulation de la parole est étudiée par la phonétique.

La linguistique permet une description précise du langage et des langues. Toutes les langues s'appuient sur le processus de semiosis reliant des signes particuliers à des significations. Ainsi, les langues orales, gestuelles et tactiles contiennent un système phonologique, qui régit la façon dont les symboles sont utilisés pour former des séquences (porteuses de sens) comme des mots, des morphèmes, et un système syntaxique, qui régit la façon dont les mots et les morphèmes sont combinés pour former des phrases et expressions.

La mémoire

En psychologie, la mémoire est la faculté de l'esprit d'enregistrer, conserver et rappeler les expériences passées. Son investigation est réalisée par différentes disciplines : psychologie cognitive, neuropsychologie, et psychanalyse.

Le plus influent des modèles structuraux de la mémoire est le modèle modal, qui divise la mémoire en trois sous-systèmes : *registre sensoriel*, *mémoire à court terme* et *mémoire à long terme*. Ce modèle est une synthèse de nombreux résultats expérimentaux et représente la conception dominante de la mémoire humaine dans la psychologie cognitive de la fin des années 1960. Une formulation classique de ce modèle a été proposée par Atkinson et Shiffrin (1968).

Les trois composantes de la mémoire dans le modèle modal sont :

- *Le registre sensoriel* : il peut retenir une grande quantité d'informations sous forme visuelle pendant un temps extrêmement court (quelques millisecondes). Ce processus est différent du phénomène de rémanence visuelle.
- *La mémoire à court terme* (MCT) (ou mémoire de travail) : elle contient un nombre limité d'éléments, stockés sous forme verbale pendant quelques secondes.
- *La mémoire à long terme* (MLT) correspond à notre conception intuitive de la mémoire. La MLT ne connaît pas en pratique de limites de capacité ou de durée de mémorisation.

Pour Atkinson et Shiffrin, la probabilité de mémorisation en mémoire à long terme (c'est-à-dire d'un apprentissage durable) dépend uniquement de la durée de présence en mémoire à court terme. La notion de mémoire à court terme a ensuite été profondément renouvelée par le concept de mémoire de travail.

L'attention

L'attention est la faculté de l'esprit de se consacrer à un objet : d'utiliser ses capacités à l'observation, l'étude, le jugement d'une chose quelle qu'elle soit, ou encore à la pratique d'une action. L'attention est exclusive du fait qu'on ne peut réellement porter son attention que sur un objet à la fois, même si on peut parfois avoir le sentiment inverse (on peut faire deux choses simultanées si l'une ne requiert pas d'attention)¹.

Il s'agit d'un concept important chez plusieurs grands philosophes, tels que saint Augustin, qui l'oppose à la *concupiscence des yeux* ou *curiositas*, ou encore Nicolas Malebranche, qui en fait une « prière naturelle par laquelle nous obtenons que la raison nous éclaire ». L'un d'eux, William James, aussi considéré comme le père de la psychologie américaine^[réf. nécessaire], a donné de l'attention une définition devenue classique :

« 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 semblent possibles [...] Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres »

— William James , ².

Les liens entre l'attention et la mémoire sont nombreux et complexes^[réf. souhaitée]. Ainsi, un objet sur lequel on porte notre attention sera mieux mémorisé. On estime généralement que les processus attentionnels interviennent entre la mémoire sensorielle et la mémoire à court terme.

Le raisonnement

Le raisonnement est un processus cognitif permettant de poser un problème de manière réfléchi en vue d'obtenir un ou plusieurs résultats. L'objectif d'un raisonnement est de mieux cerner (comprendre) un fait ou d'en vérifier la réalité, en faisant appel alternativement à différentes « lois » et à des expériences, ceci quel que soit le domaine d'application : mathématiques, système judiciaire, physique, pédagogie, etc.

On conduit des raisonnements pour des objectifs différents, qui peuvent se combiner :

- Prise de décision ;
- Test d'une argumentation ;
- Conduite d'une démonstration d'un théorème, de la "confirmation" d'une hypothèse ;
- tout en évitant l'erreur et l'illusion¹.

On dit que l'individu effectue des inférences et que le mécanisme d'élaboration de ces inférences s'appelle raisonnement

Les émotions

L'émotion (de l'ancien français, au XIII^e siècle « motion », de la racine latine *emovere* « mettre en mouvement ») est une expérience psychophysologique complexe et intense (avec un début brutal et une durée relativement brève) de l'état d'esprit d'un individu liée à un objet repérable lorsqu'il réagit aux influences biochimiques (interne) et environnementales (externe). Chez les humains, l'émotion inclut fondamentalement « un comportement physiologique, des comportements expressifs et une conscience »¹. L'émotion est associée à l'humeur, au tempérament, à la personnalité et à la disposition et à la motivation. Le mot « émotion » provient du mot français « émouvoir ». Il est basé sur le latin *emovere*, dont *e-* (variante de *ex-*) signifie « hors de » et *movere* signifie « mouvement »². Le terme lié « motivation » est également dérivé du mot *movere*.

Une taxonomie non-définitive des émotions existe. Certaines catégorisations incluent :

- émotions « cognitives » par opposition aux émotions « non cognitives » ;

- émotions instinctives (des amygdales), par opposition aux émotions cognitives (du cortex préfrontal) ;
- émotions primaires (existant dans plusieurs espèces animales : rage, vigilance, extase, adoration, terreur, stupéfaction, chagrin et dégoût) et secondaires (états construits à partir des émotions primaires et d'une multiplicité de représentations additionnelles : représentations de situation, de soi, d'objet, d'autrui, de cause).

Il faut distinguer, entre l'émotion et les résultats d'émotions, principalement les expressions et les comportements émotionnels. Chaque individu agit (réagit) généralement d'une manière déterminée par son état émotionnel, sa réponse se situant généralement dans l'un des axes combattre - fuir - subir (pleurs, voire rire).

Chapitre 4

La psychologie du sport

Introduction à la psychologie du sport

La définition de la psychologie du sport et de l'activité physique

Il s'agit d'une science consistant à appliquer au sport et à l'activité physique les principes de la psychologie, souvent dans le but d'améliorer les performances. En réalité, le véritable psychologue du sport ne se limite pas à contribuer à l'amélioration des performances mais considère le sport comme un vecteur d'enrichissement humain. La recherche de la victoire à tout prix est une attitude incompatible avec les objectifs et principes d'un bon psychologue du sport. Le praticien aspire à aider le sportif à exploiter tout son potentiel en lui permettant de développer sangfroid et confiance en soi. Si la collaboration avec un jeune athlète débouche sur une amélioration de ses performances, tant mieux. Cependant, une expérience de qualité peut très bien augmenter la motivation intrinsèque du sportif sans que la victoire soit au rendez-vous. Globalement, la psychologie du sport est un sujet passionnant destiné à améliorer à la fois les performances sportives et la dimension socio-psychologique de l'enrichissement de l'être humain. En d'autres termes, la psychologie du sport et de l'activité physique est l'étude de l'effet des facteurs psychologiques et émotionnels sur les performances et de l'influence de la pratique sportive sur ces mêmes facteurs. Cette définition très simple montre clairement l'interaction entre la pratique sportive et ces derniers. Cet ouvrage est articulé autour de ce principe élémentaire. Les facteurs psychologiques et émotionnels influent sur les performances athlétiques. L'athlète peut apprendre à les moduler et à les maîtriser. Inversement, la pratique sportive peut avoir des effets bénéfiques sur le « patrimoine » psychologique et émotionnel de l'individu.

2. L'histoire de la psychologie du sport en Amérique du Nord

La psychologie du sport, en tant que sujet d'étude à part entière, est très récente et en constante évolution. Aux États-Unis, les premières véritables recherches en matière de psychologie du sport remontent à 1897 et sont l'œuvre de Norman Triplett. S'appuyant sur des observations réalisées sur le terrain et sur des statistiques, Triplett analysa les performances de cyclistes lorsqu'ils couraient en groupe. Il conclut de cette étude « historique » que la présence d'autres concurrents permettait d'améliorer les performances des coureurs (Davis, Huss & Becker, 1995). Même si Triplett a pris part à l'une des premières recherches en psychologie du sport de l'histoire, il ne fut pas le seul à mener une étude sur le long terme. Ce fut notamment le cas de Coleman Roberts Griffith, souvent considéré comme le « père de la psychologie du sport en Amérique du Nord » (Gould & Pick, 1995). Créateur du premier laboratoire de psychologie du sport, à l'université d'Illinois, en 1925, Griffith réalisa une étude de longue durée sur la nature de l'habileté psychomotrice, l'apprentissage moteur et la relation entre les variables de personnalité et la performance physique. S'il mit en place le premier laboratoire de psychologie du sport, Griffith fut également le premier psychologue à être engagé dans une équipe professionnelle aux États-Unis. En 1938, P. K. Wrigley, propriétaire des Chicago Cubs, le recruta pour améliorer les performances de son équipe de baseball. Devant faire face à la résistance du coach Charlie Grimm, Griffith n'obtint pas d'excellents résultats, mais son approche scientifique de la psychologie du coaching devint un modèle pour les psychologues du sport intervenant au sein d'équipes professionnelles (Green, 2003).

Quelle est la mission du psychologue du sport ?

Afin de promouvoir auprès des entraîneurs, des coaches, des athlètes et des futurs étudiants les vertus de la psychologie du sport, nombre de professionnels dévoués ont réfléchi aux contributions que les praticiens peuvent apporter au monde sportif. Nous allons passer en revue les différents rôles et fonctions du psychologue du sport, lequel se décline aux États-Unis en trois catégories : clinicien, éducateur et chercheur. Le psychologue du sport en exercice entre souvent dans plusieurs catégories.

Le psychologue du sport clinicien

Il dispose d'une formation en psychologie clinique ou en psychologie du conseil et il est parfois diplômé en psychologie. Il s'intéresse généralement beaucoup à la pratique sportive. Sa formation peut également englober un contrôle continu en psychologie du sport par le biais de programmes d'éducation physique. Les psychologues du sport cliniciens ont les compétences pour traiter les problèmes émotionnels et les troubles de la personnalité dont souffrent certains sportifs. La pratique sportive peut générer un stress important chez certains athlètes, nuire à leurs performances ou à leur santé. Dans ce cas l'intervention d'un psychologue du sport clinicien s'avère indispensable.

Le psychologue du sport éducateur

La plupart des psychologues du sport formés dans les départements d'éducation physique (science du sport et de l'activité physique) se considèrent comme des psychologues du sport éducateurs. Ils maîtrisent les notions de psychologie du sport et interviennent sur le terrain. Dans le milieu de l'éducation, ils enseignent les principes de la psychologie du sport et de l'activité physique aux coaches et aux athlètes. Leur mission consiste généralement à aider les athlètes à développer leurs aptitudes psychologiques dans le but d'améliorer leurs performances. Ils aident également les athlètes jeunes et moins jeunes à aimer le sport pour vivre mieux.

Le psychologue du sport chercheur

La reconnaissance et le respect de la psychologie du sport et de l'activité physique en tant que science passent par une évolution permanente des connaissances. Cette tâche importante revient au scientifique et au spécialiste. Pour être un praticien crédible, le psychologue du sport et de l'activité physique doit pouvoir s'appuyer sur une base de connaissances solide et éprouvée. Étant donné les différents rôles que peut assumer un psychologue du sport, il est particulièrement intéressant de répertorier le type de poste décroché par les jeunes diplômés, ainsi que leur degré de satisfaction. Pour la période allant de 1994 à 1999, une étude a rapporté que 73 % des personnes ayant obtenu un doctorat dans un domaine en rapport avec la psychologie du sport ont trouvé un poste dans la sphère universitaire. Une grande partie des 27 % restants ont décroché un emploi en rapport avec leur formation. Les étudiants diplômés dans cette période ont également fait part d'une amélioration de leur satisfaction professionnelle et une augmentation de leur réussite professionnelle, par rapport aux personnes diplômées entre 1989 et 1994 (Anderson, Williams, Aldridge & Taylor, 1997 ; Williams & Scherzer, 2003).

En France nous avons les intervenants en psychologie du sport qui comprennent : Les psychologues spécialisés en sport, ayant fait le cursus en psychologie de 5 ans et qui peuvent avoir une formation en psychologie clinique (psychopathologie), d'autres en recherches. Les préparateurs mentaux qui ne sont pas psychologues mais ont suivi une formation en psychologie du sport reconnu par le Comité d'accréditation de la SFPS. Ils équivalent aux psychologues du sport éducateurs mais n'ont pas la dénomination en psychologie. Une

nouvelle tendance apparaît depuis quelques années avec le terme de coach sportif qui, au départ, désignait l'entraîneur physique que l'on trouve en salle de sport. C'est maintenant un préparateur mental. Avec l'amendement Accoyer, est psychologue toute personne ayant fait un DESS de psychologie.

La personnalité, caractéristique majeure de l'individu

Introduction

Une question a longtemps taraudé les psychologues du sport : est-il possible de prédire avec précision un succès sportif en évaluant la personnalité de l'athlète ? Dans les sports collectifs, le facteur purement sportif n'est pas le seul à entrer en ligne de compte lorsqu'un club s'apprête à recruter un joueur. Il est essentiel que la personnalité de ce dernier soit suffisamment forte pour supporter la pression des compétitions, tout en collant à l'image du club et surtout à l'état d'esprit de l'équipe. Les exemples de joueurs réputés pour leur caractère difficile et leur incapacité à s'adapter à un nouvel environnement ne manquent pas. Le joueur de football bulgare Hristo Stoichkov était de cette race de joueurs immensément doués mais très difficiles à gérer.

Mais, ces dernières années, cet intérêt a diminué en raison d'un manque de corrélations entre les facteurs liés à la personnalité et les prouesses sportives. Cependant, la pratique consistant à évaluer la personnalité d'un joueur avant de le recruter est courante dans les sports collectifs, surtout américains. Il est donc de l'intérêt de l'étudiant en psychologie du sport de connaître les notions liées à la personnalité du sportif et à l'évaluation de celle-ci. Dans ce chapitre, nous allons traiter les thèmes suivants : (a) la définition de la personnalité, (b) les théories de la personnalité, (c) l'évaluation de la personnalité et (d) personnalité et performance sportive. Comme nous allons le voir, l'évaluation de la personnalité consiste à mesurer les traits de personnalité stables et instables telle que l'humeur et les émotions.

1. La définition de la personnalité

Selon Kalat (1999, p. 477), la personnalité est « l'ensemble des comportements régulièrement affichés par une personne et qui permettent de la distinguer d'autrui, plus particulièrement dans des situations de contact social ». Les mots clés de cette définition sont « régulièrement » et « distinguer ». La personnalité d'un individu est unique et stable dans le temps. Si un sportif montre constamment de l'assurance sur et en dehors du terrain, on peut dire que c'est quelqu'un de confiant. Mais les scientifiques ont parfois du mal à cerner la personnalité d'un individu car ce dernier peut, volontairement ou non, masquer sa véritable personnalité. Hollander (1976) a ainsi écrit que les réponses habituelles ou typiques et les comportements entrant dans un rôle ne reflètent pas toujours la véritable personnalité, ou noyau psychologique. Une réponse habituelle ou typique est révélatrice du comportement systématiquement adopté par une personne dans diverses situations. Par exemple, un joueur de football issu d'un centre de formation signe son premier contrat professionnel dans son club formateur. L'entraîneur de l'équipe professionnelle demande au responsable du centre de formation des renseignements sur la personnalité du joueur. Le responsable répond qu'il est très réservé et travailleur. Mais, posez la même question à la petite amie du joueur et elle vous répondra qu'il est très sociable et extraverti.

2. Les théories de la personnalité

Dans cette section, nous allons brièvement aborder quatre théories de la personnalité : la théorie psycho dynamique, la théorie de l'apprentissage social, la théorie humaniste et la théorie des traits de personnalité.

2.1 La théorie psycho dynamique

La théorie psycho dynamique de Sigmund Freud (1933) et sa méthode de traitement des troubles de la personnalité reposent essentiellement sur l'autoanalyse et l'observation clinique poussée des névroses. L'approche psycho dynamique de la personnalité se caractérise par la mise en valeur de l'étude approfondie de la personne dans sa globalité ainsi que les motivations inconscientes. Selon Freud, la personnalité est composée de trois entités : le Ça, le Moi et le Surmoi. Le Ça représente le noyau instinctif inconscient de la personnalité ; dans un certain sens, le Ça correspond au mécanisme de recherche du plaisir. En revanche, le Moi correspond au volet conscient, logique et axé sur la réalité de la personnalité. Le Surmoi est la conscience de l'individu ; il s'agit des normes morales de la société gravées dans l'esprit des individus par le contrôle parental et le processus de socialisation. Freud a émis l'hypothèse que le Moi contribuait à résoudre les conflits entre le Ça et le Surmoi. Freud défend surtout une théorie de la personnalité basée sur un conflit permanent entre les trois entités. La personnalité de l'individu est la somme totale des conflits dynamiques qui s'appuient sur la notion centrale de « la libido ou pulsion » entre sa libération et son inhibition.

2.2 La théorie de l'apprentissage social

Du point de vue de la théorie de l'apprentissage social, le comportement ne se rapporte pas simplement aux motivations inconscientes (comme dans la théorie psychanalytique) ou aux prédispositions profondes. Le comportement humain est plutôt lié à l'apprentissage social et à la force de la situation. Une personne se comporte conformément aux principes qu'elle a appris, en fonction des contraintes liées à son environnement. Si l'environnement est omniprésent, l'influence des traits de personnalité ou des motivations inconscientes sur le comportement est minimale. La théorie de l'apprentissage social remonte à la théorie de l'apprentissage de Clark Hull (1943) et au comportementalisme de B. F. Skinner (1953). La théorie stimulus-réponse de l'apprentissage de Hull a été développée en laboratoire sur des animaux. Selon cette théorie, le comportement d'un individu, dans toute situation, est lié aux expériences vécues. D'autres chercheurs tels que Miller et Dollard (Miller, 1941), Mischel (1986) et Bandura (1977, 1986) ont approfondi les conclusions de Hull sur la complexité du comportement humain.

2.3 La théorie humaniste

Les principaux partisans de la théorie humaniste de la personnalité sont Carl Rogers et Abraham Maslow. Contrairement à Freud le pessimiste, Rogers et Maslow partent du principe que l'être humain est par nature sain et constructif. La théorie humaniste de la personnalité repose sur la notion d'accomplissement personnel. De façon innée, l'être humain a tendance à s'améliorer, à exploiter ses capacités et à faire en sorte de devenir une personne meilleure et accomplie. Pendant la phase de développement de la personnalité, l'ouverture vers des expériences susceptibles de façonner l'individu est d'une importance capitale. Ce n'est pas forcément l'expérience proprement dite qui façonne l'individu mais plutôt la perception que ce dernier en a. L'accomplissement personnel est un mécanisme consistant à rechercher la congruence entre les expériences vécues et l'image de soi. L'influence de Rogers sur le développement de la théorie humaniste de la personnalité s'exprime en grande partie à travers sa méthode de psychothérapie non dirigée et centrée sur le client. Maslow a contribué à la

théorie humaniste avec le développement de son système de motivation basé sur la notion de hiérarchie des besoins.

2.4 La théorie des traits de personnalité

L'argument essentiel de cette théorie repose sur le fait que la personnalité est une somme de traits présentés par l'individu. Ces traits de personnalité sont des dispositions à agir d'une certaine manière. Ils sont considérés comme stables et durables dans un certain nombre de situations. On peut supposer que ceux qui expriment le besoin de gagner, par exemple, afficheront une disposition pour la compétition et une certaine confiance en soi. La propension d'un individu à afficher un trait de personnalité particulier signifie qu'il existe de fortes chances pour qu'il se comporte de cette manière, sans que cette probabilité soit certaine à 100 %. Parmi les plus fervents défenseurs de la psychologie des traits de personnalité figurent les psychologues Gordon Allport, Raymond Cattell et Hans Eysenck. Cattell (1965, 1973) a identifié trente-cinq caractéristiques qui permettent selon lui de définir une personnalité. À partir d'une approche similaire, les psychologues britanniques (Eysenck & Eysenck, 1968) se sont concentrés sur les dimensions stable-instable et introversion-extraversion.

2.5 La théorie de la personnalité de Jung

À ce stade, dans la littérature de la psychologie du sport, la confiance placée dans la théorie des traits de personnalité a éclipsé la théorie de la personnalité de Jung. Comme développé par Jacobi (1973) et plus récemment par Beauchamp, Maclachlan et Lothian (2005), le fondement de la théorie de la personnalité de Jung repose sur le fait que la personnalité d'un individu repose sur deux attitudes (l'introversion et l'extraversion) et quatre fonctions ou processus mentaux (pensée, sentiment, sensation et intuition). Les deux fonctions de la pensée et du sentiment sont considérées comme rationnelles ou relevant d'un jugement, tandis que les fonctions de la sensation et de l'intuition sont considérées comme irrationnelles ou résultant d'une perception. La combinaison des deux attitudes et des quatre fonctions permet de classer les personnes en huit types de personnalité. Dans la mesure où ces huit types de personnalité peuvent présenter un caractère primaire (dominant) ou inférieur (auxiliaire), on obtient au total 16 types de personnalité. Mais, Jung refusait de classer simplement les individus par l'intermédiaire d'une typologie génétiquement déterminée. S'il reconnaissait l'influence des facteurs génétiques dans le développement de la personnalité, il estimait également que les personnes sont des agents qui prennent une part active dans ce processus à travers leur interaction avec l'environnement et autrui. L'Indicateur de type Myers-Briggs, traité plus loin dans ce chapitre, repose sur la théorie de la personnalité de Carl Gustav Jung.

3. L'évaluation de la personnalité

La présente section va s'attacher à énumérer et à décrire brièvement les différentes techniques permettant d'évaluer la personnalité. À noter que ces méthodes sont étroitement liées aux théories de la personnalité précédemment étudiées. Par exemple, les tests projectifs tels que le test de Rorschach sont liés à la théorie psychanalytique alors que les divers questionnaires « papier-crayon » sont associés à la théorie des traits de personnalité. Dans ce bref tour d'horizon des techniques d'évaluation de la personnalité, le lecteur doit avoir à l'esprit que nombre de questions demeurent sans réponse. Les méthodes présentées ici ne sont pas parfaites et les psychologues ne sont pas toujours d'accord sur l'interprétation des résultats des tests.

Il existe trois techniques d'évaluation : (1) les échelles d'évaluation, (2) les tests projectifs et (3) les questionnaires. Nous allons aborder chacune de ces techniques en mettant plus particulièrement l'accent sur les questionnaires, très largement utilisés actuellement par les psychologues du sport.

3.1 Les échelles d'évaluation

Les échelles d'évaluation impliquent généralement l'intervention d'un ou plusieurs observateurs chargés d'étudier un individu dans une situation donnée. Les observateurs utilisent une liste de contrôle ou une échelle conçue pour être la plus objective possible. Si la liste de contrôle est utilisée correctement et si les observateurs sont qualifiés, la fiabilité et l'objectivité des résultats sont assez élevées. Deux types de situation sont généralement employées avec les échelles d'évaluation : l'entretien et l'observation des performances. Au cours de l'entretien, l'observateur pose au sujet de nombreuses questions ouvertes et spécifiques afin d'établir les traits de personnalité et de dégager des impressions générales. Le second système d'évaluation est l'observation d'un sujet pendant l'exécution d'une tâche. À l'instar de l'entretien, l'efficacité des observations dépend de la qualité de la liste de contrôle utilisée et de la planification de la séance et de la compétence de l'observateur.

3.2 Les tests projectifs

Les précédentes méthodes d'évaluation sont généralement utilisées afin d'établir des traits de personnalité, bien qu'elles puissent servir aussi très souvent à définir les motivations profondes. Les tests projectifs peuvent également permettre d'identifier les traits de personnalité, mais visent souvent à mettre en lumière les motivations profondes. Grâce aux techniques projectives, les sujets révèlent, à travers le respect d'une consigne précise, leurs motivations et sentiments profonds. Ce procédé est surtout utilisé en psychologie clinique et se rapproche dans un certain sens des approches psychanalytique et humaniste. Avec ces épreuves, on part du principe qu'il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses ce qui permet aux sujets de se livrer plus facilement. Plusieurs types de tests ont été développés : le test de Rorschach (Sarason, 1954), le test d'aperception thématique (TAT) (Tompkins, 1947), le test de complétement de phrases (Holsopple & Miale, 1954) et l'épreuve de dessins multiples (house-tree-person test) (Buck, 1948). Nous n'évoquerons que le test de Rorschach (également connu sous le nom de test de la tache d'encre) et le test d'aperception thématique, les deux épreuves projectives les plus couramment utilisées et dont découlent beaucoup de tests.

3.2.1 Le test de Rorschach

Le psychiatre suisse Herman Rorschach fut le premier à étudier la personnalité à l'aide du test de taches d'encre (Kalat, 1999). Le test de Rorschach a été inventé en 1921 et demeure le plus prisé de tous les tests projectifs. Pour ce test, dix planches comportant chacune une tache d'encre symétrique et complexe sont utilisées. Certaines planches sont en noir et blanc tandis que d'autres comportent de la couleur. Les planches sont présentées au sujet une par une et dans un ordre bien précis. À chaque fois, le sujet doit dire ce qu'il voit sur la planche. La personne qui conduit le test enregistre mot pour mot les réponses fournies par le sujet et note les remarques spontanées, les réactions émotionnelles ou les comportements. Une fois toutes les planches passées en revue, le psychologue peut réaliser l'interprétation en utilisant une certaine codification qui met l'accent sur les réponses (les plus et les moins répandues), ou en utilisant la méthode Exner informatisée (il suffit de quelques minutes au lieu de plusieurs heures).

3.2.2 Le Test d'Aperception

Thématique Développé par Henry Murray et ses associés en 1943 au sein de l'Harvard University Psychological Clinic, le Test d'Aperception Thématique (TAT) est presque autant utilisé que le test de Rorschach. Le TAT emploie une planche vierge et dix-neuf autres comprenant des scènes vagues de la vie quotidienne. Le sujet est invité à inventer une histoire à partir de chaque image. Contrairement aux tâches du test de Rorschach, les images du TAT sont plutôt claires et vivantes. Par exemple, il est généralement possible d'identifier le sexe et l'expression du visage des personnages présentés sur les images. On estime que les sujets révèlent ou projettent des pans essentiels de leur personnalité à travers les personnages et objets de l'histoire qu'ils inventent verbalement.

3.3 Les questionnaires

Le questionnaire est un test « papier crayon » au cours duquel le sujet doit répondre à des questions vrai-faux ou à des affirmations de type échelle de Lickert. Voici un exemple d'affirmation de type échelle de Lickert : Je suis très tendu et anxieux au fur et à mesure du déroulement de la compétition.

Il existe de nombreux types de questionnaires de personnalité dont on estime qu'ils servent à identifier certains traits de personnalité. Nous nous en tiendrons pour notre part aux deux questionnaires les plus couramment utilisés. L'un de ces questionnaires est destiné aux personnes souffrant de troubles de la personnalité tandis que l'autre vise les sujets normaux. Ils sont tous deux particulièrement intéressants car ils ont été utilisés dans des études sur le sport impliquant des athlètes. Après avoir abordé ces quatre questionnaires généraux, nous traiterons brièvement les questionnaires de personnalité conçus spécialement pour les athlètes. Nous parlerons également des questionnaires destinés à mesurer l'intelligence émotionnelle et la résilience dans le cadre sportif.

3.3.1 L'inventaire de personnalité multiphasique du Minnesota

L'inventaire de personnalité multiphasique du Minnesota (MMPI) est le questionnaire de personnalité le plus utilisé. Il consiste en une série de questions vrai-faux destinées à mesurer certains traits de personnalités et troubles cliniques telles que la dépression. La version originale du MMPI, comprenant 550 items, remonte aux années 40 et est toujours utilisée aujourd'hui (Hathaway & McKinley, 1940). Une version révisée de ce questionnaire, appelée MMPI-2, a été publiée en 1990 (Butcher, Graham, Williams & Ben-Sporath, 1990). Les auteurs ont également élaboré une variante du questionnaire à l'intention des adolescents (MMPI-A). Les traits mesurés par le MMPI-2 sont l'hypochondrie, la dépression, l'hystérie, la psychopathie, la masculinité-féminité, la paranoïa, les comportements obsessionnels compulsifs, la schizophrénie, l'hypomanie et l'introversion sociale.

3.3.2 Le test 16 PF de Cattell

Développé par Robert Cattell (1965), le test 16 PF repose sur trente-cinq traits de personnalité identifiés par Cattell. Ce dernier a ramené ces 35 traits à 16 grâce à une procédure statistique appelée analyse factorielle. Ces 16 facteurs correspondent aux traits de personnalité affichés par des personnes normales. L'édition la plus récente du test 16 PF est la cinquième (Russel & Karol, 1994) et comprend 185 items. Cattell pensait qu'il était possible de synthétiser les 16 traits mesurés par le 16 PF en cinq traits de personnalité généraux ou secondaires. Les traits généraux de Cattell et les cinq grands facteurs de personnalité figurent, avec les seize traits primaires de Cattell dans le Tableau 2.1. Il apparaît clairement

3.3.3 NEO-Five Factor Personality Inventory

Le NEO-FFI est un questionnaire de personnalité comprenant 60 items et destiné à mesurer les cinq grands traits de personnalité (extraversion, névrosisme, conscience, ouverture et agréabilité). Il est issu du questionnaire NEO Personality Inventory-R, plus complet (Costa & McCrae, 1992). Pour faciliter son administration, et quand le temps imparti est réduit, Gosling, Rentfrow et Swann (2009) ont rapporté le développement et l'expérimentation de deux versions du NEO-FFI, l'une de 5 items et l'autre de 10 items. Ils ont employé ces deux versions abrégées et leurs données ont plaidé en faveur de l'utilisation de la version à 10 items.

3.3.4 L'indicateur de types Myers-Briggs

L'indicateur de types Myers-Briggs (MBTI; Myers, 1962 ; Myers, McCaulley, Quenk & Hammer, 1998) est issu de la théorie de la personnalité de Jung, que nous avons vue précédemment. Si le MBTI n'a pas été souvent utilisé avec des athlètes, il a été largement employé dans l'univers commercial et dans des professions où le leadership et le comportement au sein des organisations sont importants (industrie, entreprises, armée). Le MBTI est constitué de 93 questions à choix multiple proposant des paires de mots. En fonction des choix qu'il effectue, le participant se voit attribuer l'un des 16 types de personnalité. Les scores concernant les autres types ne sont pas forcément écartés car il est possible de présenter un score élevé sur plusieurs types de personnalité. Comme l'ont expliqué Beauchamp et al. (2005), les résultats au MBTI offre à l'athlète et au coach un cadre théorique pour leurs échanges mutuels et avec d'autres membres de l'équipe. Si tous les membres d'une équipe se soumettent au MBTI, les résultats offrent alors des données permettant d'en savoir plus sur eux-mêmes et leurs coéquipiers.

3.4 Les questionnaires conçus pour les athlètes

En dehors de ces questionnaires spécifiques, les psychologues du sport ont élaboré des questionnaires de personnalité généraux destinés à étudier le lien entre personnalité et performance sportive. Nous allons en présenter quelques-uns. Avant d'entrer dans le vif du sujet, sachez qu'aucune étude scientifique n'a à ce jour établi de corrélations statistiques solides entre les facteurs de personnalité et le talent sportif. Nous étayerons cette constatation plus loin dans ce chapitre, mais, à ce stade, il est essentiel que vous soyez conscient de cette réalité sur les tests de personnalité, qui jette un doute sur les pratiques des équipes professionnelles consistant à faire passer des tests psychologiques pour recruter des joueurs, surtout lorsqu'une grande importance est accordée aux résultats de ces tests. Les tests de personnalité et psychologiques peuvent jouer un rôle dans le développement du joueur mais rien ne justifie son utilisation pour le recrutement. Si l'inventeur d'un test est persuadé de pouvoir prédire les succès d'un sportif grâce à son outil, il est de son devoir de le mettre à l'épreuve et de partager les données récoltées avec les scientifiques. Nous allons présenter dans cette section trois questionnaires de personnalité/psychologiques, ainsi que deux autres destinés à évaluer un seul trait de personnalité.

3.4.1 L'Athletic Motivation Inventory

L'Athletic Motivation Inventory (AMI – inventaire des motivations de l'athlète) a été développé par Thomas Tutko, Bruce Ogilvie et Leland Lyon de l'Institute for the Study of Athletic Motivation du San Jose State College (Tutko & Richards, 1971, 1972). Selon ses auteurs, l'AMI mesure plusieurs traits de personnalité liés à l'accomplissement sportif de haut niveau : le dynamisme, l'agressivité, la détermination, la responsabilité, le leadership, la

confiance en soi, le contrôle des émotions, la force de caractère, l'obéissance, le développement de la conscience et la confiance.

La fiabilité et la validité de l'instrument ont été contestées par Rushall (1973), Corbin (1977) et Martens (1975). Cependant, Tutko et Richards (1972) ont indiqué que des milliers d'athlètes s'y étaient soumis et que l'AMI était tiré du test 16 PF et du Jackson Personality Research Form (Ogilvie, Johnsgard & Tutko, 1971). Le véritable reproche formulé par les psychologues du sport ne concerne peut-être pas la fiabilité du test par rapport à d'autres questionnaires de personnalité mais le fait qu'il puisse prédire le succès. Aucun autre chercheur, organisation ou promoteur n'a jamais fait de telles doléances concernant d'autres questionnaires de personnalité plus réputés. L'univers de la psychologie du sport a remis en cause la légitimité des affirmations des inventeurs de l'AMI.

3.4.2 Le Winning Profile Athletic Instrument

Le Winning Profile Athletic Instrument (WPAI – instrument de détermination des profils de vainqueur dans le sport) a été développé par Jesse Llobet de PsyMetrics. Il s'agit d'un questionnaire de cinquante items permettant de mesurer la conscience et la force de caractère. Llobet (1999) a fait part d'un indice de fiabilité respectivement de 0,83 et 0,87 pour ces deux facteurs. Lorsqu'ils répondent à ce questionnaire, les sportifs doivent prendre comme référence leur sport de prédilection. Au cours d'une étude, Llobet (1999) a rapporté des corrélations de 0,30 à 0,43 entre les scores obtenus au WPAI et les évaluations de la conscience et de la force de caractère effectuées par les entraîneurs. Dans une seconde étude, Paa, Sime et Llobet (1999) ont fait passer le WPAI à des sportifs lycéens, universitaires, semi-professionnels et professionnels. Les résultats ont mis en lumière d'importantes différences entre les lycéens et les trois autres groupes, ainsi qu'entre les athlètes universitaires et les professionnels.

3.4.3 Le Troutwine Athletic Profile

On doit le Troutwine Athletic Profile (TAP – profil sportif de Troutwine) à Bob Troutwine, professeur de psychologie au William Jewell College (Carey, 1999 ; Rand, 2000). Les propriétés psychométriques du TAP n'ont jamais été publiées dans aucune revue majeure de psychologie du sport. De même, aucune publication scientifique n'est venue confirmer la validité du test en termes de prédiction des succès sportifs.

3.4.4 L'intelligence émotionnelle

Selon la façon dont elle est évaluée, l'intelligence émotionnelle peut être considérée comme un trait de personnalité ou une capacité mentale qui s'acquiert. Les deux approches sont reprises dans les deux questionnaires décrits ci-dessous. Quelle que soit l'approche privilégiée, on associe l'intelligence émotionnelle à la faculté de maîtriser ses émotions et à un accroissement de l'humeur positive et de l'estime de soi (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander, 2002). (EIS ; Schutte, Malouff, Hall et al., 1998 ; Schutte, Malouff, Simunek et al., 2002) est un questionnaire de 32 items destiné à mesurer l'intelligence émotionnelle en tant que trait de personnalité relativement stable. À l'origine, l'EIS mesurait l'intelligence émotionnelle comme une notion unidimensionnelle (un seul score). Mais, suite à une analyse factorielle, on a estimé que l'intelligence émotionnelle mesurée par l'EIS était en fait multidimensionnelle et composée de quatre échelles relativement indépendantes (Petrides & Furnham, 2000). Ces quatre échelles étaient (a) la perception des émotions, (b) la gestion personnelle des émotions, (c) l'aptitude sociale ou la gestion des émotions d'autrui et (d) l'utilisation des émotions. Dans une étude d'application portant sur des joueurs de baseball,

Zizzi, Deaner et Hirschhorn (2003) ont observé que l'intelligence émotionnelle mesurée par l'EIS mettait en corrélation les performances au lancer et non à la batte.

Le Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT ; Mayer, Salovey & Caruso, 2002) est un test de 141 items destiné à mesurer les capacités liées à l'intelligence émotionnelle qu'il est possible d'acquérir avec le temps. Selon la conceptualisation proposée par Mayer et Salovey à l'origine (1997), l'intelligence émotionnelle comprend les quatre capacités suivantes : (a) capacité à percevoir et exprimer des émotions, (b) capacité à assimiler des émotions, (c) capacité à comprendre et analyser des émotions et (d) capacité à maîtriser des émotions. En matière de conceptualisation de l'intelligence émotionnelle, l'approche axée sur les capacités acquises présente l'avantage d'être par essence optimiste, tout un chacun pouvant devenir émotionnellement intelligent. Meyer et Fletcher (2007) mettent parfaitement en opposition l'approche axée sur les traits de personnalité et celle centrée sur l'acquisition de capacités. Dans l'analyse finale, Meyer et Fletcher penche pour cette dernière approche.

L'importance de la résilience (issue des travaux de Boris Cyrulnik, 2001 ; voir la page web suivante (http://fr.wikipedia.org/wiki/Boris_Cyrulnik), ainsi que les éléments bibliographiques à la fin de l'ouvrage) dans le sport est traitée par Galli et Vealey (2008). Au cours de leurs travaux, ils ont demandé à des athlètes comment ils surmontaient le plus haut degré d'adversité qu'ils aient jamais rencontré (par exemple, la blessure, l'effondrement des performances, l'épuisement, la transition du sport universitaire ou sport professionnel, la maladie). Cette recherche a fait ressortir quatre thèmes généraux : gérer l'agitation et l'adversité grâce à des stratégies d'adaptation, les résultats positifs du processus d'adaptation, l'identification de ressources personnelles pour accompagner les efforts d'adaptation et les influences socioculturelles qui contribuent également à accompagner les efforts d'adaptation. Ces quatre thèmes ont constitué la base de leur modèle conceptuel de développement de la résilience dans le sport. En traitant la théorie de la résilience, Richardson (2002) a identifié trois niveaux. Le premier implique l'identification des qualités possédées par les personnes résilientes. Le deuxième niveau implique une description du processus d'intégration ou d'acquisition des qualités de résilience par les individus. Les travaux de Galli et Vealey sont un exemple type de ce genre de recherche. Le troisième niveau renferme le processus de découverte par les athlètes des forces innées et acquises qu'ils ont en eux et qui permettent d'afficher une résilience personnelle. Comme l'a expliqué Richardson (2002), la résilience personnelle est la force possédée par un individu et que l'on peut décrire comme un mécanisme de redressement inné et la capacité de l'être humain à affronter et vaincre l'adversité.

Conceptualisée par Bartone, Ursano, Wright et Ingraham (1989), la Dispositional Resilience Scale (DRS) est un outil de 45 items mesurant la robustesse via trois dimensions qui sont le contrôle, l'engagement et la difficulté. Les créateurs de la DRS ont proposé une version abrégée composée de 30 items classés sur l'échelle de Lickert à 4 points. Des scores élevés concernant les trois dimensions révèlent une grande résilience, tandis que des scores faibles font état d'une faible résilience. Pour B. Cyrulnik, la résilience est dynamique grâce aux processus suivants que l'individu met en place : la défense, la protection, l'équilibre face aux tensions, l'engagement, le défi, la relance, l'évaluation, la signification, la positivité de soi et la création. Ces différents processus contribuent à rompre la ou les trajectoires négatives d'un individu (faire face au traumatisme).

4. Personnalité et performance sportive

Depuis 1960, plusieurs analyses documentaires complètes ont été réalisées afin de tenter d'éclaircir le lien entre personnalité et performance sportive (Cofer & Johnson, 1960 ; Cooper, 1969 ; Hardman, 1973 ; Ogilvie, 1968, 1976 ; Morgan, 1980b). C'est l'analyse de Morgan (1980b) qui a offert le traitement le plus complet. Bien que ne souscrivant pas complètement à la position des adeptes ou convaincus, Morgan a souligné la cohérence du lien démontré par la littérature entre personnalité et performance sportive à la condition (a) que l'altération des réponses soit éliminée et (b) qu'une approche multivariable soit employée pour analyser les données. L'approche multivariable consiste à analyser simultanément et non séparément plusieurs mesures de personnalité. Dans la mesure où la personnalité est une dimension complexe qui présente de multiples facettes, il est logique que les statistiques servant à analyser les données de l'évaluation soient elles aussi complexes. S'il ne faut pas oublier que le lien entre performance sportive et personnalité est loin d'être clair comme de l'eau de roche, il n'en demeure pas moins que l'on peut en tirer certaines conclusions. Les paragraphes suivants offrent une synthèse des recherches sur la personnalité dans le sport et des conclusions générales sur certains thèmes.

4.1 Sportifs contre non sportifs

Sportifs et non sportifs se distinguent par de nombreux traits de personnalité (Gat & McWhirter, 1998). Ces différences favorisent-elles les sportifs ou les non sportifs ? Les réponses apportées demeurent au stade des suppositions. Schurr, Ashley et Joy (1977) ont clairement démontré que les personnes pratiquant un sport collectif ou individuel sont plus indépendants, plus objectifs et moins anxieux que les non sportifs. Selon l'analyse de Hardman (1973), il est manifeste que le sportif a une intelligence supérieure à la moyenne. En outre, Cooper (1969) décrit le sportif comme une personne plus confiante, plus extraverti et qui a un esprit de compétition plus développé que le non sportif. Cela confirme les conclusions de Morgan (1980b) selon lesquelles le sportif est au fond extraverti et peu anxieux.

Plusieurs études récentes ont présenté de nombreux comparatifs entre les scores des sportifs à divers questionnaires de personnalité et psychologiques et ceux de groupes standard. Par exemple, par rapport aux résultats standard, les scores obtenus par les professionnels de rodéo indiquent qu'ils ont tendance à être alertes, enthousiastes, francs, autonomes, à avoir les pieds sur terre et à être pragmatiques (McGill, Hall, Ratliff & Moss, 1986). Comparés aux groupes standard, les meilleurs spécialistes de l'escalade sont peu anxieux, affichent un certain détachement émotionnel, ont un surmoi peu développé et recherchent énormément les sensations (Robinson, 1985). Bien qu'il existe de nombreuses preuves des divergences entre sportifs et non sportifs en matière de personnalité, il n'en demeure pas moins difficile de fournir une définition du sportif. Schurr et coll. (1977) ont défini le sportif comme une personne ayant participé à un programme sportif entre universités. Cela semblait constituer un critère recevable, mais ce système de classement n'a pas été adopté par tous les chercheurs. Certaines études ont par exemple considéré comme sportifs les individus pratiquant un sport au sein d'un établissement ou d'un club. Pour d'autres études, il fallait avoir gagné des prix, tels que des distinctions, pour être considéré comme un sportif. Tant qu'un seul et même système de classement ne sera pas adopté, il demeurera difficile de comparer les résultats d'une étude à l'autre.

4.2 Les effets de la pratique sportive sur le développement de la personnalité

La personnalité des sportifs et non sportifs diverge en termes d'extraversion et de stabilité. Est-ce dû à la pratique sportive (apprentissage) ou à un processus de sélection naturelle qui veut que les personnes présentant certains traits de personnalité tendent à se tourner vers le sport ? On ne pourra peut-être jamais obtenir une réponse sans équivoque à cette question. Cependant, l'hypothèse génétique est étayée. Les individus possédant des personnalités stables et extraverties tendent à être attirés par le sport. La compétition éliminant les moins motivés, ceux qui restent affichent les plus hauts niveaux d'extraversion et de stabilité. Cela s'apparente à une sorte de Darwinisme sportif (seuls les mieux préparés survivent). Certaines études confirment le modèle génétique, il s'agit de celles de Kane (1970) et Rushall (1970a).

Cependant, la viabilité du modèle génétique n'écarte pas l'hypothèse que la pratique sportive puisse améliorer le développement de la personnalité. À cet égard, Tattersfield (1971) a apporté une preuve longitudinale que la pratique sportive avant la maturité influe sur le développement de la personnalité. Tattersfield a en particulier contrôlé les profils de personnalité de garçons participant, classés par tranche d'âge, à un programme de natation organisé sur cinq ans. On a observé un accroissement de l'extraversion, de la stabilité et de la dépendance chez les garçons pendant la durée de l'expérience. D'un point de vue pédagogique, tous les facteurs sauf celui de la dépendance ont été jugés positifs.

4.3 Le type de personnalité en fonction du sport pratiqué

Est-il possible de distinguer de manière fiable les profils de personnalité d'athlètes pratiquant un sport donné de ceux des sportifs pratiquant un autre sport ? La première véritable tentative de réponse à cette question a concerné l'univers du culturisme. Les recherches menées par Henry (1941), Thune (1949) et Harlow (1951) ont laissé entendre que les culturistes ont le sentiment de ne pas correspondre au standard masculin et sont excessivement préoccupés par leur santé, leur musculature et leur virilité. Mais, une étude très bien conçue menée par Thirer et Greer (1981) tendrait plutôt à démolir ces stéréotypes. Les auteurs ont conclu que les culturistes de niveau moyen et ceux faisant de la compétition affichaient une forte motivation d'accomplissement et une résistance au changement élevé, tout en obtenant des résultats relativement standard concernant les autres traits de personnalité. Les généralités et les préjugés envers les culturistes précédemment évoqués n'ont pas été confirmés par cette étude. Kroll et Crenshaw (1970) ont fait état d'une étude comparant, sur la base du test 16 PF, des joueurs de football américain, des lutteurs, des gymnastes et des karatekas de haut niveau. Les résultats ont mis en évidence des profils de personnalité très différents entre, d'un côté, les joueurs de football et les lutteurs et, de l'autre, les gymnastes et les karatekas. Les premiers avaient des profils identiques tandis que les seconds se distinguaient non seulement des premiers mais présentaient également des divergences entre eux. Dans le même ordre d'idées, Singer (1969) a observé que les joueurs de base-ball universitaires (sport d'équipe) se distinguaient des joueurs de tennis (sport individuel) sur certains facteurs de personnalité. Ainsi, les joueurs de tennis affichaient un désir de faire de leur mieux, un désir d'aller de l'avant et une capacité d'analyse de l'adversaire plus élevés que les joueurs de base-ball, mais ils acceptaient moins bien les reproches.

Dans leur recherche sur les signaux, Schurr, et al. (1977) ont clairement démontré qu'il existe des différences de profil de personnalité entre les pratiquants de sports individuels et de sports collectifs et entre les pratiquants de sports de contact et de sports sans contact. On a ainsi observé que les athlètes pratiquant un sport collectif sont plus anxieux.

References

Richard H. Cox, Sport Psychology. Concepts and applications. 7th ed. Original edition copyright (2012) by McGraw-Hill Companies, Inc. All rights reserved. French edition copyright (2013) by De Boeck Superieur. All rights reserved.

Richard H. Cox Psychologie du sport . Traduit de l'américain par Christophe Billon ,Révision scientifique de Jean-Cyrille Lecoq.Edition de Boeck

Chapitre 5

Principaux débats et controverses

L'addiction à l'exercice physique

Introduction

« Le concept d'addiction positive, créé en 1976 par le docteur William Glasser⁵⁴ est issu d'une observation de longue durée des athlètes de haut niveau pratiquant régulièrement un exercice physique, mais aussi des coureurs occasionnels. Glasser décrit ainsi une addiction à la pratique sportive, qu'il qualifie de positive afin de la distinguer des addictions classiques considérées comme négatives – alcool, drogues... » Dans sa conception, la poursuite d'une activité physique (initialement la course à pied, mais par extrapolation on peut inclure la plupart des pratiques sportives) devient addiction par dépassement d'un effet seuil d'ennui, de fatigue, de lassitude. « Parmi les facteurs qui renforcent le côté « addictogène » de la pratique sportive on rencontre des classiques – la libération de l'endorphine et le bien-être lié à cette libération (phénomène souvent décrit chez les coureurs de fond et les marathoniens), l'augmentation d'une forte estime de soi (prise de conscience de ses capacités physiques et d'endurance, le constat des modifications corporelles qui implique aussi la description d'une composante dysmorphophobique récurrente chez les bodybuilders), l'apparition ou le développement d'une véritable compulsion n'étant pas cité en dernier. Il est souvent constaté que beaucoup de pratiquants addicts aux sports, ont souvent abandonné une addiction considérée comme négative (pour la plupart une forte dépendance tabagique, l'alcool ou la consommation des drogues). Ainsi, on voit des postcures qui centrent leurs projets thérapeutiques sur la pratique sportive (en France, le Château de Thianty). »⁵⁵ Véléa, D. (2002).

L'addiction comme moyen de gestion du stress

On voudrait insister sur un aspect souvent rencontré, l'addiction comme moyen de gestion du stress. Pour Alexander⁵⁶ la désorganisation sociale apparaît comme un précurseur de l'addiction. Alexander avance cette hypothèse en partant du concept d'intégration psychosociale⁵⁷, concept qui fait référence aux interactions entre les expériences individuelles et de groupe, et la réaction du groupe (acceptation, rejet) face aux individus. Une désorganisation oblige les personnes à lutter pour la restauration de l'intégration psychosociale; dans certaines situations cette restauration semble impossible et nécessite la création de conduites d'adaptation, conduites qui représentent des substituts de modes de vie (addiction, marginalité, criminalité, repli sur soi, troubles anxio-dépressifs, tentatives de suicides). L'analyse d'Alexander démontre que la société de consommation détruit les valeurs de base de la famille et la cohésion entre les cellules sociales des sociétés traditionnelles, d'où l'apparition de la désorganisation. Afin de trouver une meilleure intégration et de mieux

⁵⁴ Glasser (1985)

⁵⁵ Véléa, D. (2002).

⁵⁶ Alexander, (2000)

⁵⁷ Erikson, (1963)

accepter les contraintes quotidiennes, les personnes désorganisées cherchent des identités transitoires. Ainsi, l'apparition et le maintien de l'addiction représentent une forme d'adaptation aux conditions difficiles de vie, aux stress et sollicitations diverses. La centration sur les substances psychoactives (héroïne, alcool, cocaïne, cannabis...), ou sur les addictions « silencieuses » comportementales (Valleur, Véléa, 2002) – jeu pathologique, addictions sexuelles, cyberdépendance (Véléa, Hautefeuille, Vazeille, Lantran-Davoux, Maire, 1998), ergomanie, sport – sont des adaptations en rapport avec le culte de la performance, les sollicitations compétitives, le syndrome de « burn-out », les épuisements et insatisfactions récurrentes. Le concept de l'insuffisance ou des défaillances de l'intégration (partielle ou complète) joue un rôle important dans l'installation de l'addiction; face au stress, certains usagers vont utiliser un produit – dans notre cas la pratique sportive – de manière plus ou moins adaptée. »⁵⁸

L'addiction comme adaptation

« Les Anglo-Saxons décrivent le modèle « chercher – trouver » afin de permettre une meilleure intégration en cas d'insuffisance d'adaptation. L'addiction comme adaptation permet aux usagers de surmonter des moments difficiles, sans l'addiction les risques de passages à l'acte et de suicides pouvant être très importants. Certains auteurs parlent du « lesser evil »: les personnes exposées aux stress choisissent le moindre mal, afin de passer les moments difficiles. Ainsi, l'exercice physique apparaît moins dangereux que la consommation de substances psychoactives. On peut donc considérer que pour certains pratiquants il s'agit d'une manière « positive » de coping face aux situations difficiles et au stress du quotidien. »

« On peut situer le développement du concept d'addiction à l'exercice dans le contexte culturel de l'image corporelle et du «*culte de la performance*»⁵⁹. On est actuellement en train de constater l'importance des troubles dysmorphophobiques chez des patients qui présentent une addiction au sport (beaucoup de joggers ou de body-builders). Les Anglo-Saxons décrivent même un « complexe d'Adonis » caractérisé entre autres par un haut degré de pratique sportive et par des préoccupations fréquentes liées l'image de soi (soins du visage et du corps de manière excessive, des choix vestimentaires valorisants, se regarder dans la glace sans cesse à la recherche de la moindre imperfection et la panique qui découle de la découverte d'un tel signe inquiétant...). Les auteurs anglo-saxons mais aussi quelques Français (Véléa, 2002), s'accordent pour souligner l'importance de l'image corporelle et l'ampleur de la représentation corporelle chez les sportifs addicts. La maîtrise et la programmation de cette transformation corporelle confrontent souvent l'individu aux limites de ses compétences psychomotrices. Selon Birouste, « le sportif est un tacticien/praticien de la limite ». Le sportif cherche sans cesse l'idéal de la perfection, de l'harmonie, le sportif est un « jusqu'au-boutiste ». Le sportif récupère une reconnaissance individuelle et sociale, ses efforts sont applaudis et corrigés par un public de plus en plus exigeant. Cette situation ne peut-elle pas expliquer les difficultés que les sportifs éprouvent de manière régulière dans leur

⁵⁸ Véléa, D. (2002).

⁵⁹ Ehrenberg, (1991)

pratique quotidienne ou la nécessité pour certains d'avoir recours aux tuteurs d'accompagnement investis à la manière dont les toxicomanes peuvent investir leur produit ? »

« Pour certains sportifs la répétition d'entraînements, l'accoutumance du corps au mouvement, la ritualisation et la répétition obsessionnelle ou compulsive des gestes peuvent prendre une dimension compulsive voire d'addiction au geste. Ces sportifs ressentent la nécessité de remplir un vide de la pensée ou un vide affectif, et dans ce cas l'objet investi est le sport et le mouvement. Ce besoin compulsif qu'on pourrait décrire comme un lien addictif se manifeste souvent par une nécessité de pratiquer sans relâche son sport, de contrôler sans cesse son image dans la glace et dans le regard des autres. »⁶⁰

Critères de classification

Plusieurs auteurs anglo-saxons ont proposé des critères de classification de cette nouvelle forme d'addiction. On reproduit trois de ces classifications, qui sont assez limitatives et ne prennent pas en compte une dimension importante dans la conduite addictive, la recherche de sensations nouvelles et la désinhibition (voir l'échelle de recherche de sensations de Zuckerman.⁶¹

Critères de la dépendance à l'exercice (D. Veale, 1991)

1. Réduction du répertoire des exercices physiques conduisant à une activité physique stéréotypée, pratiquée au moins une fois par jour.
2. L'activité physique est plus investie que toute autre.
3. Augmentation de la tolérance de l'intensité de l'exercice, d'année en année.
4. Symptômes de sevrage avec tristesse lors de l'arrêt (volontaire ou contraint) de l'exercice physique.
5. Atténuation ou disparition des symptômes de sevrage à la reprise de l'exercice.
6. Perception subjective d'un besoin compulsif d'exercice.
7. Réinstallation rapide de l'activité compulsive après une période d'interruption.
8. Poursuite de l'exercice physique intense en dépit de maladies physiques graves causées, aggravées ou prolongées par le sport. Négligence des avis contraires donnés par les médecins ou les entraîneurs.
9. Difficultés ou conflits avec la famille, les amis ou l'employeur liés à l'activité sportive.
10. Le sujet s'oblige à perdre du poids en suivant un régime, pour améliorer ses performances.

⁶⁰ Véléa, D. (2002).

⁶¹ Zuckerman, (1979)

Le principe de l'addiction à l'exercice physique tient dans l'usage d'une situation routinière (la pratique d'un geste répétitif, sans satisfaction immédiate), afin d'obtenir une augmentation de l'estime de soi, à travers une multitude d'effets physiques et psychiques. Dans le cas des coureurs de fond, le remplacement de la dépendance au tabac était immédiatement bénéfique. Dans le cas des dépendants aux exercices physiques de type bodybuilding, stretching, l'essentiel réside dans l'appropriation de ce style de vie sportif qui devient la seule manière de vivre (la plupart de pratiquants intensifs du bodybuilding se retrouvent souvent à en faire leur métier).

Il existe à l'heure actuelle plusieurs échelles d'évaluation de cette nouvelle addiction dont nous vous proposons celle qui s'adresse aux coureurs de fond et aux body-builders.

Running Addiction Scale (Champan et Castro, 1990)

1. Je cours très souvent et régulièrement. (+ 1)
2. Si le temps est froid, trop chaud, s'il y a du vent, je ne cours pas. (- 1)
3. Je n'annule pas mes activités avec les amis pour courir. (- 1)
4. J'ai arrêté de courir pendant au moins une semaine pour des raisons autres que des blessures. (- 1)
5. Je cours même quand j'ai très mal. (+ 1)
6. Je n'ai jamais dépensé d'argent pour courir, pour acheter des livres sur la course, pour m'équiper. (- 1)
7. Si je trouvais une autre façon de rester en forme physique je ne courrais pas. (- 1)
8. Après une course je me sens mieux. (+ 1)
9. Je continuerais de courir même si j'étais blessé. (-1)
10. Certains jours, même si je n'ai pas le temps, je vais courir. (+ 1)
11. J'ai besoin de courir au moins une fois par jour. (+ 1)

Critères de dépendance au body-building (D. Smith, 1998)

1. Je m'entraîne même quand je suis malade ou grippé.
2. Il m'est arrivé de continuer l'entraînement malgré une blessure.
3. Je ne raterais jamais une séance d'entraînement, même si je ne me sens pas en forme.
4. Je me sens coupable si je rate une séance d'entraînement.
5. Si je rate une séance, j'ai l'impression que ma masse musculaire se réduit.

6. Ma famille et/ou mes amis se plaignent du temps que je passe à l'entraînement.
7. Le body-building a complètement changé mon style de vie.
8. J'organise mes activités professionnelles en fonction de mon entraînement.
9. Si je dois choisir entre m'entraîner et travailler, je choisis toujours l'entraînement.

Le dopage

On ne peut pas parler de cette nouvelle forme d'addiction sans faire référence au dopage. Ce « fléau » est souvent répandu parmi la population des sportifs addicts et doit être compris dans le contexte de cette course à la performance et au changement de l'image corporelle. Le terme *dopage* prend racine dans un dialecte sud-africain, où il désignait une boisson stimulante absorbée au cours des cérémonies religieuses. Aujourd'hui le terme dopage désigne la délivrance et l'utilisation de substances destinées à améliorer artificiellement les performances physiques et mentales d'un athlète.

Très à la mode, le sujet du dopage est devenu obligatoire dans les articles consacrés aux manifestations sportives de haut niveau. Il est bien connu que dans le Tour de France, 60 % des cyclistes se font prescrire de la Ventoline (qui possède un effet bronchodilatateur mais aussi favorise une meilleure utilisation de l'oxygène au niveau musculaire pendant l'effort). Les corticoïdes et l'EPO font partie aussi de ce panel. Les accusés sont les sportifs et les entraîneurs. Mais on oublie deux acteurs importants : les médecins prescripteurs et les sponsors. Les prescripteurs font parfois preuve d'inconscience, mais ils profitent aussi des trafics avec les pays de l'Est. Beaucoup profitent des vides juridiques d'un pays à l'autre, d'autres, connaissant parfaitement les lois, usent de leur savoir. Les sponsors et les patrons d'équipe sont rarement inquiétés, souvent on arrive à les faire passer pour des victimes du dopage !

Un cas à part est celui de l'exercice compulsif, qui est une façon d'éliminer des calories, que des patients souffrant des troubles de comportement alimentaire utilisent, associée ou non à l'anorexie ou à la boulimie. Les symptômes d'exercices compulsifs sont des épisodes d'entraînement sportif sans but de compétition, allant au-delà des exigences sanitaires et privilégiant ces exercices sur le travail ou sur l'école. Le but est de brûler des calories et de soulager la culpabilité d'avoir mangé ou se donner la permission de manger.

Conclusion

Pour conclure, on peut considérer que l'addiction à l'exercice physique présente les critères des autres conduites addictives. Pourtant, le caractère positif de cette addiction et l'encouragement socio-familial qui l'accompagne requièrent une présentation parmi le public concerné – les amateurs des salles de musculation mais aussi des coureurs occasionnels ou des jeunes poussés par leurs parents dans la pratique sportive. Le risque d'usage de substances psychoactives – à visée de dopage ou d'augmentation de la masse musculaire – est très important, nécessitant de ce fait une meilleure prévention.

References

- ALEXANDER B.K., The Globalization of Addiction, *Addiction Research*, 2000,8,6,501-526.
- ERIKSON E.H., *Childhood and Society*, 2nd Édition, New York, Norton, 1963.
- GLASSER W., *Positive addiction*, Harper Collins, 1985.
- Véléá, D. (2002). L'addiction à l'exercice physique. *Psychotropes*, vol. 8,(3), 39-46.
doi:10.3917/psyt.083.0039.
- VALLEUR M., VÉLÉA D., Les addictions sans drogues(s), *Toxibase*, 2002,6,1-13.
- VÉLÉA D., Sport, dopage et addictions, *Interventions*, janvier 2002.
- VÉLÉA D., HAUTEFEUILLE M., VAZEILLE G., LANTRAN-DAVOUX C., MAIRE D.,
La toxicomanie au Web, *Synapse*, 1998,144,21-28.
- EHRENBERG A., *Le culte de la performance*, Calman-Levy, Paris, 1991.
- WEIDER J., Lutter contre le vieillissement, *Muscle et Fitness*, novembre 1998,133,8.
- ZUCKERMAN M., *Sensation seeking : beyond the optimal level of arousal*, New York,
Erlbaum Hillsdale, 1979.

Le concept d'entraînement mental⁶²

Introduction

Le concept d'entraînement mental, parallèlement à celui d'entraînement physique, technique ou tactique, vise l'amélioration de la performance sportive, grâce au développement d'aptitudes psychologiques ou « habiletés mentales ». On utilise souvent indifféremment les termes de préparation mentale⁶³, préparation psychologique, suivi ou accompagnement psychologique, bien que ces termes ne recouvrent pas le même sens (Heuzé, Levêque, 1998). La perspective éducative et préventive est privilégiée dans l'entraînement mental. Il s'agit d'aider l'athlète à développer ses ressources pour s'adapter aux contraintes de la pratique sportive de haut niveau. Comme la préparation physique, elle concerne donc *a priori* tous les sportifs, qui désirent atteindre leur meilleur potentiel. Les recherches, qui ont comparé les différences psychologiques entre les sportifs d'élite et les autres, constatent, en effet, que les athlètes de haut niveau possèdent une plus grande confiance en eux, un niveau plus élevé de motivation, de meilleures stratégies de contrôle de leur attention⁶⁴, activation et anxiété que les athlètes de moins bon niveau (Mahoney, Avenier, 1977 ; Orlick, Partington, 1988). L'entraînement mental a pour but d'aider l'athlète à développer ces différentes qualités psychologiques. Il repose sur des aptitudes de base, qui sont ensuite utilisées, seules ou combinées, pour s'adapter aux besoins spécifiques des athlètes. Selon les recherches effectuées dans ce domaine, quatre habiletés mentales semblent être les plus importantes à développer chez les sportifs : relaxation, gestion des objectifs, imagerie, dialogue interne (Vealey, 1988 ; Hardy, Jones, Gould, 1996).

La relaxation

Il s'agit d'un processus important puisqu'il permet d'établir le niveau d'activation optimale avant une performance. La plupart des sportifs font l'expérience, à un moment ou un autre, d'un état d'anxiété pendant une compétition. C'est la capacité à pouvoir contrôler cette anxiété, voire l'utiliser à son avantage, qui distingue les sportifs d'élite des autres (Jones, Hanton, Swain, 1994 ; Orlick, Partington, 1988). La littérature traitant de « l'état idéal de performance » montre, par ailleurs, que la capacité à être relâché pendant la performance est une des caractéristiques de la performance de pointe (Jackson, 1992 ; William, Krane, 1993). La réduction de l'activation, si elle permet une gestion de l'anxiété, n'entraîne cependant pas automatiquement une augmentation de la performance. D'autres éléments sont à prendre en compte, comme le type d'anxiété du sujet (somatique ou cognitive). Les travaux de Davidson et Schwartz (1976)⁶⁵ montrent, notamment, que certaines formes de relaxation sont plus efficaces sur les différentes formes d'anxiété. La catégorisation des techniques en deux groupes, rattachés à deux mécanismes psychophysiologiques (action par le biais du tonus

⁶² Le Scanff, C. (2005).

⁶³ Levêque, (1998).

⁶⁴ Partington, 1988)

⁶⁵ Davidson et Schwartz (1976)

musculaire ou par le biais du tonus viscéral), semblent donc importantes pour faire face, plus efficacement, au besoin des sportifs.

Au sein de la première catégorie, la méthode la plus employée et qui a démontré son efficacité physiologique (pour une revue, voir Le Scanff, 1990) est la relaxation progressive de Jacobson. L'essentiel de la méthode est « une réduction progressive et volontaire de la contraction ou du tonus de l'activité de groupes musculaires ainsi que du système nerveux correspondant ». Dans le deuxième groupe, c'est le *training* autogène de Schültz, qui est la plus connue. Dans cette méthode, on cherche à obtenir par suggestion, puis auto-suggestion, des modifications vaso-motrices et cardio-respiratoires spécifiques du repos (Schültz, 1938). Dans leur forme originale, ces deux techniques sont complexes et longues à acquérir. Elles ont été simplifiées pour les adapter aux besoins contemporains, notamment au sein des thérapies cognitivo-comportementales⁶⁶ (Le Scanff, Bertsch, 1995).

L'imagerie

L'imagerie est un des processus les plus utilisés dans la préparation mentale des sportifs. Orlick et Partington (1988) rapportent que 99 % des 235 athlètes de leur étude déclarent utiliser l'imagerie et la grande majorité estime que ce processus a des effets bénéfiques sur leur performance. L'imagerie est définie scientifiquement comme une pratique cognitive, qui consiste à évoquer les caractéristiques d'un objet, événement ou processus absent de notre champ perceptif actuel, cet objet, événement ou processus appartenant au passé, au présent ou au futur (Murphy, Jowdy, 1992). Les images permettent, donc, de réaliser mentalement des reproductions ou des anticipations ; elles se réfèrent à des processus mentaux, qui peuvent renvoyer à n'importe quel registre sensoriel et peuvent donc être de nature différente : visuelles (représentation figurative du mouvement), « je me vois jouer ou je vois le tracé comme si je skiais » ; kinesthésiques (issues des sensations proprioceptives du mouvement), le sujet ressent, alors, musculairement, le mouvement qu'il imagine ; auditives, le joueur de tennis ou le pongiste entendent le bruit du public, de la balle, de leur pas ; tactiles ou gustatives⁶⁷ (Hardy, Jones, 1994). Ces différentes sortes d'images se superposent très souvent lors d'une représentation mentale, mais elles sont fonction du style sensoriel d'un sujet.

On distingue, par ailleurs, deux perspectives de l'imagerie.

– Dans la perspective interne, le sujet se voit, se sent en train de réaliser une habileté ou un acte donné. Cette perspective est très utilisée pour l'apprentissage ou la correction d'un geste précis ou pour améliorer les performances dans des sports qui ne dépendent pas d'un adversaire, comme la gymnastique ou le patinage.

– Dans l'imagerie externe, le sujet perçoit, de l'extérieur, l'action dans son ensemble, comme sur un film vidéo ; il est dans la perspective d'un observateur externe. Cela permet de

⁶⁶ Le Scanff, Bertsch, (1995).

⁶⁷ Hardy, Jones, 1994).

visualiser de nombreux détails et d'avoir une vision du jeu dans son ensemble, ce qui peut être très utile dans les sports collectifs.

Le dialogue interne

Pour certains auteurs, la clé du contrôle cognitif est le fait de pouvoir contrôler positivement la façon dont on se parle (Bunker, Williams, Zinsser, 1993). Ce dialogue, qui ne s'adresse qu'à soi-même, est défini par ces auteurs comme le fait qu'« à chaque fois que vous pensez à quelque chose, vous vous parlez, en quelque sorte à vous-mêmes ». La définition de Hackfort et Schwenkmezger (1993) est plus précise : « Dans un dialogue interne, l'individu interprète ses sentiments et ses perceptions, régule et modifie ses convictions et ses évaluations, et se donne à lui-même des instructions et des renforcements. Comme tel, un rôle aussi central est attaché au langage dans le développement du processus de penser et, comme penser est intégré à l'action, les comportements peuvent être modifiés au moyen de formes spécifiques de dialogue interne et externe. »

En conséquence, ce que l'athlète se dit à lui-même est un problème central. Mais, sans même que des paroles soient formulées, le contenu de la pensée revêt également une importance décisive sur le comportement d'un sujet. Plusieurs recherches ont montré que le contenu de la pensée et le dialogue interne sont des prédicteurs importants de la réussite sportive (Mahoney, Avenier, 1977 ; Orlick, Partington, 1988 ; Weinberg, Smith, Jackson, Gould, 1984). L'étude de Mahoney et Avenier a trouvé, par exemple, que l'élément le plus discriminant entre les gymnastes américains qualifiés aux Jeux olympiques et ceux qui n'ont pas été sélectionnés, était la nature et le contenu de leur dialogue interne, juste avant une compétition. Les gymnastes, qui avaient réussi, employaient des affirmations positives, alors que ceux qui avaient échoué, se parlaient négativement. Tous les auteurs ne sont cependant pas unanimes. Rotella et coll. (1980) mettent en évidence que le contenu du dialogue interne des athlètes qui réussissent le mieux ne diffère pas de ceux qui échouent. Highlen et Bennett (1983) trouvent même que les plongeurs d'élite utilisent moins de dialogue interne positif que les plongeurs de moins haut niveau. Des recherches plus expérimentales obtiennent des résultats plus consistants sur l'efficacité de l'utilisation d'un dialogue interne positif (Van Raalte, Brewer, Rivera, Petipas, 1994). Ces recherches montrent, en général, que le dialogue interne négatif est associé à de mauvaises performances, tandis que le dialogue positif prédomine lors des meilleures performances.

On ne sait pas encore quelles sont les raisons précises de l'efficacité du dialogue interne positif⁶⁸, bien qu'il semble que la confiance en soi (Feltz, Riessinger, 1990) et le contrôle de l'anxiété (Ellis, 1982) soient, au moins partiellement, impliqués. Malgré ces incertitudes, ce processus est employé dans de nombreux objectifs d'amélioration de la performance du sportif, comme l'acquisition d'habileté (Silva, 1982), le contrôle de l'attention (Schmid, Peper, 1993) ou de l'effort (Rushall, 1984)⁶⁹, etc.

⁶⁸ Feltz, Riessinger ,(1990)

⁶⁹ Rushall,(1984)

Si peu de recherches montrent que le dialogue interne positif permet d'améliorer la performance, on sait, en revanche, que des énoncés de défaite ont un effet négatif sur la performance (Rosin, Nelson, 1983 ; Rotella et coll., 1980). Le dialogue interne devient vraiment destructeur, quand un sujet s'engage dans une auto-évaluation ou étiquetage de lui-même (de façon négative) « perdant », etc. Quand des sujets ont cette perception négative d'eux-mêmes, ils vont souvent se conduire d'une façon qui confirme leur perception et, ainsi, se prouver qu'ils avaient raison. Ce dialogue négatif va également influencer l'estime de soi générale du sujet, le conduisant, dans certains cas, à la dépression.

References

- Le Scanff, C. (2005). Les bases de l'entraînement mental. *Bulletin de psychologie*, numéro 475,(1), 101-105. doi:10.3917/bupsy.475.0101.
- DAVIDSON (Richard J.), SCHWARTZ (Gary E.). – The psychobiology of relaxation and related states : a multiprocess theory, dans Mostofsky (D.), *Behavioral control and modification of physiological activity*, Engelwood Cliffs, Prentice Hall, 1976, p. 399-442.
- ORLICK (Terry), PARTINGTON (John). – Mental links to excellence, *The sport psychologist*, 2, 1988, p. 105-130.
- HEUZE (Jean-Philippe), LEVEQUE (Marc). – Préparation psychologique et/ou mentale : une analyse comparative, dans Fleurance (P.), *Entraînement mental et sport de haute performance*, Paris, INSEP, 1998, p. 41-68.
- ROSIN (Larry), NELSON (Wayne). – The effects of rational and irrational self-verbalization on performance efficiency and levels of anxiety, *Journal of clinical psychology*, 39, 1983, p. 208-213.
- RUSHALL (Brent S.). – The content of competition thinking, dans Straub (W. F.), Williams (J. M.), *Cognitive sport psychology*, Lansing, Sport science associates, 1984, p. 51-62.
- SCHMID (Andea B.), PEPPER (Erik). – Training strategies for concentration, dans Williams (J. M.), *Applied sport psychology : personal growth to peak performance*, Mountain view, Mayfield, 1993, p. 262-273.
- SCHÜLTZ (Johannes H.). – *Le training autogène*, Paris, PUF, 1938.
- ANNETT (John). – Motor learning : a review, dans Heuer (H.), *Motor behavior : Programming control and acquisition*, New York, Springer-Verlag, 1985.
- BUNKER (Linda), WILLIAMS (Jean M.), ZINSSER (Nate). – Cognitive techniques for improving performance and self-confidence, dans Williams (Jean M.), *Applied sport psychology : personal growth to peak performance*, Mayfield, Mountain view, 1993, p. 225-242
- DAVIDSON (Richard J.), SCHWARTZ (Gary E.). – The psychobiology of relaxation and related states : a multiprocess theory, dans Mostofsky (D.), *Behavioral control and modification of physiological activity*, Engelwood Cliffs, Prentice Hall, 1976, p. 399-442.

- ELLIS (Albert). – Self-direction in sport and Life, dans Orlick (T.), Partington (J.), Salmela (J.), *Mental training for coaches and athletes*, Ottawa, Coaching association of Canada, 1982, p. 10-17.
- FELTZ (Deborah L.), RIESSINGER (Camala A.). – Effects of *in vivo* emotive imagery and performance feedback on self-efficacy and muscular endurance, *Journal of sport and exercise psychology*, 12, 1990, p. 132-143.
- HACKFORT (Dieter), SCHWENKMEZGER (Peter). –Anxiety, dans Singer (R. N.), Murphey (M.), Tennant (L. K.), *Handbook of research on sport psychology*, New York, MacMillan, 1993, p. 328-364.
- HARDY (Lew), JONES (Graham), GOULD (Daniel). –*Understanding psychological preparation for sport*, Chichester, Wiley, 1996.
- HEUZE (Jean-Philippe), LEVEQUE (Marc). – Préparation psychologique et/ou mentale : une analyse comparative, dans Fleurance (P.), *Entraînement mental et sport de haute performance*, Paris, INSEP, 1998, p. 41-68.
- HIGHLLEN (Pamela S.), BENNETT (Bonnie B.). – Elite divers, wrestlers : A comparison between open and closed skilled athletes, *Journal of sport psychology*, 5, 1983, p. 340-349.
- JACKSON (Sally A.). – Athletes in flow : A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters, *Journal of applied sport psychology*, 4, 1992, p. 161-180.
- JONES (Graham), HANTON (Sheldon), SWAIN (Austin B.). – Intensity and interpretation of anxiety symptoms in elite and non-elite sport performers, *Personal individual differences*, 17, 1994, p. 657-663.
- LE SCANFF (Christine), Bertsch (Jean). – *Stress et performance*, Paris, PUF, 1995.
- LE SCANFF (Christine). – Les routines de performance, dans Le Scanff (C.), Famose (J.-P.), *Gestion du stress : entraînement et compétition*, Paris, EPS, 1999, p. 54-60.
- MAHONEY (Michael J.), AVENER (Marshall). – Psychology of the elite athlete : an exploratory study, *Cognitive therapy and research*, 1, 1977, p. 135-141.
- MURPHY (Shane M.), JOWDY (Douglas P.). – Imagery and mental practice, dans Horn (T. S.), *Advances in sport psychology*, New York, Human kinetics, 1992, p. 221-250.
- ORLICK (Terry), PARTINGTON (John). – Mental links to excellence, *The sport psychologist*, 2, 1988, p. 105-130.
- ROSIN (Larry), NELSON (Wayne). – The effects of rational and irrational self-verbalization on performance efficiency and levels of anxiety, *Journal of clinical psychology*, 39, 1983, p. 208-213.
- ROTELLA (Robert J.), GANSNEDER (Bruce), OJALA (David), BILLING (John). – Cognitions and coping strategies of elite skiers : an exploratory study of young developing athletes, *Journal of sport psychology*, 4, 1980, p. 350-354.
- RUSHALL (Brent S.). – The content of competition thinking, dans Straub (W. F.), Williams (J. M.), *Cognitive sport psychology*, Lansing, Sport science associates, 1984, p. 51-62.
- SCHMID (Andea B.), PEPPER (Erik). – Training strategies for concentration, dans Williams (J. M.), *Applied sport psychology : personal growth to peak performance*, Mountain view, Mayfield, 1993, p. 262-273.

SILVA (John M.). – Performance enhancement in sport environments through cognitive intervention, *Behaviour modification*, 6, 1982, p. 433-463.

SCHÜLTZ (Johannes H.). – *Le training autogène*, Paris, PUF, 1938.

VEALEY (Robin S.). – Future directions in psychological skills training, *The sport psychologist*, 2, 1988, p. 221-246.

WILLIAMS (Jean M.), KRANE (Vikky). – Psychological characteristics of peak performance, dans Williams (J. M.), *Applied sport psychology : personal growth to peak performance*, Mountain view, Mayfield, 1993, p. 137-147.

WEINBERG (Robert S.), SMITH (John), JACKSON (Susan A.), GOULD (Daniel). – Effect of association, dissociation and positive self-talk on endurance performance, *Canadian journal of applied sport sciences*, 9, 1984, p. 25-32.