

## Épistémologie appliquée à la psychologie

Cours de troisième année de licence de psychologie

version du 20 octobre 2021

par Stéphane Vautier,

professeur de psychométrie et méthodologie à l'Université de Toulouse Jean-Jaurès

### Chapitre 1. Entrée en matière

1. J'espère que ce cours sera pour vous comme une tranquille randonnée intellectuelle, l'inverse d'une marche forcée devant prendre le moins de temps possible. Comme le paysage est vaste, je vous conseille d'alterner la vision globale (lecture en diagonale, repérage des étapes dans le plan, le découpage en paragraphes, etc.) et la vision détaillée (lecture à petit pas d'un petit morceau, écoute intérieure des pensées et émotions que les mots évoquent en vous). Ce qui compte c'est ce que vous savez que vous savez et ce que vous savez que vous ne savez pas.

2. Discutez avec le texte, faites des retours en arrière et surtout ralentissez le rythme de lecture, en revenant si besoin à votre respiration et à votre corps, quand vous vous sentez « éjectés » par le discours. Sachez aussi faire des pauses, pour laisser place à votre propre réflexion et à la vision nette de votre position juste, sa justesse se manifestant par la conscience de calme, de stabilité, de robustesse, venant de votre propre contemplation. J'ai visé le meilleur équilibre entre clarté, concision et détail.

3. Vous remarquerez des changements de ton, qui signalent des changements de focalisation sur le paysage qui m'apparaît. Il y a notamment le ton technique de la preuve de non-mesurabilité, qui est exposée dans le chapitre 3, pour illustrer comment le raisonnement scientifique s'applique à un problème méthodologique et technique qui concerne la psychologie. Il y a aussi le ton du simple citoyen et membre de l'université que je suis.

#### A. Préliminaire : d'où je parle ?

A1. En tant qu'auteur du cours d'épistémologie lequel, avec le cours de démarche d'intervention, compose cette UE, je ne peux éviter la question de ma responsabilité universitaire : avant de professer, il m'incombe de savoir d'où je prends la parole. Dans cette période historique de brouillage des repères, sens, valeurs, où nous sommes nombreux à éprouver une inquiétude grandissante face à l'avenir, à quel titre ce que je vais dire, à cette place d'enseignant du cours d'épistémologie, *vaudrait* comme enseignement d'épistémologie ? Adoptant une sorte de « solipsisme convivial »<sup>1</sup>, c'est-à-dire assumant ma subjectivité, perception et conscience engagées dans la recherche de sens, de vérité et de valeurs, je peux essayer de montrer l'exemple, c'est-à-dire de montrer comment je comprends l'épistémologie, en la pratiquant dans le contexte de la psychologie, et en vous invitant à faire de même. Ce qui me permet de constater que je parle en ayant adopté une certaine éthique<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=AlxjBwme2KE> ; Zwirner, H. (2000). *Les limites de la connaissance*. Paris : Odile Jacob (pp. 237-244).

<sup>2</sup> À qui demanderait d'emblée une définition, nette et précise, du terme « éthique », je propose un exercice de linguistique : traiter « éthique » comme une inconnue dans une formule, en ouvrant sa sensibilité aux

A2. À mes yeux un enseignement universitaire doit permettre de développer le goût pour une pensée chaude et rationnelle<sup>3</sup>. Éduquer à une certaine forme de pensée implique initier à une discipline, et donc, pour nommer clairement un corollaire de la discipline, à une obéissance. Cette obéissance pourrait être soutirée par l'appât d'une bonne note. Je préférerais qu'elle commence par l'intérêt sincère que vous voudriez bien porter à la signification qu'il vous conviendrait de donner à l'expression « responsabilité intellectuelle » (voir Exercice F5).

A3. De plus, en psychologie, un pacte de non-agression de l'intégrité psychique (et physique) d'autrui me semble nécessaire, dès qu'on admet, avec Emmanuel Lévinas, Simone Weil et tant d'autres penseurs du *sacré*, qu'autrui est de sa propre responsabilité – l'identité de la personne dépend du « regard » d'au moins une autre personne. Il est bon de bien traiter autrui, à commencer par la manière dont on lui parle. Je prends le pari qu'il est bon d'apprendre, dans un cours d'épistémologie, à envisager ce que pourrait être notre responsabilité intellectuelle. En effet, tout apprenti-épistémologue, c'est-à-dire apprenti-praticien, plus ou moins adroit et faillible, est supposé connaître, au moins un peu, sa responsabilité intellectuelle : en tant qu'intellectuel, donc de locuteur-parolier (producteur de parole, orale ou écrite), celui-ci est prêt à répondre de sa pensée ou s'il n'en répond pas, à reconnaître que sa parole colporte la pensée d'un autre – sinon quoi d'autre ?

A4. Cette pédagogie – apprendre à assumer sa responsabilité intellectuelle en tant qu'étudiant à l'université, citoyen d'un état de droit et peut-être futur psychologue – s'oppose à une pédagogie qui consisterait à ne *pas* encourager les étudiants à se poser la question de leur propre majorité intellectuelle. Par exemple, un enseignement qui n'encouragerait pas les étudiants à se sentir responsables de ce qu'ils savent, c'est-à-dire de ce qu'ils *croient* savoir, serait, de mon point de vue, embarrassant, puisque nous traversons une crise d'autorité des institutions, et que l'université est une institution.

B. La démarche épistémologique : premier aperçu

B1. Ce qu'une discipline académique, par exemple la psychologie, reconnaît comme des *connaissances* relevant de son champ, peut faire l'objet d'une *démarche épistémologique*. Celle-ci consiste à examiner, évaluer, analyser, ce qui fait la *valeur* de ces connaissances – ce qui fait que ces dernières soient considérées, au moins au sein de la communauté disciplinaire, comme valables.

B2. Les connaissances auxquelles s'applique la démarche épistémologique supposent des *énoncés de connaissance*, phrases ou discours constituant des unités signifiantes. Par exemple, la proposition « l'inconscient est structuré comme un langage » est un énoncé de connaissance, promu par la psychanalyse lacanienne. Les significations présupposées ou impliquées par un tel énoncé peuvent faire l'objet d'un examen critique conceptuel ou encore, épistémologique ; ce qui implique l'utilisation d'autres énoncés, qu'il faut aussi considérer comme énoncés de connaissance<sup>4</sup>. Ainsi, la démarche épistémologique ne porte pas sur des énoncés de connaissance isolés, mais sur un « paquet » d'énoncés de connaissance, reliés les uns aux autres par un « réseau » ou encore, une

---

significations possibles du terme, en fonction du contexte. Avec un peu de chance, la contextualisation peut suggérer un sens général, « plus grand dénominateur commun » aux sens possibles de l'inconnue dans les contextes où elle est employée. Je formule dans le paragraphe C1 la définition que je retiens.

<sup>3</sup> Chaude : qui a du cœur, qui engage affectivement. Rationnelle : logiquement cohérente.

<sup>4</sup> On a d'emblée : que signifie « être structuré », notamment pour « un langage » ? En quoi l'analogie suggérée (« comme ») spécifie-elle la notion « d'inconscient » ? Isolée de son contexte, cette phrase affirme seulement l'existence d'une relation entre les termes « inconscient » et « langage » plutôt que l'absence de relation, la nature de la relation étant elle-même indéterminée.

« matrice » de significations. Quiconque se demande sérieusement ce que signifie telle assertion, se trouve, de fait, en train de pratiquer l'épistémologie<sup>5</sup> – d'où la possibilité de voir dans l'épistémologie une grande variété de pratiques critiques, assumées par des subjectivités particulières ; ces pratiques partagent qu'il est permis et même recommandé de s'affranchir d'un pacte d'adhésion ou encore d'un éventuel positionnement d'obédience au discours examiné (voir Exercice F3).

B3. Cet examen critique peut être envisagé d'un point de vue général, par exemple du point de vue de ce qu'on appelle la *vérité scientifique* – notion qui sera précisée dans le second chapitre du cours – ; ou d'un point de vue local, par exemple du point de vue des critères de valeur que se donne la discipline revendiquant les énoncés de connaissance auxquels s'intéresse l'épistémologue. Ainsi la démarche épistémologique peut déboucher sur un *jugement de valeur*, lui-même critiquable en tant qu'énoncé de connaissance. Toutefois, encore faut-il que des connaissances soient préalablement repérées en tant que telles, par et au sein de la discipline qui s'ouvrirait à la démarche épistémologique<sup>6</sup>, et que les critères de valeur qui permettent de qualifier ou décrire ces connaissances soient explicités (cf. Exercice F12).

B4. Lorsqu'une discipline n'a pas de discours explicite préparant l'évaluation épistémologique de son discours, les critères de valeur de ses connaissances doivent logiquement faire l'objet d'une démarche d'explicitation, diachroniquement à<sup>7</sup> une démarche « d'extraction » des connaissances à évaluer. Par exemple, le discours foucauldien, qui s'intéresse au « savoir-pouvoir » de telle ou telle époque, précise-t-il a priori ce qui fait sa propre vérité ? Voici quelques exemples non-développés de critères de valeur : vérité, cohérence, parcimonie (économie, simplicité), intelligibilité, pertinence, utilité, efficacité, prédictibilité, reproductibilité, fécondité, intérêt, importance, crédibilité, plausibilité, popularité, succès, etc., de ce à quoi réfèrent les propositions d'un discours réputé savant.

B5. En tant que discours exemplifiant la démarche épistémologique, mon propos dans ce cours se donne (au moins) la cohérence comme critère de valeur, c'est-à-dire qu'il cherche à ne pas souffrir de contradiction logique. Choisir un tel principe de cohérence n'implique pas que la cohérence du discours en train de se développer soit atteinte, parce que, je suis d'accord avec Karl Popper, nul n'est infaillible (voir Exercice F3). D'où le caractère collectif et convivial d'une démarche épistémologique féconde, c'est-à-dire capable de détecter, dans sa démarche comme dans son contenu énonciatifs, des problèmes d'incohérence, s'ils existent : le questionnement épistémologique n'est pas un solipsisme – bien que la pensée suppose la solitude, ce qui suppose de ma part de réserver un bon accueil à la critique que les lecteurs, étudiants ou enseignants, pourraient adresser à cet enseignement.

B6. Une incohérence est une contradiction logique, qui s'obtient lorsque le discours contient deux propositions telles que l'une est ou implique la négation logique de l'autre. Par exemple, comme on le verra à propos de la mesure en psychologie, les énoncés « a = les scores psychométriques sont des mesures » et « b = une mesure est l'image par une fonction monotone – croissante ou décroissante – d'une quantité de grandeur » sont, dans la plupart des contextes empiriques auxquels j'ai pu m'intéresser en psychologie, contradictoires. Par conséquent si, au nom de sa scientificité, la psychologie prétend proposer un discours cohérent, et si elle revendique les deux propositions a et b

---

<sup>5</sup> « Une information ne vaut rien sans son processus d'élaboration. La bonne question à vous poser c'est toujours 'comment est-ce que je sais ce que je sais' ». Jean-Marc Jancovici  
<https://www.youtube.com/watch?v=FDtW4zccogQ>.

<sup>6</sup> On pourrait voir l'épistémologue praticien comme un « accompagnant en examen de conscience ».

<sup>7</sup> « en même temps que »

comme *valables*, alors la démarche épistémologique permet de soulever un problème, que la psychologie doit résoudre pour ne pas s'exposer à un diagnostic d'incohérence logique<sup>8</sup>.

B7. En résumé, dès qu'il se demande à quel titre tel ou tel discours savant, c'est-à-dire prétendant *valoir*, vaut, quiconque commence à pratiquer l'épistémologie. Ainsi, l'épistémologue fait preuve de liberté de pensée, cette liberté ayant pour corollaire la *responsabilité de son propre jugement*. Une discipline sans convivialité épistémologique encourt le risque de dogmatisme, c'est-à-dire le risque de reposer sur une communauté dont les membres acceptent, librement, de suspendre leur propre jugement au profit du jugement d'une autorité de discours<sup>9</sup>. Si le risque d'exclusion de la communauté existe en cas de mise en doute publique de la valeur du discours « dominant », alors ce dogmatisme peut être examiné, du point de vue politique, comme un rapport d'assujettissement, liberticide et infantilisant : le rapport au savoir ne relève plus d'une « logique de la découverte ».

### C. Épistémologie et éthique de la connaissance

C1. Si l'éthique est, comme je le retiens ici, la science ou l'art des valeurs et des principes que l'être humain se choisit, alors l'épistémologue, conscient de sa liberté, c'est-à-dire de son pouvoir, sait que le choix des critères qu'il se donne lui appartient – ce choix relève de son *pouvoir de décision*. Selon l'éthique de la connaissance adoptée dans ce cours, l'épistémologue n'est pas tenu, en principe, d'adopter des critères de valeur qu'il n'aurait pas lui-même choisis – si bien que l'épistémologue est par principe responsable des critères qu'il utilise.

C2. Supposons, pour simplifier la situation, que l'épistémologue dialogue avec un spécialiste d'une discipline qui se donne, comme critère de valeur des connaissances de son champ, le critère C. L'épistémologue est libre et responsable de se donner le critère C ou bien un critère non-C, pour juger de la valeur de ses propres énoncés de connaissance (épistémologiques) à propos des énoncés de connaissance de la discipline à laquelle il s'intéresse. Ainsi, par exemple, dans la mesure où je fais un exercice d'épistémologie en rédigeant ce cours, je peux me donner comme critère de valeur la *cohérence logique* de mes propres énoncés à propos des connaissances psychologiques auxquelles je m'intéresse. Ce cours peut être jugé du point de vue de sa cohérence et aussi d'autres points de vue, l'important étant que ces points de vue soient eux-mêmes explicités, dans le cadre préalable d'une éthique minimale de « convivialité du débat », qui est au cœur de la tradition scientifique et philosophique (voir Exercice F1).

C3. Ce faisant, je pratique l'éthique lorsque je défends le principe de la liberté de pensée, au moins pour ce qui concerne les règles que j'assigne à ma pensée. Je suis responsable des règles de pensée que je me donne, parce que j'ai la liberté de les choisir. Par exemple, je choisis de respecter la règle « ne pas tricher avec la cohérence logique » lorsque je défends la valeur de mon discours universitaire (voir Exercice F2). Une autre éthique possible consisterait, par exemple, dans l'obéissance consentie à une école de pensée particulière. Quiconque a la possibilité d'obéir à quelque école de pensée que ce soit, y compris à une école de pensée qui jugerait qu'il existe des écoles de pensée interdites à l'exploration par la pensée individuelle (par exemple, le régime idéologique pendant l'Inquisition catholique à l'encontre des Cathares<sup>10</sup>).

C4. La tyrannie idéologique est une éthique possible : par exemple, un régime du savoir qui interdirait de débattre publiquement de certains principes, de certaines valeurs, de certaines

---

<sup>8</sup> Lequel, s'il perdurait trop longtemps, suggérerait quel diagnostic au spécialiste de la maladie mentale ?

<sup>9</sup> Par exemple, l'opinion majoritaire. Ou encore la majorité d'opinion.

<sup>10</sup> ou encore et pour employer un terme de psychologie, la haute « désirabilité sociale » de la conviction, selon laquelle on peut rejeter à loisir l'exigence de cohérence logique d'un discours savant.

manières de parler (grammaire), serait en nature, quelle que soit l'ampleur de son pouvoir de censure, un régime de tyrannie idéologique, fondé sur la catégorisation des penseurs en fidèles ou bien infidèles à l'éthique « dominante » de la pensée.

C5. D'où la question de la tolérance vis-à-vis de la déviance à la norme de bien-pensance (que d'aucuns appellent malencontreusement « norme épistémologique », ou « épistémologie », confondant ainsi démarche épistémologique et obéissance à un cadre de pensée « paradigmatique »). Il me semble qu'il existe une sorte de spectre des variétés de tolérance, dont deux « extrémités » sont l'individualisme généralisé – chacun pense ce qu'il veut et comme il le veut – et la suppression totale de toute déviance à la norme – quiconque pense ce qu'il faut et comme il le faut, ayant en quelque sorte donné son accord à une exigence de conformation de tous ses autres « accords » avec le savoir « dominant ».

C6. Une introduction à la démarche épistémologique, mouvement d'évaluation des connaissances admises au sein d'une discipline particulière, conduit à poser le problème du contrôle de la pensée, c'est-à-dire des conditions sociales, notamment culturelles, sur lesquelles repose l'exercice de la pensée individuelle. Dans le mouvement d'éveil à ses propres connaissances, considérées peu à peu comme croyances, c'est-à-dire comme énoncés auxquels il adhère ou croit, mais dont il lui est maintenant loisible d'interroger la raison, voire qu'il lui est alors possible d'abandonner, pour d'autres énoncés de départ, valant dorénavant comme hypothèses ou axiomes, c'est-à-dire comme fondements à l'essai, dans ce mouvement de doute méthodique, l'épistémologue en herbe érige la souveraineté, quoique balbutiante, de sa pensée et, par extension, de sa conscience – une subjectivité sans conscience ne peut penser sa pensée ni, par conséquent, la gouverner.

D. La démarche d'intervention et son éthique : premier aperçu

D1. Dans le cadre de cette UE, à l'étage théorique des connaissances psychologiques, il faut ajouter celui de la *pratique*, impliquée par le terme « intervention » dans la formule « démarche d'intervention » qui se trouve dans l'intitulé de l'UE. Le psychologue *intervient* dans une situation, plutôt que n'intervient pas. L'intervention apparaît ainsi comme une raison d'être du psychologue... intervenant. D'où, à côté de l'éthique de la connaissance, une éthique de l'intervention<sup>11</sup>. L'épistémologue, libre de ses critères de valeur, demanderait au psychologue ce qui fait que ses connaissances soient vraies (critère de la vérité scientifique), mais aussi ce qui fait que ses interventions soient bonnes, ce qui bien sûr pose la question de comment s'accorder sur ce qui est bon et ce qui ne l'est pas (voir Exercices F8-9)...

D2. En première approche, l'intervention du psychologue implique (i) une situation d'intervention, (ii) un ou des buts ainsi que des moyens d'intervention, (iii) le prélèvement d'informations et un rapport d'intervention, comprenant éventuellement des préconisations pour de nouvelles interventions. La situation d'intervention implique notamment au moins une institution, l'activité des machines (mécaniques, informatiques) ou des personnes concernées dans cette institution<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Par exemple, une éthique *minimaliste*, fondée sur la prudence socratique résultant de la conscience de son ignorance, ainsi que sur la valeur esthétique de la simplicité/sobriété/nudité/vérité, consiste à valoriser ce qui est su comme le minimum nécessaire et à suspecter ce qui serait inutile (principe moral de ne pas nuire lorsque c'est possible) : en un mot la concision et l'efficacité (obtention des effets voulus et seulement ces effets-là).

<sup>12</sup> Au lecteur qui ne se sentirait pas à l'aise avec la notion de machine : existe-t-il une situation d'intervention sans machines, c'est-à-dire artefact technologique ? Je mets l'accent sur la place des machines pour suggérer que le rapport de l'homme à la machine surdétermine toute intervention. Par exemple, l'ergonomie, comme démarche d'intervention, développe une pensée de ce rapport. De plus, le fonctionnement des machines

D3. Les enjeux finaux de la démarche d'intervention en psychologie peuvent être décrits comme des enjeux de *pouvoir* : quel pouvoir pratique le psychologue ? À quels abus de pouvoir s'expose-t-il ? Par exemple, l'évaluation (psychologique, sanitaire, etc.) des personnes peut conduire à ce qu'une institution leur confère un *statut*, dont la fonction consiste en l'autorisation ou l'interdiction d'accès à certaines possibilités dans le champ social. Dès qu'il admet qu'une intervention s'inscrit dans un champ politique (au sens de l'analyse des relations de pouvoir dans le champ social), le psychologue reconnaît sa responsabilité professionnelle, c'est-à-dire la nécessité morale de répondre de ce qu'il fait, comme de ce qu'il sait, en tant que praticien qualifié par son diplôme universitaire.

## E. Conclusion

E1. En guise de première conclusion de ce premier cours d'épistémologie, je reformulerai la structure générale du cours d'épistémologie et je préciserai la position d'où je parle. Dans le contexte où il se développe, ce cours d'épistémologie porte sur deux « branches » de la philosophie : une branche épistémologique porte sur la connaissance (quelle est la valeur du savoir ?), tandis qu'une branche morale porte sur la responsabilité de chacun lorsqu'il exerce son pouvoir, à commencer par son pouvoir de parole (quel est mon bien ? quel est le bien d'autrui ?). Enfin, je partage avec les psychologues intervenants une position interventionniste : j'interviens, en cours magistral, en tant que magistrat de ma parole, c'est-à-dire que je porte la responsabilité de juger de ce que j'ai à dire dans le contexte de mon intervention – ce qui n'implique pas ma toute-puissance, bien au contraire, puisque je suis responsable de ce que je dis !

E2. En guise de seconde conclusion, s'il était possible d'engager un dialogue, je soumettrai à l'attention de mes collègues en charge des cours de démarche d'intervention deux conséquences méthodologiques. (1) La présentation d'un exemple de démarche d'intervention pourrait-elle comprendre l'explicitation des critères de valeur qu'elle applique aux connaissances qu'elle mobilise ainsi qu'aux actions qu'elle préconise ? (2) La matrice suivante offrirait-elle un intérêt pour alimenter le dialogue ?

Démarche n° <i>i</i>	Théorie	Empirie	Préconisation	Conséquences
Connaissances initiales				
Connaissances prélevées				
Conclusions				

F. Activités ou exercices (applicables en TD ou en groupes de travail auto-organisés par les étudiants en contrôle terminal)

### **F1. Si on décide de débattre ensemble, quelles règles de débat nous donnons-nous et comment nous les donnons-nous ?**

Objectifs pédagogiques : prendre conscience de ce qu'un débat suppose une volonté commune de tolérance à la diversité des points de vue et à leur examen critique.

---

dépend des contraintes physiques liées à l'énergie qu'elles consomment (voir le travail de Jean-Marc Jancovici par exemple ici : <https://www.youtube.com/watch?v=FDtW4zccogQ>).

Indications. Pourquoi pas envisager un tour de parole pour celles et ceux qui veulent, chacune et chacun pouvant prendre l'initiative d'exposer au groupe comment il envisage ce qui fait la valeur de sa parole, comment il souhaiterait inviter ses interlocuteurs à la respecter, ce qu'il n'est pas prêt à accepter qu'on lui dise ?

**F2. Si je décide librement de parler de façon logiquement cohérente, alors mon libre arbitre en est modifié. Comment ?**

Réponse. Je ne peux plus croire en une chose et son contraire ni en la vérité d'une phrase et de sa négation. Si je crois en l'existence d'une contradiction, j'ai décidé de nier que cette contradiction, quoiqu'elle existe et compte tenu de ce que je crois savoir, soit logiquement possible (pacte de cohérence logique oblige). Aussi dois-je me livrer à la vérification de l'existence de cette contradiction et, si celle-ci est avérée, de ce que je crois savoir qui ne peut pas être (totalement) vrai – puisque ce que je crois savoir recèle une contradiction.

**F3. Se positionner, c'est choisir ; un choix éclairé implique la conscience des options de choix qui définissent à l'avance les résultats possibles du choix.**

« Nul n'est infaillible ». Se positionner vis-à-vis de cette proposition.

Variante : choisir une proposition puis se positionner vis-à-vis de cette proposition.

Objectifs pédagogiques : prendre conscience qu'un positionnement suppose des options de positionnement. Par exemple : (1) j'accepte, (2) je n'accepte pas, telle proposition, (3) je rejette ces deux options de positionnement.

**F4. Culture historique en psychologie.**

C'est au sein de la psychologie qu'a été élaborée la notion d'agentisme, état psychique durable et dynamique qui permet qu'un être humain, en soumettant son jugement à une autorité de jugement, porte sciemment atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'un autre être humain pour obéir à cette autorité. Quel est le psychologue qui, dans les années 1960, a développé la notion d'agentisme ?

Réponse. Stanley Milgram.

**F5. Association d'idées (« brainstorming ») à partir de l'expression « responsabilité intellectuelle ».**

Indication. Construire un « nuage de mots ».

Objectif pédagogique. Conclure à l'existence ou à l'inexistence d'un ensemble de termes commun à *tous* les participants, tels que chaque participant accepte librement et de manière responsable que ces mots participent, pour lui ou elle, à l'élucidation de la notion de responsabilité intellectuelle.

**F6. Positionnement. Avoir une idée claire de sa responsabilité intellectuelle est utile lorsque quelqu'un nous demande de l'aider.**

- a. Je suis d'accord
- b. Je ne suis pas d'accord
- c. Aucun des deux premiers choix

Pour aller plus loin. Soutenir sa position en lui apportant un ou des arguments.

### **F7. Positionnement et choix.**

Un exercice de positionnement contient au moins trois options de choix : une alternative et l'option de refus de cette alternative.

1. Quelles sont les réponses possibles de l'alternative de l'Exercice F6 ?

Réponse. a et b.

2. Est-il possible de se soustraire à un exercice de positionnement et comment ?

Réponse. En l'ignorant, c'est-à-dire en se soustrayant s'il le faut à la situation concrète qui nous impose de choisir.

### **F8. Éthique individuelle. Quel est votre bien suprême (en pensant à vous-même en tant qu'individu, personne « à part entière ») ?**

#### **F9. Positionnement. « Mon bien est le bien des autres ».**

- a. Je suis d'accord
- b. Je ne suis pas d'accord
- c. Aucun des deux premiers choix

#### **F10. Positionnement. « Si j'ignore l'autre, alors je me méconnais ».**

- a. Je suis d'accord
- b. Je ne suis pas d'accord
- c. Aucun des deux premiers choix

#### **F11. Pour se positionner en pour ou contre il faut avoir compris ce sur quoi on envisage de se positionner.**

- a. Pour
- b. Contre
- c. Ni pour ni contre

#### **F12. Dissertation sur le programme de la psychologie contemporaine.**

Comment la psychologie contemporaine (des deux premières décennies du 21<sup>e</sup> siècle) connaît-elle son objet ? Et d'abord, comment en spécifie-t-elle le concept à l'avance ?

#### **F13. Culture générale en épistémologie.**

Dans « Prédire n'est pas expliquer », publié en 1991, René Thom dit : « Alors, j'ai bâti une sorte de semi-philosophie. C'est ainsi que je caractérise la théorie des catastrophes. Certains ont dit qu'il s'agit de mauvaise science doublée d'une mauvaise philosophie... Peut-être ont-ils raison. Il me semble pourtant qu'il s'agit de quelque chose d'assez original, et finalement d'assez valable » (p. 21). Quel paragraphe de ce chapitre du cours ce type de jugement vient-il illustrer ?

Réponse. B1.



## Chapitre 2. La vérité scientifique : approche poppérienne

### A. Le processus du progrès scientifique

A1. Je vais spécifier mon point de vue sur la démarche épistémologique en y incorporant quelques idées maîtresses de la perspective de Karl Popper<sup>13</sup>, qui permet de définir la vérité scientifique comme une alliance de deux sortes de vérité : celle de l'expérience et celle de la logique. Par « expérience », entendons le domaine des faits dont nous pouvons en principe être les témoins, si des conditions particulières connues sont satisfaites. Pour « imager » l'expérience, si j'ai accès à tel instrument de mesure lors de telle expérience, je pourrai constater l'un des deux faits possibles : l'aiguille de l'instrument reste à 0 ou bien passe à 1.

A2. Par « logique », j'entends un modèle de règles qui fixe a priori la validité des raisonnements utilisés, de telle sorte qu'un calcul de vérité soit possible sur les propositions qu'il comporte. L'aspect contraignant du calcul logique empêche le scientifique de décider de la vérité des phrases qui l'intéressent en fonction seulement de ses préférences ou de ses goûts personnels. L'objectivité de la vérité scientifique n'est pas l'objectivité absolue mais la négation de la toute-puissance du désir humain<sup>14</sup>. Par exemple, la théorie et les conditions initiales de l'expérience sont telles qu'il est logiquement nécessaire que l'aiguille saute de la position 0 à la position 1 à tel moment de l'expérience, que cela me plaise ou non.

A3. Lorsqu'une théorie permet de *déduire* l'expérience, la première explique cette dernière. Comme l'adéquation de la théorie aux faits connus ne suffit pas pour conclure que la théorie est vraie, parce que par exemple il existe une autre théorie, logiquement incompatible avec la première, qui explique les mêmes faits connus, la démarche scientifique procède par élimination : en testant les théories dans un domaine encore inconnu de l'expérience. Pour tester une théorie, il faut savoir détecter les événements que cette théorie interdit – ces événements, théoriquement impossibles, sont dits les *falsificateurs* de la théorie. Plus grande est la probabilité logique des falsificateurs, plus sévère sera le test (et plus convaincante, parce qu'improbable, la réussite de la théorie).

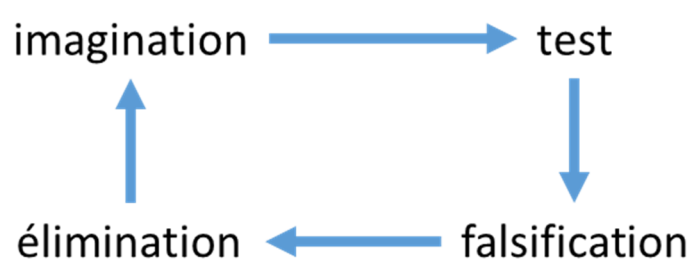


Fig. 1. Schéma du processus de progrès scientifique.

A4. Ici, à la dynamique du savoir scientifique, j'ajoute l'intuition vitaliste, que j'appelle « pharmacologique » parce qu'elle m'est venue en lisant Bernard Stiegler<sup>15</sup> ; cette intuition est la généralité du vivant : même l'inanimé est vivant. Le savoir est un objet animé par l'activité humaine y

<sup>13</sup> Voir le chapitre 10 de « Conjectures et réfutations », publié chez Payot en 2006 : Vérité, rationalité et progrès de la connaissance scientifique (conférences de 1960-61).

<sup>14</sup> Cette restriction de la toute-puissance, donc de la liberté, de l'être humain est utile au moins tant que cet humain méconnaît son désir. Le connaître est une condition nécessaire pour juger de la manière d'y répondre.

<sup>15</sup> « Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue, de la pharmacologie », publié chez Flammarion en 2010.

compris l'activité informatique<sup>16</sup> pour autant que cette dernière en est l'esclave. Donc le savoir scientifique aussi est un être animé. Comme l'animant du savoir est l'être humain vivant, le progrès scientifique, comme recherche de vérité<sup>17</sup>, c'est-à-dire comme production d'un objet esthétique (œuvre d'art), repose sur une contrainte fonctionnelle de santé, au sens *métabolique* du terme : fonction d'expulsion, l'élimination de la fausseté, résultant de l'échec aux tests les plus sévères possibles ; fonction d'impulsion, l'imagination, tant au niveau théorique – approches conceptuelles nouvelles – qu'expérimental – nouveaux tests, nouvelles observations (cf. Fig. 1).

A5. Si elles sont scientifiques, les crises, les révolutions paradigmatiques décrites par Thomas Kuhn<sup>18</sup>, se produisent dans le cadre moral ou normatif du respect de la vérité empirique et de la vérité logique. L'évaluation politique<sup>19</sup> de la recherche scientifique par l'organisation de la compétition bibliométrique, c'est-à-dire par un impératif d'accroissement des discours publiés (publish or perish), ignore la nécessité métabolique d'un équilibre dynamique entre production et élimination, avec pour conséquence que même les spécialistes avouent ne pouvoir dominer, non pas l'état des connaissances, mais l'état du discours publié qui croît géométriquement dans leurs domaines. Or l'accroissement des publications n'implique pas la diminution du nombre des énoncés publiés qui sont faux, seulement l'augmentation de la tâche de vérification (au sens d'une inspection critique soutenue des énoncés supposés valables parce que publiés).

## B. Petit modèle de logique élémentaire

B1. À titre de précaution, je ne crois pas avoir le pouvoir de créer, chez le lecteur qui ignorerait le bon maniement de l'implication logique, ce bon maniement, qui suppose de la pratique, ni la pleine conscience du pouvoir épistémologique qu'offre ce bon maniement. Il y a dans Internet une page dans laquelle j'ai résumé ce que je sais<sup>20</sup>. En voici une présentation plus littéraire et condensée.

B2. Pour que je puisse évaluer la vérité scientifique d'un discours, il faut plusieurs conditions :

- ce discours peut-être découpé en phrases élémentaires ayant un sens ;

---

<sup>16</sup> Ce qui n'est pas négligeable dès qu'on reconnaît l'autonomie de l'activité des automates vis-à-vis de la plupart des humains – à commencer, par exemple, par l'autonomie des algorithmes qui régulent les échanges dans les réseaux sociaux.

<sup>17</sup> et non pas comme recherche d'efficacité technique

<sup>18</sup> Je ne dispose que de la version en anglais : compléter. Il me semble faux que la science, c'est-à-dire l'esprit scientifique comme alliance de curiosité et de rigueur morale vis-à-vis de la vérité, n'existerait pas et que la science serait en fait une histoire des « paradigmes scientifiques ». Je ne crois pas que Kuhn ait pensé autrement que moi. Mais les tenants du relativisme épistémologique, qui ont adopté les « paradigmes scientifiques », ont un problème : qui décide, avec quels critères, que tel « paradigme » soit scientifique ou non-scientifique ? S'ils se retirent du code d'honneur de la vérité scientifique, alors on en revient à la nécessité des tribus qui s'ignorent : la guerre ou l'entente. Par ailleurs, ce n'est pas parce que la science « trempe dans le social », lequel peut entrer dans des phases historico-politiques permettant que la science soit contrainte à devenir une technoscience, réduite à la fabrication d'une réponse technologique à la demande d'efficacité technique que lui adresserait le pouvoir politique, ce qu'on appelle l'innovation technologique, que la curiosité scientifique, c'est-à-dire le besoin de comprendre l'expérience en s'expliquant ce qu'elle est par la découverte de nécessités, n'existe pas.

<sup>19</sup> et non pas scientifique

<sup>20</sup> <https://epistemo.hypotheses.org/3470>. Je crois aussi qu'une telle présentation de la logique peut à bon droit être qualifiée de naïve. Je crois savoir qu'elle n'est pas fautive mais incomplète, mais cela n'a pas d'importance pratique puisqu'il faut avoir compris son contenu pour pouvoir comprendre en quoi il serait incomplet. Je recommande l'Exercice E7 avant de continuer.

- chaque phrase est, soit vraie, soit fausse (et je ne connais pas nécessairement si elle est vraie ou fausse) ;
- ces phrases sont logiquement reliées entre elles, de telle sorte qu'un énoncé de type *prémisse* => *conclusion* – où => se lit « implique » – puisse être spécifié.

B3. Deux types d'énoncés de connaissance sont très puissants, tant pour la vérité scientifique que pour l'efficacité pratique qu'ils peuvent apporter à leurs utilisateurs. Ces énoncés ont l'une des formes suivantes :

1. [(*prémisse* => *conclusion*) et *prémisse*] => *conclusion*
2. [(*prémisse* => *conclusion*) et non-*conclusion*] => non-*prémisse*

B4. La première forme énonce que son énonciateur tient pour vrai, par hypothèse ou convention, le principe « *prémisse* => *conclusion* », ainsi que le discours qui se trouve dans l'expression « *prémisse* »<sup>21</sup>. Dans ces conditions, le respect de la logique impose (moralement) que l'énonciateur tienne pour vrai le discours contenu dans l'expression *conclusion*.

B5. Voyons ce qui se passe pas à pas dans le calcul logique de la vérité.

$$[(\text{prém} \Rightarrow \text{concl}) \text{ et } \text{prém}] \Rightarrow \text{concl}$$

Pas 1. Nous attribuons la valeur 1 à l'expression *prém* => *concl*.

Pas 2. Nous attribuons la valeur 1 à l'expression *prém*.

Pas 3. L'expression [(*prém* => *concl*) et *prém*] prend la valeur 1 en vertu de la règle du et (conforme à l'intuition).

Passage-clé. On a ainsi une expression de la forme *A* => *concl*, où *A* code

$$[(\text{prém} \Rightarrow \text{concl}) \text{ et } \text{prém}],$$

et nous voulons calculer la valeur de *concl*, sachant que *A* est vrai (pas 3). La question qui se pose est de savoir si *A* => *concl* vaut 0 ou 1.

Pas 4. La réponse est 1. En logique, *tautologique* se dit d'une proposition composée, lorsqu'elle est vraie quelles que soient les valeurs de vérité que peuvent prendre ses composantes élémentaires (ici *prém* et *concl*). Le caractère tautologique du raisonnement 1 est démontré dans l'Exercice E2 à l'aide d'un calcul de vérité dans une table de vérité.

Pas 5. L'expression *concl* est vraie par application de la table de vérité de l'implication : seule la ligne 4 convient (voir Exercice E7).

B6. La seconde forme de raisonnement, elle aussi tautologique (voir Exercice E3), énonce que son énonciateur tient pour vrai le principe *prémisse* => *conclusion*, mais pour faux le contenu de *conclusion*. Dans ces conditions, le respect du cadre logique que nous nous donnons pour déterminer la validité de nos connaissances impose (moralement) que l'énonciateur du raisonnement tienne la *prémisse* pour fausse (voir Exercice E8).

---

<sup>21</sup> Tenir pour vrai le contenu de l'expression *A* => *B* ne signifie pas tenir pour vrai le contenu de l'expression *A*, ni tenir pour vrai le contenu de l'expression *B*. Par la suite j'économiserai les guillemets.

## C. Applications

C1. Appliquons ce qui précède à l'éthique<sup>22</sup> de l'intervention. Nous voulons tel état final des choses, décrit dans *conclusion* et nous savons que cet état des choses découle nécessairement de tel état de choses décrit dans *prémisse*. De surcroît, nous savons faire en sorte que la *prémisse* soit vraie, à l'aide d'une intervention faisable qui permet d'atteindre exactement l'état des choses décrit dans *prémisse* (agir de *telle manière* sur la situation). Alors, par conformité à l'objectif visé, il nous incombe de préconiser cette action-ci.

C2. Si la première forme de raisonnement se prête particulièrement bien à l'intervention sur une situation, la seconde forme de raisonnement constitue le « levier »<sup>23</sup> d'un test scientifique fécond au sens poppérien du terme, c'est-à-dire informatif. Pour abrégé, j'utiliserai des formules de type  $A \Rightarrow B$ . Une théorie T, assortie d'un savoir relatif à des faits donnés autres que la théorie elle-même, peut impliquer d'autres faits. Notons A la prémisse (théorie et savoir auxiliaire) et B les faits impliqués. Or nous ignorons si la théorie T est vraie. Si nous savons vérifier les faits B, et si nous savons vérifier les faits auxiliaires contenus dans A, alors nous savons tester la théorie T. Si nous vérifions B, alors nous n'avons pas d'information supplémentaire sur la vérité de T (pourquoi ? voir Exercice E7).

C3. Mais si nous falsifions B, alors nous avons acquis de l'information sur la vérité de T, dans le contexte de notre savoir. Comme  $[(A \Rightarrow B) \text{ et non-B}] \Rightarrow \text{non-A}$ <sup>24</sup>, puisque nous ne doutons pas du savoir auxiliaire<sup>25</sup>, alors c'est que la théorie T est fausse. Le diagnostic épistémologique est grossier mais sans appel étant donné ce que nous tenons pour vrai : la théorie est fausse, son état est à classer dans la catégorie « à réviser ». Si nous parvenons à l'améliorer, alors il faudra la tester, avec de nouveaux tests les plus sévères possibles.

C4. Comme il s'avère que l'organisation des cours n'aura pas permis une alternance entre les points de vue « épistémologie » et « intervention », il peut être opportun, dans un esprit de mise en tension, de revenir sur l'aspect éthique de cette situation épistémologique. Nous admettrons, pour l'exercice et artificiellement, que l'intervenant, lorsqu'il aura appliqué le raisonnement 1, de la forme  $[(A \Rightarrow B) \text{ et } A] \Rightarrow B$ , à la situation d'intervention, n'obtient pas B mais un désastre (non-B). Maintenant nous savons que A et non-B. Où est l'erreur dans le savoir ? Pas dans le raisonnement 1, qui est tautologique ; l'erreur est dans  $A \Rightarrow B$ . En fait A n'implique pas B parce que si  $A \Rightarrow B$  était vrai alors nous n'aurions pas A et non-B (cf. Exercice E7).

C5. Si les principes de la forme  $A \Rightarrow B$  qui guident notre action ne sont pas vrais, et que nous l'ignorons, par exemple par manque d'attention de notre communauté professionnelle à la vérification de ces principes (c'est-à-dire par manque d'attention portée à la sévérité avec laquelle ils ont été testés), alors, tout au moins dans le cadre de l'éthique de cohérence que je me donne dans ce cours, il incombe à l'intervenant de faire ce travail d'inspection à *la place* de l'autorité de validation à laquelle sa profession se réfère, ou bien de renoncer à l'usage de ces principes en lesquels il ne peut se fier.

---

<sup>22</sup> Ici développer une éventuelle différenciation entre éthique et déontologie serait inutile pour le propos. On pourrait remplacer « éthique » par « politique » sans dégrader le sens.

<sup>23</sup> (hypothético-déductif)

<sup>24</sup> Voir Exercice E1.

<sup>25</sup> (nous avons soigneusement vérifié, comme notre responsabilité scientifique nous y oblige)

C6. En effet, lorsque sa préconisation conduit à un désastre, l'intervenant peut-il défendre son honorabilité professionnelle en remarquant que, dans son domaine d'intervention, les principes de forme  $A \Rightarrow B$  sont validés avec un risque d'erreur connu, parce qu'on en connaît des exceptions – « ainsi va la vie » ? Dans ce cas, s'il veut éviter un possible *abus de confiance* en tant qu'expert, l'intervenant devrait présenter les connaissances dont il dispose qui falsifient ces principes d'action, pour permettre l'évaluation de la – maintenant fameuse – « balance bénéfices/risques », afin d'être en mesure de confier à autrui, la responsabilité d'adopter, de manière « libre et éclairée »<sup>26</sup>, la préconisation.

#### D. La vérité scientifique en psychologie

D1. Dans ce paragraphe, je me limiterai à donner une impression d'ensemble de l'état de la situation. À mes yeux, la vérité scientifique n'est pas impossible en psychologie, mais probablement inquiétante et pénible. Mais cela ne me semble pas bien partagé et c'est normal si le cadre logique de la vérité scientifique ne fait pas partie du dispositif perceptif. En empruntant l'expression à la vision développementale que Gaston Bachelard propose de l'esprit scientifique, j'ai l'impression que la psychologie est encore dans son âge préscientifique, comme c'est le cas des sciences dites humaines et sociales. On a l'habitude de classer la psychologie dans la catégorie dite des « sciences molles ». Cette nomenclature est trompeuse parce qu'elle permet de comprendre que c'est la mollesse qui serait l'obstacle : le « mou » s'opposant à la dureté binaire, au tranchant de la vérité logique, l'humanité ni le social, qui seraient des choses « molles », n'auraient de vérité scientifique – d'où d'ailleurs, en SHS, la nécessité apparente d'un critère de valeur *autre* que la vérité scientifique, une vérité molle. Mais cette interprétation est fautive pour une raison simple : c'est que si l'on peut demander le respect du mou et donc s'interdire son découpage, le discours sur le mou est compatible avec la vérité logique, donc scientifique.<sup>27</sup>

D2. Force est de constater le caractère logiquement informel du discours psychologique. En soit, le caractère informel d'un discours n'est pas du tout un problème ; ce qui est un problème, c'est que le verbalisme perdure alors que l'intention affichée est le progrès de la connaissance scientifique. L'incapacité manifeste de la psychologie de se donner des contraintes formelles, pour formuler son savoir de manière logiquement calculable, pose un problème épistémologique qui me semble incontournable : quelles normes de valeur peut-on essayer une fois qu'on a renoncé à un critère de vérité objective<sup>28</sup> ? Par exemple, cherchons secours auprès de l'utilité : comment pourrions-nous nous satisfaire d'un énoncé d'utilité, maintenant que nous ne savons pas vérifier à l'aide d'un calcul, c'est-à-dire en nous protégeant de l'erreur, si cette utilité est vraie ou fautive ?

D3. Quels sont les principes connus en psychologie ? Modulo des variations selon les domaines auxquels j'ai pu m'intéresser, l'extraction de principes de la forme  $A \Rightarrow B$  m'est apparue comme une gageure : aucun *chantier* de recensement et, l'immensité, sinon la démesure, d'un tel chantier, pour

---

<sup>26</sup> Cf. Exercice ch1F3.

<sup>27</sup> Même remarque en remplaçant « dur » par « exact » et « mou » par « inexact » : la théorie des probabilités permet d'appréhender exactement l'inexactitude qui affecte la prédiction de la valeur que prend une variable aléatoire, sur quoi sont fondés les tests statistiques de l'hypothèse dite « nulle ».

<sup>28</sup> L'objectivité est relative à (i) les contraintes de validité du cadre logique qui informe la formulation du savoir, (ii) l'intersubjectivité qui fonde la reconnaissance collective des faits d'expérience.

un risque, de prime abord élevé, de trouvaille négative ou quasi-négative<sup>29</sup>. Je me demande encore si le discours publié en psychologie contient des principes formulables dans le format implicatif, puisque, en plus de ma propre expérience, les gens à qui j'ai demandé de m'informer d'éventuels principes de ce type ne m'en ont pas montré d'exemple – ce qui n'implique pas qu'il n'en existe pas.

D4. Si le discours psychologique ne contient pas de principe d'action de type  $A \Rightarrow B$ , l'interpellation ci-dessus, de l'intervenant utilisant un principe d'action « validé à la va vite », est sans objet, ce pseudo-principe jouant le rôle d'épouvantail. Notre intervenant en est-il quitte pour autant ? S'il n'existe pas de tel principe en psychologie, sur quelles connaissances l'intervenant psychologue fonde-t-il sa croyance en l'efficacité de son intervention ? Faudrait-il défendre une éthique de l'intervention fondée sur le caractère facultatif de la vérité scientifique, étant données les spécificités du champ d'intervention (« l'humain ») ? Ce serait pour moi s'enfoncer dans une impasse, ou alors dans de sérieuses difficultés académiques – auxquelles je reviendrai en abordant le relativisme épistémologique. S'il existe de tels principes, alors le chantier de recensement est ouvert : listons ces précieux principes puis vérifions-les par acquis de conscience.

D5. C'est du côté de la méthodologie descriptive qu'on peut trouver l'effet de flou, de brouillage, qui caractérise l'expérience en psychologie. Si on oriente l'investigation empirique du côté de ce qui est publiquement observable, comme le fait la psychologie scientiste contemporaine, on découvre que la norme académique consiste à admettre que, lorsque l'accord intersubjectif n'est pas parfait, description majoritaire vaut pour description objective<sup>30</sup>. Alors que, précisément, le phénomène empirique de quasi-impossibilité d'obtenir l'unanimité intersubjective des observateurs, est un fait qui pourrait faire l'unanimité, donc valoir pour objectif. Comment peut-on espérer découvrir des régularités expérimentales entre des faits dont l'établissement objectif n'est pas acquis ?

D6. Une « grille d'observation » qui, lorsqu'elle est utilisée en contrôlant « l'effet juge », falsifie l'interchangeabilité descriptive des observateurs, est, de mon point de vue, une théorie descriptive conceptuellement insuffisante. Bien souvent, une étude empirique publiée consiste à apporter du « support » empirique à des intuitions conceptuellement peu élaborées. En particulier, ces intuitions sont insuffisantes concernant la mesurabilité des « construits » par les observables qu'on se donne, point particulier que je développe dans le chapitre suivant<sup>31</sup>.

D7. Si on admet la possibilité d'une science du vécu, alors chacun se heurte à la question suivante, un peu comme le « premier homme » s'éveillant à sa présence au monde : comment est le monde ? Mais alors, l'observation de ce qui se produit dans le champ de notre propre conscience suppose un silence total, puisque le discours intérieur est inclus dans l'objet d'observation. J'essaierai de faire quelques pas dans cette direction dans le dernier chapitre du cours.

---

<sup>29</sup> Vautier, S., Lacot, E., & Veldhuis, M. (2014). Puzzle-solving in psychology: The neo-Galtonian vs. nomothetic research focuses. *New Ideas in Psychology*, 33, 46-53. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/877010/filename/elsarticle-template-5-harv.pdf>

<sup>30</sup> Cf. l'usage routinier du kappa de Cohen, que je critique ici : <https://epistemo.hypotheses.org/715>.

<sup>31</sup> On comprend par ailleurs comment le contexte évaluatif de la « recherche » surdétermine les intérêts des chercheurs : ce qui compte, c'est publier ; si l'établissement de la vérité scientifique n'est pas à la mode pour les acteurs contrôlant le système de tri des articles soumis à publication, alors le pragmatisme l'emporte naturellement en s'adaptant aux contingences de la hiérarchie des valeurs : la recherche académique recherche la performance bibliométrique puisque celle-ci est devenue une condition nécessaire de son existence.

E. Activités ou exercices (applicables en TD ou en groupes de travail auto-organisés par les étudiants en contrôle terminal)

**E1.** Note 24 du paragraphe C3. Vérifier l'exacte correspondance terme à terme de la formule avec la formule 2 présentée en B3.

**E2.** Vérifier que le raisonnement 1 est tautologique.

Objectif pédagogique. Initier à l'utilisation des tables de vérité, qu'on pourrait appeler « petits bouliers de la vérité » pour leur donner du cœur.

Preuve. Il suffit de calculer les valeurs des cellules des trois dernières colonnes en progressant de haut en bas puis de gauche à droite. La dernière colonne ne contient que des 1.

A	B	$A \Rightarrow B$	$(A \Rightarrow B) \text{ et } A$	B	$[(A \Rightarrow B) \text{ et } A] \Rightarrow B$
0	0	1	0	0	1
0	1	1	0	1	1
1	0	0	0	0	1
1	1	1	1	1	1

D'où, dans ce « boulier », tire-t-on que  $A \Rightarrow B$  est faux lorsque A est vrai mais pas B ?

Réponse. Seule possibilité : cellule (3, 3).

**E3.** Vérifier que le raisonnement 2 est tautologique.

Preuve

A	B	$A \Rightarrow B$	non-B	$(A \Rightarrow B) \text{ et non-B}$	non-A	$[(A \Rightarrow B) \text{ et non-B}] \Rightarrow \text{non-A}$
0	0	1	1	1	1	1
0	1	1	0	0	1	1
1	0	0	1	0	0	1
1	1	1	0	0	0	1

**E4.** Critique rationnelle d'un extrait du Code de déontologie des psychologues.

Code de 1996, article 19 :

Le psychologue est averti du caractère relatif de ses évaluations et interprétations. Il ne tire pas de conclusions réductrices ou définitives sur les aptitudes ou la personnalité des individus, notamment lorsque ces conclusions peuvent avoir une influence directe sur leur existence.

Code de 2012, article 25 :

Le psychologue est averti du caractère relatif de ses évaluations et interprétations. Il prend en compte les processus évolutifs de la personne. Il ne tire pas de conclusions réductrices ou définitives concernant les ressources psychologiques et psychosociales des individus ou des groupes.

1. Quelle version explicite le pouvoir des évaluations ou interprétations sur la personne évaluée ?

2. Quels attributs sont retenus pour décrire les conclusions que tirent les psychologues ?

3. Reformulez positivement les propriétés descriptives des conclusions admises par le Code : « Il tire des conclusions ... *et* ... etc. ».

Réponses. 1996 ; réductrice, définitive ; non-(réductrice ou définitive) = non-réductrice et non-définitive = globale et provisoire.

**E5.** Culture générale en épistémologie. Il y a un peu moins d'un siècle, Gaston Bachelard commence « La formation de l'esprit scientifique »<sup>32</sup> ainsi : « Rendre géométrique la représentation, c'est-à-dire dessiner les phénomènes et ordonner en série les événements décisifs d'une expérience, voilà la tâche première où s'affirme l'esprit scientifique ».

À quel paragraphe du cours rattacher cette affirmation ?

Réponse. C2.

**E6.** Culture générale en épistémologie. Popper<sup>33</sup> décrit une dérive du verbalisme.

Voici bien des années déjà, j'avais l'habitude de mettre mes étudiants en garde contre l'idée largement répandue que l'on va à l'université pour apprendre comment parler et écrire de manière impressionnante et incompréhensible. À l'époque, de nombreux étudiants venaient à l'université avec ce but ridicule en tête, particulièrement en Allemagne. Et la plupart de ces étudiants qui, durant leurs études universitaires, pénètrent un climat intellectuel qui accepte ce genre de critère de valeur — peut-être sous l'influence de professeurs qui en leur temps ont été sélectionnés dans un climat similaire — sont perdus.

Inconsciemment, ils apprennent et acceptent qu'un langage fortement impressionnant et difficile est la valeur intellectuelle *par excellence*. Il y a peu d'espoir qu'ils comprennent jamais qu'ils se trompent ; ni qu'ils se rendent compte qu'il y a d'autres critères et d'autres valeurs : des valeurs telles que la vérité ; la recherche de vérité ; l'approche de la vérité par l'élimination critique des erreurs ; et la clarté. Pas plus ne découvriront-ils que le modèle de l'impressionnante incompréhensibilité s'oppose radicalement à ceux de la vérité et de la critique rationnelle. Car ces dernières valeurs dépendent de la clarté. On ne peut distinguer le vrai du faux, ni distinguer une réponse adéquate à un problème d'une réponse non pertinente, ni distinguer de bonnes idées d'idées banales, on ne peut évaluer des idées de manière critique, si ce n'est lorsqu'elles sont présentées avec suffisamment de clarté. Mais pour ceux qui ont été élevés dans l'admiration implicite de l'opacité brillante et impressionnante, tout ceci (tout ce que j'ai dit ici) sera *au mieux* un discours impressionnant : ils ne connaissent pas d'autres valeurs.

Ainsi naquit le culte de l'incompréhensibilité, le culte du langage qui sonne haut et qui frappe. Cela s'amplifia avec le formalisme mathématique, impressionnant et impénétrable pour le profane. Je suggère que dans certains des plus ambitieux domaines des sciences sociales et de la philosophie, et tout particulièrement en Allemagne, le jeu le plus fréquent, devenu généralement le modèle inconscient et tu, est de formuler les pires trivialisations en de pompeux discours. Ceux dont l'éducation s'est abreuvée à cette source ont l'habitude, lorsqu'ils sont confrontés à un livre écrit simplement, mais qui contient une controverse ou quelque chose d'inattendu ou de nouveau, de trouver qu'il est difficile voire impossible d'y rien comprendre. Car ce n'est pas conforme à l'idée qu'ils se font de la « compréhension », laquelle implique pour eux un accord. Qu'il puisse y avoir des idées importantes, qui valent qu'on les comprenne, et avec lesquelles on ne peut, sur le champ, être d'accord ou pas d'accord est pour eux incompréhensible.

Quel paragraphe du cours fait-il allusion au verbalisme ?

Réponse. D2.

---

<sup>32</sup> Début du Discours préliminaire, p. 6 de l'édition de 1983 publiée chez Vrin.

<sup>33</sup> Popper, K. R. (1979). Raison ou révolution ? In T. Adorno & K. Popper (Eds.). *De Vienne à Francfort : la querelle allemande des sciences sociales* (pp. 237-247). Bruxelles : Editions Complexe. (Original publié en allemand, 1969)



**E7.** Table de vérité de l'implication logique

A	B	A $\Rightarrow$ B
0	0	1
0	1	1
1	0	0
1	1	1

Objectif pédagogique. Vérifier que vous savez faire marcher ce « boulier ».

1. Que signifient les symboles 0 et 1 ?
2. Pourquoi la table contient-elle exactement et nécessairement quatre lignes ?
3. La probabilité logique que l'implication soit vraie vaut ... ; la probabilité logique qu'elle soit fautive vaut ...
4. Une situation est identifiée (exactement décrite) par ses « coordonnées » en A et B. Admettons qu'il nous est impossible de connaître la situation en observant ce qu'il en est pour A puis ce qu'il en est pour B – nous ne pouvons que *conjecturer*. On sait seulement observer ce qu'il en est pour  $A \Rightarrow B$ . Quelle information sur  $A \Rightarrow B$  est préférable, si on veut connaître avec exactitude (sans aucune indétermination) la situation dans  $A \times B$  ?

Réponses.

1. Faux et vrai respectivement.
2. 2 possibilités dans A  $\times$  2 possibilités dans B = 4 possibilités dans  $A \times B$ .
3. 3/4 ; 1/4.
4.  $A \Rightarrow B$  est fautive.

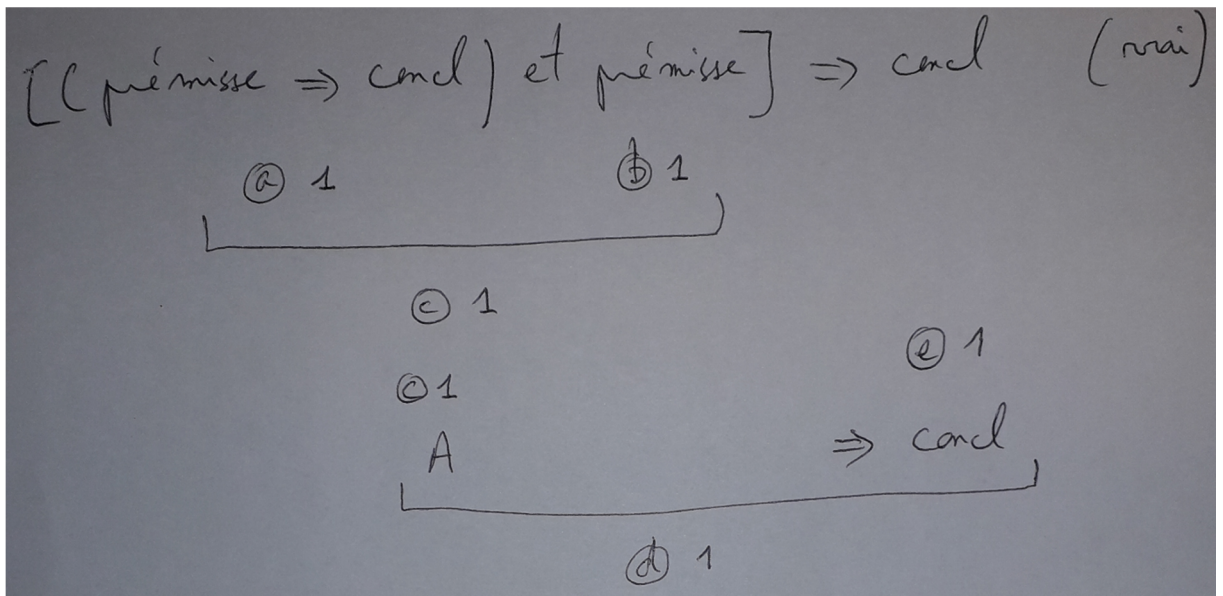


Fig. 2. Chaîne de calcul sachant le principe et la prémisse vrais.

**E8.** La Fig. 2 montre comment se déplace le pas de calcul dans le raisonnement 1 lorsqu'on s'appuie sur son principe et sa prémisse. Les lettres entourées indiquent la chronologie des calculs, c'est-à-dire de la détermination de la valeur de vérité des composantes considérées.

Schématisez le déplacement du pas de calcul dans le raisonnement 2 lorsqu'on s'appuie sur son principe et qu'on rejette sa conclusion.

Corrigé. Même schéma en partant de la bonne formule.

### Chapitre 3. Non-mesure en psychologie et deux conséquences

#### A. Préambule

A1. Dans ce chapitre, je souhaite développer une critique rationnelle de l'idée selon laquelle les verbes « mesurer » et « évaluer » seraient synonymes : deux verbes différents pour une seule référence, l'action de mesurer ou (de manière synonyme) d'évaluer. Cette idée me semble fautive. La vérité scientifique, au mieux que je puisse m'en approcher, est que :

(i) la synonymie des deux verbes implique une confusion sur le sens de la dépendance causale entre le mesurant et le mesuré d'une part, l'évaluant et l'évalué d'autre part : tandis que le mesurant dépend du mesuré, l'évalué dépend de l'évaluant.

(ii) On ne sait actuellement mesurer aucune grandeur psychologique en psychologie – et en particulier avec des tests « psychométriquement validés ».

A2. Il faut, même si cela m'effraie, en tirer deux conséquences parce qu'elles me semblent fondamentales donc non-négligeables de manière publique en psychologie, l'une méthodologique, l'autre déontologique.

A3. Conséquence méthodologique. Si (ii) est vrai, alors aucune hypothèse psychologique substantielle<sup>34</sup> ne peut être testée contre des données exprimées en scores psychométriques, parce qu'il est impossible, pour des raisons d'une simplicité peut-être pas immédiate, de déduire des considérations théoriques, substantielles et y compris expérimentales (*prémisse*), la moindre affirmation informative exprimée en scores (*conclusion*). Parce que cette conséquence est un « talon d'Achille » épistémologique de la psychologie dominante en tant que paradigme, modèle de scientificité, elle mériterait un examen collectif approfondi ; c'est au moins une hypothèse qui a le mérite de faciliter l'évaluation de la situation en psychologie expérimentale ou quantitative<sup>35</sup>.

A4. Par exemple, si on prétend vérifier qu'un traitement soulage l'anxiété en vérifiant qu'un score d'anxiété diminue après le traitement, cette vérification empirique ne fournit aucune information sur la vérité de la théorie du soulagement de l'anxiété. Ceci n'a rien à voir avec le fait qu'un score d'anxiété soit une mesure ou pas, mais avec l'usage confirmatoire de la tradition expérimentale. L'inductivisme ou, de façon synonyme, le vérificationnisme d'une telle démarche est un problème d'appréciation générale du progrès scientifique, qui dépasse le périmètre de la psychologie et même celui des sciences humaines et sociales (voir Exercice E1).

A5. Mais si, comme le demande le progrès de la connaissance scientifique décrit au précédent chapitre, au sens unitaire de respect de la vérité logique et de la vérité empirique, on prétend falsifier que le traitement soulage, en *principe*, l'anxiété, en vérifiant que le score d'anxiété n'a pas diminué après le traitement, on se trompe. Comme le score d'anxiété ne mesure pas l'anxiété, c'est-à-dire que sa variation ne dépend pas de la variation de l'anxiété, il est possible que le traitement ait soulagé l'anxiété ou pas. On n'a rien appris non plus sur la vérité de la théorie du soulagement de l'anxiété (cf. ch2B6 et voir Exercice E2).

A6. Conséquence déontologique. Si (ii) est vrai, alors le psychologue qui attribue un score, disons d'intelligence pour imaginer, à une personne, doit lui expliquer qu'elle n'a pas à croire que ce score

---

<sup>34</sup> Qui concerne une réalité psychologique indépendante des mesures qu'on pourrait en faire, une réalité qui existerait en tant que telle.

<sup>35</sup> Ce qui ne signifie pas que les connaissances qu'on ait sur ces données soient fausses, seulement que ces données n'ont pas de relation de nécessité logique avec les considérations théoriques substantielles. Par exemple, l'anxiété (substance) n'est pas mesurée par les scores dits d'anxiété (scores), même s'il est usuel d'attribuer un niveau d'anxiété aux gens en fonction de leurs scores d'anxiété, par la convention tacite qu'un score d'anxiété *symbolise, reflète*, est un indicateur, de l'anxiété.

mesure ce qu'il est censé évaluer : son intelligence. L'évaluation par les scores est une pratique de caractérisation des individus évalués, ancrée dans une doctrine qui affirme l'existence d'une chose comme la personnalité, amie avec la doctrine psychométrique en vigueur qui ne dément pas qu'on sache la mesurer de manière « psychométriquement valide ». L'intérêt de cette catégorisation n'est pas tant la vérité scientifique que la pertinence ou l'utilité pratiques. C'est l'utilité de cette catégorisation qui est recherchée par le psychologue<sup>36</sup>, qui hérite alors de la responsabilité professionnelle de répondre d'une théorie déontologiquement satisfaisante de l'utilité de ses évaluations.

A7. Je souhaite aussi me tenir à l'éthique de cohérence introduite dans le chapitre 1, en appliquant l'effort de formalisation logique à ce que je veux démontrer ici. Ainsi, j'espère que ce chapitre aura la double fonction d'entraîner le lecteur au raisonnement scientifique (c'est-à-dire logique) et de lui permettre de réfléchir à sa propre responsabilité intellectuelle en tant que futur psychologue ou simplement étudiant en premier cycle de psychologie, vis-à-vis de la proposition suivante, politiquement valable dans la communauté internationale de psychologie académique : les tests psychologiques sont des instruments de mesure<sup>37</sup>.

#### B. Remarques tactiques et stratégiques

B1. S'il suffit d'évaluer pour mesurer, il suffit d'évaluer. Or évaluer en l'occurrence, c'est *conférer, en droit*, une certaine valeur à un score. La « valeur d'un score » est une expression opaque. Pour lever l'opacité, analysons, discernons, distinguons, bref soyons sensibles<sup>38</sup>. Il faut prendre soin de distinguer d'une part l'échelle des scores possibles, dans laquelle, par construction, peut varier le score ; d'autre part la signification substantielle de cette échelle numérique. Conférer une valeur à un score signifie (i) tenir le score comme un « indicateur » de la substance (par exemple, le bonheur), (ii) considérer que la variation de la valeur numérique du score « reflète » la variation de la substance.

B2. J'utilise sciemment le verbe « refléter » entre guillemets pour indiquer que son emploi ici est conforme à la norme de discours que je connais en psychologie, en même temps qu'il exhibe une sorte de candeur symboliste. Pour autant que je puisse donner un sens à la pensée symbolique, c'est une forme de pensée qui relie les idées entre elles, non pas en fonction d'une norme de vérité logique obligeant à des raisonnements tautologiques (parfois instructifs par détection d'erreurs), mais par le pouvoir de la symbolisation, c'est-à-dire de l'association des idées. Ainsi par exemple, la force d'association (que je ne sais pas mesurer mais que j'admets théoriquement) entre un score d'anxiété et l'anxiété, se manifeste dans l'usage du verbe « refléter » qui les relie dans le discours.

B3. Pour la pensée symbolique, mesurer c'est « refléter », admettre un lien avec. Le score d'anxiété et l'anxiété ont un lien. Tandis que le lien, dans le cadre logique présenté ici, est spécifié non pas par une force d'association, mais par des modalités relationnelles, des « connexions logiques », porteuses d'un signal de vérité (vrai ou faux), c'est-à-dire d'une information au sens fort et plein du terme de savoir, donc de connaissance. Le problème épistémologique que pose la pensée symbolique, dans le contexte académique, n'est pas l'imprécision des règles d'association qu'elle s'autorise, mais le fait qu'en se produisant en discours savant, c'est-à-dire en discours qui *vaut*, au titre de l'académie des savoirs, dans la tradition encyclopédiste des Lumières, c'est qu'elle ambitionne moins le prestige de la vérité logique ou d'une autre forme d'esthétique, que la volupté

---

<sup>36</sup> Noter le strict parallélisme avec la notation scolaire.

<sup>37</sup> Et la recherche s'en sert pour mesurer ce qu'elle connaît.

<sup>38</sup> Remarquez ici comment la subjectivité est nécessaire à la connaissance : notre sensibilité est un attribut de notre subjectivité.

de son pouvoir de parole (cf. Exercice ch2D6) – cette manière de terminer la phrase indiquant seulement une « libre projection » de ma part.

B4. À la critique rationnelle de ce que Joel Michell appelle le mythe du mesurage (myth of mental measurement<sup>39</sup>), opposerions-nous une attitude conventionnaliste pacifique, ou encore d'hétéroclisme tolérant, guidée par le bon sens pragmatique qui ne perd pas de vue l'importance vitale des enjeux : cohabiter et se serrer les coudes en cas de danger ? L'argument serait quelque chose comme « chaque discipline scientifique a le droit de se donner la théorie de la mesure qui convient à son domaine ». C'est la position qu'a proposée Stanley Smith Stevens, avec sa fameuse catégorisation des « échelles » de mesure, nominale, ordinale, d'intervalle ou de ratio<sup>40</sup>.

B5. Ici, un positionnement obligatoire nous tend les bras :

1. soit nous voulons à tout prix éviter les conséquences d'un ébranlement de la confiance collective en une vision souhaitable et traditionnelle – il est évidemment souhaitable que les psychologues sachent mesurer ce dont ils parlent, comme c'est admis par la tradition,
2. soit un tel ébranlement vaut mieux que passer à côté de la vérité scientifique, c'est-à-dire s'enfoncer dans l'erreur.

Dans l'option 1, il faut s'apprêter à sacrifier un peu de sa paix intérieure, un peu de sa tranquillité de conscience, à l'éthique de la connaissance scientifique. Car lorsqu'il est politiquement adapté d'ignorer un problème<sup>41</sup>, il y a risque de faute morale vis-à-vis de la vérité scientifique, le risque de tricher avec la cohérence logique en ne relevant pas la contradiction quand on l'a sous les yeux. Dans l'option 2, nous puisons dans notre courage pour honorer la vérité scientifique, quelles qu'en soient les conséquences, quitte à faire sécession. Face au danger, pourrions-nous trouver refuge dans le relativisme épistémologique (à chacun sa vérité, à chaque communauté de discours son épistémologie) ?

B6. Le relativisme épistémologique se détecte facilement dans le discours par le pluralisme affiché dans des expressions comme « quelles sont *les* épistémologies des diverses démarches d'intervention, des disciplines de la psychologie, ... », etc. La diversité, inhérente au vivant, n'a rien à voir avec l'éthique ou la nécessité morale à quoi la vérité scientifique ressort. Je soupçonne que l'émiettement de la vérité est moralement pénible parce qu'il repose sur un faux sentiment de supériorité académique – lequel crée un germe de « mauvaise conscience », en moi au moins, parce que le statut ni l'habit ne font le moine, seulement la foi, c'est-à-dire la soif<sup>42</sup> de vérité.

B7. Admettons pour simplifier, mais sans risque d'erreur grave il me semble, que pour qu'une connaissance soit valable dans une communauté académique quelconque, la majorité d'opinion des membres de cette communauté suffise (démocratie majoritaire du relativisme épistémologique). Il est clair que la valeur académique de la communauté est à son minimum lorsque l'opinion majoritaire n'existe pas, à son maximum en cas d'unanimité – notre discours est suffisamment valable, il n'y a qu'un discours sur la valeur de notre discours. Ce qui implique que les controverses

---

<sup>39</sup> "The discourse of testing, in particular presenting testing as if it were a form of measurement, outstrips the science upon which testing is based. There is no evidence either that tests measure anything or that the attributes that testers aspire to measure are measurable, so presenting tests as if they were instruments of measurement is presenting a myth, the myth of mental measurement, as if it were a known fact." (p. 112) Michell, J. (2009). Invalidation in validity. In R. W. Lissitz (Ed.), *The concept of validity: Revisions, new directions and applications* (pp. 111-133). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

<sup>40</sup> Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103, 677-680.

<sup>41</sup> Notamment, par exemple, le problème de la non-additivité des réponses aux items de tests psychologiques.

<sup>42</sup> Nothomb, A. (2019). *Soif*. Paris : Albin Michel).

sont catastrophiques pour la valeur du discours, puisqu'elles effritent la majorité d'opinion, donc politiquement insécurisantes.

B8. Mais, objecterions-nous, s'il fallait soutenir la valeur de nos discours par l'adhésion à l'opinion majoritaire, pourrions-nous encore douter des connaissances qu'elle énonce ? La curiosité ou la prudence critiques ne peuvent qu'inquiéter cette opinion éprise de sa taille maximale. Cela, de surcroît, d'autant plus facilement que rares seraient les membres de la communauté ayant vérifié, en première main, la valeur des connaissances attribuables à l'activité communautaire<sup>43</sup>. Évitions la situation, peu enviable mais admirablement peinte par Max Amadeus Notturmo<sup>44</sup>, où la critique des connaissances auto-promues serait devenue, sinon sacrilège, du moins suspecte – fait de politique intérieure et extérieure déjà actualisé dans plusieurs secteurs d'activité académique. Le relativisme épistémologique conduit à une sorte d'œcuménisme académique, ce qui en soi ne me gêne pas, à condition que le privilège d'académicien perdure.

B9. Non seulement le relativisme épistémologique me semble contrevenir à ce à quoi aspire l'esprit scientifique, parce qu'il n'apporte aucune sécurité épistémologique – Popper, héritier de Socrate, bâtit sa philosophie sur l'évidence qu'il n'y en a pas, sauf une, celle qui vient d'être énoncée. Mais encore le relativisme épistémologique m'apparaît comme sociologiquement contingent, réaction passive, c'est-à-dire adaptation, à l'histoire, au lieu d'être structurant, notamment dans un contexte où la politique évaluative de l'académie mettrait en jeu l'existence même de pans entiers de sa diversité. Bref, bon an mal an, autant savoir ce qu'il en est et, si c'est digne d'attention, le dire honnêtement – les académiciens sont payés pour cela.

C. Réfutation expérimentale du mesurage d'une grandeur psychologique par des réponses à des items de test psychologique

C1. La démarche de réfutation est la suivante. On se donne une définition minimaliste, c'est-à-dire hautement générale et physiquement valable, de ce que mesurer signifie. On en déduit une conséquence empirique, informative ou encore restrictive, ce qui la rend falsifiable par l'expérience. On prépare une observation (une expérience). On vérifie ou on falsifie la prédiction et on conclut en fonction du résultat du test : la prémisse dont on teste la vérité est logiquement indéterminée ou bien fausse.

C2. Notations.

$y$  désigne les observables (expérience)

$q$  désigne les quantités de grandeur de la grandeur à mesurer (intensité de la substance psychologique)

C3. Définition du verbe mesurer.

$y$  mesure  $q$  => une fonction croissante  $F$  existe telle que  $y = F(q)$ ,

que nous abrègerons par mes => fonc.

---

<sup>43</sup> Je sais bien que le recours répété à l'idée d'une communauté amène à se demander si une communauté existe bien en fait. Je me contenterai de l'approximation, comme le fait Kuhn dans sa postface à sa « Structure des révolutions scientifiques », en arguant qu'il s'agit d'abord de comprendre la structure générale du problème (de la situation), avant d'entrer dans des détails dans lesquels il est facile de s'égarer sans vision globale.

<sup>44</sup> Citation ici : <https://epistemo.hypotheses.org/446>

C4. Notons  $\text{comp}$  la conséquence de  $\text{fonc}$ . Comme une fonction croissante *conserve* le sens de variation<sup>45</sup>,  $y = y'$  ou  $y < y'$  ou  $y > y'$  ( $\text{comp}$ ).

C5. Ainsi on a :  $\text{mes} \Rightarrow \text{fonc} \Rightarrow \text{comp}$ , d'où  $\text{mes} \Rightarrow \text{comp}$  (voir Exercice E3).

C6. Falsifiabilité empirique de  $\text{comp}$ .

On sait que les tests psychologiques sont faits pour permettre d'observer la réalité (la réalité psychologique, substantielle, sur laquelle nous raisonnons) de manière multivariée (ou multidimensionnelle). Autrement dit,  $y$  est un  $m$ -uplet, avec  $m$  le nombre de dimensions descriptives. Or deux  $m$ -uplets quelconques ne sont pas nécessairement comparables<sup>46</sup>. Donc  $\text{non-comp}$  est un événement possible dans la réalité observable des tests psychologiques.

C7. Il suffit d'observer ce phénomène d'incomparabilité des réponses au test,  $\text{non-comp}$ , pour falsifier  $\text{mes}$ . Nous voici revenus à la forme 2 de raisonnement présentée dans le précédent chapitre :

$$[(\text{mes} \Rightarrow \text{comp}) \text{ et } \text{non-comp}] \Rightarrow \text{non-mes}.$$

C8. Observons maintenant le respect de la vérité logico-empirique qui est au fondement du progrès de la connaissance scientifique tel que nous nous en sommes donné la définition au chapitre 2 : ceux ou celles qui ont l'habitude de « brasser » des fichiers de données de réponses aux tests psychologiques savent ou peuvent vérifier que ce phénomène d'incomparabilité ( $\text{non-comp}$ ) est massif<sup>47</sup>.

C9. Remarquons pour finir que lorsqu'on ré-exprime en scores les réponses aux tests, en en modifiant la structure empirique connue (réelle) grâce à un symbolisme numérique négligé par Stevens<sup>48</sup>, on supprime la possibilité d'observer le phénomène d'incomparabilité des réponses : deux scores sont nécessairement comparables (voir Exercice E4).

D. Conséquences techniques et déontologiques

D1. Si le score n'a pas la signification d'une mesure scientifique, son calcul ou son emploi par le psychologue est déontologiquement critiquable dès lors que ce score est utilisé, même tacitement, comme une mesure, au sens d'un réalisme psychologique (causalité psychologique, mesurabilité de la substance psychologique). À mes yeux, cette utilisation est tacite tant que la communauté des psychologues n'abroge pas publiquement et solennellement que les tests psychologiques soient présentés comme des outils de mesure. Elle masque une autre utilisation, d'inspiration « réaliste sociale », celle qui consiste à appliquer une convention de catégorisation, c'est-à-dire de localisation ou encore d'identification de la personne dans un référentiel d'évaluation (et donc de contrôle ou de surveillance sociaux) : cette catégorisation dépend du pouvoir symbolique du score, lequel score dépend des réponses de la personne, lesquelles réponses dépendent d'on ne sait quoi du point de vue scientifique, c'est-à-dire du point de vue de la connaissance des principes sous-jacents permettant d'expliquer ces réponses.

---

<sup>45</sup> à l'égalité près mais ce détail n'a pas d'incidence sur la validité du raisonnement, voir pour des détails mon cours de mesurage ici : <https://epistemo.hypotheses.org/cours-video>. Conserver la variation : la variation de  $q$  à  $q'$  a le même sens que le sens de la variation de  $y$  à  $y'$ .

<sup>46</sup> Pour voir ce fait en détail, voir <https://epistemo.hypotheses.org/2650>.

<sup>47</sup> C'est d'ailleurs pour cette raison que la psychométrie statistique a dû et pu se développer, orientant l'activité psychométrique vers l'innovation en modélisation probabiliste, au détriment de l'explication scientifique du phénomène d'incomparabilité.

<sup>48</sup> Voir mon point détaillé ici : <https://epistemo.hypotheses.org/3696>.

D2. Dans le champ de la réalité non pas psychologique mais sociale, l'évaluation, c'est-à-dire l'identification sociale d'une entité B par une entité A, est une relation de pouvoir de A sur B dès que le langage descriptif dans lequel l'évaluation est opérée s'impose à B. Non pas qu'il faille nier son pouvoir, mais seulement en être conscient. D'où la possibilité de contester « l'épistémologie », c'est-à-dire les choix paradigmatiques du descripteur, lorsque notre identification est associée à une autorisation ou interdiction d'accès à telle ou telle possibilité sociale – comme, être membre de telle école, ou bien acheter tel service, par exemple.

D3. Je terminerai ce chapitre par un hommage à une vieille indignation de George Canguilhem<sup>49</sup>, aussi un appel à la réflexion, qui nous amènera au seuil du prochain et dernier chapitre de ce cours d'épistémologie appliquée à la psychologie.

Nous ne nous plaçons pas, cela va de soi, sur le terrain des capacités et de la technique. Qu'il y ait de bons ou de mauvais psychologues, c'est-à-dire des techniciens habiles après apprentissage ou malfaisants par sottise non sanctionnée par la loi, ce n'est pas la question. La question c'est qu'une science, ou une technique scientifique ne contiennent d'elles-mêmes aucune idée qui leur confère leur sens. Dans son Introduction à la Psychologie, Paul Guillaume a fait la psychologie de l'homme soumis à une épreuve de test. Le testé se défend contre une telle investigation, il craint qu'on n'exerce sur lui une action. Guillaume voit dans cet état d'esprit une reconnaissance implicite de l'efficacité du test. Mais on pourrait y voir aussi bien un embryon de psychologie du testeur. La défense du testé c'est la répugnance à se voir traité comme un insecte, par un homme à qui il ne reconnaît aucune autorité pour lui dire ce qu'il est et ce qu'il doit faire. (p. 24)

## E. Exercices

### E1. Notons

A: le traitement soulage l'anxiété,

B: Paul est anxieux et a suivi le traitement,

C: les scores d'anxiété mesurent l'anxiété,

E: l'anxiété de Paul a été mesurée avant et après le traitement

F: le score de Paul diminue après le traitement.

Écrivez le raisonnement confirmatoire puis indiquez sa faille : la proposition fautive qu'il enferme.

Corrigé.  $\{[(A \text{ et } B \text{ et } \dots \text{ et } E) \Rightarrow F] \text{ et } F\} \Rightarrow (A \text{ et } B \text{ et } \dots \text{ et } E) \Rightarrow A$ . La faille est  $\{[(A \text{ et } B \text{ et } \dots \text{ et } E) \Rightarrow F] \text{ et } F\} \Rightarrow (A \text{ et } B \text{ et } \dots \text{ et } E)$ .

E2. Avec les mêmes notations écrivez le raisonnement de réfutation puis indiquez sa faille.

Corrigé.  $\{[(A \text{ et } B \text{ et } \dots \text{ et } E) \Rightarrow F] \text{ et non-}F\} \Rightarrow \text{non-}(A \text{ et } B \text{ et } \dots \text{ et } E) \Rightarrow \text{non-}A$ . La faille est C et E (on a ni C ni E).

E3. Transitivité de l'implication. Montrer en complétant la table de vérité que  $[(A \Rightarrow B) \text{ et } (B \Rightarrow C)] \Rightarrow (A \Rightarrow C)$ .

---

<sup>49</sup> Canguilhem, G. (1958). Qu'est-ce que la psychologie ? *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1, 12-25.



A	B	C	$A \Rightarrow B$	$B \Rightarrow C$	$(A \Rightarrow B) \text{ et } (B \Rightarrow C)$	$A \Rightarrow C$	$[(A \Rightarrow B) \text{ et } (B \Rightarrow C)] \Rightarrow (A \Rightarrow C)$
0	0	0					
0	0	1					
0	1	0					
0	1	1					
1	0	0					
1	0	1					
1	1	0					
1	1	1					

Corrigé.

A	B	C	$A \Rightarrow B$	$B \Rightarrow C$	$(A \Rightarrow B) \text{ et } (B \Rightarrow C)$	$A \Rightarrow C$	$[(A \Rightarrow B) \text{ et } (B \Rightarrow C)] \Rightarrow (A \Rightarrow C)$
0	0	0	1	1	1	1	1
0	0	1	1	1	1	1	1
0	1	0	1	0	0	1	1
0	1	1	1	1	1	1	1
1	0	0	0	1	0	0	1
1	0	1	0	1	0	1	1
1	1	0	1	0	0	0	1
1	1	1	1	1	1	1	1

**E4.** En quoi l'expression des réponses au test psychologique en scores plutôt qu'en m-uplets convient-elle à la pensée symbolique ?

Réponse. La variation des scores épouse mieux, évoque davantage, exprime mieux, offre une meilleure analogie avec, la variation de la substance en intensité (plus que, moins que).

**E5.** Ch1B6 : les énoncés « a = les scores psychométriques sont des mesures » et « b = une mesure est l'image par une fonction monotone – croissante ou décroissante – d'une quantité de grandeur » sont ... contradictoires. Comment tester cet énoncé ?

Réponse. Un score n'est pas multivarié donc le critère d'incomparabilité n'est pas empirique, donc inutilisable pour un test expérimental. Sauf si on divise le test en deux sous-tests pour obtenir deux scores mesurant la même grandeur (de la même substance) – dans ce cas,  $m = 2$ , les observations sont des 2-uplets, ce qui crée la possibilité logique d'observer des cas d'incomparabilité.

## Chapitre 4. Où est la voie ?

### A. Les jambes naturaliste et morale de la psychologie

A1. Voici en condensé l'image que j'ai voulu vous faire entrevoir, comme résultat d'un exercice d'épistémologie appliquée à la psychologie. La psychologie, en tant que projet académique, m'apparaît comme :

- a. la construction tâtonnante d'une expérience morcelée,
- b. la valorisation de son discours *par* la valorisation de son utilité sociale, sans théorie de l'utilité sociale (qui n'est pas de son domaine),
- c. le retrait philosophique, épistémologique et moral (la philosophie n'étant pas de son domaine).

A2. Françoise Parot remarque que « La psychologie comme discipline [académique] repose sur l'isolement de la conscience »<sup>50</sup>. Or il faut bien un sujet de la connaissance objective, pour que celle-ci soit possible, sauf, ce que je ne fais pas, si on admet que la connaissance de ce qui est, existe déjà toute faite<sup>51</sup>. Comment est-il possible de « soustraire » la conscience du réel, au sens absolu du terme « réel », d'équivalence à l'être ? La question est aigüe lorsqu'on fait de la psychologie, puisque la psychologie, comme projet de connaissances objectives, a pour condition nécessaire une réunion de consciences ou encore de subjectivités ? Il y a dans ce point de départ « inconscientiste », comme une puérile arrogance : si le psychologue regarde l'autre comme un « insecte », pourquoi ce dernier n'en ferait-il pas autant ? Au nom de quelle vérité première le scientifique, conscient de lui-même et de son immense ignorance, s'excepterait-il du « monde » des phénomènes psychologiques ? Au nom du rêve de devenir un être dont la pensée serait rationnelle et *froide*, c'est-à-dire a-subjective et donc divinement amoral, tandis que son indéniable désir de connaissance dénonce son irréductible subjectivité ?

A3. Il y a dans cet « isolement programmatique », à mes yeux au moins, une faute de raisonnement<sup>52</sup>. Dès qu'on admet un dedans et un dehors, rien ne peut à la fois être dehors et dedans, parce que « dedans » et « dehors » ont une intersection vide – par définition. Une psychologie sans conscience est une impossibilité logique, elle est fautive parce que contradictoire<sup>53</sup>. Ce qui n'empêche pas d'interpréter son projet comme une formation psychique, une rêverie, un romantisme, dont la fonction est de flatter la mégalomanie de l'homme qui s'octroierait le monde, voire les autres hommes qui s'y trouvent, et se croirait élu à la divinité.

A4. Bien sûr, il est possible à un programme de psychologie comportementale de s'inspirer des êtres humains pour la fabrication d'assemblages bio-robotiques. Tout ce qui en l'homme peut s'expliquer scientifiquement, au sens restrictif défini dans le chapitre 2, fait de l'homme un automatisme. Je qualifie de « naturaliste » cette partie de la psychologie. Cette psychologie naturaliste, qui n'est vraie

---

<sup>50</sup> Parot, F. (2017). *La psychologie française dans l'impasse : du positivisme de Piéron au personnalisme de Fraïsse*. Paris : Éditions Matériologiques. Citation extraite de la note 6 de la page 13.

<sup>51</sup> Je ne le fais pas parce que je crois que la connaissance de ce qui est, c'est-à-dire la connaissance vraie au sens que ce qu'elle énoncerait serait à la fois cohérent et recouvrant (le réel), est une impossibilité logique dès lors qu'on admet l'irrationalité de l'être.

<sup>52</sup> Je crois qu'Edmund Husserl a produit un effort systématique pour répondre à cette impossibilité, mais je n'ai pas compris le langage qu'il utilise dans « La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale ».

<sup>53</sup> Connaître => conscience (point de vue épistémologique). Connaître le psychologique => ignorer la conscience (point de vue objectiviste ou scientiste, positiviste, empiriste, inconscientiste). Je tiens cette dernière implication pour fautive.

pour personne en particulier, étant données les techniques agrégatives nécessaires pour pouvoir détecter des « effets expérimentaux », trouve son utilité pratique, en gros, dans une extension de l'art de conduire les troupeaux, c'est-à-dire du dressage ou encore de la domestication. Je n'ai rien contre les bergers, surtout s'ils sont assez humains pour aimer les bêtes. Mais il existe aussi de drôles de bergers.

A5. L'homme-objet que peut saisir une psychologie ne présupposant en l'homme rien d'autre que des principes de nécessité « extérieure », « matérielle », « naturelle », n'est certainement pas l'homme, pour la simple raison qu'un automate n'a pas de conscience, même si son créateur lui inculque une éthique<sup>54</sup>. On peut équiper l'automate de capteurs, mais il manque à cette « expérience » l'intériorité, la conscience, le sentiment, la subjectivité, l'intuition, la sensibilité que, en tant que conscience, je puis *prêter* aux autres humains ainsi qu'au monde et à ses habitants, si je le souhaite. Le problème d'une psychologie qui confond « vérité scientifique » et « objectivation » est que son développement est un programme de déshumanisation par *désacralisation* de l'être dont elle veut faire la psychologie : un être inconscient donc moralement irresponsable. Une telle passion de décortiquer, fondée sur un nihilisme de principe, lequel est un irrationalisme, est dystopique, politiquement dangereuse parce qu'auto-réalisatrice, et pose un problème moral dès que surgissent les prétentions pratiques, puisqu'elle ignore le bien comme le mal, qui relèvent de la conscience et non pas de la vérité scientifique.

A6. Ou bien la psychologie accepte, comme Simone Weil<sup>55</sup> le réclame rationnellement, qu'il y a quelque chose de sacré, donc d'irrationnel, en chaque homme, qui échappe par définition à la convoitise, c'est-à-dire l'intérêt, que peut susciter une technique de manipulation mentale fournie par une technopsychologie<sup>56</sup>. Il y a là comme un appel à l'examen de conscience. Si l'homme est un être humain parce que c'est un animal possédant une conscience, associée à un évident libre arbitre, cette conscience est une conscience morale : la nécessité qui la concerne n'est plus seulement matérielle, c'est aussi une nécessité éthique, celle qui résulte de la liberté d'avoir à décider pour ce qui tombe en son pouvoir.

A7. Je tiens pour un fait objectif qu'en tant qu'animal social et conscient, je suis responsable de mes choix, y compris de mes choix de non-choix (cf. la position « tierce » dans les Exercices de positionnements du ch1). C'est pourquoi je crois que la psychologie a aussi une « jambe morale », si on veut bien accepter l'image d'un corps qui puisse marcher. De la même manière, toute science a une jambe morale : en tant que recherche matériellement désintéressée, c'est-à-dire échappant à la norme du bien utile, avec pour résultat que son seul bien soit la vérité (dont Simone Weil dit que c'est ce qui rend la science sacrée), la jambe morale de cette science est sa politique de vérité.

A8. On peut aussi, si on a pratiqué suffisamment l'exercice du positionnement, se rendre compte que la nécessité morale est aussi une nécessité extérieure, dont l'extériorité est, celle-ci, non-matérielle. J'appelle cette extériorité spirituelle, sans contradiction épistémologique parce que tout ce qu'on trouve d'énoncés dans la littérature étiquetée spirituelle peut prétendre à un examen de valeur, c'est-à-dire à un examen épistémologique, c'est-à-dire, rationnel et critique (voir Exercice C2).

A9. La gouvernabilité des gens d'une société dépend de ce qu'ils font de leur liberté, à commencer par la manière dont ils se gouvernent individuellement et, donc, des buts qu'ils poursuivent : la gouvernabilité des gens d'une société dépend de l'éthique de chacun. Et cette éthique dépend, prodigieusement, de la matérialité de la société qui a domestiqué les gens.

---

<sup>54</sup> Voir *Les robots* d'Isaac Asimov.

<sup>55</sup> Weil, S. (1957). *La personne et le sacré*. In *Écrits de Londres et autres lettres* (pp. 11-44). Paris : Gallimard.

<sup>56</sup> qui englobe la psychotechnique symbolique que je dénonce, au nom de la vérité scientifique exposée dans le chapitre 3.

A10. Tout germe a besoin d'un terreau, et aussi d'un monde d'en haut. Le germe est au monde d'en haut ce que l'homme est à la société : la société est un monde d'en haut, la spiritualité un monde d'en bas. Ce qui fait pousser le germe et l'homme, de bas en haut et aussi de haut en bas, est quelque chose d'impersonnel, qui amène au bord de l'expérience intime que je pourrais décrire comme une dissolution. Dissolution de la fonction je. Cette fonction d'organisation de l'expérience en je / non-je est, pour ce qui se prend pour je, la foi en une bordure paradoxale (fausse) entre le monde matériel et le monde spirituel, entre « moi » et « le monde ». Apparition aussi de l'impossibilité logique que la Vie se trouve hors de la réunion des deux mondes (bas et haut), si l'être était épuisé par cette réunion – game over, l'être est irrationnel, reconnexion à l'état d'hypnose habituel, dit « état de veille normale ».

B. Quoi faire ?

B1. Pour ce qui me concerne, je vais suivre le conseil de Canguilhem (cf. ch3D3) : ne pas vous dire ce que vous avez à faire, ni ce que vous devez être même si je ne puis m'empêcher d'espérer que vous avez soif de responsabilité intellectuelle. Je vais me borner à risquer une direction générale qui serait valable au moins pour les psychologues, c'est-à-dire des gens dont le métier est de s'intéresser aux gens, au point que pour avoir le droit d'exercer ce métier, il leur faut faire cinq ans de psychologie à l'université. J'utiliserai de grossières simplifications en espérant, comme il est convenable de le faire, qu'elles enferment une vérité générale. Faute d'avoir eu le temps de les examiner en détail, je vous laisse le soin d'en juger vous-mêmes.

B2. Problème général, non-négligeable pour toute psychologie appliquée qui se prétend « ancrée ». J'admets avec Jean-Marc Jancovici et bien d'autres que l'humanité doit se réorganiser de fond en comble, non pas pour éviter la fin du monde – le monde continuera un certain temps, avec ou sans l'homme –, mais pour minimiser l'impact des catastrophes qui paraissent déjà déclenchées et qui menacent à court ou moyen terme la plupart des humains (comme le réchauffement climatique, conséquence de la pollution créée par l'activité humaine, ce qu'on appelle l'anthropocène). Si, à notre échelle individuelle, nous voulons agir – ce qui est a priori non-nécessaire –, nous devons penser à ce qu'il faut commencer par faire, plutôt que ne rien faire et attendre passivement que la catastrophe nous touche. C'est très difficile sans idée directrice, même vague. En psychologie, que pouvons-nous commencer par faire ?

B3. Théorie de la sur-agitation générale des humains sur la planète – brouillon.

Les modes de vie actuels des humains sont voués à disparaître faute d'énergie pour leurs machines.

On sait que le niveau de vie va baisser, puisque le niveau de vie mesure la quantité d'énergie nécessaire au mode de vie qui va avec ce niveau. Or l'énergie va manquer, à cause de l'épuisement des ressources en énergie conjugué au niveau d'énergie requis par le mode de vie actuel des humains.

J'identifie l'agitation des humains et le mode de vie des humains. Pour s'agiter, il faut de l'énergie. Baissons notre niveau d'agitation.

Hypothèse raisonnable, plausible, vraisemblable. Les gouvernements mondiaux n'ignorent pas la situation écologique, énergétique, ni les contraintes de leurs économies domestiques, et ils gouvernent d'immenses troupes d'humains, dont ils savent qu'ils vont devoir devenir extrêmement sobres en consommation d'énergie. Pour la sécurité du troupeau (en partie ou en totalité), ils vont donc renforcer les moyens de contrôler les bêtes pour faire « passer » le

troupeau avec le moins d'agitation possible, parce que l'agitation nuit à l'efficacité et qu'il faudra des prouesses d'efficacité – on peut imaginer le passage d'un col d'altitude dans l'analogie du berger et des moutons.

Que la stratégie des gouvernements soit correcte ou incorrecte, bonne ou mauvaise, ne change rien au fait que, à l'échelle individuelle, je peux choisir, comme éthique, de minimaliser mon agitation et de maximiser mon efficacité, en prenant soin, comme le remarque Jancovici, de ne pas oublier que je suis le pilote d'un Goldorak : bouger le petit doigt peut correspondre à une énorme agitation, vu le pouvoir d'action que me confère mon appareillage technologique (Internet, voiture, etc.).

Contemplation. La contemplation est ce que je fais quand, en état de veille, je ne fais rien. Il y a mille sortes de contemplation d'après la tradition (qui est, de droit, un champ de connaissances).

La généralisation massive de la méditation dans les écoles et autres lieux de vie et de travail est une préconisation possible au titre de psychologue. On pourrait suggérer aux adeptes du contrôle social permis par l'exosquelette numérique (gourmand en énergie), qu'au nom de l'avenir de l'humanité, soit instauré un pass social rendant la vie impossible aux gens qui s'agitent trop<sup>57</sup>.

B4. Brouillon subsidiaire du cercle vicieux d'amplification du chaos, fondée sur un principe psychologique grossier.

Plus on a peur, moins on pense. Moins on pense, moins on connaît, notamment ce qui se passe (ce qui se passe se passe, qu'on le sache ou qu'on l'ignore, si on veut être cohérent avec la possibilité d'une connaissance scientifique de ce qui est). Moins on connaît tout en agissant, plus on fait de bêtises, comme nous rendre la vie plus difficile par ignorance, en causant des dégâts au substrat dont nous dépendons. Plus on a peur, à cause des effets de nos bêtises. Si on est encore en « mode action », on continue à faire des bêtises, ce qui augmente notre peur et notre agitation. D'où un état de panique ou encore un état de choc<sup>58</sup>.

D'où un principe d'intervention auprès des gens en état de choc : calmer, pour recouvrer la pensée. Calmer les institutions, calmer les gens dans les institutions. D'où la nécessité d'une théorie du calme, qui va avec la nécessité d'accorder le niveau de complexité de notre « armure » technologique avec celui de l'intelligence que nous pouvons en avoir<sup>59</sup>.

Il y a ceux qui peuvent agir sur les conditions nécessaires extérieures dans lesquelles les gens s'agitent. Par exemple puis-je me calmer, disposer du temps, c'est-à-dire de moi-même, avec la liberté ou le pouvoir de ne rien faire, si je passe mon temps à la caisse d'un hypermarché pour gagner le minimum d'argent que nécessite mon mode de vie (logement, alimentation, mobilité, etc.) et que le reste du temps je dors d'abrutissement ou d'épuisement ? Les gens qui peuvent agir pour relâcher mes contraintes extérieures sont indispensables mais pas suffisants, si ainsi libéré en condition « d'apesanteur sociale », je panique face au « vide », surtout que la moindre prise de conscience se produisant dans cette solitude peut être absolument effarante.

---

<sup>57</sup> Tentative d'humour.

<sup>58</sup> Sur l'angoisse, voir François Cheng, sixième lettre, p. 154, « De l'âme », 2016, Albin Michel.

<sup>59</sup> Voir le chapitre 1 de « La maîtrise de l'amour » de Don Miguel Ruiz, publié en 2017 par Poches Jouvence.

B5. Soyons pragmatiques. Pour nourrir un projet d'intervention qui ne soit pas une réponse adaptative à un commanditaire, c'est-à-dire pas une réponse technique à peu près responsable scientifiquement et moralement irresponsable quant à la valeur d'intérêt général du but visé, il faut savoir ce que l'on veut faire avant de chercher des commanditaires, pour être en mesure d'empocher de l'argent tout en se donnant une marge de manœuvre, permise, en principe par la différence entre la « demande » et l'interprétation de la « demande ».

B6. Le premier projet d'intervention, quand on est psychologue, serait peut-être d'intervenir sur ce qui *nous* empêche de penser, sur *notre* aliénation aux contraintes de *notre* mode de vie. En particulier, notre mode de vie<sup>60</sup> est-il notre bien suprême ? C'est ce qu'il semblerait, au moins pour tous les gens qui, ne souhaitant pas être traités préventivement avec des médicaments expérimentaux étant donné tel fléau épidémique, cèderaient parce qu'ils auraient choisi de croire qu'ils ne peuvent pas faire autrement, dans des conditions où leur gouvernement leur imposerait cet exercice de positionnement sans tierce position : le non-traitement ou bien le mode de vie actuel.

B7. Observer ce qui se passe quand nous ne faisons rien d'autre qu'observer, c'est une compétence qui devrait valoir pour quiconque se targue de connaissances en psychologie, puisque la psychologie englobe l'expérience. Or notre propre peur est une expérience dont nous sommes les seuls à pouvoir être les observateurs. Les observateurs extérieurs observent, dans leur propre expérience, seulement les conséquences visibles de notre peur, pas ce qu'elle est, la manière dont elle naît, ce dont elle se nourrit, etc. D'où apprendre à la regarder en face si je puis dire, au lieu de s'agiter pour s'en distraire. Ce qui suppose se sentir en sécurité.

B8. D'où, à la louche, deux situations possibles : soit on est suffisamment en sécurité pour faire tout ce travail, soit on ne l'est pas. Si on l'est, alors faisons-le. Avant de pouvoir travailler à la connaissance de notre peur, il faut travailler à la connaissance de notre expérience, parce qu'il se trouve que notre peur est très timide et très agile. Au moins cela permet d'apprendre à se mettre en position d'observateur. Si on n'est pas en sécurité pour pouvoir s'absorber significativement dans ce travail, alors on peut commencer par sécuriser nos conditions d'existence. D'un côté on a un problème de politique intérieure, de l'autre un problème de politique extérieure. Ce qui nous ramène à notre majorité, c'est-à-dire à notre responsabilité intellectuelle : que tenons-nous pour vrai ?

B9. Un petit exercice d'attention à sa respiration ?

### C. Exercices

**C1.** Positionnement. « Plus on a peur, moins on pense » (B4). Cet énoncé est un énoncé empirique, au sens de l'objectivité intersubjective.

oui

non

ni oui ni non.

Correction. Non car en psychologie, on ne sait mesurer ni la peur ni la pensée.

---

<sup>60</sup> Voir Hunyadi, M. (2015). *La tyrannie des modes de vie. Sur le paradoxe moral de notre temps*. Lormont : Le bord de l'eau.

**C2.** Culture générale en philosophie. Lire cet extrait de Charles Renouvier<sup>61</sup>. Quelles seraient vos réponses ?

Position du problème. — Une question à se proposer pour une personne au courant des méthodes scientifiques, mais qui n'aurait pas encore songé à se faire une opinion ferme sur les questions débattues entre philosophes, pourrait être celle-ci :

Est-il possible de soumettre à une méthode dichotomique les systèmes les plus recommandés par la renommée des auteurs, et qui sont inconciliables entre eux, en les amenant à répondre à un petit nombre de questions qu'on formulerait soi-même sur les sujets qui paraîtraient de la plus grande portée ; cela fait, de chercher, après avoir posé sur chaque point une alternative logique, si les propositions contradictoires, extraites des doctrines, et élucidées, ne font pas corps entre elles d'un certain côté, par opposition aux autres, d'un autre côté ; de trouver le lien central, pour ainsi dire, où la scission a son siège et d'où elle s'étend ; enfin, en présence de deux systèmes ainsi rendus cohérents, prendre un parti sur le meilleur fondement à donner à des motifs de croire en ces matières inaccessibles à l'expérience et placées au-dessus du raisonnement ?

Et tout d'abord existe-t-il un principe, un seul, pour l'acceptation duquel il y ait unanimité parmi les philosophes ? C'est parce que *un principe* est requis, et que, toute preuve exigeant des prémisses, *il faut s'arrêter*, que la métaphysique, en son ensemble, est au-dessus de la démonstration, quoique la logique soit le lien nécessaire des parties ; et elle domine pareillement l'ordre empirique des phénomènes, dont elle cherche la raison première en étudiant leurs lois, parce que le phénomène n'est jamais donné que sous condition, comme la preuve. (pp. 1-2)

---

<sup>61</sup> Renouvier, C. (1927). *Les dilemmes de la métaphysique pure*. Paris : Alcan.