

COURS DE PSYCHOLOGIE

2. Les méthodes

Psychologie clinique
Psychologie cognitive
Psychologie du développement
Psychologie sociale

Liste des auteurs

Bonnet Claude	Professeur de Psychologie Cognitive et Physiologique Université Louis Pasteur, Strasbourg
Bromberg Marcel	Maître de Conférences de Psychologie Sociale Université Paris VIII, Vincennes – St-Denis
Chantrier Nicole	Assistante de Psychophysioogie Université Paris VIII, Vincennes – St-Denis
Crépault Jacques	Professeur de Psychologie Cognitive et Génétique Université Paris VIII, Vincennes – St-Denis
Deleau Michel	Professeur de Psychologie génétique Université de Rennes
Ghiglione Rodolphe	Professeur de Psychologie sociale Université Paris VIII, Vincennes – St-Denis
Ionescu Serban	Professeur de Psychologie Clinique et Pathologique Université Paris V, René Descartes
Jakobi Jacques-Marie	Maître de Conférences de Psychologie Sociale Université Paris VIII, Vincennes – St-Denis
Jean-François Lambert	Assistant de Psychophysioogie Université Paris VIII, Vincennes – St-Denis
Matalon Benjamin	Professeur de Psychologie Sociale Université Paris VIII, Vincennes – St-Denis
Moro Marie-Rose	Maître de Conférences de Psychologie Clinique et Pathologique Université Paris VIII, Vincennes – St-Denis
Nathan Tobie	Professeur de Psychologie Clinique Université Paris VIII, Vincennes – St-Denis
Netchine Serge	Professeur de Psychologie Génétique Université Paris VIII, Vincennes – St-Denis
Richard Jean-François	Professeur de Psychologie Cognitive Université Paris VIII, Vincennes – St-Denis
Ricordeau Luc	Maître de Conférences de Psychologie Générale Université de Nantes

Sous la direction de
RODOLPHE GHIGLIONE
et **JEAN-FRANÇOIS RICHARD**

COURS DE PSYCHOLOGIE

2. Les méthodes

Psychologie clinique
Psychologie cognitive
Psychologie du développement
Psychologie sociale

DUNOD

Cet ouvrage reprend l'intégralité du "Cours 3. Les méthodes" précédemment paru dans le volume 2 (3^e édition 1999, page 283 à 662) du *Cours de psychologie* édité sous la direction de Rodolphe Ghiglione et Jean-François Richard chez Dunod.

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



Nouvelle présentation, 2021

© Dunod, 1999, 2007, 2017

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-083556-0

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^o a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

TABLE DES MATIÈRES

COURS 1

Les méthodes

CHAPITRE 1 : Problèmes généraux des méthodes de la psychologie

1. Généralités	5
1.1. Les traits principaux de la méthode scientifique	6
1.2. La démarche scientifique en psychologie	13
1.3. La notion de preuve empirique	18
2. Les principales méthodes et leurs problèmes communs	20
2.1. Vue d'ensemble des principales méthodes	20
2.2. L'opérationnalisation	24
2.3. L'étude et l'interprétation des relations	27
2.4. Variabilité des comportements et constance des conditions	30
2.5. Mesure et dénombrement	32
2.6. Généralisation et représentativité	34

CHAPITRE 2 : L'expérimentation et l'observation

1. L'expérimentation	41
1.1. Définir une situation expérimentale	41
1.2. La planification des expériences	44
1.3. Problèmes de validité et de généralité	48
1.4. Quelques variantes de l'expérimentation type	52
2. L'observation	56
2.1. Observation et objectivité	56
2.2. Observation et interprétation	58
2.3. L'observateur actif et l'observation participante	61



COURS DE PSYCHOLOGIE

CHAPITRE 3 : Le recueil de l'information verbale

1. L'information verbale	71
1.1. Introduction : verbalisation et comportement, le verbal et le non-verbal	71
1.2. Langue et langage	73
1.3. Les fonctions du langage	75
2. L'enquête	75
2.1. Définition	76
2.2. Une question de départ	77
2.3. L'exploration du domaine étudié	77
2.4. Mise en place d'une problématique et construction d'un objet de recherche	77
2.5. Concepts et hypothèses	78
2.6. Le recueil de l'information	79
3. Le questionnaire	81
3.1. Introduction	81
3.2. Interrogation et question	82
3.3. Structure et fonctions de l'interrogation	83
Le point de vue des logiciens, 83 — Le point de vue de la psychologie cognitive, 83 — L'interaction dans l'interlocution, l'apport de la pragmatique, 83.	
3.4. Le questionnaire standardisé	84
4. Les objectifs du questionnaire	84
4.1. Les différents types de questions	86
Les objectifs des questions, 86 — Questions ouvertes, questions fermées, 87 — Questions portant sur un nombre et questions alternatives, 88 — Questions à choix multiples, 89 — Les échelles, 89 — Avantages et inconvénients des différents types de questions, 91.	
4.2. La formulation des questions	92
4.3. Réponses et non-réponses	94
4.4. La situation d'enquête	96
Des concepts aux indices empiriques, 97 — Une situation psychosociale, 98 — Recueillir ou produire de l'information verbale ?, 99.	
5. L'interview	100
5.1. Introduction	100
5.2. Historique	100
5.3. Définitions	102
5.4. Quelques bases théoriques de l'entretien	102
Approche directive, 103 — Approche non directive, 103.	
5.5. Différents types d'entretiens	104
5.6. Différents types d'entretiens de recherche	105
5.7. Les domaines d'utilisation	106
5.8. Les interventions de l'interviewer	106
La consigne de départ, 107 — Les relances au cours de l'interview, 107.	

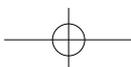




TABLE DES MATIERES

6. Un exemple de recueil d'information verbale : la verbalisation dans l'extraction de connaissances	109
6.1. Les systèmes experts	110
L'intelligence artificielle (IA), 110 — Les systèmes experts (SE), 110 — Psychologie cognitive et intelligence artificielle, 110.	
6.2. Fournir l'information aux systèmes experts	111
L'expert, 111 — Quel type d'information cherche-t-on à extraire de l'expert ?, 111.	
6.3. L'extraction de connaissances	111
L'interview centré sur l'expert, 112 — L'entretien structuré, 113 — L'analyse de protocoles, 114.	
6.4. Conclusion	114
7. Un autre exemple de recueil d'information verbale : la verbalisation pour l'étude du fonctionnement cognitif des êtres humains	115
7.1. Le fonctionnement cognitif	115
7.2. Pourquoi faire verbaliser les sujets ?	116
7.3. Comment faire verbaliser ?	116
7.4. Le statut épistémologique des verbalisations	117

CHAPITRE 4 : La méthode des tests

1. Introduction	125
1.1. Bases historiques	125
1.2. Qu'est-ce qu'un test ? Que mesure-t-il ?	126
2. Les types de tests et leur évolution	127
2.1. Les tests composites d'intelligence : le test comme mesure globale de l'intelligence	127
Le Binet-Simon et ses dérivés, 127 — Les épreuves pour la mesure de l'intelligence pratique, 130.	
2.2. Les tests basés sur l'analyse factorielle : le test comme mesure de composantes indépendantes de l'intelligence	132
2.3. Les tests basés sur les théories de l'intelligence : le test comme mesure du développement intellectuel	138
2.4. Les tests basés sur l'approche du traitement de l'information : le test comme diagnostic cognitif	142
Les tentatives d'évaluation de capacités élémentaires de traitement, 144 — Le diagnostic des raisonnements et des stratégies, 146 — Le diagnostic des troubles des apprentissages selon une théorie du traitement de l'information, 147.	
2.5. Les épreuves de dessin	149
Les stades, 150 — La figure complexe de Rey, 152 — Autres tests de dessins, 157.	
3. Pratique des tests	158
3.1. Les exigences auxquelles doit satisfaire un test	158



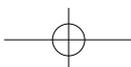


COURS DE PSYCHOLOGIE

3.2. La mesure à l'aide du test : l'étalonnage	160
Le principe de la mesure, 160 — L'étalonnage en quantiles : déciles, centiles, 162 — L'étalonnage en notes standard, 162 — L'étalonnage en classes normalisées, 164.	
3.3. La pratique des tests	165
4. La méthodologie de l'examen psychologique	167
4.1. L'analyse de la demande	167
4.2. Le temps du bilan	169
4.3. La relation dans l'examen psychologique	170
L'accueil de l'enfant par le psychologue, 170 — Le bilan, 170 — Attitude du psychologue, 171 — Dépouillement des tests et interprétation, 171.	
4.4. Le compte rendu du bilan psychologique	171
5. Conclusion	172

CHAPITRE 5 : Les méthodes cliniques

1. Définition de la méthode	179
1.1. Épistémologie	179
1.2. Les précurseurs	179
1.3. Les fondateurs	180
Dans le monde anglo-saxon, 180 — En France, 180.	
1.4. Étymologie	180
1.5. Construction de la définition	181
1.6. Limites de la méthode	182
2. Références théoriques de la méthode	183
2.1. La méthode psychanalytique	183
2.2. Autres références	183
La <i>Gestalttheorie</i> et la psychologie de Kurt Lewin, 183 — La phénoménologie, 183 — La psychopathologie issue de la psychiatrie, 183 — La théorie des techniques projectives, 183 — La systémique et la théorie de la communication, 183 — La théorie interactionniste, 183.	
3. Définition de la recherche clinique	184
3.1. Paradoxes épistémologiques : de l'observable à l'implicite	184
3.2. Les difficultés	185
3.3. Les acquis	185
3.4. La méthode clinique est-elle scientifique ?	186
Le souci d'administration de la preuve, 186 — Autres possibilités d'administration de la preuve en clinique, 187 — La nécessité de la généralisation, 188.	
3.5. Récapitulatif	189
4. La production des données	189
4.1. Un processus interactif	189
4.2. Communication verbale/communication non verbale	190



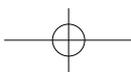
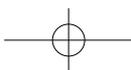


TABLE DES MATIERES

5. Les moyens	191
5.1. L'observation	191
Quelques caractéristiques, 191 — Un exemple d'utilisation de grilles d'observation, 191 — Les interactions comportementales, 192 — Les interactions affectives et fantasmatiques, 193.	
5.2. L'entretien	194
Entretien clinique/entretien de recherche, 194 — Traitement des données, 195.	
5.3. Les outils standardisés	198
Autres techniques d'enquêtes, 198 — Tests, 198.	
5.4. Études des documents, des traces, des jeux	199
Le jeu chez l'enfant, 199 — Les productions graphiques, 200 — Autres productions créatrices, 201.	
5.5. Transfert et contre-transfert	201
5.6. Bilan en pratique clinique	204
Démarche générale, 204 — L'adulte, 204 — Le bébé et sa mère, 205 — L'enfant, 205 — L'adolescent, 206 — Conclusions, 207.	
6. Les techniques thérapeutiques	207
6.1. La psychanalyse	208
Place de la psychanalyse, 208 — Dispositif et processus de changement, 208 — Psychothérapies « d'inspiration psychanalytique », 208 — Perspectives actuelles en psychothérapie « d'inspiration psychanalytique », 209.	
6.2. Autres thérapeutiques	212
Les psychothérapies brèves, 212 — La thérapie familiale systémique, 212 — Le psychodrame type Moreno, 213 — La relaxation, 213 — La dynamique de groupe, 213 — La thérapie comportementale, 214.	
6.3. Construction d'une stratégie thérapeutique adaptée	214
6.4. Évaluation de l'efficacité thérapeutique	214
Un processus d'influence, 215 — Répertoire les paramètres fonctionnels, 215 — Facteurs communs/facteurs spécifiques, 216.	
6.5. Stratégies d'évaluation	217
Indices concernant le patient, 218 — Indices concernant les actes du thérapeute, 218.	
7. Conclusions : perspectives actuelles en clinique et en recherche clinique	221
7.1. L'impossibilité d'un seul modèle	221
7.2. Une méthode éclectique	222
7.3. Une méthode complémentariste	223
CHAPITRE 6 : Les méthodes statistiques	
1. Introduction	231
1.1. Les objectifs des procédures de description statistique	231
1.2. Les procédures naturelles de description statistique	232
1.3. Les procédures de description statistique : des procédures fondées sur les concepts de la mathématique ensembliste	233
1.4. Description statistique et inférence statistique	233





COURS DE PSYCHOLOGIE

1.5. Qu'est-ce que les procédures de description ?	234
Les objets, 234 — Les procédures, 235.	
1.6. Les questions qu'il convient de se poser	236
2. Les notions de base de la description statistique	238
2.1. Les objets dont traitent les procédures descriptives	238
La notion de protocole, 238 — La notion de variable, 242 — Ensemble des observables, 243 — Structures sur les observables : types de variables, 244 — Structures sur les individus : les notions de facteur et de plan, 246 — Expérience, protocoles d'analyse, plans d'analyse, 250.	
2.2. Les traitements	252
Les types de traitements, 252 — Les traitements et les types d'objets, 255 — Ce qui dépend de la structure du protocole, 255 — Ce qui dépend de la structure des modalités de la (ou des) variable(s) observable(s), 256.	
2.3. Les procédures	259
3. Recodage d'une variable	260
3.1. Les types de recodage	260
3.2. Recodage par regroupement de modalités	260
3.3. Le recodage par transformation de la variable	263
4. Faire une distribution	265
4.1. Distribution sur une variable	265
Distribution non cumulée, 265 — Distribution cumulée, 272.	
4.2. Distribution sur deux variables	280
Procédure, 280 — Représentation graphique, 282.	
5. Résumer une distribution	283
5.1. Distribution quelconque : calcul du mode	283
5.2. Distribution sur une variable ordinale ou numérique.	
Indice de tendance centrale : la médiane	284
Définition et principe de calcul de la médiane, 284 — Procédure de calcul de la médiane, 286 — Exemples de calcul de la médiane, 287.	
5.3. Distribution sur une variable numérique	289
Indices de tendance centrale : médiane et moyenne, 289 — Indices de dispersion : écart-interquartile, variance et écart-type, 293.	
6. Situer un individu dans une distribution	299
6.1. Situer un individu par rapport aux fréquences de la distribution cumulée : les quantiles	299
6.2. Situer un individu par sa distance par rapport à la moyenne	301
Les échelles en notes réduites, 301 — Les échelles normalisées, 303.	
7. Comparer une distribution empirique à une distribution de référence	305
7.1. Procédure générale de comparaison d'une distribution empirique à une distribution de référence	306
7.2. Comparaison d'une distribution empirique à une distribution uniforme	307





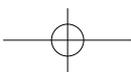
TABLE DES MATIERES

7.3. Comparaison d'une distribution empirique à une distribution normale	309
La distribution normale, 309 — Procédure pour comparer une distribution empirique à une distribution normale, 313.	
8. Comparaison de groupes d'observations	315
8.1. La procédure de comparaison	315
8.2. Comparaisons dans les plans à emboîtement de facteurs ou plans à groupes indépendants	317
Exemple avec variable dépendante numérique, 317 — Exemple avec une variable dépendante ordinale, 319 — Exemple avec une variable dépendante nominale, 320.	
8.3. Comparaisons dans les plans à croisement de facteurs ou plans à groupes appariés	321
Exemple avec variable dépendante numérique, 321 — Exemple avec variable dépendante ordinale, 321 — Exemple avec variable dépendante nominale, 325.	
9. Liaison entre variables	327
9.1. L'étude de la liaison entre deux variables nominales	328
La distribution des effectifs conjoints, 328 — La distribution des fréquences, 329 — Le tableau des fréquences-produits, 329 — Le tableau des effectifs théoriques, 330 — Le taux de liaison, 331 — Le carré moyen de contingence, 332.	
9.2. L'étude de la liaison entre deux variables numériques	333
Le coefficient de corrélation r de Bravais-Pearson, 333 — La procédure, 334.	
9.3. L'étude de la liaison entre deux variables ordinales	338
Le coefficient de corrélation par rangs de Spearman, 338 — Procédure de calcul, 338.	
Annexe	342
Protocoles	
Enquête sur la représentation de la psychologie, 342 — Enquête sur la représentation des accidents du travail, 346 — Test BV16, 348 — Expérience stéréotypie, 350 — Apprentissage d'une règle, 350 — Charge mentale, 352 — Calcul mental, 352 — Expérience temps de réaction, 353 — Test de labyrinthes, 354.	

CHAPITRE 7 : Les méthodes psychophysiques

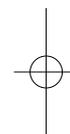
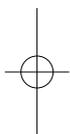
Introduction	359
1. Définition des problèmes	360
1.1. Les questions que se pose la psychophysique	360
Détection, 360 — Discrimination, 361 — L'échelonnage, 361 — La chronométrie mentale, 361.	
1.2. Jugements et choix	362
1.3. Conceptions de la mesure psychophysique	362
2. Exemples de méthodes psychophysiques	363
2.1. Les méthodes de seuil	363
2.2. Modèle et méthode de la détection du signal	365
2.3. Mesures des temps de réaction	369
2.4. La construction d'une échelle psychophysique	371





COURS DE PSYCHOLOGIE

Conclusion	372
CONCLUSION : LE CHOIX D'UNE MÉTHODE	375
Bibliographie	381
Index	389

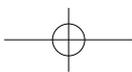
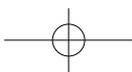




Cours 1

LES MÉTHODES





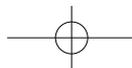


Chapitre 1

PROBLÈMES GÉNÉRAUX
DES MÉTHODES
DE LA PSYCHOLOGIE



BENJAMIN MATALON





SOMMAIRE

1. Généralités	5
1.1. Les traits principaux de la méthode scientifique	6
1.2. La démarche scientifique en psychologie	13
1.3. La notion de preuve empirique	18
2. Les principales méthodes et leurs problèmes communs	20
2.1. Vue d'ensemble des principales méthodes	20
2.2. L'opérationnalisation	24
2.3. L'étude et l'interprétation des relations	27
2.4. Variabilité des comportements et constance des conditions	30
2.5. Mesure et dénombrement	32
2.6. Généralisation et représentativité	34





1. GENERALITES

Après avoir longtemps fait partie de la philosophie, la psychologie se présente depuis plus d'un siècle comme une science. Nous allons consacrer cette introduction à examiner ce qu'on entend par là, ce que peuvent signifier « science » ou « connaissance scientifique », puis nous nous demanderons dans quelle mesure les idées générales que nous aurons ainsi mises en évidence peuvent s'appliquer à la psychologie. Il ne s'agit pas de pure spéculation : l'ensemble de cette partie sera consacré à présenter les principales méthodes qui permettent, concrètement, de réaliser cet idéal scientifique, ou au moins d'y tendre autant que possible.

Mais auparavant, il sera nécessaire d'aborder quelques problèmes généraux, auxquels seront consacrées les deux premières parties de ce chapitre. Les autres enseignements de méthodologie reprendront et approfondiront les principales méthodes actuellement utilisées et fourniront certains outils indispensables, de manière à ce que les étudiants soient ensuite capables de les mettre en œuvre eux-mêmes.

La plupart de ces méthodes ont été conçues et sont utilisées pour la *recherche*. Néanmoins, leur connaissance est indispensable à tous les psychologues, même à ceux qui se veulent être uniquement des praticiens. En effet, une partie importante de la psychologie appliquée consiste à faire des *études* qui, pour l'essentiel, ne diffèrent des recherches que par l'utilisation plus immédiate et plus pratique qui sera faite de leurs conclusions. Mais même celui qui ne vise que l'efficacité pratique, par exemple un psychologue dont le seul objectif est de venir en aide à ses patients, doit savoir comment ont été produits les instruments qu'il utilise et les connaissances sur lesquelles il s'appuie, et comprendre les raisons qu'on a de croire à leur validité.

Les enseignements de méthodologie sont en général jugés rébarbatifs. Celui qui s'intéresse à la psychologie souhaite le plus souvent apprendre quelles sont les connaissances acquises dans ce domaine, et comment les utiliser au mieux, plutôt que le détail des procédures par lesquelles on a obtenu ces connaissances. C'est néanmoins indispensable si on veut vraiment apprécier la valeur et la portée de ce qui est présenté dans les autres cours, et si on veut faire soi-même quelques exercices.





COURS DE PSYCHOLOGIE

Les deux premières parties de ce chapitre de ce cours seront consacrées à des thèmes très généraux. On commencera par une présentation rapide de ce qu'est la méthode scientifique, puis nous examinerons les questions que peut soulever son application à la psychologie. La discussion de quelques problèmes communs à toutes les méthodes conclura ces généralités.

Les autres parties présenteront les principales méthodes utilisées en psychologie. Il s'agira pour l'essentiel des méthodes de *production* des données. Les données brutes, telles qu'on les obtient immédiatement, sont rarement utilisables telles quelles. Il faut les mettre sous une forme plus commode, les résumer ou en mettre en évidence des caractéristiques pertinentes pour l'objectif poursuivi. Cette distinction entre production et traitement des données est nécessaire pour l'exposé, mais, en fait, les deux étapes sont liées : si des données ont été produites dans de mauvaises conditions, ne présentent pas les propriétés nécessaires, aucun traitement ne permettra d'en tirer des conclusions étayées.

La partie «Statistique descriptive» portera sur les moyens d'analyser des données numériques, de les résumer pour les rendre commodément manipulables, de mettre en évidence des propriétés, comme des relations entre des variables. Les inférences statistiques dont il sera question ultérieurement présenteront les méthodes qui permettent de tirer d'un ensemble de données des conclusions valides relatives aux hypothèses qu'on voulait mettre à l'épreuve. On verra aussi les précautions à prendre, lors de la production des données, pour que de telles conclusions soient possibles. Enfin, une partie consacrée au «Traitement des informations verbales» approfondira ce qui est dit ici sur les entretiens et les questionnaires, soulèvera des problèmes généraux à propos de l'utilisation du langage et exposera les principales méthodes d'analyse de contenu.

Cette première partie, ainsi que la suivante, se veulent très générales, ce qui les rend peut-être trop abstraites, malgré les exemples qui les illustrent. Nous conseillons à l'étudiant de les lire une première fois, puis de passer aux autres paragraphes, plus concrets, et de revenir ensuite sur ces deux premiers, en ayant cette fois en tête la mise en œuvre des idées générales qui y sont exposées.

1.1. Les traits principaux de la méthode scientifique

Il n'est pas facile, et peut-être pas nécessaire, de donner une définition complète de la science. Nous nous contenterons ici d'en mentionner deux caractéristiques essentielles.

Premièrement, à la question «Pourquoi devrais-je vous croire ?», le scientifique doit être en mesure de répondre par des arguments acceptables pour tous, les plus convaincants étant, nous verrons plus loin pourquoi, de nature *expérimentale*. Idéalement, le chercheur qui prétend avoir obtenu un résultat nouveau, qu'il veut faire reconnaître et accepter par les autres, doit pouvoir





PROBLÈMES GÉNÉRAUX DES MÉTHODES DE LA PSYCHOLOGIE

répondre : « Voilà ce que j'ai fait et ce que j'ai observé. Vous pouvez faire la même chose, et vous verrez que vous arriverez aux mêmes conclusions¹. »

La démarche scientifique se caractérise donc principalement par le *souci de la preuve*, fondée sur des *observations empiriques publiques* et sur des raisonnements *explicites et valables pour tous*. Mais ce n'est là qu'un idéal, et nous verrons qu'il n'est pas aisé à atteindre. Devant les inévitables difficultés, deux écueils opposés sont à éviter : les ignorer et croire trop facilement avoir abouti à des conclusions incontestables, ou, devant les difficultés, se résigner trop vite et, faute de preuves parfaitement rigoureuses, se contenter d'impressions ou d'intuitions, d'« évidences » qu'on ne remet pas en cause. L'esprit critique, à la fois devant ses propres impressions ou les connaissances communes, et devant les « acquis de la science » doit toujours rester en éveil.

Une autre caractéristique de l'attitude scientifique est l'effort de *généralisation*. On observe quelque chose à un moment donné, sur quelques personnes, dans des conditions particulières, à la suite de manipulations précises et avec certains instruments d'observation. Mais ce n'est en général pas cela qui nous intéresse : nous voulons obtenir des connaissances plus générales, nous souhaitons pouvoir transposer ce que nous avons observé, ou plutôt les conclusions que nous en avons tirées, à d'autres situations, à d'autres moments, à d'autres personnes. Même celui qui ne s'intéresse qu'à comprendre des cas individuels a besoin pour cela de la connaissance de concepts et de mécanismes généraux. Pour que de telles généralisations soient possibles (mais il faut être conscient qu'elles comportent toujours un risque d'erreur), des précautions particulières doivent être prises. Toutes les observations, même effectuées dans des conditions favorables, ne sont pas généralisables.

Atteindre ces objectifs est difficile, les obstacles sont nombreux. Il en résulte que les connaissances scientifiques sont toujours provisoires, susceptibles d'être critiquées, corrigées, améliorées, affinées, approfondies, étendues, parfois complètement rejetées et remplacées par d'autres. Les « progrès de la science » ne se font donc pas seulement par *accumulation* de connaissances nouvelles, qui viendraient s'ajouter aux anciennes, mais aussi par *correction* de celles-ci.

Cette possibilité de remise en cause permanente des connaissances scientifiques, donc leur caractère provisoire, et la fréquence des controverses entre chercheurs qui en découlent, sont ressenties parfois, en dehors des milieux spécialisés, comme une faiblesse. On voudrait bien, évidemment, atteindre un savoir certain, définitif, incontestable. Mais la connaissance scientifique ne peut pas l'être ; le processus de recherche, avec son souci de la preuve, ne peut être que graduel. C'est au contraire une des forces de la science que d'être capable d'évolution et, on l'espère, d'amélioration.

1. Cela permet de répondre à une question souvent posée par des débutants : que faut-il mettre dans un rapport de recherche ? En fonction de ce qui vient d'être dit, la réponse est, en principe, simple : il faut dire tout ce qui est nécessaire pour que celui qui le souhaite puisse faire la même chose et obtenir le même résultat.





COURS DE PSYCHOLOGIE

En principe, il n'y a donc pas de dogme en science, tout doit toujours pouvoir être contesté. Mais, en fait, quand une théorie fonctionne bien, lorsqu'elle rend compte d'un grand nombre de phénomènes déjà connus et si la plupart des prévisions qu'elle permet se trouvent vérifiées, on hésitera avant de la remettre en cause, et on ne se résoudra à l'abandonner qu'avec de très bonnes raisons, et souvent seulement lorsqu'on dispose d'une théorie meilleure qu'on puisse lui substituer.

Si le souci de la preuve est central dans l'attitude scientifique, il faut préciser de quoi il s'agit : qu'est-ce qui peut être considéré comme une preuve satisfaisante, capable d'entraîner la conviction ?

Peut-être vaut-il mieux commencer par voir ce qui n'est pas jugé suffisamment probant : citons en désordre l'introspection, l'intuition, les habitudes de pensée ou de pratique, l'expérience personnelle, le pur raisonnement, le bon sens, l'autorité des maîtres, la tradition, qui peuvent tous être invoqués, et pas nécessairement à tort, comme sources de connaissances. Mais pour les scientifiques ils peuvent toujours être mis en doute et ne constituent pas de véritables preuves, même s'ils peuvent souvent entraîner la conviction et être tout à fait efficaces comme base de pratiques. Cela ne veut pas dire qu'ils soient sans valeur ou sans intérêt pour la recherche. Même dans une démarche strictement scientifique, ils peuvent être fort utiles, au moins comme sources d'idées, d'hypothèses qu'on mettra ensuite à l'épreuve de façon rigoureuse. D'ailleurs, même en science, pour des raisons pratiques, le recours à l'autorité est inévitable, ne serait-ce que dans l'enseignement : l'étudiant est bien obligé de croire ce que lui disent ses professeurs, il n'a ni le temps ni les moyens de vérifier lui-même tout ce qu'on lui affirme. Et c'est vrai dans bien d'autres cas. Mais il faut prendre ces connaissances pour ce qu'elles sont, et ne pas les confondre avec ce qui a été minutieusement prouvé.

Mais ces connaissances d'origines diverses peuvent aussi constituer des obstacles : une grande partie des sciences se sont fondées par une rupture avec le sens commun ou la tradition, en se posant des questions à propos de ce qui était couramment admis et en acceptant de le remettre en cause.

Mais alors, si tout cela est insuffisant, qu'est-ce qui peut être accepté comme preuve ? En premier lieu, l'empirisme, le recours aux faits¹. Mais les faits, tels qu'ils se présentent immédiatement à nous, sont en général ambigus et mal définis, et il est difficile d'en tirer des conclusions valides. Il faut donc les recueillir en prenant des précautions particulières, et souvent en les provoquant, c'est-à-dire en réalisant des *expériences*.

C'est pourquoi le cœur de la méthode scientifique, ce qui permet le mieux d'aboutir à des conclusions non ambiguës, et donc d'entraîner la conviction,

1. Cela n'implique pas que le chercheur doive nécessairement être empiriste, au sens philosophique du terme. L'empirisme joue un rôle essentiel dans la formation des connaissances, mais il n'est pas évident qu'il en soit le fondement ultime. En fait, on rencontre chez le scientifique toute la gamme des positions épistémologiques, même si elles ne sont souvent qu'implicites. Aucune ne s'est révélée jusqu'à présent plus féconde que les autres.





PROBLÈMES GÉNÉRAUX DES MÉTHODES DE LA PSYCHOLOGIE

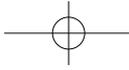
est l'expérimentation. Expérimenter, c'est *intervenir activement pour réaliser les conditions nécessaires à la vérification des hypothèses relatives aux causes ou aux propriétés des phénomènes étudiés*. C'est cette possibilité de créer les conditions nécessaires qui permet des conclusions valides.

Supposons, par exemple, qu'on se demande si un certain entraînement améliore la vitesse avec laquelle on réalise une certaine tâche. Que ce soit vraisemblable peut être une raison suffisante pour décider de le mettre en œuvre, de l'utiliser dans la formation, mais on peut être plus exigeant, que ce soit pour des raisons pratiques ou à cause de préoccupations théoriques. On pourrait aussi se contenter d'observer les personnes que l'on rencontre et qui se trouveront avoir bénéficié de cet entraînement, et estimer qu'elles réalisent bien une tâche pour laquelle cet entraînement semble efficace. Mais il n'est pas certain que l'on puisse les observer toutes face à des tâches identiques et dans les mêmes conditions ; d'autre part, on ne sait pas ce qu'elles auraient fait sans l'entraînement et, même si on trouve des personnes non entraînées, et si on constate qu'il y a bien une différence entre elles, on peut craindre par exemple que les personnes entraînées soient plus motivées que les autres, et que leur meilleure performance soit due à leur motivation, et non à l'entraînement. Ce type d'observation peut éventuellement donner quelques idées, il ne permet certainement pas de conclure. Pour cela, il faut expérimenter.

On pourra, par exemple, mesurer d'une part le temps mis par des personnes non entraînées, d'autre part le temps mis pour réaliser la même tâche, dans les mêmes conditions, soit par les mêmes personnes après entraînement, soit par d'autres qu'on aura choisies semblables aux premières, mais qui auront été préalablement entraînées. C'est cette *comparaison* qui permet de vérifier la validité de l'hypothèse. Maîtrisant les conditions de nos observations, on les choisira, ou les suscitera, de telle sorte qu'on puisse être sûr que l'unique différence entre les deux groupes de personnes soit l'entraînement. La comparaison mettra en évidence l'effet de celui-ci, *toutes choses égales par ailleurs*. Si toutes les précautions voulues ont bien été prises, seule l'efficacité de l'entraînement pourra expliquer une différence observée entre les temps mis par les sujets des deux groupes. *C'est cela qui rend la méthode expérimentale particulièrement convaincante*. Étant donné la manière dont l'expérience a été conçue et réalisée, une seule conclusion est logiquement possible. Mais on imagine dès maintenant que ces conditions ne sont pas faciles à réaliser.

Dans ce cas, la nécessité de l'expérimentation est évidente. Mais il y a des cas où les conclusions à partir d'observations simples semblent suffisantes. Il est fréquent, par exemple, de conclure à l'efficacité d'une forme particulière de psychothérapie après avoir rencontré quatre ou cinq personnes qui ont été ainsi soignées, et qui se portent mieux. Sans parler des difficultés d'avoir des critères sérieux de guérison, il faudrait toutefois, pour conclure, tenir compte de la possibilité d'amélioration spontanée, de l'influence d'événements autres que la thérapie, de l'effet placebo, etc. Bien que, dans ce cas, une expérimentation au sens strict soit pratiquement impossible, il est au moins évident que la seule constatation de quelques réussites ne suffit pas, qu'il faudrait beaucoup





COURS DE PSYCHOLOGIE

d'informations sur chaque sujet, et qu'il serait nécessaire de faire des comparaisons avec des personnes non soignées, ou soignées autrement. C'est certainement difficile, et nous ne prétendons pas donner ici une méthode d'évaluation des psychothérapies, problème difficile et toujours débattu, mais seulement attirer l'attention sur la difficulté de tirer des conclusions valides de constatations acceptées telles qu'elles se présentent, même si, à première vue, elles peuvent sembler suffisantes et convaincantes.

La nécessité de comparer s'impose aussi en dehors de toute expérimentation. Supposons que nous voulions étudier, par observation ou par enquête, certains comportements des personnes âgées. On sera facilement tenté de ne s'intéresser qu'à elles, et d'attribuer à la vieillesse tout ce qui, soit nous semblera relever d'un affaiblissement, soit, plus généralement, ce qui correspond à notre idée des personnes âgées. Seule la comparaison avec d'autres personnes (il n'est d'ailleurs pas facile de choisir lesquelles, cela dépendra du problème précis qu'on se pose) permettra, au-delà des idées toutes faites, de savoir ce qui, dans leur comportement, est effectivement spécifique des personnes âgées.

Certes, il peut arriver qu'on trouve des situations « naturelles » qui remplissent l'essentiel des conditions nécessaires pour aboutir à des conclusions suffisamment solides. De tels cas sont extrêmement rares, et, souvent, la comparabilité n'est qu'apparente, d'autant plus qu'on ne connaît pratiquement jamais toutes les caractéristiques de ces situations « naturelles ». Le plus souvent, le chercheur est obligé de créer les conditions nécessaires en fonction du problème qu'il se pose ; autrement dit : d'expérimenter.

Les expériences les plus rigoureuses et les plus fécondes sont celles qui sont conçues en fonction d'hypothèses préalables, avec l'intention de les mettre à l'épreuve, de voir si on peut les accepter ou s'il faut les rejeter. Certes, on peut faire des expériences, ou d'autres types de recherches, simplement « pour voir », parce qu'on se demande ce qui peut se produire dans certaines conditions. Cependant, le fait même de choisir les conditions et ce qu'on va observer suppose une hypothèse ; simplement, elle n'est pas explicitée, ni fondée sur une théorie. Dans le cas de l'étude de l'efficacité d'un entraînement, décider de mesurer le temps mis pour réaliser la tâche, plutôt que le nombre d'erreurs ou la qualité du travail, revient à faire l'hypothèse que c'est sur la vitesse que porte l'amélioration.

Bien sûr, il est possible de mesurer, au cours d'une même expérience, plusieurs aspects du résultat obtenu ; dans notre cas, le nombre d'erreurs ou la qualité du travail par exemple. Mais il faut être conscient qu'on n'observera jamais tout, et qu'il est très lourd de prendre un grand nombre de mesures. Des choix sont inévitables et ils sont équivalents à des hypothèses.

Nous avons insisté plusieurs fois sur la nécessité de *comparer*. Une caractéristique de la démarche que nous venons d'esquisser est en effet de procéder par comparaisons, et nous la retrouverons dans la plupart des autres méthodes. Quelle que soit celle qu'on adopte, on ne met en général pas en évidence l'influence d'un facteur sur un phénomène en voyant simplement ce qui se passe





PROBLÈMES GÉNÉRAUX DES MÉTHODES DE LA PSYCHOLOGIE

en sa présence, mais en comparant cela avec ce que serait le phénomène en question en son absence ; ou encore en montrant que le phénomène varie lorsque le facteur varie, ce qui exige aussi de comparer deux ou plusieurs états de celui-ci. Ainsi, pour reprendre les exemples précédents, on ne pourrait rien conclure à partir de la seule mesure du temps mis par des sujets entraînés ; même si celui-ci semble très court, on ne peut pas être certain que, sans entraînement, il aurait été plus long. De même, des cas de traitements réussis ne suffisent pas pour évaluer correctement leur efficacité (ce point sera repris au paragraphe 2).

En fait, la comparaison est une manière de mettre en évidence des *relations*. Le but de la plupart des investigations scientifiques est d'*expliquer* un phénomène ou d'en rechercher les *déterminants* ou les *causes*. Se contenter de montrer l'existence d'un phénomène, même inattendu ou bizarre, ne peut constituer qu'une première étape, parfois nécessaire si le phénomène est nouveau ou peu vraisemblable, mais insuffisante pour le comprendre et l'expliquer.

Nous citerons d'abord comme contre-exemple critiquable une idée du philosophe et historien de la littérature René Girard qui, dans un de ses ouvrages, *Mensonge romantique et vérité romanesque*, affirme la primauté de ce qu'il appelle le *désir mimétique*. Selon lui, on ne désire que ce que quelqu'un d'autre désire déjà. L'auteur se contente, à l'appui de sa thèse, de montrer que c'est un mécanisme qu'on trouve décrit chez de grands romanciers. On peut juger l'idée séduisante, intéressante pour le psychologue, et un peu d'introspection peut nous convaincre qu'en effet cela peut arriver. Mais la démarche scientifique ne peut pas se contenter d'en rester là. Le chercheur se demandera par exemple dans quelles circonstances le désir mimétique se manifeste, ou quelles doivent être les caractéristiques du « médiateur » dont on imitera le désir. On mettra ainsi en relation l'apparition du désir mimétique et les conditions qui la favorisent, ou au contraire l'empêchent, ce qui pourra nous mettre sur le chemin d'une explication, en même temps que cela nous renseignera sur sa portée.

Par contraste, nous évoquerons l'ensemble d'expériences du psychologue Stanley Milgram sur *La soumission à l'autorité*, titre de l'ouvrage où il en a exposé la synthèse. C'est probablement l'expérience de psychologie expérimentale qui est la plus connue du public non-spécialisé, mais non par ses aspects les plus proprement scientifiques. Le point de départ de Milgram n'est plus littéraire, comme chez Girard, mais historique : il s'est demandé comment des hommes pouvaient commettre des actes de cruauté lorsqu'on le leur ordonnait. On sait bien que cela se produit, et c'est la conviction de l'existence du phénomène qui est à l'origine de la recherche. Le but de l'expérience était de l'expliquer, pas simplement de le montrer. Pourtant, ce n'est que cela qui a en général été retenu, et peut-être n'était-il en effet pas inutile de montrer que ce n'est pas un comportement exceptionnel, mais qu'il est relativement facile à obtenir, et surtout de personnes qui n'ont *a priori* rien d'exceptionnel. Mais Milgram ne s'en est pas tenu là. En faisant varier les conditions de l'expérience, il a montré que certaines favorisent la soumission, alors que dans





COURS DE PSYCHOLOGIE

d'autres celle-ci devient exceptionnelle. Par exemple, un de ses résultats a été qu'en renforçant l'aspect « scientifique » de la situation aux yeux des sujets, on favorise la soumission. Un tel résultat éclaire certainement le phénomène de l'obéissance, et contribue, avec d'autres, à l'expliquer. C'est en cela que c'est une véritable recherche scientifique.

L'expérimentation n'est pas toujours possible. Dans la pratique, on ne dispose pas toujours de la possibilité de construire une expérience dans les conditions voulues, que ce soit pour des raisons pratiques (de nombreux facteurs ne peuvent pas être manipulés à volonté, ou le temps nécessaire serait trop long, ou encore il faudrait des moyens dont le chercheur en général ne dispose pas), ou pour des raisons éthiques (certaines interventions dans la vie des sujets seraient inadmissibles). Il faut alors limiter ses interventions, se contenter d'observer ce qui se passe, en essayant de tirer les conclusions les plus rigoureuses possibles, en restant conscient de leurs limites. Ne pouvant intervenir, on tentera néanmoins de *choisir* ce qu'on va observer, afin d'obtenir les informations voulues, même si les conclusions peuvent être moins assurées. Mais retenons pour l'instant que c'est en référence à l'expérimentation qu'on peut apprécier la validité de toutes les autres méthodes.

Qu'il construise les situations qu'il étudiera ou qu'il les choisisse, le chercheur est toujours actif. Les données sur lesquelles il travaillera ne sont pas simplement *recueillies*, selon une expression souvent utilisée (mais à tort, car elle suggère que les données sont là, qu'il n'y a qu'à les prendre) ; il vaudrait mieux dire qu'elles sont *produites*. À première vue, cela va à l'encontre du souci d'objectivité sur lequel nous avons insisté. Mais produire ses données ne veut pas dire qu'on peut faire n'importe quoi ; un des objets d'un enseignement de méthodologie est précisément de faire comprendre les précautions à prendre pour que les conclusions tirées des données aient une validité suffisante, précautions qui portent tant sur la manière de les obtenir que sur celle de les traiter ensuite. Surtout, il ne faut pas croire qu'une observation directe, immédiate, vaudrait mieux : elle serait plus dépendante de la subjectivité du chercheur qu'une expérience construite en pleine conscience de la démarche adoptée, de ses possibilités et de ses limites.

Telle que nous l'avons présentée, la connaissance scientifique, avec son souci de n'avancer que ce qui a été prouvé, peut apparaître comme la seule vraie, et on reproche souvent aux scientifiques leur dédain des autres formes de connaissance. Il n'est toutefois pas raisonnable d'exclure celles-ci : des connaissances pratiques, des croyances qui se sont formées peu à peu peuvent être, elles aussi, vraies. On n'a pas la possibilité pratique de tout vérifier.

La science a des limites. Il y a des problèmes que, par nature, elle ne peut pas aborder : tout ce qui a trait au sens du monde et de notre vie, aux fins dernières de l'homme ou de l'univers, échappe à l'investigation scientifique. De même, ce ne peut être la science seule qui apportera des solutions à des problèmes éthiques, nous dira ce qui est bien ou mal, quels sont les buts qu'il faut poursuivre et ceux qu'il faut éviter. Une recherche empirique peut y aider en





PROBLÈMES GÉNÉRAUX DES MÉTHODES DE LA PSYCHOLOGIE

indiquant quelles peuvent être les conséquences de nos actions, ou certaines contraintes qui les limitent ou les détournent, mais elle ne nous dira pas comment les juger. Enfin, certains problèmes de grande importance ne sont pas traités scientifiquement tout simplement parce qu'on ne sait pas encore comment s'y prendre, peut-être parce qu'ils sont trop complexes, ou trop instables. Néanmoins, la science peut être considérée, avec ses limites et son caractère révisable, donc améliorable, sur lequel nous avons insisté, comme la meilleure connaissance *du moment sur les problèmes dont elle s'occupe*. Mais elle est loin de traiter de tout, et elle ne peut prétendre apporter des vérités définitives.

1.2. La démarche scientifique en psychologie

Ce que nous avons vu jusqu'à présent était une brève présentation de la méthode ou de la démarche scientifique fondée pour l'essentiel sur les pratiques des sciences de la nature, principalement de la physique, discipline supposée réaliser le mieux (mais bien sûr jamais parfaitement) un idéal de rigueur et de validité. La question se pose maintenant de savoir si les sciences de l'homme, et en particulier la psychologie puisque c'est d'elle qu'il est question ici, relèvent de la même démarche, ou si les différences d'objet et de relation entre le chercheur et son objet posent des problèmes spécifiques qui exigent d'autres approches, des méthodes spécifiques.

Depuis que les sciences humaines se sont constituées en disciplines autonomes, les réponses à cette question ont été très diverses. On peut toutefois distinguer deux positions principales, selon qu'elles y répondent affirmativement ou négativement. La première, que nous appellerons *naturaliste*, nie l'existence de telles différences fondamentales, et donc croit à l'existence d'une méthode scientifique unique, susceptible d'être appliquée à tout objet. Selon ce point de vue, les méthodes et les modes de raisonnement qui ont fait leurs preuves en physique ou en biologie doivent être repris pour l'étude de l'homme ou des phénomènes sociaux. Il faut donc, comme dans les autres sciences, expérimenter, mesurer, comparer.

La position opposée¹ estime au contraire que le chercheur en sciences humaines entretient avec son objet une relation particulière, privilégiée, puisqu'il peut s'identifier à lui et le comprendre, ce qui implique un mode de connaissance tout différent. Un physicien ne peut pas se mettre à la place d'un

1. Il n'y a pas de terminologie qui se soit imposée pour désigner ces deux positions. Celle que nous avons appelée « naturaliste » est aussi parfois nommée **systematique** ou même, mais à notre avis de façon abusive, **scientifique**, laissant penser que les autres approches ne le sont pas, ce qui est discutable. On parle aussi, tout aussi à tort, de psychologie **experimentale**. Celle-ci existe évidemment, mais nous verrons qu'elle n'est pas radicalement différente des autres méthodes systematiques. La position opposée est en général dite **clinique**, plus rarement **humaniste**, en psychologie, et **comprehensive, qualitative** ou **phenomenologique** en sociologie.





COURS DE PSYCHOLOGIE

électron et comprendre ainsi pourquoi il réagit comme il le fait, alors qu'un psychologue peut le faire, plus ou moins bien, là est le problème, pour une autre personne.

Un autre élément important de la position naturaliste est la conviction que tout ce qui existe, que ce soit matériel, vivant ou humain, relève de lois générales communes. L'unité de méthode découle donc de la croyance en l'unité fondamentale des objets de connaissance. On cherchera donc, chaque fois que c'est possible, à ramener le complexe au plus simple, au plus général, ce qui amène à prendre souvent un point de vue *réductionniste*, qui cherche à déduire les propriétés d'un objet de celles des éléments qui le constituent : on tentera d'expliquer les propriétés de la matière à notre échelle à partir de celles des atomes, et les propriétés de ceux-ci à partir de celles des particules élémentaires. En psychologie, cette attitude amènera à chercher autant que possible l'explication des comportements dans la physiologie ou au moins dans des mécanismes élémentaires.

La psychologie clinique, au contraire, est beaucoup plus sensible et attentive aux spécificités de chaque niveau, et donc à la nécessité de modes d'approche particuliers pour chacun. Pour elle, par exemple, la plupart des expériences de laboratoire, qui mettent les sujets dans des conditions standardisées, et souvent très épurées, pour mettre en évidence sans ambiguïté des mécanismes élémentaires, ne peuvent pas saisir la complexité de l'être humain, et donc risquent de passer à côté de l'essentiel qui ne peut pas être représenté adéquatement par ces mécanismes élémentaires isolés.

La position naturaliste se méfie de la compréhension directe, qu'elle craint trop subjective, et valorise avant tout l'objectivité et la possibilité de vérification. Le sociologue Durkheim, par exemple, proposait de «traiter les faits sociaux comme des choses». En psychologie, la forme extrême de cette position a été le *behaviorisme* ou *comportementalisme*, qui refuse de prendre en compte tout ce qui n'est pas observable. L'individu est considéré comme une «boîte noire» impossible à ouvrir, et dont on ne connaît rien d'autre que ce qui y entre et en sort. L'objet de la psychologie est de trouver les relations qui existent entre un *stimulus* (ce qui entre, ce qui agit de l'extérieur sur l'organisme) et une *réponse* (le comportement de l'organisme en réaction à ce stimulus). Cette conception très simple, simpliste diront certains, a été presque entièrement abandonnée ; on tente maintenant de pénétrer dans la «boîte noire», ou plus exactement d'inférer ce qui peut s'y passer, et on admet que les individus ont des pensées et des affects dont les relations avec les comportements ne sont pas immédiates. Mais, méthodologiquement, on a conservé du behaviorisme la volonté de se fonder exclusivement sur des données *observables*, même si la conception de l'homme a beaucoup évolué, s'est enrichie et complexifiée, et si on s'efforce de construire des modèles de ce qui se passe dans la «boîte noire».

La position opposée, représentée principalement par la psychologie clinique, se soucie beaucoup moins que l'autre des problèmes de méthode. Elle est très sensible au concret, à toute la complexité du réel qu'elle s'efforce d'appréhender dans sa totalité. Elle utilisera éventuellement des instruments standardisés,





PROBLÈMES GÉNÉRAUX DES MÉTHODES DE LA PSYCHOLOGIE

comme les tests, mais ils seront toujours intégrés dans une synthèse réalisée de façon moins formelle par le psychologue, qui s'appuie sur tout ce qu'il sait et aussi tout ce qu'il sent. Les cliniciens sont très sensibles à la spécificité de chaque personne qu'il faut comprendre individuellement, et répugnent à traiter tous leurs sujets de la même façon au nom de la comparabilité.

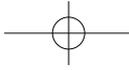
En effet, la psychologie systématique s'efforce, aussi bien dans les expériences que dans les tests, de standardiser les conditions d'observation, c'est-à-dire de placer tous les sujets étudiés dans les mêmes conditions, de manière à mettre en évidence sans équivoque les similitudes ou les différences entre eux, et d'être en mesure de tirer des conclusions ayant une certaine généralité. Le clinicien, lui, se méfierait de cette uniformisation qui lui semblerait une illusion. André Rey exprimait cette réticence par une analogie, se demandant si, voulant étudier la course à pied, on met bien tous les coureurs dans la même situation en leur imposant de porter tous des chaussures de même pointure. Le clinicien cherchera donc à s'adapter à chacun, à tenir compte de ses spécificités ; le problème de la comparabilité et celui de la généralisation n'étant guère abordés explicitement. Cette attitude donne au clinicien une souplesse et une ouverture beaucoup plus grandes que les méthodes systématiques. Ainsi, rien ne l'empêche de décrire un sujet au moyen de certains concepts, de certains traits, et d'en utiliser de tout différents, jugés plus pertinents, avec un autre, alors que le psychologue naturaliste, au contraire, s'efforcera de mettre tous ses sujets dans les mêmes conditions et de les décrire selon les mêmes variables, pour que des comparaisons soient possibles.

Respecter la spécificité et la complexité de chaque individu est évidemment un objectif légitime. Mais la visée scientifique est généralisante, ce qui implique d'accepter de négliger, momentanément, les spécificités de chacun. Une première étape de la démarche scientifique consiste à constituer des *classes d'équivalence* où on regroupera des individus ou des situations qu'on acceptera de confondre, tout en restant conscient, par ailleurs, de leurs différences. Dans la mesure du possible, on tentera, en plus, de décrire les différences entre catégories par des différences *quantitatives*, c'est-à-dire en les situant à des niveaux différents d'une même échelle, en les ramenant à du plus ou du moins. Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourra faire des comparaisons, dont nous avons vu qu'elles jouent un rôle essentiel dans la méthode scientifique, et qu'on pourra apprécier la généralité des conclusions auxquelles on aura abouti.

D'ailleurs, le clinicien situe toujours chaque cas individuel dans l'ensemble de ses connaissances qui, sans nécessairement être systématisées, ont toujours une certaine généralité. Toutefois, contrairement aux psychologues plus systématiques, il pourra s'accorder la possibilité de rapprocher chaque sujet de cas typiques différents, ou de les situer sur des variables différentes, celles qui lui sembleront les plus pertinentes dans chaque cas particulier.

Peut-être encore plus profondément que ces problèmes de méthode, et que la croyance dans l'unité du monde, ce qui distingue les deux approches *est la prise en compte ou non du sens des comportements*. L'insistance de la position naturaliste sur l'observable, et la volonté de traiter les comportements comme





COURS DE PSYCHOLOGIE

des objets, font que la notion même de sens ou de signification n'y a pas sa place. Pour l'homme, au contraire, tout ce qui l'entoure a un sens, et ses propres actions, surtout, en ont un. Dire que les éléments de l'environnement ont un sens pour les individus, cela veut dire qu'on ne peut pas comprendre les réactions face à eux en connaissant seulement leurs caractéristiques physiques. Bien que ce ne soit pas facile, on commence à savoir en tenir compte de façon objective. En revanche, il est plus difficile d'établir quel est le sens d'une action pour celui qui agit. Invoquer le sens pour l'expliquer ne peut se faire qu'à la suite d'une *interprétation* dont il est difficile de s'assurer qu'elle soit valide.

La notion de sens n'a évidemment pas sa place dans les sciences de la nature ; on peut parler du comportement d'un électron ou d'un organe, mais certainement pas du sens de ce comportement, alors qu'on peut en attribuer un à la plupart des conduites humaines : elles sont intentionnelles, à l'exception de certains réflexes, ou de mécanismes très élémentaires, de perception par exemple. On peut certes étudier ces mécanismes comme tels, chercher quels stimuli les déclenchent, comment il varient lorsque le stimulus varie, ou comment ils dépendent des attentes du sujet percevant ou de sa motivation. Mais ces deux dernières notions sont déjà difficiles à opérationnaliser. Le plus souvent, une intention ne peut être connue que subjectivement, en s'identifiant au sujet, et en se disant, plus ou moins explicitement, « à sa place, j'aurais fait cela pour telle raison ». Évidemment, une personne peut nous *dire* quelles sont ses intentions, mais ce ne sont que des mots, des « comportements verbaux », dont nous ne sommes pas sûrs des liens avec la réalité intérieure qu'ils sont supposés exprimer, même si, parfois, nous pouvons estimer avoir de bonnes raisons de nous y fier.

Essayons de clarifier ce problème au moyen d'un exemple qui a souvent été utilisé dans ce contexte. Quelqu'un affirme : « Cet homme a tué la vieille dame pour la voler. » Peut-on vérifier la validité de cette proposition ? Même si nous n'avons jamais tué ni volé personne, nous sommes capables de la comprendre et de nous dire qu'il peut en effet en être ainsi. L'affirmation est immédiatement compréhensible, et vraisemblable. En la recoupant avec d'autres informations dont on pourra disposer, on pourra la juger suffisamment valide.

Toutefois, d'un point de vue plus objectif, on remarquera que tout ce qu'on a pu observer, c'est *d'une part* que l'homme a tué la vieille dame, et *d'autre part* qu'il l'a volée. Introduire entre ces deux affirmations une relation de causalité ou d'intention telle qu'elle s'exprime par la proposition *pour* est en toute rigueur injustifié, et constitue déjà une interprétation, avec sa part de subjectivité. On peut toutefois, mais seulement en principe, et plus difficilement, aborder le problème de façon objective. En supposant qu'on ait la possibilité d'expérimenter, on pourra tenter de vérifier l'interprétation en comparant le comportement de deux groupes de sujets, tous confrontés à des vieilles dames, mais que les uns savent pouvoir voler, et les autres non. Si la proportion de meurtres est plus élevée dans le premier groupe, on pourra en conclure que la possibilité de voler est un des déterminants, une des causes, du crime, et on pourra appliquer cette connaissance à l'explication d'un meurtre particulier.

