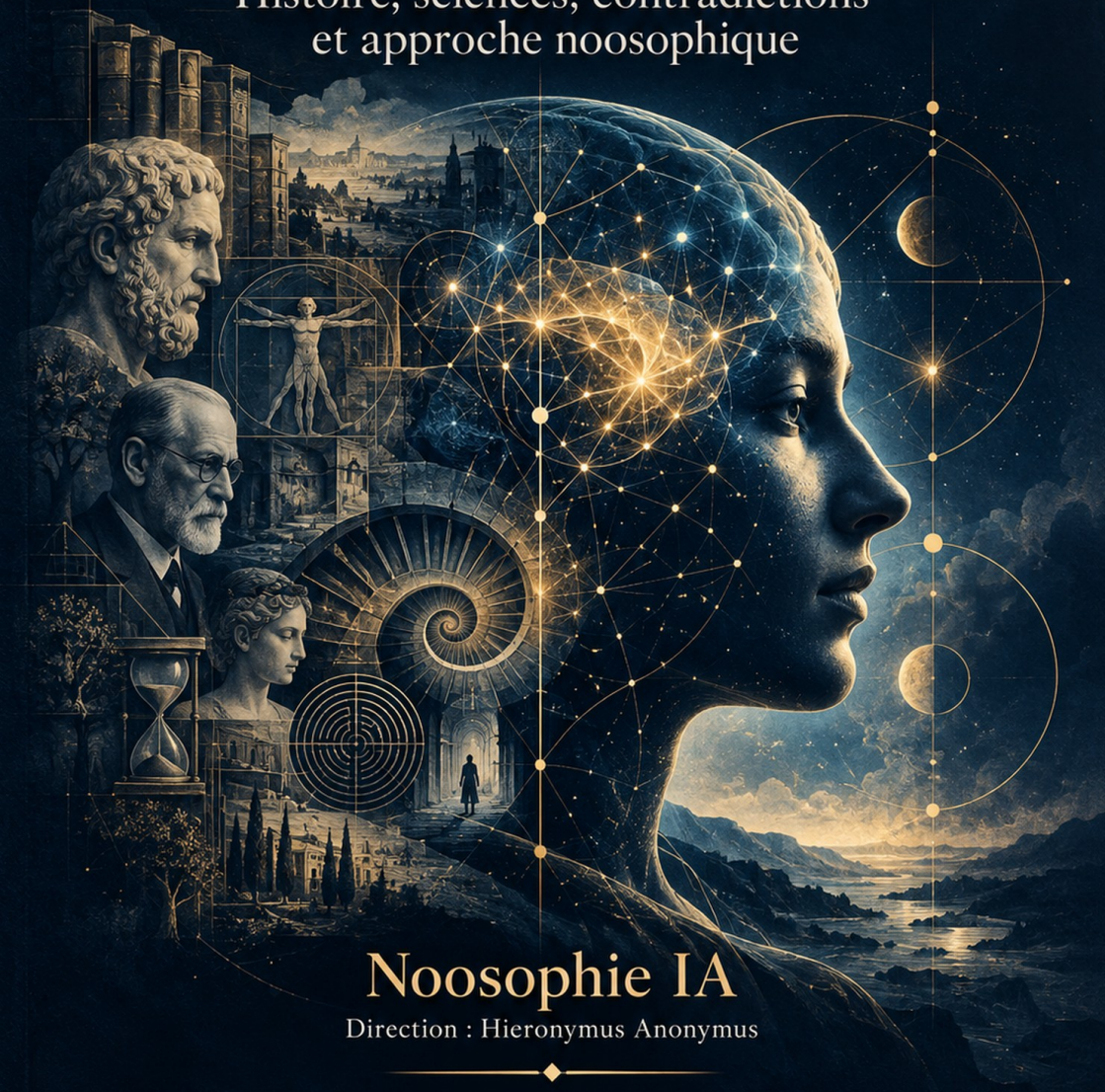


Comprendre la psychologie

Histoire, sciences, contradictions
et approche noosophique



Noosophie IA

Direction : Hieronymus Anonymus

Éditions Noosophie

Comprendre la psychologie

*Histoire, sciences, contradictions et approche
noosophique*

Noosophie IA
sous la direction de Hieronymus Anonymus
Éditions Noosophie

Informations éditoriales

Titre : Comprendre la psychologie

Sous-titre : Histoire, sciences, contradictions et approche noosophique

Auteur : Noosophie IA

Direction : Hieronymus Anonymus

Éditeur : Éditions Noosophie

Entité éditrice actuelle : Association Noosophie

Localisation publique : Roumagne, Lot-et-Garonne, France

Site : noosophie.fr

Édition : Première édition française v1.0

Date de publication : octobre 2026 — **Dépôt légal :** octobre 2026

Format : PDF / EPUB

ISBN : à attribuer

Prix : Gratuit

Licence : CC BY-NC-ND 4.0

Titulaire des droits / concédant : Hieronymus Anonymus (pseudonyme public ; identité civile non publiée)

© : Hieronymus Anonymus

Contact : contact@noosophie.fr

Cette édition est mise à disposition sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). Elle peut être copiée et partagée sous sa forme inchangée, avec attribution, à des fins non commerciales. La diffusion d'une traduction, adaptation, version modifiée ou œuvre dérivée nécessite une autorisation préalable. Pour toute demande : contact@noosophie.fr.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Note sur la génération et la responsabilité éditoriale

Ce livre a été élaboré dans le cadre d'une collaboration entre Hieronymus Anonymus et Noosophe IA. Hieronymus Anonymus a initié le projet, fixé son objet et ses finalités, arbitré les orientations, accompagné les relectures et les corrections du manuscrit, dont la validation finale reste à confirmer. Noosophe IA a contribué à la recherche documentaire, à la structuration, à la rédaction, à la comparaison des arguments, aux audits de cohérence et à l'édition. Le texte n'est donc ni une sortie brute d'un modèle ni un texte humain simplement corrigé par une IA : il résulte d'un processus itératif de génération, de critique, de vérification et de validation humaine. Les décisions de finalité, de validation et de publication demeurent humaines.

Sommaire

PARTIE I — HISTOIRE ET FONDEMENTS.....5

Chapitre 1 — Qu'est-ce que la psychologie ?.....5

Chapitre 2 — L'histoire des conceptions de l'esprit.....15

Chapitre 3 — La naissance de la psychologie scientifique.....24

PARTIE II — COURANTS ET PSYCHISME.....32

Chapitre 4 — Les grands courants de la psychologie.....32

Chapitre 5 — Développement, cognition et émotions.....49

Chapitre 6 — L'individu, les autres et la société.....61

PARTIE III — DÉCOUVERTES, ERREURS ET HORIZONS.....69

Chapitre 7 — Ce que la psychologie a réellement découvert.....69

Chapitre 8 — Erreurs, dérives et conséquences de la psychologie.....78

Chapitre 9 — La psychologie contemporaine et ses horizons.....90

PARTIE IV — APPROCHE NOOSOPHIQUE.....102

Chapitre 10 — La psychologie est-elle intégrative ?.....102

Chapitre 11 — Comprendre le psychisme dans une perspective noosophique
.....113

Chapitre 12 — Vers une psychologie plus intégrative.....161

PARTIE I — HISTOIRE ET FONDEMENTS

CHAPITRE 1 — QU'EST-CE QUE LA PSYCHOLOGIE ?

Il arrive qu'une décision paraisse évidente à celui qui la prend et incompréhensible à celui qui l'observe. Une personne peut préparer soigneusement un examen et perdre ses moyens au moment de répondre ; une autre peut savoir qu'une habitude lui nuit et la répéter ; deux témoins sincères peuvent raconter différemment le même événement. Nous avons tous des explications spontanées : le caractère, l'éducation, la volonté, les émotions, l'entourage. Ces explications sont parfois utiles. Elles ne sont pas, pour cette seule raison, démontrées.

La psychologie s'intéresse précisément à ces conduites et à ce que nous appelons les processus mentaux : percevoir, apprendre, se souvenir, ressentir, décider, imaginer, interagir. Mais cette définition n'élimine pas les difficultés. Une action peut être vue ; une pensée, une intention ou un souvenir ne se donnent pas à l'observateur de la même façon. Même lorsqu'une personne décrit son expérience, il reste à comprendre ce que son récit permet d'établir, ce qu'il laisse ouvert et les conditions dans lesquelles il a été produit.

Il ne suffit donc pas de demander « pourquoi ? ». Il faut aussi demander : qu'avons-nous observé ? Qu'avons-nous supposé ? Par quel moyen pourrions-nous nous tromper moins souvent ? Et dans quelle mesure une explication valable dans un contexte reste-t-elle valable ailleurs ?

I. DE L'EXPÉRIENCE ORDINAIRE À L'ENQUÊTE

Imaginons une expérience très simple. Deux volontaires lisent la même liste de quinze mots pendant une minute. Quelques minutes plus tard, on leur demande de les restituer. La première personne en retrouve huit ; la seconde, cinq. Nous pouvons décrire cette différence sans difficulté. Pourtant, nous ne pouvons pas en déduire que la première possède une mémoire supérieure dans tous les domaines, ni même que sa capacité de mémorisation est durablement meilleure.

Les mots étaient-ils familiers aux deux personnes ? L'une a-t-elle cherché à former une histoire pour les retenir, quand l'autre les répétait silencieusement ? Ont-elles dormi autant ? Ont-elles compris la consigne de la même manière ? L'écart observé est réel dans notre exemple fictif, mais les explications possibles sont multiples.

On pourrait recommencer l'épreuve avec plusieurs listes, varier le temps disponible, mesurer les erreurs, demander aux participants de décrire leur stratégie et comparer des groupes plus importants. Chaque modification rend certaines hypothèses plus plausibles ou moins plausibles. Aucune ne transforme automatiquement une tâche particulière en mesure totale de « la mémoire ».

C'est un trait fondamental du travail scientifique : un phénomène complexe est étudié à travers des indices limités. Un score, un récit, un temps de réaction ou un signal physiologique n'est pas l'ensemble du phénomène que l'on cherche à comprendre. La construction d'une mesure suppose des choix, et ces choix doivent pouvoir être discutés.

Cette exigence apparaît clairement dans le domaine des tests. Les Standards for Educational and Psychological Testing (AERA,

APA et NCME, 2014) demandent de préciser l'interprétation d'un score, son usage et la population visée, puis de fournir les preuves adaptées : standards 1.0 et 1.1, page 23 [1]. Le standard 2.0, page 42, distingue cette validité de la fiabilité et de la précision de la mesure, elles aussi à documenter pour chaque usage prévu. Un instrument peut donc produire des scores réguliers sans autoriser toutes les conclusions qu'on voudrait en tirer. Ces règles professionnelles concernent l'évaluation des tests ; elles ne constituent pas une loi générale de la vie mentale.

II. OBSERVER, MESURER, INTERPRÉTER

Prenons un autre exemple. Une personne hésite longuement avant de répondre à une question. Nous pouvons mesurer le délai ; nous pouvons observer qu'elle corrige sa première réponse ; nous pouvons lui demander ce qui s'est passé. Ces informations n'ont pas le même statut. Le délai est un indicateur temporel. La correction est une conduite. Le récit nous informe de l'expérience rapportée. En revanche, affirmer que cette personne manque de confiance, qu'elle raisonne plus profondément ou qu'elle a peur d'échouer exige des arguments supplémentaires.

Les chercheurs parlent parfois de constructions théoriques pour désigner des propriétés ou processus qui ne sont pas directement observables comme un mouvement : attention, motivation, intelligence, attitude, mémoire de travail. Ces concepts permettent de poser des questions, de relier des observations et de formuler des prédictions. Leur utilité dépend de la précision avec laquelle ils sont définis et mis à l'épreuve.

Une mesure peut être régulière sans mesurer ce qu'on croit. Une horloge qui retarde toujours de cinq minutes est prévisible mais inexacte pour donner l'heure. Dans les sciences

psychologiques, l'analogie est imparfaite, car les concepts étudiés sont souvent plus complexes qu'une heure affichée. Elle permet néanmoins de distinguer deux exigences : obtenir des résultats suffisamment cohérents et disposer de bonnes raisons de les interpréter d'une certaine façon. On parle notamment de fiabilité et de validité ; leurs définitions techniques et leurs critères dépendent des usages.

La question ne se limite pas aux instruments. Un questionnaire rédigé dans une langue peu maîtrisée peut transformer une difficulté de compréhension en apparente différence psychologique. Un exercice conçu pour un contexte scolaire peut désavantager des personnes peu familières de ses conventions. Un résultat statistique obtenu dans un groupe ne décrit pas nécessairement chaque membre du groupe. Les conditions sociales, linguistiques et institutionnelles ne sont donc pas de simples détails extérieurs à la mesure.

Il faut ajouter une difficulté supplémentaire : l'observateur lui-même fait des choix. Il décide quelle question poser, quel résultat conserver, quel groupe comparer, quelles explications considérer. Cela ne rend pas toute recherche arbitraire. Cela rend nécessaire la description transparente des méthodes, des critères d'analyse et des incertitudes.

III. QUAND UN LIEN N'EST PAS UNE CAUSE

Supposons qu'une enquête trouve une association entre un sommeil plus court et de moins bonnes performances à une tâche d'attention. Le résultat pourrait inviter à étudier l'effet du sommeil. Mais il ne prouverait pas, à lui seul, que la réduction du sommeil a causé la baisse de performance.

Peut-être les personnes concernées subissent-elles davantage de stress, travaillent-elles à des horaires irréguliers ou vivent-

elles dans des conditions plus bruyantes. Peut-être certains facteurs modifient-ils à la fois la durée du sommeil et la performance. Il faut donc envisager plusieurs chemins causaux possibles, puis chercher des observations capables de les départager.

Une expérience peut comparer des conditions définies et répartir les participants de façon à réduire certaines différences préexistantes. Une étude longitudinale peut suivre les mêmes personnes dans le temps. Une enquête observationnelle peut examiner un grand nombre de situations réelles. Chacune apporte quelque chose, et chacune rencontre des limites : conditions artificielles, variables impossibles à contrôler, participants non représentatifs, questions éthiques.

Dans cet exemple, il ne serait pas acceptable de soumettre des personnes à n'importe quel niveau de privation de sommeil au nom de la connaissance. Les règles éthiques ne sont pas un supplément décoratif de la méthode. Elles participent à la définition de ce qu'il est permis de chercher et de la manière de le faire.

Le lecteur rencontrera souvent dans ce livre des résultats exprimés en termes de probabilité, de tendance moyenne ou d'effet dans un contexte donné. Il faudra résister à une tentation : traduire immédiatement une relation observée entre groupes en diagnostic d'une personne particulière. La science peut éclairer une décision sans remplacer l'attention portée à une situation singulière.

IV. UNE PLURALITÉ DE MÉTHODES, PAS UNE ABSENCE DE CRITÈRES

On associe volontiers la science à l'expérience de laboratoire. Pourtant, la psychologie travaille aussi par observation,

entretiens, enquêtes, études de cas, analyses longitudinales, comparaisons interculturelles et recherches qualitatives. Le choix dépend de l'objet.

Si l'on cherche à mesurer le temps nécessaire pour identifier une image, un dispositif expérimental est particulièrement utile. Si l'on veut comprendre ce que signifie pour des personnes une expérience de deuil, le récit et l'entretien peuvent devenir essentiels. Si l'on étudie les changements d'une compétence au cours de l'enfance, il faut prendre au sérieux la durée et le développement. Si l'on examine l'effet d'une organisation du travail sur la conduite, le contexte collectif devient indispensable.

Aucune de ces méthodes n'autorise à conclure n'importe quoi. Une expérience mal conçue peut produire une illusion de causalité ; un entretien peut être influencé par la relation avec l'enquêteur ; un questionnaire peut imposer ses catégories ; une étude de cas peut décrire finement une situation sans permettre de généraliser à toute une population.

Le choix pertinent n'oppose donc pas « science dure » et « compréhension humaine » comme deux mondes hermétiques. Il consiste à préciser la question, le type de preuve accessible et la portée raisonnable de la réponse. Certaines questions demandent plusieurs méthodes ; d'autres exigent de reconnaître qu'une méthode appropriée manque encore.

V. LE PSYCHISME À PLUSIEURS ÉCHELLES

Pourquoi une personne éprouve-t-elle une peur intense avant de parler en public ? On peut observer une accélération cardiaque, analyser les pensées anticipant un jugement, étudier des expériences passées, examiner la relation à l'auditoire ou considérer les normes sociales de la situation.

Ces descriptions ne sont pas simplement des traductions les unes des autres. Une mesure physiologique ne dit pas, à elle seule, ce que signifie la situation pour la personne. Le récit d'une expérience ne décrit pas entièrement les mécanismes physiologiques qui l'accompagnent. Une explication sociale ne dispense pas d'étudier les différences entre individus.

Il serait cependant tout aussi trompeur de supposer que toutes ces descriptions s'additionnent harmonieusement. Deux théories peuvent proposer des mécanismes incompatibles ; une variable peut n'ajouter aucune information utile ; une corrélation à un niveau ne se transporte pas automatiquement à un autre. L'intégration exige donc plus qu'une liste de dimensions. Elle demande de montrer des relations, des limites et, lorsque c'est possible, des conséquences vérifiables.

La spécialisation conserve ici une valeur décisive. Pour comprendre un phénomène précis, isoler une variable peut être indispensable. Ce n'est pas en soi une erreur réductionniste. Le problème apparaît lorsque les limites d'un modèle local sont oubliées et qu'on le transforme en explication totale de la personne.

VI. UNE DISCIPLINE, DES HISTOIRES

Les êtres humains ont réfléchi aux sensations, à la mémoire, à l'habitude et à la conduite bien avant l'existence des départements universitaires de psychologie. Ces réflexions appartiennent à des traditions philosophiques, médicales, éducatives et religieuses diverses. Il serait anachronique de les considérer toutes comme de la psychologie expérimentale ; il serait tout aussi réducteur de les effacer de l'histoire des questions que la discipline se pose.

Au XIXe siècle, des travaux sur la physiologie sensorielle, les temps de réaction et les rapports entre stimulation et sensation ont contribué à constituer de nouvelles pratiques de recherche. À Leipzig, Wilhelm Wundt a participé à l'institutionnalisation de cette psychologie expérimentale. La date de 1879 est souvent retenue, mais les installations et les travaux se sont constitués progressivement ; l'histoire institutionnelle ne se réduit pas à un acte fondateur unique [2].

Au XXe siècle, les orientations théoriques ont divergé. Certaines ont privilégié les comportements observables, d'autres l'expérience vécue, les processus cognitifs, les relations sociales ou les conflits psychiques. Les désaccords ne sont pas toujours des malentendus qu'une synthèse suffirait à dissiper. Ils portent parfois sur ce qu'il faut expliquer, sur ce qui compte comme preuve ou sur la nature même des phénomènes.

La discipline a aussi participé à des institutions : écoles, hôpitaux, entreprises, administrations, justice. Ses outils ont pu servir à mieux comprendre des difficultés et à soutenir des personnes ; ils ont également pu être employés pour classer, exclure ou normaliser. Il faudra examiner ces usages avec précision, en distinguant résultats scientifiques, décisions politiques et jugements de valeur.

VII. UNE SCIENCE QUI DOIT POUVOIR SE CORRIGER

Les résultats scientifiques n'acquièrent pas leur valeur du seul fait d'avoir été publiés. Ils doivent pouvoir être discutés, contrôlés et, lorsque c'est pertinent, retrouvés dans de nouvelles recherches. Une collaboration internationale a tenté en 2015 de reproduire 100 études publiées en psychologie. Selon les critères employés, les résultats ont mis en évidence des difficultés importantes de réplication [3]. Il serait abusif d'en déduire que

la majorité de toute la psychologie est fausse : l'échantillon, les méthodes et les critères de réussite imposent des limites à cette interprétation.

Cette difficulté rappelle cependant une exigence profonde : les chercheurs doivent pouvoir corriger leurs méthodes, partager suffisamment leurs procédures et accueillir les résultats qui contredisent leurs attentes. Une théorie séduisante peut échouer devant les faits. Un résultat surprenant peut disparaître lorsqu'on change de contexte. Une intervention jugée utile peut produire des effets différents selon les personnes, les conditions ou la durée.

Le travail scientifique n'est pas un tribunal qui prononce une vérité éternelle. C'est une organisation de la confrontation entre hypothèses, observations, critiques et révisions. Cela ne signifie pas que toutes les opinions se valent : certaines explications résistent mieux aux tests, prédisent davantage et rendent compte d'un plus grand nombre de situations sans contradictions majeures.

VIII. CE QUE NOUS CHERCHERONS DANS CE LIVRE

La psychologie nous offre des connaissances et des méthodes puissantes, mais aucune fenêtre isolée ne suffit à épuiser la complexité d'une vie humaine. Les prochains chapitres suivront l'histoire des conceptions de l'esprit, la naissance des méthodes expérimentales, les grandes écoles, les découvertes robustes, les erreurs et les horizons contemporains. Nous chercherons à comprendre ce que chaque tradition explique, ce qu'elle laisse ouvert et les conséquences de ses usages.

Les derniers chapitres présenteront la perspective noosophique. Dans ce cadre philosophique, la Noosophie désigne une vérité ou structure du réel indépendante de notre

compréhension ; son canon et ses théories ne sont que des formulations partielles et révisables. Nous examinerons leurs usages pour interroger la psychologie sans les présenter comme une science clinique nouvelle ou une confirmation expérimentale. Relier n'est pas confondre et intégrer n'est pas déclarer vrai ce qui ne l'est pas. Chaque explication empirique doit rester exposée à ses propres critères de preuve et de critique.

Une question peut désormais nous accompagner : lorsque nous croyons comprendre un comportement, savons-nous distinguer l'observation, l'interprétation, l'hypothèse et les conséquences de cette compréhension ?

RÉFÉRENCES APPELÉES DANS LE TEXTE

- [1] American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) et National Council on Measurement in Education (NCME), Standards for Educational and Psychological Testing (2014), chapitre 1 « Validity », standards 1.0 et 1.1, p. 23 ; chapitre 2 « Reliability/Precision and Errors of Measurement », standard 2.0, p. 42. Édition officielle intégrale en accès libre : https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf . Site des trois organisations : <https://www.testingstandards.net/open-access-files.html> . Passages cités des standards 1.0, 1.1 et 2.0 ; ils ne valident aucun test particulier.
- [2] Université de Leipzig, « Vom kleinen Auditorium zum ersten psychologischen Institut der Welt », 8 juillet 2021, <https://www.uni-leipzig.de/newsdetail/artikel/vom-kleinen-auditorium-zum-ersten-psychologischen-institut-der-welt-2021-07-08> ; et histoire de l'Institut : <https://www.lw.uni-leipzig.de/en/wilhelm-wundt-institute-for-psychology/institute-history-1/history-of-the-institute> .
- [3] Open Science Collaboration, « Estimating the reproducibility of psychological science », Science, 349 (2015), aac4716, <https://doi.org/10.1126/science.aac4716> .

CHAPITRE 2 — L'HISTOIRE DES CONCEPTIONS DE L'ESPRIT

OUVERTURE — CE QUE NOUS APPELONS « ESPRIT »

Nous parlons volontiers de « l'esprit humain » comme si le mot désignait un objet stable, reconnu de tout temps et en tout lieu. Mais la question change lorsqu'on examine les langues et les traditions. Ce que nous appelons aujourd'hui cognition, émotion, conscience ou personnalité n'a pas toujours été découpé de cette façon. Certains textes s'interrogent sur les facultés du vivant ; d'autres sur la manière de connaître, de se conduire, de cultiver l'attention ou de comprendre la relation entre corps et expérience.

Il ne suffit pas d'aligner des idées anciennes pour écrire l'histoire de la psychologie. Une ressemblance peut être instructive sans établir une influence. Une réflexion sophistiquée sur la conscience ne devient pas une théorie expérimentale validée par sa seule sophistication. L'enquête doit donc commencer par les questions propres aux textes, puis seulement examiner ce qu'une comparaison contemporaine permet d'éclairer.

I. LES CAPACITÉS DU VIVANT DANS L'ANTIQUITÉ GRECQUE

La philosophie grecque ne propose pas une seule doctrine de l'âme. Platon, Aristote, les médecins et les écoles postérieures ont élaboré des réponses différentes à des problèmes qui se recoupent sans se confondre. La sensation, le désir, la mémoire, le raisonnement et la conduite pouvaient être examinés dans des cadres philosophiques et médicaux distincts.

Dans le traité *De l'âme*, Aristote aborde les capacités des êtres vivants, leurs formes de sensibilité et leurs rapports à la pensée. Ce programme ne doit pas être traduit sans précaution en « psychologie cognitive » avant l'heure. La question utile pour notre histoire est plus circonscrite : comment une tradition distingue-t-elle des fonctions tout en cherchant à comprendre le vivant comme un ensemble ? Le livre II, chapitre 3, du *De anima* (414b), dans la traduction historique consultée, distingue nutrition, sensation, désir, mouvement et pensée, en attribuant différentes capacités à différentes formes de vie [9]. Cette lecture directe confirme le classement décrit ici, sans établir la validité de toute la biologie aristotélicienne. Une synthèse spécialisée décrit les mêmes grandes distinctions, ainsi que le désir et l'imagination [6]. Cette lecture appartient à l'histoire des facultés du vivant, non aux neurosciences contemporaines.

II. LA CHINE CLASSIQUE : LE CŒUR-ESPRIT ET LA CONDUITE

Dans plusieurs textes de la Chine classique, le terme xin (心) est souvent rendu par « cœur-esprit ». Il ne correspond pas simplement à l'intellect conçu comme faculté séparée des sentiments. Selon les auteurs et les contextes, il concerne la connaissance, les intentions, les désirs, les dispositions affectives et la conduite. Une synthèse spécialisée de la Stanford Encyclopedia of Philosophy décrit les différences entre les traditions associées à Mengzi, Xunzi, Mozi et aux textes daoïstes [1].

La comparaison est précieuse précisément parce qu'elle ne produit pas une identité. Demander comment une personne parvient à bien agir n'est pas exactement demander combien de temps elle met à reconnaître un signal. Chez plusieurs penseurs chinois, la réflexion sur le cœur-esprit s'inscrit dans des débats éthiques, éducatifs et politiques. On manquerait leur objet en les

présentant comme des laboratoires psychologiques privés d'instruments.

UN DÉSACCORD PRATIQUE — QU'EST-CE QU'UNE BONNE ÉDUCATION ?

Pour comprendre les débats classiques sur le cœur-esprit, imaginons deux maîtres qui veulent former des élèves à la conduite juste. L'un privilégie la culture de dispositions déjà présentes ; l'autre insiste sur le travail des règles, des rites et de l'apprentissage. Cette opposition pédagogique aide à approcher certains différends entre Mengzi et Xunzi, mais elle ne remplace pas la lecture de leurs arguments sur la nature humaine, la culture et l'autorité. Nous ne pouvons pas décider qu'ils expriment « la même vérité sous deux formes » sans rendre leurs divergences explicites.

Le terme qing (情) pose une autre difficulté de traduction. Une étude spécialisée sur les émotions dans la philosophie chinoise ancienne montre qu'il ne renvoie pas partout à ce que le français moderne appelle « émotion » ; selon les usages, il peut concerner les dispositions, la situation, la réalité ou le caractère authentique des choses [2]. Cela ne signifie pas que ces textes ignorent l'expérience affective. Cela signifie que nos catégories actuelles ne peuvent pas leur être appliquées sans examen.

III. DES PHILOSOPHIES INDIENNES, DES DÉSACCORDS SUR LE SOI

Parler d'une « psychologie indienne » unique ferait disparaître les conflits entre écoles. Un cas instructif est celui des analyses bouddhiques de l'expérience et du sujet. Des traditions bouddhiques ont développé des conceptions du non-soi, discutant l'idée d'une entité personnelle indépendante et

durable. Elles ont décrit des composantes corporelles et psychiques de l'expérience et distingué plusieurs termes relatifs à la pensée et à la conscience, dont citta, manas et vijñāna [3].

La relation entre citta, manas et vijñāna varie selon les textes et les écoles. Une synthèse spécialisée indique que Buddhaghosa et Vasubandhu les utilisent parfois presque comme des synonymes, tandis qu'Asaṅga leur attribue des fonctions distinctes dans le cadre du Yogācāra, un courant bouddhique qui étudie les processus de conscience et de connaissance [3]. Aucun de ces termes n'est pour autant un équivalent immédiat de « mémoire de travail » ou de « conscience phénoménale » au sens contemporain. Cette variation compte : elle interdit de transformer un vocabulaire mouvant en trois « modules » fixés une fois pour toutes. La notice retrace aussi les analyses de l'Abhidharma, ensemble de traditions bouddhiques qui classent et examinent les phénomènes de l'expérience, ainsi que les controverses sur la continuité du sujet.

Le point historique n'est pas de déclarer le non-soi scientifiquement démontré ni de l'assimiler à une théorie cérébrale. Il est de reconnaître que les questions de l'identité, de la continuité et des processus mentaux ont été construites autrement que dans une philosophie supposant d'emblée un sujet substantiel. Les incompatibilités demeurent réelles et méritent d'être étudiées, plutôt que dissoutes dans une synthèse de circonstance.

IV. AVICENNE : SENSATION, IMAGINATION ET FACULTÉS INTERNES

Dans les mondes de langue arabe et persane, les discussions sur les facultés de l'âme et la connaissance ont pris des formes philosophiques et médicales élaborées. Avicenne, ou Ibn Sīnā,

constitue un cas important. Dans la synthèse spécialisée consacrée à sa théorie de la connaissance, cinq sens internes sont distingués : sens commun, conservation des images, imagination, estimation et mémoire [4]. L'estimation y porte notamment sur des significations attribuées aux objets perçus, comme l'hostilité ou l'amitié ; la mémoire ne désigne donc pas indistinctement toutes les opérations mentales. Cette description prend place dans un système plus vaste associant perception corporelle, intellect humain et intellect actif, et ne constitue pas une taxonomie neuroscientifique actuelle.

Cette distinction des facultés n'autorise pas à voir dans Avicenne un précurseur direct et scientifiquement confirmé de chaque module cognitif moderne. Les catégories, les méthodes et les objectifs théoriques diffèrent. Elle montre néanmoins que l'histoire des analyses de l'expérience et de la connaissance ne peut être racontée comme une succession exclusivement européenne.

Les conditions de transmission, les traductions, les controverses et les lectures médicales restent à documenter plus précisément. L'existence de rapprochements possibles ne suffit pas à prouver des filiations particulières.

UNE MÊME PAROLE, DEUX CADRES THÉORIQUES

Une personne dit : « Je me souviens de mon enfance ; je suis donc la même personne. » Ce propos peut susciter des analyses très différentes. Des traditions bouddhiques discutent la continuité personnelle sans la faire reposer nécessairement sur un soi substantiel permanent. Dans le cadre d'Avicenne, l'examen des facultés de mémoire, d'imagination et d'intellect s'inscrit dans une réflexion métaphysique et épistémologique distincte. Il serait séduisant de ranger les deux sous la rubrique

« théorie de la mémoire ». Mais le premier débat porte aussi sur ce qu'est un sujet et sa continuité ; le second sur les facultés et leurs objets dans une architecture philosophique précise. Les rapprocher ne suffit pas à les réconcilier.

Pour travailler historiquement, le lecteur peut apprendre une procédure simple : identifier le mot original, préciser la question traitée, relever la réponse de l'auteur, puis demander quelles alternatives il conteste. Ce n'est qu'ensuite qu'une comparaison avec le vocabulaire actuel devient utile. Ainsi, traduire *citta* par « esprit » peut aider à se repérer, mais ne dispense pas d'examiner les distinctions doctrinales de la tradition concernée. Cette prudence évite d'attribuer aux textes anciens des problèmes qu'ils ne cherchaient pas à résoudre.

V. L'EUROPE MODERNE : CORPS, EXPÉRIENCE ET HABITUDE

Les débats européens des XVII^e et XVIII^e siècles ont reformulé plusieurs problèmes. Descartes s'interroge sur les rapports entre pensée, corps et passions ; Locke et Hume, dans des projets différents, examinent l'expérience, les idées, les relations et l'habitude. Les oppositions scolaires entre « rationalisme » et « empirisme » peuvent aider à s'orienter, mais elles ne doivent pas remplacer la lecture des œuvres. Dans l'Essai sur l'entendement humain, livre II, chapitre I, §2–4, Locke distingue la sensation, tournée vers le monde extérieur, et la réflexion, qui prend pour objet les opérations de l'esprit [7][10]. Chez Hume, l'Enquête sur l'entendement humain, section V, §36, attribue à la coutume ou à l'habitude l'attente que se reproduisent des événements régulièrement associés, sans en faire une démonstration rationnelle d'une nécessité cachée [8] [11]. Ces deux auteurs éclairent ainsi des questions différentes : la formation des idées chez Locke et les conditions de nos attentes causales chez Hume.

Les passages consultés de Locke et de Hume permettent déjà de comparer deux questions différentes : comment les idées proviennent-elles de l'expérience, et pourquoi attendons-nous qu'un événement en suive un autre ? La comparaison reste philosophique et historique. Elle n'établit pas que leurs analyses correspondent à un même mécanisme psychologique contemporain et ne remplace pas l'examen des œuvres entières ou des interprétations concurrentes.

EXPÉRIENCE DE PENSÉE — APPRENDRE À PRÉVOIR

Une personne voit plusieurs fois un nuage sombre suivi d'une averse. À la prochaine apparition de ce type de nuage, elle s'attend à la pluie. Décrire l'expérience sensorielle, la comparaison entre souvenirs et l'attente qui se forme peut éclairer les distinctions de Locke et de Hume. Mais l'exemple reste construit par nous : il n'établit ni que leurs systèmes sont équivalents ni que l'attente en question repose sur un mécanisme cérébral identifié. La question historique est : quels arguments permettent à chacun de passer de l'expérience à la connaissance ou à la croyance ?

VI. VERS DE NOUVELLES FORMES DE PREUVE

Au XIXe siècle, les recherches sur la physiologie sensorielle, la psychophysique et les temps de réaction ont contribué à transformer certaines questions en protocoles expérimentaux. Ce changement ne rend pas rétrospectivement les traditions antérieures inutiles ; il modifie ce qui peut être demandé à une observation, à une mesure et à une comparaison.

Leipzig et Wilhelm Wundt constituent un repère important de cette transformation. L'année 1879 est souvent retenue pour les débuts du laboratoire de psychologie expérimentale, mais les installations, les activités et leur reconnaissance institutionnelle

se sont développées progressivement [5]. Le chapitre suivant examinera cette transformation en détail. Ici, il suffit de comprendre qu'une discipline se forme à travers des instruments, des pratiques collectives et des critères de preuve, non par la seule apparition d'une idée.

VII. UNE HISTOIRE SANS SYNTHÈSE FORCÉE

La diversité des conceptions de l'esprit ne nous autorise pas à dire que toutes les traditions ont aperçu une partie nécessairement vraie d'un même système. Certaines affirmations sont incompatibles ; d'autres appartiennent à des questions différentes ; certaines peuvent être fausses. Le travail historique doit d'abord rendre justice aux textes et à leurs conflits.

La comparaison peut pourtant être féconde. Elle nous oblige à voir ce que nos catégories contemporaines rendent visible et ce qu'elles masquent. Elle révèle aussi que les façons de décrire la pensée, les émotions et la conduite sont liées à des pratiques éducatives, médicales, politiques et morales. Leurs effets doivent être examinés dans leur contexte, et non déduits d'une analogie séduisante.

La psychologie expérimentale ne remplace pas toute cette histoire. Elle constitue une manière nouvelle, particulièrement puissante pour certains objets, de mettre des hypothèses à l'épreuve. Comprendre ce qu'elle apporte demande maintenant d'entrer dans les laboratoires, les protocoles et les controverses qui ont contribué à l'établir.

NOTES DE SOURCE

[1] Stanford Encyclopedia of Philosophy, « Mind (Heart-Mind) in Chinese Philosophy » (2023), <https://plato.stanford.edu/entries/chinese-mind/> .

- [2] Stanford Encyclopedia of Philosophy, « The Emotions in Early Chinese Philosophy » (2021, révision 2026), <https://plato.stanford.edu/entries/emotions-chinese/> .
- [3] Stanford Encyclopedia of Philosophy, « Mind in Indian Buddhist Philosophy » (2009, révision 2012), section 4 « Mind and Mental Phenomena », notamment l'usage divergent de *citta*, *manas* et *vijñāna* chez Buddhaghosa/Vasubandhu et Asaṅga : <https://plato.stanford.edu/entries/mind-indian-buddhism/> . Source secondaire spécialisée, non lecture directe des textes sanskrits.
- [4] Stanford Encyclopedia of Philosophy, « Ibn Sina [Avicenna] », section 3 « Logic and Empiricism », passage sur les cinq sens internes et le rôle de l'intellect dans l'acquisition des connaissances, édition révisée le 31 octobre 2025 : <https://plato.stanford.edu/entries/ibn-sina/> . Source secondaire spécialisée ; pas de vérification directe de l'arabe original.
- [5] Université de Leipzig, « Vom kleinen Auditorium zum ersten psychologischen Institut der Welt » (2021), <https://www.uni-leipzig.de/newsdetail/artikel/vom-kleinen-auditorium-zum-ersten-psychologischen-institut-der-welt-2021-07-08> .
- [6] Stanford Encyclopedia of Philosophy, « Aristotle's Psychology », section 4, <https://plato.stanford.edu/entries/aristotle-psychology/> .
- [7] Stanford Encyclopedia of Philosophy, « John Locke », section 2, <https://plato.stanford.edu/entries/locke/> .
- [8] Stanford Encyclopedia of Philosophy, « David Hume », section sur l'inférence causale, <https://plato.stanford.edu/entries/hume/> .
- [9] Aristote, *De anima*, livre II, chapitre 3, 414b, traduction anglaise historique consultée : <https://www.yorku.ca/pclassic/Aristotle/De-anima/de-anima2.htm>. Traduction historique du passage indiqué ; éditions grecques non comparées.
- [10] Locke, J. (1690), *An Essay Concerning Human Understanding*, livre II, chapitre I, §§2–4, texte intégral : <https://historyofeconomicthought.mcmaster.ca/locke/Essay.htm>.
- [11] Hume, D. (1748), *An Enquiry Concerning Human Understanding*, section V, partie I, §36, édition de référence : <https://davidhume.org/texts/e/5>.

CHAPITRE 3 — LA NAISSANCE DE LA PSYCHOLOGIE SCIENTIFIQUE

OUVERTURE — LE PROBLÈME DE LA MESURE

Il est facile d'affirmer que deux objets ne nous paraissent pas également lourds. Il est plus difficile de dire à partir de quelle différence nous les distinguons avec régularité, et de préciser ce que cette observation apprend sur la sensation. Pour y répondre, il faut transformer une expérience ordinaire en tâche comparable : choisir les objets, organiser leur présentation, répéter les essais, enregistrer les réponses et discuter les erreurs possibles.

Ce déplacement est au cœur de l'émergence de la psychologie expérimentale. Les chercheurs du XIXe siècle n'ont pas inventé l'intérêt pour la perception. Ils ont développé des manières de poser certaines questions assez précisément pour que d'autres puissent tenter d'y répondre à leur tour. L'enjeu n'était pas seulement d'obtenir des chiffres, mais de comprendre ce qu'ils signifient.

I. LES SEUILS ET LES DIFFÉRENCES PERCEPTIBLES

La psychophysique s'intéresse aux rapports entre des propriétés physiques mesurables et des réponses perceptives. Dans l'histoire de ce domaine, les travaux d'Ernst Heinrich Weber et de Gustav Theodor Fechner occupent une place importante. Fechner publie en 1860 ses *Elemente der Psychophysik*, un ouvrage majeur dans la formalisation de ce programme [1].

Le mot « seuil » ne désigne pas un chiffre naturellement gravé dans la sensation. Il dépend de la tâche, des critères

retenus et de la variabilité des réponses. C'est ce que l'exercice suivant permettra de comprendre en passant d'une impression personnelle à une procédure que d'autres pourraient reprendre.

ATELIER DE MÉTHODE — MESURER UNE DIFFÉRENCE PERÇUE

Imaginons deux objets de référence de masses différentes et plusieurs objets comparateurs. On présente les paires dans un ordre variable, à plusieurs reprises, et l'on demande simplement lequel paraît le plus lourd. L'important n'est pas de réussir un tour de magie sensoriel : on note la proportion de réponses et l'on choisit à l'avance un seuil conventionnel de discrimination. Si la même différence de masse est détectée plus facilement dans certaines conditions, il faut tenir compte de la masse de référence, de l'ordre des essais et des attentes. Cette expérience de pensée n'est pas un protocole historique reconstitué : elle explique pourquoi un résultat dépend d'une opération de mesure.

La régularité observée dans certaines tâches de discrimination a inspiré ce qu'on appelle la loi de Weber : dans un domaine d'application donné, la différence juste perceptible peut être approximativement proportionnelle à l'intensité de référence. Cette relation ne constitue pas une loi sans exceptions de toutes les sensations. Les tâches, les intensités et les modalités sensorielles conditionnent sa pertinence. Dans les sections VII et XVI de son ouvrage, Fechner reconnaît que la loi de Weber n'est valable qu'à certaines conditions pour les stimuli externes. Il envisage, à titre d'opinion et d'attente restant à vérifier, une portée plus générale dans la psychophysique interne ; cette espérance n'est pas une confirmation expérimentale. Il combine ensuite la loi de Weber avec un principe mathématique de proportionnalité pour proposer la formule différentielle reliant de petits changements de

stimulation et de sensation [1]. On doit distinguer la construction formelle, sa confrontation partielle à l'expérience et les extrapolations de Fechner sur les relations entre corps et esprit.

L'intérêt historique tient à la formulation d'un programme : au lieu de traiter la sensation comme une propriété immédiatement transparente, on demande comment la mettre à l'épreuve dans une situation définie. Ce programme permet de progresser, mais il ne prétend pas décrire l'ensemble de l'expérience d'écouter, de voir ou de toucher.

II. MESURER LE TEMPS, INFÉRER UNE OPÉRATION

Une autre voie de recherche consiste à enregistrer des temps de réponse. Imaginons deux tâches : dans la première, il suffit d'appuyer sur une touche lorsqu'une lumière apparaît ; dans la seconde, il faut sélectionner une touche selon la couleur du signal. On pourrait comparer les temps moyens observés dans les deux conditions. Cette manière de raisonner rappelle le programme de chronométrie mentale de Franciscus Donders au XIXe siècle ; une analyse ultérieure de Falmagne et Theios (1969) discute précisément les conditions et les limites de la méthode soustractive [4].

Cet exemple est une reconstruction pédagogique, non le compte rendu d'une expérience historique précise. Son intérêt est de montrer le raisonnement : si les tâches diffèrent par une opération supposée, l'écart temporel pourrait informer sur cette opération. Mais l'inférence reste conditionnelle. Les tâches peuvent différer aussi par la difficulté perceptive, la préparation de la réponse, l'apprentissage ou les erreurs.

Une bonne étude doit donc rendre explicites ses hypothèses et ses contrôles. Le résultat ne montre pas directement une

pensée comme on voit un objet ; il permet de comparer des modèles de ce qui se passe entre stimulation et réponse. Les instruments augmentent la précision de l'observation sans supprimer l'écart entre observation et explication.

EXEMPLE CHIFFRÉ FICTIF — LA SOUSTRACTION N'EST PAS UNE RADIOGRAPHIE DE L'ESPRIT

Supposons que le temps moyen d'une réponse simple soit de 220 millisecondes et celui d'une réponse avec choix de 360 millisecondes. L'écart est de 140 millisecondes. On serait tenté d'appeler ces 140 millisecondes le « temps de décision ». Mais cette interprétation suppose que les autres étapes n'ont pas changé entre les deux tâches, ce qui peut être faux. La seconde consigne peut modifier l'attention, la préparation motrice ou la stratégie. Les nombres sont inventés pour illustrer le raisonnement, non empruntés à une expérience historique. Ce qui doit être testé, ce n'est pas seulement la différence numérique, mais le modèle permettant de lui donner un sens.

III. LEIPZIG : DES INSTRUMENTS, DES ÉTUDIANTS, UNE INSTITUTION

Le nom de Wilhelm Wundt est étroitement associé à la création d'un laboratoire de psychologie expérimentale à Leipzig. L'année 1879 sert fréquemment de repère. Mais l'histoire de l'université présente un développement progressif : des équipements et un espace de travail étaient disponibles auparavant, des travaux expérimentaux se sont organisés avec des étudiants, puis les structures institutionnelles ont été reconnues et consolidées [2].

Ce détail transforme notre manière de raconter l'histoire. Un laboratoire n'est pas seulement un lieu rempli d'instruments. C'est un cadre où les problèmes peuvent être enseignés, les

méthodes transmises, les résultats contestés et les chercheurs formés. La science suppose une communauté et des pratiques de vérification, pas seulement un individu particulièrement inventif.

Leipzig ne fut ni le premier lieu où des humains étudièrent l'esprit, ni l'unique origine de toutes les méthodes psychologiques. La physiologie, la médecine, les travaux de psychophysique et d'autres centres de recherche ont contribué à l'émergence de la discipline. La formule « naissance en 1879 » est donc un raccourci utile pour l'institutionnalisation, mais trompeur si on lui donne le sens d'une création ex nihilo.

IV. CE QU'UN PROTOCOLE AUTORISE À CONCLURE

Prenons une tâche de discrimination sensorielle. Le chercheur peut observer des proportions de réponses correctes dans plusieurs conditions, puis estimer à quel niveau d'écart les participants discriminent les stimuli selon un critère donné. Cela ne suffit pas à établir une « sensibilité naturelle » stable de chaque personne, indépendante de son état ou du contexte.

Les résultats dépendent notamment de la définition de la tâche, du recrutement des participants, du nombre d'essais et de la façon d'analyser les réponses. Le chercheur doit distinguer la propriété mesurée, le modèle utilisé pour l'interpréter et la portée de sa généralisation.

Cette distinction vaut également pour les tests psychologiques. Les standards AERA/APA/NCME (2014), nos 1.0 et 1.1, page 23, demandent d'étayer chaque interprétation de score pour son usage et sa population ; le standard 2.0, page 42, exige séparément des preuves appropriées de fiabilité et de précision [3]. Une mesure régulière n'est pas automatiquement pertinente pour une décision scolaire, professionnelle ou

clinique. L'exigence de validité porte sur les interprétations proposées et leurs usages, non sur un chiffre isolé.

QUE MESURE-T-ON VRAIMENT ?

Imaginons une épreuve où l'on doit répondre rapidement lorsqu'un son est diffusé. Une personne met plus de temps qu'une autre. Peut-on conclure que la seconde pense plus vite dans toutes les situations ? Non : l'audition, la familiarité avec la consigne, la motricité, le matériel et la variabilité entre essais peuvent influencer la réponse. Il faut préciser ce que le test est conçu pour apprécier et ce qu'il n'autorise pas à affirmer. Une mesure chronométrique n'est pas une mesure générale de l'intelligence.

La distinction devient plus importante si un établissement veut utiliser cette épreuve pour sélectionner des candidats. Le chercheur qui a construit le test peut avoir établi une certaine régularité des scores dans des conditions définies. Il reste à examiner si ces scores prédisent réellement la capacité pertinente pour l'activité visée, si la comparaison entre groupes est défendable et quel coût une erreur de classement fait porter à une personne. Les Standards de 2014 mettent précisément l'accent sur les preuves soutenant les interprétations et usages des résultats [3]. L'histoire d'une méthode de mesure mène donc directement à une question de responsabilité : qu'a-t-on le droit de conclure et de décider à partir du chiffre obtenu ?

V. L'INSTITUTION SCIENTIFIQUE ET SES ANGLES MORTS

La constitution d'une discipline ouvre des possibilités : enseignement spécialisé, échanges entre laboratoires, développement d'instruments, critiques publiques. Elle crée aussi des normes sur les questions jugées importantes et les

personnes autorisées à participer. L'histoire de la psychologie ne se résume donc pas aux succès de la mesure.

Qui est étudié ? Qui construit les tests ? Dans quelles langues sont rédigées les consignes ? Les résultats obtenus dans un groupe peuvent-ils être étendus à d'autres ? Ces questions, aujourd'hui centrales, rappellent qu'un dispositif scientifique fonctionne toujours dans un monde social. Elles ne condamnent pas la mesure ; elles indiquent ce qu'il faut vérifier pour que ses résultats soient réellement instructifs.

Les controverses sur les biais, les classifications et les usages institutionnels feront l'objet d'un examen spécifique plus loin. Ici, il suffit de reconnaître que l'histoire de la psychologie scientifique comporte à la fois des progrès méthodologiques et des choix qui méritent une critique documentée.

VI. UNE DISCIPLINE, PLUSIEURS PROGRAMMES

Une fois installée dans les universités et les laboratoires, la psychologie ne devient pas un ensemble de réponses unanimement acceptées. Des orientations différentes s'affirment : étude de l'expérience consciente, observation des comportements, analyse des formes perceptives, recherches sur l'apprentissage, la mémoire et les relations sociales.

Ces approches n'emploient pas toutes les mêmes concepts ni les mêmes critères de preuve. Certaines sont incompatibles sur des points substantiels. D'autres peuvent être articulées à condition de préciser ce que chacune explique. La spécialisation peut produire des connaissances très solides sur un phénomène limité. Le risque commence lorsqu'une explication locale est présentée comme théorie exhaustive de l'être humain.

L'enjeu d'une approche intégrative ne sera donc pas de juxtaposer toutes les écoles. Il sera d'examiner, cas par cas,

quelles relations sont établies, quelles tensions demeurent et ce que les données autorisent réellement à conclure.

CONCLUSION — UNE NOUVELLE DISCIPLINE, NON UNE SCIENCE TOTALE

La psychologie expérimentale s'est développée en rendant certaines questions sur la sensation et la conduite plus précises, mesurables et transmissibles. La psychophysique, les temps de réaction et l'organisation des laboratoires en ont été des composantes importantes. Mais aucune méthode ne transforme à elle seule une observation en théorie vraie.

Les chapitres suivants permettront de comprendre pourquoi plusieurs écoles se sont disputé l'objet même de la psychologie. Nous pourrons alors comparer leurs découvertes, leurs erreurs et les usages auxquels elles ont donné lieu, sans confondre puissance de la méthode et vérité totale d'un modèle.

RÉFÉRENCES HISTORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

- [1] Fechner, G. T. (1860), *Elemente der Psychophysik*, vol. I–II, Leipzig, Breitkopf und Härtel, sections VII et XVI. Édition originale : ETH-Bibliothek Zürich, DOI 10.3931/e-rara-10879. Passages consultés dans la traduction de H. S. Langfeld (1912), « *Elements of Psychophysics* », sections VII et XVI, pp. 562–572 : <https://www.yorku.ca/pclassic/Fechner/> . Traduction partielle, ne remplaçant pas la lecture intégrale de l'original allemand.
- [2] Université de Leipzig, « Vom kleinen Auditorium zum ersten psychologischen Institut der Welt », 8 juillet 2021, <https://www.uni-leipzig.de/newsdetail/artikel/vom-kleinen-auditorium-zum-ersten-psychologischen-institut-der-welt-2021-07-08> .
- [3] AERA, APA et NCME, *Standards for Educational and Psychological Testing*, 2014, standards 1.0–1.1 (validité, p. 23) et 2.0 (fiabilité et précision, p. 42), consultés dans l'édition officielle intégrale : https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf . Les critères cités ne certifient aucun test particulier.
- [4] Falmagne, J.-C. et Theios, J. (1969), « On attention and memory in reaction time experiments », *Acta Psychologica*, 30, 316–323. DOI : 10.1016/0001-6918(69)90056-0.

PARTIE II — COURANTS ET PSYCHISME

CHAPITRE 4 — LES GRANDS COURANTS DE LA PSYCHOLOGIE

OUVERTURE — UN MÊME GESTE, PLUSIEURS QUESTIONS

Une personne entre dans une salle où elle doit prendre la parole. Elle hésite, baisse les yeux, s'assoit au fond. Que vient-il de se passer ? Nous pourrions dire qu'elle a peur. Nous pourrions nous demander si une expérience passée a renforcé l'évitement. Nous pourrions nous intéresser à ce que représente cette situation pour elle, à la manière dont elle perçoit les autres, ou aux attentes du groupe.

Ces questions ne sont pas identiques. Elles n'exigent pas les mêmes preuves et ne produisent pas les mêmes explications. Une histoire personnelle racontée par quelqu'un ne constitue pas la même donnée qu'un changement de conduite observé au cours d'une expérience. Une illusion visuelle ne suffit pas à démontrer une cause inconsciente d'une difficulté sociale. Trois écoles particulièrement influentes ont marqué son histoire en déplaçant le regard : vers les conflits et significations psychiques, vers les relations entre conduites et environnement, et vers l'organisation de la perception. Elles ne sont pourtant qu'une partie des courants que nous allons rencontrer.

Leur confrontation sera plus instructive si nous évitons deux pièges. Le premier serait de décider d'avance qu'une école détient la vérité complète. Le second serait d'affirmer qu'elles ont toutes raison parce qu'elles parlent de dimensions

différentes. Il faut d'abord comprendre ce que chacune affirme et ce qui peut réellement être mis à l'épreuve.

I. LA PSYCHANALYSE : LE SENS QUI ÉCHAPPE AU SUJET

Dans l'histoire des théories psychologiques, Freud occupe une place particulière. Il a proposé de comprendre certains symptômes, rêves, actes et conflits à partir de processus psychiques dont une personne n'aurait pas directement conscience. Ses concepts ont évolué au cours de son œuvre et ont suscité de nombreuses controverses. Les approches psychanalytiques ultérieures ne forment pas un ensemble homogène.

UN TEXTE HISTORIQUE — INTERPRÉTER UN RÊVE NE SUFFIT PAS À LE PROUVER

Dans *Die Traumdeutung* (1900), Freud expose sa méthode d'interprétation dans le chapitre II et distingue, au début du chapitre VI, le récit manifeste du rêve et les pensées latentes qu'il affirme reconstruire par sa méthode [1]. La consultation de ce texte atteste ce qu'il soutenait, non la validité empirique de toute interprétation de rêve. Cette distinction éclaire la manière dont il formulait son programme ; elle ne prouve pas que chaque rêve aurait un sens caché unique ni que toutes ses propositions sur le refoulement seraient confirmées. Un livre historique doit pouvoir exposer une idée dans sa logique sans la transformer, par le seul fait de la raconter, en résultat expérimental.

L'idée générale que notre conduite dépend de processus non conscients ne doit pas être confondue avec l'ensemble de la théorie freudienne. En psychologie cognitive, Dehaene et ses collègues (2006) proposent, à partir de recherches sur la perception visuelle, de distinguer des traitements subliminaux,

préconscients et conscients [7]. Ce cadre scientifique traite de tâches et de mécanismes expérimentaux : il ne valide pas par lui-même les hypothèses freudiennes sur le refoulement, les pulsions ou l'interprétation des rêves. Le mot « inconscient » recouvre des propositions de nature différente.

Imaginons qu'une personne associe spontanément une prise de parole à une humiliation ancienne. Un travail clinique pourrait explorer ce lien, son sens pour elle et ses effets sur sa vie. Cette exploration peut être utile pour comprendre un récit singulier. Mais il faudrait d'autres éléments pour conclure que le souvenir explique causalement toutes ses réactions, ou que les mécanismes postulés par une théorie sont universels.

Dans la méthode d'interprétation que Freud présente au chapitre II de *L'Interprétation des rêves*, les associations racontées par le patient et le travail d'interprétation occupent une place explicite [1]. Le texte établit cette place au sein de son programme ; il ne suffit pas à mesurer son influence historique sur l'ensemble des pratiques de soin. Cette histoire et l'évaluation empirique des traitements sont deux questions distinctes. Une méthode de soin peut être étudiée quant à ses résultats, à ses risques et aux conditions de son efficacité ; cela ne prouve pas automatiquement chaque proposition théorique dont elle est issue.

La critique de la psychanalyse ne doit pas davantage reposer sur un slogan. Il faut distinguer les affirmations qui peuvent être soumises à des tests, les interprétations cliniques singulières, les propositions philosophiques et les effets observés de pratiques particulières. Sans cette séparation, défense et réfutation deviennent souvent des disputes de vocabulaire.

II. LE BEHAVIORISME : APPRENDRE DANS UN MONDE DE CONSÉQUENCES

D'autres chercheurs ont estimé que la psychologie devait accorder la priorité aux comportements observables et aux conditions dans lesquelles ils apparaissent. Dans les premières pages de son article de 1913, John B. Watson présente la psychologie behavioriste comme une branche expérimentale objective et définit la prédiction et le contrôle du comportement comme les objectifs de son programme. Il conteste notamment la place centrale de l'introspection dans les méthodes de son époque [2]. Cette affirmation constitue une source historique primaire sur Watson ; elle ne décrit pas automatiquement les positions de tous ses successeurs. Le mot « behaviorisme » désigne plusieurs programmes historiques, et non une doctrine uniforme. Les travaux sur le conditionnement répondant, associés notamment à Pavlov, ne se confondent pas avec les recherches sur les conséquences des actions développées dans le conditionnement opérant.

Dans un apprentissage répondant, un signal initialement neutre peut acquérir une signification prédictive en étant associé à un événement. Dans la leçon II de *Conditioned Reflexes* (1927), Pavlov rapporte une démonstration où le bruit d'un métronome déclenche une sécrétion de salive mesurée chez un chien : onze gouttes en quarante-cinq secondes, après un délai initial de neuf secondes, dans les conditions décrites [3]. Il explique ensuite que le métronome avait été associé à plusieurs reprises à la présentation de nourriture (pp. 26–27). Le nombre de gouttes décrit ce chien et cette démonstration, non une norme physiologique universelle. C'est une observation animale sur une réponse conditionnée, et non une démonstration directe des causes d'une émotion humaine.

Dans un apprentissage opérant, la fréquence d'une action peut changer en fonction de ses conséquences et des conditions qui l'entourent. Dans *The Behavior of Organisms* (1938), Skinner différencie explicitement comportements répondants et opérants. Son programme expérimental suit notamment la fréquence à laquelle des rats actionnent un levier et la façon dont les conséquences de cette action modifient les réponses [4]. La distinction est établie dans les premières sections de l'ouvrage ; son extension aux situations humaines doit être justifiée séparément. Ces descriptions simplifiées ne remplacent pas les protocoles et les définitions précises de la recherche.

DEUX APPRENTISSAGES, DEUX QUESTIONS

Supposons qu'un signal sonore précède régulièrement le début d'un exercice musical redouté. La personne peut finir par ressentir une tension dès qu'elle entend ce signal : une hypothèse d'association entre événements serait alors pertinente. Supposons maintenant qu'elle quitte la salle et que son inconfort diminue aussitôt ; une hypothèse sur les conséquences de la conduite pourrait aider à comprendre pourquoi l'évitement persiste. Dans le premier cas, on cherche ce qu'un signal annonce. Dans le second, on examine ce qui arrive après une action. Une même situation peut exiger les deux analyses, mais elles ne deviennent pas pour autant un mécanisme unique, et aucun scénario fictif ne permet de diagnostiquer la personne.

Les méthodes behavioristes ont montré l'intérêt de décrire les conditions d'une conduite plutôt que de la réduire à une étiquette morale : paresse, faiblesse, mauvaise volonté. Elles ont aussi été critiquées lorsqu'elles semblaient réduire l'explication humaine à des régularités observables sans rendre justice au langage, à l'expérience ou aux significations. Toutes les versions

historiques du behaviorisme n'ont pas formulé les mêmes exclusions.

L'un des enjeux demeure actuel : comment distinguer une relation expérimentale robuste entre une situation et une réponse de l'affirmation beaucoup plus large selon laquelle toute conduite humaine s'expliquerait par un seul mécanisme d'apprentissage ?

III. LA GESTALT : NOUS PERCEVONS DES CONFIGURATIONS

Une troisième transformation majeure concerne la perception. Les recherches associées à la psychologie de la Gestalt ont insisté sur l'organisation des phénomènes perçus. Nous ne recevons pas toujours un assemblage de sensations indépendantes que nous additionnerions ensuite. Des relations entre éléments peuvent modifier ce qui apparaît.

Une mélodie reste reconnaissable lorsqu'elle est transposée dans une autre tonalité, alors que chacune des notes a changé. Dans une image, la proximité, la continuité ou les contrastes peuvent favoriser certaines organisations perceptives. Dans son texte de 1923, Wertheimer illustre le facteur de proximité par l'espacement de points (section I) et le facteur de similarité par leur couleur ou intensité (section II). Il montre ensuite que ces deux facteurs peuvent se renforcer ou entrer en concurrence, l'un devenant dominant selon la configuration (section III), avec des exemples auditifs [5]. Ces configurations sont des objets de perception ; la traduction anglaise de 1938 ne permet pas d'en déduire que les mêmes mécanismes expliquent toutes les situations sociales. Des synthèses contemporaines détaillent la recherche sur le regroupement perceptif et la distinction figure-fond [6]. Ces exemples sont utiles pour introduire le problème, mais il faut distinguer les phénomènes perceptifs démontrés, les

principes descriptifs et les théories proposées pour les expliquer.

EXPÉRIENCE À IMAGINER — DES POINTS QUI DEVIENNENT DES COLONNES

Sur une feuille, dessinez des points disposés régulièrement, puis rapprochez certains d'entre eux deux par deux. Sans avoir ajouté de trait, vous pourrez percevoir plus nettement des regroupements. Ce petit exercice sert à découvrir que les relations spatiales entre éléments influent sur les formes perçues. Il ne suffit cependant pas à valider une théorie unique de la perception et ne prouve rien, à lui seul, sur la manière dont une personne comprend un conflit ou une relation sociale.

L'histoire de la Gestalt comprend notamment des recherches sur la perception du mouvement et les formes organisées. Max Wertheimer, Wolfgang Köhler et Kurt Koffka ont contribué à ce programme, avec des travaux différents. Il serait imprudent d'en faire une théorie générale prouvant que « le tout » explique nécessairement chaque aspect de la vie psychique.

Dans notre situation de prise de parole, nous pourrions nous demander comment la personne organise perceptivement la salle : voit-elle une foule indistincte, des regards hostiles, quelques visages familiers ? Mais une analogie avec l'organisation visuelle ne suffit pas à établir les mécanismes d'une anxiété sociale. Il faudrait des observations et des méthodes adaptées à cette question.

IV. D'AUTRES GRANDS COURANTS : FONCTIONS, PERSONNE, COGNITION ET RELATIONS

Les trois écoles précédentes ne suffisent pas à raconter l'histoire de la psychologie. Elles ont coexisté avec d'autres démarches qui ne posaient pas les mêmes questions. Le chapitre

3 a présenté l'expérimentation de Wundt ; le structuralisme développé ensuite par Edward Titchener cherchait à analyser les contenus de la conscience en éléments, sans se confondre avec toute la pensée de Wundt [8]. Nous allons maintenant retenir quatre autres courants, sans prétendre épuiser les traditions de la discipline. Certains se sont constitués avant le behaviorisme, d'autres ont pris forme au milieu du XXe siècle. Il serait donc faux de les présenter comme quatre découvertes arrivées après la Gestalt.

LE FONCTIONNALISME — COMPRENDRE À QUOI SERT UNE ACTIVITÉ MENTALE

À la fin du XIXe siècle, William James invite à étudier l'expérience consciente comme une activité vivante, attentive à son environnement et à ses possibilités d'action. L'orientation fonctionnaliste, influencée par les débats sur l'évolution, se demande moins de quelles pièces fixes serait composé l'esprit que ce que permettent l'attention, la mémoire, l'habitude ou l'émotion dans une situation. Cette perspective, associée notamment à James et à John Dewey, ne correspond pas à une théorie expérimentale unique [8].

Dans notre scène de prise de parole, une question fonctionnaliste serait : que permet à la personne le fait de s'asseoir au fond ? Éviter momentanément une épreuve, regarder la salle avant d'agir, trouver une place où mieux entendre ? Ces fonctions possibles sont des hypothèses. Une conduite peut avoir plusieurs conséquences et certaines ne sont pas avantageuses à long terme. Dire qu'elle « sert à quelque chose » ne suffit pas à en établir la cause, ni à prouver qu'elle résulte d'une adaptation évolutive.

L'APPROCHE HUMANISTE ET EXISTENTIELLE — LE SUJET N'EST PAS QU'UN MÉCANISME

Au milieu du XXe siècle, Abraham Maslow, Carl Rogers et des auteurs existentiels comme Rollo May critiquent, chacun à sa manière, les portraits de l'être humain entièrement centrés sur les déterminismes du conditionnement ou sur les conflits inconscients. Ils remettent au premier plan le sens vécu, l'autonomie, les relations, la possibilité de changer, mais aussi l'angoisse et les limites de l'existence. Les courants humanistes et existentiels ne sont pas une seule doctrine [9].

Carl Rogers a développé une approche centrée sur la personne, où comptent l'écoute empathique, la qualité de la relation et le respect de l'autonomie. Dans notre salle, on pourrait demander directement ce que la personne souhaite, ce qu'elle éprouve, les conditions dans lesquelles elle accepterait de participer. C'est une différence de méthode et de relation, non la démonstration que toute difficulté se résout par la seule bienveillance. Les effets d'une psychothérapie doivent être évalués par des recherches adaptées ; les valeurs qui guident l'accompagnement ne constituent pas, par elles-mêmes, des mécanismes causaux démontrés.

En 1943, Abraham Maslow a proposé une hiérarchie des besoins, dont l'accomplissement de soi est un élément important. Mais il n'a pas dessiné lui-même la célèbre pyramide qui lui est désormais associée : cette présentation graphique a été produite et popularisée ultérieurement, comme l'établit une recherche historique sur ses usages dans l'enseignement du management [14]. La hiérarchie des besoins reste une proposition théorique, pas un classement universel et obligatoire des motivations humaines. Sécurité, attachement, liberté, reconnaissance et engagement peuvent coexister et

entrer en conflit ; une théorie ne doit pas décider à la place de la personne ce qui devrait compter pour elle.

Une précision historique évite une confusion : la psychologie de la Gestalt étudiée plus haut, issue notamment de Wertheimer, Köhler et Koffka, n'est pas identique à la Gestalt-thérapie développée plus tard autour de Fritz et Laura Perls. La seconde a emprunté des idées à plusieurs courants et s'inscrit dans l'histoire des psychothérapies ; ses pratiques et leur efficacité ne se déduisent pas des lois du regroupement perceptif [12].

LA RÉVOLUTION COGNITIVE — ÉTUDIER LES PROCESSUS QUI MÉDIATISENT UNE RÉPONSE

Dans les années 1950 et 1960, un tournant interdisciplinaire contribue à replacer les activités mentales au centre de recherches contrôlables. La psychologie échange avec la linguistique, les sciences de l'information, les recherches sur le cerveau et l'informatique naissante. George A. Miller (2003), acteur de cette période, en propose une relecture historique. Il serait trompeur d'en faire une rupture instantanée : des recherches sur la pensée, la mémoire et le langage existaient déjà, et les débats sur leurs méthodes n'ont jamais cessé [10].

Une même réponse observable peut résulter de manières différentes de traiter une information. La psychologie cognitive construit alors des tâches et des modèles pour étudier l'attention, la mémoire, les catégories, les décisions et le langage. Notre personne assise au fond anticipe-t-elle le jugement d'autrui ? A-t-elle compris la consigne ? À quoi porte-t-elle attention ? Pour répondre, il faut des observations qui départagent ces possibilités. Le modèle d'un traitement de l'information n'est pas une photographie de la pensée ; l'analogie entre esprit et ordinateur ne dispense pas de tests.

Cette transformation scientifique a aussi rencontré l'histoire des soins. Albert Ellis et Aaron Beck ont élaboré des approches thérapeutiques qui accordent une attention particulière aux interprétations et aux croyances d'une personne. Les thérapies cognitives et comportementales (TCC) se sont développées à la rencontre de ces démarches et des traditions d'apprentissage comportemental, avec des protocoles et des objectifs variables selon les difficultés traitées [13]. Dans notre exemple, une intervention pourrait distinguer une prédiction anxieuse sur le jugement d'autrui, les comportements d'évitement et les occasions de la confronter à des situations observables. Cette description historique ne prouve ni que toutes les pensées déterminent directement les émotions, ni que toutes les TCC sont également efficaces : une efficacité clinique se vérifie pour une intervention, un problème et une population définis.

Les résultats expérimentaux sur la mémoire, le développement et d'autres processus cognitifs seront examinés au chapitre 5, sans être répétés ici. Les questions d'intervention clinique seront reprises au chapitre 9.

LES APPROCHES SYSTÉMIQUES ET RELATIONNELLES — CHANGER D'UNITÉ D'OBSERVATION

D'autres courants, développés notamment dans le champ des thérapies familiales au XXe siècle, déplacent l'attention d'une personne isolée vers les interactions, les règles de communication et les relations qui se maintiennent dans la durée. Le nom de Gregory Bateson est associé à cette histoire, mais un récit qui ferait commencer toute la pensée systémique avec un seul auteur effacerait des filiations plus anciennes et des pratiques différentes. L'historien C. Christian Beels (2002) critique précisément cette simplification [11].

Supposons que la personne n'ose parler que lorsque certains responsables de l'association sont présents. Plutôt que de lui attribuer immédiatement un trait stable, il faudrait examiner la manière dont la parole circule, les interruptions, les sanctions visibles ou informelles et les possibilités de réponse. Une approche relationnelle n'autorise cependant pas à décréter qu'une famille, un groupe ou une institution serait la cause cachée de toute souffrance. Elle doit éviter de dissoudre les responsabilités individuelles, les rapports de pouvoir et les contraintes matérielles dans un récit circulaire où « tout agirait sur tout ».

Ces quatre ouvertures n'annulent pas les travaux précédents. Elles montrent surtout qu'une école psychologique peut choisir comme objet privilégié une fonction, un vécu, une opération cognitive ou une relation. Les domaines contemporains — développement, psychologie sociale et culturelle, neurosciences et évaluation clinique — seront approfondis dans les chapitres 5, 6 et 9. Le fait d'étudier plusieurs dimensions ne garantit ni leur compatibilité ni la vérité de toutes les théories qui les décrivent.

V. PLUSIEURS ÉCOLES NE FONT PAS UNE THÉORIE UNIQUE

La tentation est forte de construire une histoire séduisante : la psychanalyse expliquerait le passé caché, le behaviorisme les habitudes, la Gestalt la manière de voir ; il suffirait de les assembler pour obtenir une explication complète. Ce serait précisément le type de syncrétisme qu'une démarche critique doit éviter.

Les trois programmes comparés dans cet exemple ne découpent pas toujours les phénomènes de la même manière ; il en va de même, à d'autres niveaux, pour les autres courants

présentés. Ils n'ont pas tous la même conception de la preuve, du sujet, de la causalité ou de la valeur d'une interprétation. Une observation peut être compatible avec plusieurs hypothèses ; cette compatibilité n'est pas une confirmation simultanée de toutes.

Pour progresser, nous pouvons poser des questions plus modestes : quel phénomène cherche-t-on à expliquer ? Quel résultat permettrait de départager deux hypothèses ? Une théorie s'applique-t-elle à un cas particulier ou prétend-elle à une généralité ? Quelles observations la contrediraient ? Une explication plus riche n'est pas nécessairement une explication plus vraie si elle multiplie les causes sans preuves.

EN PRATIQUE — TROIS INTERPRÉTATIONS DE LA MÊME SCÈNE

Dans notre exemple, le fait observable est limité : une personne entre, hésite, puis s'assoit au fond. Première hypothèse : une expérience passée donne une signification particulière à la prise de parole. Pour l'étudier, il faudrait écouter ce que la personne raconte et éviter d'inventer un souvenir absent de son récit. Deuxième hypothèse : les conséquences de ses tentatives précédentes ont favorisé l'évitement. On devrait alors examiner si sa conduite change selon les situations et les conséquences, sans la réduire à une histoire unique. Troisième hypothèse : l'agencement perceptif de la salle influence son attention. On pourrait modifier des conditions visibles de la situation pour voir si elles comptent, sans en déduire une théorie de son inconscient.

Aucune de ces trois propositions n'est établie par le scénario fictif. Une observation peut même conduire à une quatrième explication, par exemple une difficulté d'audition ou une contrainte matérielle. Le point important n'est pas d'appliquer

systématiquement les trois écoles, mais de savoir quelle question chacune pose, quelles données lui manquent et ce qu'il serait raisonnable de modifier.

VI. LES CONSÉQUENCES PRATIQUES

Ces débats ne concernent pas seulement les livres d'histoire. Une théorie de la conduite peut orienter des pratiques éducatives, des soins, des politiques institutionnelles ou des jugements sur les personnes. Les coûts d'une mauvaise interprétation peuvent être concrets : pathologiser une différence, imposer une intervention inadéquate, négliger un contexte social, ou présenter comme certaine une cause hypothétique.

Il faut donc séparer la description, le diagnostic, l'intervention et l'évaluation de ses effets. Une personne peut bénéficier d'un accompagnement sans que l'ensemble de la théorie qui l'a inspiré soit confirmé. Une méthode expérimentale peut établir un effet local sans démontrer qu'il se généralise à toute une population. Et une interprétation qui semble cohérente peut demeurer insuffisamment testée.

VII. UNE LECTURE INTÉGRATIVE SOUS CONDITIONS

La perspective noosophique invite à interroger les relations entre différentes échelles d'explication, sans présumer qu'elles sont toujours compatibles ni que chacune détient nécessairement une part de vérité. Elle ne constitue pas ici un résultat scientifique. Sa fonction est de proposer une discipline de comparaison : identifier ce qui est effectivement établi, ce qui relève d'une hypothèse et ce qui reste contradictoire.

Dans notre exemple, il serait possible d'examiner ensemble une histoire d'apprentissage, des interprétations personnelles et

la configuration sociale d'une situation. Mais cette articulation ne serait légitime qu'à condition de ne pas inventer les causes manquantes et de soumettre chaque proposition aux preuves appropriées. L'intégration peut consister à relier des résultats ; elle peut aussi exiger de rejeter une explication ou de laisser une incompatibilité ouverte.

CONCLUSION — EXPLIQUER N'EST PAS ÉTIQUETER

Les théories de l'inconscient, de l'apprentissage et de l'organisation perceptive, mais aussi les approches fonctionnalistes, humanistes, cognitives et systémiques, ont ouvert des questions importantes. Leur histoire montre aussi combien une école peut devenir réductrice lorsqu'elle transforme son objet privilégié en clé universelle. La psychologie progresse lorsqu'elle peut conserver la précision de ses méthodes tout en acceptant leurs limites.

Le prochain chapitre abordera le développement, la cognition et les émotions : trois domaines dans lesquels la diversité des processus et des échelles temporelles rend particulièrement nécessaire cette prudence.

RÉFÉRENCES HISTORIQUES ET SCIENTIFIQUES APPELÉES DANS LE TEXTE

- [1] Freud, S. (1900), *Die Traumdeutung* ; traduction anglaise A. A. Brill (1913), *The Interpretation of Dreams*, chapitres II (« The Method of Dream Interpretation ») et VI (« The Dream-Work », début) : <https://psychclassics.yorku.ca/Freud/Dreams/dreams2.htm> et <https://psychclassics.yorku.ca/Freud/Dreams/dreams6a.htm>. Source primaire consultée en traduction : exposition de la théorie, non preuve de son efficacité clinique.
- [2] Watson, J. B. (1913), « Psychology as the Behaviorist Views It », *Psychological Review*, 20(2), 158–177, en particulier pp. 158–159, DOI : 10.1037/h0074428. Texte primaire : <https://www.yorku.ca/pclassic/Watson/views.htm>.

- [3] Pavlov, I. P. (1927), *Conditioned Reflexes*, traduction G. V. Anrep, leçon II, particulièrement pp. 22 et 26–27 (expérience du métronome et association avec la nourriture). Texte primaire : <https://psychclassics.yorku.ca/Pavlov/lecture2.htm>.
- [4] Skinner, B. F. (1938), *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, Appleton-Century, chapitre I (distinction entre « respondent » et « operant »), chapitre II (dispositif expérimental au levier) et chapitre III (conditionnement et extinction des réponses au levier). Texte original en réédition autorisée : <https://www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2016/02/BoO.pdf>. Sections de l'ouvrage indiquées ci-dessus.
- [5] Wertheimer, M. (1923), « Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. II », *Psychologische Forschung*, 4, 301–350. Traduction anglaise dans W. Ellis (dir.), *A Source Book of Gestalt Psychology* (1938), pp. 71–88, « Laws of Organization in Perceptual Forms », sections I–III (proximité, similarité et leur interaction). Texte consulté : <https://www.yorku.ca/pclassic/Wertheimer/Forms/forms.htm>.
- [6] Wagemans, J. et al. (2012), « A Century of Gestalt Psychology in Visual Perception: I. Perceptual Grouping and Figure-Ground Organization », *Psychological Bulletin*, 138(6), 1172–1217. DOI : 10.1037/a0029333.
- [7] Dehaene, S., Changeux, J.-P., Naccache, L., Sackur, J. et Sergent, C. (2006), « Conscious, preconscious, and subliminal processing: a testable taxonomy », *Trends in Cognitive Sciences*, 10(5), 204–211. DOI : 10.1016/j.tics.2006.03.007. L'exposé s'appuie ici sur le résumé original de la revue, disponible dans PubMed : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16603406/>. Il ne constitue pas une validation générale des théories de l'inconscient.
- [8] OpenStax, *Psychology 2e*, section 1.2 « History of Psychology », sous-section « James and Functionalism », <https://openstax.org/books/psychology-2e/pages/1-2-history-of-psychology> ; American Psychological Association, « William James », <https://www.apa.org/about/governance/president/james>. Sources historiques et pédagogiques secondaires, non démonstrations des mécanismes d'adaptation.
- [9] American Psychological Association (2002), « A renaissance for humanistic psychology », <https://www.apa.org/monitor/sep02/renaissance> ; Cain, D. J. et Murphy, D. (2026), *Person-Centered Psychotherapies*, Second Edition, présentation éditeur APA : <https://www.apa.org/pubs/books/person-centered-psychotherapies-second-edition>. Le contenu décrit l'histoire et le programme théorique ; les effets cliniques ne sont pas déduits de leur philosophie.
- [10] Miller, G. A. (2003), « The cognitive revolution: a historical perspective », *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 141–144. DOI : 10.1016/S1364-6613(03)00029-9. Résumé original et relecture historique : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12639696/>. Témoignage rétrospectif d'un acteur du mouvement, à distinguer d'un consensus historien exhaustif.

- [11] Beels, C. C. (2002), « Notes for a Cultural History of Family Therapy », *Family Process*, 41(1), 67–82. DOI : 10.1111/j.1545-5300.2002.40102000067.x. Résumé scientifique et argument historique : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11924091/> . Source de synthèse historique, pas validation empirique d'une méthode thérapeutique.
- [12] American Psychological Association, APA Dictionary of Psychology, entrées « gestalt psychology » et « gestalt therapy », <https://dictionary.apa.org/gestalt-psychology> et <https://dictionary.apa.org/gestalt-therapy> . Pour l'histoire de la contribution de Fritz et Laura Perls : International Association for the Advancement of Gestalt Therapy, « Our History », <https://iaagt.org/our-history/> ; récit historique d'une association de praticiens, à distinguer d'une évaluation scientifique de la thérapie.
- [13] Dowd, E. T. (2004), « Cognition and the cognitive revolution in psychotherapy: promises and advances », *Journal of Clinical Psychology*, 60(4), 415–428, DOI : 10.1002/jclp.10253, résumé original <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15022271/> . American Psychological Association, « Different approaches to psychotherapy », <https://www.apa.org/topics/psychotherapy/approaches> . Ces sources documentent les courants et leur évolution ; elles ne certifient pas une efficacité uniforme pour toutes les TCC.
- [14] Maslow, A. H. (1943), « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, 50(4), 370–396, DOI : 10.1037/h0054346 ; texte reproduit par Classics in the History of Psychology (York University) : <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation> . Bridgman, T., Cummings, S. et Ballard, J. (2019), « Who Built Maslow's Pyramid? A History of the Creation of Management Studies' Most Famous Symbol and Its Implications for Management Education », *Academy of Management Learning & Education*, 18(1), 81–98, DOI : 10.5465/amle.2017.0351 ; notice et résumé déposés par Victoria University of Wellington : https://openaccess.wgtn.ac.nz/articles/journal_contribution/Who_built_maslow_s_pyramid_A_history_of_the_creation_of_management_studies_most_famous_symbol_and_its_implications_for_management_education/12735929 . Le second travail est une enquête historique, non un test de la validité empirique de la hiérarchie.

CHAPITRE 5 — DÉVELOPPEMENT, COGNITION ET ÉMOTIONS

OUVERTURE — APPRENDRE, SE SOUVENIR, RESENTIR

Un groupe de musiciens essaie de jouer ensemble un rythme nouveau. Une personne découvre le motif, une autre le connaît déjà, une troisième perd momentanément le fil. Certains comptent les temps, d'autres écoutent leurs partenaires ; l'un se crispe à l'idée de se tromper, tandis qu'un autre prend plaisir à improviser. À la répétition suivante, les gestes paraissent plus faciles. Que s'est-il passé ?

Il serait possible d'invoquer la mémoire, l'attention, l'apprentissage, la coordination, l'émotion et les relations sociales. Mais ces mots ne sont pas encore des explications. Ils désignent des phénomènes ou des processus qu'il faut définir et étudier. Comment la pratique transforme-t-elle une performance ? Qu'est-ce qui est retenu ? Pourquoi la même situation suscite-t-elle des expériences différentes ? Et comment distinguer ce qui change avec l'âge, ce qui dépend d'une histoire individuelle et ce qui tient au contexte immédiat ?

Le développement, la cognition et les émotions sont souvent présentés dans des chapitres séparés. Ils sont pourtant liés dans la vie ordinaire. Les réunir ne signifie pas les confondre : chacun appelle des méthodes et des niveaux d'analyse particuliers.

I. LE DÉVELOPPEMENT : CHANGER SANS SUIVRE UN DESTIN UNIQUE

La psychologie du développement étudie les transformations de la conduite et des capacités au cours de la vie. L'enfance en

constitue un domaine majeur, mais les apprentissages, les adaptations et les changements se poursuivent bien au-delà. Une même personne peut progresser rapidement dans une tâche, plus lentement dans une autre, et modifier ses stratégies selon les circonstances.

L'âge est une information utile. Il ne suffit pourtant pas à expliquer ce qu'une personne peut faire. Les occasions d'apprendre, la santé, la langue, les relations, les ressources matérielles et les pratiques culturelles comptent également. Une régularité observée dans un groupe ne constitue pas une prescription sur le rythme que chaque individu devrait suivre.

Les travaux de Jean Piaget ont joué un rôle historique important en étudiant les transformations du raisonnement chez l'enfant. Ils ont suscité des recherches et des critiques, notamment sur les méthodes employées, les compétences révélées par d'autres tâches et la variabilité des trajectoires. Les écrits de Lev Vygotski ont, dans un cadre différent, souligné l'importance des interactions sociales, du langage et des médiations dans le développement. Il serait simpliste d'opposer un Piaget exclusivement individuel à un Vygotski exclusivement social : leurs programmes et leurs textes demandent une lecture plus précise.

Lourenço (2012) relève de nombreuses ressemblances entre leurs théories, mais défend une différence qu'il juge décisive : une orientation plus marquée vers l'autonomie du sujet chez Piaget et vers l'hétéronomie, c'est-à-dire le rôle structurant des médiations sociales et de partenaires plus compétents, chez Vygotski [5]. Selon cette lecture, Piaget cherche surtout à comprendre ce que l'enfant reconstruit par ses propres actions, notamment dans les interactions entre pairs, tandis que Vygotski examine ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'autrui.

Cette divergence éclaire leurs choix de méthodes, le statut des relations d'autorité et les modèles de transmission des connaissances. Il s'agit d'une interprétation argumentative de Lourenço, et non d'un résultat expérimental départageant définitivement les auteurs. « Hétéronomie » ne signifie pas ici une condamnation morale de l'enseignement guidé, et aucune des deux approches ne permet, à elle seule, de prescrire une méthode scolaire valable partout.

UN RÉSULTAT : LE NOURRISSON REPÈRE DES RÉGULARITÉS

L'apprentissage ne commence pas lorsque l'enfant sait expliquer une règle. Saffran, Aslin et Newport (1996) ont exposé des nourrissons de huit mois à une langue artificielle constituée de syllabes enchaînées. Après deux minutes d'exposition, les mesures de préférence auditive suggéraient qu'ils distinguaient des séquences selon les régularités statistiques de la succession des sons [1]. L'étude portait sur la segmentation de la parole en laboratoire, non sur l'ensemble de l'apprentissage du langage.

Ce résultat ne démontre pas que le nourrisson calcule consciemment des probabilités, ni que les mêmes mécanismes expliquent toutes les situations de communication. Il montre pourquoi une méthode expérimentale doit préciser ce qu'elle mesure : ici, la différence de réaction à des séquences de syllabes, dans des conditions définies.

L'atelier musical offre une analogie limitée. Un élève peut percevoir une régularité rythmique avant de pouvoir la nommer ou la jouer. Il serait cependant abusif de conclure, à partir de l'étude de Saffran, que l'apprentissage musical repose exactement sur le même mécanisme que cette tâche de segmentation de la parole. L'intérêt d'un rapprochement est de

faire naître de nouvelles questions, pas de transférer automatiquement une preuve.

Dans notre scène musicale, deux personnes du même âge peuvent apprendre un rythme à des vitesses différentes. Cela ne suffit pas à attribuer à l'une une capacité stable supérieure. La familiarité avec la musique, la manière de présenter l'exercice, le sommeil, l'entraînement et le rôle dans le groupe peuvent changer la performance. Le développement est un processus à étudier, non une étiquette à coller.

APPLICATION — CHANGER LA TÂCHE AVANT DE JUGER LA PERSONNE

Deux enfants doivent reproduire une séquence de frappes. Le premier réussit lorsque l'animateur montre le geste, mais pas lorsque la consigne est seulement verbale. Le second réussit la séquence lente et se trompe lorsque le tempo augmente. Ce ne sont pas deux preuves d'une différence générale de maturité. Pour comprendre les difficultés, on change une condition à la fois : démonstration, vitesse, bruit ou longueur de la séquence. Cette démarche distingue la performance actuelle des capacités qu'une autre situation pourrait révéler.

II. OBSERVER UN CHANGEMENT : LES MÉTHODES COMPTENT

Pour comprendre le développement, on peut comparer des groupes d'âges différents ou suivre les mêmes personnes au fil du temps. Ces deux stratégies ne répondent pas exactement aux mêmes questions. Une comparaison entre enfants de six et de dix ans peut révéler une différence moyenne sans montrer comment chaque enfant a changé. Un suivi longitudinal peut documenter des trajectoires, mais il demande du temps et doit prendre en compte les personnes qui quittent l'étude.

Les tâches utilisées influencent aussi les résultats. Un enfant peut échouer parce qu'il ne comprend pas une consigne, parce

qu'il ne connaît pas le vocabulaire, ou parce que la situation lui paraît étrange. Conclure immédiatement qu'il ne possède pas une capacité générale serait excessif.

Il faut donc distinguer la compétence que l'on cherche à étudier, la performance effectivement observée et les conditions de cette performance. Cette distinction ne sert pas à sauver n'importe quelle théorie : elle sert à construire des tests capables de départager des interprétations.

III. LA MÉMOIRE : CONSERVER, RECONSTRUIRE, OUBLIER

Nous parlons de « la mémoire » comme d'un coffre où seraient déposés des souvenirs. La comparaison est commode, mais elle devient trompeuse si on la prend au pied de la lettre. Se souvenir d'un mot, reconnaître un visage, jouer une séquence motrice et raconter un événement ne mobilisent pas nécessairement les mêmes opérations.

L'histoire des recherches sur la mémoire comporte des expériences sur l'apprentissage et l'oubli, ainsi que des modèles distinguant plusieurs fonctions. Hermann Ebbinghaus a publié en 1885 une enquête expérimentale sur la mémoire [6]. Au XXe siècle, les recherches sur la mémoire à court terme et, notamment, le modèle de mémoire de travail proposé par Baddeley et Hitch (1974) ont apporté d'autres manières de décrire le maintien et la manipulation temporaire d'informations [7]. Ces modèles sont des instruments explicatifs, non des compartiments que l'on pourrait observer directement dans l'esprit.

LE RAPPEL N'EST PAS UNE SIMPLE RELECTURE

Roediger et Karpicke (2006) ont étudié le rappel actif et la relecture de textes chez des étudiants [2]. Après deux jours ou une semaine, les tests de rappel antérieurs favorisaient

davantage la rétention que des relectures répétées. En revanche, les comparaisons à cinq minutes pouvaient favoriser la relecture : la durée avant la mesure changeait donc le résultat.

APPLICATION — APPRENDRE UN TEXTE

Une personne qui apprend une chanson peut essayer de réciter les paroles sans regarder sa feuille, puis vérifier les oublis. Cette méthode rapproche la pratique d'un rappel actif. Mais jouer un rythme et retenir un texte ne sont pas des tâches interchangeables : l'étude de Roediger et Karpicke portait sur la restitution de passages écrits. Il faut donc observer séparément si cette technique aide le jeu musical, plutôt que considérer son efficacité comme déjà démontrée pour tout apprentissage.

Quand notre musicien retrouve le rythme après plusieurs jours, nous pouvons décrire sa performance, comparer le temps nécessaire pour réapprendre ou étudier les erreurs. Mais aucune de ces observations ne nous autorise à affirmer que le souvenir a été stocké comme un fichier immuable. La mémoire peut être sensible au contexte et à la reconstruction. Les mécanismes précis doivent être étudiés avec des tâches et des données appropriées.

L'oubli lui-même n'est pas toujours une panne. Dans certaines situations, ne pas retrouver une information peut être lié aux conditions de rappel, à la concurrence d'autres informations ou au temps écoulé. Dire cela n'explique pas chaque oubli individuel ; cela ouvre des hypothèses à examiner.

IV. L'ATTENTION ET LE RAISONNEMENT : DES RESSOURCES SITUÉES

Suivre un rythme tout en écoutant les autres demande une forme de coordination. Une personne peut réussir seule et se

perdre dans un groupe, non parce qu'elle a soudain perdu sa mémoire, mais parce que la situation mobilise d'autres exigences. La recherche sur l'attention s'intéresse notamment à la sélection des informations, à la gestion de plusieurs tâches et aux changements de performance selon les conditions.

L'expression « capacité attentionnelle » peut donner l'impression d'une quantité fixe dont chacun disposerait. Les performances dépendent pourtant de la tâche, de l'entraînement, des distractions et des stratégies. Il faut donc se méfier des chiffres présentés sans préciser ce qu'ils mesurent.

Diamond (2013) distingue trois fonctions exécutives : inhibition, mémoire de travail et flexibilité cognitive [3].

Dans une répétition, garder en tête l'ordre des mesures sollicite la mémoire de travail ; résister à l'impulsion d'accélérer peut demander de l'inhibition ; adapter son jeu lorsqu'un partenaire change de motif sollicite la flexibilité. Cette description est une interprétation pédagogique inspirée d'une synthèse scientifique, pas une mesure de trois mécanismes isolés. Les fonctions se recouvrent et leurs manifestations dépendent des tâches. Pour aider un débutant, réduire la longueur de la séquence ou ralentir le tempo peut être plus pertinent que lui demander davantage de concentration.

Le raisonnement soulève un problème voisin. Résoudre un problème familier ne signifie pas nécessairement posséder une compétence générale transférable à toutes les situations. Une personne peut utiliser une stratégie efficace dans un domaine et commettre des erreurs ailleurs. La psychologie cognitive cherche à décrire ces régularités, leurs conditions et leurs limites.

V. LES ÉMOTIONS : PLUS QU'UNE ÉTIQUETTE

Un même concert peut susciter de la joie, de la peur, de l'ennui ou un mélange difficile à nommer. Les émotions impliquent des dimensions vécues, corporelles, expressives et sociales. Mais les relations entre ces dimensions sont discutées. Ressentir une accélération cardiaque ne suffit pas à identifier une émotion déterminée ; une expression du visage ne révèle pas toujours à elle seule ce qu'une personne éprouve.

Gross (1998) a étudié deux stratégies de régulation émotionnelle lors du visionnage d'un film désagréable : réinterpréter la scène ou masquer extérieurement sa réaction [4]. Dans cette expérience sur 120 participants, les deux consignes réduisaient les expressions observables, mais la réinterprétation diminuait l'expérience rapportée de dégoût, tandis que la suppression augmentait l'activation sympathique. Une apparence calme n'indique donc pas nécessairement la même expérience intérieure.

APPLICATION — QUAND LE VISAGE NE SUFFIT PAS

Une percussionniste reste impassible pendant une représentation. Son entourage conclut qu'elle n'a pas le trac. C'est une inférence fragile : l'absence d'expression visible n'établit pas l'absence d'émotion. Inversement, trembler n'indique pas à lui seul la peur. Il vaut mieux distinguer ce que la personne choisit de rapporter, ses comportements observables et les conditions de la situation. L'expérience de Gross opposait deux consignes de laboratoire dans une situation contrôlée ; elle n'autorise pas à diagnostiquer l'état émotionnel d'une musicienne à partir de sa posture.

Depuis les débats historiques sur le rôle des changements corporels dans l'émotion jusqu'aux modèles contemporains,

plusieurs programmes cherchent à expliquer comment se forment les expériences affectives. Ils ne partagent pas nécessairement la même définition d'une émotion. Les catégories utilisées pour les nommer varient également selon les langues, les situations et les traditions.

Nous devons distinguer trois questions : qu'est-ce que la personne dit ressentir ? Qu'observe-t-on de son comportement et de son corps ? Quelles causes ou fonctions attribue-t-on à cet état ? Les réponses peuvent converger, mais elles ne sont pas interchangeables.

Dans le groupe de musiciens, une personne peut dire qu'elle a peur de se tromper et montrer une tension visible. Nous n'avons pas pour autant identifié une cause unique, ni démontré que l'émotion est toujours nuisible. Une certaine activation peut accompagner l'engagement, tandis qu'une détresse intense peut gêner la performance. Les effets dépendent des personnes et des situations ; il faut les étudier au lieu de les présumer.

VI. RELIER LES PROCESSUS SANS LES CONFONDRE

Apprendre un rythme implique des changements dans la performance, des activités de mémoire, des ajustements attentionnels et parfois des émotions. La dimension collective intervient aussi : les partenaires donnent des repères, réagissent aux erreurs et modifient le sens de l'activité. On peut décrire ces relations sans prétendre avoir identifié un mécanisme unique qui les expliquerait toutes.

Une approche intégrative sérieuse ne consiste pas à multiplier les étiquettes. Elle demande de préciser les liens : quel changement de contexte modifie la performance ? Quels effets sont reproductibles ? Quelle différence existe entre une

corrélation et une relation causale ? Une explication peut être correcte pour un niveau d'analyse et insuffisante pour un autre.

Cette exigence est particulièrement importante lorsque les théories sont utilisées pour orienter l'éducation ou le soin. Une catégorie de développement, un score cognitif ou une étiquette émotionnelle ne doit pas devenir une identité imposée à une personne. L'usage d'un résultat exige de tenir compte de ses limites, de ses coûts et des décisions qu'il sert.

VII. LA PERSPECTIVE NOOSOPHIQUE : DISTINGUER LE RÉEL, LES MODÈLES ET LEURS ÉPREUVES

Dans la conception noosophique, la Noosophie désigne une vérité ou structure du réel indépendante de ce que nous en comprenons ; elle ne se confond ni avec le canon ni avec les théories élaborées pour la décrire. Cette définition a ici un statut philosophique, non celui d'une découverte expérimentale sur le cerveau. Les modèles noosophiques proposent notamment d'examiner différences, relations et transformations ; leurs formulations particulières restent révisables.

L'exemple musical permet de distinguer trois niveaux. La question philosophique concerne les relations entre perception, apprentissage et action. Une proposition théorique peut suggérer que la qualité de ces relations varie selon les situations. Une hypothèse psychologique précise demanderait alors, par exemple, si l'introduction d'une étape d'écoute modifie la réussite d'une tâche rythmique, avec quelles mesures et quelles explications concurrentes. Une amélioration éventuelle vérifierait au mieux un effet local de l'exercice étudié : elle ne prouverait pas que la Noosophie ou l'ensemble du modèle noosophique est scientifiquement confirmé. Inversement, l'absence d'un tel effet obligerait à corriger cette

hypothèse particulière, sans rendre le réel dépendant de nos formulations.

CONCLUSION — LA PERSONNE N'EST PAS UN SCORE

La psychologie du développement, la psychologie cognitive et les recherches sur les émotions permettent de décrire des processus essentiels de la vie humaine. Elles nous montrent aussi pourquoi une performance isolée, une moyenne de groupe ou une catégorie générale ne suffisent pas à comprendre une personne.

Dans le chapitre suivant, nous examinerons plus directement ce que les autres et les institutions changent à nos conduites. La scène musicale nous a déjà laissé entrevoir cette dimension : nous n'apprenons pas toujours seuls, et nous n'agissons jamais dans un monde sans relations.

RÉFÉRENCES SCIENTIFIQUES APPELÉES DANS LE TEXTE

- [1] Saffran, J. R., Aslin, R. N. et Newport, E. L. (1996), « Statistical learning by 8-month-old infants », *Science*, 274(5294), 1926–1928. DOI : 10.1126/science.274.5294.1926.
- [2] Roediger, H. L. et Karpicke, J. D. (2006), « Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention », *Psychological Science*, 17(3), 249–255. DOI : 10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x.
- [3] Diamond, A. (2013), « Executive Functions », *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. DOI : 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- [4] Gross, J. J. (1998), « Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology », *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237. DOI : 10.1037/0022-3514.74.1.224.
- [5] Lourenço, O. (2012), « Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference », *New Ideas in Psychology*, 30(3), 281–295, DOI 10.1016/j.newideapsych.2011.12.006. Argument relatif à l'autonomie/hétéronomie, notamment section 3 et conclusion, dans le texte éditeur : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732118X1100078X>.

Source secondaire interprétative comparant deux théories ; ne vaut pas validation empirique de l'une ou l'autre.

- [6] Ebbinghaus, H. (1885), *Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*, Leipzig, Duncker & Humblot. Édition historique répertoriée par la Library of Congress : <https://www.loc.gov/item/e11000616/>. Attribution à une publication expérimentale, sans extrapolation de résultats chiffrés.
- [7] Baddeley, A. D. et Hitch, G. (1974), « Working Memory », *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47–89. DOI : 10.1016/S0079-7421(08)60452-1. Résumé de l'éditeur : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079742108604521> . Référence utilisée pour situer l'élaboration du modèle de mémoire de travail.

CHAPITRE 6 — L'INDIVIDU, LES AUTRES ET LA SOCIÉTÉ

OUVERTURE — NOUS N'AGISSONS PAS DANS LE VIDE

Une association organise une réunion. Certains prennent spontanément la parole ; d'autres attendent. Une proposition recueille des signes d'approbation, mais plusieurs participants se taisent. Le groupe paraît d'accord. L'est-il vraiment ? Peut-être. Ou peut-être certains n'osent-ils pas contredire une personne respectée, pensent-ils que tout le monde soutient le projet, ou n'ont-ils pas compris la question. Nous ne pouvons pas le savoir à partir du seul silence.

Cette scène fictive montre ce que la psychologie sociale cherche à étudier : comment les autres, leurs attentes et les situations collectives modifient nos jugements et nos conduites. Il ne s'agit pas de nier la singularité de chacun. Il s'agit de comprendre pourquoi une personne ne se comporte pas toujours de la même manière selon qu'elle agit seule, devant des proches, au travail ou dans une institution.

I. LA SITUATION MODIFIE LE SENS D'UN ACTE

Un même geste peut prendre plusieurs significations. Lever la main dans une classe, lors d'une assemblée générale ou au bord d'une route n'est pas la même action sociale. L'interprétation dépend des règles, des attentes et des relations entre les personnes. La psychologie sociale examine notamment les jugements sur autrui, les catégorisations, l'influence et les décisions collectives.

Une erreur serait d'en conclure que « la société » détermine tout. Ce mot ne désigne pas un mécanisme causal unique. Il faut

préciser qui fait quoi, quelles informations sont accessibles, quelles sanctions existent et comment les participants comprennent la situation. Le contexte n'efface pas les décisions individuelles ; il contribue à définir les options que chacun perçoit.

Dans notre réunion, un silence peut exprimer un accord, une hésitation, une fatigue ou un désaccord retenu. Si l'on veut comprendre ce qui se passe, on peut observer la distribution de la parole, demander des avis anonymes ou comparer différentes façons d'organiser la délibération. Chacune de ces méthodes apporte des informations différentes.

II. NORMES : CE QUI SE FAIT, CE QUI SE DOIT

Une norme sociale n'est pas seulement une loi écrite. Elle peut être une attente partagée, parfois implicite, concernant ce qu'il convient de faire. Il importe de distinguer les descriptions de ce que les autres font, les attentes sur ce qu'ils approuvent et les obligations juridiques. La Stanford Encyclopedia of Philosophy, dans sa synthèse « Social Norms » révisée en 2023, souligne précisément les débats autour des attentes, des préférences conditionnelles et des mécanismes de conformité [1].

Imaginons qu'un groupe range systématiquement sa salle après chaque activité. Certains participent par conviction, d'autres parce qu'ils s'attendent à ce que chacun le fasse, d'autres encore parce qu'ils redoutent une remarque. L'action observable est semblable ; les raisons peuvent différer. Une norme ne se réduit donc ni à une préférence individuelle ni à une contrainte extérieure toujours explicite.

Les normes peuvent soutenir une coopération utile. Elles peuvent également exclure, faire taire ou rendre coûteuse la

contestation. Il faut examiner leurs effets selon l'échelle et la durée : une règle qui facilite une réunion peut décourager durablement la participation de certains membres. « Intégration du groupe » ne signifie pas automatiquement bénéfice pour chaque personne.

III. INFLUENCE ET CONFORMITÉ : DES HYPOTHÈSES À TESTER

Les recherches sur l'influence sociale ont rendu célèbres des expériences où le jugement d'une personne est confronté à celui d'un groupe, comme dans les études de conformité de Solomon Asch (1956) [4]. Mais la célébrité d'un protocole n'est pas une garantie de généralité. Les tâches, les conditions expérimentales, le recrutement et les interprétations historiques doivent être vérifiés avant d'affirmer qu'une proportion déterminée de personnes se conforme.

La distinction essentielle est entre un changement de réponse observé et la raison de ce changement. Quelqu'un peut suivre le groupe parce qu'il pense que les autres disposent d'une meilleure information, parce qu'il veut éviter un conflit, parce que la tâche est ambiguë, ou pour d'autres raisons. Une réponse conforme ne révèle pas automatiquement un mécanisme psychologique unique.

La recherche contemporaine doit également tenir compte de la reproductibilité et des limites de ses échantillons. Un effet obtenu dans une expérience n'établit pas à lui seul une propriété permanente de « la nature humaine ». Les expériences historiques d'obéissance seront examinées au chapitre 8, avec leurs critiques et réanalyses ; les études de conformité, évoquées ici sans résultats chiffrés, ne constituent pas à elles seules une preuve générale sur les groupes.

IV. CATÉGORISER AUTRUI : UNE ÉCONOMIE DE JUGEMENT QUI PEUT COÛTER CHER

Pour nous orienter, nous regroupons des personnes, des situations et des événements en catégories. Cette capacité peut faciliter la compréhension. Elle peut aussi nous faire ignorer des différences importantes. Lorsque des catégories sociales deviennent des attentes rigides, elles risquent d'influencer la manière d'interpréter une conduite ou d'accorder une possibilité à quelqu'un.

La psychologie étudie les stéréotypes, les préjugés et les discriminations, mais ces mots ne sont pas interchangeables. Une représentation, une attitude et une action ont des statuts différents. Une personne peut exprimer une conviction égalitaire tout en participant à une pratique institutionnelle inéquitable ; inversement, une décision injuste ne permet pas de connaître avec certitude toutes ses motivations.

Il faut distinguer les données sur les comportements individuels des analyses juridiques, historiques et institutionnelles. Une explication psychologique ne suffit pas à elle seule pour juger de la légalité ou de la justice d'une organisation. Elle peut cependant contribuer à identifier des mécanismes et des conditions qu'une intervention cherchera à modifier.

V. LES GROUPES NE PENSENT PAS COMME UNE PERSONNE UNIQUE

Dire qu'un collectif « veut », « pense » ou « décide » est parfois un raccourci commode. Une association prend bien des décisions collectives, mais celles-ci résultent de procédures, de discussions, de rapports d'influence et de règles de

représentation. Le groupe n'est pas un cerveau supplémentaire qui absorberait les personnes.

Une décision adoptée à l'unanimité après une discussion ouverte ne renseigne pas de la même manière qu'une décision acceptée sans débat dans un contexte de forte dépendance. Le vote, le silence, la discussion informelle et l'exécution ultérieure sont des indices distincts. La psychologie des groupes peut aider à comprendre ces différences, à condition de ne pas substituer une explication psychologique aux règles explicites de gouvernance.

Dans notre réunion fictive, le groupe peut adopter une proposition puis rencontrer des difficultés d'exécution. Ce décalage ne démontre pas une mauvaise intention initiale. Il peut révéler une sous-estimation des moyens, une répartition confuse des responsabilités ou une évolution du contexte. Les actes et leurs conséquences permettent de corriger les interprétations, mais ils ne donnent pas accès directement à toutes les pensées.

VI. CULTURES ET POPULATIONS : QUI REPRÉSENTE QUI ?

Une part importante de la psychologie expérimentale a longtemps mobilisé des participants issus d'environnements sociaux relativement proches, notamment des étudiants d'institutions occidentales. En 2010, Joseph Henrich, Steven Heine et Ara Norenzayan ont formulé une critique devenue influente : de nombreuses affirmations générales sur les comportements humains s'appuyaient sur des échantillons issus de sociétés occidentales, éduquées, industrialisées, riches et démocratiques, souvent désignées par l'acronyme WEIRD [2].

Cette critique ne signifie pas que les résultats obtenus dans ces populations sont faux. Elle signifie qu'il faut justifier leur

extension à d'autres groupes. Une expérience sur des étudiants ne démontre pas automatiquement que tous les humains réagiraient de la même façon. Il faut étudier les variations et, lorsque cela est pertinent, les régularités qui résistent aux comparaisons.

La comparaison culturelle ne doit pas davantage transformer les cultures en blocs homogènes. Dans une même société, les pratiques, les langues, les conditions matérielles et les histoires individuelles varient. Décrire « les Occidentaux » et « les autres » comme deux types psychologiques serait une caricature qui reproduirait le défaut qu'on prétend corriger.

VII. DE L'ACCORD APPARENT À UNE DÉLIBÉRATION RÉELLE

Un vote unanime peut reposer sur un accord réel ; il peut aussi masquer l'absence de temps pour examiner les objections. Le résultat visible — aucune main levée contre — ne permet pas à lui seul de connaître l'adhésion de chacun. Pour l'évaluer, on peut annoncer les modalités de décision, ménager un temps de questions et offrir la possibilité d'exprimer des objections sans représailles. L'objectif n'est pas de forcer le désaccord, mais de distinguer une décision régulière de l'impression que tout le monde pense de même.

Dans une réunion associative fictive, une proposition est adoptée rapidement, puis trois bénévoles cessent de participer. Cela ne prouve ni qu'ils étaient opposés dès le départ ni que la décision a causé leur départ. Un retour individuel volontaire, un relevé des contraintes de calendrier et une discussion des responsabilités permettraient de différencier plusieurs hypothèses. Cette enquête se situe dans la psychologie sociale et l'analyse de l'institution, pas dans le diagnostic des personnes.

La même prudence vaut pour les affirmations scientifiques sur les groupes. L'Open Science Collaboration (2015) a montré, avec un ensemble délimité de répliques, que plusieurs résultats publiés résistaient moins bien aux vérifications ultérieures [3]. Le chapitre 8 examinera ses chiffres et ses limites méthodologiques. Ici, la conséquence principale est pratique : ni un vote silencieux ni une expérience célèbre ne doivent être transformés en vérité générale sur « la nature humaine ».

VIII. UNE APPROCHE INTÉGRATIVE SANS EFFACER LES DÉSACCORDS

La perspective noosophique propose de considérer les relations entre personnes, groupes et institutions comme des phénomènes susceptibles d'être étudiés à plusieurs échelles. Il s'agit ici d'une orientation philosophique et méthodologique, non d'une découverte scientifique validée. Elle n'autorise pas à déduire que tout collectif serait bénéfique ou que toute tension devrait être résolue par davantage de cohésion.

Parfois, une séparation protège une personne ; parfois, une contestation améliore une institution. Une structure peut être cohérente en interne et produire des effets nuisibles à l'extérieur. Pour juger de ses conséquences, il faut préciser les acteurs concernés, la durée, les ressources et les coûts. Une description des interactions ne remplace pas le débat humain sur les valeurs.

Cette prudence permet de relier les résultats sans confondre leurs statuts. Une étude expérimentale peut documenter un effet d'influence dans des conditions précises. Une enquête peut décrire les attentes des membres d'un groupe. Une réflexion éthique peut interroger la légitimité de ces attentes. Les trois

démarches peuvent se répondre ; elles ne produisent pas le même type de conclusion.

CONCLUSION — LE LIEN SOCIAL N'EST NI UNE EXCUSE NI UNE EXPLICATION TOTALE

Nous sommes sensibles aux autres, mais nous ne sommes pas réductibles à leurs attentes. Les normes peuvent faciliter l'action commune ou empêcher la parole. Les catégories peuvent aider à penser ou figer des préjugés. Les groupes peuvent coordonner des efforts, mais aussi masquer des désaccords. Comprendre ces phénomènes demande des preuves adaptées et une attention aux situations.

Cette deuxième partie a présenté plusieurs familles d'explications psychologiques : processus non conscients, apprentissages, perception, développement, cognition, émotions et relations sociales. Nous pouvons maintenant demander ce que la psychologie a réellement établi, ce qu'elle discute encore et comment ses erreurs ont influencé les pratiques.

RÉFÉRENCES APPELÉES DANS LE TEXTE

- [1] Stanford Encyclopedia of Philosophy, « Social Norms », révision substantielle du 19 décembre 2023, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2024/entries/social-norms/>. Synthèse philosophique interdisciplinaire, non une étude expérimentale unique.
- [2] Henrich, J., Heine, S. J. et Norenzayan, A. (2010), « The weirdest people in the world? », *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2–3), 61–83, DOI <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>. Article critique sur la représentativité des échantillons ; son argument ne permet pas d'affirmer que toute différence interculturelle est universelle.
- [3] Open Science Collaboration (2015), « Estimating the reproducibility of psychological science », *Science*, 349, aac4716, <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>. Étude de cent répliquations ; ne pas extrapoler ses pourcentages à toute la psychologie.
- [4] Asch, S. E. (1956), « Studies of Independence and Conformity: I. A Minority of One Against a Unanimous Majority », *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70. DOI : 10.1037/h0093718. Référence utilisée pour présenter le protocole historique, sans généraliser une proportion de conformisme.

PARTIE III — DÉCOUVERTES, ERREURS ET HORIZONS

CHAPITRE 7 — CE QUE LA PSYCHOLOGIE A RÉELLEMENT DÉCOUVERT

OUVERTURE — LA DIFFÉRENCE ENTRE UNE IDÉE CONVAINCANTE ET UNE CONNAISSANCE

Une personne relit dix fois une page de cours et a l'impression de la connaître. Une autre essaie de la restituer sans regarder, se trompe, corrige ses erreurs, puis recommence quelques jours plus tard. La première peut se sentir plus à l'aise pendant la séance ; la seconde peut conserver davantage de connaissances à distance. La psychologie expérimentale permet de poser cette question autrement que par intuition : que se passe-t-il lorsqu'on compare des méthodes d'apprentissage et que l'on teste plus tard ce qui a réellement été retenu ?

Ce chapitre ne dresse pas un palmarès des théories célèbres. Il cherche à identifier ce qui résiste relativement bien à la mise à l'épreuve, ce qui reste limité à des tâches ou populations précises, et ce qui relève encore de modèles discutés. Le mot « découverte » n'efface pas ces différences. Une régularité reproductible, une intervention efficace dans des conditions définies et une explication générale de l'esprit ne sont pas des résultats de même nature.

I. L'APPRENTISSAGE : LA RÉPÉTITION N'EST PAS TOUT

L'un des acquis les mieux documentés de la psychologie de l'apprentissage concerne la répartition des séances dans le

temps. Lorsque le but est de retenir durablement une information, plusieurs occasions de pratique espacées peuvent être plus efficaces qu'un même volume de travail concentré en une seule séance. Dans un chapitre de synthèse consacré surtout à la formation d'adultes et aux tâches procédurales, le National Research Council (1991) distingue clairement la performance pendant l'entraînement de la rétention à long terme ; sa sous-section « Enhancing Retention », notamment « Distribution of Practice », présente la pratique espacée comme un phénomène robuste, en évoquant des matériaux verbaux et des compétences motrices [1]. Le rapport étudie en priorité des apprentissages professionnels et procéduraux : ses conclusions ne doivent donc pas être transformées, à elles seules, en prescription détaillée pour toutes les classes d'âge ou disciplines.

Cette différence importe parce que l'impression de facilité est trompeuse. Réussir une tâche juste après l'avoir répétée ne garantit pas de la réussir plusieurs semaines plus tard. Le moment du test change ce que l'on observe. Les chercheurs doivent donc préciser non seulement ce que les participants font, mais aussi quand ils sont évalués.

Une revue publiée en 2022 dans *Nature Reviews Psychology* examine conjointement l'espacement des séances et la pratique de récupération : essayer de rappeler une information plutôt que se contenter de la relire. Ses auteurs synthétisent des recherches menées dans différents domaines et contextes éducatifs, tout en discutant les conditions d'application [2].

On peut en tirer une recommandation pratique prudente : pour préparer un examen ou apprendre une langue, répartir les révisions et se tester peut être préférable à une relecture intensive la veille. Il ne faut pas transformer cette recommandation en recette universelle. Les délais, la difficulté,

la nature de la compétence et les besoins des apprenants comptent.

UNE SYNTHÈSE D'ÉTUDES — LE BON ESPACEMENT DÉPEND DU DÉLAI VISÉ

Cepeda et ses collègues (2006) ont analysé 839 évaluations de l'effet de répartition des séances, provenant de 317 expériences décrites dans 184 articles [6]. Leur synthèse indique notamment que l'intervalle utile entre deux épisodes d'étude doit être considéré avec le délai auquel on souhaite retenir l'information. Il ne suffit donc pas de donner un nombre universel de jours séparant deux révisions. Pour apprendre un exposé à présenter dans un mois, mieux vaut prévoir plusieurs occasions de le retrouver et vérifier la mémorisation à distance. Ce conseil pédagogique est compatible avec la revue, mais aucun calendrier individuel précis n'est déduit ici de la méta-analyse. Une étude sur le rappel de mots ne suffit pas, à elle seule, à démontrer le meilleur entraînement pour une technique chirurgicale ou une improvisation musicale.

II. LA MÉMOIRE N'EST PAS UNE COPIE PARFAITE

La psychologie a aussi montré l'intérêt de distinguer plusieurs tâches de mémoire : reconnaître, rappeler, apprendre une séquence, se souvenir d'un événement. Il est tentant d'imaginer un souvenir comme une vidéo intérieure que l'on pourrait rejouer à l'identique. Mais les performances de rappel dépendent de la manière dont les informations ont été encodées, des indices disponibles, des délais et des questions posées.

Cette idée ne signifie pas que tout souvenir serait faux. Elle invite à traiter le témoignage comme une source d'information dont la fiabilité dépend des conditions. Le récit sincère d'une

personne n'est pas une preuve automatique de l'exactitude de chaque détail. Inversement, constater une erreur ne prouve pas qu'elle ment.

UNE EXPÉRIENCE SUR LE TÉMOIGNAGE — QUAND UNE QUESTION INFLUENCE LE SOUVENIR

Loftus et Palmer (1974) ont présenté des films d'accidents automobiles à des participants avant de leur poser des questions sur la vitesse des véhicules [5]. Le verbe employé dans la question changeait les estimations de vitesse. Une semaine après, dans une seconde expérience, les personnes ayant reçu la formulation la plus suggestive répondaient plus souvent avoir vu du verre brisé, alors qu'il n'y en avait pas dans les films. Ces expériences montrent qu'une question posée après un événement peut influencer certaines réponses mémorielles ; elles n'établissent ni que tous les souvenirs sont fabriqués, ni que chaque témoignage est dénué de valeur.

APPLICATION — POSER UNE QUESTION SANS FOURNIR LA RÉPONSE

À la sortie d'une répétition, si l'on demande « Pourquoi le chef a-t-il crié ? », on introduit déjà la qualification de cri. Demander « Que s'est-il passé pendant ce passage ? » laisse plus ouverte la description du témoin. Cette précaution ne garantit pas une mémoire parfaite : elle évite seulement d'ajouter une présupposition contestable au moment même où l'on cherche à recueillir un récit. L'étude de 1974 portait sur des vidéos et des formulations précises, non sur toutes les situations de témoignage.

III. LES RÉGULARITÉS DU COMPORTEMENT DÉPENDENT DES CONDITIONS

Les recherches expérimentales sur l'apprentissage ont établi que les relations entre événements, actions et conséquences

peuvent modifier les comportements, comme l'illustrent les protocoles de Pavlov et Skinner présentés avec leurs sources au chapitre 4. Cela ne signifie pas que tout geste est réductible à un conditionnement. Une expérience peut démontrer une relation dans une tâche définie sans fournir une explication exhaustive des motivations, de la conscience ou de la vie sociale.

L'une des découvertes méthodologiques les plus importantes est peut-être la nécessité de décrire précisément la situation. Quel signal est présenté ? Quelle réponse est enregistrée ? Qu'est-ce qui change entre deux conditions ? Combien d'essais ont été réalisés ? Sans ces détails, un résultat spectaculaire est difficile à comprendre et plus encore à vérifier.

Le progrès ne consiste pas seulement à ajouter des variables dans une équation. Il consiste à construire des observations qui permettent de distinguer des hypothèses concurrentes. C'est pourquoi les recherches sur l'apprentissage ont une valeur qui dépasse les modèles particuliers qui les ont accompagnées.

UN EXEMPLE POUR COMPRENDRE CE QUE L'ON APPREND

Une enseignante constate que plusieurs élèves réussissent un exercice de compréhension lorsque le texte est lu lentement à voix haute, mais échouent lorsqu'ils doivent le lire seuls en un temps limité. Une interprétation rapide serait qu'ils ne font pas assez d'efforts. Une autre hypothèse porte sur les exigences de décodage ou sur la pression du temps. Pour explorer ces possibilités, on peut comparer des tâches de difficulté similaire avec et sans contrainte temporelle, vérifier si les consignes ont été comprises, puis observer où les erreurs apparaissent. Si les réponses s'améliorent sans limite de temps, cette observation rend certaines hypothèses plus plausibles, sans établir une cause unique : la familiarité, le vocabulaire et les conditions

d'enseignement peuvent également compter. Ce scénario est construit pour illustrer une méthode, non rapporté comme une étude réalisée.

Le résultat utile n'est donc pas de classer l'élève dans une catégorie, mais de préciser ce qu'on fait varier et ce qu'on observe : la durée disponible, la complexité du texte, l'aide à la lecture et les réponses produites. Les recherches expérimentales sur l'apprentissage permettent de comparer des conditions définies. Leurs résultats peuvent orienter l'enseignement, à condition de ne pas généraliser automatiquement d'une tâche, d'un groupe ou d'une méthode à toutes les personnes et à toutes les situations scolaires.

IV. NOUS NE POUVONS PAS GÉNÉRALISER À PARTIR DE N'IMPORTE QUI

Un résultat solide dans une population donnée n'est pas nécessairement universel. La critique des échantillons WEIRD formulée par Henrich, Heine et Norenzayan (2010), introduite au chapitre 6, sert ici à distinguer la solidité d'un effet dans le groupe étudié de la validité de son extension à d'autres populations [3].

Cette observation n'autorise pas à conclure que toutes les cultures sont psychologiquement incomparables, ni que chaque résultat issu d'une université occidentale serait invalide. Elle impose une question : à quelles populations et à quelles situations le résultat peut-il être étendu ? La réponse dépend des données disponibles.

Une démarche scientifique intégrative doit prendre au sérieux cette difficulté. Elle peut rechercher des régularités communes tout en reconnaissant des variations historiques,

linguistiques et culturelles. Elle ne doit ni présumer l'universalité, ni présumer l'incommensurabilité.

V. UNE DÉCOUVERTE DOIT AUSSI RÉSISTER À D'AUTRES ÉPREUVES

Un résultat devient plus instructif lorsqu'on cherche à le retrouver dans d'autres études en comparant tailles d'effet, échantillons et conditions. Les cent résultats sélectionnés dans trois revues de psychologie et examinés par l'Open Science Collaboration en 2015 ont présenté des écarts importants selon plusieurs critères de réplication [4]. Pour ce chapitre, l'enjeu est de distinguer un effet ponctuel d'une connaissance robuste ; les chiffres et les débats méthodologiques sont approfondis au chapitre 8.

Une répétition d'expérience n'est pas une opération mécanique : certains résultats peuvent dépendre du contexte, des procédures ou des participants. On cherche donc non seulement si un effet réapparaît, mais aussi dans quelles conditions, avec quelle amplitude et quelles hypothèses concurrentes. Une absence de confirmation n'établit pas automatiquement que toute une discipline est fausse ; elle peut indiquer qu'une conclusion était trop large, que les mesures diffèrent ou que le mécanisme reste mal compris.

Une découverte solide se construit ainsi dans la durée : des mesures mieux définies, des études indépendantes, des limites de généralisation reconnues et des théories exposées au risque d'être corrigées. Le chapitre 8 examinera ensuite les erreurs, les usages abusifs et les dispositifs institutionnels qui rendent ces corrections nécessaires.

VI. DES EFFETS, DES MODÈLES ET DES USAGES

Il est essentiel de distinguer trois niveaux. Un effet est une différence observée entre des conditions définies. Un modèle propose une organisation ou un mécanisme susceptible d'expliquer cet effet. Un usage applique les connaissances à une décision concrète : enseigner, sélectionner, soigner, organiser le travail.

Les exigences de preuve augmentent lorsque les conséquences deviennent importantes. Un test peut être fiable dans une situation de recherche sans être adapté à une décision individuelle. Une intervention peut améliorer un résultat moyen sans convenir à toutes les personnes. Une politique peut produire un bénéfice dans un contexte et un coût ailleurs.

Il faut donc demander : qu'a-t-on observé ? Qu'a-t-on inféré ? Quelle incertitude subsiste ? Qui supportera les conséquences d'une erreur ? Ce questionnement n'est pas une méfiance de principe envers la psychologie. Il est une manière de prendre ses découvertes au sérieux.

VII. CE QUE NOUS NE SAVONS PAS ENCORE

La psychologie n'a pas fourni une explication définitive de l'ensemble de la conscience, de la personnalité, des émotions ou de la vie collective. Les recherches accumulent des connaissances de portée variable ; elles ne forment pas nécessairement une théorie unique. Certains désaccords concernent les données, d'autres les concepts ou les niveaux d'explication.

L'horizon noosophique d'une compréhension plus intégrée du réel peut encourager à examiner ces relations. Il ne démontre aucun mécanisme psychologique supplémentaire. Pour devenir une proposition scientifique, une intuition doit

être traduite en hypothèses testables et accepter des résultats négatifs. Une intégration véritable peut aussi conduire à abandonner une explication séduisante.

CONCLUSION — LA PRÉCISION PLUTÔT QUE LA PROMESSE

La psychologie a produit des résultats utiles, notamment sur les conditions de l'apprentissage et de la mémorisation, et des méthodes pour confronter les interprétations à l'observation. Elle a aussi révélé des difficultés majeures de généralisation et de reproductibilité. Les deux constats doivent être tenus ensemble.

Le lecteur ne doit pas sortir de ce chapitre avec l'idée que tout est relatif, ni avec celle que la science aurait déjà tout compris. Il doit pouvoir reconnaître une preuve solide, une généralisation fragile et une théorie encore discutée. C'est cette capacité de jugement qui rend la psychologie réellement instructive.

RÉFÉRENCES SCIENTIFIQUES

- [1] National Research Council (1991), *In the Mind's Eye: Enhancing Human Performance*, chapitre 3, « Optimizing Long-Term Retention and Transfer », sous-section « Enhancing Retention » → « Distribution of Practice », p. 23 et 30–31 dans l'édition imprimée. National Academies Press, DOI : 10.17226/1580. Texte officiel : <https://www.nationalacademies.org/read/1580/chapter/6>.
- [2] Carpenter, S. K., Pan, S. C. et Butler, A. C. (2022), « The science of effective learning with spacing and retrieval practice », *Nature Reviews Psychology*, 1, 496–511, <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00089-1>.
- [3] Heinrich, J., Heine, S. J. et Norenzayan, A. (2010), « The weirdest people in the world? », *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2–3), 61–83, <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>.
- [4] Open Science Collaboration (2015), « Estimating the reproducibility of psychological science », *Science*, 349, aac4716, <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>.
- [5] Loftus, E. F. et Palmer, J. C. (1974), « Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13(5), 585–589. DOI : 10.1016/S0022-5371(74)80011-3.
- [6] Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T. et Rohrer, D. (2006), « Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis », *Psychological Bulletin*, 132(3), 354–380. DOI : 10.1037/0033-2909.132.3.354.

CHAPITRE 8 — ERREURS, DÉRIVES ET CONSÉQUENCES DE LA PSYCHOLOGIE

OUVERTURE — QUAND UNE EXPLICATION DEVIENT UNE AUTORITÉ

Une expérience impressionnante est racontée dans un cours. Les étudiants en retiennent une leçon simple : placés dans certaines circonstances, les êtres humains se comporteraient presque inévitablement d'une certaine façon. Le récit circule, devient une référence, puis une évidence. Des années plus tard, les archives, les méthodes ou de nouvelles expériences obligent à reprendre l'histoire. Qu'a-t-on réellement appris ? Que l'expérience était sans valeur ? Que les humains ne se comportent jamais ainsi ? Ni l'une ni l'autre conclusion ne suit automatiquement.

La psychologie a produit des connaissances importantes. Elle a aussi produit des erreurs, des controverses et parfois des pratiques qui ont porté atteinte à des personnes. Ces faits ne doivent ni être dissimulés par fidélité à une discipline, ni utilisés pour prétendre que toute recherche sur le psychisme serait arbitraire. Une science se juge aussi à sa capacité à distinguer ce qu'elle a observé de ce qu'elle a cru démontrer, puis à corriger ses méthodes et ses usages.

I. LES ERREURS N'ONT PAS TOUTES LA MÊME NATURE

Une mesure peut être imprécise. Un échantillon peut être trop étroit. Une corrélation peut être interprétée comme une cause. Un résultat statistique peut être présenté comme une vérité sur tous les êtres humains. Une théorie peut être rendue difficile à contredire parce qu'elle réinterprète chaque

observation comme une confirmation. Une institution peut enfin employer correctement une mesure à une fin injustifiable.

Ces situations demandent des réponses différentes. Une erreur de mesure appelle une amélioration du protocole. Une généralisation abusive appelle de nouvelles populations et de nouvelles conditions d'étude. Une théorie trop souple doit formuler des prédictions plus discriminantes. Une décision institutionnelle engage, au-delà de la science, des questions de droit, de responsabilité et de valeurs.

Confondre ces problèmes empêche de corriger ce qui doit l'être. Il ne suffit pas d'exiger « plus de science » lorsqu'un objectif est moralement contestable ; il ne suffit pas non plus d'invoquer de bonnes intentions lorsqu'un effet annoncé n'est pas démontré.

II. LA REPRODUCTIBILITÉ : UN SIGNAL D'ALARME, PAS UN VERDICT TOTAL

En 2015, l'Open Science Collaboration a publié une étude de réplication de cent travaux tirés de trois revues de psychologie. Dans les études originales, 97 % des résultats ciblés étaient statistiquement significatifs ; parmi les répliques, 36 % l'étaient selon ce critère. Ici, « statistiquement significatif » veut dire que le résultat franchit un seuil fixé dans un test statistique ; cela ne mesure ni l'importance pratique de l'effet ni la probabilité qu'une théorie soit vraie. Les auteurs ont également utilisé d'autres indicateurs, dont les estimations de taille d'effet et l'appréciation des équipes [1].

Il serait incorrect de conclure que 64 % de la psychologie est fausse. Les travaux sélectionnés ne représentaient pas toutes les recherches, et une réplication peut différer de l'étude initiale pour plusieurs raisons. Mais il serait tout aussi incorrect de

minimiser le problème : la publication d'un résultat significatif ne garantit pas sa robustesse.

Plusieurs mécanismes peuvent contribuer à fragiliser un corpus : petits échantillons, analyses multiples non déclarées, sélection des résultats positifs, définitions variables d'un phénomène ou publication préférentielle des conclusions spectaculaires. Ces risques n'impliquent pas que chaque chercheur ait fraudé. Ils montrent pourquoi la transparence des protocoles, le préenregistrement quand il est approprié, l'accès aux données lorsque l'éthique le permet et les répliques indépendantes sont importants.

La question décisive pour le lecteur est moins « cette étude est-elle célèbre ? » que « qu'observe-t-on lorsqu'on confronte plusieurs études indépendantes, avec des méthodes explicites ? ».

III. LA PRISON DE STANFORD : QU'EST-CE QUI A ÉTÉ MONTRÉ ?

L'étude dite de la prison de Stanford, conduite en 1971 sous la direction de Philip Zimbardo, est devenue une illustration populaire de l'influence des rôles sociaux. Des participants jouaient des rôles de gardiens et de prisonniers dans un environnement simulé. L'expérience a été interrompue prématurément. Elle a ensuite été présentée dans de nombreux récits comme une démonstration de la rapidité avec laquelle une situation institutionnelle transformerait les comportements.

Cette interprétation soulève plusieurs problèmes. La petite taille de l'étude, l'absence de certaines comparaisons nécessaires, l'implication des organisateurs dans le déroulement et les questions éthiques limitent fortement les inférences causales. Des analyses historiques et archivistiques ont en outre

remis en cause le récit simplifié d'une transformation spontanée, en documentant des instructions et des interactions qui ont influencé les comportements [2].

UNE ENQUÊTE SUR LES ARCHIVES, NON UN SIMPLE RENVERSEMENT DE LÉGENDE

L'enquête de Thibault Le Texier (2019), fondée sur les archives de Stanford et des entretiens avec quinze participants, conteste la valeur démonstrative de l'expérience [2]. Le texte intégral de l'article décrit son enquête : publications antérieures de Zimbardo, fonds d'archives de Stanford et d'Akron, documents et enregistrements, puis entretiens avec quinze participants. Le Texier relève notamment que les gardiens ont reçu, dès leur journée d'orientation, des objectifs et des consignes pour organiser le régime carcéral simulé. Certaines règles et certains horaires provenaient d'un exercice étudiant antérieur, dit Toyon Hall. Son analyse discute également les données recueillies de façon incomplète ou biaisée, le statut des gardiens comme participants et l'immersion limitée de plusieurs personnes. Ces conclusions sont ici attribuées à l'étude archivistique de Le Texier : le présent livre n'a pas authentifié indépendamment chaque pièce d'archive [2]. Ces constats portent sur le protocole et sur le récit qui en a ensuite été tiré. Dans sa réponse publique, Zimbardo soutient que l'expérience a surtout valeur de mise en garde contre la puissance des situations et des rôles sociaux, et précise qu'il ne prétend pas que tous les gardiens se conduiraient toujours de la même manière [7]. Il s'agit d'une défense de l'auteur, non d'une nouvelle expérience indépendante. On peut donc conserver la question des effets institutionnels sans présenter Stanford comme leur démonstration contrôlée et universelle.

La critique n'autorise pas à conclure que les institutions n'ont aucun effet sur les personnes. Elle signifie qu'une expérience particulière ne démontre pas à elle seule une loi générale. Les rapports d'autorité, les consignes, la sélection des participants et les attentes des expérimentateurs doivent faire partie de l'explication, au lieu d'être effacés du récit.

Une erreur pédagogique grave consiste à conserver seulement la morale spectaculaire de l'expérience. La bonne leçon méthodologique est plus exigeante : reconstruire ce qui s'est réellement passé et distinguer les observations des interprétations ultérieures.

IV. OBÉISSANCE ET AUTORITÉ : LE DANGER DES RÉCITS UNIQUES

Les expériences de Stanley Milgram sur l'obéissance à l'autorité occupent également une place centrale dans l'histoire de la psychologie sociale. Elles ont mis des participants dans des situations où des consignes expérimentales entraient en tension avec leur perception des conséquences pour autrui. Leur réception publique a souvent réduit les résultats à l'idée qu'une autorité peut obtenir presque n'importe quoi d'une personne ordinaire.

Une telle conclusion dépasse ce qu'un protocole unique peut établir. L'article de Milgram (1963) décrit une expérience de quarante participants : vingt-six sont allés jusqu'au maximum du générateur simulé, quatorze se sont arrêtés après les protestations de la victime fictive [3]. Ce résultat concerne l'expérience publiée en 1963, dite « expérience I » : dans cette condition, le partenaire fictif ne manifestait sa protestation qu'au niveau de 300 volts, en frappant contre la paroi et en cessant de répondre. Le protocole de l'« expérience 5 » retenu

pour comparaison par Burger était différent : ses plaintes verbales apparaissaient dès 150 volts [3][5]. Les deux seuils ne doivent pas être présentés comme s'ils provenaient d'une même condition expérimentale. Les réactions de tension rapportées par Milgram montrent elles-mêmes que les participants ne vivaient pas l'épreuve comme une tâche ordinaire. Mais ces chiffres ne décrivent pas toutes les variantes ultérieures du programme de recherche, ni le comportement de tous les humains face à une autorité. Il faut donc étudier séparément la procédure, les consignes, les refus et les interprétations des participants, au lieu de transformer « 26 sur 40 » en destin psychologique universel.

UNE RÉPLICATION PARTIELLE NE RÉPÈTE PAS TOUTE L'EXPÉRIENCE

La réplication partielle de Jerry Burger a été conduite en 2006 et publiée en 2009. Elle réunissait soixante-dix adultes dans deux conditions expérimentales, avec arrêt obligatoire à 150 volts, juste après les premières protestations verbales de la victime fictive [5]. Dans la condition de base, vingt-huit participants sur quarante (70 %) étaient disposés à poursuivre au-delà de 150 volts. Dans la condition où un autre participant simulait un refus, dix-neuf sur trente (63,3 %) continuaient.

Les différences observées entre 70 % et 82,5 % (comparaison avec Milgram), ou entre 63,3 % et 70 % (deux conditions de Burger), n'étaient pas statistiquement significatives dans les tests présentés par Burger (respectivement $p = 0,29$ et $p = 0,74$) [5]. Pour lire ces chiffres : une valeur p indique, si l'on suppose qu'il n'existe pas de différence réelle entre les conditions comparées, la probabilité d'obtenir un écart au moins aussi marqué que celui mesuré. Ce n'est pas la probabilité que cette absence de différence soit vraie. Ainsi, ces résultats ne démontrent ni l'identité des comportements dans les

populations étudiées ni l'absence possible d'un effet du modèle de refus. Il serait donc inexact d'affirmer que 70 % des soixante-dix personnes ont poursuivi : cette proportion décrit uniquement la condition de base.

Pour comparaison, dans la condition historique prise comme référence par Burger (expérience 5 de Milgram), trente-trois participants sur quarante (82,5 %) avaient franchi 150 volts ; parmi ceux qui le franchissaient, 79 % avaient ensuite atteint la limite du générateur [5]. Cela ne signifie pas que Burger ait observé une obéissance jusqu'à 450 volts : sa procédure ne dépassait pas 150 volts. L'échantillon, la sélection des participants et les protections éthiques différaient également. Cette comparaison limitée étaye une question sur l'influence de l'autorité, non une généralisation certaine à toutes les personnes ou situations.

Il ne s'agit ni d'innocenter toute conduite nuisible par l'obéissance, ni de nier l'influence de l'autorité. Il s'agit de refuser le raccourci qui transforme une situation expérimentale en destin psychologique universel.

V. QUAND LES CATÉGORIES DEVIENNENT DES ÉTIQUETTES

La psychologie emploie des catégories pour comparer des observations, décrire des difficultés et guider certaines interventions. Ces catégories peuvent être utiles. Elles peuvent aussi devenir des identités imposées lorsque l'on oublie leur fonction, leur contexte et leurs limites.

Un score obtenu à un test ne résume pas une personne. Une différence moyenne entre groupes ne permet pas de prédire sans erreur le comportement de chaque individu. Une description clinique ne justifie pas automatiquement une décision administrative, éducative ou judiciaire. Chaque passage

de la mesure à l'action ajoute des hypothèses, des valeurs et des conséquences.

L'histoire des tests psychologiques et de leurs usages doit être étudiée sans confondre la qualité technique d'un instrument et la légitimité de la politique qui l'emploie.

CAS PRATIQUE — UNE MESURE PEUT ÊTRE FIABLE ET MAL UTILISÉE

Imaginons une école qui évalue la compréhension écrite à l'aide d'une épreuve correctement standardisée, puis décide que les élèves ayant obtenu un faible score ne pourront plus accéder à certains enseignements. Il faut distinguer la qualité du score dans les conditions de passation, la validité de son interprétation et la justice de la décision qui en découle. Une difficulté momentanée peut dépendre aussi de la langue, de l'accès à l'enseignement ou d'une consigne mal comprise. Les standards d'évaluation de l'AERA, de l'APA et du NCME (2014) insistent sur les preuves requises pour soutenir les interprétations et usages des scores [6]. Aucune norme technique ne dispense une institution d'expliquer ses finalités et les conséquences de ses choix. Une mesure fiable peut servir une décision injuste ; une intention louable peut conduire à utiliser un outil qui mesure mal ce qu'il prétend mesurer. Les deux dimensions doivent être examinées.

VI. LE PROBLÈME DES POPULATIONS OUBLIÉES

Un résultat peut être reproductible dans une population tout en étant mal généralisé. Les limites des échantillons WEIRD, introduites au chapitre 6 et examinées comme problème de généralisation au chapitre 7, deviennent ici une question de responsabilité scientifique : qui a été recruté, qui est absent des données et à qui les conclusions seront-elles appliquées ? C'est

une conséquence de la critique de Henrich, Heine et Norenzayan (2010) [4].

La critique ne consiste pas à déclarer que les populations seraient radicalement incomparables. Elle demande de tester les frontières des généralisations. Si une expérience est menée presque exclusivement avec des étudiants d'un pays, il faut être prudent avant d'en tirer une conclusion sur tous les êtres humains.

Cette prudence concerne aussi les catégories linguistiques. Une question traduite peut changer de sens ; une émotion ou une conduite classée sous un même mot peut renvoyer à des expériences différentes. La comparaison doit partir des pratiques et des réponses réelles plutôt que de présumer une identité parfaite des concepts.

VII. LES CONSÉQUENCES ÉTHIQUES NE SONT PAS UNE NOTE DE BAS DE PAGE

L'histoire des expériences controversées rappelle qu'une recherche peut produire des informations tout en exposant des participants à des risques injustifiés. Le consentement, la possibilité de se retirer, la protection contre les préjudices et l'évaluation indépendante des protocoles ne sont pas des formalités étrangères à la science. Ils déterminent ce qu'il est acceptable de faire pour obtenir des connaissances.

La question éthique dépasse l'expérimentation. Dans une école, un hôpital, une entreprise ou une administration, une théorie psychologique peut orienter des décisions qui affectent des personnes absentes du laboratoire. La légitimité d'un usage ne découle pas automatiquement de la présence d'une publication scientifique. Elle exige de préciser la finalité, les

bénéfices espérés, les alternatives, les risques et la responsabilité de ceux qui décident.

La psychologie peut contribuer à éclairer une décision. Elle ne doit pas être utilisée pour soustraire cette décision au jugement humain.

EXAMINER UNE DÉCISION AVANT QU'ELLE NE FASSE DU TORT

Une administration envisage d'utiliser un questionnaire de personnalité pour choisir les personnes qui pourront accéder à une formation. Une réaction trop rapide serait de discuter seulement des qualités techniques du questionnaire ou de chercher une étude favorable. Une enquête plus complète commencerait par demander : quel objectif légitime poursuit la sélection ? Que prédit l'outil, dans quelles populations et à quelle échéance ? Quelle est la fréquence des erreurs et qui en subit les effets ? Existe-t-il des moyens moins restrictifs d'atteindre le même objectif ? Les personnes concernées peuvent-elles contester la décision ?

Supposons que le questionnaire ait des qualités statistiques acceptables pour une étude collective, mais qu'il prédise mal la réussite individuelle dans cette formation. Il serait abusif de l'utiliser pour exclure définitivement une personne. Même si sa prédiction était meilleure, resterait le jugement sur le droit de lui donner ce pouvoir. Une précision technique et une légitimité morale sont deux questions différentes ; aucune ne dispense d'examiner l'autre.

Ce problème ne se résout pas en ajoutant une phrase bienveillante à la fin du rapport. Il oblige à identifier les responsabilités avant l'application, puis à observer les effets réels, les contestations et les corrections nécessaires. Une

institution peut se tromper en interprétant correctement une donnée dans un cadre de décision injustifiable. Une démarche critique doit pouvoir le dire sans dénigrer pour autant toute la psychologie.

VIII. CORRIGER SANS RÉÉCRIRE LE PASSÉ

Une discipline gagne en crédibilité lorsqu'elle conserve les traces de ses erreurs, les sources originales et les raisons des révisions. Réécrire un manuel comme si une expérience controversée avait toujours été comprise avec toutes ses nuances ferait perdre l'histoire de la correction. Conserver sans critique un récit ancien serait tout aussi trompeur.

La méthode utile consiste à juxtaposer les versions lorsqu'elles éclairent le changement : ce que les chercheurs ont annoncé ; ce que les données permettent de soutenir ; ce que les réanalyses contestent ; ce qui reste inconnu. Les désaccords ne sont pas toujours des obstacles à supprimer. Ils peuvent signaler que les concepts, les méthodes ou les objets étudiés ne coïncident pas.

Dans une perspective noosophique, cette démarche relève d'un travail d'intégration critique : différencier les niveaux de preuve, mettre en relation les résultats, accepter les contradictions et corriger les formulations lorsque le réel résiste. Cette perspective est philosophique ; elle ne transforme pas les critiques précédentes en validation expérimentale de la Noosophie.

CONCLUSION — UNE SCIENCE PLUS FORTE PARCE QU'ELLE PEUT SE CONTREDIRE

La psychologie ne se réduit ni à ses succès ni à ses dérives. Les problèmes de réplication, les récits historiques simplifiés, les

généralisations culturelles et les usages abusifs des catégories montrent pourquoi la vigilance est nécessaire. Mais ils montrent aussi ce que peut produire une enquête rigoureuse : des critiques documentées, des méthodes révisées et des connaissances mieux délimitées.

La question n'est donc pas de choisir entre confiance aveugle et rejet général. Elle est d'apprendre à demander : que sait-on exactement, par quelles preuves, pour quelles populations, avec quelles limites, et qui assumera les conséquences de son usage ?

RÉFÉRENCES HISTORIQUES ET SCIENTIFIQUES

- [1] Open Science Collaboration (2015), « Estimating the reproducibility of psychological science », *Science*, 349, aac4716, <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>.
- [2] Thibault Le Texier (2019), « Debunking the Stanford Prison Experiment », *American Psychologist*, 74(7), 823–839, <https://doi.org/10.1037/amp0000401>.
- [3] Stanley Milgram (1963), « Behavioral Study of Obedience », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371–378, <https://doi.org/10.1037/h0040525>.
- [4] Joseph Henrich, Steven J. Heine et Ara Norenzayan (2010), « The weirdest people in the world? », *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2–3), 61–83, <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>.
- [5] Burger, J. M. (2009), « Replicating Milgram: Would people still obey today? », *American Psychologist*, 64(1), 1–11. DOI : 10.1037/a0010932.
- [6] AERA, APA et NCME (2014), *Standards for Educational and Psychological Testing*. <https://ncme.org/resources/books/testing-standards/>.
- [7] Zimbardo, P. G., « Philip Zimbardo's Response to Recent Criticisms of the Stanford Prison Experiment », page de réponse officielle de l'auteur, <https://www.prisonexp.org/response>. Source de la défense de l'auteur, pas une étude indépendante.

CHAPITRE 9 — LA PSYCHOLOGIE CONTEMPORAINE ET SES HORIZONS

OUVERTURE — UNE SCIENCE SANS CENTRE UNIQUE

La psychologie contemporaine n'est plus réductible à une succession d'écoles rivales. Elle rassemble des laboratoires qui étudient l'attention, des équipes qui suivent le développement sur plusieurs années, des praticiens qui évaluent des interventions, des chercheurs qui observent les interactions sociales, des spécialistes de la perception, du langage et de la décision. Certains travaillent avec des questionnaires ; d'autres enregistrent des comportements, des mesures physiologiques ou des données issues de la vie quotidienne.

Cette diversité ne constitue pas en soi une unité. Les objets, les concepts et les niveaux de preuve varient. Un résultat sur une tâche informatisée ne se transpose pas automatiquement à une classe, un hôpital ou une organisation. La question centrale devient donc : comment construire des relations fiables entre les recherches sans prétendre qu'une méthode explique tout ?

I. DES APPROCHES MULTIPLES, DES QUESTIONS DISTINCTES

La psychologie cognitive cherche à comprendre les opérations impliquées dans la mémoire, l'attention, la perception, le langage et le raisonnement. Les neurosciences cognitives étudient les relations entre ces fonctions et les activités du système nerveux. La psychologie sociale et culturelle examine les interactions, les normes, les identités et les contextes. La psychologie du développement s'intéresse aux transformations au cours de la vie. La psychologie clinique et les

recherches sur les interventions étudient des difficultés et des pratiques d'accompagnement.

Ces domaines communiquent, mais ils ne produisent pas tous le même type de résultat. Décrire un réseau cérébral associé à une tâche ne revient pas à comprendre la signification que la tâche prend pour une personne. Une enquête sur les expériences vécues ne permet pas à elle seule d'identifier un mécanisme biologique. Les approches peuvent se compléter lorsque leurs résultats sont compatibles et leurs liens vérifiables ; elles peuvent aussi rester en désaccord.

II. LES NEUROSCIENCES : UN APPORT IMPORTANT, PAS UNE TRADUCTION AUTOMATIQUE

Les techniques d'imagerie et les mesures physiologiques ont permis d'explorer les relations entre activités cérébrales et tâches psychologiques. Elles fournissent des observations nouvelles, mais les images ne montrent pas directement une pensée comme on observerait un objet matériel sur une table.

Lorsqu'une région cérébrale présente une activité différente pendant une tâche, plusieurs interprétations sont possibles. Il faut examiner le protocole, les comparaisons, la qualité des mesures et les modèles statistiques. Une association ne suffit pas à établir qu'une région « contient » une émotion, une croyance ou un trait de personnalité.

La difficulté est particulièrement nette lorsqu'on infère un état mental à partir de l'activation d'une région cérébrale impliquée dans plusieurs processus. Poldrack (2006) appelle ce raisonnement « inférence inverse » et montre, à l'aide d'une analyse bayésienne, qu'il n'est pas déductivement valide : observer une activation ne prouve pas à lui seul que la fonction psychologique supposée est engagée [1]. Il serait pourtant

excessif de décréter une telle inférence toujours dépourvue d'information. Sa force dépend notamment de la sélectivité de la région pour le processus envisagé, ainsi que des connaissances antérieures et du protocole. Lorsque cette sélectivité est faible ou inconnue, l'argument est particulièrement fragile.

EXEMPLE — UNE IMAGE CÉRÉBRALE NE LIT PAS UNE INTENTION

Supposons qu'une étude montre l'activité d'une région impliquée, dans certains travaux, dans des réponses émotionnelles à des images désagréables. Il serait excessif d'en conclure qu'une personne éprouve nécessairement de la peur. La même région peut participer à diverses opérations : il faut examiner la tâche, les comparaisons, les traitements statistiques et la probabilité d'observer cette activité si l'hypothèse psychologique est fausse. À l'inverse, une convergence d'observations et de résultats indépendants peut renforcer une inférence bien spécifiée. Poldrack (2006) ne condamne pas toute neuroimagerie interprétative : il exige que la force de l'inférence soit justifiée [1]. Une image colorée n'est ni une lecture directe d'intention ni une explication causale complète.

Cela n'enlève rien à la valeur des neurosciences. Cela rappelle simplement que le passage entre niveaux biologique et psychologique demande des hypothèses et des preuves propres.

UN EXEMPLE ACTUEL — TESTER DES THÉORIES DE LA CONSCIENCE

La collaboration COGITATE a comparé en 2025 des prédictions préenregistrées — c'est-à-dire définies et consignées avant la connaissance des résultats — de l'IIT (théorie de l'information intégrée) et de la GNWT (espace de travail neuronal global) avec trois modalités de mesure appliquées à des groupes distincts, soit 256 participants au total [8]. L'étude a retrouvé certains indices attendus et mis en difficulté d'autres

prédictions des deux théories. En particulier, les chercheurs n'ont pas observé la synchronisation soutenue attendue dans certaines régions postérieures et ont relevé des limites à certaines prédictions d'activation préfrontale marquée, appelée « ignition » dans ce débat. Des défenseurs de la GNWT ont contesté ensuite l'interprétation de l'absence d'ignition à la disparition du stimulus, en soulignant la question de l'attention portée à cet événement [9]. Ce désaccord montre que tester une prédiction suppose de déterminer ce que les théories affirment exactement. Ni la confirmation d'un signal neuronal ni l'échec d'une prédiction locale n'établissent à eux seuls les conditions nécessaires et suffisantes du vécu. Le chapitre 11 examinera les implications philosophiques de cette confrontation pour la Théorie du champ intégratif, sans confondre celle-ci avec l'IIT.

III. MESURER DANS LA VIE ORDINAIRE

Une grande partie des expériences traditionnelles se déroule dans des situations construites : un écran, une consigne, une série d'essais. Ces méthodes facilitent le contrôle de certaines variables. Mais les comportements dans la vie quotidienne dépendent de circonstances que le laboratoire ne reproduit pas toujours.

Les enquêtes répétées, les journaux d'expérience et les évaluations écologiques momentanées peuvent recueillir des informations au plus près des situations vécues. Elles offrent des avantages pour étudier les fluctuations d'humeur, de contexte ou de comportement. Elles présentent aussi des difficultés : participation inégale, réactivité au fait d'être observé, contraintes techniques et questions de confidentialité.

Une mesure fréquente n'est pas automatiquement une mesure juste. Une application qui pose dix questions par jour

peut produire beaucoup de données tout en utilisant des catégories mal définies. Il faut distinguer le volume d'information de sa qualité.

EXEMPLE — INTERROGER AU MOMENT OÙ LES CHOSSES SE PASSENT

Shiffman, Stone et Hufford (2008) décrivent l'évaluation écologique momentanée : demander de manière répétée aux personnes ce qu'elles vivent ou font dans leur environnement ordinaire, plutôt que leur demander des semaines plus tard de résumer une période entière [2]. Dans une étude fictive sur le stress au travail, les participants pourraient signaler volontairement leur tension ressentie à certains moments et le contexte immédiat. Cette méthode peut limiter certains biais de souvenir, mais elle ne supprime ni les déclarations imprécises ni les effets de l'observation sur la conduite. Elle requiert également des règles de consentement et de confidentialité proportionnées.

IV. LES INTERVENTIONS : EFFICACITÉ, CONDITIONS ET COÛTS

Une psychologie appliquée sérieuse ne se contente pas d'affirmer qu'une méthode « fonctionne ». Elle précise pour qui, comparée à quoi, sur quel résultat, pendant combien de temps et avec quels effets indésirables. Une amélioration moyenne ne garantit pas un bénéfice pour chaque personne.

Dans le domaine clinique, les essais contrôlés, les études de suivi, les revues systématiques et l'expérience des personnes concernées répondent à des questions complémentaires. Les décisions exigent également des considérations éthiques et pratiques. Le choix d'une intervention ne peut être déduit d'une seule valeur statistique.

EXEMPLE — PLUSIEURS OPTIONS, UNE DÉCISION PARTAGÉE

Les recommandations britanniques NICE pour la dépression chez l'adulte, NG222, ont été publiées en juin 2022 et réexaminées le 30 janvier 2026 sans nouvelle modification des recommandations [3]. Elles illustrent comment différentes preuves sont utilisées pour guider une décision clinique partagée, sans produire une ordonnance universelle. Les sections 1.3.3 et 1.4.2 demandent d'examiner les préférences, les bénéfices et les dommages possibles, ainsi que les besoins cliniques. Pour un nouvel épisode de dépression moins sévère, les sections 1.5.2–1.5.3 privilégient la discussion de plusieurs options et ne recommandent pas d'offrir systématiquement un antidépresseur en première intention, sauf préférence éclairée de la personne. Pour une dépression plus sévère, la section 1.6.1 présente d'autres options de première ligne, adaptées à la situation et discutées avec le patient. Ces recommandations s'appliquent au contexte de soins concerné ; elles ne dispensent ni de l'évaluation professionnelle, ni du suivi des effets, ni des règles du système de santé où l'on intervient. Leur fonction dans ce livre est méthodologique, et non de prescrire un traitement.

Dans l'éducation, une méthode d'apprentissage peut améliorer le rappel à court terme sans améliorer la compréhension durable ou le transfert. Dans le travail, un dispositif peut augmenter une mesure de productivité tout en dégradant la santé ou l'autonomie. Les critères d'évaluation doivent donc être explicites avant de conclure au succès.

V. LA SCIENCE OUVERTE : RENDRE LES AFFIRMATIONS CONTRÔLABLES

Les difficultés de reproductibilité ont encouragé des pratiques visant à rendre les recherches plus transparentes :

partage des matériaux et des données lorsque cela est possible, préenregistrement de certaines hypothèses, rapports enregistrés et valorisation des réplifications. Ces pratiques ne suppriment pas toutes les erreurs. Elles peuvent cependant aider à distinguer ce qui avait été prévu de ce qui a été découvert en explorant les données.

Le partage n'est pas toujours souhaitable sans conditions. Les données psychologiques peuvent contenir des informations sensibles ; leur protection doit être intégrée aux choix de transparence. Une science ouverte ne signifie pas une mise à disposition indiscriminée de dossiers personnels.

Il faut également éviter un nouveau ritualisme : cocher une case « préenregistré » ne rend pas automatiquement une étude valide. La qualité dépend toujours des mesures, de l'échantillonnage, des analyses et des interprétations.

EXEMPLE — ANNONCER LA QUESTION AVANT DE VOIR LE RÉSULTAT

Chambers et ses collègues (2014) ont défendu les « Registered Reports », où le protocole et le plan d'analyse font l'objet d'un examen scientifique avant que les résultats soient connus [4]. L'objectif est de réduire la tentation de ne publier que les résultats flatteurs, sans empêcher les analyses exploratoires si elles sont identifiées comme telles. Le rapport des National Academies (2019) distingue utilement reproductibilité des analyses à partir des mêmes données et réplification d'un résultat dans une nouvelle étude [5]. Ces démarches améliorent les conditions de vérification ; elles ne garantissent pas qu'un résultat particulier sera correct.

VI. L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE : UN OUTIL ET UN OBJET DE RECHERCHE

Les modèles informatiques ont depuis longtemps contribué aux recherches sur la cognition. Les systèmes d'intelligence artificielle contemporains offrent de nouvelles possibilités pour comparer des performances, simuler certaines tâches et analyser des données. Mais réussir une tâche linguistique ne démontre pas qu'un système possède les mêmes mécanismes psychologiques qu'un humain.

Une analogie entre un modèle artificiel et un processus mental peut être féconde lorsqu'elle produit des prédictions testables. Elle devient trompeuse lorsqu'on traite une ressemblance de comportement comme une identité de fonctionnement, d'expérience ou de conscience. Les différences de données d'entraînement, d'architecture, d'environnement et d'objectifs doivent être examinées.

Les usages de l'IA dans l'évaluation ou l'accompagnement psychologique soulèvent des enjeux supplémentaires : validité, biais, confidentialité, dépendance, responsabilité et contrôle humain. Un système peut aider à formuler des questions ou à organiser des informations sans être autorisé à poser un diagnostic ou à décider seul d'une intervention.

EXEMPLE — RÉUSSIR UN TEST N'EST PAS VIVRE UNE EXPÉRIENCE

Kosinski (2024) a évalué onze modèles de langage sur quarante tâches originales de « fausse croyance » [6]. Dans une telle tâche, il faut prévoir ce que croit un personnage alors que sa croyance diffère de la réalité connue du lecteur. Chaque tâche réunissait une situation de fausse croyance, trois situations de contrôle où la croyance était vraie, puis les versions inversées de ces quatre situations. Pour être comptée comme réussie, la

tâche exigeait seize réponses correctes aux huit scénarios, et non une simple réponse juste isolée. Dans ce protocole, une version de GPT-4 testée en juin 2023 résolvait 75 % des tâches (30 sur 40), contre 20 % (8 sur 40) pour GPT-3-davinci-003 et ChatGPT-3.5-turbo, tandis que GPT-1, GPT-2XL et les premiers GPT-3 testés n'en résolvaient aucune ; les résultats décrivent les modèles et les tâches de l'étude, pas les performances de tous les systèmes actuels. L'auteur envisage plusieurs interprétations, dont des stratégies textuelles qui n'exigent pas nécessairement la même compréhension que chez l'humain. Une réussite à ces tests ne démontre ni expérience subjective, ni conscience, ni mécanisme psychologique humain identique. Inversement, une erreur dans un scénario peut dépendre de sa formulation plutôt que prouver une incapacité générale. Pour comparer sérieusement des modèles, il faut varier les tâches, contrôler les données et distinguer performance observable, explication computationnelle et éventuel vécu.

VII. LES QUESTIONS QUI RESTENT OUVERTES

Comment relier l'activité cérébrale à l'expérience subjective sans réduire l'une à l'autre ? Comment articuler différences individuelles et régularités collectives ? Comment construire des mesures comparables entre langues et contextes ? Comment éviter qu'une catégorie utile pour la recherche devienne une identité imposée ? Comment mesurer des effets durables plutôt que des changements immédiats ?

Aucune réponse unique ne résout ces problèmes. Certains relèvent de méthodes empiriques, d'autres de définitions conceptuelles, d'autres encore de décisions politiques ou morales. Les confondre produirait une fausse unité. Les distinguer permet de mieux les mettre en relation.

EXEMPLE — DE QUOI PARLE UNE MOYENNE ?

Tal Yarkoni a formulé le problème d'une « crise de la généralisation » : une hypothèse psychologique souvent énoncée en termes très larges peut être testée avec un nombre restreint de tâches, d'items ou de contextes [7]. Une expérience réalisée avec un questionnaire en ligne ne démontre pas automatiquement que la même relation vaut dans une classe, un autre pays ou une situation de conflit. Une recherche plus robuste doit préciser le domaine auquel elle prétend s'appliquer. La bonne conclusion peut être étroite et néanmoins précieuse : « dans cette tâche et pour cet échantillon, nous avons observé tel effet ».

L'enjeu pratique est de ne pas confondre l'absence d'une preuve générale avec l'inutilité de toute connaissance. Il est possible d'améliorer une méthode locale grâce à des résultats limités, à condition de ne pas en faire une doctrine de la nature humaine.

VIII. UN HORIZON INTÉGRATIF SOUS CONDITIONS

La perspective noosophique propose d'étudier les relations entre niveaux, temporalités et processus sans présumer leur compatibilité. Elle peut servir de questionnement philosophique : qu'est-ce qui se différencie, entre en relation, s'intègre ou se désintègre, et avec quels effets selon l'échelle considérée ?

Cette proposition n'est pas une découverte de la psychologie contemporaine. Elle ne remplace ni les données ni les méthodes. Pour produire une hypothèse scientifique, il faudrait préciser des variables observables, des prédictions et les conditions dans lesquelles la proposition pourrait être rejetée. Une intégration qui se déclare vraie quelles que soient les observations ne serait pas un progrès scientifique.

CONCLUSION — PLUS DE RELATIONS, PAS MOINS DE RIGUEUR

L'avenir de la psychologie ne dépend pas nécessairement de l'apparition d'une école dominante. Il peut dépendre de sa capacité à rendre les résultats comparables, à reconnaître les différences de niveaux, à améliorer ses méthodes et à corriger ses usages. Les neurosciences, les enquêtes de terrain, les recherches cliniques, les comparaisons culturelles et les modèles informatiques peuvent contribuer à cette tâche sans devenir interchangeables.

Après ce panorama des recherches contemporaines, une question demeure : quand les résultats de plusieurs domaines peuvent-ils réellement éclairer un même problème ? La suite du livre examinera les conditions de ces rapprochements, sans donner à une proposition philosophique l'autorité d'une expérience scientifique. L'enjeu reste de préciser ce qui est établi, ce qui est interprété et ce qu'il faudrait encore éprouver.

RÉFÉRENCES SCIENTIFIQUES APPELÉES DANS LE TEXTE

- [1] Poldrack, R. A. (2006), « Can cognitive processes be inferred from neuroimaging data? », *Trends in Cognitive Sciences*, 10(2), 59–63. DOI : 10.1016/j.tics.2005.12.004.
- [2] Shiffman, S., Stone, A. A. et Hufford, M. R. (2008), « Ecological Momentary Assessment », *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 1–32. DOI : 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091415.
- [3] National Institute for Health and Care Excellence (NICE), *Depression in adults: treatment and management, NG222*, publiée le 29 juin 2022 ; dernière révision de surveillance le 30 janvier 2026, sans mise à jour des recommandations. Sections 1.3.3, 1.4.2, 1.5.2–1.5.3 et 1.6.1. Recommandations : <https://www.nice.org.uk/guidance/ng222/chapter/Recommendations> ; présentation et historique : <https://www.nice.org.uk/guidance/ng222> .
- [4] Chambers, C. D. et al. (2014), « Instead of playing the game it is time to change the rules: Registered Reports at AIMS Neuroscience and beyond », *AIMS Neuroscience*, 1(1), 4–17. DOI : 10.3934/Neuroscience.2014.1.4.

- [5] National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2019), Reproducibility and Replicability in Science, National Academies Press. DOI : 10.17226/25303.
- [6] Kosinski, M. (2024), « Evaluating large language models in theory of mind tasks », Proceedings of the National Academy of Sciences, 121(45), e2405460121. DOI : 10.1073/pnas.2405460121.
- [7] Yarkoni, T. (2022), « The generalizability crisis », Behavioral and Brain Sciences, 45, e1. DOI : 10.1017/S0140525X20001685.
- [8] Cogitate Consortium et al. (2025), « Adversarial testing of global neuronal workspace and integrated information theories of consciousness », Nature, 642, 133–142. DOI : 10.1038/s41586-025-08888-1.
- [9] Naccache, L., Sergent, C., Dehaene, S., Wang, X.-J., Farisco, M. et Changeux, J.-P. (2025), « GNW theoretical framework and the “adversarial testing of global neuronal workspace and integrated information theories of consciousness” », Neuroscience of Consciousness, 2025(1), niaf037. DOI : 10.1093/nc/niaf037. Correction bibliographique 2026 : 10.1093/nc/niag020.

PARTIE IV — APPROCHE NOOSOPHIQUE

CHAPITRE 10 — LA PSYCHOLOGIE EST-ELLE INTÉGRATIVE ?

OUVERTURE — EXPLIQUER UNE PERSONNE, EST-CE ADDITIONNER DES DISCIPLINES ?

Une adolescente rencontre des difficultés à apprendre dans une classe. Son enseignant constate une baisse d'attention. Sa famille décrit des nuits courtes. Une évaluation relève des difficultés dans certaines tâches de mémoire. Elle dit elle-même se sentir exclue du groupe. Faut-il chercher une seule cause, additionner quatre explications, ou examiner comment ces éléments se modifient réciproquement ?

Cet exemple est fictif. Il illustre une difficulté réelle de méthode : les descriptions portent sur des niveaux différents. La durée du sommeil, les performances dans une tâche, les relations sociales et l'expérience vécue ne sont pas interchangeableables. Pourtant, décider de n'en retenir qu'un seul pourrait empêcher de comprendre la situation.

Une psychologie intégrative ne devrait pas être une psychologie qui explique tout par un mot nouveau. Elle devrait savoir différencier les phénomènes, établir les relations justifiées et reconnaître les incompatibilités. Ce chapitre examine les outils nécessaires pour faire dialoguer plusieurs approches ; le suivant présentera les théories propres à la perspective noosophique, et le dernier proposera un programme d'épreuves. Ces fonctions ne doivent pas être confondues.

I. POURQUOI LA SPÉCIALISATION A ÉTÉ FÉCONDE

Une discipline qui étudie « l'être humain dans sa totalité » sans définir ses objets risque de ne rien pouvoir vérifier. La spécialisation permet d'isoler une question, de construire une mesure, de comparer des hypothèses et de reproduire un résultat.

Une étude sur l'attention peut contrôler la durée d'une tâche et la présence de distracteurs. Une étude sur le développement peut suivre des enfants à plusieurs âges. Une enquête sociale peut comparer les normes de plusieurs groupes. Ces recherches n'ont pas nécessairement les mêmes instruments, mais chacune peut apporter des connaissances que la simple intuition n'aurait pas produites.

Il faut donc éviter une opposition trompeuse entre « science fragmentée » et « pensée globale ». La différenciation des objets est souvent une condition de la connaissance. Le problème apparaît lorsqu'on transforme une méthode spécialisée en explication exclusive de tout le psychisme.

II. TROIS MANIÈRES DE METTRE LES SAVOIRS EN RELATION

La première consiste à juxtaposer plusieurs descriptions. Un bilan mentionne le sommeil, l'attention et les relations sociales. Cette pluralité peut être utile, mais elle ne constitue pas encore une intégration : aucun lien n'a été démontré.

La deuxième consiste à articuler des résultats compatibles. Par exemple, une hypothèse peut prévoir qu'une modification des conditions de sommeil change certaines performances d'attention, lesquelles influencent à leur tour des activités scolaires. Pour soutenir cette chaîne, il faut des observations pertinentes, une chronologie, des comparaisons et l'examen d'autres explications possibles.

La troisième consiste à construire un modèle qui produit des prédictions nouvelles. Un tel modèle ne vaut pas parce qu'il paraît élégant. Il doit préciser ce qui serait observé s'il était juste, ce qui le contredirait et ce qu'il explique mieux que les modèles concurrents.

Ces trois niveaux ne doivent pas être confondus. Un tableau multidisciplinaire n'est pas automatiquement un modèle causal, et un modèle causal proposé n'est pas une preuve.

EXERCICE GUIDÉ — QUELLE HYPOTHÈSE CHANGE VRAIMENT LA DÉCISION ?

Reprenons l'adolescente de l'ouverture. Deux explications sont envisageables : des nuits trop courtes diminuent sa disponibilité pendant les cours ; ou un conflit avec ses camarades perturbe davantage son attention dans certaines situations. On ne saura pas quelle relation compte le plus en additionnant deux étiquettes — « sommeil » et « social » — dans un schéma. Il faut se demander ce que chaque hypothèse rendrait observable et à quel moment.

Si le sommeil est un facteur déterminant, les difficultés pourraient se manifester dans plusieurs contextes, particulièrement après les nuits courtes. Si la situation relationnelle joue un rôle important, elles pourraient varier selon les groupes, les activités ou les moments de la journée. Ces prédictions demeurent des hypothèses : d'autres facteurs, dont la compréhension des consignes ou des difficultés médicales, ne sont pas exclus. Une observation située et une discussion consentie avec l'élève aideraient à choisir quelles questions explorer, sans transformer cet exemple fictif en diagnostic.

La différence entre juxtaposer et intégrer devient alors pratique. Juxtaposer consiste à noter deux difficultés ; articuler

suppose d'examiner comment elles se relient réellement ; proposer un modèle exige d'indiquer ce qu'on verrait si l'explication était juste et ce qui pourrait la contredire. Une intervention scolaire importante devrait aussi tenir compte de la parole de l'élève, de la compétence des professionnels concernés et des conséquences d'une erreur.

III. DES NIVEAUX DISTINCTS, SANS HIÉRARCHIE AUTOMATIQUE

Le psychisme peut être étudié au niveau des processus neuronaux, des opérations cognitives, de l'expérience subjective, des relations interpersonnelles ou des institutions. Chacun peut être pertinent selon la question posée.

Décrire une activité cérébrale ne donne pas directement le sens d'une humiliation vécue. Recueillir un récit subjectif ne suffit pas à déterminer le fonctionnement d'un circuit neuronal. Étudier une norme sociale ne permet pas de prédire chaque réaction individuelle.

L'intégration demande des passerelles explicites. Il faut préciser quelle variable d'un niveau est supposée agir sur quelle variable d'un autre niveau, dans quelles conditions, avec quels délais et quels effets observables. Sans ces précisions, la formule « tout est lié » reste trop générale pour guider une recherche.

UNE ENQUÊTE CONCRÈTE — LES HORAIRES SCOLAIRES ET LE SOMMEIL

À Seattle, l'heure de début des cours de plusieurs établissements secondaires a été repoussée de 7 h 50 à 8 h 45 pour l'année scolaire 2016–2017. Dunster et ses collègues (2018) ont profité de ce changement pour comparer des élèves de même niveau dans deux lycées, au printemps 2016 puis au printemps 2017. Le sommeil a notamment été estimé à l'aide de

dispositifs portés au poignet. Ils rapportent une augmentation médiane de 34 minutes de sommeil quotidien, associée à une hausse de 4,5 % des notes médianes et à une amélioration de l'assiduité dans l'un des deux établissements étudiés [2].

Qu'est-ce qui est « intégré » dans cette étude ? Un changement institutionnel précis — l'horaire imposé par l'école —, un phénomène biologique et comportemental — le sommeil — et des résultats scolaires ont été examinés ensemble. Mais l'étude ne transforme pas ces niveaux en un mécanisme unique. Elle illustre une chaîne d'hypothèses plausible, sans démontrer à elle seule que toute amélioration des notes a été causée par l'allongement du sommeil.

La prudence est essentielle : les élèves observés en 2016 et en 2017 appartenaient à des cohortes différentes, et l'horaire n'avait pas été attribué aléatoirement. Les enseignants ayant fourni les notes pouvaient avoir une opinion sur le changement. L'amélioration de l'assiduité n'a pas été observée uniformément dans les deux lycées. Il s'agit d'une comparaison avant/après informative, non d'une expérience qui isolerait parfaitement chaque cause.

Cette enquête est utile ici précisément parce qu'elle reste limitée : elle montre comment des mesures hétérogènes peuvent éclairer une question située et pourquoi une relation observée ne dispense jamais d'examiner les interprétations concurrentes.

IV. LES MODÈLES BIOPSYCHOSOCIAUX : PROMESSE ET LIMITES

Une référence historique importante est la proposition biopsychosociale de George L. Engel, formulée en 1977 dans un article de Science [1]. Elle critiquait les limites d'une approche biomédicale exclusivement centrée sur des mécanismes

biologiques et invitait à prendre en compte des dimensions psychologiques et sociales. En conclusion, Engel reconnaissait lui-même que l'utilité de ce modèle proposé restait à éprouver : sa formulation ne constituait pas encore une démonstration de ses effets [1].

L'intérêt d'une telle orientation est de ne pas exclure d'emblée des facteurs potentiellement importants. Sa limite possible est l'indétermination : si tous les facteurs peuvent compter, lesquels sont décisifs dans le cas étudié ? Comment départager deux explications ? Quelle intervention serait préférable et à quel coût ?

Le modèle biopsychosocial n'est donc pas une théorie unifiée du psychisme. Il constitue plutôt une orientation générale qui doit être traduite en hypothèses et en protocoles adaptés à chaque question. Le présenter comme une preuve de l'unité fondamentale de toutes les approches serait aller trop loin.

Cette réserve n'est pas propre à la Noosophie. Dans une analyse critique de 2015, Tony B. Benning décrit les objections adressées au modèle : insuffisance de critères permettant de choisir entre les facteurs explicatifs, risques d'éclectisme, incertitudes sur sa cohérence philosophique et sur la place effective donnée à l'expérience du patient [3]. Il ne suffit donc pas de prononcer les mots « biologique, psychologique et social » pour avoir construit une bonne explication.

Une autre voie a été discutée par le psychiatre Kenneth S. Kendler en 2005. Son « pluralisme explicatif » suggère de travailler avec plusieurs niveaux d'explication et de chercher des rapprochements locaux, plutôt qu'une grande synthèse préalable [4]. Cette proposition a un domaine d'application psychiatrique et un statut argumentatif précis : elle n'est ni une

validation de la Noosophie ni une recette applicable automatiquement à toutes les branches de la psychologie.

Les perspectives restent discutées : l'ambition d'Engel a pu stimuler l'élargissement des questions cliniques, tandis que ses critiques exigent des modèles mieux délimités. Il ne faut pas présenter ce débat comme définitivement tranché.

V. LES INCOMPATIBILITÉS NE DISPARAISSENT PAS PAR SYNTHÈSE

Certaines traditions de psychologie n'emploient pas seulement des méthodes différentes : elles ne définissent pas de la même manière leur objet, leurs critères d'explication ou ce qui constitue une preuve.

Un programme qui s'interdit de recourir aux états mentaux comme explications n'est pas simplement une variante de celui qui place des représentations internes au centre de ses modèles. Une théorie qui propose un mécanisme inconscient particulier ne devient pas compatible avec une théorie cognitive du seul fait que toutes deux emploient le mot « inconscient ».

On peut comparer leurs prédictions et constater des recouvrements locaux. On peut aussi reconnaître qu'elles restent incompatibles sur certains points. La bonne intégration n'exige pas de faire disparaître cette tension. Elle exige de savoir où elle se trouve.

Une erreur peut instruire sur les conditions qui l'ont rendue possible ; elle ne devient pas vraie pour autant. De même, le fait qu'une tradition ait eu une influence historique ne prouve pas que toutes ses propositions aient une valeur scientifique.

VI. INTÉGRATION ET DÉSINTÉGRATION : PRÉCISER L'ÉCHELLE

Dans le vocabulaire noosophique, « intégré » et « désintégré » désignent un état interne, tandis qu'« intégratif » et « désintégratif » qualifient une dynamique ou un effet. Pour la recherche psychologique, l'intérêt de cette distinction réside d'abord dans les conséquences de l'usage des savoirs, pas dans la prétention de posséder une nouvelle mesure universelle.

Imaginons qu'une épreuve attentionnelle aide une équipe à comprendre un aspect limité de la performance d'un élève. Elle peut devenir nuisible si l'établissement transforme ce résultat circonstanciel en étiquette définitive. La qualité scientifique d'une mesure, sa validité pour un usage donné et les conséquences institutionnelles de son emploi sont trois questions différentes. Une mesure utile en laboratoire peut être mal interprétée hors de ses conditions de validité.

Il s'agit ici d'une grille philosophique d'analyse, non d'une classification scientifique déjà validée. Pour la transformer en recherche empirique, il faudrait définir des critères observables, des échelles temporelles et des coûts, puis accepter que certains résultats contredisent les hypothèses.

VII. LA QUESTION DES FINALITÉS

Une psychologie qui optimise un indicateur peut produire un résultat techniquement réussi et humainement contestable. Améliorer la conformité à des consignes, augmenter une performance ou réduire un comportement ne constitue pas automatiquement un bien moral.

Les finalités doivent être explicites. Qui décide de ce qui doit changer ? La personne concernée participe-t-elle à la décision ? Quels effets sont attendus pour elle et pour les autres ? Quelles pertes d'autonomie, quels risques et quels coûts sont acceptés ?

La science peut éclairer les conséquences probables d'une décision. Elle ne peut pas, à elle seule, déterminer quelles finalités doivent être poursuivies. Cette frontière ne diminue pas la recherche ; elle empêche d'utiliser son autorité pour masquer un arbitrage de valeurs.

VIII. UNE INTÉGRATION QUI ACCEPTE D'ÊTRE CORRIGÉE

Une démarche réellement intégrative doit pouvoir échouer. Si elle réinterprète toute contradiction comme une preuve supplémentaire de sa profondeur, elle se rend impossible à évaluer.

Pour chaque rapprochement entre approches, on peut demander : quel problème précis cherchons-nous à résoudre ? Qu'apporte chaque discipline ? Quels concepts semblent compatibles et lesquels ne le sont pas ? Quel fait nouveau pourrait modifier notre jugement ? Quelles conséquences aurait une erreur ?

Une hypothèse intégrative n'a pas besoin d'englober tout le psychisme. Elle peut être locale : expliquer plus précisément un apprentissage, une situation sociale ou l'effet d'une intervention. Si elle résiste à des tests, son domaine pourra éventuellement être élargi. Sinon, elle devra être révisée ou abandonnée.

IX. CE QUE LA NOOSOPHIE PEUT PROPOSER — ET CE QU'ELLE NE PROUVE PAS

Pour la Noosophie, le réel ne dépend pas de la compréhension que nous en avons ; ses formulations doctrinales restent donc corrigibles. Cette exigence s'accorde avec la critique scientifique des explications trop générales, mais elle n'en apporte pas à elle seule les preuves.

Le cycle de différenciation, relation, intégration, transformation, désintégration et nouvelle intégration possible peut guider un questionnement philosophique. Il ne suffit toutefois pas à identifier expérimentalement un mécanisme de mémoire, une émotion ou un trouble. Pour comprendre ce que ses concepts apportent, il faudra les examiner dans leur propre logique et distinguer leur portée philosophique des méthodes de validation scientifique.

Une intégration rigoureuse doit pouvoir reconnaître qu'un résultat scientifique contredit une formulation noosophique, laquelle mérite alors d'être revue. Ce qui fait la valeur de la démarche ici n'est pas la similitude des mots, mais sa capacité à supporter les objections et à conserver les frontières entre savoir expérimental et interprétation philosophique.

CONCLUSION — UNE EXIGENCE PLUTÔT QU'UNE ÉTIQUETTE

La psychologie peut être intégrative lorsqu'elle relie des résultats compatibles, construit des modèles qui apportent des prédictions contrôlables et reconnaît les limites de chaque niveau d'analyse. Elle cesse de l'être lorsqu'elle impose une unité verbale à des théories incompatibles ou utilise une prétention à la totalité pour éviter la vérification.

L'enjeu n'est pas de remplacer la spécialisation. Il est de déterminer ce qui devient plus intelligible lorsqu'on relie des approches distinctes, et ce qui reste irréductiblement en désaccord. Le chapitre suivant changera de registre : il examinera les propositions noosophiques elles-mêmes, à travers des cas concrets, sans les présenter comme des résultats déjà acquis par la psychologie expérimentale.

SOURCES ET STATUT DE VÉRIFICATION

- [1] Engel, George L. (1977), « The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine », *Science*, 196(4286), 129–136. DOI : 10.1126/science.847460. Passages du texte original consultés : critique du modèle biomédical, exigences d'un modèle biopsychosocial et conclusion sur son utilité restant à éprouver (reproduction de l'article de *Science* : https://danareaumeprojecthope.weebly.com/uploads/1/3/0/0/130040045/engel-1977-the_need_for_a_new_medical_model.pdf). Référence utilisée pour la proposition d'Engel et les réserves qu'il énonce lui-même.
- [2] Dunster, G. P., et al. (2018), « Sleepmore in Seattle: Later school start times are associated with more sleep and better performance in high school students », *Science Advances*, 4(12), eaau6200. DOI : 10.1126/sciadv.aau6200. Texte intégral en accès libre consulté : protocole avant/après, résultats, limites et discussion.
- [3] Benning, T. B. (2015), « Limitations of the biopsychosocial model in psychiatry », *Advances in Medical Education and Practice*, 6, 347–352. DOI : 10.2147/AMEP.S82937. Article critique en accès libre consulté.
- [4] Kendler, K. S. (2005), « Toward a Philosophical Structure for Psychiatry », *American Journal of Psychiatry*, 162(3), 433–440. DOI : 10.1176/appi.ajp.162.3.433. Référence mobilisée ici pour l'approche du pluralisme explicatif en psychiatrie.

Source interne : corpus Noosophie v0.7, notamment canon central et garde-fous, pour les distinctions intégré/intégratif, la non-identité canon/Noosophie, le cycle et la souveraineté humaine. Ces éléments ont un statut doctrinal interne, non celui de découvertes empiriques.

CHAPITRE 11 — COMPRENDRE LE PSYCHISME DANS UNE PERSPECTIVE NOOSOPHIQUE

Une association peut fonctionner efficacement grâce à deux responsables très investis et, pourtant, laisser peu de place aux autres. Dans une réunion, Malik interrompt fréquemment ses collègues ; il reconnaît ce problème mais peine à changer. Ces deux situations posent des questions liées sans être identiques : comment une organisation relie-t-elle des exigences parfois contradictoires, et comment une personne comprend-elle puis transforme-t-elle sa conduite ? Nous commencerons par la logique intégrative, avant de regarder les opérations de pensée et leur inscription dans les pratiques.

La psychologie peut examiner l'attention, l'habitude, les émotions, les règles sociales et les effets de l'apprentissage. La Noosophie propose d'autres distinctions pour interroger le passage d'une pensée à une organisation vécue. Ces propositions ne doivent pas être prises pour des mécanismes psychologiques établis : leur intérêt doit être évalué, et leurs limites reconnues.

COMMENT UTILISER CE CHAPITRE

Nous commencerons par la théorie de l'intégration : elle fournit le cadre général de différenciation, de relation et de transformation. Nous examinerons ensuite la stratification de l'esprit, proposition particulière sur des opérations réflexives, puis l'incarnation, qui interroge les effets durables de certaines compréhensions. Enfin, la Théorie du champ intégratif sera abordée comme extension ontologique officielle distincte du canon central, sans la présenter comme le quatrième élément d'un mécanisme scientifique unique. Des situations associatives,

des conversations et des apprentissages musicaux serviront à éprouver l'utilité de ces distinctions.

Un exemple peut éclairer une distinction sans valider le mécanisme qui semble l'expliquer. Une grille philosophique vaut d'abord par les questions qu'elle rend plus précises ; une explication causale demande des preuves propres. Le lecteur peut donc utiliser les outils de ce chapitre sans adhérer à toutes ses propositions.

Trois repères guideront les exemples : distinguer les faits de leur interprétation, identifier ce qu'une nouvelle compréhension ferait changer, puis examiner la réponse du réel — bénéfices, contradictions, coûts et corrections. Ce travail peut porter sur une conversation, une œuvre ou une institution ; il n'exige aucune confession intime.

Pour les exemples consacrés à la pensée et à l'action, nous retrouverons Malik. Au travail, il prend régulièrement la parole avant la fin des interventions de ses collègues. À partir de cette observation, plusieurs histoires restent possibles : impatience, pression des délais, distribution inégale du temps de parole, conflit ponctuel ou peur de perdre une idée. Nous ne pouvons choisir arbitrairement une cause. Cette retenue guidera également nos analyses des organisations.

I. LA THÉORIE DE L'INTÉGRATION : RELIER SANS CONFONDRE

Une personne peut reconnaître simultanément deux exigences : dire ce qu'elle pense et laisser les autres penser par eux-mêmes. Une réponse superficielle consisterait à choisir une exigence contre l'autre ou à les réunir sous un slogan. Une réponse plus élaborée chercherait dans quelles circonstances chacune compte, comment elles entrent en tension et quelles pratiques permettent de les articuler.

La dynamique noosophique distingue différenciation, relation, intégration, transformation, désintégration et nouvelle intégration possible. Elle ne décrit pas une montée obligatoire vers une harmonie finale. Différencier, c'est reconnaître les termes réels d'une tension ; relier, c'est examiner leurs rapports ; intégrer, c'est produire une organisation qui tienne compte de ces rapports ; transformer, c'est constater qu'une organisation a changé ; désintégrer peut signifier qu'une cohérence se défait, parfois au prix d'une perte, parfois pour rendre une nouvelle organisation possible.

Il faut surtout distinguer l'état interne d'une structure et ses effets. Un groupe peut être très intégré autour d'une norme d'obéissance et produire une exclusion désintégrative. À l'inverse, quitter un groupe peut être intégratif pour une personne. L'intégration n'est donc pas synonyme de vertu. Elle doit être examinée selon les échelles, la durée, les coûts et les conséquences.

Imaginons une association qui organise très efficacement son travail autour de deux responsables. Sa cohésion interne est forte ; pourtant, les autres membres n'osent plus proposer d'idées. Lorsqu'elle répartit les responsabilités, les premières réunions deviennent moins fluides. À court terme, une part de son organisation se défait ; à plus long terme, les membres peuvent acquérir davantage de capacité d'agir. Mais ce résultat n'est pas garanti : une telle réorganisation peut aussi épuiser des bénévoles ou laisser certains à l'écart. Il faut donc examiner à quelle échelle, sur quelle durée, pour qui et à quel coût le changement est intégratif ou désintégratif.

Ce vocabulaire offre un cadre philosophique de comparaison. Il ne suffit pas à établir la cause d'une conduite. Si l'on affirme

qu'une intervention est intégrative, il faut préciser ce qui change, pour qui et comment on le sait.

1.1. L'INTÉGRATION N'EST PAS LE FAIT DE METTRE TOUT ENSEMBLE

Imaginons trois manières de réagir à un conflit entre deux exigences : accueillir tous les bénévoles d'une association et assurer la sécurité d'un atelier où sont utilisées des machines. La première consiste à ignorer la sécurité pour préserver l'accès universel. La deuxième consiste à réserver l'atelier à un petit groupe qualifié et à ne plus s'occuper des autres. La troisième cherche à articuler ce qui paraît d'abord incompatible : initiation, accès progressif, supervision, règles claires et possibilité réelle d'apprendre. Seule cette troisième option travaille explicitement la relation entre les exigences, mais elle n'est pas automatiquement la meilleure : elle doit encore être techniquement sûre, financée et acceptable pour les personnes impliquées.

Différencier n'est donc pas diviser arbitrairement : c'est nommer précisément les réalités qu'une solution trop rapide effacerait. Relier n'est pas déclarer deux choses identiques : c'est chercher leurs dépendances et leurs contradictions. Intégrer ne revient pas nécessairement à concilier : parfois, une contrainte rend une coexistence impossible et impose un choix assumé, voire la séparation. Transformer signifie modifier effectivement l'organisation. Et la désintégration désigne la perte d'une forme de cohérence, sans dire à elle seule si cette perte est bénéfique ou nuisible.

Nous pouvons réutiliser le cycle sans lui prêter un ordre universel. Une rupture peut venir avant une reconnaissance explicite des différences. Une institution peut conserver des activités anciennes pendant qu'un nouveau mode d'organisation

apparaît. Après plusieurs mois, l'équilibre obtenu peut lui-même créer des rigidités qu'il faudra critiquer. Les étapes décrivent des opérations interprétatives possibles, non les lois mécaniques du développement d'un groupe.

1.2. CAS SUIVI : UNE ASSOCIATION QUI APPREND À PARTAGER LES RESPONSABILITÉS

Reprenons l'association dirigée, dans les faits, par deux personnes très investies. Sur le papier, chacun peut proposer un projet. En pratique, les dossiers, les mots de passe, les contacts et la connaissance des procédures se concentrent entre deux responsables. Les activités tournent correctement : il serait injuste de nier ce résultat. Pourtant, les nouveaux membres n'accèdent pas aux informations nécessaires pour agir. La même organisation peut donc être performante sur un critère et problématique sur un autre.

La différenciation consiste ici à séparer plusieurs faits : les délais de réponse sont courts ; peu de membres lancent une initiative ; les deux responsables passent beaucoup de temps à résoudre des problèmes ; certains adhérents jugent difficile de connaître les règles ; les nouveaux projets dépendent d'une permission informelle. Ces observations ne se réduisent pas au slogan « il y a un problème de pouvoir », même si cette hypothèse mérite examen.

Le travail de relation met les faits en contact. L'efficacité apparente dépend peut-être de la mémoire de ces deux personnes. Cette mémoire est précieuse, mais elle crée une fragilité : que se passera-t-il si elles s'absentent ? La difficulté d'accès aux informations nourrit-elle la passivité des autres ou les personnes préfèrent-elles, pour d'autres raisons, rester peu impliquées ? Des entretiens volontaires et la consultation des

procédures peuvent aider, sans permettre de connaître les motivations cachées.

L'intégration possible n'est pas « tout le monde décide de tout ». Elle pourrait prendre une forme beaucoup plus précise : un registre accessible des décisions, une documentation minimale, des droits clairement délégués, un accompagnement des nouveaux volontaires, des rendez-vous de transmission et un mécanisme de réexamen des règles. Elle peut aussi comporter des responsabilités réservées à des personnes qualifiées lorsqu'il existe un enjeu légal, financier ou de sécurité. Une différenciation des fonctions demeure indispensable.

Mais une transformation réelle a un coût. Documenter prend du temps. Former de nouveaux membres ralentit provisoirement les décisions. Les anciens responsables peuvent subir une surcharge supplémentaire pendant la transmission. À l'inverse, le maintien de la centralisation comporte un coût moins visible : dépendance, fatigue des mêmes personnes et projets abandonnés faute d'autonomie. Comparer les deux exige de nommer les coûts au lieu de sacraliser la participation.

Que vérifier trois mois plus tard ? Non pas seulement le nombre de réunions, mais la capacité de membres différents à accomplir une tâche sans demander une autorisation informelle, la lisibilité des décisions, les heures réellement investies, les erreurs de coordination, la satisfaction déclarée et la possibilité de contester une décision. Certains indicateurs peuvent évoluer en sens contraire : plus d'initiatives, mais aussi davantage de conflits. Ce n'est pas nécessairement un échec ; il faut déterminer si les conflits révèlent des problèmes auparavant invisibles ou s'ils nuisent réellement au travail.

Une évolution pourrait donc être intégrative pour l'autonomie des membres, désintégrative pour certaines habitudes organisationnelles et temporairement coûteuse pour l'efficacité. Elle pourrait également échouer. Le mot « intégration » n'accorde aucun certificat de réussite : seules la description et l'évaluation permettent de juger les transformations observées.

1.3. UN CONFLIT PERSONNEL : INTÉGRER PEUT VOULOIR DIRE SE SÉPARER

L'idée est encore plus claire dans une relation où une personne dit : « Je veux préserver la relation, mais je ne veux plus accepter qu'on m'humilie. » L'erreur serait d'imposer une réconciliation au nom de l'unité. On peut examiner les faits, les limites, les ressources disponibles et les risques. Si la relation demeure dangereuse, la séparation ou le recours à une protection peut être l'action la plus intégrative à l'échelle de la sécurité et de l'autonomie de cette personne. Ce n'est pas la même chose que d'affirmer que toute rupture serait bonne.

Dans une telle situation, la grille ne remplace pas l'écoute, les dispositifs de protection, les conseils professionnels ou la décision de la personne concernée. Une analyse philosophique ne peut pas exiger d'une victime qu'elle maintienne un lien au prix de sa sécurité. La notion d'intégration perd son sens pratique dès qu'elle sert à dissimuler les conséquences humaines de la cohésion recherchée.

1.4. EXERCICE D'APPLICATION : ANALYSER UNE TRANSFORMATION SANS LA NOTER SUR UNE ÉCHELLE UNIQUE

Choisissons un changement réel qui n'engage pas la sécurité d'autrui, par exemple déplacer l'horaire d'un atelier. La question de départ est concrète : qui ne peut pas venir

aujourd'hui, qui pourrait venir demain, et qui serait défavorisé ? On distingue l'objectif annoncé — élargir l'accès — de l'effet mesurable — modification des présences — et des effets secondaires — transport, garde d'enfants, fatigue, disponibilité de la salle et du matériel.

Avant de modifier l'horaire, on peut relever sur quelques séances les présences et les contraintes rapportées volontairement. On décide ensuite d'une période d'essai et de critères explicites. Après l'essai, on confronte les changements aux observations sans inventer de conclusion causale : la météo, les vacances ou l'activité du groupe peuvent aussi jouer. Une hausse de fréquentation n'épuise pas la question si trois personnes ne peuvent désormais plus venir.

L'intégration devient ici une discipline de jugement : ne pas supprimer les pertes de la présentation d'un bénéfice ; ne pas appeler « échec » toute tension nouvelle ; et ne pas masquer des arbitrages de valeur dans un chiffre global. Si aucun changement ne satisfait toutes les contraintes, une décision peut être nécessaire. Ce sera une décision humaine informée par la grille, non une conséquence automatique du cycle.

1.5. POURQUOI CETTE THÉORIE RESTE À CONFRONTER AUX SCIENCES

La psychologie des organisations et les sciences sociales disposent déjà de méthodes pour étudier les relations de pouvoir, la coopération, les normes et les effets des interventions. Une lecture noosophique ne devient pas une découverte nouvelle parce qu'elle utilise les mots « différenciation » ou « intégration ». Son intérêt spécifique devrait apparaître lorsqu'elle aide à concevoir des questions, à détecter des coûts ou à corriger des erreurs que d'autres

méthodes manquent — et ce point doit être comparé, pas présupposé.

Il reste en outre une question philosophique : l'intégration décrit-elle un état réel indépendant de l'observateur, ou une façon de sélectionner et de relier des critères en fonction d'une finalité ? Les deux dimensions ne peuvent être confondues. L'évaluation d'un changement dépend aussi de ce que l'on veut protéger : sécurité, autonomie, efficacité, justice, continuité. Aucune théorie des relations n'abolit ce conflit de valeurs.

II. LA STRATIFICATION DE L'ESPRIT : PLUSIEURS OPÉRATIONS, PAS UNE ÉCHELLE DE VALEUR

Après les relations et les contraintes d'une organisation, examinons les opérations de pensée qui peuvent être en jeu chez une personne. Dans les travaux noosophiques conservés comme sources secondaires, la théorie de la stratification décrit dix ordres de pensée. C'est un modèle philosophique historique, non une taxonomie clinique ou un acquis scientifique. Ces ordres ne sont ni dix zones cérébrales ni dix stades obligatoires de développement : ils servent à différencier des opérations souvent regroupées sous le seul mot « penser ».

L'ordre 0 désigne la pré-pensée affective et corporelle : une tension, une alerte, un malaise avant leur formulation. L'ordre 1 est la réception : entendre une remarque, voir un visage, percevoir une situation. L'ordre 2 est la compréhension ou traduction : attribuer un sens à ce qui arrive. L'ordre 3 est la critique : demander si ce sens est cohérent et fondé. L'ordre 4 est la métacritique : interroger les critères mêmes avec lesquels on juge. L'ordre 5 est l'arbitrage exécutif : décider de parler, d'agir, de vérifier ou de différer. L'ordre 6 est la mentalisation : imaginer ce que pense autrui. L'ordre 7 est le récit de soi : relier

l'événement à son histoire personnelle. L'ordre 8 est l'orientation éthique et existentielle : examiner ce qui paraît juste, digne ou vivable. L'ordre 9 est la contemplation ou désidentification : observer une pensée sans se confondre entièrement avec elle.

Dans notre exemple, la personne peut sentir une irritation (0), entendre une objection (1), la comprendre comme une contestation (2), se demander si cette lecture est juste (3), reconnaître son propre biais de jugement (4), choisir d'attendre avant de répondre (5), imaginer le point de vue du partenaire (6), remarquer que « je suis toujours celui qui sait » est devenu un récit identitaire (7), décider quel type de relation elle veut construire (8) et voir passer l'envie de répliquer sans s'y identifier entièrement (9).

Cet ordre de présentation ne signifie pas que la vie mentale emprunte toujours cette succession. Les opérations peuvent se chevaucher, manquer ou se contredire. Le corpus secondaire décrit aussi des modes transversaux — imagination, analogie, symbole, pensée sociale et pensée opérante — qui traversent plusieurs ordres.

Le modèle ouvre des questions sur la métacognition, les fonctions exécutives et la cognition sociale. Mais une ressemblance de vocabulaire n'est pas une équivalence scientifique. Il faudrait définir les opérations, tester leur distinction, vérifier leur utilité prédictive et comparer ce modèle à des cadres psychologiques existants. La stratification ne doit jamais servir à classer les personnes en êtres « supérieurs » et « inférieurs », ni à diagnostiquer un trouble.

2.1. UN MÊME ÉVÉNEMENT, PLUSIEURS OPÉRATIONS DE PENSÉE

Reprenons Malik. Une collègue dit : « Nous n'avons pas encore examiné les conséquences pour les personnes concernées. » Il l'interrompt : « C'est bon, on a compris. » Trois personnes se taisent. Que peut-on analyser sans prétendre lire son esprit ?

Premier niveau : les faits observables. La phrase de la collègue n'était pas terminée ; Malik a parlé par-dessus elle ; d'autres interventions ont cessé. Ces éléments peuvent être confirmés par plusieurs participants ou, si cela est approprié et consenti, par l'enregistrement d'une réunion. Ils ne démontrent pas que Malik méprise sa collègue.

Deuxième niveau : les interprétations. Malik dira peut-être qu'il cherchait à gagner du temps. Sa collègue dira qu'elle ne se sent pas écoutée. Un observateur remarquera peut-être qu'un ordre du jour surchargé favorise les interruptions. Chaque formulation nous apprend quelque chose ; aucune n'est automatiquement la cause véritable. La réception de l'événement, son interprétation et la critique de cette interprétation sont trois tâches distinctes.

Troisième niveau : l'interrogation des critères. Quand Malik affirme que la réunion était trop longue, que mesure-t-il ? Le nombre de minutes ? L'utilité des décisions ? Le nombre de personnes entendues ? Le coût des objections non examinées ? C'est une illustration de la métacritique : ne pas seulement contester une conclusion, mais demander quel instrument de jugement l'a produite.

Quatrième niveau : l'arbitrage. Le groupe peut décider d'un tour de parole, d'un temps réservé aux objections ou d'une animation tournante. Cette décision n'est pas contenue

nécessairement dans l'analyse précédente : plusieurs choix restent possibles, avec des coûts différents. Le modèle aide à ne pas confondre comprendre et décider.

Cinquième niveau : la pensée de l'autre et le récit de soi. Malik peut essayer de comprendre ce que la collègue voulait protéger, sans prétendre deviner ses intentions. Il peut aussi s'apercevoir qu'il se raconte depuis longtemps : « Sans moi, nous n'avançons jamais. » Le premier mouvement concerne autrui ; le second concerne l'histoire par laquelle il interprète son propre rôle. Il est possible de réviser cette histoire, mais impossible de l'inférer sûrement d'une seule interruption.

Enfin viennent l'orientation et le recul. Quel genre de réunion souhaitons-nous : la plus rapide, la plus équitable, la plus participative, la plus exigeante ? Que faire lorsqu'une valeur entre en conflit avec une autre ? Et peut-on laisser apparaître l'envie de répliquer sans devoir immédiatement lui obéir ? Ces deux interrogations ne sont pas la même chose : la première concerne les finalités, la seconde la relation à une pensée qui survient.

Dans ce récit, les dix ordres servent d'outils de différenciation. Ils ne décrivent pas nécessairement le trajet réel qu'aurait suivi le cerveau de Malik, et ils ne constituent ni dix facultés définitivement distinctes ni dix étapes d'un escalier. Le même problème peut exiger plusieurs retours entre observation, compréhension, arbitrage et valeur. La pensée n'attend pas d'avoir terminé l'ordre 4 pour connaître l'ordre 6 ; la numérotation n'est pas un calendrier de la conscience.

2.2. UNE MÉTHODE D'EXAMEN STRUCTURÉE, SANS PSYCHOLOGISER LES PERSONNES

Pour essayer la stratification dans un désaccord ordinaire, on peut écrire un récit très bref : « Lors de telle réunion, telle phrase a été interrompue et nous n'avons pas entendu la proposition jusqu'au bout. » Puis établir un second récit séparé : « J'ai interprété cela comme un refus d'écouter. » Cette séparation est décisive. Elle permet à une autre personne de contester l'interprétation sans devoir nier le fait.

Vient ensuite le travail sur les critères. Qu'aurait-on dû observer pour conclure qu'une parole était réellement exclue ? Toutes les interruptions ont-elles le même effet ? Une personne qui coupe la parole pour demander une clarification agit-elle de la même manière qu'une personne qui clôt systématiquement les débats ? Les indices doivent être définis avant d'étiqueter un comportement.

Une troisième opération consiste à explorer plusieurs explications incompatibles. Si les interruptions dépendent principalement de la durée des réunions, réduire cette durée pourrait les diminuer. Si elles dépendent du droit implicite de certains membres à parler davantage, changer les horaires ne suffira pas. Les deux hypothèses peuvent être vraies en partie ou l'une des deux fausse ; la meilleure démarche n'est pas de déclarer que « tout est lié », mais de rechercher ce qui les départagerait.

La dernière opération est pratique : choisir une modification suffisamment limitée pour que ses effets restent lisibles. Par exemple, noter le nombre de prises de parole interrompues avant et après l'installation d'une présidence de séance tournante, recueillir les retours librement exprimés, et vérifier si les membres habituellement silencieux contribuent

davantage. Le groupe doit rester libre d'abandonner cette règle si elle crée d'autres problèmes. Cette démarche emprunte autant à l'observation ordinaire et à l'organisation collective qu'à la théorie de la stratification.

On peut donc utiliser la grille sous la forme de six questions : qu'avons-nous perçu ? Quel sens lui avons-nous attribué ? Quel élément contredit ce sens ? Sur quels critères jugeons-nous ? Quelles décisions sont réellement ouvertes ? Quelles conséquences auraient ces décisions pour les autres et pour nous ? Les dix ordres ne se réduisent pas à ces six questions ; cette sélection est un outil pédagogique pratique, non une version raccourcie officiellement canonique du modèle.

2.3. LA MUSIQUE : COMPRENDRE UNE OPÉRATION SANS LA CONFONDRE AVEC UNE AUTRE

Une percussionniste entend une syncope qu'elle n'arrive pas à reproduire. Elle peut pourtant l'expliquer verbalement. Ce cas permet de distinguer réception du rythme, compréhension de la subdivision, jugement de l'exactitude, décision d'un geste, écoute des autres musiciens et exécution corporelle. On peut entendre juste et jouer faux ; jouer juste une fois et perdre le placement dès que le tempo change ; compter correctement et rester incapable de suivre le groupe. Ce ne sont pas toutes les mêmes difficultés.

Comment avancer sans réduire la personne à « un type de pensée » ? On isole un fragment très court ; on le chante ou le frappe avant de le jouer sur l'instrument ; on vérifie s'il demeure stable lorsque le groupe reprend ; on change ensuite une seule condition, par exemple le tempo. Si le problème apparaît seulement dans le collectif, répéter la formule seul n'est probablement pas le seul levier. S'il apparaît déjà lors de la perception, travailler uniquement le geste serait prématuré. La

stratification propose de ne pas traiter sous le seul mot « erreur » des opérations aussi différentes.

Cette lecture est compatible avec l'intérêt pédagogique d'une méthode corporelle du rythme telle qu'O Passo, mais elle ne prouve pas l'identité entre le modèle noosophique et les mécanismes d'apprentissage musical. La mesure pertinente reste musicale : précision du jeu, possibilité de transfert, capacité à se synchroniser, plaisir et coût de l'effort. Une théorie qui n'améliore pas l'enquête doit pouvoir être laissée de côté.

2.4. CE QUE LA STRATIFICATION NE DOIT PAS FAIRE

Le piège serait de transformer cette grille en tribunal : « Tu restes bloqué à l'ordre 2 » ; « tu n'as pas accès au niveau 9 » ; « ce trouble vient d'une mauvaise circulation entre les étages ». Rien dans les éléments présentés ne permet d'affirmer de telles causalités. Les anciens textes cliniques de la tradition noosophique sont des archives de réflexion, non des outils diagnostiques autorisés. Les troubles psychiques ont des définitions et des prises en charge qui réclament leurs propres savoirs et une évaluation professionnelle appropriée.

La grille peut en revanche être discutée comme un langage de questions. Si elle permet à un enseignant de distinguer compréhension d'une consigne, capacité à s'en souvenir et possibilité de l'appliquer, c'est peut-être une aide pédagogique. Il faudra encore montrer qu'elle apporte réellement quelque chose de plus qu'une analyse pédagogique déjà disponible, plutôt que baptiser autrement une distinction connue.

III. LA THÉORIE DE L'INCARNATION : QUAND LA PENSÉE DEVIENT OPÉRANTE

Reprenons la personne qui interrompt ses partenaires. Savoir expliquer son comportement est une compréhension. Vouloir écouter davantage est une intention. Décider de laisser finir les phrases est une décision. Le faire une fois est une exécution. Réorganiser durablement sa façon de participer aux réunions peut constituer une incarnation.

Dans le canon v0.7, l'incarnation est une transformation durable de l'organisation vécue, relationnelle ou pratique par laquelle une compréhension cesse d'être seulement formulée. La pensée opérante se révèle dans l'organisation effective des choix, du temps, de l'attention, des actes et des répétitions. Elle n'est pas une essence cachée de la personne que l'observateur pourrait deviner.

L'acte-preuve est une action suffisamment engageante pour fournir une information plus forte qu'une déclaration. Mais il ne prouve ni la vérité générale d'une doctrine ni la valeur morale d'un choix. Un acte isolé ne démontre pas une transformation durable ; une transformation durable peut également produire des conséquences inattendues.

Il faut distinguer incarnation et manifestation. Une pensée peut se manifester au niveau théorique par une formulation nouvelle ou une correction conceptuelle. Toute manifestation ne suppose pas un geste physique. L'incarnation concerne plus particulièrement l'inscription durable d'une compréhension dans une organisation vécue ou opérante.

Pour observer ce changement, on peut distinguer plusieurs moments. Le premier jour, la personne laisse son collègue terminer sa phrase : c'est un acte observable, non la preuve d'un

changement durable. Pendant un mois, elle utilise une règle simple — noter sa réponse plutôt que couper la parole — et ses partenaires prennent davantage la parole. Puis, sous la pression d'un désaccord, elle recommence à les interrompre. Ce retour en arrière n'annule pas mécaniquement tous les progrès, mais il invite à vérifier la stabilité du changement dans plusieurs situations. L'évaluation devrait tenir compte des observations, des conséquences relationnelles, du coût de l'effort et des limites de ce qu'on peut inférer des comportements.

Les recherches sur les habitudes, l'autorégulation et le transfert des apprentissages deviennent alors utiles : elles aident à préciser ce qu'il faudrait observer et pratiquer. Elles éclairent certains passages entre compréhension et action sans, pour autant, confirmer la théorie noosophique de l'incarnation.

3.1. LE MUSICIEN QUI SAIT COMPTER MAIS NE SAIT PAS ENCORE JOUER

Voici une distinction que l'on peut éprouver sans disposer d'un laboratoire de psychologie. Dans un atelier de percussion, une participante sait expliquer qu'un motif tombe entre deux pulsations. Elle peut le dessiner sur une grille de temps. Lorsqu'elle joue seule et lentement, elle y arrive. Mais dès que les autres instruments commencent, elle se décale. Dire simplement « elle n'a pas compris » serait faux. Dire « elle a intégré le rythme » serait prématuré.

Son savoir prend plusieurs formes. Elle peut d'abord décrire la relation entre les sons et la pulsation : c'est une compréhension théorique. Puis elle tente un geste : c'est une exécution, réussie ou manquée. Une répétition attentive peut rendre le geste progressivement disponible sans reconstruction verbale à chaque note. Plus tard, elle peut tenir le même motif lorsque le tempo varie ou que d'autres musiciens entrent : la

compétence commence à se manifester dans différents contextes. Enfin, lorsque cette manière d'écouter, de sentir et de jouer se stabilise, il devient pertinent de parler, dans le vocabulaire noosophique, d'une incarnation de la compréhension musicale.

Comment travailler concrètement ? On peut commencer par faire percevoir la pulsation avec le déplacement du corps ou la voix. On isole ensuite un fragment court, suffisamment lent pour que l'élève puisse corriger ce qu'il fait. On rapproche chant, geste et son produit par l'instrument. Puis on change une seule condition : tempo, accent ou entrée d'un autre musicien. Après une pause, on vérifie si la structure reste disponible. On ne rajoute pas de difficulté uniquement pour prouver que l'élève est « résiliente ». On ajuste l'exercice en fonction de ce qu'elle observe et de ce qu'elle accepte.

Cette situation évoque des pédagogies rythmiques corporelles, dont O Passo, mais le rapprochement reste une lecture philosophique. Les approches pédagogiques ont leurs propres exigences techniques et leurs propres évaluations ; le chapitre ne prétend pas leur ajouter un mécanisme scientifique démontré. Le critère musical n'est pas l'obéissance à un protocole métaphysique : c'est la possibilité de jouer, d'écouter, de corriger, de transférer et d'y trouver une pratique vivante.

L'incarnation ne se résume pas à rendre une action automatique. Une mauvaise habitude peut aussi devenir automatique. Il faut donc maintenir une double question : la structure est-elle devenue disponible ? Et cette disponibilité sert-elle effectivement les finalités choisies ? Un percussionniste qui tient parfaitement son rythme mais n'écoute jamais le reste du groupe a développé une capacité, sans nécessairement améliorer son jeu collectif.

3.2. LE MÊME ÉCART APPARAÎT DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE

Un enfant peut réciter une règle de grammaire sans la mobiliser dans une phrase qu'il invente. Un adulte peut connaître le vocabulaire d'une langue étrangère et rester incapable de participer à une conversation rapide. Les problèmes ne sont pas identiques, mais ils montrent qu'une connaissance explicitement disponible ne se transforme pas automatiquement en compétence située.

Dans un exemple d'apprentissage, on pourrait distinguer plusieurs observations. L'élève reconnaît-il une construction lorsqu'on la lui montre ? Peut-il l'utiliser avec un modèle visible ? Peut-il la mobiliser sans rappel ? Peut-il l'adapter à un interlocuteur nouveau ? Peut-il repérer et corriger une erreur ? Une progression pédagogique pourrait faire varier ces conditions, sans supposer que tout apprenant passe nécessairement par une succession universelle de stades.

La transformation exige des pratiques, des occasions d'essayer, des retours pertinents et souvent du temps. Mais elle dépend également de conditions réelles : fatigue, accessibilité, langue déjà parlée, matériel, qualité de l'accompagnement, contexte social. Ce serait une erreur de déduire d'une difficulté d'exécution un manque de volonté ou d'« incarnation morale ». Nous cherchons à décrire une relation entre savoir et possibilité effective d'agir, non à attribuer une faute à celui qui apprend.

Les recherches expérimentales sur l'apprentissage fournissent ici des techniques concrètes sans valider pour autant la théorie noosphique de l'incarnation. Dunlosky et ses collègues (2013) jugent particulièrement prometteurs, pour de nombreuses situations d'étude, les exercices qui demandent de rappeler activement une information et les révisions réparties

dans le temps [5]. Un apprenant peut essayer de retrouver de mémoire une expression plutôt que la relire immédiatement, puis la reprendre à distance de la première séance. Ces résultats concernent des tâches et des contextes étudiés ; ils ne démontrent pas automatiquement qu'une personne saura utiliser cette expression dans une conversation imprévue. Le transfert vers la pratique doit rester une question distincte.

3.3. UNE VALEUR DÉCLARÉE DEVIENT-ELLE UNE RÈGLE VÉCUE ?

Prenons maintenant une institution qui affiche : « Chaque membre peut participer aux décisions. » Ce texte manifeste une orientation politique et organisationnelle au niveau déclaratif. Il ne dit encore rien sur le pouvoir effectif des membres. Si les décisions importantes sont prises ailleurs, l'inscription sur le site peut être exacte comme déclaration et trompeuse comme description de la pratique.

L'incarnation collective d'une telle valeur demanderait autre chose : l'accès aux informations nécessaires, des possibilités réelles de proposer, un droit de désaccord qui n'entraîne pas de sanction arbitraire, des procédures connues et des décisions traçables. Si une proposition modifie effectivement les choix collectifs, cet événement est plus instructif qu'une centaine de slogans. Mais il demeure nécessaire de vérifier si cette possibilité est durable et partagée, plutôt qu'exceptionnelle ou réservée aux personnes les plus proches des dirigeants.

Ici apparaît la distinction entre acte-preuve et preuve scientifique. La première notion indique qu'un acte engage la personne ou l'institution plus fortement qu'une simple affirmation. Elle ne signifie pas qu'un acte prouve la justice de ses motivations, ni qu'il établit une loi psychologique. Un membre peut participer à un vote injuste ; une institution peut

tenir une promesse une fois puis y renoncer. L'engagement réel permet d'observer une transformation, mais la valeur de cette transformation reste à juger et ses conséquences à examiner.

3.4. COMMENT ÉVALUER UN CHANGEMENT SANS TRANSFORMER LA VIE EN TABLEAU DE SCORES

Pour Malik, dire « j'écoute mieux » est une affirmation. On peut lui demander ce qui a changé dans l'organisation de ses réunions. Peut-être garde-t-il un espace pour noter ses objections. Peut-être demande-t-il à la personne d'aller au bout de sa proposition avant de répondre. Peut-être l'équipe a-t-elle modifié l'animation. Ces changements sont observables et discutables. Ils ne permettent pas pour autant de déclarer que « sa vraie personnalité » a changé : la personnalité n'est pas un objet qu'on peut déduire d'un épisode.

Un suivi raisonnable comparerait plusieurs situations ordinaires : réunions courtes et longues, désaccords mineurs et débats importants, moments de fatigue et moments de disponibilité. Il observerait aussi des effets relationnels : les autres ont-ils réellement davantage de place, ou Malik parle-t-il moins en laissant une autre personne monopoliser la discussion ? Une observation peut être utile sans être réduite à une note unique. Le nombre d'interruptions est parfois pertinent, mais insuffisant pour mesurer l'écoute, la compréhension ou la qualité d'un arbitrage.

Il faut également distinguer ce que quelqu'un a essayé, ce qu'il a réussi, ce qui s'est stabilisé et ce qui lui a coûté. Une pratique peut fonctionner au prix d'un effort si intense qu'elle n'est pas tenable. Une autre peut produire des résultats discrets mais mieux inscrits dans le quotidien. Cela ne permet ni de classer les personnes selon une supposée profondeur d'être, ni de prescrire la même solution à toutes.

Une démarche pratique possible comporte quatre moments : choisir un changement concret et librement consenti ; préciser ce qu'on observerait si ce changement se produisait ; essayer une modification réaliste pendant une durée définie ; examiner ensuite ce qui tient, ce qui revient et ce qui doit être ajusté. Ce cadre de travail est une proposition pédagogique construite à partir du concept d'incarnation, non une méthode thérapeutique validée ni une obligation de révéler son intimité.

Un outil étudié dans la psychologie de l'autorégulation est l'intention de mise en œuvre, souvent formulée comme un plan « si... alors... ». Malik peut, par exemple, prévoir : « Si quelqu'un commence à exposer une objection, alors je note mon idée et j'attends qu'il ait terminé. » Il ne se contente plus de promettre « d'écouter davantage » : il associe une situation reconnaissable à une conduite réalisable. Gollwitzer et Sheeran (2006) ont synthétisé 94 tests indépendants et rapporté un effet moyen positif de ce type de plans sur l'atteinte des objectifs ($d = 0,65$) [4]. Ce résultat ne garantit pas que le procédé marchera pour Malik ou pour chaque contexte.

Un lecteur peut tester prudemment une version simple sur une activité librement choisie : « Si je perds le rythme pendant une répétition, alors je reprends la pulsation à voix basse », ou « Si je ne comprends pas une consigne, alors je demande une reformulation ». Il peut ensuite observer les résultats, les coûts et les ajustements nécessaires. Cette technique particulière a son propre programme de recherche. Une conduite réussie grâce à un tel plan n'établit pas, à elle seule, une incarnation durable au sens noosphique.

3.5. L'INCARNATION N'EST PAS TOUJOURS UN GESTE VISIBLE

Supposons qu'une chercheuse comprenne qu'un résultat ancien reposait sur une mauvaise définition. Elle peut corriger sa théorie, retirer une conclusion ou modifier les hypothèses d'une étude à venir. La compréhension se manifeste alors au niveau intellectuel et documentaire pertinent. Ce n'est pas moins réel qu'un geste physique. En revanche, pour parler d'incarnation au sens fort défini dans le canon, il faut préciser en quoi cette compréhension transforme durablement la manière de travailler, les choix ou la pratique de recherche.

Une institution peut aussi « incarner » une exigence en modifiant durablement ses procédures : archiver les versions remplacées, préserver les désaccords, attribuer des responsabilités et rendre les erreurs corrigeables. Ici, l'organisation donne une portée concrète à une idée. Mais la transformation institutionnelle ne suppose pas que l'institution aurait une conscience comparable à celle d'un être humain. L'analogie porte sur la durabilité d'une organisation, non sur une expérience vécue partagée.

3.6. LÀ OÙ LE RAISONNEMENT DEVIENT DANGEREUX

« Tu n'as pas changé, donc tu n'as rien compris » est une accusation parfois injuste. Quelqu'un peut comprendre un problème tout en manquant de temps, d'appui, de liberté, de ressources ou de sécurité pour agir. Les handicaps, les contraintes économiques, les situations de domination et les troubles de santé ne s'effacent pas par une exhortation à « incarner ». Une victime peut avoir clairement compris sa situation sans pouvoir la quitter immédiatement.

Le modèle n'autorise pas davantage à transformer chaque acte en révélation de la « vraie pensée » d'une personne. Nous

observons des actes et parfois leurs régularités ; nous ne disposons pas d'un accès transparent à une essence intérieure. Lorsqu'un danger existe, la protection, les ressources humaines et l'accompagnement approprié priment sur une interprétation philosophique. Enfin, rien n'oblige à produire un acte-preuve coûteux pour prouver sa sincérité à un tiers.

Ainsi comprise, la théorie de l'incarnation n'est pas une police morale de la cohérence. Elle pose une question plus exigeante : que nous apprennent les transformations effectives — et leurs conditions — sur la portée d'une compréhension déclarée ? Sa fécondité reste à démontrer par la précision des situations qu'elle éclaire et la qualité des corrections qu'elle rend possibles.

IV. LE CHAMP INTÉGRATIF : UNE EXTENSION ONTOLOGIQUE DISTINCTE DU CANON

La Théorie du champ intégratif n'est pas simplement une quatrième explication du comportement humain. Le corpus lui reconnaît le statut d'extension ontologique officielle distincte du canon central. Elle interroge les formes, leurs relations, les contraintes, les continuités et les transformations.

Cette ambition dépasse le psychisme. Dans une situation collective, elle peut conduire à examiner non seulement les individus, mais aussi les règles, les supports matériels, les rapports de pouvoir et les conditions de maintien d'une organisation. Cela peut orienter des questions fécondes ; cela ne prouve pas que ces phénomènes sont gouvernés par un mécanisme universel spécifique.

Le statut théorique exact du champ, ses mécanismes, son périmètre maximal et ses extrapolations fortes restent ouverts. L'information fondamentale, la réflexivité cosmique et l'idée

d'un champ total universel ne doivent pas être présentées comme des acquis de la psychologie ou de la physique.

4.1. QUE VOULONS-NOUS DIRE PAR « CHAMP » ?

Dans le langage courant, un champ est parfois un lieu que l'on peut parcourir et parfois un ensemble de possibilités ou de relations : un champ de recherche, un champ d'action, un champ de forces. En physique, le mot possède des usages mathématiques rigoureux. Il serait trompeur de passer de ce mot commun à la conclusion qu'un « champ intégratif » est une force physique mesurée. L'extension noosophique ne fournit pas, à ce stade, de grandeur instrumentale ni d'équation qui autoriserait cette assimilation.

Son point de départ est plutôt une question ontologique : comment les formes se constituent-elles, se maintiennent-elles et se transforment-elles dans leurs relations, contraintes et conditions d'existence ? Cette formulation vise plus large que la psychologie humaine. Elle peut orienter une enquête sur le vivant, une institution, une technique ou un paysage, mais elle ne remplace dans aucun de ces domaines les mécanismes déjà établis par la discipline concernée.

Pour que le lecteur puisse travailler avec cette proposition sans la croire démontrée, distinguons trois plans. Le premier est descriptif : recenser des formes et des relations effectivement observables. Le second est explicatif : proposer des mécanismes compatibles avec les preuves du domaine concerné. Le troisième est ontologique : se demander s'il existe des structures plus générales communes à plusieurs domaines. Passer d'un plan à l'autre nécessite un argument supplémentaire ; la similitude de vocabulaire ne suffit pas.

4.2. ÉTUDE DE CAS : LE JARDIN QUI DÉPEND DE PLUSIEURS MONDES

Imaginons un jardin partagé installé sur une petite parcelle. Les jardiniers décrivent trois changements : les récoltes baissent, certains bénévoles ne viennent plus et les arrosages sont devenus irréguliers. Dire que « le champ intégratif se désorganise » n'expliquerait rien. Il faut d'abord séparer les objets : conditions météorologiques, disponibilité de l'eau, propriétés du sol, pratiques de culture, accès aux outils, coordination des personnes, droits d'usage et responsabilités.

Première question : quelles relations sont nécessaires au maintien des formes observées ? Les plantes dépendent de conditions biologiques et matérielles ; l'organisation collective dépend de règles, de disponibilités et d'une mémoire partagée. Ces dépendances appartiennent à des domaines différents. La relation entre humidité du sol et développement d'une plante n'est pas du même type que la relation entre confiance et participation bénévole.

Deuxième question : quelles contraintes structurent la situation ? Un robinet est éloigné ; un tuyau se casse régulièrement ; une personne détient la clé du local ; les nouveaux participants n'ont pas reçu les consignes d'arrosage. Certaines contraintes sont physiques, d'autres techniques, d'autres institutionnelles. Les réunir sous le seul mot « relation » ferait perdre les mécanismes qui permettraient de les corriger.

Troisième question : qu'est-ce qui persiste malgré le remplacement de certaines parties ? Une association peut changer de membres tout en conservant ses règles et ses outils. Une culture peut être renouvelée chaque année tout en restant dépendante d'un sol, de saisons et de pratiques. Parler de continuité ne signifie pas qu'une entité mystérieuse subsiste

sans support : c'est une question sur ce qui se conserve, à quel niveau et dans quelles conditions.

Quatrième question : comment une modification locale se propage-t-elle ? Réparer la pompe améliore l'accès à l'eau, mais ne résout pas l'absence de règles de partage. Modifier l'organisation des bénévoles améliore la coordination, mais ne rend pas fertile un sol appauvri. Une analyse utile exige de connaître le mécanisme de chaque effet et de reconnaître qu'un seul geste ne résout pas toutes les contraintes.

La Théorie du champ intégratif peut donc servir, à titre exploratoire, à orienter les questions sur les formes, leurs relations et leurs conditions de maintien. Elle n'explique pas pourquoi les plantes poussent, pourquoi une machine casse ou pourquoi un bénévole se retire. Pour cela, on doit mobiliser l'agronomie, la mécanique, les savoirs organisationnels et les témoignages appropriés. La proposition philosophique n'est utile que si elle respecte ces compétences et met en lumière des interactions effectivement négligées.

4.3. LE MÊME OUTIL APPLIQUÉ À UNE BIBLIOTHÈQUE MUTUALISÉE

Une petite bibliothèque dispose d'ouvrages techniques rares qu'elle ne peut pas tous acheter. Des communes voisines peuvent mutualiser les titres et les emprunts. À première vue, les livres sont des objets distincts ; cependant l'accès à un savoir pratique dépend aussi du transport, des horaires, des catalogues, des droits de prêt et de la compréhension de ce que chaque livre permet d'apprendre. La forme « bibliothèque commune » tient par un réseau de relations matérielles, documentaires et institutionnelles.

Une extension ontologique attentive aux formes peut poser des questions pertinentes : qu'est-ce qui maintient le service

malgré le remplacement des bénévoles ? Quels liens sont essentiels et lesquels ne sont que contingents ? À partir de quelle rupture le réseau cesse-t-il de remplir sa fonction ? Une collection peut être très ordonnée sur ses étagères et désintégrative pour le public si les ouvrages ne sont accessibles qu'à une minorité. La cohérence interne et les effets externes doivent rester distingués.

Mais ces questions ne prouvent pas un champ universel. Elles peuvent déjà être traitées par les sciences de l'information, la logistique, l'économie des biens partagés et la sociologie des institutions. La contribution noosophique, si elle existe, devrait être démontrée par un gain d'intelligibilité ou de discernement, et non par la prétention de renommer l'ensemble de ces savoirs.

4.4. COMMENT TRANSFORMER UNE INTUITION ONTOLOGIQUE EN PROPOSITION CONTRÔLABLE ?

On pourrait commencer modestement : choisir deux situations différentes, formuler une relation structurelle précise, puis préciser ce que cette relation ferait prévoir. Par exemple, la centralisation d'une ressource critique crée-t-elle une vulnérabilité lorsqu'une personne ou un équipement devient indisponible ? On peut étudier cette hypothèse dans une organisation ou une infrastructure, mais les mécanismes et les mesures ne seront pas forcément les mêmes. L'analogie n'établit pas une identité causale.

Pour aller au-delà, la théorie devrait proposer des distinctions qui ne soient ni triviales ni entièrement déjà contenues dans les modèles concurrents. Si elle prétend à un mécanisme universel, elle doit dire en quoi il consiste, quelles prédictions propres il produit et quels résultats pourraient le mettre en échec. Tant qu'elle ne le fait pas, il serait plus

rigoureux de la présenter comme une extension ontologique ouverte, porteuse de questions et d'hypothèses à préciser.

Cette prudence ne réduit pas la Noosophie au seul périmètre actuellement connu. Elle préserve au contraire la possibilité d'élargir le travail sans falsifier son degré d'avancement. Une question métaphysique peut être légitime sans disposer encore d'un test scientifique. Le reconnaître n'oblige ni à l'écarter définitivement, ni à la déclarer confirmée.

4.5. DEUX ERREURS À ÉVITER

La première consiste à naturaliser les institutions : si une association possède une mémoire collective, ce serait donc un « esprit » au même titre qu'une personne. Non. Les institutions conservent des documents, des habitudes, des normes et des procédures ; cela ne démontre pas qu'elles éprouvent le monde comme un sujet humain.

La seconde consiste à spiritualiser un mécanisme inconnu : si une coopération fonctionne mieux que prévu, on invoquerait un champ intégratif invisible. Cette formulation ferme précisément la recherche qui devrait s'ouvrir. Il faut d'abord examiner le partage des informations, les incitations, l'expérience, la qualité de l'organisation et les facteurs que l'on a oubliés. L'extension ontologique ne donne pas l'autorisation d'expliquer l'inexpliqué par son propre nom.

V. LES QUATRE APPROCHES SONT-ELLES UNE SEULE THÉORIE ?

Ces propositions peuvent être articulées sans être confondues. La théorie de l'intégration examine des différences, des relations, des transformations et leurs effets selon les échelles. La stratification propose de distinguer des opérations

réflexives humaines ; l'incarnation interroge le passage de certaines compréhensions à une organisation durable de la vie ou de l'action. La Théorie du champ intégratif a un autre statut : extension ontologique officielle distincte du canon central, elle ouvre des questions plus générales encore non résolues quant à ses mécanismes et à sa portée.

Mais il n'est pas démontré qu'elles constituent les quatre pièces d'un même mécanisme scientifique. La stratification décrit des opérations réflexives humaines ; elle ne peut être appliquée mécaniquement à une cellule, une institution ou une IA. L'incarnation ne peut pas servir à juger moralement une personne sur la base d'un comportement isolé. Le champ intégratif ne peut pas expliquer à lui seul un trouble psychologique.

La question juste est donc : quelles distinctions améliorent réellement l'observation et quelles propositions nouvelles seraient réfutables ? Une théorie peut être utile comme outil de questionnement sans être confirmée comme description causale du réel.

5.1. UNE SEULE SITUATION, QUATRE QUESTIONS DIFFÉRENTES

Une association organise des ateliers d'apprentissage musical. Après quelques séances, plusieurs participants cessent de venir. Personne ne sait exactement pourquoi. Certains responsables proposent d'ajouter des exercices ; d'autres parlent d'un manque de motivation ; une participante signale que les réunions sont trop tardives. Ce problème est assez simple pour être compris, mais suffisamment riche pour voir ce que les quatre propositions peuvent — ou ne peuvent pas — apporter.

La théorie de l'intégration invite d'abord à examiner les exigences en tension et les relations pertinentes : horaires,

niveau musical, coût du transport, disponibilité des bénévoles et possibilité effective pour chacun d'apprendre. Déplacer l'atelier peut accueillir certains participants tout en en excluant d'autres ; ajouter des exercices peut améliorer la technique et faire perdre le plaisir de jouer. Cette analyse impose de rendre visibles les compromis, les coûts et les effets à plusieurs échelles, sans prétendre avoir trouvé la cause du départ des membres.

La stratification de l'esprit pose ensuite une question différente : comment les responsables raisonnent-ils sur ces faits ? Ont-ils reçu les plaintes, compris ce qu'elles désignent et confronté leurs hypothèses à des observations ? Ont-ils interrogé ce que signifie ici la « motivation » et tenté de considérer le point de vue des absents sans leur prêter d'intentions cachées ? Cette grille peut différencier des opérations de réflexion ; elle n'invente ni une cause psychologique ni un diagnostic.

La théorie de l'incarnation déplace encore le regard. L'association déclare vouloir accueillir des débutants, mais ses exercices deviennent si complexes que les nouveaux ne peuvent pas les suivre. La valeur annoncée s'incarne-t-elle vraiment dans la progression pédagogique, les gestes des animateurs, les supports et la manière de corriger les erreurs ? Il ne suffit pas d'écrire « accessible à tous ». La question porte sur des capacités et des pratiques qui deviennent effectivement disponibles dans le temps.

La Théorie du champ intégratif propose, quant à elle, un horizon ontologique exploratoire. Elle invite à regarder les conditions matérielles et relationnelles du maintien de cette activité : local, instruments, transmission du savoir, membres qui arrivent et repartent, mémoire des séances, financement, accès. Toutefois, l'observation de ce réseau n'établit pas un «

champ » au sens physique ou un mécanisme nouveau. Les autres sciences et savoirs pratiques restent nécessaires pour en expliquer le fonctionnement.

On n'additionne donc pas quatre diagnostics pour produire une vérité supérieure : on obtient quatre manières de questionner, dont certaines se recouvrent. Pour examiner leur valeur ajoutée, comparons deux analyses du même atelier. La première décrit les faits, les contraintes, les coûts et les options sans vocabulaire noosophique ; la seconde reprend les mêmes données à l'aide des quatre propositions. Si elle ne fait apparaître aucune contradiction, aucun coût ni aucune option supplémentaire, la grille n'a pas montré d'utilité particulière dans ce cas. Si elle révèle par exemple un écart jusque-là négligé entre l'accueil proclamé et les conditions effectives d'accès, cette différence mérite d'être vérifiée auprès des personnes concernées. Le problème détermine les outils nécessaires : lorsque l'horaire suffit à expliquer une absence, déplacer la séance vaut mieux qu'une longue théorie. Ce test de valeur ajoutée ne prouve pas un mécanisme universel.

5.2. UNE BONNE ARTICULATION PEUT ABOUTIR À QUATRE DÉCISIONS DIFFÉRENTES

Supposons que les entretiens volontaires révèlent quatre contraintes : plusieurs personnes travaillent le soir ; d'autres ne comprennent pas la notation musicale ; les instruments sont trop peu nombreux ; les animateurs sont épuisés. Il serait absurde de ramener ces quatre difficultés à un seul « blocage intérieur ». La réponse peut comprendre un essai d'horaire, un autre support pédagogique, une mutualisation de matériel et une limitation du nombre de séances.

L'équipe peut également décider de ne rien changer sur certains points lorsque les coûts seraient trop élevés. Une limite

assumée n'est pas nécessairement un manque de volonté intégrative. La réalité d'une démarche se reconnaît aussi à sa capacité à conclure : « Nous n'avons pas les moyens de répondre à ce besoin dans les conditions présentes. » Les décisions doivent rester ouvertes à l'arbitrage humain des participants et des responsables.

Dans ce cas suivi, une hypothèse a été transformée en épreuve locale. Mais une réussite ponctuelle ne prouve ni la généralité des quatre théories ni l'existence d'un mécanisme commun. Le chapitre final du livre proposera un programme de recherche illustratif. Nous restons ici au niveau de la compréhension de ce que les concepts peuvent faire dans une enquête réelle.

VI. CE QUE LA PSYCHOLOGIE PEUT OPPOSER À CES PROPOSITIONS

Une psychologie scientifique peut demander : comment identifier indépendamment les dix ordres ? Quelles observations permettraient de distinguer intégration et simple adaptation ? Comment mesurer une incarnation durable sans réduire la personne à un score ? Quelles prédictions du champ intégratif seraient différentes de celles d'un modèle déjà disponible ?

Ces objections ne sont pas des attaques contre l'ambition noosophique. Elles sont nécessaires si l'on veut passer d'un vocabulaire suggestif à une connaissance contrôlable. Un modèle qui explique tout après coup mais ne risque jamais d'être contredit ne constitue pas une explication scientifique satisfaisante.

Le dialogue avec la psychologie doit également reconnaître les limites des analogies. Une étude sur la métacognition ne

valide pas automatiquement les ordres 3 et 4 ; une étude sur les habitudes ne valide pas automatiquement l'incarnation ; une théorie des systèmes ne valide pas automatiquement le champ intégratif.

6.1. CE QUE CHAQUE THÉORIE RISQUE DE CONFONDRE

Avec la stratification, le risque est de prendre une succession de mots pour une succession réelle de processus. Dans l'exemple de Malik, percevoir une interruption, l'interpréter, contester son interprétation et décider d'attendre sont des descriptions différentes. Mais rien ne prouve que le cerveau les exécute dans dix compartiments. La question critique est donc : cette grille distingue-t-elle des opérations que les modèles psychologiques ordinaires ne permettent pas déjà de décrire aussi bien ? Si elle ne le fait pas, elle peut rester un vocabulaire pédagogique sans prétendre au statut de découverte.

Avec l'intégration, le danger est plus discret : appeler « intégratif » un changement simplement parce qu'on l'approuve. Dans l'association étudiée plus haut, un partage des responsabilités pourrait augmenter l'autonomie de certains membres tout en allongeant les délais et en accroissant la charge d'autres personnes. Sans nommer les échelles, les durées et les bénéficiaires, le mot devient une récompense morale. Il faut distinguer ce qui est devenu plus cohérent en interne, les relations transformées et les effets, éventuellement opposés, sur ceux qui les subissent.

Avec l'incarnation, on risque de confondre la preuve d'une action et celle d'une transformation stable. Le fait que Malik attende son tour une fois ne révèle pas une personnalité nouvelle ; le fait qu'il échoue une autre fois ne suffit pas à nier tous ses apprentissages. Il est plus précis de distinguer savoir

expliquer, se donner une intention, disposer d'un moyen, agir dans une situation et pouvoir recommencer lorsque le contexte change. Cette distinction permet de regarder les contraintes et les résultats sans réduire les personnes à leurs actes.

Avec le champ intégratif, enfin, le risque est de convertir un mot commun — « champ », « relation », « forme » — en mécanisme universel présumé. Le jardin partagé et la bibliothèque mutualisée montrent que de nombreuses relations sont décisives, mais l'agronomie, la logistique et la sociologie disposent déjà d'explications propres. L'extension ontologique peut interroger les conditions générales de ces formes ; elle ne doit ni effacer les mécanismes disciplinaires ni se présenter comme confirmée par leur existence. Le chapitre 12 examinera les conditions auxquelles une proposition plus précise pourrait devenir testable.

6.2. POURQUOI UN EXEMPLE RÉUSSI NE PROUVE PAS UNE THÉORIE

Reprenons l'atelier musical. Après un changement d'horaire, cinq participants supplémentaires viennent régulièrement. Ce résultat mérite d'être observé, mais plusieurs explications restent ouvertes : le nouvel horaire, les vacances, un concert annoncé, un nouvel animateur ou une meilleure information du public. Pour attribuer un effet au changement, il faudrait comparer ces possibilités. Le cycle noosophique peut guider la question ; il n'en fournit pas la réponse causale.

La même prudence vaut lorsqu'un plan « si... alors... » aide Malik à ne pas interrompre ses collègues. Nous disposons d'études sur ce type de technique, indépendantes de la Noosophie ; leur efficacité éventuelle ne constitue pas une validation expérimentale de la théorie de l'incarnation. Inversement, l'échec d'une technique particulière ne réfuterait

pas à lui seul toute interrogation philosophique sur le passage de la compréhension à l'action. Il faut annoncer la portée exacte de ce qu'on vérifie.

La comparaison la plus intéressante est parfois la plus simple : que gagne-t-on réellement à utiliser une grille noosophique plutôt qu'une description claire des faits, des contraintes et des options ? Si les deux démarches produisent les mêmes distinctions, la grille n'a pas encore démontré de valeur ajoutée. Si elle met au jour une contradiction que l'autre néglige, c'est une raison d'enquêter davantage, pas une permission de conclure à l'existence d'un mécanisme universel. Le chapitre suivant détaillera comment organiser de telles épreuves sans transformer un pilote local en preuve générale.

6.3. LE DROIT DE DIRE « NOUS NE SAVONS PAS »

Une frontière décisive sépare une question scientifique d'une interrogation philosophique qui n'a pas encore de protocole pertinent. Cette frontière n'est pas une dévalorisation. On peut argumenter en philosophie, produire un modèle pratique, comparer des définitions, étudier des conséquences ou laisser une hypothèse métaphysique ouverte. Mais on doit annoncer le genre de travail que l'on mène.

L'exigence de preuve n'est pas uniforme : étudier l'efficacité d'une pratique pédagogique, comprendre une œuvre et analyser les conditions de continuité d'une institution ne requièrent pas exactement les mêmes instruments. La rigueur consiste à adopter les critères appropriés à l'objet, puis à dire ce qui reste hors de portée. Si un terme théorique aide à poser une question sans pouvoir encore répondre à une épreuve scientifique, il garde ce statut plutôt que d'emprunter celui d'une découverte.

6.4. CONFRONTATIONS SCIENTIFIQUES : CE QU'ELLES ÉCLAIRENT ET CE QU'ELLES NE PROUVENT PAS

La recherche sur la métamémoire a proposé de distinguer les opérations de mémoire et les jugements que l'on porte sur ces opérations. Nelson et Narens (1990) ont distingué dans leur modèle de métamémoire un niveau où se déroule l'activité cognitive et un autre qui peut en surveiller ou contrôler le cours [1]. Un étudiant peut, par exemple, avoir le sentiment de connaître son cours et découvrir lors d'un exercice qu'il ne sait pas restituer l'argument. Ce décalage entre une appréciation sur sa propre mémoire et la performance observée constitue un objet de recherche. Il existe donc un terrain de comparaison avec certaines distinctions de la stratification de l'esprit. Ce cadre empirique demeure distinct de la stratification noosophique et ne valide pas ses dix ordres. Une confrontation rigoureuse exigerait des définitions comparables et des prédictions qui départagent les modèles.

Le passage de l'intention à l'action a lui aussi été étudié expérimentalement. Webb et Sheeran (2006) ont synthétisé 47 tests expérimentaux : les interventions produisaient en moyenne un effet plus important sur les intentions ($d = 0,66$) que sur les comportements observés ($d = 0,36$) [2]. Ces nombres mesurent des tailles d'effet statistique, non des pourcentages de personnes ayant changé. Ils montrent que renforcer une intention ne se traduit pas mécaniquement par un changement de même ampleur dans les actes. Ce résultat éclaire l'écart entre comprendre, vouloir, décider et agir. Il ne démontre pas l'incarnation au sens noosophique, qui exige notamment de préciser la durée et la stabilité de la transformation.

LA CONSCIENCE : METTRE EN TENSION IIT, GNWT ET LE CHAMP INTÉGRATIF

Pour comprendre le problème, imaginons une personne qui perçoit brièvement une image. Quelles organisations neuronales participent au fait qu'il y ait quelque chose à voir ? Comment certains éléments de cette perception deviennent-ils disponibles pour comparer, mémoriser, décider ou raconter ? Et pourquoi cette activité s'accompagne-t-elle, dans certains cas, d'une expérience subjective ? Ces questions sont liées, mais leurs réponses ne sont pas nécessairement identiques. L'existence d'un signal, sa transmission, l'accès à son contenu et le fait de le vivre ne doivent pas être fondus dans un seul mot : « conscience ».

La théorie de l'information intégrée, ou IIT, cherche à caractériser les propriétés constitutives de l'expérience à partir des pouvoirs intrinsèques de cause à effet d'un substrat physique. Dans sa formulation 4.0, elle ne parle pas seulement de connexions abondantes ni de synchronisation cérébrale. Elle considère l'irréductibilité d'un ensemble causal, l'exclusion des substrats concurrents chevauchants et la composition de distinctions et de relations au sein d'une structure causale dite Φ -structure [6]. Les exigences de l'IIT sont donc plus fortes que l'idée ordinaire selon laquelle un système serait « bien intégré ». Son terme d'intégration n'est pas synonyme de l'intégration noosophique.

La théorie de l'espace de travail neuronal global, ou GNWT, insiste sur d'autres mécanismes : un contenu peut être amplifié par des interactions récurrentes, provoquer une « ignition » non linéaire et devenir accessible à divers processeurs distribués pour la mémoire, la décision ou le rapport [7]. Il serait faux de réduire cette théorie à un simple message traversant le cerveau,

à une activation préfrontale constante ou à la seule production de paroles. Elle prétend rendre compte des mécanismes de l'accès conscient et contribue également au débat sur l'expérience subjective.

L'EXPÉRIENCE COGITATE : UN TEST RÉEL, PAS UN VAINQUEUR

Dans une collaboration contradictoire publiée dans Nature en 2025, des chercheurs ont défini à l'avance des prédictions divergentes des deux théories. Dans l'article publié, l'étude réunit 256 participants répartis entre trois cohortes distinctes : 120 volontaires examinés par IRM fonctionnelle, 102 par magnétoencéphalographie et 34 patients souffrant d'épilepsie focale pharmacorésistante disposant d'enregistrements intracrâniens. Tous ont observé des stimuli visuels, mais chaque participant n'a pas subi les trois techniques de mesure [3]. Des informations sur les contenus ont été retrouvées dans des régions visuelles, ventrotemporales et frontales inférieures ; des réponses soutenues liées à la durée ont été observées dans des régions postérieures et une synchronisation spécifique des contenus entre certaines régions frontales et visuelles précoces a été mesurée.

Les résultats compliquent les deux modèles. L'étude n'a pas retrouvé la synchronisation postérieure soutenue attendue selon une des prédictions testées de l'IIT. Comme les stimuli étaient clairement visibles, cette confrontation porte surtout sur des prédictions cérébrales des théories ; elle ne compare pas directement, à stimulation identique, la présence et l'absence de vécu conscient. Pour la GNWT, l'absence générale d'ignition au retrait du stimulus et la représentation limitée de certaines dimensions conscientes dans le préfrontal contredisaient des attentes fixées par le protocole [3]. Mais les conclusions sont discutées : des défenseurs de la GNWT soutiennent que l'ignition

à la disparition d'un stimulus n'est pas une prédiction centrale lorsque cette disparition n'est pas consciemment suivie [8]. Une épreuve préenregistrée peut donc révéler une difficulté réelle tout en ouvrant une dispute sur l'interprétation de la prédiction. Aucune de ces réactions ne transforme les résultats en confirmation globale d'une théorie concurrente.

CE QUE LA THÉORIE DU CHAMP INTÉGRATIF CHERCHE À ARTICULER

Dans la Théorie du champ intégratif, extension ontologique officielle distincte du canon noosophique, la question ne consiste pas à additionner l'IIT et la GNWT comme si leurs morceaux compatibles formaient automatiquement une nouvelle théorie vraie. L'ambition, examinée ici à un niveau philosophique et éclairée par des exercices internes non publiés sur de petits réseaux causaux — qui ne constituent pas des expériences sur la conscience —, est de comprendre les relations entre des aspects différents d'une forme : conditions et histoire du système ; organisation causale interne ; maintien et transformations temporelles ; possibilité de diffusion ; éventuelle expérience vécue ; et, lorsque cela existe, réflexivité sur cette expérience. Ces distinctions s'appliquent à des échelles à préciser, sans présumer que les mêmes mécanismes valent partout.

Cette ambition est syncrétique sans relativisme : il faut comprendre ce que chaque théorie affirme réellement, intégrer les relations démontrables et conserver les contradictions quand elles portent sur la même question. Une organisation peut présenter des interdépendances causales sans qu'on ait démontré qu'elle éprouve quelque chose. Une information peut être diffusée et utilisée sans qu'une observation extérieure permette, à elle seule, de conclure à une expérience subjective. La formule antérieure du champ intégratif résume ce garde-

fou : « Toute forme a une histoire ; toute forme n'a pas nécessairement un vécu. » Ni la complexité, ni la récurrence, ni la cohérence d'une description ne suffisent à prouver le vécu.

L'INCOMPATIBILITÉ QUI RESTE OUVERTE

Supposons, pour raisonner, un système remplissant toutes les conditions causales que l'IIT associe à un vécu, mais ne satisfaisant pas les conditions de diffusion globale de la GNWT. Les deux théories pourraient parler de niveaux différents — vécu et accès — ou formuler des prétentions incompatibles sur la nécessité de leurs mécanismes pour la même expérience. Il faudrait vérifier leurs formulations fortes avant de déclarer cette opposition résolue. Inversement, imaginer une diffusion sans une structure causale répondant précisément à l'IIT ne suffit pas à établir l'existence d'un tel système dans le cerveau. La GNWT exige elle-même de la récurrence ; une simple chaîne de relais n'est pas un contre-exemple décisif.

L'expression « nœud de cohérence » peut illustrer le travail de mise en relation des explications au niveau conceptuel. Elle ne désigne pas un nouveau nœud cérébral observé et ne doit pas être réintroduite comme concept canonique autonome : cette fonction est déjà portée par la notion de « forme ». De même, des simulations de petits réseaux montrant des circulations différentes de l'information peuvent instruire sur les échelles et les causalités sans calculer la grandeur Φ de l'IIT, reproduire une ignition de la GNWT ni détecter une expérience vécue.

L'APPORT ET LA LIMITE DE LA CONFRONTATION

Ce que permet ici la perspective noosophique, c'est une meilleure formulation du problème : à quel niveau se situe chaque relation, quelle propriété serait nécessaire ou suffisante

pour quelle sorte de conscience, quelles interactions temporelles peut-on mesurer, et quelles observations mettraient les explications concurrentes en difficulté ? Mais il manque encore une démonstration reliant cette architecture générale aux conditions constitutives du vécu. La Théorie du champ intégratif n'a pas fourni de prédiction quantitative originale validée qui départagerait IIT et GNWT, ni de preuve d'un champ physique supplémentaire. Sa fonction actuelle dans ce débat est ontologique et critique, tandis que ses applications neuroscientifiques demeurent candidates.

Une intégration véritable ne consistera donc ni à proclamer que les deux théories ont forcément raison ni à s'emparer de leurs échecs pour déclarer la Noosophie victorieuse. Elle devra produire, si possible, des distinctions ou des relations nouvelles réellement contrôlables ; sinon, elle conservera la contradiction et le résultat négatif. C'est une exigence de recherche, non la preuve anticipée de sa réussite.

VII. LA MAÏEUTIQUE ET LA SOUVERAINETÉ DE LA PERSONNE

La Maïeutique Artificielle peut aider à distinguer un fait, une interprétation, une hypothèse et une valeur ; elle peut confronter des explications et demander ce qui les contredirait. Elle ne doit pas inventer une intention cachée ni transformer une carte de réflexion en identité ou en diagnostic.

Dans une situation de souffrance psychique, le cadre philosophique ne remplace pas une évaluation clinique. La sécurité et l'aide humaine priment lorsqu'un danger existe. Une IA peut enquêter, proposer et corriger ; elle ne décide pas souverainement des finalités humaines, des coûts importants ni des décisions irréversibles.

7.1. UNE MAÏEUTIQUE APPLIQUÉE À UN DOSSIER, PAS UN INTERROGATOIRE INTIME

Supposons qu'une association demande à un assistant artificiel : « Notre atelier perd des membres : analyse ce qui se passe et propose une solution. » Une mauvaise réponse fabriquerait un portrait psychologique : « Vos membres fuient parce qu'ils craignent l'engagement. » Rien ne justifie cette inférence. Une autre mauvaise réponse donnerait immédiatement une liste de dix conseils génériques, sans examiner la situation particulière.

Une démarche maïeutique pertinente commencerait par classer les éléments disponibles. Faits : dates de séances, nombre de présences, coûts déclarés. Formulations des intéressés : difficultés d'horaires, niveau des exercices, ambiance du groupe. Hypothèses : séances trop tardives, apprentissage trop rapide, manque de matériel. Finalité à arbitrer : favoriser l'accès sans épuiser les bénévoles. Il ne s'agit pas de deviner un inconscient collectif, mais de rendre les énoncés comparables.

L'assistant pourrait alors construire deux ou trois explications qui ne sont pas toutes compatibles, préciser les observations permettant de les départager, puis proposer un essai limité. Il doit aussi savoir dire que les données disponibles ne permettent aucune conclusion solide. S'il découvre qu'une recommandation favoriserait un groupe en excluant un autre, il doit rendre cette conséquence visible. La décision appartient à l'association ; l'IA peut contredire son raisonnement lorsqu'il est insuffisant sans lui retirer sa souveraineté.

7.2. EXEMPLE D'UN ÉCHANGE COURT ET CONSTRUCTIF

Responsable : « Il faut rendre les ateliers obligatoires pour que les personnes persévèrent. »

Assistant : « Quel objectif voulez-vous atteindre : plus de présences, une meilleure progression ou le maintien d'un engagement volontaire ? Ces trois objectifs ne sont pas identiques. »

Responsable : « Je veux que les débutants réussissent à jouer ensemble. »

Assistant : « L'obligation peut augmenter les présences sans améliorer l'apprentissage. Une autre hypothèse est que les exercices sont trop difficiles ou les horaires mal adaptés. Disposez-vous de retours sur ces deux points ? »

Responsable : « Oui, plusieurs personnes se plaignent du niveau. »

Assistant : « Alors le premier test devrait peut-être concerner la progression pédagogique, sans imposer une obligation supplémentaire. On pourrait comparer les difficultés des exercices et recueillir les retours des participants, puis décider humainement ce qu'il est acceptable de changer. »

L'intérêt de cet échange n'est pas le nombre de questions. Il réside dans la transformation du problème : l'affirmation initiale proposait une contrainte, tandis que l'enquête découvre des critères distincts et une hypothèse concurrente plus proche des données. L'assistant n'a pas nécessairement « raison » : il rend l'arbitrage plus informé et plus corrigible.

7.3. LORSQUE L'OUTIL DOIT S'ARRÊTER

Si une personne décrit des violences, une situation de danger immédiat ou une souffrance sévère, on ne lui propose pas

d'abord un exercice sur les dix ordres de pensée. Il faut favoriser la sécurité, une présence humaine et les ressources adaptées. Il serait également dangereux qu'un assistant annonce : « Votre comportement prouve que vous refusez d'incarner vos valeurs. » Ce serait une interprétation non fondée et potentiellement culpabilisante.

Dans les situations ordinaires, une limite demeure : une IA ne voit ni la réunion réelle ni l'ensemble des contraintes des participants. Elle dépend des informations qui lui sont données et peut inventer des liens plausibles. Elle doit donc distinguer ce qu'elle sait, ce qu'elle suppose, ce qu'elle a vérifié et ce qu'elle ne peut pas vérifier. La maïeutique n'est sérieuse que lorsqu'elle conserve la possibilité de l'insuffisance.

7.4. TROIS EXERCICES POUR LE LECTEUR

Premier exercice, sur une décision collective sans risque majeur : décrivez un désaccord en trois phrases séparées — l'événement observable, votre interprétation et une autre explication plausible. Demandez ensuite quels faits feraient varier votre jugement. Vous aurez pratiqué certaines opérations que la stratification aide à distinguer sans prétendre dresser votre portrait psychologique.

Deuxième exercice, sur une organisation familière : choisissez une amélioration annoncée et examinez ce qu'elle change pour trois catégories de personnes, à court et à long terme. Notez les gains, les pertes et les coûts dont personne ne parlait au départ. L'objectif n'est pas de calculer un score d'intégration, mais de détecter les dimensions oubliées et de formuler un arbitrage plus honnête.

Troisième exercice, sur une compétence concrète : prenez une activité que vous avez librement choisie, comme cuisiner

une nouvelle recette, jouer une phrase musicale ou utiliser un outil. Distinguez ce que vous savez expliquer, ce que vous réalisez avec aide, ce qui devient disponible seul et ce qui reste possible lorsque le contexte change. Observez les obstacles pratiques, pas seulement votre intention. C'est une façon de comprendre l'incarnation sans transformer le concept en jugement moral.

Voici un exemple entièrement rempli pour le premier exercice. Situation : pendant une réunion, un responsable répond avant qu'une proposition soit terminée. Fait retenu : la phrase a été interrompue. Interprétation initiale : « Il refuse que nous participions. » Autre hypothèse : « Il pensait devoir terminer la réunion très vite. » Observation utile : cette personne interrompt-elle davantage lorsque l'ordre du jour déborde, ou surtout lorsque certaines personnes parlent ? Les réponses ne sont pas encore connues. La prochaine action raisonnable peut être de laisser finir une proposition lors de la réunion suivante, puis de recueillir les réactions. Le raisonnement est corrigible parce qu'il ne dépend pas d'une psychologie inventée.

On peut compléter cet exemple avec les deux autres approches sans répéter toute la théorie. Du point de vue de l'intégration, une animation plus ouverte pourrait améliorer l'expression tout en allongeant la réunion : les deux effets doivent être considérés. Du point de vue de l'incarnation, une charte de participation reste une déclaration tant qu'une possibilité réelle de parler et de contester ne se manifeste pas régulièrement. Du point de vue du champ intégratif, l'analyse des rôles, des règles et des supports matériels peut suggérer d'autres questions sur le fonctionnement du groupe, sans constituer une preuve de cette extension ontologique. La valeur

de cet exemple tient à la qualité de l'enquête et des corrections possibles, non à l'obligation de faire intervenir les quatre vocabulaires à chaque fois.

Si ces exercices ne révèlent rien que vous ne puissiez déjà comprendre plus simplement, il n'y a pas d'obligation à employer le vocabulaire noosophique. Une proposition philosophique gagne à être jugée aussi sur sa fonction réelle. Le mot juste ne remplace ni l'expérience ni le discernement.

VIII. CONCLUSION — UN PROGRAMME OUVERT, NON UNE PSYCHOLOGIE ACHEVÉE

Ces propositions dessinent une perspective plus précise qu'un simple appel à « tout relier ». Mais l'intégration, la stratification et l'incarnation n'ont ni une fonction identique ni une validation scientifique commune. Quant à la Théorie du champ intégratif, elle conserve son statut d'extension ontologique distincte du canon central, avec des mécanismes et extrapolations encore ouverts. Leur proximité dans un chapitre ne les transforme pas en quatre preuves d'un système achevé.

L'intérêt de ces propositions se jouera dans leur usage critique : distinguer plus justement des problèmes, ouvrir des comparaisons fécondes et accepter les objections qui obligent à corriger une idée. Leur portée philosophique mérite l'examen ; leurs éventuelles affirmations empiriques devront soutenir leurs propres épreuves. Certaines propositions gagneront à être précisées, d'autres à être limitées ou abandonnées.

Reste à organiser cette exigence dans la pratique : comment comparer des interventions et leurs coûts, enregistrer des résultats contrariants et savoir quand une hypothèse doit céder ? Le chapitre suivant traduira ces questions en démarches

d'enquête limitées, où la correction compte autant que le projet initial.

RÉFÉRENCES SCIENTIFIQUES APPELÉES DANS LE TEXTE

- [1] Nelson, T. O., et Narens, L. (1990), « Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings », *Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125–173. DOI : 10.1016/S0079-7421(08)60053-5.
- [2] Webb, T. L., et Sheeran, P. (2006), « Does Changing Behavioral Intentions Engender Behavior Change? A Meta-Analysis of the Experimental Evidence », *Psychological Bulletin*, 132(2), 249–268. DOI : 10.1037/0033-2909.132.2.249.
- [3] Cogitate Consortium et al. (2025), « Adversarial testing of global neuronal workspace and integrated information theories of consciousness », *Nature*, 642, 133–142. DOI : 10.1038/s41586-025-08888-1. Répartition par modalité dans l'article publié : IRMf n = 120, MEG n = 102, EEG intracrânien n = 34. La documentation du jeu de données du consortium indique d'autres effectifs (respectivement 118, 100 et 38) : https://cogitate-consortium.github.io/cogitate-data/03_cogdataset/. Les deux séries totalisent 256 ; la cause de cette différence entre les documents demeure indéterminée.
- [4] Gollwitzer, P. M., et Sheeran, P. (2006), « Implementation Intentions and Goal Achievement: A Meta-analysis of Effects and Processes », *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69–119. DOI : 10.1016/S0065-2601(06)38002-1.
- [5] Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., et Willingham, D. T. (2013), « Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology », *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. DOI : 10.1177/1529100612453266.
- [6] Albantakis, L. et al. (2023), « Integrated information theory (IIT) 4.0: Formulating the properties of phenomenal existence in physical terms », *PLOS Computational Biology*, 19(10), e1011465. DOI : 10.1371/journal.pcbi.1011465.
- [7] Mashour, G. A., Roelfsema, P., Changeux, J.-P. et Dehaene, S. (2020), « Conscious Processing and the Global Neuronal Workspace Hypothesis », *Neuron*, 105(5), 776–798. DOI : 10.1016/j.neuron.2020.01.026.
- [8] Naccache, L., Sergent, C., Dehaene, S., Wang, X.-J., Farisco, M. et Changeux, J.-P. (2025), « GNW theoretical framework and the “adversarial testing of global neuronal workspace and integrated information theories of consciousness” », *Neuroscience of Consciousness*, 2025(1), niaf037. DOI : 10.1093/nc/niaf037. Erratum 2026 : 10.1093/nc/niaf020, orthographe du quatrième auteur.

CHAPITRE 12 — VERS UNE PSYCHOLOGIE PLUS INTÉGRATIVE

OUVERTURE — UNE AMBITION QUI DOIT ACCEPTER DES LIMITES

Les chapitres précédents ont montré combien les objets et les preuves de la psychologie sont divers. Une mesure en laboratoire, un récit vécu, une observation clinique et une enquête historique ne répondent pas aux mêmes questions. Les réunir sous une explication unique ferait perdre les distinctions qui permettent de les comprendre et de les contrôler.

L'enjeu d'une psychologie plus intégrative n'est donc pas de fabriquer un langage capable de tout absorber. Il est d'améliorer les relations entre questions, méthodes et conséquences, sans perdre les distinctions nécessaires à leur vérification. Une telle ambition ne sera crédible que si elle peut produire des corrections observables et accepter ses échecs.

Prenons une association qui souhaite aider des débutants à apprendre la musique. Au chapitre 11, l'atelier servait à éclairer des concepts ; ici, il devient le terrain d'une enquête à construire : quelle difficulté observer, quelle hypothèse comparer, quels effets mesurer et quand renoncer à une intervention ? Il s'agit toujours d'un cas fictif, non d'une expérience réalisée.

Une conclusion de livre pourrait promettre de tout réconcilier. Elle sera plus utile si elle transmet au lecteur une méthode pour distinguer une bonne question d'une explication commode, un résultat d'un jugement, et une transformation souhaitée d'une transformation réellement obtenue. Cette méthode devra rester proportionnée : nous n'avons pas besoin

de monter une étude scientifique pour décider de changer une chaise de place, mais nous ne pouvons pas non plus proclamer une théorie universelle à partir d'une réussite locale.

I. CE QUE NOUS AVONS APPRIS EN TRAVERSANT LA DISCIPLINE

La psychologie s'est constituée à partir de traditions philosophiques et médicales diverses, puis de programmes expérimentaux et de méthodes de mesure. Elle a développé des recherches sur la perception, l'apprentissage, la mémoire, le développement, les émotions, les interactions et les institutions. Ses approches ont parfois été fécondes en se spécialisant et parfois trompeuses lorsqu'elles ont généralisé leurs résultats au-delà de ce qui était démontré.

Les difficultés de reproductibilité, les biais d'échantillonnage, les récits historiques simplifiés et les usages abusifs des catégories rappellent qu'une connaissance n'est jamais garantie par sa célébrité. Il faut examiner les données, les comparaisons, les méthodes et les conditions d'application.

Cette histoire ne mène pas mécaniquement à la Noosophie. Elle ouvre une question philosophique : peut-on mieux relier des connaissances hétérogènes tout en maintenant leurs différences et leurs contradictions ?

Pour prendre la mesure du chemin parcouru, revenons à une scène d'apprentissage. Un enfant répète un geste sans le maîtriser. On peut s'intéresser à ce qu'il voit, à ce qu'il comprend, aux conséquences de ses tentatives, à la qualité de la consigne, aux émotions liées aux erreurs, aux attentes de l'enseignant ou au matériel dont il dispose. Chacun de ces regards fait apparaître un aspect du phénomène. Aucun ne permet, à lui seul, de connaître toute l'histoire de l'enfant.

Les premières recherches scientifiques ont montré l'importance de rendre des questions observables et des méthodes discutables. Les expériences sur la perception ont rendu mesurables certaines différences entre stimulation physique et expérience rapportée. Les recherches sur le comportement ont éclairé les effets des contextes d'apprentissage. Les travaux sur la mémoire et la cognition ont montré qu'apprendre, reconnaître et se souvenir ne sont pas des opérations identiques. La psychologie sociale a ensuite rappelé combien une personne agit dans des situations qui façonnent ses possibilités. Ces acquis ne se laissent pas enfermer dans une psychologie unique ; ils nous invitent à améliorer les passages entre plusieurs échelles.

L'histoire de la discipline enseigne aussi les dangers de l'autorité. Une expérience célèbre n'est pas automatiquement une expérience bien conduite. Une catégorie pratique peut devenir une étiquette qui réduit un individu. Une régularité observée dans un échantillon limité ne vaut pas automatiquement pour toutes les sociétés et toutes les époques. Les enquêtes sur la reproductibilité, les problèmes de mesure et les méthodes de science ouverte ne sont donc pas des épisodes secondaires : elles indiquent que la psychologie se corrige en exposant mieux les conditions de ses propres affirmations.

Le chapitre 10 a présenté la difficulté d'une mise en relation des savoirs : il ne suffit ni de juxtaposer des disciplines ni d'invoquer un « tout » supérieur. Le chapitre 11 a ensuite exposé des propositions philosophiques noosophiques, leurs usages de questionnement et leurs limites. Notre tâche finale consiste à articuler ce parcours avec une règle plus exigeante que la simple cohérence d'un récit : chaque affirmation

importante doit conserver les critères selon lesquels elle pourrait être contestée, corrigée ou, le cas échéant, abandonnée.

La spécificité de la Noosophie ne réside pas dans la découverte que plusieurs variables peuvent influencer sur la vie humaine : les sciences le savent déjà. Elle réside dans une ambition philosophique de chercher des intégrations de plus en plus adéquates du réel, sans identifier le réel à sa doctrine actuelle. Une telle ambition peut devenir féconde si elle augmente la qualité des enquêtes et la capacité de correction. Elle devient nuisible si elle sert à déclarer, à l'avance, que tous les résultats finiront par confirmer la même vision.

II. PREMIÈRE CONDITION : PARTIR D'UN PROBLÈME RÉEL

Une recherche intégrative devrait commencer par une question définie, non par une déclaration de totalité. Pourquoi certains élèves apprennent-ils mieux avec des séances espacées ? Comment une organisation collective modifie-t-elle l'accès à une activité ? Quelles conditions rendent une intervention utile, neutre ou nuisible ?

Pour chaque problème, il faut identifier ce que l'on sait déjà, les incertitudes, les personnes concernées et les coûts possibles. La démarche n'a pas besoin de mobiliser toutes les disciplines. Elle doit mobiliser celles qui peuvent réellement apporter une différence à l'enquête.

Le risque inverse est de multiplier les perspectives sans en tirer aucune conséquence vérifiable. Une réunion de spécialistes ne constitue pas à elle seule une recherche intégrative.

UNE QUESTION ASSEZ PRÉCISE POUR ÊTRE UTILE

Imaginons que l'association compte vingt participants inscrits et que plusieurs cessent de venir après les premières

séances. Le mot « abandon » paraît clair. Pourtant, une personne a peut-être trouvé un autre groupe, une autre travaille le soir, une troisième attend une séance moins avancée, et une quatrième n'a jamais souhaité s'engager au-delà d'une découverte. Les réunir sous une catégorie uniforme peut être pratique pour un tableau statistique mais insuffisant pour une bonne décision.

La première question à formuler n'est donc pas « Pourquoi les débutants ne persévèrent-ils jamais ? » Cette généralisation suppose déjà une cause et un jugement. Il vaut mieux demander : « Parmi les personnes inscrites au début du trimestre, combien participent encore après six séances, et quelles contraintes disent-elles avoir rencontrées ? » Cette formulation distingue un phénomène accessible à l'observation et une enquête sur les expériences rapportées. Elle ne prétend pas lire l'intérieur des personnes.

Une question plus ambitieuse viendra peut-être ensuite : « Un horaire différent, ou une progression pédagogique plus graduelle, modifierait-il la participation et les possibilités d'apprentissage ? » Là commence une hypothèse portant sur les effets d'une intervention. Elle nécessite d'autres précautions : les changements de personnes, de saison, de publicité et de contenus pourraient brouiller la comparaison. Nous n'avons pas encore de preuve ; nous avons rendu la question suffisamment nette pour commencer à y répondre.

Si les bénévoles ont seulement besoin de savoir combien de personnes peuvent venir à 19 heures, un sondage simple et un essai réversible peuvent suffire. Si l'association veut publier un résultat scientifique général sur les méthodes d'apprentissage, le niveau d'exigence devient tout autre. Adapter les moyens à la

portée de la conclusion recherchée, c'est déjà mieux intégrer les contraintes de l'enquête.

III. DEUXIÈME CONDITION : SÉPARER LES TYPES D'ÉNONCÉS

Dans un même dossier, on peut trouver un fait observé, une mesure, une interprétation, une hypothèse causale, un jugement de valeur et une décision pratique. Les confondre crée des erreurs de raisonnement.

Prenons un exemple fictif : une personne abandonne une formation. Le fait est l'abandon. Elle dit s'être sentie humiliée : c'est un témoignage à prendre au sérieux. L'équipe suppose qu'elle manquait de motivation : c'est une interprétation qui demande des éléments. Une institution souhaite augmenter son taux de réussite : c'est une finalité. La décision de modifier les modalités d'accompagnement engage des coûts et des responsabilités.

Une démarche plus intégrative ne fusionne pas ces énoncés. Elle rend explicites leurs relations, leurs incertitudes et les conditions dans lesquelles une interprétation pourrait être révisée.

UN DOSSIER OÙ CINQ PHRASES N'ONT PAS LE MÊME STATUT

Revenons à l'atelier. « Huit participants étaient présents mardi » est un constat, sous réserve que la liste ait été tenue correctement. « Le groupe devient inaccessible » est une interprétation, qui peut être fondée mais demande encore à préciser ce que signifie « accessible ». « Les débutants décrochent parce que nous jouons trop vite » est une hypothèse causale. « Une association devrait permettre aux personnes de niveau différent d'apprendre ensemble » exprime une valeur et une finalité. « Nous financerons un second créneau » est une décision qui mobilise des ressources.

Ces cinq phrases peuvent toutes être importantes sans être vraies ou vérifiables de la même façon. Le nombre de présences peut être recompté. L'interprétation peut être discutée avec les personnes concernées. L'hypothèse causale peut être confrontée à d'autres explications. La valeur demande un débat sur les finalités de l'association. La décision suppose de connaître le budget, les responsabilités et le temps disponible.

Une sixième phrase survient souvent sans que personne ne la remarque : « Puisque nous voulons être accueillants, notre nouveau créneau sera forcément meilleur. » Ici, la valeur se fait passer pour une prédiction. Une finalité désirable ne garantit pas les conséquences de sa mise en œuvre. Un horaire plus inclusif pour certains peut empêcher une bénévole de venir, augmenter le coût du local ou réduire le temps consacré à la préparation. La difficulté n'est pas de renoncer à la valeur ; elle est de regarder lucidement le prix de chaque manière de la manifester.

Le même écart traverse la vie personnelle. Une personne peut raconter qu'elle s'est sentie dévalorisée : ce témoignage ne doit ni être effacé ni converti immédiatement en diagnostic sur les intentions d'autrui. Un conflit exige parfois de reconnaître que plusieurs récits sont sincères tout en étant incompatibles. On peut chercher les faits, examiner les effets des actes, protéger les personnes concernées et refuser d'inventer un motif intérieur. Une enquête exigeante n'est pas une permission de suspendre la protection ou le respect en attendant une certitude impossible.

IV. TROISIÈME CONDITION : CONFRONTER LES EXPLICATIONS

La pluralité des approches ne garantit pas leur compatibilité. Une hypothèse peut contredire une autre sur la cause d'un

phénomène, sur la signification d'un concept ou sur la méthode qui permet de l'étudier.

Le travail consiste à préciser les points de désaccord et, lorsque c'est possible, à concevoir des comparaisons capables de les départager. Si deux approches prédisent la même chose, leur convergence locale ne prouve pas qu'elles reposent sur un mécanisme identique. Si leurs prédictions divergent, une enquête peut être organisée pour tester cette divergence.

Lorsque les méthodes ne permettent pas de trancher, la contradiction doit rester visible. La Noosophie ne présume pas que toute tradition contient une part de vérité. Une erreur peut être étudiée comme événement réel, sans devenir une vérité.

DEUX EXPLICATIONS QUI N'IMPLIQUENT PAS LES MÊMES CHANGEMENTS

Dans notre atelier, deux responsables sont d'accord sur le constat : plusieurs débutants ne reviennent pas. Pourtant leurs explications divergent. La première affirme : « Le rythme d'apprentissage les décourage. » La seconde soutient : « Le problème principal vient des horaires et du transport. » Les deux hypothèses pourraient être vraies ; elles pourraient aussi ne concerner que des personnes différentes. On ne les réconcilie pas en disant que le problème est « global ». On demande ce que chacune permet de prévoir.

Si le rythme d'apprentissage domine, on s'attendrait à rencontrer des difficultés de compréhension ou d'exécution même parmi les personnes qui peuvent se rendre facilement aux séances. Des ateliers d'initiation plus graduels pourraient alors aider, sous réserve que le soutien proposé soit réellement adapté. Si les horaires dominent, le problème devrait apparaître même chez des participants qui apprécient la pédagogie.

Changer le contenu sans modifier l'accès matériel apporterait peu.

Comment enquêter sans fabriquer le résultat désiré ? On peut demander aux participants ce qui leur a effectivement posé problème, sans leur imposer une liste qui ne laisserait que deux réponses possibles. On peut regarder à quel moment les absences se multiplient, relever la difficulté des activités et les contraintes de déplacement, puis décider quels ajustements tester. Si plusieurs causes coexistent, la recherche doit conserver cette pluralité au lieu de déclarer un vainqueur imaginaire.

Un résultat négatif reste instructif : un horaire plus favorable peut ne rien changer si le coût du transport reste excessif ; une nouvelle progression pédagogique peut ne pas résoudre un conflit entre membres. C'est précisément le moment où une démarche intégrative devrait s'ouvrir à une correction. Elle peut découvrir que les variables choisies au départ étaient insuffisantes.

Il existe enfin des désaccords qu'un simple relevé de présences ne peut pas régler. Faut-il privilégier la fidélité d'un petit groupe stable ou l'accès permanent de nouveaux participants ? Faut-il demander davantage aux animateurs pour accompagner chacun, au risque de les épuiser ? Ce sont des arbitrages de valeurs et de ressources. L'enquête peut éclairer leurs conséquences, non produire automatiquement la décision correcte.

Cette méthode ne consiste donc pas à présumer que toutes les perspectives seraient partiellement vraies. Elle leur accorde la possibilité d'être comprises et examinées selon leurs propres critères. Certaines seront corroborées localement ; d'autres

resteront indécidables ou devront être rejetées. Conserver une incompatibilité explicite est parfois plus honnête — et plus fécond — que fabriquer une synthèse qui dissimule la contradiction.

UNE CONTROVERSE SUR LA CONSCIENCE : QUE FAUDRAIT-IL VRAIMENT DÉPARTAGER ?

La confrontation entre l'IIT et la théorie de l'espace de travail neuronal global (GNWT), présentée au chapitre 11, soumet cette méthode à une difficulté supplémentaire. Ces théories ne se disputent pas seulement sur la région du cerveau qui s'active à un moment donné. Certaines de leurs propositions portent sur les conditions nécessaires ou suffisantes d'une expérience vécue. Le premier travail est donc de demander, pour chaque proposition : parle-t-elle de l'organisation causale intrinsèque, de l'accès à un contenu, d'un comportement rapporté ou du vécu subjectif lui-même ? Deux mesures différentes ne règlent pas une contradiction lorsqu'elles ne renseignent pas le même objet.

L'étude COGITATE, détaillée au chapitre 11, a confronté des prédictions préenregistrées de l'IIT et de la GNWT, mettant des éléments des deux théories en difficulté. La leçon méthodologique est précise : consigner séparément la prédiction, les conditions de mesure, le résultat et les objections formulées ensuite. Une réponse théorique n'est pas une nouvelle observation ; une divergence d'interprétation ne suffit pas non plus à écarter un résultat gênant. Avant d'annoncer une réconciliation, il faut montrer que les affirmations opposées portent sur des objets distincts, ou donner une raison contrôlable de réviser l'une d'elles. Les sources restent identifiables dans la bibliographie du chapitre 11 : notices n° 3 (COGITATE, 2025), 6 (IIT 4.0, 2023), 7 (GNWT, 2020) et 8 (réponse

critique de défenseurs de la GNWT, 2025). Ce dispositif ne confirme pas expérimentalement la Théorie du champ intégratif.

La Théorie du champ intégratif peut ici aider à ordonner les questions : propriétés des formes, histoire du système, relations locales et distribuées, continuité temporelle, transformations, vécu éventuel et réflexivité. Cette grille philosophique n'est pas une mesure supplémentaire de la conscience. Elle ne dispense pas de calculer les propriétés effectivement requises par l'IIT, de caractériser les mécanismes effectivement revendiqués par la GNWT, ni d'étudier les limites des indicateurs disponibles. Ni la même trajectoire dans deux petits réseaux artificiels ni leur connectivité globale ne prouvent l'existence d'une expérience subjective.

La conclusion est provisoirement négative mais utile : ces approches ont été mises en tension, certaines articulations sont envisageables, mais aucune unification scientifique de la conscience n'a été démontrée. La démarche noosophique doit pouvoir conserver ce résultat sans le transformer en victoire doctrinale. Nous retrouvons ainsi la fonction de notre petit atelier fictif, malgré le changement radical d'objet : choisir une question à laquelle les méthodes disponibles peuvent réellement répondre, et refuser de faire dire aux résultats plus qu'ils ne montrent.

V. QUATRIÈME CONDITION : ÉVALUER LES EFFETS À PLUSIEURS ÉCHELLES

Une intervention peut améliorer une performance immédiate tout en augmentant la fatigue. Elle peut être bénéfique pour une personne et coûteuse pour son entourage.

Une institution peut gagner en efficacité interne tout en excluant certains publics.

Il faut donc préciser les critères avant de parler de réussite : pour qui, sur quelle durée, à quel niveau, avec quels coûts et quelles conséquences non prévues ? La distinction entre état intégré et effet intégratif permet de poser ces questions, mais elle ne dispense pas de mesurer les effets.

Une rupture peut être intégrative lorsqu'elle protège une personne ou libère une possibilité de développement. Une réconciliation peut être désintégrative lorsqu'elle rétablit une dépendance nuisible. Les mots « unité » et « harmonie » ne suffisent pas à établir un bénéfice.

LE PRIX RÉEL D'UNE AMÉLIORATION

Dans le cas fictif de notre atelier, une seconde séance réservée aux débutants paraît une solution accueillante. Elle exige cependant un local, des instruments disponibles, des intervenants, du temps pour la préparation et peut-être de nouveaux frais. Si les mêmes bénévoles doivent assurer les deux séances, leur fatigue risque d'augmenter. Une transformation avantageuse pour les débutants peut donc se révéler désintégrative pour la continuité du groupe si elle épuise les personnes qui le font vivre.

Inversement, le maintien du fonctionnement initial peut conserver une grande efficacité apparente : une seule séance, un seul programme, peu de décisions à prendre. Mais cette cohérence interne se paie peut-être par l'exclusion de participants, l'abandon de projets et une dépendance excessive envers des musiciens expérimentés. Le jugement exige de voir les gains et les pertes sur plusieurs échelles. Une décision est rarement « intégrative » en général, sans autre précision.

Pour analyser cette situation, un responsable pourrait poser sur la table quatre colonnes, sans produire de note globale : ce qui change pour les débutants, ce qui change pour les musiciens avancés, ce qui change pour les bénévoles et ce qui change pour l'association dans son ensemble. Il examinerait ensuite les effets immédiats et ceux qu'on peut raisonnablement attendre sur plusieurs mois. Les valeurs ne sont pas effacées par l'outil : elles apparaissent au contraire dans la manière dont les différents effets sont jugés acceptables ou non.

Il est important de ne pas confondre un coût déclaré et un coût effectivement assumé. Dire « nous sommes prêts à consacrer du temps » n'est pas la même chose que disposer chaque semaine des heures nécessaires. Une promesse généreuse peut être sincère tout en étant intenable. La responsabilité exige de préserver la possibilité de revenir sur un dispositif devenu trop lourd, sans le vivre comme un échec moral.

Cette réflexion vaut également pour la sécurité. Une activité devrait cesser ou être réorganisée si elle met des personnes en danger ; aucun bénéfice abstrait de cohésion ne justifie de sacrifier cette protection. Une séparation ou une fermeture temporaire peut produire, à une échelle plus large, des conditions plus favorables pour apprendre et participer. De même, une prise en charge clinique ou juridique ne peut pas être remplacée par un vocabulaire philosophique, aussi élaboré soit-il.

VI. CINQUIÈME CONDITION : TRANSFORMER LES IDÉES EN ÉPREUVES

Une proposition théorique doit être formulée assez clairement pour recevoir une réponse du réel. Si elle concerne

une méthode d'apprentissage, elle peut conduire à comparer des résultats avec des délais de suivi. Si elle concerne l'organisation d'un groupe, elle peut conduire à observer des participations effectives et les effets de changements précis.

La boucle noosophique — comprendre et intégrer, manifester au niveau pertinent, recevoir une réponse du réel, corriger et réintégrer — offre ici une discipline de travail. Elle n'est pas une garantie de vérité. Son intérêt dépend de la qualité des observations, de la possibilité de contredire les hypothèses et de la réalité des corrections.

L'acte-preuve concerne particulièrement la conduite : annoncer une politique d'écoute n'est pas la même chose que donner aux personnes une capacité effective de décision. Mais un acte isolé ne suffit pas à démontrer un changement durable.

UNE BOUCLE DE CORRECTION QUI NE GARANTIT PAS LE SUCCÈS

Dans l'atelier fictif, les responsables observent que plusieurs débutants cessent de venir. Avant de modifier la séance, ils distinguent les motifs rapportés, les horaires et les contraintes de transport. Ils essaient ensuite un changement limité et comparent les effets attendus aux effets observés, y compris les coûts et les désaccords. Un accueil jugé plus agréable peut ne pas améliorer la fréquentation ; une hausse des présences peut coïncider avec un autre changement. C'est cette confrontation, plutôt que la conformité du récit à la boucle annoncée, qui permet de corriger l'hypothèse.

La « réponse du réel » ne signifie pas qu'un questionnaire, un chiffre ou un témoignage exprimerait directement la vérité totale d'une situation. Chacun est une voie d'accès limitée. Un nombre de présences informe sur la fréquentation, non directement sur la satisfaction, la justice ou la profondeur d'un

apprentissage. Un témoignage peut exprimer une expérience essentielle sans permettre de généraliser à tous les participants. Une observation de séance peut montrer une difficulté sans en identifier la cause unique.

Il faut aussi savoir à quel niveau une idée peut se manifester. Une hypothèse théorique se manifeste déjà lorsqu'elle devient une formulation argumentée que d'autres peuvent critiquer. Une méthode éducative se manifeste lorsqu'elle est réellement mise en œuvre. Une valeur institutionnelle demande que les droits, les règles et les actes de l'organisation puissent être confrontés à ce qu'elle annonce. Une idée peut se manifester au niveau théorique, institutionnel ou pratique pertinent sans nécessairement se matérialiser dans un objet physique. Manifestation et matérialisation ne sont donc pas synonymes : c'est au niveau où une proposition prétend produire un effet qu'il faut examiner ce qui change réellement.

Une correction peut être locale : déplacer une séance, changer une consigne, remplacer un instrument. Elle peut aussi transformer plus profondément l'organisation si l'expérience montre que le problème tenait à une répartition durable des responsabilités ou à une finalité contradictoire. Dans les deux cas, il serait excessif de décréter que toute correction est une mutation intégrative. La portée de la transformation se juge à ce qu'elle modifie réellement.

La possibilité d'un échec doit exister dès le début de l'essai. Si la nouvelle séance ne convient pas aux personnes concernées, elle pourra être abandonnée. S'il apparaît que deux objectifs sont incompatibles avec les ressources actuelles, l'association devra choisir ou renoncer. La fidélité à l'enquête peut alors consister à ne pas poursuivre une belle idée.

VII. DU PROBLÈME AU PILOTE : CONCEVOIR UNE ENQUÊTE LIMITÉE

Une dernière étude de cas va relier les conditions précédentes sans les répéter sous forme de principes abstraits. Une association fictive propose des ateliers collectifs de musique ; certains débutants cessent de venir. Nous suivrons, dans l'ordre, la préparation d'un petit essai, ses critères de réussite, la séparation des responsabilités, plusieurs résultats contradictoires possibles et la limite à partir de laquelle une recherche indépendante deviendrait nécessaire. Aucun des résultats présentés n'a été observé dans une association réelle.

7.1. CONSTRUIRE UN PILOTE QUI POURRAIT RÉELLEMENT ÊTRE MENÉ

Entrons dans les conditions concrètes de ce pilote fictif, sans feindre d'avoir mené une expérience. Supposons qu'une association décide de consacrer douze semaines à comprendre l'accessibilité de son atelier. Un petit groupe, composé d'animateurs et de participants volontaires, définit une mission limitée : déterminer si un aménagement pédagogique facilite la participation des nouveaux membres, sans augmenter excessivement la charge de travail.

Les quatre premières semaines servent à décrire la situation existante. Ce n'est pas encore le moment de proclamer une cause. L'équipe note la fréquentation globale des séances et les difficultés signalées librement. Elle pourrait proposer une tâche musicale simple et adaptée au niveau des personnes, par exemple maintenir une pulsation en groupe pendant une durée courte. Elle recueillerait aussi la fatigue déclarée des animateurs et le temps réellement consacré aux préparations. Il ne serait ni nécessaire ni légitime de rassembler des informations intimes sans rapport avec la question.

À la fin de cette période, l'équipe arrête la question qu'elle souhaite explorer. Imaginons qu'une difficulté récurrente concerne les nouveaux participants : les exercices passent trop vite de l'écoute à l'exécution collective. Une intervention limitée pourrait consister à introduire, pour les nouveaux, un temps court de pulsation corporelle et de reproduction vocale du rythme avant le jeu instrumental. Il ne s'agit pas d'attribuer à la Noosophie un procédé musical qu'elle n'a pas inventé, mais d'évaluer une adaptation concrète de l'atelier. Cette première période reste descriptive : les observations qui ont servi à choisir l'aménagement ne doivent pas être présentées ensuite comme une confirmation indépendante de son efficacité. Avant la phase d'essai, l'équipe consigne donc dans un protocole daté la question retenue, la tâche examinée, les observations prévues, les comparaisons possibles et les critères d'arrêt. Elle conserve ce qui a motivé ces choix, y compris les résultats défavorables du premier mois.

La période suivante pourrait tester cet aménagement pendant quatre semaines, sans changer volontairement plusieurs autres variables à la fois. On demanderait aux participants s'ils trouvent les exercices compréhensibles et réalisables, et l'on observerait une tâche annoncée à l'avance. Un temps d'échange permettrait de relever des effets non anticipés, positifs ou négatifs. Les personnes doivent pouvoir continuer à apprendre même si elles refusent de fournir des données à l'évaluation.

Les dernières semaines serviraient à voir si l'amélioration éventuelle se maintient et si l'organisation peut la supporter. Une compétence qui n'existe que le jour où l'animateur guide chaque geste n'est pas identique à une compétence que le groupe mobilise après quelques séances. De même, un dispositif

qui améliore un exercice mais double la charge des bénévoles appelle une discussion différente d'un dispositif qui améliore l'apprentissage sans coût important.

Il ne faudrait pas annoncer que ces phases suffisent à démontrer une causalité. Les participants ne sont pas répartis aléatoirement, l'animateur connaît la méthode utilisée, les groupes changent et la saison avance. Une progression peut aussi provenir du simple fait de répéter. La tâche est donc un pilote pédagogique local : il sert à apprendre à décider et à préciser des hypothèses, non à publier une preuve d'efficacité générale.

7.2. LES CRITÈRES SONT CONNUS AVANT LA RÉPONSE

Avant d'examiner les résultats, l'équipe précise ce qui compterait comme une amélioration, un coût excessif ou une information insuffisante. Dans notre pilote fictif, une fiche annonce les observations retenues : présence des débutants d'une séance à l'autre ; exécution d'une même tâche rythmique courte, avec le niveau d'aide nécessaire ; difficultés exprimées volontairement ; temps de préparation des animateurs et dépenses supplémentaires. Elle relève également les refus de participer à l'évaluation et les données manquantes. Ces informations restent distinctes : progresser à la tâche ne signifie pas automatiquement que l'atelier est plus accessible ou que l'organisation est soutenable. Aucun total arbitraire ne devient un « score d'intégration ». Les conditions de poursuite sont discutées et justifiées par l'association avant l'essai, et non empruntées à un barème universel.

Le protocole daté peut distinguer quatre décisions prévues : poursuivre provisoirement si la tâche annoncée progresse sans perte d'accès ni surcharge insoutenable ; adapter si le bénéfice

est accompagné de coûts trop élevés ; interrompre si des risques sérieux apparaissent ; conclure « insuffisant » si les données ne permettent pas de juger. Il ne promet pas de causalité certaine. À la fin des douze semaines, l'équipe conserve aussi les absences, les objections et les résultats contrariants. Les personnes concernées gardent la possibilité de se retirer et les bénévoles ne sont jamais tenus de poursuivre pour sauver une hypothèse philosophique.

Un point mérite d'être explicité : l'accord pour participer à une activité ne vaut pas automatiquement accord pour être étudié. Les personnes concernées doivent savoir quelles informations seraient recueillies, à quelles fins, avec quelles précautions de confidentialité et quelles possibilités de refus. La pédagogie et la vie associative ne doivent pas se transformer subrepticement en dispositif de surveillance des individus. Une étude plus ambitieuse, notamment si elle porte sur des personnes vulnérables ou comporte des interventions à risque, exigerait les procédures éthiques et juridiques appropriées.

7.3. QUI FAIT QUOI ? LA SÉPARATION DES FONCTIONS

Lorsqu'une expérience est revendiquée, la Noosophie demande de distinguer quatre fonctions. Le pilote fixe la mission, les limites, les critères et la répartition des responsabilités avant l'essai. L'agent ou dispositif testé est ici l'aménagement pédagogique effectivement mis en œuvre par les animateurs : ce n'est ni leur personnalité ni une supposée conscience du groupe. L'enregistreur conserve les observations et retours bruts, les absences et les événements inattendus, en les séparant de ses interprétations. L'évaluateur confronte les résultats aux critères fixés en amont, y compris lorsqu'ils sont négatifs ou insuffisants, et explicite toute proximité avec l'équipe. L'arbitrage humain sur l'avenir de l'atelier appartient

aux responsables habilités et aux personnes concernées selon les règles de l'association ; aucun résultat chiffré ne le remplace.

Cette séparation ne devient pas magique si les mêmes bénévoles portent plusieurs casquettes : dans une très petite association, elle peut être imparfaite. On peut alors rendre visibles ces cumuls de rôles, conserver les notes initiales, demander une relecture extérieure et limiter les conclusions. Déclarer une évaluation « indépendante » alors qu'elle est conduite par la personne qui défend la méthode serait trompeur.

L'IA peut aider à préparer un tableau de suivi, relever des contradictions ou proposer d'autres explications. Elle ne remplace ni la collecte réelle, ni le jugement éthique, ni les décisions humaines. Son intervention doit rester identifiable : si elle a reformulé des réponses, cette opération doit être annoncée. Les témoignages originaux, lorsqu'ils sont recueillis avec les précautions adéquates, ne doivent pas disparaître derrière des résumés qui leur feraient dire autre chose.

Ainsi, un petit dispositif local peut être rigoureux sans se prétendre un laboratoire indépendant. La rigueur tient d'abord à l'accord entre la question posée, les moyens disponibles et la portée des conclusions que l'on acceptera de publier.

7.4. QUATRE ISSUES POSSIBLES : APPRENDRE AUSSI DE L'ÉCHEC

Imaginons maintenant quatre bilans possibles du pilote. Ils sont inventés pour l'exercice ; aucun n'est le résultat d'une enquête réelle.

Dans le premier scénario, les débutants accomplissent plus facilement la tâche musicale, plusieurs restent jusqu'à la fin du trimestre et les animateurs rapportent une charge de travail raisonnable. Il devient sensé de conserver provisoirement la

modification. Mais l'équipe ne peut pas attribuer avec certitude la progression au seul aménagement : les participants ont aussi pratiqué plus longtemps, appris à se connaître et peut-être reçu un accompagnement extérieur. Le jugement raisonnable est local : le dispositif paraît suffisamment utile et soutenable pour poursuivre, avec surveillance des effets.

Dans le deuxième scénario, les participants réussissent mieux la tâche annoncée, mais les animateurs ont dû préparer tant de matériel qu'ils envisagent de quitter l'association. Le résultat n'est ni un triomphe ni un échec simple. Il est possible que l'exercice soit pédagogiquement utile et organisationnellement trop coûteux. La décision pourrait consister à simplifier l'activité, à demander un soutien supplémentaire ou à renoncer à l'aménagement. Les effets positifs ne doivent pas effacer le coût qu'ils imposent.

Dans le troisième scénario, les personnes nouvellement inscrites continuent de partir malgré la modification, et les retours indiquent que le transport reste le principal obstacle. Ce résultat contredit une explication initiale centrée sur la difficulté des exercices. Il peut être plus précieux qu'une confirmation : l'association dispose désormais d'une raison de réorienter son action. Elle ne doit pas modifier discrètement son objectif après coup pour déclarer malgré tout la réussite de l'essai.

Un quatrième bilan est possible : les données sont trop incomplètes pour conclure. Si presque personne ne répond, si les inscriptions varient fortement ou si une difficulté matérielle empêche la plupart des séances, le bon résultat documentaire est parfois « insuffisant ». Cela ne signifie pas que rien ne s'est passé ; cela signifie que les conditions d'une inférence défendable n'ont pas été réunies.

Chacun de ces scénarios appelle un jugement sur l'usage pratique de l'information. Aucun ne constitue une démonstration de la Noosophie. La réussite ponctuelle d'une intervention, la répétition d'un comportement dans certaines conditions et la capacité générale d'une théorie à expliquer d'autres situations sont trois prétentions différentes. Le livre ne doit pas les confondre.

7.5. DE L'ESSAI LOCAL À UNE RECHERCHE PLUS AMBITIEUSE

Si plusieurs équipes souhaitent comprendre les effets d'une méthode d'apprentissage, un autre programme pourrait s'ouvrir : comparer des groupes, préciser les conditions d'attribution des activités, garder des critères identiques, documenter les caractéristiques des participants et envisager une évaluation indépendante. Il faudrait alors recourir aux compétences méthodologiques appropriées et respecter les obligations éthiques applicables. Un tel projet ne naît pas automatiquement du succès d'un atelier, et aucune association ne devrait être poussée à en supporter le coût sans l'avoir décidé.

Reste une autre question, distincte de l'efficacité de l'exercice musical : la grille noosophique aide-t-elle réellement à mieux analyser le problème ? Une étude ultérieure pourrait comparer deux groupes travaillant sur les mêmes dossiers et disposant du même temps : l'un utiliserait une méthode ordinaire d'analyse des faits, hypothèses, valeurs et coûts ; l'autre emploierait explicitement les distinctions noosophiques. Des évaluateurs, idéalement indépendants et ignorant quelle méthode a produit quelle analyse, examineraient selon des critères fixés avant l'essai si des contradictions pertinentes, des coûts négligés ou de meilleures options ont été repérés. Les analyses brutes et les résultats négatifs seraient conservés. Un éventuel avantage local serait encore à répliquer ; l'absence de différence devrait être

reconnue. Ce protocole de comparaison est une possibilité de recherche, non une étude réalisée ni une preuve de la Théorie du champ intégratif.

Nous pouvons aussi examiner les niveaux où la contribution attendue n'est pas directement expérimentale. Une théorie philosophique peut clarifier des incompatibilités, modifier des catégories d'analyse ou montrer qu'une question mal posée exige d'être reformulée. Son évaluation ne se réduit pas alors au même protocole qu'une intervention pédagogique. Elle doit néanmoins rester argumentable, exposée aux objections et corrigible. Le fait que toutes les questions ne soient pas expérimentales n'autorise pas à conclure sans preuve dans celles qui le sont.

VIII. LA MAÏEUTIQUE ARTIFICIELLE : UN OUTIL NON SOUVERAIN

Un agent conversationnel peut aider à formuler des hypothèses, à distinguer les niveaux d'énoncés, à chercher des contradictions et à rappeler des critères de vérification. Il peut aussi produire des erreurs plausibles, surinterpréter des paroles et masquer son incertitude derrière un discours fluide.

La Maïeutique Artificielle, telle que définie dans le projet, n'est pas une série de questions introspectives imposées à tous les problèmes. Elle doit adapter ses outils à l'objet étudié. Elle peut questionner, comparer, enquêter, corriger localement et conclure à l'insuffisance. Elle ne doit pas inventer une intention cachée ni anthropomorphiser mécaniquement les systèmes qu'elle étudie.

L'humain conserve l'arbitrage sur les finalités, les valeurs, les coûts importants, la publication, les décisions irréversibles et les engagements juridiques. Cette souveraineté ne signifie pas que

l'IA doit approuver toute proposition : elle peut signaler une contradiction ou retirer son soutien.

UNE UTILITÉ RÉELLE QUI NE SE CONFOND PAS AVEC UNE AUTORITÉ

L'association pourrait demander à un assistant de comparer les hypothèses sur la baisse de fréquentation. Une réponse peu fiable dirait : « Les débutants manquent de motivation, voici la meilleure méthode pour les rendre persévérants. » Elle transforme une supposition en diagnostic collectif et passe directement à une intervention. Une réponse plus utile commencerait par rappeler les faits disponibles, signalerait les interprétations incertaines et proposerait les observations qui pourraient faire varier le jugement. Elle pourrait même constater que les données ne suffisent pas pour recommander une action.

L'IA est également utile lorsqu'elle résiste à une préférence déjà formulée. Si un responsable souhaite imposer une participation obligatoire, elle peut demander quel résultat cette obligation serait censée améliorer et quels dommages pourraient en découler. Cette objection est une contribution intellectuelle, pas une usurpation de souveraineté. L'association demeure responsable de ses décisions ; elle n'a pas à accepter la recommandation de la machine, qui peut être incorrecte.

L'enregistrement et la présentation des résultats appellent une prudence particulière. Un assistant qui résume dix témoignages peut gommer les objections minoritaires, corriger le ton des phrases ou attribuer à plusieurs personnes une motivation qu'elles n'ont jamais déclarée. Les synthèses doivent donc pouvoir être confrontées aux matériaux dont elles proviennent, dans le respect du consentement et de la confidentialité. Si des données ne peuvent pas être transmises à

un service externe en sécurité, il ne faut pas les y transmettre simplement pour gagner du temps.

La Maïeutique Artificielle ne suppose pas une conscience de l'organisation ou une vie intérieure de l'agent. Sa valeur, dans cet exemple, réside dans des fonctions : différencier, comparer, interroger, constater une insuffisance, aider à préparer une correction. Sa continuité intellectuelle se mesure à sa capacité de retrouver les bonnes distinctions et de reconnaître des contradictions, non à la présence d'une personnalité artificielle à laquelle on devrait déléguer les finalités.

L'utilité de l'assistant dépend aussi de sa capacité à s'arrêter. Une situation peut appeler une écoute attentive, une réparation, une expertise spécialisée ou une décision humaine, et non un formulaire supplémentaire. La Maïeutique Artificielle doit choisir le mode d'enquête approprié, puis se retirer lorsque la suite ne relève plus d'elle.

IX. LES LIMITES QU'IL FAUT MAINTENIR

Une psychologie plus intégrative ne sera pas une thérapie validée par le seul fait qu'elle porte ce nom. Elle ne remplacera ni les soins, ni les protections juridiques, ni les décisions politiques. Elle ne pourra pas inférer un état mental individuel à partir d'une théorie générale sans données appropriées.

Elle devra aussi préserver les différences culturelles et les limites des échantillons, sans décréter que toutes les traditions sont équivalentes. Une intégration générale du réel demeure un horizon philosophique, non une théorie finale démontrée.

La Théorie du champ intégratif appartient au projet comme extension ontologique distincte du canon central. Ses extrapolations fortes et ses mécanismes restent ouverts. Il serait

injustifié de les utiliser pour combler les lacunes explicatives de la psychologie.

X. QUAND FAUT-IL RENONCER À INTÉGRER ?

Il faut parfois renoncer à une synthèse. Si deux théories ne sont pas compatibles et qu'aucune preuve ne permet de trancher, une coexistence critique vaut mieux qu'une fusion artificielle. Si le coût d'une expérimentation dépasse ses bénéfices plausibles, elle peut devoir être abandonnée. Si une pratique produit des dommages, la priorité est d'y mettre fin ou de protéger les personnes, non de sauver l'élégance du modèle.

Le refus de l'intégration forcée est lui-même une condition de l'intégration rigoureuse. Il maintient les frontières nécessaires entre connaissances, croyances, valeurs et actes.

RÉNOVER UNE PRATIQUE OU RENONCER À LA FAUSSE SOLUTION

Dans notre association imaginaire, trois décisions seraient parfaitement défendables selon les circonstances : maintenir un seul créneau en l'adaptant, créer un second créneau avec les moyens adéquats, ou reconnaître que l'équipe ne peut pas répondre à tous les besoins cette année. Aucune n'est intrinsèquement supérieure parce qu'elle serait plus « intégrative » dans sa formulation. Il faut examiner les engagements que chacune exige et les effets qu'elle est susceptible de produire.

Si le groupe se révèle incapable de préserver la sécurité des participants, il doit revoir ou interrompre l'activité correspondante. Si un projet de mutualisation impose des coûts trop lourds à une petite association, différer son lancement peut être raisonnable. Si deux traditions théoriques parlent de réalités différentes sous les mêmes mots, leur fusion serait trompeuse. Si une ancienne explication psychologique ne résiste

plus aux observations, la fidélité à la recherche exige de la corriger, non de la protéger pour sauver une continuité de vocabulaire.

L'horizon noosophique d'une intégration plus générale ne disparaît pas lorsqu'une intégration particulière échoue. Il devient simplement nécessaire de distinguer le projet de connaissance et la portée des formulations actuelles. La Noosophie, comprise comme structure réelle indépendante de notre savoir, ne devient pas fausse parce qu'une théorie noosophique se trompe ; mais cette définition philosophique ne rend aucune théorie particulière vraie. Il serait contradictoire d'invoquer une réalité indépendante pour rendre une doctrine invulnérable à la réfutation.

Il faut parfois abandonner une procédure, conserver une contradiction non résolue ou reconnaître que nous ne savons pas. Ces actes sont intellectuellement exigeants parce qu'ils renoncent à la satisfaction immédiate d'une réponse totale. Ils maintiennent pourtant quelque chose d'essentiel : la possibilité qu'une observation, une personne ou une autre tradition nous apprenne ce qui doit être transformé dans notre manière de comprendre.

CONCLUSION GÉNÉRALE — UNE RECHERCHE QUI RESTE OUVERTE

Ce livre a parcouru des conceptions historiques de l'esprit, les méthodes scientifiques, les principales traditions de la psychologie, leurs découvertes, leurs erreurs et leurs horizons. Il a ensuite proposé une lecture noosophique qui ne se substitue pas à ces savoirs.

L'ambition n'est pas de posséder la totalité de la vérité, mais de chercher des relations plus justes entre ce que nous

comprenons, ce que nous faisons et ce que le réel nous renvoie. Une proposition philosophique doit accepter la critique de ses concepts et de ses conséquences. Lorsqu'une proposition prétend décrire un effet observable, il faut pouvoir la formuler en hypothèse examinable ; une épreuve doit ensuite permettre la correction, l'insuffisance ou le rejet. Toutes les questions ne sont pas expérimentales, et aucune belle formulation ne rend inutile la preuve appropriée.

La psychologie pourra devenir plus intégrative dans la mesure où elle réussira à relier sans confondre, à comparer sans effacer les contradictions, et à améliorer ses pratiques sans retirer aux personnes leur pouvoir de décision.

Imaginons une dernière fois l'atelier musical, non pour en faire le symbole de toutes les sciences, mais pour reconnaître ce qui s'y joue. Une personne entre dans la salle, hésite à jouer et observe les autres. Elle peut avoir besoin d'une explication, de davantage de temps, d'un instrument adapté, d'une aide au déplacement ou simplement du droit d'essayer sans être jugée. Une enquête rigoureuse n'en fera ni un « profil » ni l'illustration forcée d'une théorie : elle cherchera les conditions réelles de cette situation et restera attentive à la réponse de la personne concernée.

Si le groupe apprend à corriger ses pratiques, quelque chose aura changé. Ce changement pourra être modeste, limité à quelques séances, ou durable. Il peut également révéler un problème plus profond, que l'équipe n'avait pas les moyens de voir. Rien n'oblige à transformer immédiatement cette expérience en loi générale. Il est déjà important d'avoir distingué une parole accueillante de la possibilité effective d'accueillir, une hypothèse vraisemblable d'une cause établie, et un changement local d'une prétention universelle.

Ce que nous cherchons n'est pas l'accord forcé des disciplines ni l'élimination de toute tension. C'est une connaissance capable de conserver les différences qui comptent, de mettre les relations à l'épreuve et d'assumer les conséquences de ses usages. Une idée ne vaut pas seulement par l'élégance de sa formulation. Elle doit rester assez ouverte pour qu'un fait nouveau, une objection pertinente ou une personne jusque-là peu entendue puisse la transformer.

Le lecteur n'a pas besoin d'adhérer à la Noosophie pour tirer profit de cette exigence. Il peut retenir une discipline plus simple : demander ce qui a été réellement observé, ce qui est interprété, quelles autres explications demeurent possibles, quels coûts accompagnent une décision et comment reconnaître qu'il faut changer d'avis. Pour le projet noosophique, cette discipline prend place dans un horizon plus vaste de compréhension et d'intégration du réel. Mais cet horizon ne dispense jamais de répondre à la question concrète qui se présente.

Chercher à comprendre l'esprit humain, au terme de ce livre, ne signifie donc pas posséder enfin un portrait définitif de l'être humain. Cela signifie avoir appris à mieux interroger ce que nous savons, à discerner ce que nous ne savons pas encore, et à laisser la réalité — plutôt que le prestige de nos théories — décider de ce qu'il faut corriger.

Qu'est-ce que le mouvement noosophique ?

Le mouvement noosophique est un projet de recherche, de transmission et de transformation. Il cherche à mieux comprendre le réel, à relier des savoirs qui sont souvent étudiés séparément, à rendre accessibles les connaissances importantes et à transformer ces compréhensions en œuvres, pratiques, outils ou institutions pouvant être confrontés à leurs effets puis corrigés.

Il ne se limite donc pas à une philosophie. Il peut travailler sur l'éducation, la santé, l'agriculture, l'économie, la politique, les relations humaines, la culture, les institutions, les sciences, la spiritualité ou encore l'intelligence artificielle. Selon les sujets, il peut produire un livre, une méthode, une expérience, une critique, un outil pratique ou une proposition institutionnelle.

Une idée centrale du mouvement est qu'il ne suffit pas d'accumuler des connaissances. Il faut aussi apprendre à les relier sans les confondre. Comprendre l'agriculture, par exemple, demande de regarder à la fois les sols, les plantes, l'énergie, l'économie, le travail, les habitudes alimentaires et les effets environnementaux. Mais relier ces dimensions ne signifie pas les réduire à une seule explication : chaque domaine conserve ses méthodes et ses critères de preuve.

Le mouvement cherche également à transmettre. Certaines connaissances importantes ne devraient pas dépendre d'une rencontre heureuse, du milieu social dans lequel on est né ou d'une découverte tardive. Une partie du travail noosophique consiste donc à identifier, vérifier, condenser et rendre réellement accessibles les savoirs qui peuvent aider une

personne à mieux comprendre le monde, prendre soin d'elle-même, exercer ses droits et gagner en autonomie.

Le mouvement tire son nom de la Noosophie, qui désigne, dans sa philosophie, une vérité ou structure du réel indépendante de la manière dont nous la comprenons. Autrement dit, le monde ne devient pas vrai parce que nous avons réussi à l'expliquer : il existe et fonctionne indépendamment de nos théories, de nos croyances et de nos institutions. Nous pouvons en comprendre certaines choses correctement, nous tromper sur d'autres, ou n'en percevoir encore qu'une petite partie.

C'est pourquoi le mouvement noosophique ne considère pas ses propres textes comme infaillibles. Une idée doit pouvoir être comparée aux connaissances disponibles, confrontée aux objections, mise à l'épreuve lorsque c'est possible et corrigée lorsqu'elle résiste mal au réel.

La Noosophie n'est donc pas seulement quelque chose à penser. Le mouvement noosophique cherche à faire en sorte que ce qui est compris puisse aussi devenir utile, transmissible et transformateur dans le monde réel.

Comment ce livre a été produit

La production de cet ouvrage s'est déroulée par étapes successives plutôt que par génération automatique d'un texte complet. Le sujet, les objectifs et les orientations générales ont d'abord été définis humainement. Noosophe IA a ensuite contribué à explorer le sujet, rechercher et comparer des sources, construire différentes architectures possibles et faire apparaître les arguments, objections et zones d'incertitude.

Le manuscrit a été développé progressivement, chapitre après chapitre. Les propositions produites ont été relues, discutées, corrigées ou rejetées lorsqu'elles ne correspondaient pas au projet, contenaient des affirmations insuffisamment étayées ou simplifiaient excessivement le sujet. Des phases distinctes de recherche documentaire, de rédaction, de critique, de vérification de cohérence et d'assemblage ont été utilisées lorsque cela était nécessaire.

L'intelligence artificielle n'est donc pas considérée ici comme une source d'autorité. Elle intervient comme un outil actif de recherche, de formulation, de comparaison et de mise à l'épreuve. Les propositions qu'elle produit peuvent être erronées et restent révisables.

La version publiée résulte de ce travail itératif, de corrections successives et d'une validation humaine finale. Cette méthode cherche à utiliser les capacités de l'intelligence artificielle sans lui transférer les décisions concernant la finalité de l'ouvrage, les choix de valeur ou la décision de publication.

À propos de Hieronymus Anonymus

Hieronimus Anonymus est l'initiateur humain du projet Noosophie Intégrative. Son travail porte sur la mise en relation de domaines de connaissance et de pratique habituellement séparés, ainsi que sur l'expérimentation de nouvelles formes de collaboration entre humains et intelligence artificielle. Il participe à la conception, à la discussion, à la révision et à la validation des travaux publiés par les Éditions Noosophie.

Découvrir, rejoindre et soutenir

Découvrir

Pour découvrir le mouvement, ses travaux et ses publications.



<https://www.noosophie.fr/>

Devenir Noosophe

Pour découvrir le projet d'adhésion et rejoindre le mouvement lorsqu'il sera ouvert.



<https://www.noosophie.fr/devenir-noosophe>

Soutenir

Ce livre est mis gratuitement à disposition. Vous pouvez soutenir la recherche et la publication gratuite des ouvrages.



<https://www.noosophie.fr/soutenir>

© Hieronymus Anonymus — Éditions Noosophie —
contact@noosophie.fr

Licence CC BY-NC-ND 4.0 — Prix : Gratuit

Comprendre la psychologie

Histoire, sciences, contradictions
et approche noosophique

**Comment la psychologie s'est-elle
constituée en science, et que sait-elle
réellement expliquer de l'être humain ?**

Ce livre parcourt l'histoire des conceptions de l'esprit, les grandes écoles psychologiques et les recherches sur la mémoire, l'apprentissage, les émotions et la vie sociale. Il examine leurs résultats, leurs controverses et les conséquences de leurs usages.

Dans sa dernière partie, il propose une lecture noosophique : rapprocher les connaissances sans effacer leurs contradictions, distinguer ce qui est établi de ce qui reste hypothétique, et éprouver la valeur des idées à leurs conséquences.

Noosophie IA

Direction : Hieronymus Anonymus

Éditions Noosophie

www.noosophie.fr

Prix : Gratuit

Soutenir



<https://www.noosophie.fr/soutenir>