

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
scientifique

Université Abdelhafid Boussouf-Mila

Institut des lettres et des langues étrangères

Département des lettres et langues étrangères- français

Niveau : 3^{ème} année Licence –Français-

Matière : [Psychologie cognitive](#)

Enseignant : Dr. AZZOUZI. Tarek

Semestre : [05](#)

Année universitaire : [20025/2026](#)

Cours N° 5 : - Pensée, raisonnement et apprentissage

Objectifs de l'enseignement :

- **Définir** *les différents types de raisonnement (déductif, inductif, analogique) ;*
- **Décrire** *les étapes de résolution de problèmes et de prise de décision ;*
- **Expliquer** *les approches cognitivistes de l'apprentissage et leurs applications pédagogiques.*

□ Introduction

Le langage se présente comme un moyen de communication entre les individus, mais aussi comme un instrument de pensée. Parler, écrire ou comprendre un message ne consiste pas seulement à produire des mots, mais à mobiliser des processus cognitifs complexes, où la mémoire, l'attention et la perception interviennent. Dans cette perspective, le langage n'est pas limité à sa dimension sociale, il participe également à l'organisation interne des idées et à la construction du sens.

Ce cours a pour objectif d'initier à l'étude du langage en le plaçant à l'intersection de la psychologie cognitive, de la linguistique et des neurosciences. L'approche retenue ne privilégie pas une seule discipline mais tente de montrer comment elles se complètent : la psychologie met en avant les mécanismes mentaux, la linguistique s'intéresse aux structures et au fonctionnement des langues, tandis que les neurosciences apportent des éléments sur les bases biologiques et cérébrales de la communication.

La mise en contexte de ces approches permet de comprendre le langage comme une activité humaine complexe, qui se déploie dans des situations diverses : apprentissage scolaire, échanges quotidiens, contextes cliniques ou encore environnements technologiques. Cette introduction prépare ainsi à examiner les différentes facettes du langage étudiées dans le cours.

I – Le langage comme phénomène cognitif

Le langage constitue l'un des aspects les plus visibles de l'activité cognitive. Chaque fois qu'un individu parle, lit, écrit ou écoute, il mobilise des capacités complexes qui reposent sur des opérations mentales organisées. Ces opérations concernent autant l'attention que la mémoire, sans oublier la perception et les mécanismes de traitement de l'information. Le langage n'est pas une compétence isolée, mais un ensemble d'interactions entre différents systèmes cognitifs qui coopèrent pour permettre la communication et la pensée.

1. Le traitement de l'information linguistique

Lorsqu'une personne entend une phrase, plusieurs étapes se succèdent très rapidement. La perception auditive permet d'abord de segmenter le flux sonore en unités distinctes. Cette segmentation n'est pas immédiate : dans la chaîne parlée, les mots ne sont pas séparés par des silences nets, et l'auditeur doit s'appuyer sur son expérience pour identifier les frontières. Un étudiant qui apprend une langue étrangère en fait souvent l'expérience : il a l'impression d'entendre un flot continu, alors que le locuteur natif distingue clairement les mots.

Une fois la segmentation effectuée, l'auditeur accède à son lexique mental, c'est-à-dire la base de données interne où les mots sont stockés avec leurs formes, leurs sons et leurs significations (Gineste, 2005). L'identification du mot déclenche ensuite son intégration dans une structure syntaxique. C'est à ce moment que les mots se combinent pour former une phrase compréhensible. Enfin, l'interprétation sémantique associe le message à des connaissances déjà présentes, ce qui permet de saisir le sens global.

Prenons l'exemple de la phrase ambiguë : « Le voleur a vu la vieille avec des jumelles ». Le lecteur peut comprendre que la vieille dame possédait des jumelles ou bien que le voleur a utilisé des jumelles pour la voir. Cette ambiguïté illustre le travail de la syntaxe et du contexte dans la construction du sens.

2. La mémoire et le langage

La mémoire constitue le socle sur lequel repose la compétence linguistique. Plusieurs types de mémoire interviennent simultanément. La mémoire lexicale contient les mots connus, ce qui permet de les reconnaître ou de les produire rapidement. La mémoire sémantique, elle, organise les connaissances générales du monde : savoir qu'un chat est un animal domestique ou qu'une pomme est un fruit fait partie de ce registre. La mémoire épisodique, quant à elle, relie le langage aux expériences personnelles : se rappeler d'une conversation spécifique ou d'un mot appris dans une situation particulière.

La mémoire de travail occupe une place particulière. Elle sert de tableau temporaire où sont maintenues les informations nécessaires à la compréhension immédiate. Comprendre une phrase longue, comme : « Le garçon qui portait un sac rouge et qui marchait avec sa sœur est entré dans la boulangerie », nécessite de garder en mémoire le début de l'énoncé pour rattacher correctement la fin. Baddeley (2012) a montré que cette capacité est limitée : trop d'éléments risquent de surcharger le système, ce qui explique la difficulté rencontrée face à des discours très denses.

Un exemple quotidien illustre bien ce phénomène : lorsqu'un professeur dicte une consigne composée de plusieurs étapes (« Ouvrez vos cahiers, recopiez la définition, puis soulignez les mots-clés »), certains élèves retiennent seulement une partie de l'information, ce qui reflète la contrainte de la mémoire de travail.

3. La perception et ses contraintes

La perception auditive et visuelle joue un rôle clé dans la compréhension linguistique. Comprendre un mot ou une phrase exige de discriminer les sons, même dans un environnement bruyant. Les recherches en neurosciences ont montré que les régions temporales du cerveau traitent les sons de la parole, tandis que les régions frontales participent à l'organisation syntaxique et à la planification du discours (Lieury, 2013).

L'importance du contexte perceptif apparaît dans des situations banales. Imaginons une conversation dans une gare bruyante : l'auditeur s'appuie sur des indices partiels pour reconstruire le sens de la phrase. Il peut deviner « train » ou « départ » même si certains sons ont été couverts par le bruit ambiant. De même, lors de la lecture, la reconnaissance visuelle des lettres repose sur la capacité à identifier rapidement les formes, même lorsqu'elles sont incomplètes ou mal imprimées.

Ces observations rappellent que la perception ne se limite pas à une réception passive des signaux : elle implique un traitement actif, où l'expérience, les attentes et le contexte influencent l'interprétation.

4. Une interface entre perception et cognition

Le langage apparaît finalement comme une interface reliant les systèmes perceptifs aux systèmes cognitifs supérieurs. Les sons ou les signes graphiques captés par nos sens ne prennent leur sens que lorsqu'ils sont transformés en représentations mentales. Ces représentations sont ensuite manipulées par la mémoire, la pensée et le raisonnement.

Un **exemple** est celui de la lecture à voix haute. Les yeux perçoivent les lettres, le cerveau active le lexique mental pour trouver la prononciation, puis la mémoire de travail maintient les mots

le temps de produire une phrase fluide. Enfin, la compréhension sémantique permet d'ajuster l'intonation en fonction du sens. Ce simple exercice scolaire illustre l'entrelacement constant entre perception, mémoire et cognition.

Ainsi, le langage ne peut être réduit à une compétence isolée. Il s'agit d'un système dynamique qui reflète et sollicite les ressources cognitives de l'individu. Étudier le langage, c'est donc étudier en même temps la mémoire, l'attention, la perception et les mécanismes de traitement de l'information, car tous coopèrent dans l'usage quotidien de la parole, de l'écrit et de l'écoute.

II. Types de raisonnement (déductif, inductif, analogique)

Le raisonnement constitue un processus central dans l'activité cognitive. Il permet de relier des informations, d'établir des liens logiques et de parvenir à des conclusions. Les différents types de raisonnement ne se présentent pas comme des catégories exclusives, mais comme des modes complémentaires qui s'adaptent aux situations et aux finalités. Trois formes sont couramment décrites dans la tradition philosophique, logique et psychologique : le raisonnement déductif, le raisonnement inductif et le raisonnement analogique. Leur étude éclaire la manière dont l'esprit humain organise la pensée et structure la connaissance.

1. Le raisonnement déductif

Le raisonnement déductif repose sur l'application de règles logiques à partir de prémisses considérées comme vraies. Il suit une structure descendante : du général au particulier. L'exemple classique est le syllogisme d'Aristote : « Tous les hommes sont mortels ; Socrate est un homme ; donc Socrate est mortel. »

Dans cette logique, la conclusion est nécessairement contenue dans les prémisses. Le raisonnement déductif se distingue donc par sa validité formelle. En psychologie cognitive, il est étudié à travers des tâches comme les problèmes de logique formelle ou les tests de raisonnement conditionnel (« si... alors... »).

Cependant, l'efficacité de ce raisonnement dépend fortement de la capacité à identifier correctement les prémisses et à appliquer les règles sans biais. De nombreuses recherches ont montré que les individus commettent des erreurs systématiques, par exemple en interprétant mal les connecteurs logiques (« si », « ou », « non ») en raison de leur usage quotidien différent du sens formel.

2. Le raisonnement inductif

Le raisonnement inductif suit un chemin inverse : il part de cas particuliers pour aboutir à une généralisation. Contrairement à la déduction, il ne garantit pas une conclusion nécessaire, mais propose une hypothèse plausible.

Par exemple, si l'on observe que plusieurs métaux se dilatent à la chaleur, on peut induire que « tous les métaux se dilatent sous l'effet de la chaleur ». La généralisation peut ensuite être vérifiée expérimentalement.

Dans la vie quotidienne, ce mode de raisonnement est très fréquent : il intervient dans l'apprentissage par expérience, dans la construction de connaissances empiriques et dans la formation d'habitudes.

Les psychologues ont étudié l'induction à travers des tâches de catégorisation : les enfants, **par exemple**, apprennent à classer les objets en fonction de propriétés communes et généralisent leurs observations à de nouveaux cas. Toutefois, l'induction comporte toujours un risque d'erreur, car une généralisation hâtive peut s'avérer fausse si l'échantillon observé n'est pas représentatif.

3. Le raisonnement analogique

Le raisonnement analogique établit un parallèle entre deux situations différentes mais présentant des similarités structurelles. Il ne cherche pas à appliquer une règle universelle, mais à transférer des connaissances d'un domaine connu vers un domaine moins familier. Un exemple classique est celui du modèle de l'atome comparé à un système solaire miniature : les électrons orbitent autour du noyau comme les planètes autour du soleil. Ce type de raisonnement a une fonction heuristique, car il aide à comprendre, expliquer et créer de nouvelles représentations.

En psychologie cognitive, l'analogie est étudiée dans les processus de résolution de problèmes : les individus mobilisent souvent un problème déjà résolu pour éclairer une situation nouvelle. La réussite dépend de la capacité à repérer les similitudes pertinentes, et non seulement superficielles.

Chez l'enfant, l'analogie contribue à l'apprentissage conceptuel, car elle permet de relier de nouvelles informations à des connaissances déjà acquises. Chez l'adulte, elle intervient dans l'innovation, la créativité et même dans le discours quotidien, par l'usage de métaphores.

4. Complémentarité des raisonnements

Bien que présentés séparément, ces trois types de raisonnement s'entrelacent dans la pratique. Un scientifique peut utiliser l'induction pour formuler une hypothèse, la déduction pour en tester la validité, et l'analogie pour développer un modèle explicatif. Dans la communication courante, les individus combinent souvent induction et analogie pour rendre leur discours plus compréhensible.

Ainsi, l'étude du raisonnement ne se limite pas à des schémas logiques abstraits : elle éclaire aussi la manière dont la pensée humaine s'adapte aux contextes, aux objectifs et aux contraintes cognitives.

III- Modalités de rappel et renforcement mémoriel

La mémoire humaine ne se limite pas à l'enregistrement passif d'informations : elle implique des mécanismes actifs de consolidation, de rappel et de réorganisation. Les stratégies de rappel et de révision constituent ainsi des procédés cognitifs permettant non seulement de retenir plus durablement les connaissances, mais aussi de les réactiver de manière pertinente en contexte. Elles concernent à la fois les situations d'apprentissage scolaire, les usages professionnels et les activités de la vie quotidienne.

Dans le domaine de la psychologie cognitive, on distingue plusieurs formes de rappel : le **rappel libre**, où l'individu restitue spontanément les informations, le **rappel indicé**, qui repose sur des indices contextuels ou sémantiques, et la **reconnaissance**, où il s'agit d'identifier l'information déjà rencontrée parmi un ensemble de propositions. Ces modalités varient selon le type de tâche et selon l'état de consolidation de la mémoire.

1. Les principes généraux du rappel

Le rappel repose sur la capacité de retrouver des informations inscrites dans la mémoire à long terme. Deux dimensions orientent ce processus.

- **La profondeur de l'encodage** : lorsque l'apprentissage se limite à une répétition mécanique, les traces en mémoire demeurent fragiles et s'effacent vite. En revanche, si l'apprenant établit des liens avec ses connaissances antérieures, construit des associations ou reformule dans ses propres mots, la mémorisation devient plus durable. Par exemple, un élève qui répète par cœur une définition de grammaire risque de l'oublier après quelques jours. Mais s'il illustre la règle par des phrases de son quotidien ou la compare à des expressions en arabe dialectal ou en anglais, il parvient à la conserver plus longtemps.

- **La réactivation régulière** : les informations enregistrées nécessitent des rappels espacés dans le temps pour se stabiliser. Ce phénomène, connu sous le nom d'« effet de l'espacement », a été mis en évidence dès la fin du XIX^e siècle par Hermann Ebbinghaus (1885). Ses expériences ont montré que l'oubli est rapide dans les premiers jours suivant l'apprentissage, puis ralentit progressivement. Par exemple, un étudiant qui révise son cours de biologie uniquement la veille de l'examen risque de ne se souvenir que d'une petite partie. En revanche, s'il révise une première fois immédiatement après le cours, puis une deuxième fois deux jours plus tard, et enfin une semaine après, la quantité d'informations retenues augmente nettement.

Cela a des implications dans différents contextes. À l'école, la mise en place de révisions distribuées aide les élèves à consolider leurs savoirs sans surcharge. En formation professionnelle, les séquences de rappel programmées facilitent l'intégration de gestes techniques. En clinique, l'entraînement progressif au rappel est utilisé dans les programmes de remédiation cognitive pour les personnes présentant des troubles de la mémoire. Ainsi, le rappel ne se limite pas à un mécanisme automatique : il dépend de la manière dont l'information est travaillée, revisitée et réinvestie dans des situations.

2. Les techniques de rappel

a) Le rappel libre

Le rappel libre repose sur la capacité à restituer des informations sans indice extérieur. L'étudiant doit retrouver de mémoire ce qu'il a appris, qu'il s'agisse de notions théoriques, de définitions ou de listes. Cet exercice demande un effort de structuration interne, car il invite à réorganiser les connaissances de manière cohérente. Par exemple, après la lecture d'un chapitre de psychologie cognitive, on peut tenter de reformuler, sans support, les différentes étapes de la perception visuelle. Même si l'exercice est plus exigeant qu'une simple relecture, il a l'avantage de consolider les liens sémantiques entre les notions. Avec la pratique, cette méthode affine la récupération des informations et réduit la tendance à s'appuyer uniquement sur la mémoire de reconnaissance.

b) Le rappel indicé

Le rappel indicé s'appuie sur des repères contextuels qui facilitent la recherche d'informations. Ces indices peuvent prendre la forme de mots-clés, de catégories ou encore d'images associées. Par exemple, si l'on demande de citer des fruits, le mot « fruits » agit comme un déclencheur qui oriente vers « pomme », « orange » ou « banane ». De la même manière, en histoire, le mot « révolution » peut évoquer rapidement « 1789 », « Bastille », ou « droits de l'homme ». Ce procédé montre à quel point la mémoire est sensible au contexte : un indice suffit parfois à

réactiver un ensemble de connaissances. Dans l'apprentissage scolaire, la création de cartes mentales ou de tableaux thématiques s'inscrit dans cette logique, car elle multiplie les points d'ancrage.

c) La reconnaissance

La reconnaissance se distingue du rappel spontané : elle consiste à identifier une information parmi plusieurs propositions. C'est la base des questionnaires à choix multiples ou des tests de vocabulaire où il faut associer un mot à sa définition. Cette technique paraît plus accessible, mais elle ne garantit pas toujours une mémoire solide. Par exemple, un étudiant peut reconnaître la définition de la « mémoire procédurale » lorsqu'elle est placée dans une liste, mais ne pas être capable de l'expliquer sans support. Cela montre que la reconnaissance repose sur la présence d'indices externes et ne traduit pas toujours une maîtrise durable.

3. Les stratégies de révision

La révision dépasse largement la simple relecture linéaire. Elle repose sur un ensemble de procédés cognitifs permettant de consolider l'encodage, d'optimiser la rétention et de favoriser la mobilisation des savoirs dans des situations variées. Ces techniques, issues de recherches expérimentales, proposent une approche active et structurée de l'apprentissage.

La répétition espacée constitue l'une des méthodes les plus documentées. Elle consiste à revoir l'information selon une planification progressive, par exemple après un jour, trois jours, une semaine puis un mois. Ce principe s'appuie sur l'oubli naturel décrit par Ebbinghaus et vise à réactiver la mémoire avant que la trace ne s'efface totalement. Des outils numériques, comme *Anki* ou *SuperMemo*, exploitent ce mécanisme en adaptant automatiquement les intervalles selon la performance de l'apprenant.

- **La pratique de récupération**, aussi appelée auto-évaluation active, repose sur l'idée qu'il est plus efficace de produire une réponse que de relire passivement. Cet effet, connu sous le nom de *testing effect*, renforce la consolidation mnésique et la flexibilité de rappel. Les exercices de quiz, les fiches avec questions-réponses ou encore la résolution de problèmes illustrent ce principe.
- **L'auto-explication** invite à reformuler les notions avec ses propres termes, à établir des ponts avec des acquis antérieurs ou à transmettre à autrui. Ce processus stimule une meilleure intégration conceptuelle et limite l'illusion de maîtrise souvent associée à la simple reconnaissance.
- **L'organisation des connaissances** occupe également une place centrale. La construction de cartes conceptuelles, de schémas ou de tableaux comparatifs aide à représenter visuellement les liens entre concepts. Ces outils favorisent une structuration hiérarchique et associative, rendant le rappel plus fluide et l'apprentissage plus durable.

Ces approches, la révision devient une démarche active et interactive. Elle ne vise pas uniquement à répéter, mais à transformer les connaissances pour les rendre plus accessibles et transférables. Les recherches en psychologie cognitive confirment que les stratégies qui sollicitent un effort de traitement profond conduisent à une meilleure consolidation que les pratiques centrées sur la relecture superficielle.

Ainsi, la révision méthodique, appuyée sur des techniques variées, constitue une condition favorable pour renforcer l'efficacité de l'apprentissage et développer une mémoire de long terme solide et mobilisable.

4. Contextes d'application didactique et clinique

Dans le champ scolaire, les démarches centrées sur le rappel actif et la révision organisée apportent une alternative aux pratiques courantes de relecture passive. L'élève est encouragé à se confronter au contenu de manière active, en testant sa mémorisation à travers des exercices, en reformulant avec ses propres mots ou en construisant des cartes conceptuelles. Ces techniques sollicitent davantage les mécanismes cognitifs liés à la consolidation des connaissances et à leur récupération ultérieure. De ce fait, elles s'intègrent dans une pédagogie qui privilégie l'autonomie et la régulation des apprentissages. Plusieurs recherches montrent que les activités de récupération régulières et l'espacement des révisions conduisent à une meilleure rétention des savoirs dans la durée, en comparaison avec une préparation concentrée sur une courte période.

Dans le domaine clinique, l'étude du rappel et de la révision offre des pistes pour l'accompagnement des patients confrontés à des troubles mnésiques. Chez les personnes atteintes de traumatismes crâniens ou de maladies neurodégénératives comme Alzheimer, la mémoire de travail et la mémoire épisodique sont souvent fragilisées. Les interventions reposent alors sur des techniques de compensation : répétition espacée, indices visuels ou auditifs, contextes de récupération variés. Ces méthodes visent moins à restaurer pleinement la mémoire qu'à développer des stratégies d'adaptation permettant de préserver une autonomie fonctionnelle. Par exemple, l'utilisation de carnets de rappel, d'applications numériques de suivi ou encore d'exercices de stimulation cognitive contribue à maintenir un certain niveau de performance dans la vie quotidienne.

Ainsi, qu'il s'agisse de l'école ou de la clinique, les principes de rappel actif et de révision organisée trouvent des applications concrètes. Ils montrent que les mécanismes de la mémoire, loin d'être figés, peuvent être soutenus par des pratiques adaptées aux besoins et aux contextes spécifiques.

5. Dimension métacognitive

L'efficacité des procédés de remémoration et de consolidation dépend en grande partie de la capacité à exercer une autorégulation sur ses propres apprentissages. Cette compétence, qualifiée de contrôle métacognitif, consiste à évaluer l'état de ses connaissances, à repérer les zones fragiles et à ajuster les efforts en conséquence. La personne n'est pas seulement actrice de la mémorisation, elle en devient aussi l'observatrice critique.

Ce regard réflexif sur la mémoire permet de distinguer les contenus déjà assimilés de ceux qui nécessitent une reprise. Ainsi, la planification des séances d'étude ne repose pas uniquement sur la répétition, mais sur un dosage adapté, tenant compte des points solides et des lacunes. Par exemple, un étudiant peut constater qu'il se souvient aisément des définitions, mais peine à mobiliser des exemples précis : il pourra alors concentrer ses révisions sur ces derniers.

En milieu éducatif, cette conscience de ses propres limites favorise une meilleure organisation du travail. Dans un cadre thérapeutique, elle aide les patients à maintenir une participation active aux exercices de stimulation cognitive. La dimension métacognitive agit donc comme

un filtre régulateur qui oriente les efforts de rappel et de révision vers une progression plus ajustée et durable.

□ **Conclusion**

L'étude du langage à travers les approches cognitive, développementale et clinique montre que la communication humaine repose sur une articulation complexe entre pensée, apprentissage et santé. L'analyse cognitive éclaire les mécanismes mentaux impliqués dans la compréhension et la production ; la perspective développementale retrace les étapes d'acquisition et l'importance de l'interaction sociale ; la clinique met en évidence les difficultés possibles et les réponses adaptées.

Ces dimensions, loin d'être isolées, se complètent et offrent une vision élargie du langage. Sur le plan pratique, elles nourrissent l'enseignement, les pratiques de remédiation et la compréhension des parcours singuliers. Ainsi, le langage se révèle comme un espace central où s'entrelacent cognition, relation et identité.

□ Références bibliographiques

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). *Régulation des apprentissages : perspectives cognitives et sociocognitives*. Bruxelles : De Boeck.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Conway, M. A. (2009). Episodic memories. *Neuropsychologia*, 47(11), 2305–2313.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1–25.