

## « SAVOIRS-ENSEIGNES », LÉGITIMITÉ(S) EN QUESTION(S)

**Martine BEAUVAIS,  
TRIGONE, CUEEP, Université Lille1, France**

### I - UNE PROBLÉMATIQUE ANCREE DANS L'HISTOIRE D'UN « SUJET-CHERCHEUR-PRATICIEN »

Face à l'évolution sensible de l'offre de formation vers des pratiques fondées sur des approches « psycho-philosophiques » visant le développement de la personne et de ses compétences relationnelles, il nous a semblé pertinent de poser la question de la légitimité des « savoirs-enseignés » en formation d'adultes. Que peut-on enseigner ? pour en faire quoi ? ou ? comment ? et pourquoi ?, sont les premières questions à partir desquelles nous avons décidé d'entreprendre une recherche sur la question de l'enseignabilité. Notre réflexion porte autant sur la question de la valeur du savoir, sa légitimité conceptuelle et paradigmatique, que sur les rapports au savoir de l'enseignant et de l'apprenant. Nous nous intéressons au processus qui va de la conception et de la production du savoir à sa transmission, à son enseignement, à son acquisition et à son utilisation individuelle et sociale par le sujet apprenant. Ne concevant par de légitimité en soi, notre intention n'est pas de viser une quelconque normalisation des « savoirs » et de leurs « enseignements » mais de progresser dans notre compréhension et ce, afin de mieux penser et de mieux agir sur nos pratiques d'enseignants, de formateurs, de consommateurs et de producteurs de savoirs. Soulignons que notre recherche est née d'une réflexion critique relative à notre propre pratique professionnelle en tant que formateur-consultant dans les domaines de la communication et du management.

Afin d'ancrer empiriquement nos travaux, nous avons choisi un « savoir-enseigné » que, par notre histoire professionnelle, nous connaissions dans deux postures, celles d'apprenante et d'enseignante, à savoir la Programmation Neuro-Linguistique. Née en Californie dans les années 70 à l'initiative de deux américains, Richard Bandler, et John Grinder, la PNL propose une approche globale de la personnalité et un ensemble d'outils et de techniques visant le développement personnel et l'optimisation de la relation. A l'origine la PNL s'adressait exclusivement à un public de praticiens psychothérapeutes auxquels elle proposait des « outils » à intégrer dans leur propre pratique professionnelle. Aujourd'hui, elle s'adresse à un large public composé, entre autres, d'acteurs de la formation, par le biais d'une littérature abondante et de multiples séminaires de formation, dont certains peuvent faire l'objet de certifications.

Animés par un souci d'ordre éthique, mais aussi pragmatique et épistémologique, nous avons tenté d'enrichir nos propres conceptions en nourrissant notre pensée des travaux d'épistémologues et de théoriciens sur la question de la science et de la connaissance. Par ailleurs, nous inscrivant dans le paradigme du constructivisme et de la complexité nous avons privilégié une approche inductivo-hypothétique et des méthodes qualitatives. Précisons enfin que notre corpus empirique est constitué d'une vaste littérature américaine et francophone spécialisée sur la PNL et d'entretiens conduits avec différents acteurs (formateurs et enseignants) intervenant dans le processus de transmission de cette approche.

### II - UN « SAVOIR-ENSEIGNE » CONFRONTE A DES PRINCIPES EPISTEMOLOGIQUES

Se questionner sur ce qui vaut, ou non, d'être enseigné implique que l'on soulève la question de la valeur du savoir et de son caractère de « scientificité ». Afin de complexifier nos propres conceptions épistémologiques, d'aborder autrement le débat « science/non-science », et de tenter une confrontation de la PNL à quelques principes épistémologiques, nous nous sommes intéressés aux points de vue de trois philosophes des sciences : Karl Popper, pour qui la seule connaissance scientifique qui soit est la connaissance objective, c'est-à-dire « *une connaissance sans sujet connaissant* » (1992. p70), Thomas Kuhn, (1983), pour qui est scientifique ce qui est reconnu comme tel par une communauté d'hommes de science, régie par un paradigme, et enfin Paul Feyerabend, pour qui, en matière de méthodologie scientifique, « *la seule règle qui survit* » c'est « *tout est bon* » (1979. p333). Voici brièvement et à titre d'illustration, quelques-unes des « possibles » clés de lecture de la légitimité paradigmatique d'un « savoir-enseigné » que notre exercice de confrontation épistémologique nous a permis de repérer.

#### II - 1 Une connaissance du « sens commun »

La démarche empruntée par les fondateurs de la PNL est essentiellement fondée sur l'observation empirique et procède par inférence. On sait que selon K. Popper, ce type de démarche relève de la théorie de « *l'esprit seau* » (1991. p120), théorie du « sens commun » et qu'elle ne peut prétendre à la scientificité. Même si nous ne partageons pas avec cet auteur l'idée d'une connaissance objective, connaissance du « 3<sup>ème</sup> monde » (Ibid. p137) qui existerait hors de tout sujet connaissant, il nous semble néanmoins que l'aversion des fondateurs de la PNL face à la théorie et aux théoriciens ainsi que la dichotomie opérée par ses acteurs entre savoir pratique et savoir théorique ne sont pas restés sans effet sur ce qui, aujourd'hui, constitue ce savoir et sur les pratiques de transmission dont il fait l'objet. Nous avons également relevé l'usage fréquent de généralisations, l'emploi abusif de concepts non définis, la formulation d'évidences, de tautologies, ce qui constitue un sérieux frein à tout projet de tester le degré de vérisimilitude d'un savoir, quel qu'il soit.

Par ailleurs, nous avons noté le caractère particulièrement pragmatique de cette approche, dans le sens « c'est vrai parce que ça marche », et nous en avons souligné les excès et les limites. En effet, poussé à son paroxysme, excluant le pourquoi au profit du comment, le pragmatisme extrémiste des fondateurs et des acteurs de la PNL a eu pour effet la dilution, jusqu'à noyade, de ses propres fondements théoriques et épistémologiques mais aussi, et les effets en sont peut-être plus conséquents, la perte de sa finalité et sa décontextualisation. Il nous a également semblé reconnaître dans ce « savoir » des influences behavioristes non-négligeables et une forte tendance à la « totalisation » traduisant davantage la logique disjonctive d'une pensée simplificatrice que l'empreinte d'un paradigme proche du constructivisme, comme certains pourraient le prétendre.

## II - 2 Le rejet du paradigme

Si nous retenons l'idée essentielle de T. Kuhn, selon laquelle toute science est portée par un paradigme adopté par l'ensemble des membres d'une communauté scientifique et auquel chacun se réfère, il devient alors difficile de considérer la PNL comme une « *science normale* » au sens de T. Kuhn, (1983. p29) et ses fondateurs comme des « hommes de science ». En effet, non seulement ces derniers nient une quelconque appartenance à une communauté scientifique mais de plus, et ils le revendiquent haut et fort (R. Bandler, ; J. Grinder, 1982. p17), ils rejettent globalement théories et théoriciens, dénigrent les savoirs établis notamment dans le champ de la psychologie et de la psychiatrie, reniant ainsi le paradigme en place et s'excluant de la communauté scientifique qui s'y réfère. On sait que remettre en question un paradigme équivaut à remettre en question la communauté scientifique qu'il régit et que, par voie de conséquence, c'est prendre le risque de se voir rejeté par cette communauté, ce qui fut effectivement le cas pour les fondateurs de la PNL (1995. p164).

## II - 3 Les limites du « tout est bon »

Avec P. Feyerabend, la question de la scientificité et de la méthode ne se pose pas de la même manière qu'avec K. Popper, ou T. Kuhn. Cet épistémologue « anarchiste » considère que ce sont davantage les violations méthodologiques qui font progresser la science que l'utilisation respectueuse et méthodique des outils et concepts contenus dans « *la boîte préformée et inflexible* » (T. Kuhn, 1983. p46) proposée, voire imposée, par le paradigme de la « science normale ». Mais si nous nous trouvons nombre d'affinités avec P. Feyerabend, pour qui, en matière de méthodologie, « *tout est bon* », nous pensons néanmoins qu'il convient de prendre conscience des limites, ou des « *obstacles* » (G. Bachelard, 1993. p73-82) qui risquent d'embrouiller la connaissance au point qu'elle en perde son essence et son sens. A titre d'exemple, permettons-nous d'évoquer l'usage récurrent que les fondateurs et les auteurs de la PNL font de la métaphore « PNL/magie ». Selon nous, en se référant, même métaphoriquement, à la magie et à la sorcellerie, les fondateurs de la PNL voulaient défier ouvertement les instances universitaires, celles-la mêmes qu'ils avaient rejeté et/ou par lesquelles ils avaient été rejetés. Mais il nous semble qu'aujourd'hui l'analogie « PNL/magie », comme d'ailleurs celle de « l'homme ordinateur », ne sont plus comprises comme des analogies et des métaphores et qu'elles se substituent aux références théoriques et épistémologiques de ce « savoir » qui, on a pu le constater, font sérieusement défaut dans le corpus enseigné. L'abus de langage comme l'abus de métaphores constituent des éléments non négligeables du système « savoir-enseigné PNL » et contribuent davantage à sa fermeture qu'à son ouverture.

## III - ESSAI DE MODELISATION D'UN « SAVOIR-ENSEIGNE »

Nous considérons qu'une pratique d'enseignement qui tend vers la « légitimité » est une pratique d'enseignement qui met en œuvre des conditions susceptibles de favoriser l'autonomisation de l'apprenant dans son rapport au savoir mais aussi, dans sa relation avec l'enseignant. Une de ces conditions consiste à s'assurer que le savoir à enseigner n'est pas coupé de ses fondements épistémologiques et théoriques. Nous référant aux travaux de Jean Piaget (1967. p1151-1172) concernant le système des sciences et leurs domaines de connaissances, nous pensons qu'un de ces processus de légitimation consiste dans les liens que l'enseignant et l'apprenant sont à mêmes d'établir entre les différents niveaux, ou domaines, du savoir qu'ils enseignent ou qu'ils apprennent, à savoir : le domaine matériel du savoir qui comprend son objet, le domaine conceptuel du savoir, c'est-à-dire les théories sur lesquelles se fonde ce savoir et enfin le domaine épistémologique qui comprend l'ensemble des réflexions que l'on peut avoir concernant ces mêmes théories.

D'une lecture du corpus « savoir PNL » et de sa légitimité à ces trois niveaux, matériel, conceptuel et épistémologique, il ressort le peu de « connaissances », au sens de Jacques Legroux, (1981) dont semblent faire preuve les acteurs de la PNL des fondements théoriques et épistémologiques de cette approche et le peu de liens qu'ils établissent entre les trois domaines de ce « savoir ». Il semblerait également qu'en reprenant à son compte l'analogie de « l'homme ordinateur », chère à la cybernétique dite de 1<sup>er</sup> ordre, la PNL ait également repris une conception particulièrement triviale de l'être humain, conception qui ne laisse que peu de place à l'autonomie.

Nous situant dans le paradigme du constructivisme et de la complexité, nous avons « bricolé » un modèle susceptible de rendre davantage intelligible la question de la légitimité des « savoirs-enseignés » en appréhendant leurs possibles effets à trois niveaux, à savoir :

- ◆ **un niveau individuel**, où nous tentons de repérer ce qui favorise, chez un sujet apprenant, l'acquisition d'un « savoir-croyance », non intégré à la totalité du sujet, pas tout à fait « compris » par lui, dans le sens « comprendre », et/ou la construction d'un « savoir-connaissance », un savoir « compris », construit, intégré à la totalité du sujet ;

- ◆ **au niveau du « savoir-social »**, où nous appréhendons le « savoir-enseigné » en tant que « système d'idées » en essayant de comprendre ce qui contribue à faire de ce système un « savoir-doctrine », plutôt fermé et enfermant et/ou un « savoir-théorie », plus ouvert et réfutable, au sens popperien (1991);

- ◆ **au niveau de l'enseignement**, en nous intéressant aux pratiques de transmission dont ce savoir fait l'objet et en tentant de repérer des indices d'une pratique ne favorisant pas ou peu l'autonomisation de l'apprenant dans son rapport au savoir et à l'enseignant, et que nous nommons « initiation endoctrinante » et/ou d'une pratique favorisant cette autonomisation, et que nous nommons « étude autonomisante ».

Bien sûr ces trois niveaux sont à concevoir en interaction, un « savoir-doctrine » ne choisissant pas des pratiques d'enseignement risquant de le mettre en péril, c'est-à-dire favorisant chez le sujet apprenant la construction de « savoirs-connaissances » susceptibles de le remettre en question(s) et dans le même élan de remettre en question la légitimité de l'enseignant. De même, les couples conceptuels tels que « savoir-croyance » et « savoir-connaissance » sont à concevoir, non pas comme des entités séparées et exclusives, mais plutôt comme des couples conceptuels aux bords flous, reliés par un « entre-deux ». C'est pourquoi, nous référant notamment aux travaux de Georges Lerbet, (1995. p58), nous préférons au ou exclusif (« savoir-croyance » ou « savoir-connaissance ») un et/ou non exclusif, qui nous permet de mieux prendre en compte la complexité du « savoir-enseigné » perçu en tant que système.

Sans procéder à une restitution exhaustive de notre exercice de modélisation, citons néanmoins quelques-uns des indices qui nous ont autorisés à conjecturer sur la question de la légitimité du « savoir-enseigné ».

### **III - 1 Le niveau individuel du savoir : « savoir-croyance » et/ou « savoir-connaissance »**

Rappelons qu'il ne s'agit pas pour nous de disjoindre deux conceptions du savoir, en considérant d'un côté un savoir en tant que « vilaine croyance » et de l'autre un savoir en tant que « bonne connaissance ». La croyance n'est pas synonyme d'ignorance, elle résulte davantage de l'attribution à priori d'un caractère de vérité à quelque chose. Ce qui importe n'est pas que le savoir connu ou cru soit « vrai » ; il n'est de vérité que relative et contextualisée. Selon nous, ce qui différencie croyance et connaissance c'est la compréhension. « *Savoir du dedans* » (G. Lerbet, 1995), la connaissance donne signification à ce que vit la personne, optimisant sa lucidité, sa conscience et facilitant ainsi le processus de décentration et de compréhension de ce (et de ceux) qui l'entoure(nt).

Nous savons, avec Jacques Legroux, (1981. p126) que si le savoir donne à celui qui le détient un pouvoir sur les autres, seule la connaissance peut conférer à celui qui la « comprend » un pouvoir sur soi. Voyons ce qu'il en est concernant le « savoir-enseigné » de la PNL. Cette dernière est particulièrement appréciée pour son aspect pragmatique. Elle est décrite par ses acteurs comme un outil efficace et utile. Elle permet de « faire » sur soi, d'opérer des changements visant à « être mieux », mais aussi, et peut-être surtout, de « faire » sur les autres, conférant ainsi au « PNListe » un certain « pouvoir social ». On a des « savoir-faire », on détient aussi des « savoir que » mais les « savoirs sur » se font très rares. L'adhésion aux principes philosophiques, qui prennent la forme de « formules à apprendre par cœur » paraît être la condition sine qua non à toute entrée dans le monde de la PNL. Toutefois, nous avons pu relever un certain nombre de confusions et de contradictions portant justement sur ces mêmes présupposés philosophiques et ce, notamment chez les acteurs ayant le statut d'enseignant certifié. D'un côté on affirme l'obligation impérieuse de se référer aux présupposés de la PNL et de l'autre on doute de leur caractère de vérité, même relative. D'un côté on prétend que connaître et enseigner ce qui constitue le socle théorique et épistémologique du « savoir-PNL » est fondamental et de l'autre on avoue ne pas l'enseigner et surtout, et de manière plus tragique, on avoue ne pas le connaître.

Nous avons également repéré chez les acteurs de la PNL une forte tendance à recourir au « nominalisme ». On sait avec Jacques Legroux, (1981) que les usagers du « nominalisme » sont ceux qui à défaut de développer leur espace de pouvoir personnel par la construction de connaissances, de savoirs compris, cherchent à développer leur espace de pouvoir social, en nommant les savoirs non-compris, en devenant ce que John Locke, (1972) se plaisait à nommer des « *savants disputeurs* », ceux qui cherchent à faire passer pour de la « *subtilité* » ce qui n'est rien d'autre que de « *l'obscurité affectée* ». Dans le cas des « PNListes » que nous avons rencontrés, nous nous demandons si le recours au nominalisme ne constituait pas la seule issue « viable », soit pour nous convaincre qu'ils savaient, soit pour s'en convaincre eux-mêmes.

En bref, au regard de notre lecture de ce premier niveau, il semble que la « compréhension » des savoirs est sensiblement négligée, ce qui ne contribue pas à favoriser la construction de « connaissances » et l'autonomisation de l'apprenant dans son rapport au savoir.

### III - 2 Le niveau du « savoir-social » : « savoir-doctrine » et/ou « savoir-théorie »

A ce second niveau, nous avons tenté d'appréhender le savoir en tant que système d'idées afin de mieux comprendre ce qui pouvait contribuer à sa fermeture et/ou à son ouverture. Nous considérons qu'une idée n'est pas « théorie » ou « doctrine » en fonction de sa nature, de son caractère de vérité ou de fausseté, mais de son degré d'ouverture et/ou de fermeture à l'environnement. Nous savons avec E. Morin, (1991) que les systèmes d'idées plutôt fermés tendent à se protéger des éventuelles agressions extérieures qui risqueraient de les mettre en péril alors que les systèmes d'idées plutôt ouverts accueillent plus volontiers ce qui vient de l'extérieur, ce qui les conforte comme ce qui les contredit. N'imaginons pas, toutefois, qu'un « savoir-doctrine » est un savoir totalement fermé au monde extérieur. Tout système vivant est à la fois clos et ouvert, un système totalement fermé est un système mort et la doctrine, si elle veut vivre, ou survivre, doit prévoir et maintenir une relative ouverture sur le monde extérieur. C'est ce qu'elle fait mais en contrôlant rigoureusement ce qu'elle laisse entrer, c'est-à-dire uniquement ce qui est susceptible de la servir, de la valider, de la renforcer. Précisons qu'ici encore, il ne convient pas de concevoir ces deux notions dans un rapport exclusivement antagoniste. « Savoir-doctrine » et « savoir-théorie » sont à penser dans une relation dialogique et comme deux entités aux bords flous.

Une doctrine n'existe que parce qu'elle se professe (O. Reboul, 1977. p37) et il nous semble que le processus de transmission qui est celui de la PNL répond tout particulièrement à l'exigence d'enseignement d'un « savoir-doctrine ». Dans le cadre de la formation des « enseignants certifiés en PNL », si on prétend s'ouvrir à d'autres courants de pensée, en réalité, on ne laisse entrer que ce qui conforte la PNL, voire que ce qui pourrait la fonder (approches thérapeutiques gestaltistes et systémiques). On ne s'ouvre en aucun cas à ce qui serait susceptible de la remettre en question et encore moins à ce qui pourrait la contredire.

Si le « savoir-théorie » se traduit par la réflexion, le « savoir-doctrine » se traduit le plus souvent par l'action. Nous savons que la PNL trouve une grande part de ses fondements philosophiques dans la pensée pragmatiste et l'idée de progrès social constitue une des idées maîtresse de cette pensée. Au premier abord la PNL apparaît le plus souvent comme une simple approche individuelle de développement personnel. Toutefois, et nous avons pu en relever de nombreux exemples dans l'abondante littérature dont elle fait l'objet, elle sait également se poser en tant qu'idéologie à visée collective. Elle se fait alors promesse d'un monde meilleur, d'un monde où « *il fasse bon vivre pour tous* » (A. Cayrol, In : N. Bidot, et B. Morat, 1995) et devient ainsi « discipline » dans toutes les acceptions du terme, c'est-à-dire ensemble de savoirs à connaître et « règles de conduite ». Portée par des « *chefs de file* » (Ibid.), elle vise l'adhésion de « *milliers* » (Ibid.) d'adeptes, de nouveaux « disciples ». Soulignons, nous référant ainsi aux travaux de G. Lerbet, (1995. p31), que nous reconnaissons dans ces discours propagandistes « *une image close de l'Homme* » et une certaine propension au « totalitarisme ». Non seulement il semblerait que la PNL tende vers une relative fermeture aux autres savoirs qui pourraient la contredire mais de surcroît, et comme c'est le cas pour tout « savoir-doctrine », elle met tout en œuvre pour se renforcer et se développer.

### III - 3 Le niveau de l'enseignement : « initiation endoctrinante » et/ou « étude-autonomisante »

A ce troisième niveau il s'agit de mieux comprendre les effets produits par l'enseignement du savoir, ce qui est susceptible de favoriser l'autonomisation et/ou la dépendance du sujet apprenant, notamment dans son rapport à l'enseignant. Dans le modèle de « l'initiation endoctrinante » on considère que l'élève est sous l'entière dépendance du « maître » qui, seul, est détenteur du savoir. Mais ce savoir est un savoir dogmatique qui n'est ni à réfléchir et encore moins à critiquer. Dans le modèle de « l'étude autonomisante » l'enseignant est un accompagnateur. Il constitue une des ressources dont peut disposer l'élève qui, en tant que pilote de son apprentissage, peut développer un haut degré d'autonomie dans sa démarche de recherche et de construction de savoirs.

Précisons là encore, que notre intention n'est pas d'établir des frontières aux bords lisses entre ces deux conceptions. Il existe, selon nous, des aspects propres à l'une et à l'autre qui se situent dans un « entre-deux » pouvant tout autant participer aux effets autonomisants qu'aux effets dépersonnalisants. Par ailleurs, nous pensons que quel que soit le modèle dans lequel l'apprenant se trouve, il reste un être humain qui, comme tout système vivant, acquiert et développe son autonomie dans un environnement. Reliant le niveau de l'enseignement aux deux précédents, nous dirons que « l'initiation endoctrinante » vise davantage chez « l'élève endoctriné » l'acquisition de « savoirs-croyances », contribuant ainsi à conforter le « savoir-enseigné » en tant que « savoir-doctrine » alors que « l'étude autonomisante » vise plutôt chez « l'élève étudiant » la construction de « savoirs-connaissances » contribuant ainsi à critiquer, enrichir et complexifier le « savoir-enseigné » en tant que « savoir-théorie ».

Dans toute pratique initiatique le rôle du « maître » est fondamental. Dans l'enseignement de la PNL le rôle et la personnalité du formateur le sont également. L'importance accordée à son charisme, à son statut, à son origine fait de lui une sorte de « modèle à imiter ». On assiste alors à un véritable enchevêtrement des modèles. Le « maître » incarne le « savoir ». L'apprenant n'a pas accès directement au savoir qui, nous l'avons précédemment souligné, est transmis dépouillé de ses fondements conceptuels et épistémologiques. L'élève est dépendant du « maître », c'est lui qui sait ce qui est bon de penser (présupposés philosophiques), et ce qui est bon de faire (techniques de changement à reproduire à l'identique) et tout ceci, dans le but ultime d'accéder au mieux être, à l'excellence, au même bonheur pour tous.

Si « l'étude autonomisante » implique la compréhension, « l'initiation endoctrinante » va privilégier la « mémorisation ». Il va de soi qu'une idéologie, quelle qu'elle soit, ne va pas se doter d'outils d'apprentissage susceptibles de la détruire. Comme nous le rappelle O. Reboul, (1992. p15) « *l'instrument intellectuel par excellence* » adopté par les druides était la mémoire. Nous avons pu noter, en ce qui concerne l'apprentissage des présupposés philosophiques de la PNL, seuls supports théoriques et épistémologiques offerts aux apprenants, que l'apprentissage par cœur est également le procédé le plus répandu. On parle même de « *formules à retenir* » (L. Fèvre, ; G. Soto, 1998) et nous soulignons ici l'analogie « PNL/magie » chère aux fondateurs de la PNL et à de nombreux auteurs francophones. Rappelons que privilégier la mémorisation à la compréhension a pour principal effet le recours au « nominalisme ».

#### IV - LÉGITIMITÉ DES « SAVOIRS-ENSEIGNES » : PARADOXE(S) ET ETHIQUE DE LA FORMATION

Ne concevant pas de légitimité en soi, c'est bien sur la question de la légitimité de l'enseignement de la PNL dans un contexte de formation d'adultes que notre recherche a porté. En appréhendant le « savoir-enseigné » de la PNL en tant que système, il nous a semblé repérer un certain nombre d'indices nous autorisant à conjecturer, en terme de propensions au sens popperien, que le système « savoir-enseigné » de la PNL présentait une préséance de la fermeture sur l'ouverture, ne favorisant pas l'autonomisation de l'apprenant, tant dans son rapport au savoir que dans son rapport à l'enseignant. Autonomie et connaissance étant à concevoir dans un rapport récursif, nous pouvons dire alors que le « savoir-enseigné » de la PNL ne semble pas favoriser chez l'apprenant la « compréhension », la construction de « connaissances », au sens de J. Legroux.

Toutefois, on ne peut ignorer les propos tenus par de nombreux acteurs, formateurs et formés, de la PNL. En effet, ces acteurs affirment avoir développé, grâce à l'outil PNL, des compétences en matière de gestion de la relation, en matière d'accompagnement individuel des personnes ou encore, en matière de gestion d'un groupe en formation. Et même si l'on ne perd pas de vue que l'on ne travaille que sur des représentations, on ne peut ignorer ici un premier paradoxe. Paradoxe qu'il convient d'appréhender, non pas comme une incontournable aporie mais plutôt comme porteur de sens, puisque l'on sait, avec Y. Barel, (1993. p204), que concevoir la complexité c'est aussi concevoir la paradoxalité. Ce n'est pas parce qu'un système « savoir-enseigné » ne nous semble pas favoriser l'autonomie de l'apprenant et sa « compréhension » que ce dernier ne va pas développer d'autonomie dans ce système, y construire et y produire des connaissances, et inversement ; ce qui nous invite à restituer à l'apprenant sa part de responsabilité et ce, y-compris dans l'acte d'endoctrinement. Ainsi, si la question de la légitimité de l'enseignabilité de la PNL dans un contexte de formation se pose, il convient de l'appréhender de manière complexe, c'est-à-dire, sans faire fi des paradoxes qu'elle soulève.

Nous avons insisté sur l'importance de la « compréhension ». Un savoir appris mais non compris ne permet pas à celui qui le détient de se complexifier et de gagner en autonomie. « *Enseigner la compréhension* » serait, selon E. Morin, (2000) un des « sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ». Et cette compréhension nécessiterait, entre autres, la « *conscience de la complexité humaine* » (Ibid. p112). S'il est des notions qui relèvent justement du domaine du seul « sujet connaissant », n'est-ce pas celles de « compréhension », de « conscience » et de « complexité ». Au nom de quoi serait-il moins grave sur un plan éthique de prétendre développer la « compréhension » et la « conscience » de l'autre, dédaignant ainsi sa « liberté », que de l'endoctriner, de l'abêtir, si c'est malgré soi ? Dans les deux cas je m'octroie le droit d'agir sur l'autre, la différence c'est le degré de lucidité.

Rappelons qu'à l'origine de notre questionnement concernant la légitimité des « savoirs-enseignés » il y avait d'abord un profond malaise éthique, une « mauvaise conscience » grâce à laquelle a pu émerger une conscience, la nôtre. Mais dès lors que l'on pense son action on prend le risque de la remettre en question, de bouleverser ses habitudes, ses certitudes. Penser est dangereux (H. Arendt, 1996) et c'est peut-être plus par lâcheté et/ou par paresse que l'on « endoctrine », malgré soi ou, devrions-nous dire, malgré la conscience de soi « *en tant que... autre* » (P. Ricoeur, 1990. p14).

Ainsi, un autre des paradoxes inhérent à l'acte d'enseignement est le paradoxe éthique auquel se trouve confronté tout enseignant qui revendique le respect de l'autre, son autonomie tout en étant conscient des effets de son enseignement sur l'autre, même si cet enseignement consiste davantage à définir des stratégies, à créer du bruit, à viser la « compréhension », plutôt qu'à transmettre coûte que coûte, un savoir à savoir. Nous référant à la pensée de Michel Serres, et à son idée de « retenue » (1991. p184), il nous semblerait aujourd'hui pertinent de rechercher à modéliser, toujours dans l'intention de mieux comprendre et de mieux agir sur nos pratiques ce que nous pourrions nommer un « enseignement retenu ». Cet enseignement tendrait à se situer dans un « entre-deux », où tout en

respectant la personne en tant que « sujet s'instruisant et se construisant », il s'agirait de créer les conditions favorables à sa propre instruction et construction, à l'édification de ce qu'Emmanuel Kant, (1994. p171) nommerait sa propre « législation éthique » et ce, au regard de son contexte, de ses pratiques, de ses projets.

## BIBLIOGRAPHIE

**ARENDRT, Hannah.**

(1996) - « *Considérations morales* ». Ed. Payot & Rivages : Paris.

**BACHELARD, Gaston.**

(1993) - « *La formation de l'esprit scientifique* ». Librairie philosophique J. Vrin. : Paris.

**BANDLER, Richard., GRINDER, John.**

(1982) - « *Changer sans douleur, Les secrets de la communication* ». Le Jour Editeur : Paris.

**BEAUVAIS, Martine.**

« *Sciences et savoirs en éducation : légitimité(s) en question(s). Contribution pour une approche critique de conceptions de formation : le cas de la Programmation Neuro-Linguistique* ». Thèse de Doctorat soutenue le 05/12/2001 à Lille, sous la direction Jean Clénet.

**BIDOT, Nelly., MORAT, Bernard.**

(1995) - « *D'un monde à un autre, Exercices de Programmation Neuro-Linguistique à pratiquer au quotidien* ». InterEditions : Paris.

**FEVRE, Louis. SOTO, Gustavo.**

(1998) - « *Guide du praticien en PNL, Manuel d'auto-formation et de travail en groupe* ». Chronique Sociale : Lyon.

**FEYERABEND, Paul.**

(1979) - « *Contre la méthode, esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance* ». Seuil : Paris.

**KANT, Emmanuel.**

(1994) - « *Métaphysique des mœurs I, Fondation, Introduction* ». GF Flammarion : Paris.

**KUHN, Thomas.**

(1983) - « *La structure des révolutions scientifiques* ». Flammarion : Paris.

**LEGROUX, Jacques.**

(1981) - « *De l'information à la connaissance* ». Centre National Pédagogique. Mesonance : Chaingy.

**LERBET, Georges.**

(1995) - « *Les Nouvelles Sciences de l'Éducation* ». Nathan : Paris.

**LOCKE, John.**

(1972) - « *Essai philosophique concernant l'entendement humain* ». Librairie philosophique J. Vrin, : Paris.

**MORIN, Edgar.**

(1991) - « *La méthode, Tome 4, Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation* ». Seuil : Paris.

(2000) - « *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* ». Seuil : Paris.

**POPPER, Karl.**

(1991) - « *La connaissance objective* ». Champs Flammarion : Paris.

**REBOUL, Olivier.**

(1977) - « *L'endoctrinement* ». PUF : Paris.

(1992) - « *Les valeurs de l'Éducation* ». PUF : Paris.

**RICOEUR, Paul.**

« *Sois-même comme un autre* ». Seuil : Paris.

**SERRES, Michel.**

(1991) - « *Le Tiers-Instruit* ». Gallimard. Ed. François Bourin, : Paris.