

L'enseignabilité en question(s) : de la valeur des savoirs à celle de leurs enseignements

Martine Beauvais, Laboratoire TRIGONE – CUEEP, Lille

En soulevant la question de la valeur des savoirs et de leurs enseignements nous soulevons aussi la question de l'autonomie des systèmes vivants et par là, celle de la responsabilité éthique des consommateurs, producteurs et/ou "transmetteurs" de savoirs que nous sommes. Questionner l'enseignabilité relève alors d'une démarche à la fois éthique et pragmatique qu'il convient d'entreprendre avec "retenue" (au sens de M. Serres) en produisant des modèles de lecture suffisamment complexes pour nous permettre d'évaluer, pour mieux comprendre, les processus de légitimation des "savoirs-enseignés".

Die Lehrbarkeit in Frage gestellt: Vom Wert des Wissens und seiner Vermittlung

Die Frage nach dem Wert des Wissens und seiner Vermittlung wirft diejenige nach der Autonomie lebender Systeme auf, was wiederum zum Problem der ethischen Verantwortung der Konsumenten, Produzenten und/oder „Vermittler“ von Wissen, d.h. unser aller Verantwortung, führt. Sich über die „Lehrbarkeit“ Fragen zu stellen, zeugt somit von einer ethischen und gleichzeitig pragmatischen Vorgehensweise, die „mit Zurückhaltung“ (im Sinne von M. Serres) zu verfolgen ist, wobei ausreichend komplexe Lesemodelle zu entwickeln sind, die es uns ermöglichen, den Prozess der Legitimation des „vermittelten Wissens“ zu evaluieren und dadurch besser zu verstehen.

Problématique générale

Dans le champ de la formation des adultes et plus précisément de la formation des formateurs on assiste depuis ces deux dernières décennies à une évolution sensible de l'offre de formation vers des pratiques fondées sur des approches que nous qualifions de "psycho-philosophiques", approches qui visent le développement de la personne et de ses compétences relationnelles et communicationnelles. Confrontés, en tant que formateurs, à ces multiples pratiques et à ce que nous nous permettons de nommer leurs "dérives", il nous a semblé pertinent et urgent de nous poser la question de la valeur de ces "savoirs-enseignés" et d'interroger plus globalement la question de l'enseignabilité : Qu'est-ce qui vaut d'être enseigné ? Comment l'enseigner ? Dans quels contextes ? Et pour en faire quoi ?

Notre questionnement porte autant sur la valeur des savoirs, leur légitimité conceptuelle et paradigmatique que sur la qualité des enseignements dont ils peuvent faire l'objet. 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.

Notre intention n'est nullement de rechercher une quelconque normalisation des savoirs et de leurs enseignements. Motivés par un souci d'ordre éthique nous nous efforçons de mieux comprendre ce qui est susceptible de contribuer, ou non, au processus de légitimation des "savoirs-enseignés" et ce, pour mieux penser et mieux agir sur nos propres pratiques d'enseignants, de formateurs, de consommateurs et de producteurs de savoirs.

Dans cette recherche, la Programmation Neuro-Linguistique (PNL), tient lieu d'ancrage empirique. En tant que "savoir-enseigné", elle nous permet de repérer des indices nous autorisant à conjecturer, au sens popperien (1991) sur la question de la légitimité.

Quelques mots sur la PNL. Née en Californie dans les années soixante-dix 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. À l'origine, elle s'adressait exclusivement à un public de psychothérapeutes auxquels elle proposait des outils à intégrer dans leurs propres pratiques professionnelles. 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.

Choix théoriques et méthodologiques

Le paradigme dans lequel nous nous inscrivons est celui du constructivisme et de la complexité. Nous pensons, rejoignant ainsi la thèse de F. Varela (1996), que notre cognition ne résulte ni de la perception, ni de la représentation d'un monde qui serait "prédonné", mais que notre cognition est enactée, qu'elle résulte de notre action sur le monde.

Nous avons privilégié une approche inductivo-hypothétique et des méthodes qualitatives. Notre chemin s'est construit en marchant et nos corpus empirique, théorique et épistémologique se sont mutuellement constitués au fur et à mesure de la progression de nos questionnements. Notre corpus empirique consiste aujourd'hui en une vaste littérature américaine et francophone sur la PNL et notamment de l'ensemble des ouvrages originaux des fondateurs de l'approche et de matériaux extraits d'entretiens non-directifs conduits avec des acteurs de la PNL, enseignants et formateurs.

Animés par un souci d'ordre éthique mais aussi pragmatique et épistémologique, nous avons tenté de complexifier nos conceptions sur la question de la connaissance et notamment de sa valeur, en interrogeant des épistémologies à la fois complémentaires et contradictoires, telles que celles défendues par K. Popper (1991), T. Kuhn (1983) et P. Feyerabend (1979).

Stratégies de modélisation

Une des clés que nous offre le paradigme du constructivisme et de la complexité pour avancer dans notre compréhension du monde est celle de la "modélisation systémique", c'est-à-dire de la construction d'artefacts, ou pour reprendre la définition de J.-L. Le Moigne (1999), de "*modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe*". Nous avons alors, à notre tour, "bricolé" un modèle, selon nous, susceptible de rendre un peu plus intelligible la question de la légitimité des "savoirs-enseignés".

Avec E. Morin (1991) nous considérons le "savoir-enseigné" en tant que système vivant. Nous appréhendons la question de sa relative légitimité au regard de son degré d'ouverture et/ou de fermeture et évaluons, au sens de comprendre (C. Hadji, 1989), ses possibles effets à trois niveaux, à savoir :

- *À 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, au sens de "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 endocrinante" et/ou d'une pratique favorisant cette autonomisation, et que nous nommons "étude autonomisante".

Ces trois niveaux sont à concevoir en interaction. Un "savoir-doctrine" ne choisit 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, "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 préférons au *ou* exclusif ("savoir-croyance" *ou* "savoir-connaissance") un *et/ou* non exclusif (G. Lerbet, 1995), qui nous permet de mieux prendre en compte la complexité du "savoir-enseigné".

Nous référant aux travaux de J. Piaget (1967) concernant le système des sciences et leurs domaines de connaissances, nous identifions le "savoir" à trois niveaux : un premier niveau, qui comporte les éléments de son corpus *matériel*, un second niveau qui réunit les *savoirs conceptualisés* et les théories sur lesquelles il se fonde et enfin un troisième niveau, constitué de l'ensemble des réflexions d'ordre *épistémologique* menées par rapport au savoir en question.

Quelques indices signifiants

Sans procéder à une restitution exhaustive de notre exercice de modélisation, reprenons quelques-uns des indices qui nous autorisent à conjecturer sur la question de la légitimité du "savoir-enseigné" et plus précisément sur celui de la PNL.

- *Le niveau individuel du savoir : "savoir-croyance" et/ou "savoir-connaissance" :*

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 J. Legroux (1981) 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".

Par ailleurs, nous avons repéré chez les acteurs de la PNL une forte tendance à recourir au "nominalisme". Nous partageons l'idée de J. Legroux selon laquelle les usagers du "nominalisme" sont ceux qui à défaut de développer leur espace de pouvoir personnel par la construction de "connaissances", cherchent à développer leur espace de pouvoir social, en nommant les savoirs non-compris, en devenant ce que J. Locke (1972) se plaisait à nommer des "*savants disputeurs*". Dans le cas des "PNListes" que nous avons rencontrés, nous pouvons nous demander si le recours au nominalisme ne constitue pas la seule issue "viable", soit pour convaincre l'autre qu'ils savent, soit pour s'en convaincre eux-mêmes.

- *Le niveau du "savoir-social" : "savoir-doctrine" et/ou "savoir-théorie" :*

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.

Une doctrine n'existe que parce qu'elle se professe (O. Reboul, 1977) 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". À titre d'exemple, 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 (Gestalt, Thérapie Systémique, Analyse Transactionnelle, etc). 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. 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 elle apparaît le plus souvent comme une simple approche individuelle de développement personnel. Mais elle sait également se poser en tant qu'idéologie à visée collective, se faisant alors promesse d'un monde meilleur et devenant ainsi "discipline" dans toutes les acceptions du terme, c'est-à-dire ensemble de savoirs à connaître et "règles de conduite".

Non seulement il nous semble que la PNL tend vers une relative fermeture aux savoirs qui risquent de 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.

- *Le niveau de l'enseignement : "initiation endoctrinante" et/ou "étude-autonomisante" :*

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 plutôt un facilitateur, 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. 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 alors 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 à un véritable enchevêtrement de modèles. Le "maître" incarne la "PNL". L'élève est dépendant du "maître", c'est lui qui sait ce qui est bon de penser et ce qui est bon de faire.

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. Nous avons pu noter, en ce qui concerne l'apprentissage des présupposés philosophiques de la PNL, seuls "ersatz" de fondements théoriques et épistémologiques offerts aux apprenants, que l'apprentissage par cœur est également le procédé le plus répandu.

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 et notamment de formation d'acteurs éducatifs, au sens large, que notre recherche a porté. En appréhendant le "savoir-enseigné" en tant que système, il nous a semblé que le système "savoir-enseigné" de la PNL présentait une préséance de la fermeture sur l'ouverture, ne favorisant pas, ou peu, 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 ce "savoir-enseigné" ne semble pas favoriser chez l'apprenant la "compréhension", la construction de "connaissances" au sens de J. Legroux.

Toutefois, on ne peut ignorer les nombreux acteurs, formateurs et formés, qui affirment avoir développé, grâce à la 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. Mais nous savons que ce n'est pas parce qu'un système "savoir-enseigné" ne 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.

Quelques clés de légitimation

En résumé, nous retenons comme principales clés de la légitimation, l'importance du contexte et de la finalité ainsi que la mise en œuvre de conditions susceptibles de favoriser l'autonomisation de l'apprenant, et ceci, tant dans son rapport au savoir que dans son rapport à l'enseignant. Quelles peuvent être ces conditions ?

Dans son rapport au savoir, il nous semble qu'il s'agit de veiller à ce que l'apprenant parvienne à tisser des liens entre les différents domaines (matériel, conceptuel et épistémologique) du savoir, ce qui implique au préalable que ces domaines soient encore lisibles. Il s'agit également de veiller à ce qu'il puisse accéder à d'autres savoirs, y-compris et peut-être surtout, à des savoirs susceptibles de remettre en question le "savoir-enseigné", l'amenant ainsi à douter, à chercher, à réfuter, à reconstruire, à "bricoler" et ceci pour favoriser sa compréhension.

Par ailleurs, il importe que l'enseignant entreprenne une démarche consistant à "penser" sa propre relation au savoir et sa relation à l'apprenant, qu'il ne se confonde pas avec le savoir qu'il enseigne, évitant alors de se placer comme "modèle" à imiter, comme incarnation du savoir à enseigner.

Bibliographie :

1. Feyerabend, Paul, 1979, *Contre la méthode, esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Éditions du Seuil, Paris.
2. Hadji, Charles, 1989, *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF Éditeur, Paris.
3. Kuhn, Thomas, 1983, *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris.
4. Legroux, Jacques, 1981, *De l'information à la connaissance*, Mesonance, Centre National Pédagogique, Chaingy.
5. Le Moigne, Jean-Louis, 1999, *La Modélisation des systèmes complexes*, Dunod, Paris.
6. Lerbet, Georges, 1995, *Les Nouvelles Sciences de l'Éducation*, Éditions Nathan, Paris.
7. Locke, John, 1972, *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris.
8. Morin, Edgar, 1991, *La méthode, tome 4, Les idées, Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Éditions du Seuil, Paris.
9. Popper, Karl, 1991, *La connaissance objective*, Champs Flammarion, Paris.
10. Reboul, Olivier, 1977, *L'endoctrinement*, Presses Universitaires de France, Paris.
11. Varela, 1996, *Invitation aux sciences cognitives*, Éditions du Seuil, Paris.