

50377  
2001  
11-2

Université des Sciences et Technologies de Lille  
CUEEP – Laboratoire TRIGONE

**THÈSE**

Pour obtenir le grade de

**DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Discipline : **Sciences Humaines**

présentée et soutenue publiquement

par

**Martine BEAUVAIS**

le 5 décembre 2001



***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***

**TOME II**

Directeur de thèse : **Monsieur le Professeur Jean CLÉNET**

**JURY**

Monsieur **Jean CLÉNET**, Professeur des Universités, Université de Lille I

Monsieur **Jean GUGLIELMI**, Professeur émérite des Universités, Université de Caen

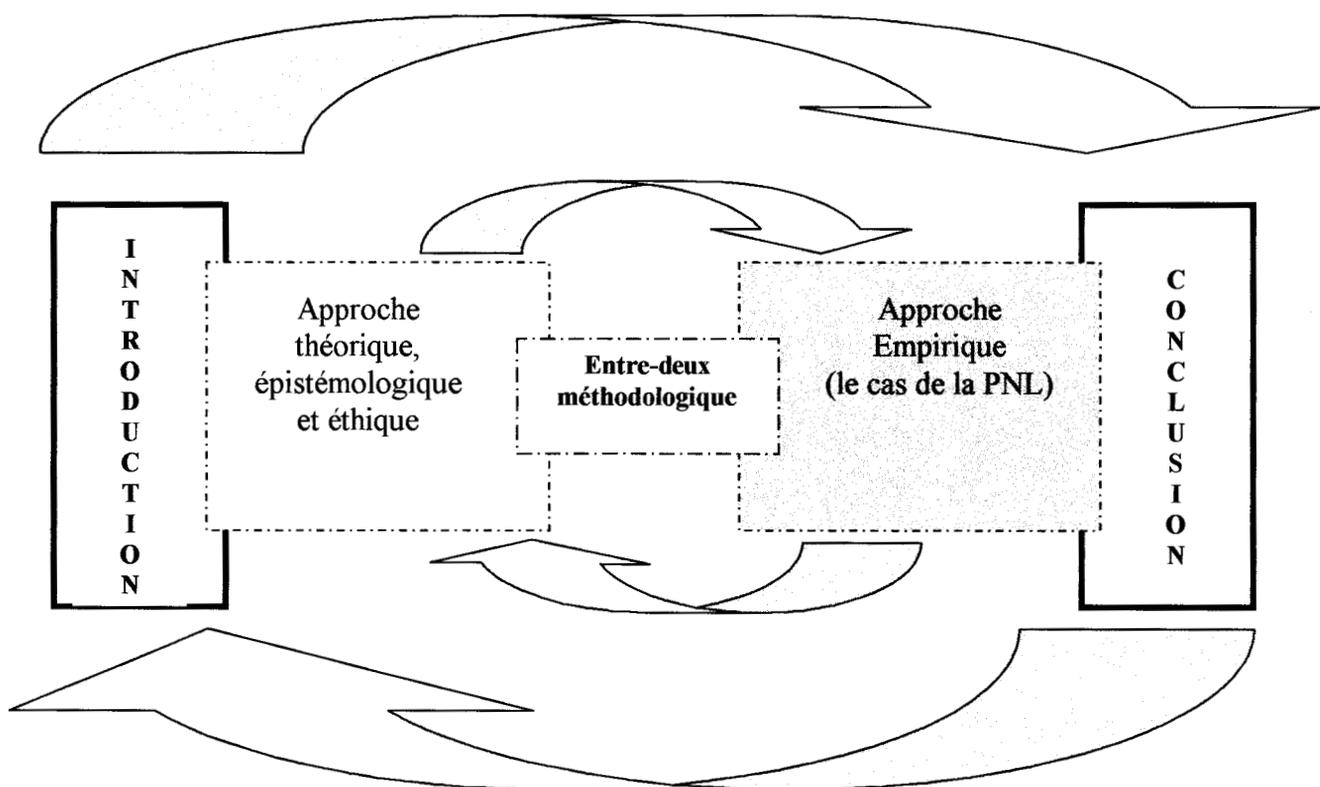
Monsieur **Carol LANDRY**, Professeur des Universités, Université du Québec à Rimouski

Monsieur **Georges LERBET**, Professeur émérite des Universités, Université de Tours

Monsieur **André de PERETTI**, Ancien Directeur de Recherches à l'INRP

Monsieur **Daniel POISSON**, Professeur des Universités, Université de Lille I,  
Président de Jury

*Seconde partie : modélisation générale  
d'un « savoir-enseigné »*



## **Introduction de la seconde partie : vers une modélisation du « système-savoir-enseigné-PNL »**

Dans notre première partie nous avons essayé de nous approprier et de construire des référents épistémologiques, théoriques et éthiques susceptibles de nous aider à mieux penser la question de la légitimité des « savoirs-enseignés ». Notre « entre-deux » méthodologique nous a permis de progresser dans l'élucidation de notre démarche « complexe » de recherche et d'opérer quelques choix méthodologiques. À présent, nous allons tenter, au regard de cet outillage conceptuel et méthodologique, de poser la question de la légitimité à un « savoir-enseigné » existant, dont nous avons déjà acquis une expérience dans deux postures, celle d'apprenante et celle d'enseignante et que nous avons voulu découvrir et comprendre dans une troisième posture, celle de chercheur.

Rappelons qu'en tant que « sujet-chercheur » nous nous savons impliqué dans ce projet de recherche . Notre motivation première est d'ordre éthique et elle trouve, en partie, son origine dans notre propre histoire de formateur en PNL. Ainsi, de la question des fondements théoriques et épistémologiques de la PNL, nous en sommes peu à peu venus à nous interroger sur la question de la légitimité des « savoirs-enseignés » de manière plus générale. Dès lors notre recherche porte tant sur la valeur des savoirs, que sur celle de la cohésion « savoir-enseignant » et il conviendra d'interroger ce « savoir-enseigné » à différents niveaux :

- Quelles sont les influences paradigmatiques de la PNL ? Et quels en sont les effets et les limites ?
- De quoi est constitué ce savoir, tant sur le plan théorique que matériel ?
- Quels liens peut-on re-construire entre son corpus épistémologique et théorique et son corpus matériel ?
- Quelle « connaissance » ont les acteurs PNL des différents niveaux du savoir qu'ils « utilisent » et/ou enseignent ?
- Quels liens se montrent-ils capables d'établir entre ces différents niveaux ?
- Quelles sont leurs conceptions de l'enseignant et de l'apprenant en PNL ?
- Quelle(s) valeur(s) attribuent-ils à ce savoir et à son enseignement ?

Pour tenter d'apporter et/ou de construire des « possibles » réponses à ces multiples questions, nous procéderons, dans un premier temps, à une présentation relativement succincte de l'approche PNL, en précisant quelques éléments de sa genèse et des conduites auxquelles elle

donne lieu. Puis nous essaierons de présenter notre corpus empirique en fournissant quelques précisions sur la manière dont nous avons choisi de l'exploiter, avant d'opérer une première lecture du « savoir-enseigné » PNL à l'aide du modèle à trois niveaux de connaissances<sup>268</sup>, nous permettant d'interroger les domaines matériel, conceptuel et épistémologique du « savoir PNL ».

Ensuite, nous interrogerons différents acteurs de la PNL sur une des notions fondamentales de cette approche, à savoir la notion de « modèle » et de « modélisation ». Puis nous utiliserons notre modèle de lecture nous permettant de questionner la légitimité du « savoir-enseigné » perçu en tant que système, au regard de son degré d'ouverture et/ou de fermeture et ce, à trois niveaux : au niveau individuel, au niveau du « savoir social » et enfin au niveau de l'enseignement<sup>269</sup>.

Enfin, nous reviendrons sur une des réflexions majeures de ce travail, à savoir la réflexion épistémologique, en procédant à un essai de confrontation du « savoir-enseigné » PNL avec quelques-unes des idées maîtresses défendues par K. Popper, T. Kuhn et P. Feyerabend. Ce dernier exercice nous permettra alors d'ouvrir le débat sur une question essentielle, celle qui motive notre réflexion actuelle concernant la légitimité des « savoirs-enseignés », à savoir la question de l'éthique, de la conscience et de la responsabilité du chercheur, du producteur et consommateur de savoir et de l'enseignant.

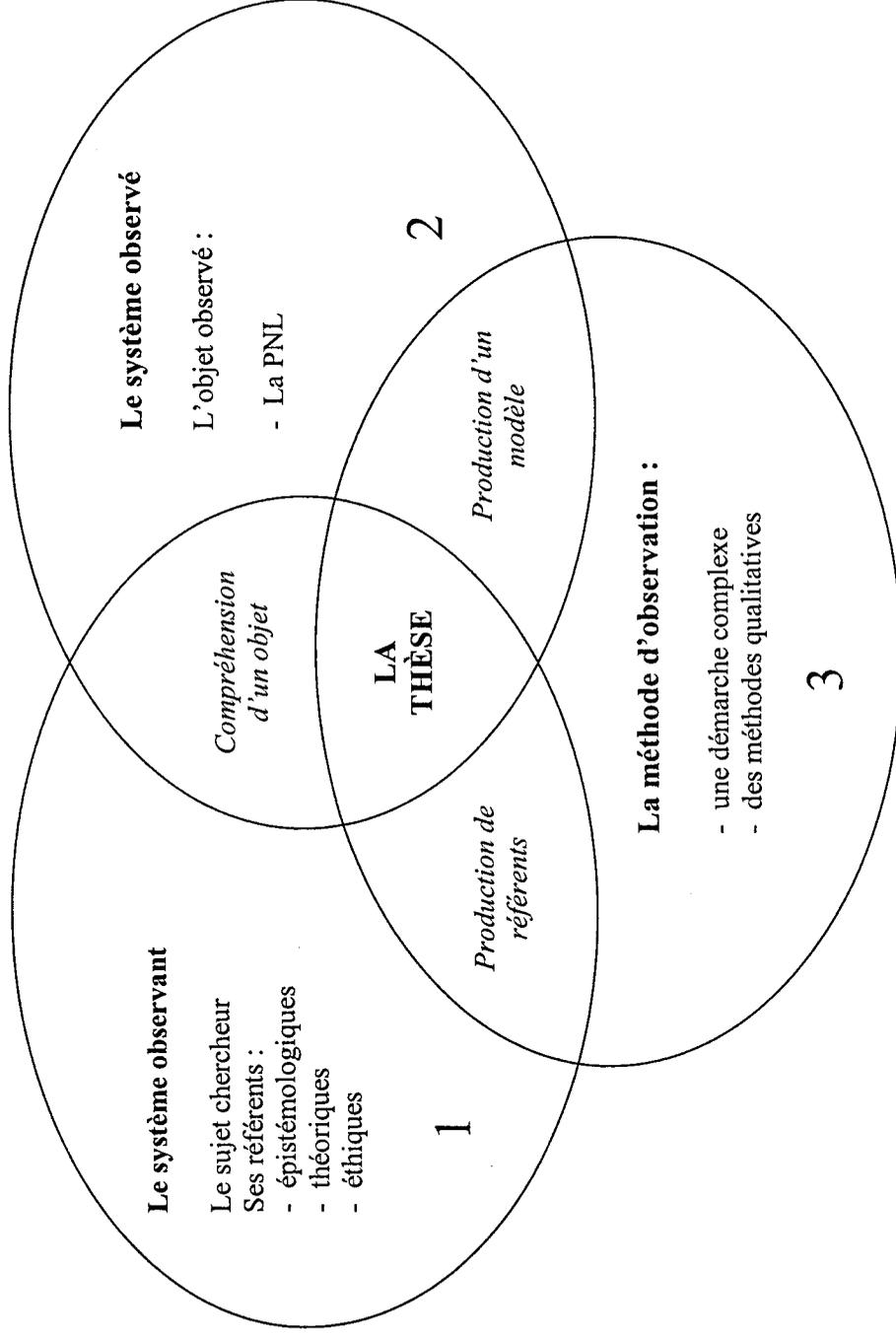
Nous pouvons d'ores et déjà esquisser une modélisation de notre propre recherche sous la forme ci-après, en rappelant qu'il s'agit d'une recherche de sens dont les finalités premières sont de mieux penser et de mieux agir sur nos pratiques.

---

<sup>268</sup> cf. : modèle (29) p. 242.

<sup>269</sup> cf. : modèle (24) p. 197.

### (33) MODÉLISATION D'UNE RECHERCHE COMPLEXE



## CHAPITRE PREMIER – IDENTIFICATION D’UN « SAVOIR-ENSEIGNÉ » :

### La Programmation Neuro-Linguistique

Le « savoir-enseigné » auquel nous avons choisi de nous intéresser est celui de la Programmation Neuro-Linguistique. Comme le précise très justement J.L. Le Moigne (1999, p. 58-64), un système perçu complexe est un système qui avant toute chose a été identifié, a été repéré dans un environnement. Il convient alors d’élaborer une représentation suffisamment précise du « savoir-enseigné » de la PNL pour mieux le reconnaître et peut-être même parvenir à le « connaître », dans le sens de J. Legroux. Pour ce faire, attachons-nous dans un premier temps à mieux situer la PNL dans son contexte d’origine.

#### A – Des éléments de compréhension

Ce n’est probablement pas le fruit du hasard si la PNL est née aux États-Unis, et plus précisément en Californie dans les années soixante-dix. C’est bien dans le sillage de l’École de Palo Alto<sup>270</sup> qu’elle a vu le jour, dans un courant particulièrement propice à l’émergence de nouvelles approches dans les domaines de la communication et de la psychologie. Dès les années cinquante, on assiste à l’effervescence des thérapies dites « humanistes » ou « existentielles » dont C. Rogers est considéré comme un des pionniers. Rappelons que dans la même période, toujours aux États-Unis, c’est Eric Berne, Psychiatre, qui souhaite « *mettre la thérapie au service de tous* » (V. Lenhardt, 1980, p. 14) en proposant une nouvelle théorie, qu’il baptisera « Analyse Transactionnelle » (E. Berne, 1972). Notons, entre parenthèse, que l’Analyse Transactionnelle s’appuie également sur un certain nombre de postulats philosophiques, parfois partagés par la PNL, notamment celui selon lequel l’homme est fondamentalement bon et/ou qu’il dispose des capacités pour le devenir ; postulat qui n’est pas sans nous rappeler une certaine conception orientale de l’éthique, déjà prônée par le confucianiste Mencius<sup>271</sup>.

C’est également l’époque où on se recentre sur l’individu, où on prétend restituer au sujet la responsabilité de son propre devenir, de son propre développement psychologique. C’est à la personne de prendre conscience de ses propres limites, on part du postulat qu’elle est la mieux

---

<sup>270</sup> Nous développerons quelques-unes des idées portées par ce courant dans cette même partie.

<sup>271</sup> cf. : fin de notre première partie : « Une conception orientale de l’éthique » p. 187.

placée pour savoir ce qui ne fonctionne pas chez elle et pour mettre en œuvre les processus susceptibles d'y remédier. Permettons-nous d'ouvrir ici une petite parenthèse. On peut remarquer dans ces conceptions que la personne semble être appréhendée en tant que système auto-référencé, et ainsi s' « auto-produisant » et « auto-produisant » ses propres processus de développement et/ou de « guérison ». Nous savons que l'auto-référence absolue - comme l'hétéro-référence absolue - n'existe pas et que comme l'écrit très justement J. Miermont (2000, p. 14) : « *l'autonomie n'émerge que par l'interférence de processus autoréférentiels et hétéroréférentiels et de leurs oscillations* ». Par ailleurs, il importe de ne pas oublier les notions d'incomplétude et d'indécidabilité<sup>272</sup> qui vont de pair avec l'autonomie inhérente à tout système vivant et il convient également de rappeler le principe d'Ashby selon lequel « *le sous système qui pilote un système doit être au moins aussi complexe que ce qu'il a à piloter.* » (G. Lerbet, 1998, p. 30).

Poursuivons. C'est également l'époque d'une grande remise en question des méthodes et des principes de la psychiatrie traditionnelle et de la psychanalyse. Au langage hermétique des experts psychiatres et psychanalystes on préfère un langage simple, accessible à tout un chacun, aux cures sans fin de la psychanalyse, on préfère les thérapies brèves<sup>273</sup>, au « pourquoi ça ne va pas ? », on préfère, en bon pragmatique, le « comment faire pour que ça aille mieux ? ». Voyons comment, dans ce contexte plutôt favorable, deux individus ont donné le jour à une nouvelle approche, la Programmation Neuro-Linguistique.

## 1) Genèse de la PNL

On attribue la paternité de la PNL à deux américains, John Grinder (1940) et Richard Bandler (1949)<sup>274</sup>. Ces derniers se seraient rencontrés en 1972 à l'Université de Santa Cruz en Californie. À cette époque Richard Bandler, qui s'était jusqu'alors intéressé à l'informatique préparait un « Master's degree<sup>275</sup> » en psychologie alors que John Grinder, était déjà titulaire d'une thèse de doctorat en linguistique<sup>276</sup>, publiée en 1972 sous le titre : « On Deletion

---

<sup>272</sup> cf. : notre exposé sur la question de l'autonomie, première partie, chapitre III.

<sup>273</sup> On dénombre aujourd'hui plus de 400 techniques psychothérapeutiques dites « thérapies brèves ».

<sup>274</sup> Nous sommes parvenus à retracer l'histoire de la PNL en nous appuyant sur notre base documentaire présentée ci-après mais aussi en recueillant quelques informations auprès de l'un des deux fondateurs de la PNL, John Grinder (Annexe 1).

<sup>275</sup> Le « Master's degree » équivaut à une quatrième année d'études universitaires, soit une maîtrise.

<sup>276</sup> En recherchant les éléments de l'histoire de la PNL, nous nous sommes trouvés face à de multiples, et parfois contradictoires, informations qui loin de nous éclairer sur la naissance de cette approche ont parfois davantage contribué à créer chez nous de la confusion. Ainsi, nous en sommes parfois venus à nous demander s'il n'était pas plus facile de partir à la recherche non pas d'une histoire de la PNL, mais des histoires de la PNL. À titre d'exemple, et concernant les fondateurs de la PNL, Richard Bandler et John Grinder, en questionnant aussi bien

Phenomena in English<sup>277</sup> » et auteur d'un second ouvrage sur la grammaire générative de Noam Chomsky<sup>278</sup>. Ainsi, quoi qu'en disent les auteurs français (L. Fèvre, G. Soto, A. Cayrol) pour n'en citer que quelques-uns, ni l'un ni l'autre, à notre connaissance, ne sont titulaires d'une thèse de doctorat en psychologie. Et s'il est vrai que J. Grinder peut prétendre au titre de Docteur, c'est en linguistique, quant à R. Bandler, selon J. Grinder lui-même (Annexe 1), la seule thèse que nous lui connaissons est celle de sa maîtrise en psychologie.

Ces premiers éléments d'information nous semblent loin d'être anecdotiques. En effet, nous pouvons dès à présent supposer que d'une part, la non-appartenance des deux fondateurs de la PNL à la communauté des psychologues diplômés a probablement contribué à leur non-reconnaissance et à leur exclusion par la communauté scientifique<sup>279</sup>, ce qui à son tour a pu favoriser la radicalisation de leur propre position par rapport au savoir universitaire en général.

Trois autres personnes ont activement collaboré à la création et au développement de la PNL. Il s'agit d'une part des épouses de R. Bandler et de J. Grinder, Lesly Cameron (1948), psychothérapeute et Judith Delozier (1946), étudiante en anthropologie et d'autre part, de Robert Dilts (1955) étudiant en psychologie. Ce dernier, aujourd'hui auteur de nombreux ouvrages sur la question, est considéré dans le monde de la PNL comme le spécialiste de la « modélisation<sup>280</sup> ». Tous trois sont également co-auteurs du dernier ouvrage publié par R. Bandler et J. Grinder en 1981 « N.L.P. Volume 1 », livre qui constitue en fait le mémoire de Maîtrise de Robert Dilts.

Dès 1972, ils décident de former une équipe de recherche afin d'étudier la structure de ce qu'ils nomment : « l'excellence en communication ». Ils s'efforcent de mettre à jour, de

---

les formateurs et les enseignants que les nombreux auteurs d'ouvrages spécialisés sur la question, on découvre avec surprise que R. Bandler et J. Grinder, les fondateurs de la PNL, portent des titres et des qualifications très diverses. R. Bandler est présenté tour à tour comme un mathématicien, un informaticien et parfois même un docteur en psychologie. Quant à J. Grinder, si on le reconnaît le plus souvent en tant que linguiste, c'est la plupart du temps un titre de docteur en psychologie qui lui est, à lui aussi, attribué.

<sup>277</sup> Que l'on peut traduire ainsi : « À propos du phénomène de suppression en anglais ».

<sup>278</sup> John Grinder a publié deux ouvrages : « *A Guide to transformational grammar* » – Grinder (J) and Elgin (S) – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1973, ainsi que « *On deletion phenomena in english* » (Grinder (J) – The Hague : Mouton, 1972.

<sup>279</sup> cf. les notions de « *paradigme* » de « *communauté scientifique* » et d' « *homme de science* » chez T. Kuhn (1983) présentées dans notre première partie.

<sup>280</sup> Nous aurons l'occasion de nous attarder plus longuement sur cette notion en interrogeant la PNL au regard de nos trois niveaux de légitimation.

décrire et de formaliser l'agir communicationnel<sup>281</sup> de certains spécialistes de la communication thérapeutique, en vue de mieux comprendre leurs comportements dans l'interaction et, cela est important pour nous, de pouvoir les enseigner à d'autres. Un bref extrait des propos qu'ils tiennent en guise de conclusion de leur premier livre illustre parfaitement leurs intentions :

- « *Ce n'est pas notre but dans ce livre de nier la qualité magique de sorciers thérapeutes dont nous avons vécu l'expérience mais plutôt de montrer que la magie, comme les autres activités complexes de l'humain a une structure et si l'on dispose des ressources, elle est donc apprenable. Ce livre est une ressource pour l'apprenti du sorcier*<sup>282</sup> »\*<sup>283</sup>. (R. Bandler, J. Grinder, 1975a, p. 179).

Ils semblent ainsi se situer dans le paradigme du behaviorisme et/ou de la cybernétique de 1<sup>er</sup> ordre, postulant d'une part qu'il est possible d'identifier l'ensemble des constituants d'un système vivant, faisant ainsi fi de la complexité de ce même système - même si pourtant ils l'évoquent - et d'autre part, que la reproduction de comportements suffit à attester de l'intégration de compétences. Nous reviendrons sur cet aspect des choses dans la suite de notre travail, pour l'instant poursuivons notre présentation de la genèse de la PNL.

R. Bandler et J. Grinder choisissent d'étudier et de « modéliser<sup>284</sup> » trois « *sorciers-thérapeutes* » (Ibid., p. 179) : Milton Erickson, spécialiste de l'hypnose dans le domaine médical (maintenant considéré comme l'autorité mondiale dans ce domaine), Fritz Perls, fondateur de la Gestalt<sup>285</sup> Thérapie ainsi que Virginia Satir qui pratique l'approche

---

<sup>281</sup> Nous pourrions être tentés d'opérer un lien avec la « Théorie de l'Agir Communicationnel » de Jürgen Habermas (1987) mais abstenons nous-en, puisque dans cette théorie, il n'est pas question de cognitif, de neurologie ou de psychothérapie et c'est avant tout ce qui intéresse nos chercheurs. De même, dans la mesure où les fondateurs de la PNL s'intéressaient à la communication et à ses effets, nous pensions trouver des références à la « pragmatique » (R. Ghiglione, A. Trognon, 1993), mais en dehors des références explicites à la linguistique transformationnelle et aux travaux de l'École de Palo Alto, il n'est pas fait d'allusion à la « pragmatique ».

<sup>282</sup> En anglais « *sorcerer's apprentice* ». Il ne s'agit donc pas de l'apprenti en sorcellerie mais bien de l'**apprenti du sorcier thérapeute**, nuance qui, nous le verrons en nous intéressant au processus de transmission de la PNL, est loin d'être anodine.

<sup>283</sup> Précisons qu'à chaque fois qu'une citation est suivie de cette étoile \*, cela signifiera que l'extrait cité a été traduit par nos soins et que par conséquent, les erreurs de traduction sont tout à fait possibles et nous sont entièrement imputables.

<sup>284</sup> La « modélisation » est un des concepts clés de la PNL, en voici une brève définition proposée par Robert Dilts : « *Le processus qui consiste à observer et à définir la carte de comportements réussis des individus* ». (Dilts, 1996, p. 361).

<sup>285</sup> Bandler avait transcrit un séminaire conduit par Fritz Perls, séminaire qui a fait l'objet d'un livre « *The Gestalt approach & eye witness to Therapy* »

systémique<sup>286</sup> et conduit des thérapies familiales. Ils procèdent à une observation systématique de ces trois psychothérapeutes renommés. Ils s'emploient ensuite à créer, à partir des éléments méthodiquement observés (enregistrements audiovisuels), des modèles pragmatiques de communication, et là ce sont principalement les compétences du linguiste J. Grinder qui permettent la mise à jour des différents schémas linguistiques<sup>287</sup> utilisés dans les pratiques communicationnelles observées. Soulignons que leur démarche de recherche et leurs méthodes d'observation ne sont pas sans nous faire penser aux méthodes utilisées par les ethnométhodologues américains<sup>288</sup>. Certains<sup>289</sup>, se sont particulièrement intéressés interactions et aux attitudes non-verbales en utilisant des méthodes d'observation tout à fait identiques à celles des fondateurs de la PNL. Il nous semble également important de souligner que le public visé à l'origine par J. Grinder et R. Bandler est un public composé essentiellement de psychothérapeutes, la PNL leur étant présentée comme une approche, un ensemble d'outils susceptibles d'optimiser leur savoir-faire en tant que praticien thérapeute.

Le premier ouvrage publié par Bandler et Grinder, « The structure of magic I <sup>290</sup> » (1975), s'appuie principalement sur les travaux menés en linguistique par J. Grinder et dans la même année, ils publient également « Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson<sup>291</sup> », résultat de leurs premiers travaux de « modélisation ». On trouve à maintes reprises dans leurs premiers ouvrages les termes de « thérapeute » et de « client » et ils précisent de manière redondante que leurs livres, leurs « outils », leurs « modèles » ont pour objet d'aider le psychothérapeute à être plus efficace. Nous supposons dès lors que la finalité de l'outil n'était pas, du moins à l'origine de sa conception, d'offrir à tout un chacun des outils de

---

<sup>286</sup> L'idée générale des thérapies familiales systémiques est que la plupart du temps, l'origine des troubles mentaux d'un individu se trouve plus dans la relation pathologique qu'il entretient avec son entourage, que dans son histoire en tant qu'individu.

<sup>287</sup> C'est essentiellement dans le premier ouvrage co-écrit par ces deux auteurs « *The Structure of Magic 1* » (1975) que nous trouvons trace de l'utilisation de ces schémas linguistiques.

<sup>288</sup> « *L'ethnométhodologie, à travers l'analyse des activités humaines, cherche à étudier les phénomènes sociaux incorporés dans nos discours et dans nos actions.* » (A. Coulon, 1996, p. 117). Les méthodes choisies par les ethnométhodologues pour recueillir leurs données sont multiples et intègrent notamment l'enregistrement vidéo.

<sup>289</sup> « *Ainsi Erickson a-t-il pu constater que les élèves qui établissent un bon degré de communication – en parlant d'eux-mêmes, de leurs activités sportives, des intérêts communs avec le conseiller – bénéficient de conseils plus positifs. Il a même découvert, en analysant minutieusement les enregistrements des entretiens, qu'il y avait parfois un véritable accord corporel – respiration dans le même rythme, voix douces et harmonieuses, gestes synchronisés – entre le conseiller et l'élève.* » (A. Coulon, 1996, p. 94 – 95).

<sup>290</sup> Traduction : « La structure de la magie ».

<sup>291</sup> Traduction : « comportement-type des techniques de Milton H. Erickson ». Nous avons choisi ici de traduire le terme « pattern » par l'expression « comportement-type » ne trouvant pas d'autre correspondance française à ce terme. Précisons que le « *New Webster's dictionary of the english langage* » (College Edition, 1975) en propose la définition anglaise suivante : « *distinguishable or perceptible traits or particularities of a person or persons, such as the behavior pattern of an alcoolique.* », que nous traduisons ainsi : « des traits perceptibles ou

développement personnel, des outils prometteurs d'un avenir heureux<sup>292</sup>, et nous aurons à nous interroger sur les conséquences possibles liées à cette perte de vue de la finalité initiale. Intéressons-nous pour l'instant à la signification attribuée par les PNListes aux termes : Programmation Neuro-Linguistique.

### a) Programmation Neuro-Linguistique : essais de définition(s)

Il peut paraître paradoxal de nous intéresser à la genèse de la PNL quand on sait que les termes « Programmation Neuro-Linguistique » n'existaient pas encore en 1975 lorsque les ouvrages fondateurs de cette approche ont été publiés. En effet, l'appellation « Programmation Neuro-Linguistique » pour désigner l'approche créée par R. Bandler et J. Grinder n'apparaît pour la première fois qu'en 1976 et ne figure en tant que titre d'un ouvrage qu'en 1980 dans : « Neuro-Linguistic Programming, Volume 1, the Study of the Structure of Subjective Experience » (R. Dilts, J. Grinder, R. Bandler, L.C. Bandler et J. Delozier).

D'après R. Bandler, le choix des termes Programmation Neuro-Linguistique pour désigner l'ensemble des outils créés par lui-même et J. Grinder, serait l'expression même de sa propre difficulté à décider ou, plus précisément, de son refus à se spécialiser. Il écrit à ce propos dans un ouvrage intitulé « Un cerveau pour changer – La PNL » :

- « *La Programmation Neuro-Linguistique est une expression que j'ai élaborée pour éviter de devoir être spécialisé dans un domaine ou un autre. À l'Université, je faisais partie de ceux qui ne pouvaient pas se décider et j'ai voulu continuer ainsi* » ( R. Bandler, 1995, p.24).

Nous pouvons nous demander quels inconvénients pouvait bien présenter pour lui, le fait de se spécialiser dans un ou plusieurs des domaines évoqués par ce titre. S'agit-il du danger d'enfermement dans une discipline, enfermement qui risquerait de conduire à l'occultation

---

distincts ou des particularités d'une ou de plusieurs personnes, tel que le comportement caractéristique d'un alcoolique. »

<sup>292</sup> Nous ne manquerons pas de revenir sur ce point dans cette même partie mais voici à titre d'illustration une citation extraite d'un ouvrage intitulé « La Programmation Neuro-Linguistique appliquée à la négociation » : « *La stratégie de visualisation – C'est l'anticipation du succès à travers la projection mentale du film de notre réussite dans le futur. Tous les gagnants, sportifs, artistes ou gens d'entreprise savent mettre en oeuvre un comportement d'anticipation à plus ou moins long terme selon une démarche dite prospective (planification orientée vers le futur) et projective (le fait de se voir dans la situation à venir). Nous avons vu que le négociateur prépare sa négociation de la sorte car voir le résultat gagnant-gagnant, c'est vouloir et pouvoir le résultat gagnant-gagnant. C'est se conditionner positivement, se donner mentalement l'envergure de la réussite.* » C. Selva, 1992, p. 82).

des autres disciplines et par conséquent à réduire son propre champ de pensée ou s'agit-il plutôt de sa « frilosité » à s'engager d'une façon plus institutionnelle dans un (ou des) cursus d'études plus approfondies ? Si, sans conteste, prétendre relier les domaines de connaissances ne peut, selon nous, qu'enrichir la connaissance nous ne saisissons pas très bien par contre, comment le fait de relier entre eux des savoirs « généraux », pourrait contribuer à enrichir la connaissance. G. Bachelard (1993, p.72) soutient qu'« *une connaissance générale est presque fatalement une connaissance vague* », nous nous demandons à notre tour si des connaissances générales peuvent générer, même reliées entre elles, autre chose que des connaissances vagues.

Les arguments avancés ici par R. Bandler nous laissent sur notre faim, et ne contribuent en aucun cas à faire progresser notre compréhension sur ce sujet. Toutefois, nous pouvons noter un effort conséquent pour justifier le choix des termes « Programmation Neuro-Linguistique » chez quelques-uns des auteurs français. C'est ainsi que Josiane De Saint Paul et Alain Cayrol, considérés comme les précurseurs de la PNL en France, proposent une explication, pour le moins explicite :

- « *Programmation, parce que, tout au long de notre existence nous nous programmons et mettons en place des façons de penser, de ressentir et de nous comporter... Si nous établissons l'analogie avec l'informatique, le matériel (hardware) est le même : nous avons tous un cerveau et un système nerveux, ce qui change, ce sont les programmes (software) dont nous disposons pour nous servir de ce matériel... Neuro, parce que cette activité de nous programmer repose sur notre activité neurologique... Linguistique, parce que le langage structure et reflète la façon dont nous pensons* »<sup>293</sup> ( A. Cayrol, J. De Saint Paul, 1984, p.25).

R. Bandler était probablement loin d'imaginer les efforts d'interprétation que les auteurs français seraient prêts à fournir pour justifier du bien fondé des termes « Programmation Neuro-Linguistique ». Probablement que la métaphore de l'ordinateur, empruntée au courant de la cybernétique dite de premier ordre<sup>294</sup>, qui est largement répandue dans les milieux de la

---

<sup>293</sup> F. Varela (1989, p. 10) trouverait probablement ici une illustration parfaite de ce qu'il nomme le « *paradigme de l'ordinateur* », paradigme dans lequel « *l'information est ce qui est représenté, et la représentation est une correspondance entre les éléments symboliques d'une structure et les éléments symboliques d'une autre structure.* ».

<sup>294</sup> Cette première cybernétique, dont on peut reconnaître un des principaux fondateurs en la personne d'Herbert Simon, défendait une conception particulièrement mécaniste de l'esprit humain, considéré comme le « modèle de la faculté de modéliser » (J.P. Dupuy, 1999, p. 31). On considère alors que penser équivaut à calculer et on conçoit l'esprit comme un système capable de connaître par la modélisation. À son tour, ce même esprit peut être

PNL y est pour quelque chose. Certains en oublient parfois qu'il ne s'agit que d'une métaphore<sup>295</sup>. Et là encore, nous ne pouvons nous empêcher de faire allusion aux travaux de G. Bachelard (1993, p. 73 à 96) et à sa mise en garde contre l'utilisation abusive d'analogies et de métaphores, qui selon lui, constituent un obstacle épistémologique à la connaissance scientifique.

Voici une autre définition des termes « Programmation Neuro-Linguistique », proposée cette fois-ci par des auteurs belges :

- « **Programmation** parce que tout résultat provient d'un enchaînement précis d'opérations sensorielles internes et externes et **neuro-linguistique**<sup>296</sup> parce que cet enchaînement s'organise dans les circuits neurologiques de notre cerveau et se traduit dans notre langage, comme dans notre expression physiologique. » (L. Fèvre et G. Soto, 1998, p. 12).

À première vue, l'analogie du cerveau et de l'ordinateur n'apparaît qu'en filigrane dans cette définition, mais poursuivons notre lecture :

- « Nous avons appris à parler, à marcher... depuis lors, nous marchons aisément... Cette réaction résulte d'un apprentissage, et elle est programmée. Tout apprentissage est réversible. Nous apprendrons même à 'outiller notre liberté' de manière à faire les choix qui nous conviennent. Nous pouvons décomposer un programme, y introduire des variantes, le recomposer. Une fois installé, le nouveau programme guidera nos réactions jusqu'à ce que notre évolution personnelle nous invite éventuellement à en changer. » (L. Fèvre et G. Soto, 1998, p. 12).

Ici encore, on retrouve des conceptions de l'esprit humain très voisines de celles défendues par le courant de la première cybernétique. Nous pourrions même y voir une analogie certaine avec la machine de Turing<sup>297</sup> capable de lire, d'écrire, mais aussi d'effacer les marques de sa

---

connu par d'autres esprits capables de le modéliser. Avec la cybernétique dite de second ordre (H. Von Foerster, R. Ashby, H. Maturana, F. Varela), on insistera sur les notions d'organisation interne et d'autonomie du système. (J.P. Dupuy, 1999, p. 38).

<sup>295</sup> Ce que nous aurons l'occasion d'illustrer en nous appuyant sur les témoignages de certains acteurs de la PNL.

<sup>296</sup> Termes soulignés par les auteurs.

<sup>297</sup> « Une machine de Turing comprend trois organes : la machine stricto sensu, susceptible à tout moment (le temps est discrétisé) de se trouver dans un état, dit « état interne », appartenant à une liste finie ; un ruban illimité dans les deux sens, représentant la mémoire de la machine : ce ruban est divisé en cases, chacune d'entre elles comportant ou non une certaine marque ; et, enfin, une tête de lecture-écriture-effacement capable de réaliser les opérations suivantes : placée devant l'une des cases, elle lit si celle-ci contient la marque ou non ;

mémoire. Soulignons également que de nombreuses techniques de changement PNL s'inspirent très fortement de cette idée de composition et de recomposition de programmes, idée qui en a séduit plus d'un et a certainement favorisé le foisonnement de certaines pratiques peu soucieuses d'une quelconque éthique<sup>298</sup>.

Notons également l'introduction de la notion d'irréversibilité qui, entre parenthèses, et comme nous l'avons déjà évoqué dans notre « entre-deux méthodologique », s'intègre difficilement dans une conception systémique de l'être humain. Pourtant, et nous aurons l'occasion d'approfondir cette question, la PNL prétend justement avoir des affinités avec la conception systémique et constructiviste de l'être humain. Si certes, nous lui reconnaissons des accointances non négligeables avec la 1<sup>ère</sup> cybernétique, permettons-nous d'émettre quelques réserves pour ce qui est de ses éventuelles affinités avec le courant constructiviste et les conceptions propres au paradigme de la complexité, notamment en ce qui concerne la question de l'autonomie.

Nous l'avons déjà souligné, l'utilisation abusive d'analogies et de métaphores présente des risques<sup>299</sup> non négligeables. Dans ce cas précis, tout se passe comme si le risque était depuis longtemps devenu réalité. On a perdu de vue qu'il ne s'agissait que d'une métaphore ; il semblerait qu'on ne fasse plus la différence entre un ordinateur et un cerveau, entre un processus de programmation et un processus d'apprentissage. Le modèle « ordinateur » et le modèle « esprit humain » se confondent, « *l'enchevêtrement de l'imitant et de l'imité se réalise* ». (J.P. Dupuy, 1999, p. 18)

## **b) La démarche des fondateurs**

Nous remarquons d'emblée le caractère essentiellement empirique de la démarche utilisée par les fondateurs de la PNL. Nous notons également que le terrain choisi pour opérer leurs

---

*elle peut effacer la marque si elle existe, ou l'inscrire dans le cas contraire ; elle peut se déplacer d'une case vers la droite ou vers la gauche.* » (J.P. Dupuy, 1999, p. 25 – 26). A. Turing est aujourd'hui considéré comme le père de l'ordinateur, même si les machines de J. von Neumann et de MC Culloch ont largement contribué à sa réalisation actuelle (J.P. Dupuy, 1999, p. 62 – 63).

<sup>298</sup> C'est ainsi qu'Antony Robbins, PNListe américain propose des séminaires pour « *Libérer Votre Puissance Intérieure* », pour « *atteindre le succès rapidement* », pour vous « *propulser sur ce que vous voulez réellement et méritez* ». (Psychologies Magazine, janvier 1998, N° 160, p. 92) -

<sup>299</sup> Notons que D. Terré, auteur d'un ouvrage intitulé « *Les dérives de l'argumentation scientifique* » (1999) stipule que « *les métaphores présentent un risque lorsque leurs images prennent leur autonomie ; la représentation se fige et se donne alors pour la réalité.* »

observations se limite essentiellement au champ de la psychothérapie<sup>300</sup> et c'est à partir de ces observations spécifiques qu'ils envisagent de créer des « modèles <sup>301</sup> » communicationnels transférables dans tous les domaines concernés par la relation, l'apprentissage et la communication<sup>302</sup>, et surtout qui soient enseignables. R. Bandler et J. Grinder visent l'« efficacité », qu'ils mesurent à la « répétabilité » d'un même comportement :

- « *Lorsque nous pouvons enseigner à quelqu'un d'autre à obtenir les mêmes résultats d'une façon systématique, nous tenons une preuve encore plus évidente de l'efficacité de notre approche* » (R. Bandler, J. Grinder, 1982, p. 20).

Ils visent également l'« utilité » :

- « *La 'formation' vise à nous permettre de faire des descriptions qui soient utiles* »...  
« *Nous ne vous offrons pas la vérité mais bien des informations utiles* » (Ibid., p. 19).

« Utilité », « efficacité », « répétabilité », leur démarche se veut donc non seulement empirique mais aussi tout à fait pragmatique, dans le sens « c'est parce que ça marche que c'est vrai ». À noter également, qu'il nous semble que nous sommes plus proches là encore du paradigme de la commande que de celui de l'autonomie qui préfère les termes de « pertinence et d'« efficacité » à ceux d'« efficacité » et d'« utilité »<sup>303</sup>.

Nous pouvons aussi être tentés d'opérer un lien avec le courant behavioriste, courant dit aussi comportementaliste, qui considère le conditionnement comme central pour expliquer les comportements humains. Dans ce système de pensée<sup>304</sup>, on s'appuie également sur la « répétabilité » et l'« efficacité ». Ainsi l'acquisition d'une conduite telle que le langage, par exemple, sera expliquée par un mécanisme d'association entre un stimulus (S) et une réponse (R).

R. Bandler et J. Grinder occultent consciemment les savoirs de la psychologie. Ce qui les intéresse, disent-ils, n'est pas de connaître ce qui ne fonctionne pas et encore moins pourquoi

---

<sup>300</sup> Même si plus tard, avec notamment Robert Dilts, la PNL a pris pour « modèles » des personnages aussi célèbres que Mozart, Aristote, Disney ou encore Einstein et a élargi son public initial essentiellement composé de psychothérapeutes à un « tout public » sans restriction aucune.

<sup>301</sup> Le terme « modèle » est ici utilisé dans un des sens que lui confère la PNL, c'est-à-dire au sens « d'ensemble d'outils ».

<sup>302</sup> Bien que, rappelons-le, l'ambition de départ soit plus spécifiquement de former des psychothérapeutes.

<sup>303</sup> cf. première partie sur le concept d'autonomie.

<sup>304</sup> cf. première partie : le modèle behavioriste.

ça ne fonctionne pas, mais de savoir quoi faire et comment faire pour que ça fonctionne mieux. R. Bandler (1995, p. 33) exprime très clairement son point de vue à ce sujet :

- *« Lorsque j'ai commencé à modéliser, il me paraissait logique de connaître ce que la psychologie avait déjà appris sur la façon dont les êtres humains pensent. Mais en me penchant sur la psychologie, j'ai découvert qu'elle consistait principalement en une quantité colossale de descriptions sur la façon dont les gens étaient brisés »...*  
*« Le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, actuellement utilisé aux États-Unis par les psychiatres et les psychologues, contient plus de 450 pages de descriptions de la façon dont les gens peuvent être détraqués, mais pas une seule page ne parle de guérison ».*

Nous reparlerons de cette position critique face aux savoirs « classiques » de la psychologie au cours de cette partie. Pour l'instant, essayons de nous faire une représentation de la PNL telle qu'elle est pratiquée et diffusée aujourd'hui.

## **2) Conduites de la PNL.**

Afin de mieux situer les éléments significatifs en lien avec l'origine, l'évolution, la diffusion, la conduite, la pratique même de la PNL, nous commencerons par dresser un premier état des lieux, en utilisant les multiples informations que nous avons pu recueillir auprès des fondateurs, des auteurs et des acteurs de la PNL.

### **a) État des lieux :**

Nous allons tenter de nous faire une idée de ce que représente aujourd'hui le « phénomène PNL » et de mieux comprendre comment cette approche, née à Santa Cruz en 1972 sur l'initiative de deux américains, a pu prendre l'ampleur qu'elle connaît aujourd'hui.

#### **- Une pratique internationale :**

Une recherche sur le réseau Internet<sup>305</sup> entreprise au cours du premier semestre 2000 nous a permis de repérer l'existence d'un nombre considérable d'organismes de formation à la PNL répartis dans 34 pays : les États-Unis, l'Allemagne, l'Angleterre, la France, le Canada, le Brésil, la Suisse, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Italie, l'Australie, la Hollande, l'Autriche, le Mexique, le Japon, Hong Kong, Bali, la Bulgarie, la Hongrie, l'Irlande, la

---

<sup>305</sup> cf. liste des sites Internet dans notre médiagraphie.

Russie, l'Argentine, le Chili, la Finlande, Israël, le Lichtenstein, le Luxembourg, la Nouvelle Zélande, Singapour, la Suède, Taiwan, l'Uruguay.

Bien sûr, arrivent en tête de liste les États-Unis avec 75 organismes de formation, suivis de l'Allemagne (37 organismes), de l'Angleterre (31 organismes) et de la France (26 organismes). Toutefois, la liste que nous avons pu constituer, ne peut pas être considérée comme exhaustive ni achevée. D'une part, les premiers éléments d'information que nous avons recueillis datent de septembre 1997, et d'autre part, le nombre d'organismes référencés en France apparaît, au regard d'autres sources d'informations<sup>306</sup>, être largement en dessous de la réalité. On peut cependant noter la dimension internationale que revêt la PNL et même si c'est encore aux États-Unis et en Europe qu'elle connaît sa plus grande diffusion, sa représentation est plus que significative sur le continent asiatique.

#### - La PNL arrive en France :

La PNL ne s'est véritablement développée en France qu'au début des années 80, sur l'initiative de deux psychologues, Alain Cayrol et Josiane De Saint Paul, qui, après s'être formés auprès des fondateurs américains, ont créé à Paris le premier institut de formation à la PNL, l'IFPNL<sup>307</sup>. En 1984, ils publient ensemble le premier ouvrage français sur la PNL, intitulé « Derrière la magie, la Programmation Neuro-Linguistique » (A. Cayrol, J. De Saint Paul, 1984) et préfacé par J. Grinder. Ils organisent et animent de nombreux séminaires de formation à la PNL et proposent les premiers parcours de formation certifiante<sup>308</sup>.

Depuis, la PNL est diffusée et pratiquée en France dans de nombreux domaines. Elle est utilisée aussi bien dans le champ de la psychothérapie (traitement des dépresses, dépressions, adductions et compulsions de tout ordre) que dans celui de la communication interpersonnelle, du développement personnel, du management, du commerce, de l'éducation, de la formation, du sport, de la santé, etc. Même si de nombreuses formations dans ces différents champs n'utilisent la PNL qu'en partie, lui empruntant les outils et techniques perçus par les institutions et les formateurs comme « efficaces » pour atteindre des objectifs ciblés, elle reste cependant enseignée dans le cadre de cursus spécifiques et dans la « quasi-

---

<sup>306</sup> NLPNL, l'Association Francophone des Certifiés en Programmation Neuro-Linguistique agré 14 organismes français et nous savons que de nombreux organismes ne répondent pas aux normes de NLPNL où ne souhaitent pas s'y reconnaître, rien que sur le département du Nord, nous connaissons trois organismes de formation non agréés par NLPNL.

<sup>307</sup> IFPNL : Institut Français de Programmation Neuro-Linguistique

totalité » de son approche par de nombreux organismes de formation. Voyons maintenant en quoi consiste un cursus de formation à la PNL.

#### **b) Le cursus classique de formation à la PNL :**

Le cursus classique de formation à la PNL ne comporte que trois niveaux de certification : praticien, maître praticien et enseignant PNL. Toutefois, on trouve très souvent un niveau intermédiaire, qui se situe au milieu de la formation praticien, il s'agit du niveau de technicien. Ce cursus complet se présente en général de la manière suivante :

- Une période de sensibilisation : 4 jours,
- La formation de technicien (ou 1<sup>er</sup> niveau de praticien) : 10 jours (+ 2 jours de certification s'il s'agit d'obtenir le titre de technicien),
- La formation de praticien : 10 jours + 4 jours de certification,
- La formation de maître praticien : 20 jours + 4 jours de certification.

L'association NLPNL<sup>309</sup>, qui ne reconnaît que trois niveaux de certification énoncent les critères suivants d'une formation agréée :

- praticien : 147 à 168 h (147 h animées par un enseignant certifié),
- maître praticien : 147 à 168 h (147 h animées par un enseignant certifié),
- enseignant : expérience de trois années d'animation en formation + deux années d'enseignement à la PNL supervisées + d'autres supervisions par deux autres enseignants.

On retrouve généralement, dans l'ensemble des organismes agréés ou non, une durée de formation équivalente. Les critères d'exigences de l'association NLPNL portent principalement sur la certification de l'enseignant qui anime la formation. La formation de l'enseignant certifié se déroule au minimum sur deux années durant lesquelles, le formateur « apprenti » sera d'une part, amené en tant qu'assistant d'un enseignant à refaire le cursus intégral de formation, et d'autre part devra animer les modules de sensibilisation et de formation au niveau du technicien qui donneront lieu à des supervisions soit en direct, soit sur la base de vidéos. Ceci est complété par de nombreux travaux d'ordre pédagogique, théorique, voire du développement personnel.

---

<sup>308</sup> Précisons que j'ai personnellement participé à un séminaire de formation de technicien à la PNL animé par A. Cayrol et J. De Saint Paul.

À noter qu'aujourd'hui de nombreux formateurs en PNL animent des sessions de praticiens et de maîtres praticiens sans être titulaires du titre d'enseignant certifié, ce qui implique que l'association NLPNL refuse de les agréer.

Dans la pratique, comment se déroule une formation à la PNL ?

Dans l'absolu, une journée de formation PNL « équilibrée » comprend :

- des apports conceptuels<sup>310</sup>,
- des exercices, des mises en situation,
- des régulations, des feed-back collectifs et individuels.

On peut dire que près des deux tiers du temps de formation sont réservés à la pratique et qu'un autre bon tiers se répartit entre la théorie<sup>311</sup> et les feed-back. Ces proportions peuvent apporter un éclairage sur le fonctionnement « idéal », mais dans la réalité, rien n'est aussi figé. La démarche pédagogique s'appuie, (toujours dans l'idéal) sur l'interaction actorielle, puisqu'une grande partie des apprentissages se fait par l'expérimentation, avec des pairs. Tour à tour incarnant les rôles de « facilitateur », de « sujet » et d'« observateur »<sup>312</sup>, chaque formé expérimente trois positions d'apprentissage en confrontant ses expériences immédiates avec ses pairs.

La formation prend aussi en compte la notion de temps, puisque dans la plupart des dispositifs<sup>313</sup>, les journées de formation sont espacées : deux jours par mois en moyenne. Cet étalement est également un critère d'agrément retenu par NLPNL. Ce rythme est supposé permettre d'assurer le temps nécessaire pour une véritable « intégration »<sup>314</sup> des savoirs, par l'expérimentation dans l'environnement personnel et professionnel des stagiaires et par les rencontres, les échanges et la pratique des groupes de pairs. Ces groupes de pairs constitués d'un petit groupe (2 à 6) d'apprenants de même niveau de formation en PNL, qui se

---

<sup>309</sup> NLPNL : Association francophone des certifiés en PNL (<http://perso.wanadoo.fr/nlpnl/page9.html>)

<sup>310</sup> Ce qui est nommé en langage PNL « apports conceptuels » correspond en fait à la présentation verbale des outils et techniques qui la constituent.

<sup>311</sup> Le terme théorie est employé ici dans le sens que lui confèrent les acteurs de la PNL ; il s'agit en fait d'un discours sur la pratique et non d'apports théoriques, ce que nous confirmera une enseignante interviewée.

<sup>312</sup> Le « facilitateur » et celui qui a la responsabilité de conduire l'exercice en suivant un « modèle » PNL avec un sujet, il joue en quelque sorte le rôle du psychothérapeute ; le « sujet » se laisse conduire par le facilitateur et expérimente le « modèle », il joue en quelque sorte le jeu du « patient » et enfin l'observateur observe l'interaction entre les deux autres acteurs en focalisant davantage son attention sur le travail mené par le « facilitateur ».

<sup>313</sup> Il existe néanmoins des organismes qui proposent des formations concentrées sur une ou deux semaines sous la forme de séminaires résidentiels.

<sup>314</sup> Nous aurons l'occasion dans le cadre de notre 3<sup>ème</sup> chapitre de nous interroger sur la question de l'« intégration » des savoirs PNL.

rencontrent entre les journées de regroupement collectif, sont censés favoriser l'échange et la confrontation des savoirs.

Nous allons nous contenter, pour l'instant, de ce premier « cliché » de la PNL, sachant que nous explorerons davantage cette pratique, et notamment son contenu, dans la suite de notre exposé. Tâchons à présent de présenter ce qui constitue notre corpus empirique et la manière dont nous avons choisi d'explorer nos différentes données.

## CHAPITRE II – CONSTITUTION ET EXPLOITATION D'UN CORPUS EMPIRIQUE : Littérature fondamentale, documentation, discours des acteurs.

De même que notre corpus théorique, notre corpus empirique s'est édifié peu à peu, au fil du temps, comme écho et/ou appel de nos réflexions et de nos interrogations. Nous avons tenté d'identifier le « phénomène » PNL et de progresser dans notre compréhension de ses processus, de ses produits, de son fonctionnement et de ses finalités. Pour ce faire, il nous a fallu rencontrer des hommes, auteurs et/ou acteurs du « savoir-enseigné », produits et/ou producteurs d'un phénomène que nous avons, en tant que « sujet-chercheur-praticien » perçu « complexe ».

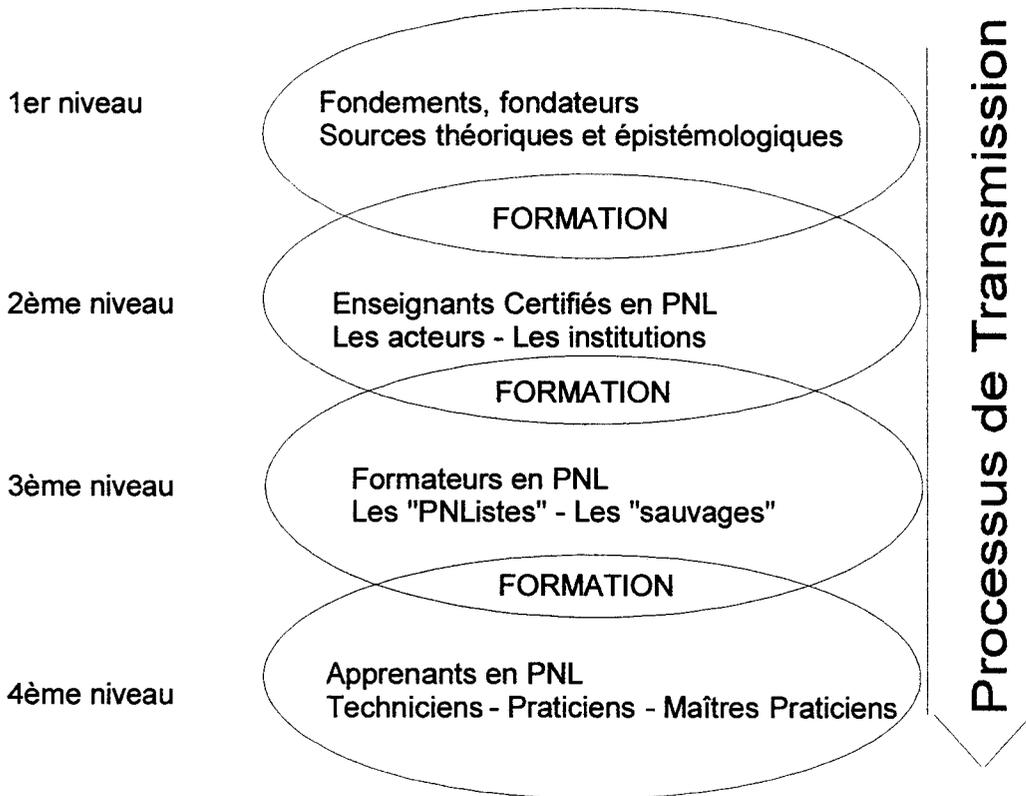
Nous allons ici essayer de « re-tracer » les principales « ancrés », les principaux matériaux grâce auxquels nous avons pu donner « corps » et « sens » à notre thèse tout en ne perdant pas de vue que notre haut degré d'implication dans cette recherche lié, entre autres, à notre propre expérience et connaissance du « phénomène » PNL en tant qu'acteur de la formation, a largement inspiré nos orientations, nos choix et nos modes de questionnement.

### A - Éléments du corpus

Avant de présenter ce corpus empirique, il nous semble important de procéder à un rapide retour sur l'état de notre réflexion à l'issue de notre travail entrepris dans le cadre du DEA<sup>315</sup>. La question centrale que nous nous posions à l'époque était celle de **la relation entre la nature des fondements théoriques et épistémologiques de la PNL et sa pratique**, et pour tenter d'apporter à cette question des éléments de compréhension, nous avons esquissé un premier modèle représentant les niveaux que nous envisagions d'interroger (ci-après).

---

<sup>315</sup> Notre mémoire de DEA a été présenté en juin 1998 sous le titre « La Programmation Neuro-Linguistique en question, des fondements aux pratiques, balisages conceptuels et méthodologiques pour une recherche de significations ».



### **(34) Processus de transmission de la PNL : des acteurs à quatre niveaux**

Ce modèle fait apparaître quatre niveaux. Le premier niveau est celui des fondements, des sources théoriques et épistémologiques qui sous-tendent, ou qui pourraient sous-tendre, la PNL. Pour interroger ce niveau, nous avons choisi de remonter directement à la source de la PNL, c'est-à-dire à ses fondateurs, R. Bandler et J. Grindler, au travers de leurs premiers écrits sur la PNL. Les deuxième et troisième niveaux concernent les acteurs, formateurs et enseignants, qui transmettent la PNL dans le cadre de formations ou l'utilisent dans leur pratique professionnelle. Nous distinguons à l'époque trois types de formateurs : les enseignants certifiés<sup>316</sup>, les formateurs titulaires de titres (maître-praticien ou praticien) et une troisième catégorie d'acteurs que nous avons nommé les formateurs « sauvages ». Ces derniers correspondent aux professionnels de la communication, formateurs et consultants,

<sup>316</sup> Le titre d'enseignant certifié est le titre le plus élevé auquel on puisse prétendre en PNL. Il est également le seul titre qui autorise la délivrance de certifications en PNL.

qui utilisent ou enseignent la PNL sans s'être eux-mêmes formés à cette approche<sup>317</sup>. Enfin, ce modèle fait apparaître un quatrième niveau qui est celui des apprenants en PNL, niveau que nous avons décidé de laisser de côté dans notre présente recherche, compte tenu de l'évolution de notre réflexion et des questions que nous nous posons aujourd'hui. Par ailleurs, considérant que tout formateur en PNL a été (ou est aussi) lui-même un apprenant, il ne nous a pas paru nécessaire de maintenir ce niveau d'investigation.

Si nous avons dans un premier temps, que nous pourrions nommer « temps d'exploration », pris appui sur ce modèle, l'avancée progressive de notre réflexion nous a conduit à utiliser, à transformer et à construire d'autres modèles qui nous paraissent plus pertinents pour questionner la légitimité du « savoir-enseigné PNL ». Cela étant, notre corpus empirique s'est lui aussi peu à peu modifié et si nous avons décidé de ne pas interroger directement les apprenants PNL, nous sommes par contre allés à la rencontre, non seulement des fondateurs de la PNL au travers de leurs ouvrages originaux, mais aussi d'autres acteurs, en questionnant quelques-uns des nombreux auteurs de livres en langue française spécialisés sur la question, en explorant de multiples revues et quelques-uns, peut-être encore plus nombreux, des sites Internet PNL. Commençons par la présentation des livres écrits par les fondateurs de la PNL.

### 1) La bibliographie des fondateurs.

J. Grinder et R. Bandler sont auteurs et co-auteurs de nombreux ouvrages. Nous avons choisi de limiter nos lectures à la période la plus fertile de leur collaboration, soit approximativement entre 1973 et 1992. Notre bibliographie des fondateurs se compose alors des titres suivants :

- « The Structure of Magic – A book about language & therapy <sup>318</sup>» (R. Bandler, J. Grinder, 1975, 225 p.)
- « Patterns of hypnotic techniques of Milton H. Erickson, M.D. Volume 1 <sup>319</sup>» (R. Bandler, J. Grinder, 1975, 265 p.)
- « The Structure of Magic II – A book about communication & change <sup>320</sup>» (R. Bandler, J. Grinder, 1976, 198 p.)
- « Changing with families – A book about further education for being human <sup>321</sup>» (R. Bandler, J. Grinder, 1976, 194 p.)

---

<sup>317</sup> Si ce n'est, comme c'est effectivement le cas pour deux des acteurs que nous avons interviewés, par la lecture d'un ou deux livres sur la question et (ou) la participation à une conférence.

<sup>318</sup> Traduction : La structure de la magie, un livre sur le langage et la thérapie.

<sup>319</sup> Traduction : Les modèles des techniques hypnotiques de Milton H. Erickson.

<sup>320</sup> Traduction : La structure de la magie, un livre sur la communication et le changement.

<sup>321</sup> Traduction : Changer en famille, un livre sur le développement humain.

- « Patterns of the hypnotics techniques of Milton H. Erickson, M.D. Volume 2 », (J. Grinder, J. Delozier, R. Bandler, 1977, 246 p.)
- « Neuro-Linguistic Programming : Volume 1 – The Study of the Structure of Subjective Experience <sup>322</sup>» (R. Dilts, J. Grinder, R. Bandler, L. C. Bandler, J. Delozier, 1980, 277 p.)
- « Trance-formations – Neuro-Linguistic Programming and the structure of hypnosis <sup>323</sup>»(J. Grinder, R. Bandler, 1981, 255 p.)
- « Reframing – Neuro-Linguistic Programming and the transformation of the meaning<sup>324</sup> » (R. Bandler, J. Grinder, 1982, 208 p.)
- « Changer sans douleur – Les secrets de la communication » (R. Bandler, J. Grinder, 1981, 292 p.)
- « Un cerveau pour changer – La Programmation Neuro-Linguistique » (R. Bandler, 1990, 230 p.)
- « Magic in Action <sup>325</sup>» (R. Bandler, 1992, 229 p.)

Un seul des ouvrages co-écrit par ces deux auteurs a fait l'objet d'une publication en langue française<sup>326</sup>, il s'agit de « Changer sans douleur, les secrets de la communication » paru sous le titre original « Frogs into Princes » en 1979, mais cet ouvrage consiste en une retranscription d'un séminaire de formation animé par les deux fondateurs et il ne présente pas les outils et techniques PNL tels qu'on peut les trouver dans les deux volumes de « The Structure of Magic ». Un autre livre, écrit par R. Bandler seul, a ensuite été publié en langue française, il s'agit de « Un cerveau pour changer, La Programmation Neuro-Linguistique » paru en 1985 en langue anglaise sous le titre : « Using Your Brain – for a Change » ; ce livre est principalement axé sur les techniques de changement de la PNL.

Nous avons procédé à une première lecture de l'ensemble des ouvrages cités, puis en fonction de l'intérêt qu'ils représentaient au regard des questions que nous nous posions en avançant dans notre réflexion épistémologique et théorique, nous nous sommes appliqués à traduire littéralement certains passages en insistant davantage sur les deux premiers ouvrages.

---

<sup>322</sup> Traduction : la Programmation Neuro-Linguistique, volume 1, l'étude de la structure de l'expérience subjective.

<sup>323</sup> Traduction : Transe-formations, Programmation Neuro-Linguistique et structure de l'hypnose.

<sup>324</sup> Traduction : Recadrage, Programmation Neuro-Linguistique et changement de signification.

<sup>325</sup> Traduction : La magie en action.

<sup>326</sup> Et nous nous permettons d'ores et déjà de présumer que la non traduction en langue française des principaux ouvrages des fondateurs de la PNL n'a pas été sans effet sur les pratiques francophones de la PNL.

En effet, c'est principalement dans les deux volumes de « The Structure of Magic » que l'on trouve les fondements et les outils de base de la PNL.

Précisons que nous avons bénéficié de l'aide précieuse d'une « américanophone » qui nous a gracieusement offert ses compétences et sa disponibilité pour nous aider à traduire les ouvrages des fondateurs et les documents recueillis sur le réseau Internet, travail sans lequel, nous n'aurions pu mener à bien notre recherche. À titre d'illustration, nous présentons en annexe (2) les extraits traduits du 1<sup>er</sup> volume de « The Structure of Magic » (R. Bandler, J. Grinder, 1975).

Quelques mots maintenant sur d'autres données recueillies dans la littérature PNL francophone.

## **2) La littérature PNL francophone.**

Une première recherche que nous avons effectuée en 1998 auprès de la Bibliothèque Nationale faisait apparaître 58 ouvrages sur la PNL publiés en langue française et une autre recherche menée auprès de la Bibliothèque du Congrès (USA) faisait état, à la même époque de 64 références différentes. Dans le cadre de notre travail nous avons voulu retenir un échantillon bibliographique suffisamment diversifié (14 ouvrages) pour rendre compte des différentes manières dont le sujet PNL pouvait être traité et présenté aux lecteurs novices ou non.

L'ouvrage qui, de notre point de vue, constitue la référence française est celui des pionniers de la PNL en France, nous parlons de Josiane De Saint Paul et Alain Cayrol, et il s'intitule : « Derrière la magie, la PNL » (1984). C'est, entre autres, dans cet ouvrage que l'on trouve exposé de la manière la plus « explicite » le fameux outil linguistique nommé « méta-modèle », premier outil proposé par R. Bandler et J. Grinder et présenté dans leur premier volume intitulé : « The Structure of Magic » (1975).

Deux autres ouvrages écrits par un autre auteur français, Catherine Cudicio, sont également considérés dans le monde PNL comme des classiques, il s'agit de « comprendre la PNL » (1986) et « maîtriser l'art de la PNL » (1988), le premier présentant les bases de la PNL et le second les outils de changement le plus souvent enseignés dans le cadre de la formation du « maître praticien PNL ».

Nous avons également retenu dans notre bibliographie deux livres, à notre sens particulièrement significatifs de l'évolution de la PNL, il s'agit des livres de R. Dilts, un américain fréquemment traduit en langue française, principalement connu pour ses « modélisations<sup>327</sup> ». Cet auteur a notamment procédé à la modélisation de personnages pour le moins célèbres, tels qu'Aristote, Einstein, Mozart ou encore Disney<sup>328</sup>. Il parlait même à une certaine époque de modéliser Jésus Christ, nous ignorons ce qu'est devenu cet ambitieux projet !

Il existe dans la littérature PNL, ce que nous nous permettons de nommer, des « livres de recettes ». À titre d'exemple, nous pouvons citer dans cette catégorie un livre co-écrit par Nelly Bidot et Bernard Morat (1995) : « D'un monde à un autre. Exercices de Programmation Neuro-Linguistique à pratiquer au quotidien ». Ces auteurs prétendent offrir à leurs lecteurs une maîtrise des outils PNL leur permettant de « *décrypter leurs mondes intérieurs* » en moins de 80 jours !

Nous avons également sélectionné des ouvrages qui se veulent un peu plus rigoureux, voire « conventionnels », ouvrages auxquels nous nous sommes davantage référés au fur et à mesure où notre questionnement sur le contenu du savoir PNL prenait forme. Nous citerons par exemple, les deux volumes co-écrits l'un par Louis Fèvre, Gustavo Soto et Chantal Servais (1997) et l'autre par Louis Fèvre et Gustavo Soto, sans Chantal Servais, et qui se présentent sous la forme de manuels d'apprentissage dont la visée est de permettre aux praticiens et maîtres praticiens de poursuivre et de conforter leur maîtrise des outils PNL.

À notre connaissance, un seul auteur en langue française s'est effectivement interrogé sur des questions d'ordre théorique et épistémologique en lien avec le savoir PNL, il s'agit de Monique Esser<sup>329</sup>, enseignante certifiée en PNL<sup>330</sup>. Elle est l'auteur d'un ouvrage intitulé « La PNL en perspective » (1993) dans lequel elle tente d'aborder les fondements supposés de la PNL. Soulignons que sans entrer dans le même type de démarche que nous par rapport au

---

<sup>327</sup> Nous utilisons le terme « modélisation » dans le (s) sens PNL, sens sur lesquels nous nous attardons dans cette même partie en interrogeant la légitimité du « savoir-enseigné » PNL.

<sup>328</sup> Notons ici, que ce qui permettait à K. Popper (1991, p. 341) d'illustrer, ou plus précisément de caricaturer les excès du « déterminisme psychologique », appartient ici, nous voulons dire pour les PNListes, au domaine du concevable et du réalisable.

<sup>329</sup> Nous avons personnellement côtoyé Monique Esser durant notre propre parcours de formation à la PNL, et c'est probablement sous son influence que nous avons été amenés à adopter une attitude critique par rapport aux pratiques de la PNL.

<sup>330</sup> Et aussi Docteur en Sciences Pédagogiques et Professeur à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique

« savoir-enseigné » de la PNL, cet auteur n'est pas sans se poser des questions de fond au regard de ce qu'elle considère comme étant les dérives de la PNL. Toutefois, il nous semble que sa démarche actuelle consiste davantage à rechercher à confirmer la légitimité de cette approche qu'à s'interroger sur la question de sa légitimité.

Nous avons complété cette bibliographie par quatre autres ouvrages qui, selon nous, représentent un échantillon significatif de ce que l'on peut trouver aujourd'hui dans les librairies spécialisées sur le développement personnel, ouvrages auxquels nous nous sommes à maintes reprises référés pour illustrer nos propos<sup>331</sup>. Bien entendu, tous ces livres ont fait l'objet de plusieurs lectures approfondies. Parfois à l'origine de notre questionnement, ils nous ont également permis de repérer, d'extraire, au fur et à mesure de notre avancée des indices susceptibles de nous faire progresser dans notre lecture et notre compréhension de la légitimité du « savoir-enseigné » relatif à la PNL. Notre corpus de données ne s'est pas arrêté là. La PNL est diffusée par d'autres biais que nous avons choisi d'explorer aussi.

### **3) Autres éléments de diffusion.**

Nous avons précédemment fait allusion aux liens très proches qui semblent unir le monde de la PNL au monde de l'informatique. Ces affinités ne pourront qu'être confirmées si l'on se connecte sur Internet et que l'on entre ces trois seules lettres : PNL. Des bibliographies aux adresses d'organismes spécialisés en passant par des glossaires du vocabulaire propre à la PNL, jusqu'à la présentation de l'approche et de ses présupposés, il semblerait que rien n'existe en PNL qui ne soit accessible sur le « web ».

En effet, de nombreux sites invitent les PNListes à débattre, à échanger sur des questions très techniques mais aussi à pratiquer la PNL et à s'engager dans des processus qui relèvent de la psychothérapie. Nous avons recueilli un certain nombre de documents sur ces sites, comme par exemple, les statuts de l'association NLPNL, la listes des organismes agréés par cette même association. Nous nous sommes également inscrits durant plusieurs mois sur quelques-uns de ces sites afin de recevoir les courriers des internautes, documents qui ont surtout contribué à nous faire prendre conscience de l'évolution de la PNL mais que nous n'avons pas formellement exploité, peut-être parce que trop disparates et/ou trop caricaturaux.

---

<sup>331</sup> Ces ouvrages sont cités en bibliographie.

C'est bien sûr également en utilisant ces sites que nous sommes parvenus à entrer directement en contact avec John Grinder (Annexe 1) et à suivre le cheminement de R. Bandler sans parvenir toutefois à communiquer directement avec lui<sup>332</sup>. Enfin, toujours en ce qui concerne les données écrites, nous avons exploité deux revues trimestrielles spécialisées sur la PNL, il s'agit du journal « Métaphore », publié par l'association NLPNL (l'association francophone des certifiés en Programmation Neuro-Linguistique) ainsi que le périodique édité par « Ressources », organisme belge qui propose de nombreuses formations en développement personnel et notamment en PNL. Ces deux revues nous ont principalement permis de suivre l'évolution de la pratique PNL et notamment de prendre conscience de ses affinités de plus en plus marquées avec des pratiques que nous qualifierons de « pseudo-spirituelles ».

## **B – Des acteurs et des discours**

Même si notre recueil de données écrites peut sembler suffisamment dense pour mener à bien cette recherche, il nous a paru opportun d'enrichir notre corpus en récoltant directement les propos des acteurs de la PNL dans le cadre d'interviews.

### **1) La conduite des entretiens.**

Nous avons conduit six entretiens avec des acteurs de la PNL :

- deux entretiens avec des enseignants<sup>333</sup> (un certifié et l'autre en voie de l'être<sup>334</sup>), tous deux à la fois formateurs dans les domaines du développement personnel et psychothérapeutes,
- deux entretiens avec des formateurs titulaires du titre de « maître praticien », dont une psychothérapeute et une formatrice spécialisée auprès des publics en difficultés,
- et enfin deux autres avec des formateurs que nous qualifions de « sauvages », c'est-à-dire, non-formés à la PNL dans le cadre des cursus classiques, que nous avons présentés précédemment. Un de ces « formateurs sauvages » étant

---

<sup>332</sup>Ce dernier n'a en effet jamais répondu à nos différents E.mail. Précisons qu'aujourd'hui le « Docteur » Richard Bandler vend des cassettes vidéo sur les thèmes du charisme, de l'hypnose et de la musicothérapie.

<sup>333</sup> Ces deux personnes me connaissaient professionnellement pour m'avoir rencontrée lors de formations diverses en PNL.

<sup>334</sup> Certifié en tant qu'enseignant peu de temps après notre rencontre.

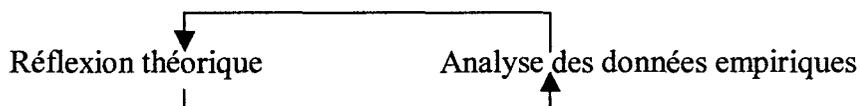
consultant en ressources humaines et l'autre psychothérapeute et enseignant dans le supérieur.

Ces entretiens, menés dans les premiers temps de notre recherche, se sont échelonnés sur une période de quatre mois, soit du 1<sup>er</sup> décembre 1998 au 19 mars 1999. Les rendez-vous ont été pris par téléphone et les entretiens se sont déroulés, à la convenance de l'interviewé, soit à notre domicile, soit au sien, soit sur son lieu d'intervention professionnelle.

Menés de façon non-directive<sup>335</sup>, chaque entretien, d'une durée moyenne d'une heure, a été orienté autour de trois grandes questions :

1. Qu'est-ce qui vous a amené à la PNL ?
2. Comment l'utilisez-vous, comment l'enseignez-vous dans votre pratique professionnelle ?
3. À votre avis, quels en sont les fondements ?

Chaque entretien, après accord de l'interviewé et engagement de l'interviewer de garantir l'anonymat des propos recueillis, a été enregistré sur cassette audio pour être ensuite retranscrit dans sa totalité. Les transcriptions de ces entretiens ont alors fait l'objet de multiples lectures qui tour à tour motivaient notre réflexion théorique et nous conduisaient à approfondir certains concepts, par exemple les concepts de « croyance », de « doctrine », mais aussi nous servait de « matière » afin de donner corps à nos réflexions concernant ces mêmes concepts.



Ainsi, il existe un « va et vient » permanent entre notre travail de réflexion, de conceptualisation, et notre travail de recueil et d'analyse des données empiriques.

Une présentation même succincte des acteurs aurait probablement permis au lecteur de donner davantage de sens aux propos tenus par chacun d'entre eux et de nombreuses fois cités dans notre travail. Au début de notre travail de rédaction, nous avons tenté d'opérer une brève présentation de ces personnes, mais nous avons très vite pris conscience que les quelques

<sup>335</sup> cf. notre partie méthodologique concernant la « non-directivité ».

informations que nous donnions à leur sujet ne permettaient plus de garantir l'anonymat. Non seulement, chacun des acteurs interviewés pouvait personnellement se reconnaître, mais, et c'est plus ennuyeux, il paraissait évident que toute personne côtoyant le monde de la PNL dans la région du Nord et du Pas de Calais pourrait reconnaître sans peine certains d'entre eux. Bien sûr, les quelques extraits cités ne sont pas non plus anodins et les personnes concernées pourront sans difficulté se reconnaître.

Même si l'exploitation que nous faisons des propos recueillis lors des entretiens peut parfois sembler être très critique, voire sévère, il nous semble fondamental de souligner ici qu'en aucun cas nous ne nous permettrions de juger des qualités professionnelles et de la bonne foi des acteurs que nous avons interviewés. Si nous nous appuyons sur leurs discours, c'est pour y trouver ce qui nous semble être des indices susceptibles de nous aider à mieux comprendre en quoi un « savoir-enseigné », en l'occurrence celui de la PNL, peut gagner, ou perdre, en légitimité. Rappelons encore une fois que nous ne prétendons apporter aucune vérité et que c'est bien en terme de propension que nous pensons progresser dans notre recherche.

Par ailleurs, nous ne saurions remercier suffisamment les acteurs qui ont bien voulu jouer le jeu de l'interview et accepter de se retrouver dans des situations, qui nous le verrons, sont parfois très inconfortables. Enfin, il nous semble évident que si nous-mêmes, à une certaine époque, nous nous étions trouvés dans la posture de l'interviewé, nous n'aurions probablement pas « brillé » par la connaissance (dans le sens de J. Legroux) de notre sujet et la cohérence de notre discours.

Nous avons attribué à chaque acteur une lettre nous permettant de les reconnaître :

- R. et C. sont tous les deux enseignants certifiés en PNL, psychothérapeutes et formateurs dans les domaines de la communication et du développement personnel,
- O. est maître praticien en PNL, enseignante dans les domaines des ressources humaines dans différentes institutions et notamment dans l'enseignement supérieur, elle pratique de temps en temps la psychothérapie de manière très informelle,
- A. est maître praticien en PNL, responsable d'un organisme de formation qui accueille principalement des publics jeunes et adultes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle,

- I. est « formateur sauvage » en PNL, elle intervient dans le cadre d'une activité libérale en tant que consultant en ressources humaines,
- E. est « formateur sauvage » en PNL, elle intervient en tant que formateur et psychologue dans plusieurs institutions et elle exerce également en tant que conseiller et psychothérapeute dans le cadre d'une activité libérale.

Pour garantir au mieux l'anonymat, et peut-être aussi la tranquillité, des personnes interviewées, nous décidons de ne rien dire de plus sur leurs activités, si ce n'est que tous utilisent la PNL dans leurs pratiques professionnelles, mais à des degrés différents, que ce soit en tant que formateur, en tant que consultant, en tant que psychothérapeute ou encore en tant qu'enseignant. Précisons enfin que les initiales choisies pour les dénommer ne correspondent pas à leurs patronymes, et que lorsque nous nous citons personnellement dans l'interview, nous apparaissions avec l'initiale B. Voyons maintenant ce que nous a apporté la lecture de ces entretiens.

## **2) Premiers éléments significatifs.**

Lorsque nous avons procédé à la retranscription des entretiens, bien avant que nos modèles de lecture de la légitimité des « savoirs-enseignés » ne soient esquissés, nous avons souligné dans ces discours les premiers éléments qui nous apparaissaient les plus éclairants au regard des premières questions et hypothèses que nous avons initialement formulées dans le cadre de notre travail de DEA, et dont nous nous permettons un rapide rappel.

La question que nous nous posions à l'époque de notre travail de recherche dans le cadre du D.E.A était celle d'une relation entre la nature des fondements théoriques et épistémologiques de la PNL et sa pratique. Nous formulions alors l'hypothèse centrale selon laquelle la nature même des fondements théoriques et épistémologiques de la PNL influe sur le type de diffusion dont elle fait l'objet et nous proposons comme hypothèses principales que :

- les fondateurs de la PNL n'ont pas transmis les sources théoriques et épistémologiques qui auraient pu permettre de fonder leur approche,
- la PNL subit aux différents niveaux de sa transmission, des distorsions, généralisations et suppressions qui contribuent à éloigner encore plus sa pratique de ce qui la fonde,

- il existe une relation entre la diffusion sauvage de la PNL et son absence de références théoriques et épistémologiques,
- les frontières entre pratique psychothérapeutique et pratique de formation sont souvent floues dans les conduites actuelles de la PNL.

Et enfin, nous nous posons d'autres questions sur la réalité ou non d'un corpus « enseignable » et sur le caractère « initiatique » auquel cette pratique pouvait donner lieu et aussi sur ses éventuels effets et limites.

Notre réflexion a cheminé et notre questionnement aussi. Aujourd'hui, nous nous intéressons davantage à la question plus générale de la légitimité des « savoirs-enseignés », et notamment de leur « lecture » et, dans le cas présent, de la lecture des « savoirs-enseignés » de la PNL, qu'à la question de l'existence de ses fondements théoriques et épistémologiques et des éventuelles relations entre l'absence ou la quasi-absence de ses fondements et les pratiques de diffusion dont elle fait l'objet.

Néanmoins, même s'il s'agit davantage pour nous de progresser dans notre compréhension de la question de la légitimité des « savoirs-enseignés » que d'être capable de répondre à la question de l'existence des fondements de la PNL, nous pensons que l'évolution de notre questionnement est à même d'apporter, si ce n'est des réponses, des éclairages supplémentaires non négligeables sur cette même question et nous aurons l'occasion d'y revenir dans la suite de notre exposé. Voyons pour l'instant ce que nous avons retenu d'une première lecture des entretiens menés dès les premiers mois de notre recherche.

#### **a) Sur la question de la transmission des fondements théoriques de la PNL :**

Il apparaît, à la lecture des discours des « formateurs sauvages », que ces derniers ne semblent pas être en mesure d'attribuer de quelconques fondements théoriques et épistémologiques à la PNL et ils paraissent même éprouver de sérieuses difficultés à situer le champ « scientifique » dans lequel la PNL pourrait se reconnaître. Certains se montrent même incapables, au moment de l'entretien, de citer les noms de ses fondateurs. Toutefois, on aurait peut-être pu espérer recueillir des éléments plus significatifs et représentatifs de la « connaissance » (au sens de J. Legroux) des formateurs et des enseignants de la PNL sur la question de ses fondements théoriques et de ses sources. Il est vrai qu'ils citent, et pour certains sans aucune hésitation, les noms des fondateurs de la PNL et des principaux auteurs dont ils se sont inspirés, tels que

G. Bateson, P. Watzlawick, M. Erickson. Mais, quand on les questionne plus précisément sur les concepts empruntés à ces différents auteurs, les réponses s'avèrent plus floues et les confusions ne manquent pas.

Ainsi, même si nos questions ne restent pas sans réponses, il nous semble que ces dernières résultent plus souvent d'une imagination fertile et d'un esprit inventif, que d'une connaissance réelle de ce sur quoi la PNL se fonde. Cette difficulté à répondre, dans le cadre de notre interview, à la question des fondements de la PNL semble confirmer notre hypothèse de départ, selon laquelle les fondements théoriques et épistémologiques de cette approche n'ont pas été transmis par ses fondateurs. Il convient de reconnaître que cette absence de connaissance concernant les fondements est parfois déconcertante, surtout quand on réalise qu'elle n'interdit pas la transmission de l'outil, tant dans des pratiques de formation d'adultes que dans des pratiques psychothérapeutiques. Citons, à titre d'illustration, un extrait des réponses formulées par un maître praticien interrogé sur les fondements théoriques du « savoir PNL » qu'il est censé enseigner:

- A : « *C'est plutôt le lien que je faisais avec le bouddhisme* »
- A : « *Je trouvais qu'il y avait quand même... le champ de la systémique, oui.* »

Ces tentatives de réponses, plus que laconiques, laissent deviner le malaise que provoque chez ce formateur un questionnement sur les fondements de la PNL.

#### **b) Sur la question de la relation entre la diffusion sauvage de la PNL et sa quasi-absence de fondements théoriques et épistémologiques :**

On s'aperçoit très vite, à la première lecture de l'ensemble des entretiens conduits avec les différents acteurs de la PNL, que non seulement la question de la connaissance des fondements théoriques est une question superflue mais qu'au-delà, la question de la transmission de ces mêmes fondements s'avère hors propos.

Pour résumer (très trivialement), ce qui semble important c'est d'intégrer des outils pour mieux communiquer et il se trouve que cette intégration passe par un travail sur soi et par la mise en pratique des techniques proposées. Il s'agit essentiellement de progresser sur les dimensions des « savoir-être » et des « savoir-faire ». Le « savoir pourquoi », et même le « savoir pour quoi », semblent être relégués au titre des savoirs inutiles, voire même

encombrants, et cela au bénéfice des « savoir-comment ». Voici, en guise d'illustration un passage extrait du discours d'un maître praticien à la fois enseignant et psychothérapeute :

- B : *« Les fondateurs américains, vous en parlez des fois des fondateurs ?*
- O : *euh... oui, je parle de l'Analyse Transactionnelle et des fondateurs américains, je parle de l'École Palo Alto, je parle de leurs... leurs points communs euh... qui sont essentiellement les jeux et compagnie,*
- B : *hum, hum,*
- O : *euh... mais si vous voulez, ce n'est pas ce qui intéresse mes clients, je dirai !*
- B : *hum, hum,*
- O : *parce que ce qu'ils veulent eux... c'est des... des moyens euh...,*
- B : *ils ne vous posent pas de questions par rapport à ça ?*
- O : *non... là je suis en train de travailler euh... j'ai démarré un cours au (École Supérieure), leur question est 'donnez-nous des outils pour favoriser la négociation sociale',*
- B : *hum, hum,*
- O : *donc l'écoute, le questionnement euh... la mise en confiance euh... ils ont pas besoin de citer les...,*
- B : *de connaître l'origine, en fait les...,*
- O : *ils ne sont pas demandeurs !*
- B : *ils ne sont pas demandeurs ?*
- O : *ils ne sont pas demandeurs ».*

Ici, on peut comprendre que pour O., il s'agit de vendre un outil à un client. Ce qui importe pour elle est de satisfaire la commande. Elle ne semble pas se poser la question des « besoins » de formation, elle s'arrête à la stricte « demande » énoncée par le client. Elle ajoute un peu plus tard dans l'entretien : *« ce qu'ils veulent c'est... une logique... un aspect rationnel... qui puisse être utilisé tout de suite ! ».*

Dans le paradigme dans lequel elle semble se situer, à savoir celui de la commande, de l'utile, du rationnel, de l'efficace, on peut comprendre qu'elle ne soit pas elle-même en recherche de savoirs qui ne lui apporteraient en rien une plus value en terme d'efficacité, d'utilité. Une question, que nous craignons presque « grossière », nous vient à l'esprit : à quoi peut bien servir une connaissance qui ne se vend pas ? Rappelons-nous que pour J. Legroux le « savoir » et la « connaissance » se distinguent par le fait que le premier confère un pouvoir

sur les autres et se transmet alors que la seconde ne donne qu'un pouvoir sur soi et ne se transmet pas. Qu'est-ce qui pourrait bien motiver un « vendeur de savoirs » à acquérir des savoirs qui justement ne présentent pour seul intérêt que de pouvoir, éventuellement, se transformer en connaissances ?

**c) Sur la question de la frontière entre pratique psychothérapeutique et pratique de formation :**

R. Bandler et J. Grinder (1975a, p. 40) nous apportent eux-mêmes une réponse à cette question en précisant dans leur premier ouvrage que leur objectif n'est pas de proposer une nouvelle école de psychothérapie. Ils s'expriment ainsi :

- « *Ce que nous vous proposons n'est pas une nouvelle école de thérapie mais plutôt un ensemble spécifique d'outils/techniques qui sont une représentation explicite de ce qui est déjà présent à un certain degré dans chaque forme de thérapie.* »\*

Quand C., aujourd'hui enseignant certifié en PNL, a pris contact avec le formateur de Bruxelles pour s'inscrire dans un parcours de formation à la PNL, il est intéressant de noter que la « cure » qu'il avait précédemment réalisée a été prise en compte. Voici un extrait :

- C : « *Je suis rentré en praticien, tout de suite,*
- B : *tout de suite ?*
- C : *tout de suite, car il avait dit que ce que j'avais vécu à A (centre) correspondait vraiment à une bonne sensibilisation* ».

Le formateur de Bruxelles a considéré que le vécu de C. dans le cadre d'une cure permettait de valider le premier module, que les connaissances susceptibles d'être acquises lors de la phase de sensibilisation à la PNL, pouvaient également être acquises lors d'un travail thérapeutique. Cela met en évidence le problème des frontières entre pratique de formation et pratique psychothérapeutique. Permettons-nous une pointe d'humour en évoquant l'idée d'une pratique de Validation d'Acquis Psychothérapeutiques dans la PNL !

Non seulement les propos tenus par les acteurs de la PNL nous interrogent sur la question de la frontière entre pratique de formation et pratique psychothérapeutique mais nous nous demandons également si certains apprentis « PNListes », ne voient pas dans ce type de formation la possibilité de se former eux-mêmes en tant que psychothérapeutes et de réaliser à terme le projet de pratiquer la psychothérapie dans un cadre professionnel. À la lecture d'un

terme le projet de pratiquer la psychothérapie dans un cadre professionnel. À la lecture d'un document que nous nous sommes procuré par le biais d'Internet<sup>336</sup> (Annexe 3) on a même l'impression que, pour certains, la question de pratique thérapeutique ou de pratique de formation, ou encore de pratique de formation à la pratique de la psychothérapie ne se pose plus. L'idée d'une nouvelle profession est introduite, il s'agit de la profession de « Praticien de Programmation Neurolinguistique ». Nous citons :

- « Qu'est ce qu'un praticien de PNL ?

*Un praticien de Programmation Neurolinguistique est un professionnel capable de guider son client à travers toute une série de techniques spécifiques et pragmatiques de Programmation Neurolinguistique (PNL) qui permettent à ce dernier d'établir des « modèles » d'excellence et de « reprogrammer » son subconscient, pour créer et engendrer de nouveaux talents et comportements (...).*

La PNL est-elle une thérapie ?

*Bien que dans certaines situations la PNL puisse être utilisée pour résoudre des problèmes de comportement, ses applications sont beaucoup plus étendues. Aussi quand elle est définie comme thérapie, elle est en réalité un processus pour apprendre aux personnes à utiliser leur cerveau d'une façon plus créatrice. Un praticien de PNL peut aider un client à identifier des modèles de comportements négatifs dérivés du passé, puis à en changer l'impact en les remplaçant par des modèles plus positifs et utiles.*

*Les techniques de PNL rendent possible un contexte de croissance et de changement de façon étonnamment plus rapide et plus performante qu'auparavant. »*

Pour l'auteur de ce texte, la question de savoir si oui ou non la formation à la PNL peut être considérée comme une formation au métier de psychothérapeute est une question obsolète. Le contexte dans lequel se pratique la PNL est celui de ce qu'on pourrait nommer « la relation d'aide », la notion de « client » subsiste, comme on la trouve d'ailleurs dans les écrits des fondateurs, mais au thérapeute « traditionnel » s'est substitué un « praticien de Programmation Neurolinguistique ».

Notons une fois encore la parenté avec les idées prônées par certains des pionniers de la 1<sup>ère</sup> cybernétique dont l'ambition était de contrôler l'esprit humain de la même manière que l'on

---

<sup>336</sup> Réf. : <http://www.sinet.it/PROXIMA/PNL/ISI-CNV/estern.htm>

peut contrôler une machine triviale<sup>337</sup>. Ici, on semble ignorer les notions d'autonomie, d'incomplétude et d'indécidabilité inhérentes à tout système vivant. Non seulement on vise l'utilisation plus « performante » de son cerveau mais de surcroît on se donne pour ambition de « re-programmer » son subconscient<sup>338</sup>, ce qui n'est pas sans soulever quelques paradoxes. Mais revenons aux propos tenus par les acteurs interviewés. Quand nous demandons à R. si son projet de devenir psychothérapeute s'est mis en place pendant qu'elle faisait de la PNL, elle répond qu'il « est assez lié » et qu'elle :

- « a été aussi suivie en tant que client, dans le cadre d'une démarche PNL ».

Les formateurs évoquent des points de vue relativement contrastés sur la question des frontières entre pratique psychothérapeutique et pratique de formation :

- B : « *Est-ce que vous pensez que... quelqu'un qui se forme à la PNL obligatoirement travaille sur lui ?* »
- A : « *Oui* »
- B : « *OK, hum, hum* »
- A : « *J'ai travaillé sur moi pendant ma formation* »
- B : « *Et est-ce qu'on pourrait donc dire que... aller en formation PNL, dans un certain sens c'est participer à une psychothérapie euh... de groupe ?* »
- A : « (silence) *est-ce que participer à la PNL c'est participer à une psychothérapie de groupe ? (assez long silence)... je n'ai jamais eu ce sentiment là* »
- B : « *OK, vous n'avez jamais eu ce sentiment là* »
- A : « *Moi, j'allais pour apprendre les outils, bon... je me servais des outils pour moi... euh... c'est vrai qu'en mettant les outils en pratique, on utilisait forcément son histoire...* ».

Si A. reconnaît que dans la formation PNL, elle a été amenée à travailler sur elle, elle précise bien que ça n'en est pas la finalité, ce qu'elle voulait c'était « *apprendre des outils* ». Nous allons voir que le discours de O. est tout autre. Quand nous lui demandons en quoi l'outil PNL est intéressant, elle répond :

- O : « *en thérapie, d'abord en développement personnel, c'est-à-dire que j'ai beaucoup progressé sur moi-même...* »

---

<sup>337</sup> Si nous qualifions la machine de « triviale » ou de « vulgaire » notre intention n'est pas d'opposer « farouchement » l'homme à la machine (P. Lévy, 1990, p. 216-217), mais bien de réaffirmer la complexité et l'autonomie propres à l'être humain.

- O : « *C'est une formation personnelle.* »
- O : « *Moi, ça m'a servi de thérapie de groupe... vraiment... j'ai pas eu besoin d'autre chose, je dirai...* ».

Pour O., la finalité de la formation PNL, telle qu'elle l'a personnellement vécue en tant qu'apprenante, n'est pas d'acquérir des outils de communication mais bien de travailler sur elle, et elle l'affirme à nouveau sans équivoque :

- O. : « *la formation PNL sert de thérapie de groupe* ».

Nous avons relevé ici les premiers indices qui ont en quelque sorte constitué les bases de notre questionnement et de notre réflexion théorique et épistémologique. Bien sûr, nous aurons l'occasion de poursuivre ce questionnement et d'approfondir notre réflexion tout au long de ce travail en utilisant notamment nos modèles de lecture de la légitimité des « savoirs-enseignés ». Pour l'instant, nous allons tenter d'établir, et/ou de rétablir, un tableau le plus significatif possible de ce que peut représenter la PNL en tant que « savoir-enseigné ».

---

<sup>338</sup> Notons qu'il est fait chez les PNListes une utilisation fréquente des concepts d'inconscient et de subconscient sans pour autant en donner une définition précise.

### CHAPITRE III – UNE LECTURE DES TROIS DOMAINES DU « SAVOIR PNL » EN RÉFÉRENCE AU SYSTÈME PIAGÉTIEN REVISITÉ.

Avant de discuter de la légitimité de quoi que ce soit, la moindre des choses est d’avoir une « connaissance » minimale de ce dont on prétend discuter. Loin de nous la prétention d’établir ici une représentation complète et exhaustive de la PNL, même si nous ne comptons pas ménager nos efforts pour dresser un portrait de cette approche le plus rigoureux possible. Pour parvenir à nos fins, nous nous servirons, dans un premier temps, en tant qu’outil de clarification, de notre modèle de repérage des trois niveaux de connaissance : épistémologique, conceptuel et matériel<sup>339</sup>.

Dans cette première phase de lecture, il s’agira pour nous, d’une part de repérer ce qui, dans le corpus de la PNL, relève plutôt d’un niveau que de l’autre, ce qui n’est pas toujours aussi évident qu’il pourrait paraître<sup>340</sup> et d’autre part d’analyser le contenu de chacun de ces trois niveaux, en commençant par nous interroger sur la pertinence des liens établis avec les fondements et concepts empruntés dans les domaines de la linguistique, de la sémantique ou encore de la psychothérapie. Nous commencerons également à nous interroger sur la cohérence établie par les relations existantes ou non entre les contenus relevant des domaines matériels et ceux des domaines conceptuels ou épistémologiques et à questionner les acteurs sur ce qu’ils savent des contenus et des fondements de la PNL.

Rappelons que nous n’avons nullement l’intention de dire quoi que ce soit sur la pertinence, ou la non-pertinence, des outils de la PNL et encore plus des outils de la PNL lorsqu’ils sont utilisés dans un cadre psychothérapeutique. Notre préoccupation se situe à un autre niveau, nous cherchons à comprendre ce qui contribue, ou non, à légitimer un « savoir-enseigné » en tant qu’il favorise plus ou moins l’autonomisation du sujet apprenant, et à l’aide de ce premier modèle, à lire les liens existants, connus et (ou) reconnus entre les différents domaines du savoir. Voyons maintenant à l’aide du tableau ci-après, en quoi peut consister le savoir de la PNL, en tant que savoir épistémologique, savoir conceptuel et savoir matériel.

---

<sup>339</sup> cf. notre modèle de lecture d’un « savoir-enseigné » (29), p. 242.

<sup>340</sup> Quand nous avons entrepris ce travail, nous nous sommes trouvés dans l’incapacité de distinguer ce qui relevait du domaine conceptuel de ce qui relevait du domaine matériel. En fait, notre trouble était lié au fait qu’il nous était impossible de trouver des concepts (dans le sens de constructions théoriques) propres à la PNL et que nous considérions davantage les fondements conceptuels empruntés à d’autres théoriciens comme des fondements d’ordre épistémologique.

**(35) Les trois domaines du « savoir PNL »**

<b>Domaine épistémologique</b>	<b>Influences paradigmatiques :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- empirisme,</li><li>- pragmatisme,</li><li>- constructivisme.</li></ul>
<b>Domaine conceptuel</b>	<b>Référents théoriques empruntés à :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>La linguistique :</b> grammaire générative de N. Chomsky.</li><li>- <b>La psychothérapie :</b> hypnose (M. Erickson), thérapie familiale (V. Satir), Gestalt (F. Perls).</li><li>- <b>La sémantique :</b> A. Korzybski : « <i>Une carte n'est pas le territoire</i> ».</li><li>- <b>La philosophie :</b> H. Vaihinger « La philosophie du comme si ».</li><li>- <b>L'École de Palo Alto :</b> P. Watzlawick, G. Bateson, D. Jackson.</li></ul>
<b>Domaine matériel</b>	<b>Des présupposés concernant :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- notre vision de la réalité,</li><li>- la communication,</li><li>- le changement.</li></ul> <p><b>Des outils :</b> V.A.K.O.G., mouvements des yeux, prédicats sensoriels, méta-modèle, index de computation, index de référence, méta-programmes, procédures de l'état présent et de l'état désiré, etc.</p> <p><b>Des techniques :</b> Harmonisation (synchronisation verbale, para-verbale et non verbale), ancrages, recadrages, techniques de changement.</p>

Commençons par l'exploration du troisième niveau qui correspond au domaine épistémologique de la PNL.

## A - Des éléments du domaine de l'épistémologie.

Notons que si la méthode empruntée par les fondateurs pour élaborer leur « outil PNL » et la démarche même de la PNL apparaissent, sans conteste, teintées d'empirisme, de pragmatisme, peut-être parfois de constructivisme - bien que nous émettions de sérieuses réserves concernant une possible filiation avec ce dernier courant -, on ne trouve pas franchement dans les écrits des fondateurs de références explicites aux pionniers de ces différentes pensées. Nous ne trouverons qu'une évocation extrêmement rapide, que nous nous permettons de citer :

- « *Des suggestions supplémentaires indiquant ce qui pourrait être les composants nécessaires d'une structure de référence ont été offertes par plusieurs philosophes (n'importe quel philosophe renommé de l'Ouest qui a traité de façon explicite avec l'épistémologie – par exemple, dans la tradition empiriste, Locke, Berkeley, Hume, (...)) \** » (R. Bandler, J. Grinder, 1975a, p.164).

Tentons néanmoins de repérer les « traces » de ces différents courants de pensée tant dans les outils et techniques de la PNL que dans sa démarche et ses présupposés.

### 1) Empirisme et PNL.

En nous interrogeant sur la philosophie de la connaissance, nous avons évoqué les grands principes de la pensée empiriste et nous nous sommes référés à trois auteurs, pionniers de l'empirisme anglais : J. Locke, G. Berkeley et D. Hume<sup>341</sup>. Essayons, à présent, de retrouver l'essence de la pensée empiriste, et dans un premier temps de la pensée lockienne, dans la PNL.

Appuyer tout fondement de la connaissance sur les sens, c'est de toute évidence une attitude que la PNL reprend à son propre compte quand elle considère que notre carte mentale est le fruit de nos perceptions et de nos représentations sensorielles. Notons néanmoins que la PNL ne formule<sup>342</sup> aucune hypothèse sur les caractères simples ou complexes des sensations ou des idées, pas plus d'ailleurs, qu'elle ne se pose la question, du moins dans les premiers temps de sa conception et de sa diffusion<sup>343</sup>, d'une quelconque substance spirituelle qui habillerait ou non la conscience avant toute empreinte de sensations et de réflexions.

---

<sup>341</sup> cf. : tableau (4), p : 51.

<sup>342</sup> À notre connaissance.

<sup>343</sup> Aujourd'hui l'association des termes PNL et spiritualité est fréquente. Un article du journal de NLPNL, « *Métaphore* » (n° 25 03/98, p. 13), porte par exemple ce titre, on ne peut plus évocateur : « *Bouddha, le premier enseignant PNL ?* ».

Ce qui est notable toutefois, c'est que dans la démarche PNL, la part laissée au sensoriel est fondamentale. De nombreux outils et de nombreuses techniques de changement s'appuient sur la prise en compte de nos différents registres sensoriels (repérage des prédicats sensoriels, prise en compte des accès oculaires, décodage des stratégies sensorielles<sup>344</sup>, procédures d'évidence<sup>345</sup>, etc.).

John Locke, le premier des trois empiristes anglais, invoque la prudence vis à vis des mots, qui en tout état de cause, même s'ils ont pour objet de désigner une chose ou une idée, appartiennent avant tout à l'individu qui les exprime et en reflètent par conséquent son esprit. On peut, d'un certain côté, trouver une attitude semblable face au langage dans la PNL. Il existe en PNL un outil linguistique nommé « méta-modèle », que nous présentons ci-après comme élément du domaine matériel de la PNL. Nous verrons que R. Bandler et J. Grinder ont conçu cet outil pour mieux parer les distorsions introduites par le langage, et accéder à une meilleure compréhension de la signification d'un message linguistique, non seulement pour celui qui le reçoit, mais avant tout pour celui qui émet ce message. Mais paradoxalement, et nous aurons tout loisir de revenir sur cette question, notamment en interrogeant les différents acteurs de la PNL sur les significations qu'ils attribuent aux notions de « modèle », de « modelage » et de « modélisation », le monde de la PNL nous semble être un monde particulièrement habité de « savants disputeurs », ceux-là mêmes qui abusent des mots et contre lesquels J. Locke (1972, p. 400-401) nous met en garde.

Pour J. Locke, seule l'idée construite par les sens et la pensée peut nous permettre l'accès à la connaissance. Pour la PNL, il semble établi, là aussi, que toute connaissance est le fruit d'une construction mentale alliant, par le biais de processus internes, les informations sensorielles aux pensées déjà en place. Il semble établi qu'en aucun cas, l'idée ne peut être conforme aux choses. Citons, à titre d'illustration quelques-uns des « postulats de base », tels qu'ils sont présentés sur une documentation diffusée par le biais du réseau Internet<sup>346</sup> :

- « *Toute connaissance provient d'une expérience sensorielle.*

---

<sup>344</sup> Identifier une stratégie sensorielle consiste à repérer à l'aide des accès oculaires, des prédicats sensoriels et du discours tenu par la personne, les différentes étapes sensorielles qu'elle met en œuvre pour accomplir quelque chose, décider, apprendre, etc.

<sup>345</sup> La procédure d'évidence consiste à amener une personne à vivre sensoriellement un objectif qu'elle souhaite atteindre.

<sup>346</sup> Dans : Présentation de la PNL ([www.Sensus.be/articles/art07799.htm](http://www.Sensus.be/articles/art07799.htm).)

- *Toute information est traitée par les cinq sens. Pour reconnaître une réponse il faut des canaux sensoriels propres et ouverts.*
- *Rien ne peut remplacer l'acuité sensorielle et l'attention externe.*
- *Toute pensée peut être représentée sensoriellement (VAKOG)<sup>347</sup>.*
- *Nous n'avons pas d'accès direct à la réalité avec notre conscience. Les stimuli que l'environnement nous envoie passent par une série de filtres perceptifs : physiologiques (les organes des sens), culturels et individuels (langage, croyances, valeurs, attitudes), qui transforment la sensation en perception, liée aux « représentations internes » (carte du monde) que la personne peut se faire de la réalité. »*

Nous avons retenu comme idée maîtresse défendue par les philosophes empiristes, qu'en aucun cas nous ne pouvions accéder au réel en soi et que notre connaissance du monde dépendait de nos propres perceptions. Nous retrouvons sans conteste dans les présupposés de la PNL cette même conception de la connaissance et du réel, même s'il peut paraître parfois qu'entre le réel en soi et la représentation du réel les niveaux ne soient plus aussi distincts qu'ils voudraient le paraître<sup>348</sup>.

Confrontons maintenant la « pensée PNL » à certaines des thèses soutenues par le pionnier de l'immatérialisme, Georges Berkeley. La PNL retient comme postulat que notre vision de la réalité n'est pas la réalité. Elle insiste, nous l'avons déjà souligné, sur le rôle fondamental des sens pour accéder à la connaissance. Entre l'idée d'une construction du réel qui s'appuie sur notre système de perception et de représentation sensorielle, et l'idée de l'existence d'un réel totalement dépendant de notre perception sensorielle, il y a plus d'un pas à franchir.

À la lecture des présuppositions philosophiques de la PNL, il pourrait nous paraître difficile de nous positionner sur d'éventuels rapprochements, ou éloignements, par rapport aux principes philosophiques émis par G. Berkeley. Toutefois, une des pratiques spécifiques de la PNL, qui consiste à travailler sur des représentations sensorielles internes afin, par exemple, de modifier le vécu émotionnel d'un sujet face à des souvenirs pénibles, à des ressentis

<sup>347</sup> Les initiales « VAKOG » signifient : Visuel, Auditif, Kinesthésique, Olfactif et Gustatif.

<sup>348</sup> Notons que le postulat selon lequel « le mot n'est pas la chose nommée » nous semble parfois n'être qu'un postulat, les discours des acteurs laissant apparaître souvent des représentations dans lesquelles à l'inverse, la réalité et les mots se confondent.

limitants, évoque d'une certaine façon le postulat de G. Berkeley : « *Exister, c'est être perçu* ».

Sans prétendre modifier les situations passées, présentes, voire même, à venir, ces techniques de changement<sup>349</sup> visent à modifier les perceptions de l'individu face à ces situations. On ne retient plus alors que la seule réalité de ces perceptions. Ce qui compte, ce n'est pas la situation, ce n'est pas l'événement survenu ou à survenir. Sur cet événement, on sait qu'on ne peut pas agir. Ce qui compte seulement, c'est la manière dont l'individu perçoit cet événement. La réalité alors, ne se réduit plus qu'aux perceptions des événements et aux représentations que l'on s'en fait. C'est seulement sur ces perceptions et leurs représentations que la PNL prétend agir. La PNL ne dit pas : « *exister c'est être perçu* ». Néanmoins, il semblerait qu'un de ses postulats implicites, voire même inconscient, soit parfois celui-ci.

Intéressons-nous maintenant au dernier de nos trois empiristes anglais, David Hume. La fameuse relation « cause-effet » qui selon lui est en partie responsable de notre tendance à user et à abuser du principe de l'inférence, est considérée par la PNL comme un des processus susceptibles de limiter le modèle du monde d'une personne. Ce processus se repère dans son langage. C'est ce qu'on nomme une distorsion de la réalité qui elle-même peut être engendrée par une généralisation abusive, faite de répétitions et d'habitudes.

D. Hume nous invite au scepticisme par rapport à nos idées, à nos croyances. Nous savons que pour lui, la croyance relève de l'imagination, qu'elle peut être considérée comme une idée qui peut aussi bien être vraie que fausse, voire vraie et fausse en même temps. La PNL reprend, en partie, ce raisonnement et définit « les croyances » comme déterminantes dans l'interprétation que nous nous faisons de la réalité.

R. Bandler affirme que « *tous les comportements sont déterminés par les croyances que nous avons* » (1995, p. 146). De même, R. Dilts, créateur de « modèles » récents en PNL, qui a travaillé avec Milton Erickson et Grégory Bateson, propose une théorie des « niveaux logiques de la personnalité » qui, à l'origine, distingue par ordre croissant de complexité cinq niveaux d'organisation :

- l'environnement,

---

- les comportements,
- les capacités,
- les croyances et les valeurs,
- l'identité<sup>350</sup>.

Dans cette conception, on prévoit l'interaction entre chaque niveau ou plus exactement l'influence que chaque niveau a sur son voisin immédiat, mais on considère chacun comme une entité à part entière oubliant les « entre-deux », les flous, les espaces où « croyances », « identité » et « environnement » peuvent s'entremêler et se confondre. Il faut dire que les fondateurs de la PNL prétendent s'inspirer des travaux de B. Russel et il est vrai que pour cet auteur les hiérarchies ne s'enchevêtrent pas.

Pour R. Dilts les croyances sont des :

- *« généralisations sur : 1) la cause, 2) le sens, 3) les limites, a) du monde qui nous entoure, b) de nos comportements, c) de nos capacités et d) de notre identité. Les croyances fonctionnent à un niveau distinct de celui de la réalité concrète et servent à la fois à guider et à interpréter nos perceptions de la réalité, en la reliant souvent à nos valeurs et à nos critères. Les croyances sont notoirement difficiles à modifier par les règles typiques de la logique ou de la pensée rationnelle »* (R. Dilts, 1996a, p. 130).

Nous aurons l'occasion à plusieurs reprises de revenir sur la notion de « croyance », notamment quand nous interrogerons la légitimité du « savoir-enseigné » PNL au regard de notre modèle à trois niveaux : niveau individuel, niveau du « savoir social » et niveau de l'enseignement.

Enfin, si pour D. Hume, notre réalité est une réalité perçue, la PNL considère que les difficultés que rencontre un individu ne résident pas dans le monde tel qu'il est, mais dans la perception et la représentation qu'il s'en fait. C'est ce qu'expliquent R. Bandler et J. Grinder (1976a, p. 3) en introduction du volume II de « *The structure of Magic* » :

---

<sup>349</sup> Techniques qui sont en fait plus proches des interventions psychothérapeutiques que des simples techniques de communication.

<sup>350</sup> Il s'agit bien entendu de la perception que l'individu a de ces cinq niveaux.

- « *Quand les gens viennent nous voir en thérapie en exprimant des douleurs et des insatisfactions, les limitations qu'ils éprouvent sont typiquement dans leurs représentations du monde et non pas dans le monde lui-même* »\*.

En résumé, nous retenons qu'incontestablement la PNL s'inspire des idées maîtresses du courant empiriste, même si parfois nous émettons parfois quelques réserves, notamment en ce qui concerne l'utilisation du langage et les relations entre les mots et les choses. Selon nous, ces confusions sont davantage imputables à une « méconnaissance » des fondements de la PNL qu'à la nature de ces mêmes fondements. À présent, procédons au même exercice avec un second courant de pensée, celui du pragmatisme<sup>351</sup>.

## 2) Pragmatisme et PNL

Le premier principe commun à l'ensemble des pragmatistes est que : « *Notre connaissance ne repose que sur l'expérience* » (P. Gauchotte, 1992, p. 99). Ainsi, nous ne pourrions connaître que ce sur quoi nous agissons. Le raisonnement de C.S. Peirce nous permet même de dire que nous ne nous représentons que ce que nous avons expérimenté et donc que notre réalité relève directement du domaine de notre représentation.

La PNL emploie rarement le terme de représentation, elle lui préfère celui de « vision du monde » et davantage encore celui de « modèle du monde », se rapprochant ainsi de l'idée de « carte » formulée par A. Korzybski (1963, p. 25). La PNL affirme également que nous construisons nous-mêmes ces fameuses cartes à l'aide de trois facultés humaines : la généralisation, la sélection et la distorsion. Elle insiste aussi sur le rôle de notre expérience sensorielle, au travers de laquelle nous percevons le monde, nous nous le représentons et nous nous comportons. Un des présupposés de la PNL est que :

- « *les limites contre lesquelles (une personne) bute ne sont pas situées dans le monde mais dans son modèle du monde, qui, dans le domaine en question, est trop limité* » (A. Cayrol, J. De Saint Paul, 1984, p. 38).

On dira ainsi qu'une vision appauvrie de la réalité ne peut que limiter les choix et les comportements.

---

<sup>351</sup> cf. : tableau (5), p. 62.

On peut retrouver dans ce présupposé la conception purement pragmatiste de connaissance/expérience et du résultat de leur interaction. Ce que nous connaissons du monde influe sur notre manière d'agir sur ce monde et en même temps, la manière dont nous agissons sur ce monde influe sur la représentation que nous en avons. Pour changer notre vision de la réalité, nous devons alors modifier, enrichir nos propres expériences sur cette réalité. On rejoint ainsi l'idée d'une réalité modifiée par la connaissance, elle-même modifiée par la réalité expérimentée, même si R. Bandler et J. Grinder (1975a, p. 7) soulignent bien que nous n'agissons pas directement sur le monde :

- « *Un certain nombre de personnes dans l'histoire de la civilisation ont fait ce constat qu'il y a une différence irréductible entre le monde et notre expérience du monde. En tant qu'êtres humains, nous n'agissons pas directement sur le monde, chacun de nous crée une représentation du monde dans lequel nous vivons – c'est-à-dire, nous créons une carte ou un modèle que nous utilisons pour générer notre comportement. Notre représentation du monde détermine dans une grande mesure ce que sera notre expérience du monde, comment nous percevrons le monde, quels choix nous verrons comme disponible pour nous, pendant notre vie.* »\*

Un autre des grands principes du pragmatisme est qu' « *il n'existe pas de chose en soi* » (P. Gauchotte, 1992, p. 99). L'hypothèse ontologique est rejetée ; à la notion de *substance*, les pragmatistes préfèrent celle d'*activité*. De l'« *être c'est être perçu* » formulé par G. Berkeley puis repris par les premiers pragmatistes, on chemine jusqu'à l' « *être c'est être actif* » postulé par F.C.S. Schiller.

Le premier présupposé de la PNL : « *La carte n'est pas le territoire* », signifie bien qu'en aucun cas nous ne pouvons appréhender le réel tel qu'il peut être dans sa substance. Citant le sémanticien A. Korzybski, mais aussi le philosophe allemand H. Vaihinger, R. Bandler et J. Grinder reprennent à leur compte que notre idée de la réalité n'est pas la réalité :

- « *Il ne faut pas oublier que l'objet du monde des idées pris dans son entier... n'est pas le portrait de la réalité – ça serait une tâche totalement impossible – mais il nous fournit plutôt un instrument pour trouver notre chemin plus facilement dans le monde* »\* (H. Vaihinger<sup>352</sup> cité par R. Bandler et J. Grinder, 1975a, p. 7).

---

<sup>352</sup> Extrait de « *The philosophy of As If* » (trad. : la philosophie du comme si) de H. Vaihinger, 1924, p. 15.

Ce constat de la différence entre la réalité et la vision nécessairement différente que nous en avons, implique que chacun d'entre nous a une vision du monde qui lui est propre, que cette vision du monde n'est pas le monde, et de plus qu'il n'existe pas au monde deux « cartes » identiques, chaque individu construisant sa carte en fonction des ressources et des limitations socioculturelles et personnelles qui lui sont propres.

Toutefois, le pragmatisme, s'il réfute la notion de substance, postule quand même l'existence d'une réalité, réalité vers laquelle, par la connaissance et donc l'expérience, l'humanité chemine progressivement. R. Bandler et J. Grinder (1976a, p. 3) semblent aussi adhérer à l'idée de l'existence d'une réalité en soi :

- *« Les êtres humains vivent dans un 'monde réel', cependant, nous n'opérons pas de façon immédiate sur ce monde là, mais plutôt nous opérons à l'intérieur de ce monde en utilisant une carte ou une série de cartes de ce monde pour y guider notre comportement. »\**

Elle ne postule pas l'existence d'une réalité connaissable par l'homme, elle affirme seulement que nous construisons des répliques de cette réalité. Un des présupposés dit :

- *« Il n'y a pas de modèle du monde plus vrai que les autres (certains sont simplement plus « aidant » parce qu'ils proposent une représentation plus diversifiée de la réalité) ».*

Ceci veut dire qu'aucune vision du monde n'est plus vraie qu'une autre, qu'aucune vision du monde ne peut prétendre approcher plus le réel qu'une autre. Cependant, la notion de flexibilité, de diversité, de choix, est une notion clé en PNL, puisqu'un de ses présupposés dit : *« Plus on a de choix, mieux ça vaut »*<sup>353</sup> (A. Cayrol, J. De Saint Paul, 1984, p. 40). Cela signifie que plus notre modèle du monde est riche, plus on a de possibilités pour affronter la réalité, plus on dispose d'angles de vue et plus on dispose aussi de solutions pour résoudre nos difficultés quotidiennes, et peut-être même existentielles. Mais cette diversité, cette richesse, ne signifie en rien que l'on soit plus près du réel en soi. En PNL non plus, ou tout au moins au regard de ses présupposés philosophiques, il n'existe pas de vérité absolue, pas de vrais « modèles du monde » non plus, seulement certains qui marchent mieux que d'autres. La question n'est pas alors : y a-t-il une réalité en soi ? Elle serait plutôt : y a-t-il pour chacun de

nous, une meilleure vision du monde qui nous permette d'être mieux avec nous-mêmes et avec ce monde ?

Un autre des principes maîtres de la pensée pragmatiste est que « *La croyance joue chez tous un rôle important* » (P. Gauchotte, 1992, p. 99). La croyance est un des concepts forts de la PNL, nous l'avons déjà évoqué dans notre propos sur la pensée de l'empiriste anglais, D. Hume. Les croyances jouent un rôle effectivement important puisque, non seulement, elles guident nos perceptions en influant sur leur interprétation mais que de plus elles interviennent par le biais de nos valeurs, préjugés, critères, a priori, sur notre lecture du réel. Elles jouent aussi un rôle important dans la mesure où, comme le stipule W. James, elles sont « *à la racine de toutes nos conceptions* » (Ibid., p. 54), elles sont portées par le « *désir* » et la « *volonté* ». Elles sont plus proches de l'irrationnel que du rationnel, toujours selon W. James, elles sont « *des sorte(s) de sentiment(s) proche(s) de l'émotion* » (Ibid., p. 38).

C'est bien ainsi que la PNL considère les croyances, en prenant en compte leur rôle déterminant sur les conceptions, même scientifiques, des individus, la part de subjectivité, d'émotivité et de non rationnel qui réside dans tout esprit, dans toute pensée. Là où la PNL se différencie par rapport à sa conception de la croyance, c'est dans la résistance qu'elle lui confère. On l'a vu, selon C.S. Peirce, nos croyances peuvent à tout moment être infirmées par des faits nouveaux, alors que la PNL considère que les croyances sont difficiles à modifier, y compris à la lueur d'événements nouveaux, puisque ce n'est pas tant la réalité qui compte que la perception que nous en avons.

Toutefois, elle propose des techniques de changement (R. Bandler, 1995, p. 152 à 155) qui elles, sont censées modifier rapidement nos croyances limitantes :

- « *Notre cerveau code nos expériences internes de telle sorte que nous savons ce que nous croyons et ce que nous ne croyons pas. En accédant directement à ce codage interne et en le transformant, il est possible de changer rapidement des croyances limitantes sur soi-même en des croyances pleines de ressources et de force.* » (Bandler, 1995, p. 8).

Parmi les grands principes du pragmatisme, nous avons également retenu que « *la nature est partiellement indéterminée et ne comporte pas de finalité* » (P. Gauchotte, 1992, p. 99), ce

---

<sup>353</sup> Présupposés, entre parenthèses, dont on ne saurait attribuer de paternité ; Heinz von Foerster en fait lui-même son « *impératif éthique* » : « *Agis toujours de manière à augmenter le nombre de choix possibles* » (Heinz

qui implique que tout individu dispose d'une certaine marge de liberté au moins pour manœuvrer sa propre vie. Cette idée se retrouve tout à fait dans l'idéologie de la PNL qui postule que toute personne dispose en elle des ressources pour évoluer ou au moins des moyens de les acquérir dans son environnement, ce qui est exprimé sous la forme d'un autre présupposé concernant la conception de l'homme :

- « *Les gens (...) ont en eux toutes les ressources dont ils ont besoin pour se développer et faire les changements qu'ils désirent.*
- *Si une personne peut apprendre quelque chose, n'importe qui d'autre le peut aussi.*
- *Le pouvoir sur soi est un droit de naissance.* » (M. Esser, 1993, p. 146)

Cette capacité, même relative, dont dispose chacun pour évoluer, changer, enrichir sa vision du monde et donc son expérience avec ce monde, est au cœur même de la philosophie de la PNL et de ses projets en terme de développement et d'épanouissement des individus. Là où il convient encore de s'interroger c'est dans la concrétisation qui est faite de ces présupposés notamment en ce qui concerne l'apprentissage et la modélisation.

Enfin, nous citerons un dernier principe qui, une fois encore, trouve écho dans les idées portées par la PNL, qui est que « *Nous sommes guidés par un principe esthétique ou éthique* » (Gauchotte, 1992, p. 99). Cette idée n'a pas (toujours à notre connaissance) été formulée par les co-fondateurs de la PNL, R. Bandler et J. Grinder, bien que, la PNL étant née dans le sillage de l'École de Palo Alto et se situant dans courant humaniste porté par C. Rogers mais aussi illustré par l'Analyse Transactionnelle d'Eric Berne, elle ne peut, selon nous, que reprendre à son compte une conception de l'homme fondamentalement « OK <sup>354</sup> ». Toutefois, cette conception a davantage pris forme sur l'initiative d'un autre PNListe déjà cité, Robert Dilts, qui après avoir proposé sa théorie des « niveaux logiques de la personnalité » qui comprend (rappelons-le) cinq niveaux : l'environnement, les comportements, les capacités, les croyances et les valeurs puis l'identité, en a ajouté un sixième qui est l'« intentionnalité » nommée également « sens », « finalité » ou bien « spiritualité ».

Ce sixième niveau, celui de « *l'intentionnalité* », pourrait d'une certaine façon recouvrir un peu ce que les pragmatistes nomment « *principe esthétique ou éthique* », ce vers quoi tend

---

Von Foerster, 1988, p. 69).

<sup>354</sup> Pour reprendre une terminologie propre à l'Analyse Transactionnelle. Rappelons que selon cette conception tout homme naît fondamentalement bon ce qui est fréquemment illustré par la métaphore selon laquelle nous

tout individu et ce qui donne sens à son existence. Ainsi tout individu serait « inconsciemment » guidé vers cette « *intentionnalité* » et tous ses objectifs permettraient de satisfaire des valeurs qui elles-mêmes seraient en quelque sorte l'expression de cette « *intentionnalité* ». Nous avons évoqué, notamment dans notre présentation de la pensée de F.C.S. Schiller, le postulat selon lequel l'humanité entière serait à la recherche de « *l'harmonie* » et du « *bonheur* » et s'acheminerait vers un « *Bien Suprême* » (P. Gauchotte, 1992, p. 94). Avec ce type de prétention, qui procède d'une « *pensée close et irréfutable* » (G. Lerbet, 1995a, p. 32), on considère que tous les hommes aspirent à la même chose. Bien-sûr, cette même chose est à l'identique celle à laquelle on aspire soi-même. On croit détenir l'image universelle de ce qu'est le « *bonheur* » et on voudrait l'imposer telle quelle aux autres.

Nous pourrions poursuivre encore un moment cet exercice de confrontation des idées PNL aux idées pragmatistes, mais nous proposons d'en rester là. Il apparaît que sur un certain nombre de points, la PNL peut se reconnaître dans cette pensée, même si les rapprochements restent à nuancer et à affiner. Il semble aussi qu'elle ne se reconnaîtra pas forcément dans d'autres principes de la pensée pragmatistes, tels qu' « *avoir foi dans un progrès d'ordre social* » (P. Gauchotte, 1992, p. 100). En effet, même si la PNL prétend viser l'épanouissement de l'individu, il semblerait, à première vue, qu'elle ne prétende rien au niveau de la société, qu'elle reste une démarche très individuelle, pour ne pas dire individualiste.

Néanmoins, on peut déceler une certaine tendance, plus ou moins bien masquée chez les fondateurs de la PNL, à jouer les « guides spirituels », les « sauveurs de l'humanité », qui nous contraignent à nuancer nos propos. Citons un extrait, pour le moins significatif :

- « *En fait, la PNL nous aide à faire des choses que nous savions déjà faire : il y a toujours eu des 'guérisons spontanées', des 'miracles' et des modifications de comportement soudaines et surprenantes ; il y a toujours eu des gens qui apprenaient à exploiter des façons très inhabituelles de développer leurs aptitudes personnelles.*

*Par contre, la PNL nous permet d'analyser systématiquement ces personnes exceptionnelles et leurs expériences de telle sorte que des milliers et des milliers d'autres êtres humains puissent aussi les vivre. Et la PNL peut nous aider à éliminer*

---

naïssons tous en tant que « princes » ou « princesses » et que la vie, notre éducation, nos expériences, nous transforment en « grenouilles » ou en « crapauds ».

*nombre de difficultés et de dangers qui font jusqu'à maintenant partie de notre expérience ; elle peut rendre les processus d'apprentissage de même que les modifications du comportement beaucoup plus faciles, plus productifs et plus stimulants. Nous sommes à l'orée d'une ère où l'humanité pourrait faire un pas de géant dans son évolution* ». <sup>355</sup> (R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 9 et 10).

Notons avec K. Popper (1991 p. 339 à 343) que ces « rêves utopiques » ne sont pas sans nous rappeler certains discours « totalitaires » tenus par les behavioristes (B.F. Skinner). Ici encore l'influence de la 1<sup>ère</sup> cybernétique est bien présente. Nous nous situons bien dans le paradigme de l'« homme-ordinateur », paradigme dans lequel la « métaphore de l'ordinateur » (J.P. Dupuy, 1999, p. 28) est prise « au pied de la lettre ». Intéressons nous maintenant au dernier courant de pensée auquel la PNL prétend parfois se référer, le constructivisme <sup>356</sup>.

### 3) Constructivisme et PNL.

« *Ma carte n'est pas le territoire ; ma vision du monde n'est pas le monde* ». Ce premier présupposé de la PNL, emprunté à A. Korzybski (1963, p. 25) : « *Une carte n'est pas le territoire* » est, semble-t-il, le premier « point de vue » commun entre l'approche de la PNL et la pensée constructiviste. Toutefois, et c'est encore Korzybski qui l'affirme « *les mots ne sont pas les choses qu'ils représentent* » (Ibid., p. 25). Nous nous autorisons alors à émettre quelques réserves et à nous demander si les fondateurs et les pionniers de la PNL, en empruntant cette phrase à A. Korzybski et en se l'appropriant en tant que présupposé philosophique essentiel, en ont bien mesuré toute la portée, à la fois dans ce qu'elle signifie et dans ce qu'elle implique et si oui, s'ils ont vraiment eu l'intention de le transmettre, de l'enseigner à leur tour. Quelle place est aujourd'hui donnée à ce présupposé dans le monde de la PNL ? Qu'implique-t-il dans la vie de tous les jours, qu'il s'agisse de connaître, de chercher, de rencontrer la réalité extérieure, de rencontrer l'autre ? Nous l'avons précédemment évoqué en nous intéressant aux fondements empiristes de la PNL et à ses possibles affinités avec les idées formulées, entre autres, par J. Locke, nous ne sommes pas convaincus qu'opérer la distinction entre les mots et les choses nommées soit quelque chose de si « aisé » que cela pour les acteurs de la PNL <sup>357</sup>.



<sup>355</sup> Ce type de discours n'est-il pas une invitation aux dérives que nous constatons aujourd'hui !

<sup>356</sup> cf. : tableau (6), p. 73.

<sup>357</sup> Et probablement pas que pour eux !

On a vu qu'un des axiomes importants de la conception constructiviste est la réhabilitation du sujet connaissant qui implique elle-même le postulat de projectivité. Sur ce point nous pouvons déjà nous interroger. Comment se situe la PNL par rapport à ce postulat ? Est-ce que les pionniers de la PNL et aujourd'hui les chercheurs, tels que R. Dilts, se posent la question du « sujet » ? Comment se situent-ils par rapport à la recherche, à la connaissance ? En sont-ils toujours à décrire des objets de connaissance, à tenter d'« expliquer », à rechercher les « parce que », ou bien abordent-ils la connaissance en tant que connaissance-processus, qui « se construit sur quelque projet délibéré de connaissance phénoménologique : le « système observant » se construi(sant) en permanence dans et par l'interaction du sujet observateur-modélisateur et du phénomène-observé-et-donc-expérimenté » ? (J.L. Le Moigne, 1994, p. 122). Quelle était l'intention première de R. Bandler et J. Grinder, et quelle est aujourd'hui celle de R. Dilts : « savoir pour savoir » ou bien « savoir pour utiliser » (G. Bachelard, 1993, p. 249) ? Il semblerait, que ce soit davantage la notion toute pragmatique d'utilité qui ait motivé leur recherche qu'un frénétique appétit de savoir. Et s'il existe des contextes dans lesquels on peut parfois se suffire de l'utilité, au moins dans un premier temps, peut-on encore considérer l'utilité suffisante dès lors que l'on prétend faire de la PNL une méthode d'apprentissage et de développement personnel ?

Prêtons quelque attention au vocabulaire employé par les deux fondateurs de la PNL :

- « La 'formation' vise à nous permettre de faire des descriptions qui soient utiles. »
- « Nous savons que notre approche de formation produit les résultats escomptés lorsque nous pouvons systématiquement amener quelques personnes à adopter le même comportement que la personne dont nous avons fait le portrait. Et lorsque nous pouvons enseigner à quelqu'un d'autre à obtenir les mêmes résultats d'une façon systématique, nous tenons une preuve encore plus évidente de l'efficacité de notre approche. » (R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 19 et 20).

« Preuve », « évidence », « description », « efficacité », « utilité », ne serions-nous pas en train de nous éloigner de manière plus qu'effective du « langage constructiviste » ? À la notion d'« évidence », qui rappelons-le est une notion centrale pour tout esprit cartésien, un constructiviste ne préfère-t-il pas celle de « pertinence » ? Et à celle d'« efficacité » celle d'« effectivité » ? Stipulons avec J.L. Le Moigne (1999, p. 9) que les concepts utilisés ont très souvent quelque chose à voir avec la méthode utilisée. Peut-on tout à la fois prétendre se

reconnaître des affinités avec le courant de pensée constructiviste quand les mots qu'on emploie sont davantage familiers d'une méthode analytique que d'une méthode systémique ?

Un des termes particulièrement prisé tant par les constructivistes que par les PNListes est celui de « modèle ». Mais qu'entend-on par modèle et modélisation en PNL ? S'agit-il d'une modélisation systémique<sup>358</sup>, prenant en compte la complexité des phénomènes observés et capable de faire « *sans cesse émerger du nouveau et du sens d'un processus de modélisation qui sans cesse s'auto-produit* » (J.L. Le Moigne, 1994, p. 160) ou bien d'une modélisation analytique qui découpe, qui sépare, qui recherche plus à simplifier un objet d'étude qu'à prendre en compte dans sa complexité un phénomène ?<sup>359</sup>

On sait que les pionniers du constructivisme se sont formellement distanciés des thèses behavioristes inspirées notamment des travaux d'I. Pavlov ou de F. Skinner. Pourtant, il nous appartient de relever que R. Bandler et J. Grinder n'hésitent pas à reprendre à leur compte les conceptions behavioristes puisqu'ils évoquent au sujet du traitement des phobies la notion même d'un « *événement Stimulus-Réponse* » et que, par ailleurs, les multiples « algorithmes » sous la forme desquels se présentent les techniques de changement de la PNL traduisent davantage les influences du paradigme de la commande que de celui de l'autonomie. Reprenons leurs propos :

- « *Fréquemment les gens viennent en traitement pour traiter des phobies telles que la phobie de prendre l'avion, alors qu'ils n'ont pas vraiment cette phobie là. Quand ils sont dans l'avion, ils vont bien. Leur anxiété précède l'événement, elle est créée par une procédure mentale de glissement et la manipulation d'états internes. Les phobies sont le résultat d'un événement stimulus-réponse.* »\* (R. Bandler, 1992, p. 1).

En bref, si nous retrouvons sans peine dans la PNL l'essence des pensées empiristes et pragmatistes, et même behavioristes, nous ne manquons pas de nous interroger quant à la traduction des principes fondateurs du constructivisme dans la conception comme dans la pratique effective de la PNL. Certes, R. Bandler et J. Grinder revendiquent l'influence d'auteurs reconnus en tant que penseurs, voire pionniers, du courant constructiviste, tels

---

<sup>358</sup> Définition de la modélisation proposée par J.L. Le Moigne (1990, p. 5) : « *Action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène : raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles* ».

<sup>359</sup> Nous aurons l'occasion de nous attarder sur cette question dans le cadre de notre 4<sup>ème</sup> chapitre.

qu'A. Korzybski ou encore G. Bateson, mais en nous référant tant à leurs écrits qu'au corpus propre à la PNL, nous ne sommes pas convaincus d'y trouver l'essence et le sens d'une pensée constructiviste telle qu'elle peut être soutenue aujourd'hui par des auteurs tels que J.L. Le Moigne.

Nous allons mettre fin ici à notre lecture et à notre essai d'analyse des éléments d'ordre épistémologique propres à la PNL et entamer l'exploration de son domaine conceptuel.

## **B - Des éléments du domaine conceptuel.**

Paradoxalement, il ne nous est pas possible de dire des « fondateurs » de la PNL qu'ils en sont les « concepteurs », dans le sens inventeurs de nouveaux concepts. Bien sûr, ils sont à l'origine les pères fondateurs de cette approche originale, mais ils ne peuvent, selon nous, être considérés comme les créateurs de « concepts PNL ». Ils ne peuvent, comme ils le prétendent d'ailleurs eux-mêmes (1982b, p. 19), être considérés comme des « théoriciens ». Ainsi, quand on parle des fondements théoriques de la PNL, on parle des emprunts théoriques faits par la PNL dans différents domaines, tels que la linguistique ou la psychothérapie. Emprunts théoriques qui ont bien sûr servis de matière première pour construire et formaliser l'approche PNL.

Reconstituer les éléments de ce domaine conceptuel exige alors que l'on remonte aux sources de la PNL, c'est-à-dire qu'on s'intéresse aux premiers ouvrages co-écrits par ses fondateurs : R. Bandler et J. Grinder. Ce n'est pas en effet dans la littérature française<sup>360</sup> que nous trouverons trace des fondements théoriques de la PNL. La grande majorité des ouvrages francophones prennent davantage la forme de manuels ou de guides techniques, pour ne pas dire de « livres de recettes ». Un rapide coup d'œil sur ce que nous nommons la « littérature PNL » nous donne un aperçu du flou artistique qui règne dans ce domaine. Pour certains, en effet, la PNL doit à Carl Rogers et à Edward T. Hall :

- « *Rappelons également que la PNL doit beaucoup à Carl Rogers pour les notions d'empathie, de contact positif et de perception de la réalité des autres. Elle se réclame aussi de l'école de Palo Alto en s'inspirant de la pensée et des recherches de Gregory*

---

<sup>360</sup> Exception faite, toutefois, de l'ouvrage de M. Esser : « *La PNL en perspective* » (1993). C'est en effet, le seul ouvrage, à notre connaissance, qui présente globalement les fondements théoriques et épistémologiques de la PNL, même si certains liens théoriques restent, selon nous, discutables.

*Bateson en anthropologie et psychologie, ainsi que de celle d'Edward T. Hall qui considère la culture comme moyen de communication et s'intéresse à la perception subjective du temps et de l'espace (proxémie).* » (C. Cudicio, 1986, p. 16).

Il est tout à fait juste que la PNL aurait pu s'inspirer des travaux de Carl Rogers ou d'Edward T. Hall, et nous aurons l'occasion de revenir sur les liens que nous-mêmes, nous pourrions être tentés d'établir, notamment avec quelques-uns des principes rogeriens concernant la relation empathique. Mais, à notre connaissance, elle ne l'a pas fait, ou du moins de manière formelle. Sauf erreur de notre part, ces auteurs ne sont cités dans aucun des ouvrages originaux étudiés pour notre recherche. Et même s'il est vrai que la PNL s'inspire largement des travaux de l'École de Palo Alto, dont E. T. Hall peut être considéré comme l'un des personnages clés, nous n'avons pas trouvé dans les écrits des fondateurs de références explicites à cet auteur. Soulignons également que dans cette citation, les références aux travaux de Gregory Bateson sont des plus vagues, et par conséquent, difficilement contestables.

### **1) Des référents théoriques empruntés à la linguistique : la grammaire générative de Noam Chomsky.**

Si R. Bandler et J. Grinder s'étaient contentés de la publication de leur premier ouvrage, on aurait pu considérer la PNL comme une pratique proche de la « psycholinguistique ». En effet, à la lecture de leur premier ouvrage, dans lequel il n'est d'ailleurs pas question de Programmation Neuro-Linguistique, cette appellation ne voyant le jour que dans leur seconde publication, on s'aperçoit très vite que leur « modèle » se fonde essentiellement sur les travaux de Noam Chomsky<sup>361</sup>. La PNL s'est inspirée des travaux de ce linguiste et s'est appuyée sur les apports de la grammaire générative transformationnelle pour créer un outil linguistique particulièrement « efficace », pour reprendre la terminologie propre à la PNL : le méta- modèle.

Les transformationnalistes opèrent une distinction entre la structure de surface et la structure profonde du langage. La structure de surface est représentée par les mots tels qu'on les perçoit dans leur sonorité ou dans leur apparence visuelle et la structure profonde correspond à la signification que prennent ces mots pour nous, ou encore à la représentation linguistique

---

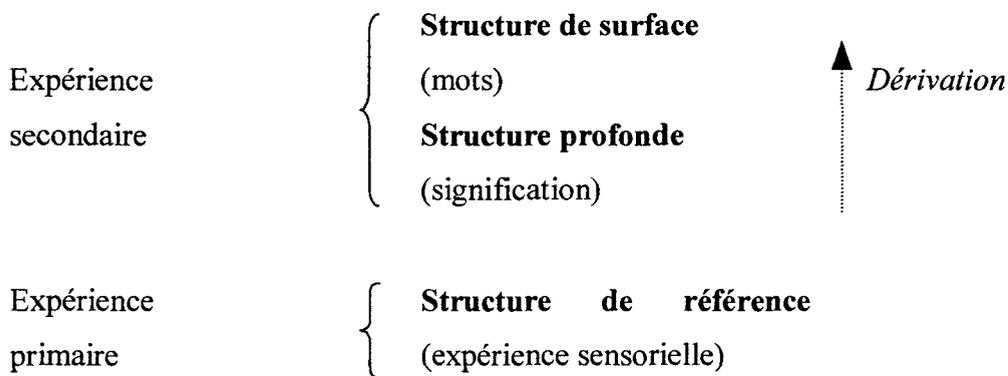
<sup>361</sup> Rappelons que ce que N. Chomsky cherchait à découvrir, c'étaient les structures syntaxiques profondes et communes des discours, quelles que soient les langues utilisées.

complète de l'expérience. Les linguistes transformationnels se sont plus particulièrement intéressés à ce qui se passait entre ces deux structures et ont postulé qu'il se produisait très souvent entre la structure profonde et la structure de surface des transformations multiples qui conduisaient à des pertes et des distorsions de l'information.

R. Bandler et J. Grinder<sup>362</sup> se sont appuyés sur ce modèle, en considérant le langage comme une expérience secondaire et en faisant reposer la structure profonde du langage sur une structure de référence, correspondant à l'expérience sensorielle complète : l'expérience primaire. En PNL, on nomme le processus de transformations successives entre les deux structures : la dérivation.

### **(36) Modèle du langage selon J. Grinder et R. Bandler**

(inspiré des travaux de N. Chomsky)



Sur la base de ce modèle, les fondateurs de la PNL ont élaboré un outil linguistique dont la visée est de permettre au communicateur, d'identifier les principales transformations utilisées par une personne, de retrouver les informations perdues et de repérer les distorsions opérées dans son « modèle du monde ». Selon R. Bandler et J. Grinder le méta-modèle aide le psychothérapeute, d'une part, à mieux comprendre et à changer les « modèles appauvris » de son client et d'autre part, à enrichir son propre modèle d'intervention indépendamment de la

<sup>362</sup> La paternité de cet outil revient plus vraisemblablement à J. Grinder qu'à R. Bandler. J. Grinder, linguiste de formation s'était intéressé, bien avant sa rencontre avec R. Bandler, aux travaux de Noam Chomsky. Rappelons qu'il est l'auteur de deux ouvrages relatifs à la linguistique : « *A guide to transformational grammar* » (Grinder

forme particulière de thérapie qu'il pratique. Avec le méta-modèle, prétendent-ils, le thérapeute peut s'assurer que le discours tenu par son client ne contient : « *pas de suppressions qui le conduiraient à limiter ses choix, pas de nominalisations, pas de mots ou de phrases dénués d'index de référence, pas de verbes non spécifiques, pas de présuppositions non explorées et dans lesquelles le client n'aurait pas de choix, pas de malformations sémantiques.* »\* (R. Bandler, J. Grinder, 1975a, p. 54). Nous présenterons davantage cet outil et l'utilisation qui en est faite dans le cadre de notre lecture du domaine matériel de la PNL. Intéressons-nous à présent aux emprunts faits par la PNL à la psychothérapie.

## 2) Les influences de la psychothérapie.

À de multiples reprises, tant dans les ouvrages originaux des fondateurs de la PNL que dans l'ensemble de la littérature PNL francophone, il est fait référence à des « *sorciers thérapeutes* » (Ibid., p. 6), à des « *grands maîtres de la communication* », qui sont Milton Erickson, Virginia Satir et Fritz Perls. Notons, et cela nous semble très important, que c'est davantage à ces « *maîtres* » en tant que personnes qu'il est fait référence, qu'aux théories auxquelles ils prétendent se référer dans leur pratique psychothérapeutique. Rappelons également, que pour R. Bandler et J. Grinder, ce sont moins les discours et les théories que les gens tiennent pour justifier leur pratique qui comptent que les comportements qu'ils mettent effectivement en œuvre dans le cadre de leur pratique. Ils le stipulent d'ailleurs clairement :

- « *Nous tenons très peu compte de ce que les gens nous disent de leurs pratiques ; nous examinons de très près ce qu'ils font*<sup>363</sup> » (1982b, p. 19).

C'est bien alors les comportements spécifiques à chacun des psychothérapeutes qui intéressent les fondateurs de la PNL et non leurs conceptions théoriques. Nous avons déjà souligné, et nous aurons l'occasion d'y revenir, que la finalité même de la PNL était la « *modélisation*<sup>364</sup> ». R. Bandler et J. Grinder vont s'employer à « *modéliser* » les comportements observables de ces psychothérapeutes en situation d'entretien avec leurs

---

(J) and Elgin (S) New York : Holt, Rinehart and Winston, 1973) ainsi que : « *On deletion phenomena in english* » (Grinder (J) The Hague : Mouton, 1972).

<sup>363</sup> Notons que cette méfiance affichée vis-à-vis des mots n'est pas sans nous évoquer les thèses soutenues par les empiristes anglais, notamment J. Locke et G. Berkeley, qui déjà nous mettaient en garde contre « *l'abus des mots* » de certains « *savants disputeurs* » et soutenaient que le langage contribuait davantage à retarder les sciences qu'à les faire avancer. Mais, et nous l'avons déjà souligné, l'abus des mots est, selon nous, relativement répandu dans le monde de la PNL.

<sup>364</sup> Voir à ce sujet notre tentative de repérage des différentes significations attribuées au terme « *modélisation* » dans le (les) langage PNL.

clients. Citons un extrait, à notre sens significatif, du peu de crédit accordé par les fondateurs aux discours théoriques et de l'importance attribuée aux comportements :

- « *Les gens disent aussi que les expériences qu'ils vivent avec chacun de ces deux thérapeutes (Virginia Satir et Milton Erickson) sont profondément différentes. Par contre, lorsque vous examinez bien leurs comportements, leurs tendances et la logique de leurs gestes, vous vous rendez compte qu'ils se ressemblent beaucoup. Les formes d'intervention qu'ils emploient pour produire les résultats étonnants auxquels ils parviennent se ressemblent beaucoup, du moins à notre point de vue. Ils réalisent la même chose. L'emballage<sup>365</sup>, la présentation, leur façon de s'exprimer reste très différente. Et il en va de même pour Fritz Perls. Il employait un nombre plus limité de formes d'intervention que Satir et Erickson. Par contre, lorsqu'il faisait ses interventions que je qualifierais de très puissantes et très efficaces, il recourait aux mêmes types de comportements que Satir et Erickson.* » (R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 20 et 21).

Notons toutefois que même s'il est incontestable que R. Bandler et J. Grinder revendiquent le primat du comportement sur le discours nous ne pouvons ignorer les emprunts qu'ils effectuent, malgré tout, non seulement à la personne de Milton Erickson, mais aussi à l'hypnose éricksonienne, non seulement à la personne de Fritz Perls, mais aussi à la Gestalt, non seulement à la personne de Virginia Satir, mais aussi à la thérapie familiale. Certes, leur intention première était probablement de modéliser les comportements observables de ces « sorciers thérapeutes », mais ils ne se sont pas arrêtés là. Afin de mieux comprendre en quoi la PNL s'est inspirée de ces trois démarches psychothérapeutiques, tentons d'en esquisser une présentation succincte.

#### **a) Milton H. Erickson et l'hypnose éricksonienne :**

Psychiatre et psychothérapeute, Milton H. Erickson (1901-1980) est aujourd'hui considéré comme le fondateur d'une nouvelle hypnose, qui d'ailleurs porte son nom, l'hypnose éricksonienne. Précisons bien qu'il s'agit d'une « nouvelle hypnose ». En effet, on trouve les premières utilisations de l'hypnose, dite traditionnelle, dans le traitement des troubles psychiques dès le 19<sup>ème</sup> siècle, avec le psychiatre Jean Charcot<sup>366</sup> (1825-1893). Cette hypnose

---

<sup>365</sup> Termes soulignés par les auteurs.

<sup>366</sup> Le père de la psychanalyse, Sigmund Freud (1856-1939) a été initié à cette pratique en 1885, lors d'un séjour qu'il effectuait à la Salpêtrière, par Jean Charcot en personne. Ce dernier pratiquait alors l'hypnose pour traiter

avait la particularité de reposer essentiellement sur le principe de suggestion, ce qui n'est pas tout à fait le cas de l'hypnose éricksonienne.

M. Erickson, définit l'hypnose comme « *un état de concentration mentale, durant lequel les facultés de l'esprit du patient étaient tellement accaparées par une seule idée ou par un train de pensée que, pour le moment, il devenait mort ou indifférent à toute autre considération ou influence.* » (M. Erickson<sup>367</sup>, cité et traduit par J.A. Malarewicz et J. Godin, 1989, p. 29 et 30). Il considère l'état d'hypnose comme un état tout à fait naturel, pendant lequel nous sommes particulièrement focalisés sur une pensée. Durant cet état, notre conscience est comme légèrement altérée, nous restons insensibles à tout autre événement banal qui se passe autour de nous, c'est ce qu'il nomme la « *transe commune* ». (Ibid., p. 30).

La notion d'inconscient occupe une place centrale dans l'approche particulière de M. Erickson. Il définit l'inconscient comme « *tout ce qui ne constitue pas l'ici et maintenant* » (Ibid., p. 30). L'état d'hypnose permet à tout un chacun d'utiliser les multiples ressources dont il dispose justement dans ce que M. Erickson nomme l'inconscient. L'hypnose traditionnelle nécessitait le recours à une suggestibilité très forte et par conséquent impliquait le contrôle d'un individu sur un autre individu. Ce n'est pas le cas pour l'hypnose éricksonienne qui restitue au sujet le premier rôle, un rôle actif dans son état hypnotique, puisqu'il n'appartient qu'à lui d'accepter ou de rejeter les nouvelles options qui s'offrent à lui, et ce, en fonction de leur conformité avec ses choix de vie fondamentaux.

M. Erikson a repris à son compte la notion de « *transe* » pour exprimer l'état d'hypnose, d'ailleurs instable, dans lequel le sujet se trouve au cours de la séance thérapeutique. Il identifie quelques critères permettant de repérer cet état, tels que : la « *dilatation des pupilles* », des « *modifications du tonus musculaire* », l'« *absence des réactions habituelles de surprise* » ou encore l'« *incapacité apparente à percevoir certains stimuli externes appartenant à la situation immédiate* ». (M. Erickson, 1999, p. 37) .

Ce qui nous semble important de spécifier également, c'est que cette notion de transe, contrairement à l'hypnose traditionnelle, peut comprendre divers degrés de profondeur qui

---

l'hystérie. Sigmund Freud a très vite abandonné l'hypnose pour concevoir sa propre théorie du psychisme humain.

<sup>367</sup> M.H. Erickson, E.L. Rossi, *Experiencing Hypnosis, Therapeutic Approaches To Altered States*, Irvington, New-York, 1981, p. 36.

peuvent aller de la « transe commune » proche des états de conscience, à la « transe profonde », plus proche de l'inconscient. Le sujet peut alors se promener entre des niveaux de transe plus ou moins profonds et enrichir ainsi son expérience de la réalité.

Ainsi l'hypnose éricksonienne, au-delà d'un outil thérapeutique classique, devient un outil d'apprentissage, ce que M. Erickson exprime ainsi : « *L'hypnose est une technique de communication par laquelle vous rendez disponible le vaste champ des apprentissages acquis dont l'utilité réside principalement dans le fait qu'ils se manifestent sous forme de réponses automatiques.* » (M. Erickson<sup>368</sup> cité par J.A. Malarewicz et J. Godin, 1989, p. 33). On comprend alors que l'état d'hypnose ne peut en aucun cas être considéré comme un état bien distinct de l'état de conscience.

De la technique de communication à l'outil thérapeutique, nous allons voir que l'hypnose éricksonienne a largement inspiré les deux fondateurs de la PNL qui ont, entre autres choses, consacré trois de leurs ouvrages<sup>369</sup> à cette pratique. Dans leur ouvrage « *Trance-formations* » (1981), R. Bandler et J. Grinder se fixent comme objectifs de présenter aux lecteurs les techniques et (ou) procédures leur permettant de pratiquer l'hypnose aussi bien en tant qu'outil de communication qu'en tant qu'outil thérapeutique. Citons un extrait de la préface signée de Connirae Andreas (1981, p. 1), PNListe et éditeur de ce même ouvrage :

- « *Des expériences de transe existent sous différentes formes depuis des siècles entourées d'habitude d'un côté mystique, « magique » et inexplicable. Ce que ce livre a d'unique est qu'il transforme la « magie » d'hypnose en procédures spécifiques et compréhensibles qu'on peut utiliser non seulement en « hypnose » mais aussi dans la communication de tous les jours \**»<sup>370</sup>.

On a vu que R. Bandler et J. Grinder disent ne porter que peu, ou pas, d'intérêt aux discours « théoriques » tenus par les psychothérapeutes et supposés expliquer, justifier, les comportements mis en œuvre par chacun en situation d'intervention psychothérapeutique. Ils développent de manière encore plus significative ce point de vue dans leurs deux ouvrages consacrés aux techniques hypnotiques de M. Erickson et écrivent à ce propos :

---

<sup>368</sup> M.H. Erickson, E.L. Rossi, "Experiencing Hypnosis, Therapeutic Approaches To Altered States", Irvington, New-York, 1981, p. 100.

<sup>369</sup> Il s'agit de « *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson, M.D. Volume 1 et 2, (1975 et 1977)* ainsi que de « *Trance-formations, Neuro-Linguistic Programming and the Structure of Hypnosis (1981)* ».

<sup>370</sup> Notons ici encore la tendance quasi systématique des fondateurs à créer des « procédures types ».

- « *Milton Erickson est acclamé sur le plan international comme le meilleur praticien de l'hypnose médicale. Il a écrit plus d'une centaine d'articles scientifiques sur l'hypnose et enseigne et pratique l'hypnose depuis les années 20. Lui, plus que toute autre personne dans son domaine, a su à la fois explorer et démontrer les potentiels énormes que l'hypnose peut offrir à l'humanité. Sa capacité laisse l'esprit scientifique perplexe et ses accomplissements sont soit considérés comme des miracles, soit dénoncés comme impossibles bien que ceux qui en ont eu une expérience directe la présentent comme une réalité indéniable, un contraste flagrant à ce que la plupart des gens croient possible d'accomplir par la pensée. D'ailleurs, peu de ses élèves ont appris à utiliser les outils en hypnose que Milton Erickson utilise avec tant d'aisance. Le comportement que démontre Milton Erickson tout en induisant et en utilisant les états hypnotiques de la conscience est extrêmement complexe. Pourtant, il est très systématique, c'est-à-dire qu'il y a des « patterns » (que nous nous proposons de traduire comme des traits perceptibles et distincts, ou encore comme des « modèles ») dans son comportement.\* » (R. Bandler et J. Grinder, 1975b, p. 1).*

Ce sont bien ces « patterns », ces traits perceptibles et distincts, ces particularités caractéristiques que R. Bandler et J. Grinder se proposent d'observer et de « modéliser ». Soulignons au passage dans cet extrait le style propre aux fondateurs qui consiste à mettre en exergue les qualités « extraordinaires » de ce psychothérapeute et les « potentiels énormes que l'hypnose peut offrir à l'humanité » (1975b, p. 1), à évoquer, même pour s'en défendre, l'idée de « miracle » (1975b, p. 1), tout cela pour en conclure que tout est « observable », que tout est « enseignable » c'est-à-dire que tout est « modélisable ».

Soulignons au passage que cette prétention à la modélisation des « patterns » traduit, selon nous, davantage une conception de l'esprit humain voisine d'une « machine de Turing » qu'une conception complexe prenant en compte l'autonomie propre à chaque esprit humain. Ce que confirment ces propos :

- « *Nous avons l'intention de vous donner, d'une manière facilement apprenable, pas à pas, un modèle explicite qui vous permettra de disposer de ce savoir-faire dans votre travail. »\** (1975b, p. 2)

Nous reviendrons sur cet aspect des choses au cours de notre travail mais à présent essayons d'identifier quelques-uns des emprunts de la PNL à l'hypnose éricksonnienne. Elle lui doit sans conteste l'ensemble des présuppositions qui présentent l'inconscient comme un « *réservoir de ressources* » (L. Fèvre, G. Soto, 1998, p. 22), ce qui implique, comme l'écrit cet autre auteur que : « *chacun possède les ressources nécessaires et suffisantes pour vivre comme il le souhaite comme la capacité de les acquérir* » (S. Tenenbaum, 1996, p. 21). Un certain nombre de techniques de changement en PNL consistent alors à s'appuyer sur les ressources conscientes et (ou) inconscientes du sujet, comme c'est le cas, à titre d'exemple, pour cette technique présentée par R. Bandler et J. Grinder (1981, p. 182), nommée « le générateur de comportements<sup>371</sup> » :

- « (1) *Choisir une situation dans laquelle un nouveau comportement est désiré.*
- (2) *Choisir un modèle.*
- (3) *Regarder et écouter le modèle tel qu'il se comporte dans cette situation.*
- (4) *Substituer votre image et votre voix à celles du modèle.*
- (5) *Entrer dans l'image de l'expérience avec les sentiments qui y sont associés.*
- (6) *Faire un pont vers le futur : pour vérifier si ce nouveau comportement convient. »\**

La PNL doit également à M. Erickson l'idée qu'on ne communique pas seulement avec son conscient mais aussi et surtout avec son inconscient et que dès lors il devient nécessaire d'être attentif, non seulement au langage, mais aussi à la communication non verbale (mouvements du corps, ton de la voix, etc.), d'où l'importance de la « synchronisation », première technique de base enseignée à tout débutant dans l'apprentissage de la PNL et que nous présenterons en nous intéressant au domaine matériel de la PNL.

#### **b) Virginia Satir et la thérapie familiale :**

Virginia Satir (1916-1988), est généralement présentée dans le monde de la PNL comme une des pionnières de la psychothérapie familiale ou systémique. De même que M. Erickson, elle a fortement influencé R. Bandler et J. Grinder, non seulement en tant que personnage mais aussi par sa démarche spécifique qui consistait, comme c'est le cas dans toute approche dite systémique, à considérer le patient comme le symptôme d'un dysfonctionnement du système familial entier.

---

<sup>371</sup> Traduction française communément employée pour « *New Behavior Generator Outline* ».

Si l'on trouve davantage de références à ses travaux dans le deuxième volume de « The Structure of Magic » (1976a), on repère néanmoins des premières références à la thérapie familiale et à Virginia Satir dès la fin du premier ouvrage publié par R. Bandler et J. Grinder. Ces derniers évoquent brièvement le concept de « congruence<sup>372</sup> » tel qu'il est développé par V. Satir et G. Bateson, et citent un type de questionnement particulier propre à cette psychothérapeute, qu'ils vont d'ailleurs nommer la « méta-question » : « *Que ressentez-vous à propos des sentiments que vous éprouvez au sujet de ce qui vous est arrivé ?* » (V. Satir citée par R. Bandler et J. Grinder, 1975a, p. 161).

Deux des ouvrages de R. Bandler et J. Grinder sont plus spécifiquement consacrés à la présentation des travaux de V. Satir, il s'agit de « The Structure of Magic 2 » (1976a) et de « Changing With Families » (1976b) qui est d'ailleurs co-écrit avec V. Satir en personne. Dans « The Structure of Magic 2 » (1976a), ils développent longuement les notions de congruence et d'incongruence et s'intéressent alors à l'ensemble des messages verbaux et non-verbaux exprimés par le client. Citons un extrait de leurs propos :

- « *Nous nous sommes rendu compte que des incongruences bi-latérales existent dans beaucoup de communications chez nos clients quand les mots utilisés par le client sont congruents avec les paramessages exprimés par le côté droit de leur corps pendant que le côté gauche (chez un client qui est droitier) montre un ensemble de para-messages qui sont incongruents avec le para-message verbal et les communications exprimées du côté droit. Par exemple, une incongruence assez commune est ce que nous appelons l'**étrangleur**<sup>373</sup> - typiquement, les mots du client et le côté droit expriment des messages qui sont congruents pendant que sa main gauche enserme fortement sa gorge empêchant ainsi le passage d'une grande partie de l'air.* »\* (1976a, p. 58).

Il peut être intéressant de noter que les auteurs de la PNL s'appliquent à présenter assez longuement un des modèles théoriques élaborés par V. Satir, à propos de ce qu'elle nomme les catégories de communication, et que ce modèle, à notre connaissance, n'a pas été repris ensuite dans le corpus de la PNL. Ce modèle consiste en fait en une sorte de typologie des différentes postures qui peuvent être adoptées par chacun de nous dans des situations de stress.

---

<sup>372</sup> Le concept de congruence est défini par R. Bandler et J. Grinder (1976 a, p. 45) comme « *la situation dans laquelle la communication de la personne contient des messages compatibles* »\*

Cette typologie identifie quatre catégories (1976a, p. 47 à 51) : « *le conciliateur (placater)* », qui essaie de plaire et s'efforce de ne jamais être désagréable ; « *le blâmeur (blamer)* », qui adopte des comportements de dictateur et peut tenir un langage très désagréable ; « *le calculateur (computer)* », qui utilise des mots très raisonnables et adopte une tenue très correcte ; « *le distrait (distractif)* », dont les mots et les attitudes paraissent insensées. Si ces catégories n'ont pas été retenues en tant que telles dans la PNL, R. Bandler et J. Grinder s'en sont néanmoins inspirés pour concevoir ensuite de nombreux modèles d'intervention destinés à repérer les incongruences et à concilier les polarités.

À titre d'illustration, nous nous permettons, ci-après, de présenter dans son intégralité une technique<sup>374</sup> de changement, présentée sous la forme d'un exercice à pratiquer en sous-groupe de trois personnes : un praticien, un sujet et un observateur. Nous noterons que dans ce type d'exercice, nommé « modèle » ou « procédure » en PNL, en associant le travail du conscient et de l'inconscient<sup>375</sup>, on s'inspire largement de l'hypnose éricksonienne.

---

<sup>373</sup> Terme souligné par les auteurs, traduction de « the choker ».

<sup>374</sup> Document réalisé par l'association bruxelloise SYNERGIE en 1993 et remis aux apprenants « praticiens en PNL » dans le cadre des formations mises en œuvre par la FCEP de Lille en 1994.

<sup>375</sup> « Conscient » et « inconscient » sont utilisés ici dans le sens que leur confère la PNL. Est conscient ce qui est directement accessible à l'esprit et peut être facilement remémoré. Est inconscient ce qui ne peut être directement remémoré.

### **(37) Technique PNL : concilier les polarités (squash)**

3 personnes : 15' + 5' de feedback par personne – Total : 1h<sup>376</sup>

1. S (le sujet) choisit quelque chose qui le rend ambivalent, suscite deux tendances contraires en lui, par exemple : « Je voudrais habiter à la campagne, mais je tiens beaucoup à mon quartier et à mes habitudes actuelles ».

2. En utilisant un ou plusieurs procédés qui favorisent l'expression des incongruences, P (le praticien) amène S à séparer les deux polarités.

Ex. : « Tu aimerais beaucoup vivre à la campagne, mais tu ne parviens pas à te séparer de ton quartier... » ou « Pour rien au monde, tu ne renoncerais à tes habitudes ! » ou « Qu'est-ce que cela t'apporte de vivre en ville ? », puis « Q'est-ce que cela t'apportera de vivre à la campagne ? ».

P reformule régulièrement et change de procédé jusqu'à ce qu'il ait clairement séparé les 2 polarités.

Quand c'est fait, il reformule de manière à caractériser les 2 parties verbalement et par des gestes appropriés.

3. P demande à S de placer une de ses polarités dans une main, d'imaginer à quoi elle ressemble et d'écouter ce qu'elle a à dire. Puis il demande à S de trouver de quelle façon cette part de lui-même lui est utile. Il met donc à jour l'intention positive de la partie et la reformule.

4. P répète l'étape (3) avec l'autre polarité.

5. Intégration des polarités :

- Pendant que S garde le contact avec les représentations contenues dans ses 2 mains, P lui dit : « Maintenant, regarde ces deux parties de toi-même et permets à tes mains de se rapprocher. Fais-le au rythme qui te convient, et laisse ainsi les deux parties se rejoindre et se compléter sans rien perdre de leur utilité et de leur intention positive ».

- Puis : « Prends cette nouvelle partie née des deux autres, intègre-la en toi et apprécie les qualités nouvelles qu'elle te donne ».

N.B – S'il y a des objections, faire faire les ajustements nécessaires. Si les objections subsistent, demander à S de réintégrer les parties en lui, en les maintenant séparées. Et l'inviter à un travail complémentaire (recadrage spatial<sup>377</sup>).

Si les objections ont été levées, P fait faire un pont dans le futur<sup>378</sup> dans le cadre d'une situation où cette nouvelle partie serait utile.

O (l'observateur) porte son attention sur la qualité de l'accompagnement, la précision des questions et des reformulations et le travail sur les objections.

<sup>376</sup> Notons au passage que le temps attribué pour effectuer ce travail de changement est extrêmement court (15 minutes). Nous nous situons sans conteste dans ce qu'on nomme les « thérapies brèves » courant issu de l'école de Palo Alto.

<sup>377</sup> Le « recadrage spatial » est un autre modèle d'intervention qui consiste également à travailler sur des incongruences et des polarités.

Permettons-nous une parenthèse pour souligner, que de notre point de vue, cet exercice relève davantage du domaine de la psychothérapie que de celui de la communication de « tous les jours ». D'où notre questionnement relatif à la légitimité d'un tel enseignement, destiné à tout un chacun, dans le cadre de la formation professionnelle. Par ailleurs nous relevons une fois encore la présentation « algorithmique » de ce type d'exercice.

« *Changing with families* », l'ouvrage co-écrit en 1976 par R. Bandler, J. Grinder et V. Satir, nous apparaît également être un ouvrage destiné aux psychothérapeutes. Il consiste essentiellement en une présentation de techniques d'interventions psychothérapeutiques familiales et une redéfinition du rôle du thérapeute qui se doit de : « *contacter chaque membre de la famille, d'agir en tant que traducteur entre les différents membres de la famille et de les assister de manière à ce qu'ils parviennent à communiquer directement entre eux.* » (1976b, p. 176).

Notons également que si R. Bandler et J. Grinder se sont inspirés de la démarche psychothérapeutique propre à V. Satir, la PNL ne reprend pas franchement dans ses modèles d'intervention la dimension systémique dans l'approche psychothérapeutique, telle que la concevait et surtout la pratiquait cet auteur, si ce n'est dans sa conception propre de l'être humain. En effet, l'ensemble des modèles de changement proposés par la PNL se réalise dans les conditions d'une relation « praticien – client » et non pas, « praticien – client – autres personnes qui constituent l'entourage du client ».

Ainsi, la dimension systémique de la PNL s'exprime essentiellement dans une approche globale de la personne, ou plus précisément de ses comportements, considérant que d'une part, le corps et l'esprit interagissent l'un avec l'autre et que nous communiquons à deux niveaux : un niveau conscient et un niveau inconscient (dans le sens de la PNL). Cette idée est clairement exprimée sous la forme d'un présupposé présenté ici par un auteur belge :

- « *Le corps et l'esprit sont les aspects d'un même système cybernétique. Ils s'influencent mutuellement* » (M. Esser, 1993, p. 146).

À présent, intéressons-nous au troisième de ces psychothérapeutes, Fritz Perls et à l'approche à laquelle il se réfère, à savoir la « Gestalt », dans l'intention, là encore, de repérer quelques-unes des influences de la psychothérapie sur la PNL.

---

<sup>378</sup> Le « pont dans le futur » consiste pour le sujet à s'imaginer dans une situation future avec cette nouvelle

### c) Fritz Perls et la gestalt-thérapie :

Que signifie le terme « gestalt » ? Soulignons d'abord qu'il s'agit d'un mot allemand, le verbe « *gestalten* » pouvant être traduit par « *mettre en forme, donner une structure signifiante* », on retiendra pour le terme « gestalt<sup>379</sup> » l'idée d'une « *action* » impliquant un « *processus de mise en forme* ». (S. Ginger, 1992, p. 32). Parlons maintenant, du sens le plus couramment retenu quand on parle de Gestalt, à savoir de la psychologie de la Gestalt, également nommée « *psychologie (ou théorie) de la forme* ». Cette dernière est définie comme : « *La théorie selon laquelle notre champ perceptif (mais aussi notre champ intellectuel, mnésique, affectif, etc.) s'organise spontanément sous la forme d'ensembles structurés et signifiants*<sup>380</sup> ». (S. Ginger, 1992, p. 32).

La psychologie de la Gestalt a vu le jour en Allemagne dans les années vingt. On attribue sa paternité à trois penseurs allemands qui, par ailleurs, se réclament du courant phénoménologique<sup>381</sup>. Il s'agit de Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka<sup>382</sup> (1886-1941) et Wolfgang Köhler (1887-1967). Les premiers psychologues gestaltistes se sont d'abord penchés sur la question des « *mécanismes physiologiques et psychologiques de la perception ainsi (que sur les) rapports de l'organisme avec son milieu* » (S. Ginger, 1992, p. 71). Puis, ils ont étendu leurs recherches en s'intéressant à la personne dans sa globalité, refusant l'opposition généralement établie entre le corps et l'esprit et défendant l'idée selon laquelle « *l'objet n'a pas une forme, il est une forme, une Gestalt*<sup>383</sup>, un tout spécifique, délimité, structuré, signifiant. » (S. Ginger, 1992, p. 71).

Pour les gestaltistes, pas de dualité entre sujet et objet. C'est au contraire dans une « *relation dialectique* » (Ibid., p. 71) que ces termes doivent être appréhendés, démontrant alors que « *l'aspect de l'objet dépend des besoins du sujet*<sup>384</sup>, et inversement, que le besoin du sujet dépend de l'aspect de l'objet. » (Ibid. p. 71). Notons que l'on reconnaît ici une des idées fortes des philosophies constructiviste et complexe de la connaissance, et ce n'est pas la seule, la Gestalt défendant des postulats tels que : « *Le tout est différent de la somme des parties* »

---

partie de lui-même.

<sup>379</sup> Selon S. Ginger (1992, p. 32) il serait plus juste de parler de « *gestaltung* ».

<sup>380</sup> Termes soulignés par l'auteur.

<sup>381</sup> À l'origine de ce courant, on trouve un autre allemand, le philosophe Edmund Husserl (1859-1938). La théorie phénoménologique s'intéresse davantage aux significations que nous donnons aux choses, qu'aux choses en elles-mêmes, en insistant sur l'importance des relations sujet-objet.

<sup>382</sup> Ce chercheur s'est principalement intéressé aux influences de l'environnement sur l'organisme, et notamment aux influences du psychothérapeute compris dans l'environnement de son client.

<sup>383</sup> Termes soulignés par l'auteur.

<sup>384</sup> Termes soulignés par l'auteur.

(S. Ginger, 1992, p. 32) ou encore « *Le passage par le désordre est innovateur, tandis que l'ordre est conservateur* » (Ibid, p. 2).

Fritz Perls (1893-1970), neuropsychiatre, est généralement présenté comme étant le père de la Gestalt, et pourtant, nos recherches concernant l'origine de la Gestalt ne nous conduiront pas directement vers ce personnage emblématique dans le monde de la Gestalt mais aussi de la PNL. C'est qu'il nous faut bien comprendre qu'au-delà de la « Gestalt-théorie » (ou psychologie de la Gestalt) il existe une autre Gestalt, nommée « Gestalt-thérapie », et que cette dernière n'a vu le jour qu'en 1951. Reconnaissons qu'il est difficile d'échapper à la confusion quand les deux Gestalt s'intéressent aux mêmes phénomènes, ceux du psychisme et des comportements humains ! Tentons toutefois d'identifier quelques aspects nous permettant de mieux les distinguer.

Tout d'abord, nous pouvons noter que si la gestalt-thérapie s'inscrit, elle aussi, dans le même courant philosophique, à savoir l'existentialisme et la phénoménologie, elle ne s'inspire cependant pas de la Gestalt-théorie sur un plan proprement conceptuel. En effet, Serge et Anne Ginger, fondateurs de l'École parisienne de Gestalt, précisent dans leur ouvrage consacré à cette approche que Fritz Perls connaissait mal la Gestalt-théorie. Ils illustrent leurs propos par une citation empruntée à cet auteur ; citation que nous nous permettons à notre tour de reprendre, parce que selon nous très significative d'une certaine « posture intellectuelle », très voisine de la posture adoptée par les deux fondateurs de la PNL, R. Bandler et J. Grinder :

- « *J'admirais beaucoup ce qu'ils faisaient, surtout les premiers travaux de Kurt Lewin... Mais je n'ai lu aucune de leurs œuvres principales, seulement quelques articles de Lewin, Wertheimer et Köhler. Le plus important pour moi était le thème de la **situation inachevée**, la Gestalt **ouverte**<sup>385</sup>... Dans mon fantasme, les psychologues gestaltistes étaient tous des alchimistes qui recherchaient l'or, la vérification complète, tandis que moi je me contentais de quelques points de détail de leurs travaux, moins brillants mais plus utiles...* ». (S. et A. Ginger, 1992, p. 69).

Cette attitude, qui consiste à opposer théoriciens et praticiens et à vanter l'intérêt d'une connaissance utile au détriment d'une connaissance en profondeur, n'est pas, en effet, sans

---

<sup>385</sup> Termes soulignés par l'auteur.

nous rappeler l'attitude affichée par les fondateurs de la PNL<sup>386</sup>. Et si nous ne craignons pas d'entrer dans la polémique, nous pourrions même soupçonner R. Bandler et J. Grinder d'avoir davantage modélisé l'attitude intellectuelle de ce psychothérapeute que ses talents de praticiens. Mais il nous semble plus sage de poursuivre notre effort de compréhension en évitant les conclusions trop hâtives et surtout trop subjectives.

La « gestalt-thérapie » est définie par S. Ginger (1992, p. 36) comme la « *thérapie du contact* ». La nébuleuse de penseurs, présentés par Serge et Anne Ginger (1992, p. 79), fondateurs de l'École parisienne de Gestalt, comme ayant contribué de près ou de loin à fonder ce que l'on nomme aujourd'hui la « gestalt-thérapie » nous semble particulièrement riche et hétéroclite. Selon ces auteurs, la Gestalt-thérapie trouverait ses fondements, tant dans la psychanalyse de S. Freud, le psychodrame de J.L. Moreno et dans la sémantique de A. Korzybski, que dans la végétothérapie de W. Reich, la scientologie ou la dianétique de Ron Hubbard, le judaïsme, le Taoïsme, ou encore le Zen, et ils en citent encore bien d'autres.

On peut reconnaître là encore, quelques points communs avec la PNL qui, après avoir ancré ses fondements dans la linguistique, la sémantique et la psychothérapie, n'hésite pas aujourd'hui à flirter avec des courants de pensée que nous qualifierons de « spiritualistes », tels que le chamanisme, la bioénergie ou encore la « sagesse de la tradition soufi » avec la typologie de l'Ennéagramme ou « carte des secrets » (Annexe 4), et la liste est loin d'être close.

Si R. Bandler et J. Grinder se réfèrent à de nombreuses reprises dans leurs ouvrages communs aux démarches thérapeutiques propres à V. Satir et à M. Erickson, les références à F. Perls et à la Gestalt-thérapie nous semblent moins marquées. Certes, ils prétendent avoir modélisé ce troisième « sorcier-thérapeute » au même titre que ses deux confrères, mais les références explicites à sa démarche n'apparaissent pas de manière aussi marquée. Par ailleurs, la PNL ne se veut pas une « thérapie du contact », bien au contraire puisqu'elle vise davantage la maîtrise des émotions que leur réactivation. Toutefois, n'oublions pas que R. Bandler avait été initié à la Gestalt-thérapie par F. Perls en personne, et qu'il a été séduit par la forme que ce dernier donnait à ses procédures d'interventions.

---

<sup>386</sup> Notons au passage que nous retrouvons cette même attitude « anti-théorie » dans l'entourage de Milton Erickson. Dans un ouvrage concernant son approche et écrit par J.A. Malarewicz et J. Godin on peut lire en effet

Nous allons interrompre ici notre essai de présentation des « modèles » choisis par les fondateurs de la PNL. Certes, pour parvenir à une compréhension plus poussée de ces trois approches psychothérapeutiques et une analyse un peu plus fine des éléments qui pourraient, d'une quelconque manière, avoir contribué à fonder le corpus de la PNL, il nous faudrait poursuivre encore longtemps notre effort. Mais ce travail, à lui seul, pourrait probablement faire l'objet d'une recherche à part entière et au regard de la question qui est la nôtre, celle de la légitimité du « savoir-enseigné », il nous semble plus pertinent de limiter notre présentation à ces premiers éléments, à notre sens suffisamment significatifs pour nous permettre une lecture globale de ce « savoir-enseigné » et interroger à partir de ce corpus les différents acteurs de la PNL.

Intéressons-nous maintenant à une autre dimension du domaine théorique de la PNL, à savoir celui de sa conception de la réalité.

### **3) Une vision de la réalité.**

La PNL prétend se référer à la sémantique générale d'A. Korzybski ainsi qu'à la philosophie du « comme si » d'H. Vaihinger. Nous avons hésité avant de situer ces références dans un des trois niveaux de connaissance de notre modèle de lecture. Certes, il paraissait difficile de les considérer en tant que corpus matériel, bien que, et nous aurons l'occasion d'y revenir, ils se traduisent essentiellement sous la forme de présupposés à « apprendre par cœur ». Nous nous sommes alors demandé en quoi ces référents auraient pu contribuer à influencer épistémologiquement la PNL. Et il est vrai que nous avons trouvé quelques éléments de réponse dans la mesure où la pensée même d'A. Korzybski, constitue une des références non négligeables du paradigme du constructivisme et que l'idéaliste H. Vaihinger défend des idées voisines des conceptions pragmatistes, qui, on l'a vu, sont largement exprimées dans le monde de la PNL. Mais finalement, nous avons choisi de les considérer en tant que référents théoriques, dans la mesure où les emprunts de la PNL à la sémantique générale et à la philosophie du « comme si », d'une part restent très spécifiques, pour ne pas dire, en ce qui la concerne, très superficiels, et d'autre part, se traduisent directement dans le domaine matériel sous la forme de présupposés à « apprendre par cœur » ou de techniques de changement.

### a) la sémantique générale d'Alfred Korzybski

Dans l'ensemble de la littérature PNL, deux auteurs sont couramment cités, il s'agit du linguiste Noam Chomsky et du sémanticien Alfred Korzybski. Le premier, nous l'avons vu, parce que ces travaux en tant que pionnier de la grammaire générative transformationnelle ont servi de référence à R. Bandler et J. Grinder pour construire leur fameux outil linguistique : le méta-modèle, et le second parce que la PNL a repris une de ses prémisses pour en faire son présupposé philosophique fondamental, à savoir que « notre vision du monde n'est pas le monde ». Nous avons déjà eu l'occasion dans la première partie de nos travaux, notamment en nous intéressant aux pionniers de la pensée constructiviste, d'évoquer quelques-unes des idées maîtresses défendues par A. Korzybski (1870-1950). Il ne nous semble par opportun ici de développer davantage sa pensée. Essayons plutôt de repérer ce qui, dans la conception défendue par cet auteur, a pu influencer la PNL.

Comme nous l'avons précédemment évoqué concernant les éventuels fondements de la PNL avec le courant constructiviste, R. Bandler et J. Grinder se réfèrent régulièrement à A. Korzybski et à son idée de « carte » du monde. Ils citent ce dernier dès les premières pages de leur premier ouvrage commun :

- « ... *des caractéristiques importantes des cartes sont à noter. Une carte n'est pas le territoire qu'elle représente, mais, si elle est correcte, elle a une structure similaire à celle du territoire, ce qui lui donne son utilité...* »\* (A. Korzybski, *Science & Sanity*, 4<sup>th</sup> Éd., 1958, p. 58 à 60, cité par R. Bandler et J. Grinder, 1975a, p.7).

Ils stipulent reprendre à leur compte la prémisse d'A. Korzybski et y font fréquemment référence dans l'ensemble de leurs écrits. Voici un extrait de leurs commentaires :

- « *Nous voulons faire deux remarques ici. Premièrement, qu'il y a nécessairement une différence entre le monde et n'importe quel modèle ou représentation du monde. Deuxièmement, les modèles du monde que crée chacun d'entre nous seront eux aussi différents.* »\* (R. Bandler, J. Grinder, 1975a, p. 7 et 8).

### b) « La carte n'est pas le territoire »

En PNL le présupposé « *Une carte n'est pas le territoire* » signifie que notre vision du monde n'est pas le monde, que notre perception de la réalité n'est pas la réalité, c'est-à-dire le territoire, mais une représentation de cette réalité, c'est-à-dire une carte qui nous est propre. Ainsi, il n'existe pas davantage de cartes du monde qui soient le monde que de cartes du

monde qui soient plus vraies que d'autres. On compte alors autant de cartes de monde que d'individus, ce que R. Bandler et J. Grinder (Ibid., p. 7) expriment ainsi :

- « *Il n'y a pas deux hommes qui vivent la même expérience. Le modèle que nous créons pour nous guider dans le monde est basé en partie sur nos expériences. Donc chacun de nous peut créer un modèle unique du monde que nous partageons et ainsi vivre dans une réalité quelque peu différente.* »\*

En dehors de la reprise de cette prémisse sous la forme d'un « présumé », essayons de comprendre en quoi cette idée a pu d'une manière ou d'une autre fonder la démarche de la PNL. En fait, c'est dans le premier volume de « *Structure of Magic* » (1975a) que nous trouverons les principaux éléments de réponse à cette question. Voici, d'une manière très synthétique, ce que nous retenons du raisonnement qui, selon nous, aurait conduit R. Bandler et J. Grinder à concevoir ce qu'ils présentent comme étant leur « modèle ».

Dans un premier temps, ces deux auteurs s'accordent pour postuler, en référence aux travaux d'A. Korzybski, que notre carte du monde n'est pas le monde (R. Bandler, J. Grinder, 1975a, p. 7). Puis, ils défendent l'idée selon laquelle chacun de nous construit son propre modèle du monde, qu'il n'existe pas deux modèles du monde identiques et surtout que la construction de ce modèle du monde dépend en grande partie de nous-mêmes. Ils distinguent alors trois processus de modélisation de nos cartes du monde qui sont : la généralisation, la suppression et la distorsion (Ibid., p. 14). Voyons ce qu'ils disent de ces trois processus :

- « *La généralisation est le processus par lequel des éléments ou des parties d'une personne vont se détacher de l'expérience première et finissent par représenter toute la catégorie dont l'expérience n'était qu'un exemple* »\*
- « *La suppression est le processus par lequel nous prêtons attention de façon sélective à certaines dimensions de notre expérience en excluant les autres* »\*
- « *La distorsion est le processus qui nous permet d'opérer des transformations dans notre expérience des données sensorielles<sup>387</sup>* »\* (Ibid., p. 14 et 15).

Puis, partant d'une autre idée, cette fois-ci empruntée à N. Chomsky, qui est que notre langage influe sur notre perception du monde et inversement, mais aussi que notre langage reflète la manière dont nous percevons le monde et par conséquent dont nous nous construisons une représentation de ce monde, ils proposent un modèle, leur modèle, c'est-à-

---

<sup>387</sup> Traduction de « *sensori data* ».

dire le « méta-modèle ». Notons qu'au départ, il n'est pas question de PNL, ce terme n'apparaissant officiellement dans les écrits des fondateurs que dans le second volume de « The Structure of Magic » (1976a).

Rappelons que l'objet du méta-modèle est, toujours selon ces auteurs, de permettre au thérapeute par le biais du langage, à la fois d'accéder à une meilleure perception des limites du modèle du monde de son client et d'agir dessus, de manière à ce que ce dernier élargisse son modèle du monde et fasse de meilleurs choix ; un nouveau postulat apparaissant ici en filigrane, qui est que nos difficultés résident davantage dans la représentation que nous nous faisons de la réalité que dans la réalité elle-même, ce que R. Bandler et J. Grinder (1975 a, p. 7) expriment ainsi :

- « *Notre représentation du monde détermine dans une large mesure ce que sera notre expérience du monde, comment nous percevons le monde, quels choix nous verrons comme disponibles pour nous, pendant notre vie* »\*.

Suite au « méta-modèle », viendront s'ajouter tout un « arsenal » de procédures d'intervention, parfois nommées « modèles » ou « techniques », visant à élargir les cartes du monde de tout un chacun. On ne se contente plus alors « d'aller mieux » mais on vise « l'excellence humaine » puisque, paraît-il :

- « *la PNL possède aujourd'hui une véritable banque de données ainsi qu'une méthode qui permet de cloner certains comportements humains* ». ( A. Cayrol, J. De Saint Paul, 1984, p. 28).

Les auteurs PNListes devraient peut-être se méfier des analogies de ce genre qui, on a pu le constater, ne sont pas toujours comprises en tant que telles par les PNListes. À l'assimilation du « cerveau » avec « l'ordinateur » pourrait bien s'ajouter celle de la « modélisation » avec le « clonage » ! Par ailleurs, nous ne pouvons être qu'inquiets face à cette conception de l'« excellence » pour tous qui relève davantage de ce que G. Lerbet (1995a, p. 32) nomme un utopisme « *rationaliste* », et selon nous d'une pensée totalitariste, que d'une pensée complexe.

Si nous pouvons aisément conclure que l'influence de la pensée du sémanticien A. Korzybski ne peut être contestée, nous verrons qu'il sera plus délicat de restituer ce qui revient au

philosophe H. Vaihinger, même si incontestablement l'un et l'autre constituent les toutes premières références des fondateurs de la PNL.

**c) La philosophie du « comme si » :**

Attardons-nous un instant sur ce philosophe allemand, Hans Vaihinger (1852-1933), assez peu connu en France. H. Vaihinger se réclame d'un des courants de l'idéalisme : l'idéalisme positiviste<sup>388</sup>. Il soutient que pour bâtir nos connaissances et agir sur le monde, nous inventons des vérités. C'est ce qu'il appelle des « *fictions* », qui ne sont ni à démontrer, ni démontrables, ce sont des règles morales qui fonctionnent comme des « *prémises* », en influençant à la fois notre interprétation du réel et notre manière d'agir dessus, c'est ce qu'il appelle aussi des « comme si ».

Dans un de ses nombreux ouvrages, « Les cheveux du Baron de Munchhausen », P. Watzlawick (1991, p. 127) cite un extrait des écrits de H. Vaihinger qui, selon nous, illustre parfaitement son concept de « fiction », de « comme si » :

*- « Le juge conclut : chaque individu est libre et, de ce fait, passible d'une peine s'il viole la loi. A est un individu, un individu libre qui a violé la loi : il encourt donc une peine. On subsume d'abord A sous le concept d'individu libre, pour ensuite conclure à sa responsabilité pénale. Par là, le concept de liberté devient caduc ; il a seulement servi à rendre le jugement possible. Mais le juge n'examine pas la prémisse, la question de savoir si l'individu est libre : en réalité, cette prémisse est une fonction qui sert à amener une conclusion ; car si on ne punit pas le criminel, il devient impossible de faire régner l'ordre public : c'est à cette fin pratique que l'on invente la fiction théorique de la liberté ».*

L'idée selon laquelle notre image interne de la réalité ne peut être la réalité, et que nos processus mentaux « traitent » d'une manière qu'il leur est propre les événements du monde extérieur, est largement reprise par R. Bandler et J. Grinder, bien que ces derniers, contrairement à H. Vaihinger, semblent davantage rechercher à agir sur ces processus de « fiction » qu'à en mesurer la portée.

---

<sup>388</sup> L'idéalisme positiviste est la doctrine selon laquelle les choses, qu'elles existent ou non, ne sont que des représentations de notre esprit

H. Vaihinger adhère lui aussi à la thèse selon laquelle notre vision du monde n'est pas le monde mais un « instrument » qui nous sert plus ou moins bien à nous diriger dans le monde. C'est d'ailleurs l'idée centrale de sa philosophie du « comme si » que les fondateurs de la PNL nous offraient en citation dans leur premier ouvrage. R. Bandler et J. Grinder s'appuient autant sur la prémisse d'A. Korzybski que sur celle de H. Vaihinger qui soutient que la carte du monde n'est rien d'autre qu'un « instrument ». Ce dernier défend ainsi l'idée selon laquelle chacun de nous construit sa propre carte et certaines de ces cartes, même si elles ne sont pas plus vraies que les autres, nous aident simplement à mieux fonctionner dans la réalité que nous percevons.

Au-delà, nous pourrions être tentés de croire, même si les références explicites à cet auteur se font ensuite très rares dans la littérature PNL, que l'idée même du « comme si » était, au moins dans la conception des auteurs de la PNL, sous-jacente au processus de modélisation. En effet, il nous semble qu'en adhérant aux conceptions de la réalité qui sont celles d'A. Korzybski et de H. Vaihinger, R. Bandler et J. Grinder et avec eux l'ensemble des acteurs de la PNL devraient être davantage portés à relativiser les choses, y compris leur propre pratique. Si l'on s'accorde pour dire que la carte n'est pas le territoire, que notre modèle du monde n'est pas le monde, qu'en est-il alors du modèle du modèle du modèle du monde ? Nous faisons ici référence à de nombreux modèles (dans le sens procédures ou techniques d'intervention) de PNL dont l'objet est de permettre d'intégrer dans son propre répertoire les comportements d'une autre personne : le cerveau humain étant ainsi considéré comme une vulgaire machine dont « *les entrées* » dépendent « *du seul retour des sorties* » (G. Lerbet, 1998, p. 28) et vice versa.

En bref, nous reconnaissons sans conteste que les auteurs de la PNL se sont effectivement référés à certaines des idées soutenues par A. Korzybski et H. Vaihinger. Nous ne pouvons nier qu'ils se sont appuyés sur leurs prémisses pour construire leurs premiers raisonnements. Toutefois, là où nous nous permettrons d'être plus sceptiques, c'est par rapport au sens qui aujourd'hui est donné par les PNListes au présupposé « la carte n'est pas le territoire ». Il nous semble, et nous aurons l'occasion d'y revenir au cours de cette partie, qu'il existe au contraire une réelle confusion dans le monde de la PNL entre la carte et le territoire, qu'à ce niveau les hiérarchies se sont depuis longtemps enchevêtrées pour se « fondre » et que l'idée du « comme si » a, elle aussi, depuis longtemps été perdue de vue.

Jusqu'à présent, nous sommes allés à la recherche des référents conceptuels empruntés à la linguistique, puis à la psychothérapie et enfin, à la linguistique, voyons maintenant, toujours dans l'idée de lire le « savoir-enseigné » de la PNL en quoi celle-ci a pu s'inspirer des idées portées par le courant de l'École de Palo Alto.

#### **4) Les influences de l'École de Palo Alto.**

Nous l'avons déjà souligné, les influences de l'École de Palo Alto sur la PNL sont selon nous non négligeables. Il en est probablement de même pour la nébuleuse des méthodes psychothérapeutiques qui ont vu le jour aux États-Unis entre les années cinquante et quarante-vingt, qui toutes, à un degré divers, sont teintées des thèses soutenues par les pionniers de cette École particulière. Aussi nous semble-t-il opportun, avant tout essai de repérage des points communs et divergents entre la PNL et ce courant de pensée, de procéder à une brève présentation de ce que l'on nomme l'École de Palo Alto.

##### **a) Des conceptions de la psychothérapie et de la communication :**

L'école dite : « École de Palo Alto », ou encore « Collège invisible » de Palo Alto, désigne en fait une nébuleuse de chercheurs, dont les pionniers sont Don D. Jackson<sup>389</sup>(1920-1968), Paul Watzlawick (1920), ou encore Grégory Bateson (1904-1980). Les principales recherches entreprises par cette école concernent les domaines de la communication interpersonnelle et de la psychothérapie. Les chercheurs de Palo Alto ont su, par exemple, mettre en évidence ce qu'ils nomment la « méta-communication » ; toute communication contenant en elle-même un double message, un message verbal et un message non verbal, le second étant, de leur point de vue, plus important que le premier.

Ils s'éloignent radicalement de la conception linéaire de C.E. Shannon et Weaver et du modèle « stimulus – réponse » purement transmissif et informationnel (ce qui n'est pas vraiment le cas, nous l'avons vu, pour R. Bandler et J. Grinder (1992, p. 1) qui considèrent les phobies comme étant « *le résultat d'un événement stimulus-réponse* ». Ils proposent un modèle complexe de la communication qui a pour objet de rendre compte de la multiplicité des niveaux de communication contenus dans un même message. L'analogie la plus parlante

---

<sup>389</sup> Psychiatre de formation, Don Jackson a travaillé dès 1947 auprès de patients schizophrènes et ses thèses le conduisent rapidement à rejoindre l'équipe de Palo Alto. Il soutient, en accord avec G. Bateson, que la question de la schizophrénie doit être abordée en termes d'interaction et il introduit le concept d'homéostasie familiale. En 1959, il crée le Mental Research Institute et fonde le principe de thérapie familiale systémique : « *Si un des membres de la famille présente quelque désordre psychologique, l'intervention du thérapeute ne doit pas se*

et la plus répandue pour illustrer leur conception originale est la fameuse analogie de l'orchestre d'A. Scheflen<sup>390</sup>. Cette analogie vise à nous faire dépasser le stade du simple raisonnement qui consisterait à rechercher dans toute situation de communication interpersonnelle où se trouve la cause et où se trouve l'effet, ou dans toute situation conflictuelle qui joue le rôle du coupable et qui joue le rôle de la victime. Chaque individu, comme chaque musicien dans un orchestre, participe à la réalisation collective d'une partition, et chaque exécution de la partition ne peut être qu'unique. Dans le cas de la communication, il se trouve que la partition est invisible, ce qui ne manque pas de nous faire penser à l'idée de grammaire comportementale ou de grammaire universelle défendue, entre autres, par N. Chomsky, et on parle alors d'un « *modèle orchestral de la communication* ». (Y. Winkin, 1981, p. 26).

La question de l'effet et de la cause est une des questions centrales posées par ces chercheurs. Certains d'entre eux, en s'interrogeant sur les « *conséquences de la pensée causale* » (R. Riedl, 1988, p. 79) n'ont pas manqué de souligner les impasses et apories vers lesquels cette pensée nous conduit inmanquablement. À titre d'exemple, P. Watzlawick, mettra en avant les travaux du psychologue D. Rosenhan (1988, p. 131 à 160) qui a su établir dans un article intitulé « *Être sain dans un environnement malade* » les effets plus que néfastes de certains diagnostics psychiatriques, qui loin d'aider à définir un quelconque état pathologique contribuent davantage à le créer (P. Watzlawick, 1988, 77).

Les membres de ce « Collège invisible » défendent une conception de la pragmatique dans laquelle « *communication et comportement* » doivent être compris « *comme étant pratiquement synonymes* ». Selon eux, « *tout comportement, et pas seulement le discours, est communication, et toute communication – même les signes qui frayent la communication dans*

---

*limiter à ce membre mais s'étendre à toute la famille, comprise comme un système pathologique présentant un symptôme, le membre envoyé auprès du psychiatre.* » (Y. Winkin, 1981, p. 49).

<sup>390</sup> Analogie que nous nous permettons à notre tour de citer : « *Si nous posons que la forme de la composition musicale en général est analogue à la structure de la communication américaine, des variantes particulières de la musique (par exemple, une symphonie, un concerto, etc.) peuvent être conçues comme analogues à des structures communicatives spéciales (par exemple, une psychothérapie). Ainsi, une fugue pour un quatuor à cordes est une honnête analogie d'une psychothérapie dans un groupe de quatre personnes. À la fois dans le quatuor et dans la session psychothérapeutique, il y a accomplissement (performance) des structures. Dans chaque cas, l'exécution montrera un style et des particularités propres, mais suivra aussi une ligne et une configuration générales. La différence entre ces deux structures est que la composition musicale possède une partition explicite, écrite et consciemment apprise et répétée. La « partition » de la communication n'a pas été formulée par écrit et, dans une certaine mesure, a été apprise inconsciemment.* » (A. Scheflen par Y. Winkin, 1981, p. 25).

*un contexte impersonnel – affecte le comportement.* » (P. Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, 1972, p. 16).

Un des principaux axiomes de la conception de la communication soutenue par l'École de Palo Alto, et qui souligne le paradoxe inhérent à la communication, est qu'il est impossible de ne pas communiquer. En effet, dans cette conception, si le comportement est considéré en tant que communication, nul ne pouvant ne pas se comporter on n'en déduit que nul ne peut ne pas communiquer : « *Activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message* » (P. Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, 1972, p. 46).

L'École de Palo Alto se réclame haut et fort du courant constructiviste. Par ces nombreux écrits, P. Watzlawick a largement contribué à défendre et à répandre l'idée selon laquelle nous construisons (et même nous inventons) nous-mêmes notre propre réalité. C'est notamment dans un des ouvrages, publié sous la direction de P. Watzlawick : « *L'invention de la réalité, Contributions au constructivisme* » (1988), que l'on trouve réunies quelques-unes des principales idées fondatrices de ce courant de pensée, avec les contributions de chercheurs tels que Francisco Varela, Heinz Von Foerster, Ruper Riedl, Ernst Von Glasersfeld.

#### **b) Paul Watzlawick, paradoxes et changements :**

Docteur en philosophie et analyste diplômé, P. Watzlawick enseigne d'abord la psychothérapie à l'université du Salvador et c'est à partir de 1960 qu'il entreprend ses recherches au sein du Mental Research Institute de Palo Alto. Il s'intéresse principalement à la question du changement en psychothérapie. Partant du postulat selon lequel la communication a des répercussions fondamentales sur le comportement humain, il va étudier certains phénomènes de la communication, tels que celui des paradoxes<sup>391</sup>.

C'est également P. Watzlawick qui a su mettre en évidence la distinction entre deux sortes de changement de situation : « *le 'changement 1' qui consiste en une modification à l'intérieur d'un système et le 'changement 2' qui consiste en une transformation du système lui-même* » (Y. Winkin, 1981, p. 58). Il défend l'idée selon laquelle seul le « changement 2 » peut conduire à la transformation profonde d'un système et par conséquent à une véritable

---

<sup>391</sup> cf. première partie, chapitre III.

résolution des problèmes, qu'ils soient ou non d'ordre psychologique<sup>392</sup>. Dans une situation vécue comme problématique, l'attitude de tout un chacun consiste le plus souvent à considérer que si ce qui existe est mauvais, son contraire est nécessairement bon (P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch, 1975, p. 38). Dans ce système de pensée, on préfère postuler que la solution au problème se trouve à un autre niveau et qu'« *il suffit, pour effectuer un changement dans le système de référence, d'agir seulement au niveau méta.* » (Ibid., p. 43).

### c) Grégory Bateson et la « double contrainte » :

P. Watzlawick va également prendre appui sur les travaux menés par Grégory Bateson et son équipe, travaux qui ont permis de formuler la « *théorie de la schizophrénie*<sup>393</sup> *comme réponse à une double contrainte* » (P. Watzlawick, 1975, p. 83). Qu'est-ce que la « double contrainte » ? G. Bateson (1996, p. 189) en propose une brève définition :

- « *'Une double contrainte' est en fait une séquence dans laquelle A et B se punissent l'un l'autre pour des divergences dans la façon de voir et d'agir sur les contingences de l'échange.* »

On comprend qu'il y a double contrainte lorsqu'il y a mé-communication entre deux partenaires ou plus, qui tous sont victimes de cette mé-communication, même si l'un des partenaires apparaît davantage en tant que « victime » que les autres. La situation de double contrainte est une situation répétitive, ou en tout cas vécue comme « *un thème récurrent dans l'expérience de la 'victime'* » (G. Bateson, 1980, p. 14). Pour qu'il y ait situation de double contrainte, il faut nécessairement trois injonctions :

- « *Une injonction négative primaire* », du type : « *Ne fais pas ceci ou je te punirai* »,

---

<sup>392</sup> Permettons-nous de citer l'exemple, à notre sens très parlant, choisi par cet auteur afin d'illustrer la distinction entre ces deux types de changement : « *En proie à un cauchemar, le rêveur a la possibilité de faire plusieurs choses en rêve : courir, se cacher, se battre, hurler, sauter d'une falaise, etc., mais aucun changement issu d'une de ces actions ne pourrait mettre fin au cauchemar. Dorénavant, nous appellerons cette sorte de changement le changement 1. La seule possibilité pour sortir d'un rêve comporte un changement allant du rêve à l'état de veille. Il est évident que l'état de veille ne fait plus partie du rêve, mais représente un changement complet. Cette sorte de changement sera désormais désignée par le terme de changement 2.* » (P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch, 1975, p. 29)

<sup>393</sup> La schizophrénie est présentée par P. Watzlawick, J. Helmick Beavin et Don D. Jackson (1972, p. 279) comme un : « *état relevant de la psychiatrie et touchant la moitié environ des malades des hôpitaux psychiatriques, et le quart environ de tous les malades hospitalisés aux États-Unis. Le terme est dû au psychiatre suisse E. Bleuler ; il désigne une psychose caractérisée par des troubles profonds dans la perception que le malade a de la réalité, dans la formation des concepts, dans les affects, et par la suite dans tout le comportement. Selon la symptomatologie, on divise habituellement la schizophrénie en plusieurs sous-groupes, p. ex. paranoïde, hébéphrénique, catatonique ou simple.* »

- « Une injonction secondaire, qui contredit la première à un niveau plus abstrait tout en étant, comme elle, renforcée par la punition ou par certains signaux menaçant la survie », par exemple : « Ne me considère pas comme l'agent de la punition »,
- « Une injonction négative tertiaire, qui interdit à la victime d'échapper à la situation ». (Ibid. p. 14 et 15).

G. Bateson explique par ailleurs que la communication tend à devenir pathologique dès que les signaux permettant aux protagonistes de définir les contingences relationnelles prêtent à des traductions, à des interprétations divergentes. En observant des familles comprenant un membre schizophrène, il constate que les relations entre les individus se présentent sous la forme de « double contrainte » (double bind) et que ce sont précisément ces relations traumatisantes et récurrentes qui sont à l'origine de la maladie. Le malade schizophrène doit être considéré par le psychothérapeute comme le symptôme d'un dysfonctionnement du système familial. Selon lui, « *les médecins qui se concentrent sur les symptômes courent le risque de protéger, ou d'encourager, la pathologie à laquelle les symptômes appartiennent* », (G. Bateson, 1996, p. 392). C'est alors le système entier que le médecin doit traiter et non le patient-symptôme.

Selon G. Bateson, une des caractéristiques des familles comportant des individus schizophrènes est leur trop forte stabilité. Tout se passe comme si le système familial mettait tout en œuvre pour que le membre identifié schizophrène puisse le rester. Dès lors, il ne s'agit plus de prétendre traiter la personne identifiée comme malade, mais bien le système familial pathogène dans lequel elle exprime sa maladie, chacun jouant à l'intérieur de ce système un rôle qui contribue à stabiliser le système tout entier, et par conséquent à maintenir le schizophrène dans son état.

La théorie de la double contrainte est elle-même née d'une longue réflexion menée par G. Bateson sur la théorie des types logiques de B. Russell<sup>394</sup>. Ce dernier voulait mettre en évidence la « confusion des niveaux d'abstraction », confusion qui consiste à vouloir « *classer ensemble le nom et la chose nommée* » (G. Bateson, 1977, p. 300) ou des commandements

---

<sup>394</sup> Il écrit à ce propos : « La notion centrale de Russel est le truisme selon lequel une classe ne peut être un membre d'elle-même : la classe des éléphants n'a pas de trompe et n'est pas elle-même un éléphant. Ce truisme est également applicable si les membres de la classe ne sont pas des choses mais des noms ou des signaux : la

tels que « *Écoute mes ordres !* » et « *Ferme la porte !* » (G. Bateson, 1996, p. 106). Ce raisonnement conduit G. Bateson à formuler l'idée de niveaux dans la communication, à distinguer le « *message* » du « *méta-message* » ou encore du « *méta-méta-message* ». (Ibid., p. 106).

G. Bateson a su mettre en évidence le rôle fondamental joué par le contexte dans toute situation de communication. Selon lui, « *sans contexte, il n'y a pas de communication* » et même « *le mot n'existe pas en tant que tel* », il ne peut trouver sa signification « *qu'à l'intérieur du contexte plus vaste de l'expression, qui elle-même n'a de 'signification' que dans le cadre d'une relation.* » (G. Bateson, 1972, p. 158). Zoologiste de formation et anthropologue, il est aujourd'hui considéré comme une des figures centrales de l'École de Palo Alto et ses apports, loin d'être limités à ses champs de recherche initiaux, font aujourd'hui de lui un auteur incontournable aussi bien dans les domaines de l'anthropologie, de la psychiatrie, de l'épistémologie ou de la cybernétique que sur les questions relatives à la théorie des systèmes, à la théorie des jeux, et à la théorie de l'apprentissage ou tout simplement aux relations humaines. Une des notions fortes défendues par G. Bateson est celle d'« *écologie de l'esprit* »<sup>395</sup>. Cette « *écologie de l'esprit* » ne se présente pas comme une nouvelle science mais plutôt comme une « *méta-science* » qui viserait une meilleure prise en compte de la complexité de l'« *esprit* », de la « *pensée* ».

#### **d) Palo Alto et la PNL :**

Les principales références faites par R. Bandler et J. Grinder aux chercheurs de l'École de Palo Alto, notamment à G. Bateson, se trouvent dans le second volume de « *The Structure of Magic* » (1976a). Notons au passage que G. Bateson est l'auteur de la préface du premier ouvrage écrit par R. Bandler et J. Grinder, « *The Structure of Magic* » (1975a).

Dans le premier volume, les auteurs évoquent, entre autres, la manière dont G. Bateson s'est appuyé sur la « *théorie des types logiques* » de B. Russel<sup>396</sup> et ils vont s'appuyer à leur tour

---

classe des commandements n'est pas elle-même un commandement et ne peut pas nous indiquer ce qu'il faut faire. » (G. Bateson, 1996, p. 105).

<sup>395</sup> Il conçoit cette écologie de l'esprit comme « *une nouvelle manière de penser la nature de l'ordre et de l'organisation dans les systèmes vivants (...)* Elle est interdisciplinaire, non pas au sens simple et habituel d'un échange d'informations à travers les barrières des différentes disciplines, mais au sens d'une découverte de modèles communs à beaucoup d'entre elles. » (G. Bateson, 1996, p. 15).

<sup>396</sup> Citons : « *Selon nous, le modèle de la communication humaine et de la thérapie le plus explicite et le plus sophistiqué est celui décrit dans le travail de Grégory Bateson et de ses collègues. En s'appuyant sur ses propres influences personnelles et culturelles et son esprit pénétrant, Bateson a développé, par exemple, la théorie de la double contrainte, théorie de la schizophrénie. En formulant cette théorie Bateson a emprunté un modèle*

sur les travaux de G. Bateson pour développer les notions de congruence et d'incongruence et de communication analogique et digitale. Toutefois, expliquent-ils, si selon G. Bateson la partie non-verbale de la communication se situe constamment à un niveau méta par rapport à la partie verbale, eux refusent de choisir dans un ensemble de « para-messages » le message qui pourrait être « méta » par rapport aux autres messages. (R. Bandler, J. Grinder, 1976a, p. 38).

Toutefois, l'outil de langage proposé par R. Bandler et J. Grinder, le « méta-modèle, nous laisse penser que les fondateurs de la PNL ont repris à leur compte l'idée selon laquelle les changements ne peuvent intervenir qu'à un niveau « méta », puisque cet outil contient en lui-même cette idée d'un niveau méta, le méta-modèle étant un modèle à propos du modèle qu'est le langage, qui lui-même représente notre modèle du monde.

Une des idées maîtresses défendue par les pionniers de l'École de Palo Alto, idée selon laquelle « on ne peut pas ne pas communiquer », a également été reprise par la PNL. Cette idée fait l'objet d'un présupposé, considéré par certains comme le premier des présupposés de la PNL :

- « *On ne peut pas ne pas communiquer (...) Le premier présupposé de la PNL est, à notre avis, la constatation de Bateson concernant la nécessité du phénomène de la communication*<sup>397</sup> » (L. Fèvre et G. Soto, 1998, p. 20).

La notion de « contexte » - et son rôle fondamental dans la communication - ne nous semble pas avoir été véritablement reprise par R. Bandler et J. Grinder, du moins au regard de leurs écrits. Il nous semble important de souligner, et nous l'avons évoqué, que le contexte d'origine de la PNL est le contexte de la psychothérapie. La PNL a pris naissance dans le milieu de la psychothérapie et ses outils étaient destinés à des psychothérapeutes dans le cadre de leurs interventions professionnelles. Elle est rapidement sortie du contexte de la psychothérapie pour s'adresser à tout un chacun et c'est, selon nous, ce qui pourrait en partie expliquer ses dérives. L'évolution de la PNL aurait-elle été différente si ses fondateurs s'étaient justement intéressés à cette partie des travaux de G. Bateson ? En tout cas, nous

---

*présenté auparavant par Bertrand Russel pour gérer les paradoxes qu'on trouve en méta-mathématiques ; ce modèle s'appelle la Théorie des Types Logiques. \*» (R. Bandler, J. Grinder, 1976 a, p. 33)*

<sup>397</sup> Termes soulignés par les auteurs.

pensons que son processus de transmission aurait été tout autre et, aussi, que le « phénomène PNL » n'aurait probablement pas l'ampleur qu'il connaît aujourd'hui.

En bref, et peut-être paradoxalement, nous pouvons dire que certes la PNL est née dans le sillage de l'École de Palo Alto, qu'elle a effectivement repris à son compte les postulats défendus par les pionniers de cette École, principalement en ce qui concerne la communication interpersonnelle. Au-delà, même si l'influence de ce courant de pensée est incontestable, nous ne pouvons que reconnaître, là encore, les difficultés auxquelles nous nous heurtons pour établir de manière explicite les références théoriques sur lesquelles se seraient appuyer R. Bandler et J. Grinder. Si effectivement les noms de P. Watzlawick, D. Jackson et G. Bateson sont cités dans les ouvrages des fondateurs, à part une ou deux exceptions, on ne trouve que peu de traces de ces auteurs dans la littérature francophone.

Nous avons tenté de reconstituer le domaine conceptuel de la PNL en explorant des références théoriques empruntées à la linguistique, à la psychothérapie, à la sémantique, à la philosophie et enfin à l'École de Palo Alto. Il est clair que cet effort de reconstitution pourrait encore être poursuivi mais nous pensons disposer à présent d'une matière suffisante pour procéder au questionnement de la légitimité des « savoirs-enseignés » de la PNL et pour nous intéresser aux représentations des différents acteurs de la PNL concernant ces mêmes fondements théoriques.

Il est temps, à présent, d'explorer le dernier domaine du savoir PNL, celui qui correspond au premier niveau de notre modèle, en conservant la même démarche, c'est-à-dire en essayant de repérer des éléments significatifs de ce domaine et en entamant un questionnement au regard des réflexions théoriques et méthodologiques que nous avons pu mener jusqu'à présent.

### **C - Des éléments du domaine matériel**

Nous l'avons précédemment souligné, nous ne reconnaissons pas à la PNL de concepts qui lui soient propres. Certes, R. Bandler et J. Grinder se sont référés explicitement à un certain nombre de concepts empruntés comme nous l'avons vu à la linguistique, à la sémantique, à la psychothérapie, à l'École de Palo Alto, mais on ne peut pas dire qu'il existe de concepts ou de théories dont les fondateurs pourraient revendiquer la paternité. En fait, il nous semble qu'au

lieu et place de théories, on trouve des présupposés. Cette idée sera pour nous d'une importance capitale, puisqu'en aucun cas les éléments du domaine matériel de la PNL ne pourront être directement rattachés à des concepts et/ou des théories formulés.

Les présupposés impliquent pour le praticien en PNL des attitudes, des savoirs-être particuliers qui sont censés s'exprimer au travers de sa pratique propre de la PNL. Ainsi, les outils et les techniques mis en œuvre par le praticien dans sa communication et dans sa relation avec autrui doivent traduire d'une certaine façon tous les présupposés philosophiques auxquels il se réfère. La pratique même de la PNL peut alors prétendre être une « mise en actes » de grandes idées philosophiques. Le respect de l'autre, la confiance en soi, la croyance dans les ressources de l'autre, la conscience de ses propres limites dans la pratique de la PNL, deviennent alors des « a priori » constructifs traduits par des attitudes concrètes et observables de l'extérieur.

On nomme, dans le langage de la PNL, présupposition, une hypothèse implicite, déduite de l'observation, qui apparaît en filigrane dans toute l'approche et la démarche PNL. Les présupposés sont en quelque sorte des principes philosophiques de base qu'on ne cherche ni à démontrer ni à justifier. Ce qui est important dans un présupposé c'est ce qu'il conditionne comme résultats positifs, c'est son caractère utile plutôt que sa véracité. On reconnaît aujourd'hui les effets incontestables des prévisions ou suppositions dans les recherches scientifiques, ces « *prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes* » (P. Watzlawick, 1988, p.116) ou ce qu'on appelle encore l'effet Pygmalion mis en évidence par les études de Robert Rosenthal<sup>398</sup>. Ces études mettent en évidence l'influence de nos préjugés, de nos croyances et donc de nos présupposés, sur ce qui va se produire. Tout comme des « prédictions créatrices » de P. Watzlawick, les présupposés de la PNL sont supposés avoir des effets « positifs » sur la relation avec l'autre et sur ce qu'on attend de cette relation, qu'elle soit thérapeutique, pédagogique ou autre.

### **1) Des présupposés « à retenir ».**

Tous les ouvrages portant sur la PNL, insistent sur l'importance de ses présupposés. Présupposés qui constituent sa philosophie, ses fondements, sans lesquels, semble-t-il, la PNL

---

<sup>398</sup> Dans une école primaire, on informe les enseignants en début d'année scolaire qu'un test d'intelligence a permis de repérer 20 % des élèves avec un quotient intellectuel supérieur à la moyenne et on constate en fin d'année que, ces mêmes élèves, parfaitement identifiés par les enseignants, ont effectivement augmenté leur

perdrait tout son sens. Certains prétendent même qu' « *Un présupposé est la réalité sans laquelle un énoncé n'aurait pas de sens* » (L. Fèvre, G. Soto, 1998, p. 20). On comprend ici le rôle fondamental des présupposés qui posent, en toile de fond, une conception particulière du monde, conception qui dans le cas de la PNL est à partager par tous. Citons encore un extrait qui illustre bien cette finalité attribuée aux présupposés :

- « *Les présupposés de la PNL représentent le cadre de référence qui donne sens<sup>399</sup> à sa pratique. Ils ont une grande importance du fait :*
- *qu'ils organisent les attitudes à partir desquelles les praticiens de la P.N.L. s'engagent dans la relation,*
- *qu'ils organisent, de manière proprement transversale, toutes les techniques et procédures de travail de la P.N.L. »* (M. Esser, 1993, p. 44).

Permettons-nous d'ouvrir une petite parenthèse pour souligner que ces auteurs parlent de « sens », et que ce terme peut être traduit par « signification » ou encore « finalité » ; l'un comme l'autre impliquant la « compréhension ». Paradoxalement, et cette remarque nous semble fondamentale, ils présentent les présupposés comme des « *formules à retenir* » et des « *règles* » (Fèvre, Soto, 1998, p. 23).

Nous avons précédemment établi une différence fondamentale entre l'enseignement et l'endoctrinement. Dans l'enseignement<sup>400</sup>, on favorise chez l'apprenant la compréhension alors que dans l'endoctrinement on exige l'adhésion et on attend, entre autre, que l'apprenant sache « *réciter par cœur* » des formules. Cette méthode d'apprentissage, comme le précise O. Reboul (1992, p. 15), était celle adoptée par les druides, pour qui la mémoire était « *l'instrument intellectuel par excellence* » (1992, p. 15) et dont les « *élèves pouvaient consacrer jusqu'à vingt ans de leur vie à l'apprentissage par cœur* ». Cet auteur insiste également sur l'idée qu' : « *On ne peut enseigner des préjugés avec une méthode susceptible de les détruire* » (1977, p. 18).

Comprendre les présupposés, impliquerait la réflexion, la critique et pourquoi pas leur remise en cause. Il n'est peut-être pas question de prendre ce risque, on préfère alors se contenter d'un « *savoir-par-cœur* » dont il faut reconnaître qu'il correspond mieux à la « *culture orale* »

---

quotient intellectuel d'une manière exceptionnelle. En réalité, ces élèves avaient été sélectionnés tout à fait au hasard.

<sup>399</sup> Terme souligné par l'auteur.

<sup>400</sup> Dans le sens que lui confère O. Reboul. cf. p. 125 à 147.

qui est celle de la PNL. On sait aussi que les « règles » et les « principes » sont en général édictés pour être respectés et appliqués et qu'il ne peut être envisagé de les « réfléchir », de les transformer et encore moins de les critiquer !

Le présupposé fondamental de la PNL est celui qui porte sur la conception de la réalité. Il est essentiel en ce sens qu'il va conditionner non seulement les autres présupposés PNL mais aussi toute la démarche et les attitudes de ses praticiens. Ce présupposé est en fait une reprise à l'identique de la fameuse prémisse formulée par Alfred Korzybski qui est qu' : « *Une carte n'est pas le territoire* » (A. Korzybski, 1963, p. 35). Le nombre et la formulation des autres présupposés varient ensuite sensiblement, d'un auteur à l'autre, d'un acteur à l'autre, d'un organisme de formation à l'autre. Voici les présupposés, à notre connaissance, les plus couramment cités :

- « *La carte n'est pas le territoire* »
- « *On ne peut pas ne pas communiquer* »
- « *Tout comportement obéit à une intention positive* »
- « *L'inconscient est un réservoir de ressources* » (L. Fèvre, G. Soto, 1998, p. 24).

Ces quatre principaux présupposés se trouvent déclinés en huit « affirmations », elles aussi présentées par ces mêmes auteurs comme étant « *huit formules à retenir* » :

- « - 1° *Nous communiquons nécessairement et le sens de nos messages se découvre dans la réponse qu'ils suscitent chez nos interlocuteurs.*
- 2° *Il n'existe pas d'échec en communication. Il n'y a que des informations-réponses (feed-back ou échos).*
- 3° *Pour connaître une réponse, il faut des canaux sensoriels propres et ouverts. Toute information est traitée par les cinq sens.*
- 4° *Nous communiquons consciemment et inconsciemment, et de façon digitale et analogique.*
- 5° *Toute personne dispose des ressources dont elle a besoin pour résoudre ses problèmes. Ses comportements inadéquats constituent déjà une solution pour elle, parmi d'autres possibles.*
- 6° *Quel que soit son comportement, toute personne a droit à notre respect (au sens de considération accordée à ce qu'elle communique). Tout comportement vise une utilité, ou intention positive).*
- 7° *Chacun agit en fonction de son propre modèle du monde. La réalité est au-delà.*

- 8° *Plus nous intervenons avec souplesse, plus nous nous donnons la chance d'obtenir une réponse satisfaisante.* » (L. Fèvre, G. Soto, 1998, p. 23 – 24).

Notons que l'on reconnaît aisément dans l'ensemble de ses présupposés les idées maîtresses défendues par les théoriciens et psychothérapeutes qui ont inspiré les fondateurs de la PNL, R. Bandler et J. Grinder. Ce qui, selon nous, est très significatif des conduites actuelles de la PNL, c'est précisément que ces idées soient transmises sous la forme de présupposés, sous la forme de « formules » à apprendre par cœur et à retenir, forme qui ne met à contribution que la mémoire du sujet apprenant et qui ne nécessite aucun effort de « compréhension », au sens de J. Legroux. Rappelons également que nous pouvons reconnaître ici des similitudes avec certaines des méthodes d'apprentissage privilégiées par les druides et que les nombreuses allusions à la magie et à la sorcellerie faites par les auteurs de la PNL dans leurs premiers ouvrages pourraient se révéler comme étant bien plus que de simples métaphores. Parlons à présent des « outils » de la PNL.

## **2) Des outils.**

La plupart du temps, quand les gens parlent de PNL, ils évoquent l'idée d'une « boîte à outils » qui peut permettre à toute personne de mieux se connaître et de mieux communiquer. Nous avons fait le choix de distinguer les « outils » de la PNL des « techniques » de la PNL, considérant les outils comme un ensemble de « savoirs » utiles à mettre en œuvre pour réaliser les différentes techniques. Les outils de la PNL sont nombreux, pour ne pas dire indénombrables. Choisissons de limiter notre présentation à deux des « outils » fondamentaux de cette approche, outils incontournables pour l'apprenant en PNL, le « méta-modèle » et le « repérage des accès oculaires ».

### **a) Un outil linguistique : le méta-modèle :**

Le méta-modèle, nous l'avons déjà souligné, est le premier outil proposé par R. Bandler et J. Grinder. Il ne s'agit pas de revenir ici sur les aspects théoriques qui ont permis à ces deux auteurs de créer le méta-modèle, mais de présenter de manière plus concrète ce qu'est cet outil et comment le praticien PNL est censé l'utiliser.

Le méta modèle est constitué d'un ensemble de questions qui portent sur le langage. Ces questions peuvent être regroupées dans trois catégories correspondant aux processus de sélection, de généralisation et de distorsion. À titre d'exemple, nous trouvons dans la

catégorie des généralisations, les nominalisations. La personne remplace un verbe par un nom abstrait : « il n’y a plus de respect ». En invitant la personne à remplacer le nom « respect » par le verbe « respecter », on transforme ainsi une situation gelée en processus sur lequel la personne peut avoir un contrôle. Mais pour mieux illustrer cet outil et en comprendre la portée, il nous semble plus pertinent de reprendre quelques extraits d’un tableau récapitulatif du méta-modèle proposé par A. Cayrol et J. De Saint Paul, dans leur premier livre sur la PNL (A. Cayrol, J. De Saint Paul, 1984, p.140 et 141).

**(38) Le « méta-modèle » selon A. Cayrol et J. De Saint Paul**

(Extraits du tableau récapitulatif)

VIOLATION	RÉPONSE	EFFET PRÉVISIBLE
<p><b>LIMITES DUES AUX SUPPRESSIONS</b></p> <p><input type="checkbox"/> Suppression simple Je suis en colère.</p> <p><input type="checkbox"/> Verbes non spécifiques Il m’a rejeté. Elle m’a éconduit.</p>	<p>À propos de qui ? À propos de quoi ?</p> <p>Comment t’a-t-il rejeté ? Comment t’a-t-elle éconduit ?</p>	<p>Retrouve ce qui est supprimé</p> <p>Précise le verbe.</p>
<p><b>LIMITES DUES AUX GÉNÉRALISATIONS</b></p> <p><input type="checkbox"/> Nominalisations La communication est mauvaise entre nous.</p> <p><input type="checkbox"/> Opérateurs modaux Je dois prendre soin d’elle. Je ne peux pas lui mentir.</p>	<p>Qui veut communiquer quoi à qui ?</p> <p>Que se passerait-il si tu ne le faisais pas ? Que se passerait-il si tu le faisais ? Qu’est-ce qui t’en empêche ?</p>	<p>Réalise que c’est un processus. Spécifie le verbe, retrouve les suppressions.</p> <p>Retrouve la source de la croyance. Retrouve l’origine (moi). Retrouve sa stratégie (VAKOG)</p>

Si le méta-modèle prétend permettre l'évacuation des distorsions, des généralisations, des suppressions, il ne s'agit pas cependant, pour les PNListes, de viser une épuration totale de toutes les distorsions, généralisations et suppressions. D'une part, cela reviendrait à vouloir faire du langage un outil parfaitement aseptisé et, d'autre part, irait à l'encontre des présupposés sur lesquels repose la PNL. L'outil méta-modèle devra être utilisé par le praticien en PNL, de manière quasi systématique à chaque fois que ce dernier devra accompagner une personne dans la clarification d'un problème, dans la détermination d'un objectif ou encore pour explorer ses résistances à mettre en œuvre certains changements.

Quelques remarques. Le langage est considéré par R. Bandler et J. Grinder comme un modèle du « modèle du monde » de la personne. Ici, il s'avère que l'on postule qu'en modifiant le langage on modifie aussi le modèle du monde de la personne qui, à son tour, va influencer sur le langage. Il semblerait, dans la conception « simple », dans l'utilisation « quasi-systématique » et l'« *application universelle* » (R. Bandler, J. Grinder, 1975a, p. 158) qui est faite de cet outil par les PNListes que l'on considère l'interaction « langage » / « modèle du monde » sous la forme du schéma « stimulus-réponse » propre aux behavioristes.

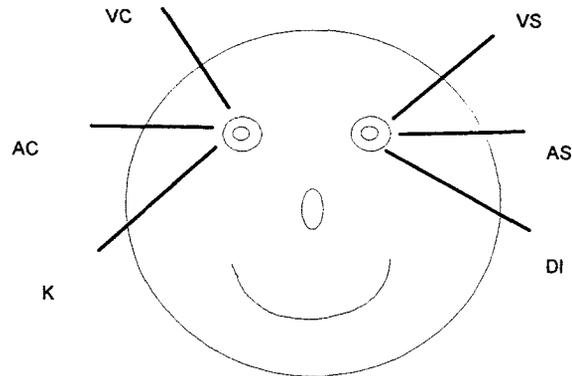
On appréhende encore une fois l'esprit humain comme une « machine triviale » (J.P. Dupuy, 1982, p. 14). Cette machine est prévisible de l'extérieur, elle réagit davantage à un signal qu'elle ne traite de l'information ( J.P. Dupuy, 1999, p. 38) et dès lors, on s'imagine pouvoir la manipuler aisément en contrôlant ses sorties et ses entrées. De l'auto-référence parfois excessive prônée par certaines philosophies dites « humanistes », auxquelles la PNL prétend se référer, on passe ainsi à une « hétéro-référence » presque absolue. L'outil « méta-modèle » conférerait tout pouvoir au psychothérapeute sur le modèle du monde de son client.

#### **b) Un outil d'observation : le repérage des accès oculaires :**

Un des outils « vedette » de la PNL est celui concernant le repérage des accès oculaires. Ainsi, selon R. Bandler et J. Grinder, il nous est tout à fait possible en observant les mouvements des yeux d'une personne de repérer si celle-ci fait davantage appel à des représentations internes d'ordre visuel, d'ordre auditif ou encore d'ordre kinesthésique et si ces représentations sont remémorées ou au contraire résultent d'un travail de construction mentale en cours.

Mais nous nous ferons une idée plus concrète de cet outil à l'aide du schéma suivant :

### **(39) Schéma de repérage des accès oculaires**



- VS : Visuel Souvenir, les yeux sont en haut, à droite. La personne se souvient de quelque chose de déjà vu, elle évoque des images visuelles.
- AS : Auditif Souvenir, les yeux sont au milieu, à droite. La personne se souvient de quelque chose de déjà entendu, elle évoque auditivement des sons et/ou des mots.
- DI : Dialogue Interne, les yeux sont en bas, à gauche. La personne se dit des choses.
- VC : Visuel Construit, les yeux sont en haut à gauche. La personne fabrique des images, construit quelque chose qu'elle n'a pas vu auparavant.
- AC : Auditif Construit, les yeux sont au milieu à gauche. La personne construit auditivement des sons et/ou des mots.
- K : Kinesthésique, les yeux sont en bas, à gauche. La personne est en contact avec des émotions et/ou des sensations (y compris odorat et goût).

Revenons brièvement sur la genèse de cet outil. Dans un premier temps, R. Bandler et J. Grinder, rappellent que nous communiquons à deux niveaux : le verbal et le non verbal<sup>401</sup>. Ils insistent sur le fait que nous prenons en compte intuitivement une foule d'informations sur les systèmes de représentation sensorielle utilisés par l'autre dans sa communication avec nous. Ils identifient alors, les informations qui relèvent du verbal, et qu'ils nomment les prédicats sensoriels, et celles qui relèvent du non-verbal, attitudes, gestes, mais aussi mouvements oculaires, qui dévoilent, selon eux, les systèmes de représentation utilisés par l'autre (R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 34). Ils soutiennent que personne avant eux n'avait pris conscience de ce type d'informations :

- « *En cent ans de psychologie moderne et de théorie de la communication, les gens ont systématiquement donné ces réponses et vous avez été victime d'un ensemble de modes de communication culturels qui vous ont empêché d'observer ces indices et de réagir à eux directement et efficacement* ». (R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 43).<sup>402</sup>

Ils prétendent alors avoir observé de multiples fois que les mouvements des yeux étaient en lien avec les systèmes de représentation utilisés, eux-mêmes dévoilés par les prédicats sensoriels. De cette observation, ils en concluent la « théorie<sup>403</sup> » suivante :

- « *Nous devons maintenant établir une certaine distinction. Lorsque les prédicats, c'est-à-dire les mots qu'une personne choisit d'employer pour décrire une expérience, véhiculent des informations au sujet des systèmes de représentation, ils permettent de découvrir des éléments dont cette personne est consciente. Les prédicats nous donnent des informations au sujet du processus cognitif interne dont celle-ci prend conscience. Les signaux visuels de voies d'accès, les mouvements des yeux d'une personne qui cherche quelque chose décrivent précisément toutes les étapes de sa démarche d'accès, et c'est ce que nous appelons une stratégie. Dans notre vocabulaire, le système d'orientation est le système que vous employez pour obtenir des informations.*

---

<sup>401</sup> Ils font à cette occasion, dans leur livre « The structure of Magic » (1976a) référence à deux auteurs, P. Watzlawick et G. Bateson. Le nom de P. Watzlawick étant simplement cité et celui de G. Bateson apparaissant à différentes reprises dans ce même ouvrage.

<sup>402</sup> À noter, qu'ils ne nous disent pas par quel « miracle », ou grâce à quelle « potion magique », ils sont parvenus, eux, R. Bandler et J. Grinder, à sortir de la situation de « victime des modes de communication culturels ».

<sup>403</sup> Il est amusant de noter que même s'ils se défendent, à grands cris, d'être des théoriciens, cela ne les empêchent pas d'utiliser le terme « théorie », tout en invitant leurs auditeurs et lecteurs à la « méfiance ». Je cite : « *je voudrais inviter les sceptiques, ceux qui mettent ma théorie en question (et il est dans votre intérêt de mettre en question tous les mensonges que nous vous raconterons), à accepter temporairement notre mensonge* » (R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 42).

*Le système de représentation correspond aux éléments dont vous êtes conscient et que vous communiquez verbalement à l'aide de prédicats. Le système de référence est le système qui vous permet de décider si ce que vous savez maintenant, ce que vous avez déjà défini et ce dont vous êtes conscient est vrai, ou si tout cela est faux. »*  
(R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 48).

Soulignons au passage l'extrême aisance avec laquelle ils passent de l'observation de faits, à la formulation de théories. Les mots sensoriels sont ainsi devenus « système de représentation », les mouvements des yeux « systèmes d'orientation », le tout donnant naissance au « concept » de « système de référence ». Notons également l'utilisation répétée du terme « système », il faut le dire, déjà très en vogue à cette époque.

Soulignons que R. Bandler et J. Grinder n'imposent pas le schéma de repérage des accès oculaires comme une vérité absolue. Néanmoins, nous ne pouvons que constater les utilisations très diversifiées qui en sont faites aujourd'hui, utilisations qui vont du simple repérage d'indices d'un travail mental nécessitant confirmation, au « dépistage » des menteurs et « affabulateurs », trahis par leur regard ! Un extrait des propos tenus par un des « formateurs sauvages » à la PNL, que nous avons interviewé, illustre bien ce type d'utilisation :

- B : *vous pouvez m'en dire plus sur les mouvements des yeux ?*
- I : *bah... ça permet de déceler si on a pas dans le langage ou dans l'attitude une certaine dominante.*
- B : *hum, hum.*
- I : *je pousse pas à l'extrême le côté euh... où on peut déceler si la personne ment...*
- B : *vous pensez que ça peut aider à ça aussi ?*
- I : *bah... y'a une façon... oui, si on pousse à l'extrême.*

Un peu plus tard au cours de l'entretien, I. nous fera part d'une expérience au cours de laquelle, un formateur PNL faisait la démonstration face à un public « ébahi », qu'il était tout à fait possible de repérer avec cet outil les éventuels mensonges de notre interlocuteur. À de multiples reprises, nous avons personnellement été témoins de ce type d'utilisation, notamment dans le cadre de formations destinées aux managers et aux commerciaux. Nous voulons bien supposer que les fondateurs de la PNL n'avaient pas imaginé que cet outil

connaîtrait un tel succès et peut-être aussi qu'il pourrait un jour en être fait un tel usage. Encore une fois, nous pensons que le défaut de contextualisation est un des facteurs qui a largement favorisé ce type de dérives.

On l'a vu, avec le méta-modèle, R. Bandler et J. Grinder offrent aux psychothérapeutes un outil leur permettant d'agir sur la « boîte noire » de leur client, avec le repérage des accès oculaires », ils mettent à leur disposition un autre outil « efficace » leur permettant cette fois-ci de lire, de contrôler ce qui se passe dans cette « boîte noire ». La conception de « l'homme ordinateur » se traduit concrètement en boîte à outils pour « psychothérapeutes-programmeurs ». Nous nous situons bien dans le paradigme de la commande, du contrôle, de la « maîtrise absolue » de l'homme par l'homme.

### **3) Des techniques.**

Les outils de la PNL sont indénombrables, ces techniques également. D'autant plus, qu'ils s'en créent de nouvelles chaque jour, puisque le « modèle PNL » se veut générateur, et donc générateur de nouveaux modèles. Ainsi, tout postulant au titre de maître praticien en PNL sera amené au cours de sa formation à inventer lui-même de nouveaux « modèles », c'est-à-dire à élaborer au moins une nouvelle technique de changement, bien entendu, sous une forme algorithmique.

Nous nous contenterons dans le cadre de cette présentation du domaine matériel de la PNL de présenter deux techniques, l'une comme l'autre étant considérée comme des techniques essentielles de la PNL, à savoir l'harmonisation et l'ancrage.

#### **a) L'harmonisation :**

Un autre des outils propre à la PNL, mais que nous nommerons technique puisqu'il s'agit de faire quelque chose, est l'harmonisation, nommée initialement synchronisation. Presque aussi populaire que l'outil de repérage des accès oculaires, cette technique est souvent connue et utilisée par un large public qui dépasse le monde de la PNL<sup>404</sup>.

---

<sup>404</sup> Permettons-nous une parenthèse pour souligner que la PNL est fréquemment réduite à ces deux seuls outils, ce qui, selon nous, est regrettable et ne permet pas une critique constructive. cf. article de Jacques Lecomte, p. 47, Sciences Humaines n° 16, Mars-Avril 1997

Le principe de l'harmonisation<sup>405</sup> est de refléter et d'accompagner le comportement verbal et non verbal d'une personne, l'objectif étant de rencontrer l'autre dans son modèle du monde. L'harmonisation, appelée aussi synchronisation, peut se faire à deux niveaux. Au niveau verbal, il s'agit d'écouter, de prendre en compte, voire de reproduire (sans « singer ») le niveau de langage de la personne, les mots, les prédicats sensoriels qu'elle emploie (visuel, auditif, kinesthésique, olfactif, gustatif).

Au niveau non verbal, l'harmonisation consiste à refléter la posture de l'interlocuteur, ses gestes, sa respiration, le ton et le rythme de sa voix, l'objectif étant d'instaurer une relation de confiance. Bien sûr, cet effort d'harmonisation ne doit pas être consciemment perçu par l'interlocuteur, il ne s'agit donc pas de mimer mais de refléter avec finesse les comportements observables chez l'autre. Cette attitude de « reflet » est en fait une attitude « inconsciente » qui peut aisément être observée entre partenaires dont le rapport est bon.

Ce que proposent R. Bandler et J. Grinder, c'est de faire consciemment ce qui se fait d'habitude inconsciemment, voire intuitivement. En évoquant le savoir-faire relationnel particulier de Virginia Satir, ils stipulent :

- « *ses interventions sont vraiment magnifiques ; de la pure magie. Et pourtant, je crois que la magie a une structure et que vous pourriez tous apprendre à en faire* » (1982b, p. 24).

C'est un peu comme s'il s'agissait pour eux de rationaliser l'intuition afin d'en disposer à volonté.

---

<sup>405</sup> Il est intéressant de noter qu'en 1964 déjà, un des membres de l'École de Palo Alto A. Schefflen publiait les résultats de dix années de recherche consacrées à étudier trente minutes d'enregistrement d'un entretien entre un jeune schizophrène et sa mère et proposait des thèses sur le répertoire des positions kinésiques d'un individu. Il émet notamment l'idée de congruence et d'harmonisation telles que l'on peut les trouver dans la PNL. « *Il observe que deux ou plusieurs interactants peuvent adopter des postures 'congruentes', c'est-à-dire identiques (bras croisés, jambe gauche croisée sur la droite) ou inversées à l'instar d'un objet et son image dans un miroir (bras croisés, jambe droite croisée sur la gauche). Si l'un des participants change de position, les autres membres rétablissent la congruence. Dans un groupe, deux positions générales sont ainsi souvent adoptées. Il se peut aussi qu'un participant dissocie sa posture en deux moitiés appartenant chacune à des configurations. Ces congruences posturales peuvent apparaître entre participants placés en vis-à-vis (notamment parlant l'un à l'autre) ou en parallèle (notamment écoutant un tiers).* » (Y. Winkin, 1981, p. 81 faisant référence à l'article publié en 1964 par A. Schefflen, *The Significance of Posture in Communication Systems*, Psychiatry, 27 (1964), p. 316-331). Nous ne pouvons bien sûr que déplorer l'absence de référence aux travaux de cet auteur tant dans les écrits des fondateurs que dans la littérature PNL, bien entendu dans les limites de notre connaissance et au regard de notre corpus.

Autant l'observation et l'interprétation des mouvements oculaires doivent, à notre connaissance, leur paternité à R. Bandler et J. Grinder, autant on trouve, pour l'harmonisation, de multiples sources bien antérieures à leur travail. Par exemple, Carl R. Rogers qui, précisons le - et contrairement à ce qui nous semble être le cas pour les fondateurs de la PNL, n'entre pas dans le paradigme de l' « homme-ordinateur » -, évoque déjà le « principe du reflet » à propos de l'empathie. Il parle de confiance, insiste sur le caractère essentiel de la compréhension du client, sur l'importance de la congruence de l'attitude du thérapeute. Il écrit :

- « *Il semble évident que les relations d'aide efficace présentent des caractéristiques différentes de celles qui ne le sont pas. Ces caractéristiques différentielles concernent par-dessus tout d'une part les attitudes de la personne « aidante », d'autre part la perception qu'a de la relation la personne 'aidée' ».* (C.R. Rogers, 1968, p. 38).

L'importance du « rapport » dans la relation d'aide avait donc déjà été soulignée par C.R. Rogers en 1968 mais là on n'avait toujours pas de réponse, c'était sur la manière qui permettait de l'établir. À ce propos C.R. Rogers poursuit :

- « *Il est tout aussi évident que les recherches effectuées jusqu'à ce jour ne nous apportent pas de réponse définitive sur ce qui constitue une « relation d'aide » ni sur la manière dont celle ci pourrait être établie »* (Ibid., p.38 et 39).

On trouve également la prise en compte de notions de synchronisation dans des recherches menées par des ethnométrologues vers 1975. Ainsi, Alain Coulon qui relate le travail d'Erickson, chercheur qui a, entre autres, étudié les interactions entre conseillers d'orientation et élèves, écrit :

- « *Il a même découvert, en analysant minutieusement les enregistrements des entretiens, qu'il y avait parfois un véritable accord corporel - respiration dans le même rythme, voix douces et harmonieuses, gestes synchronisés -, entre le conseiller et l'élève »* (A. Coulon, 1996, p.95).

Ici, le phénomène de l'harmonisation a bien été relevé, on évoque même l'idée, dans l'intention d'aider les conseillers à améliorer leur communication, de donner « *accès aux mécanismes de ces interactions et à leur compréhension* » (Ibid., p. 95), mais, sauf

informations contraires, il ne nous semble pas que les ethnométhodologues aient fait des propositions pratiques pour justement mettre en œuvre une « synchronisation » volontaire.

Parlons maintenant d'une autre technique de la PNL, utilisée très fréquemment dans toutes les procédures visant des changements : l'ancrage.

### **b) L'ancrage :**

De même que l'outil concernant le repérage des accès oculaires, la technique de l'ancrage qui connaît un succès indéniable chez les PNListes fait souvent parler d'elle au-delà des frontières du monde de la PNL. Qu'est-ce qu'un ancrage ? Ancrer, c'est associer un stimulus externe à une réponse interne. Il s'agit, précisent les PNListes, (A. Cayrol, J. de Saint Paul, 1984, p. 101 à 113) d'un phénomène parfaitement naturel, très souvent inconscient et généralement spontané, par exemple, une odeur particulière va déclencher une certaine pensée ou un sentiment. Certaines ancrages sont limitantes, les plus spectaculaires étant celles qui conduisent à des réactions phobiques, par exemple la vue d'une araignée ou d'un rat va entraîner chez certaines personnes une réaction de panique immédiate.

La PNL propose d'utiliser ce phénomène, c'est-à-dire d'associer volontairement des stimulus externes à des sensations internes pour créer chez l'individu, (non, pas des phobies !) des « états ressources » disponibles à volonté et au bon moment. À présent, voyons de manière encore plus concrète en quoi consiste une technique d'ancrage. Pour le praticien en PNL, toute technique se présente sous la forme d'une « procédure », d'un « protocole », comprenant plusieurs étapes.

Autorisons-nous à présenter ci-après, à titre d'illustration, une technique d'ancrage relativement simple, telle qu'elle est présentée aux apprenants.

### **(40) « Une technique d'ancrage »**

S'harmoniser, reformuler et ancrer<sup>406</sup>.

3 personnes : 15'/personne + 5' pour s'organiser - Total 50'

1) Le sujet S \* revit une expérience puissante et positive, silencieusement. F calibre S.

2) S décrit l'expérience : ce qu'il a vu, ressenti physiquement, entendu, senti (odorat et goût).  
Puis il donne un nom à l'expérience.

F l'aide à être spécifique et sensoriel par des questions ouvertes.

3) F\* reformule à S ce qu'il a retenu de sa description.

S vérifie cette information.

F calibre<sup>407</sup> S pour vérifier la valeur de sa reformulation

4) F, en reformulant les informations données par S, le mène à nouveau dans l'expérience.

Quand F calibre que S est entièrement dans l'expérience, il le touche à un endroit précis et dit le nom de l'expérience. Il garde ces repères à l'esprit.

5) Tests :

- F ramène S dans l'ici-et-maintenant. Il le conduit à nouveau dans l'expérience en reformulant. Il remet les ancres en touchant S de la même manière et au même endroit et en disant le nom de l'expérience et calibre la réaction de S.

- F dit uniquement le nom de l'expérience pour la faire revivre par S.

6) Il termine par un pont vers le futur.

Pendant tout l'exercice, O\*, meta-personne, observe, tient compte du temps, aide F à suivre la procédure si c'est nécessaire.

À la fin, il donne à F un feedback spécifique sur sa façon de travailler (rapport - précision de la reformulation - ancrage).

\* S : le Sujet

F : le Facilitateur, appelé aussi Praticien

O : l'Observateur

Nous l'avons déjà précisé, dans le cadre des cursus de formation à la PNL, la plupart des exercices, des mises en situation, sont réalisées de cette manière, c'est-à-dire par sous groupes de trois personnes : un facilitateur, la personne qui a la responsabilité de la tâche et de la relation et qui pratique une technique d'intervention, en suivant une procédure, un sujet,

<sup>406</sup> Outil de « SYNERGIE a.s.b.l », extrait du syllabus de Technicien en PNL, 1994.

<sup>407</sup> Calibrer consiste à repérer les éléments non verbaux de la communication : tension musculaire, sourire, respiration, etc.

l'interlocuteur du facilitateur, qui se laisse guider, et un observateur<sup>408</sup>, qui observe le facilitateur durant l'exercice, l'aide si besoin est, et lui remet à la fin du travail un feed-back spécifique.

Rappelons que la notion de feed-back est fondamentale dans l'apprentissage de la PNL. La plupart des exercices pratiqués donnent lieu à des feed-back, c'est-à-dire à des retours sur les « comportements observables mis en œuvre par le facilitateur durant l'exercice. Cette procédure (l'ancrage), nous l'avons dit, est simple - dans le sens où elle se compose de peu d'opérations -. Il en existe de beaucoup plus « compliquées » et qui requièrent de la part du praticien la « maîtrise » d'un certain nombre d'outils.

Si l'ancrage permet d'activer un état dit « ressource » donc aidant pour une personne dans un contexte particulier, la PNL propose aussi des interventions, toujours sous forme de procédures, d'algorithmes, (que certains nomment modèles<sup>409</sup> et nous y reviendrons) qui ont pour objet de « désactiver » des ancrages négatives, limitantes ou encore de se défaire de phobies.

Peut-être plus que tout autre des « produits » proposés par la PNL celui-ci traduit une conception de l'homme plus proche du behaviorisme et de la 1<sup>ère</sup> cybernétique que d'une conception constructiviste et complexe de l'homme et de la connaissance de l'homme par l'homme. Si d'un côté on lui reconnaît, et on l'affirme par le biais d'un certain nombre de présupposés philosophiques, la liberté et le « pouvoir » d'agir sur lui-même et sur son environnement, de l'autre, et de manière très paradoxale et/ou contradictoire (A. de Peretti, 1997, p. 204), on estime pouvoir agir sur lui comme on le ferait sur une simple machine en mettant en œuvre les mêmes procédures, les mêmes algorithmes censés conduire aux mêmes changements attendus, aux mêmes transformations « prévisibles », et sans laisser la moindre place au hasard et à l'incertitude propres à l'autonomie, propre à l'homme en tant que « machine non-triviale », en tant que « sujet humain ». R. Bandler et J. Grinder (1982b, p. 8) le spécifient ainsi : « *En employant les principes de la PNL, il est possible de décrire toute activité humaine d'une façon détaillée qui vous permette de réaliser rapidement et facilement plusieurs changements profonds et durables* ».

---

<sup>408</sup> L'observateur se met dans une sorte de « méta position » par rapport aux deux autres, dans la mesure où il n'intervient pas dans l'exercice (sauf à la demande du Praticien) et n'est censé observer que ce qui se passe au niveau de la forme : relation, harmonisation, utilisation des outils, etc.

<sup>409</sup> Voir notre questionnement sur les notions de « modèles » et de « modélisation » ci-après.

C'est ici que nous mettrons fin à notre exercice de lecture du « savoir-enseigné » PNL. Nous avons pu repérer certains liens entre les domaines épistémologiques, conceptuel et matériel, notamment l'empreinte du pragmatisme qui est incontestable à ces trois niveaux. Nous avons fait le constat que les principaux fondements théoriques et épistémologiques transmis en PNL, le sont par le biais de la littérature ou par le biais des formations, et ce, sous la forme très particulière des présupposés, ce qui ne favorise ni la « compréhension », ni la construction de « connaissances »<sup>410</sup>.

---

<sup>410</sup> Au sens de J. Legroux, cf. : tableau (12), p. 97.

## CHAPITRE IV – LA QUESTION DE LA LÉGITIMITÉ DU « SAVOIR-ENSEIGNÉ » PNL

Après avoir lu le « savoir-enseigné » PNL, nous allons tenter d'en interroger la légitimité. Mais avant de nous y employer permettons-nous, au risque de paraître insistant, de rappeler quelques-unes de nos intentions. Tout d'abord, rappelons qu'il ne s'agit pas pour nous de rechercher à établir une quelconque « vérité » relative à un « savoir-enseigné » quel qu'il soit. Ce qui nous motive, c'est l'idée que l'on puisse construire des modèles susceptibles d'aider le pédagogue chercheur et/ou praticien à mieux lire la légitimité d'un « savoir-enseigné » ; légitimité questionnée au regard des fondements théoriques et épistémologiques du savoir mais aussi des pratiques pédagogiques mises en œuvre ; pratiques qui peuvent plus ou moins contribuer à favoriser<sup>411</sup> l'autonomisation du sujet apprenant.

Jusqu'ici, nous avons essayé de rendre compte du contenu du « savoir » PNL, contenu qui d'ailleurs<sup>412</sup>, ne fait pas forcément l'objet d'un enseignement. Nous avons relevé qu'il existait des liens entre les trois domaines du savoir – matériel, conceptuel et épistémologique – et souligné également quelques paradoxes et/ou contradictions, notamment entre les philosophies prônées par le biais des présupposés et la conception et l'utilisation de certains outils et techniques PNL.

Il est temps maintenant de procéder à notre exercice de lecture de la légitimité d'un « savoir-enseigné », exercice que nous allons introduire par un questionnement autour d'un concept fort de la PNL, à savoir celui de « modèle » pour ensuite interroger le « savoir-enseigné » aux trois niveaux de notre propre modèle de lecture<sup>413</sup> – niveau individuel, niveau du « savoir social », niveau de l'enseignement et conclure enfin par une confrontation du savoir PNL à quelques-unes des idées fondatrices des épistémologies propres à K. Popper, T. Kuhn et P. Feyerabend.

---

<sup>411</sup> Mais en aucun cas impliquer.

<sup>412</sup> Et nous aurons l'occasion de le constater dans les pages qui vont suivre.

## A – Niveaux de connaissance et enseignabilité

« *La magie, comme les autres activités complexes de l'être humain a une structure, et si l'on dispose des ressources, elle est donc apprenable \** » écrivent R. Bandler et J. Grinder (1975a, p. 178) dans leur premier ouvrage pour développer plus tard, dans un autre de leurs ouvrages, ce que la « méthode » PNL permet d'apprendre, par exemple « *apprendre à éliminer des phobies ou autres réactions émotives désagréables en moins d'une heure* » ou encore « *apprendre à aider les enfants et les adultes aux prises avec des difficultés d'apprentissage* » (R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 8). Si la PNL permet d'apprendre un certain nombre de choses susceptibles de s'aider soi-même et d'aider l'autre à mieux être, voyons plus concrètement comment les acteurs de la PNL conçoivent cette approche, ce qu'ils en disent, ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en savent et ce qu'ils en font.

### 1) Trois niveaux de questionnement.

Précédemment, nous avons utilisé notre « modèle piagétien revisité »<sup>414</sup> pour mieux lire et rendre compte de la « matière » épistémologique, conceptuelle et matérielle de la Programmation Neuro-Linguistique. Toujours à l'aide de ce même modèle, essayons de progresser davantage dans notre compréhension des relations établies, ou non-établies, entre les différents niveaux du savoir, en nous intéressant aux représentations des formateurs, des enseignants, des auteurs ainsi que des fondateurs de la PNL<sup>415</sup>. Nous pensons ainsi repérer les premiers indices nous permettant d'entamer un premier questionnement de la légitimité à trois niveaux, au niveau des enseignements en interrogeant les enseignants certifiés, les formateurs (maître praticiens et (ou) « formateurs sauvages »), au niveau de la théorie, en interrogeant principalement les auteurs même si les fondateurs sont également concernés, et enfin, au niveau paradigmatique, en interrogeant principalement les fondateurs.

Le terme qui selon nous est le plus couramment utilisé par le PNListes, est celui de « modèle ». Aussi allons-nous tenter de comprendre ce que les notions de « modèle », de modélisation » et/ou de « modelage » peuvent représenter pour les acteurs de la PNL.

---

<sup>413</sup> cf. : modèle (24), p. 197.

<sup>414</sup> cf. : modèle (29), p. 242.

<sup>415</sup> cf. : modèle (30), p. 243.

## 2) Modèle, modelage et modélisation.

Dans sa préface au premier ouvrage français sur la PNL, John Grinder écrit : « *La programmation neuro-linguistique (PNL) a pour objet le modelage de l'excellence humaine* » (A. Cayrol, J. De Saint Paul, 1984). Le « modelage » est présenté par un des fondateurs américains comme étant l'objet même de la PNL. Que signifient les termes « modèle », « modeler », « modéliser », « modelage », « modélisation », dans le langage PNL ? Quelle(s) idée(s) centrale(s) se cache(nt) derrière ? Y-a-t-il une différence notable entre le « modelage » et la « modélisation », entre « modeler » et « modéliser » ?

### a) Légitimité paradigmatique :

Commençons par questionner les fondateurs. Nous trouvons la première utilisation de la notion de « modèle » dans le premier ouvrage de R. Bandler et J. Grinder (1975a, p. 7) en référence à la notion de « représentation de la réalité » ou de « *carte du monde* ». Ils expliquent ainsi que :

- « *en tant qu'être humain, nous n'agissons pas directement sur le monde, chacun de nous crée une représentation du monde dans lequel nous vivons – c'est-à-dire, nous créons une carte ou un modèle<sup>416</sup> que nous utilisons pour générer notre comportement.\** »

C'est dans le même ouvrage qu'ils introduisent la notion de modélisation en présentant les trois processus qui interviennent dans la construction du « modèle du monde » de chacun, soit la généralisation, la suppression et enfin la distorsion, qu'ils présentent ainsi :

- « *Le troisième processus de modélisation<sup>417</sup> est celui de la distorsion* »\* (1975a, p. 16).

On peut comprendre ici que la modélisation est constituée d'un ensemble de processus permettant de construire le modèle, c'est-à-dire la carte ou représentation du monde de chacun. Ils utilisent également le terme « modèle » en évoquant le :

- « *brillant travail de Noam Chomsky qui a commencé à développer une méthodologie et un ensemble de modèles formels<sup>418</sup> pour le langage naturel* »\* (R. Bandler, J. Grinder, 1975a, p. 24)

---

<sup>416</sup> Traduction de « model ».

<sup>417</sup> Traduction de « modeling process ».

<sup>418</sup> Traduction de « formal models ».

et ils poursuivent en précisant que le langage est lui-même un « *modèle de notre monde* » et que les grammairiens transformationnels ont développé :

- « *un modèle formel de notre langage, un modèle de notre modèle de notre monde, ou tout simplement, un Méta-modèle.* »\*

Jusqu'à présent, on peut comprendre que « modèle » signifie « représentation mentale » au sens large ; le langage étant ici considéré comme la représentation du modèle du monde de la personne, et le « modèle formel » développé par les grammairiens transformationnels étant une représentation de la représentation du modèle (ou carte) du monde de chacun. Mais poursuivons notre lecture.

Dans le second volume de « Structure of Magic », R. Bandler et J. Grinder (1976a, p. 33) élargissent l'usage du terme « modèle ». Ils écrivent :

- « *Selon nous, le modèle de la communication humaine et de la thérapie le plus explicite et le plus sophistiqué est celui décrit dans le travail de Grégory Bateson et de ses collègues.*
- *En s'appuyant sur ses propres influences personnelles et culturelles et son esprit pénétrant, Bateson a, par exemple développé la théorie de la double contrainte de la schizophrénie<sup>419</sup>. En formulant cette théorie, Bateson a emprunté un modèle présenté auparavant par Bertrand Russel pour gérer certains paradoxes que l'on trouve en méta-mathématiques ; ce modèle s'appelle la théorie des types logiques.* »\*

Dans cet extrait, l'utilisation qui est faite du terme modèle ne semble plus être celle de « représentation », dans le sens « représentation de la réalité ». Ce dont parlent les auteurs de la PNL en faisant référence aux travaux de G. Bateson et de B. Russel, c'est de théories : « théorie de la double contrainte », « théorie des types logiques ». On peut se demander dès lors si, quand ils parlent du « modèle formel » des grammairiens, ou même du « méta-modèle », ils parlent de « représentation » ou de « théories », à moins qu'ils considèrent ces deux termes comme synonymiques.

On trouve également une utilisation des termes « modèle » et « modélisation » pour signifier bien autre chose que la « représentation » dans leur ouvrage (R. Bandler, J. Grinder,

---

<sup>419</sup> Traduction de « *Double Bind Theory of Schizophrenia* ».

1975a, p. 2), portant sur les travaux de M. Erickson. Voici un extrait de la présentation qu'ils font au lecteur de l'objectif visé par leur ouvrage :

- « *Nous avons l'intention de vous donner, d'une manière facilement apprenable<sup>420</sup>, pas-à-pas, un modèle explicite qui vous permettra de disposer de ce savoir-faire<sup>421</sup> dans votre travail. Ce livre a trois niveaux de modélisation, chacun représenté dans une partie séparée.* »\*

Le terme de « modélisation » est employé ici pour signifier une sorte de processus ou de succession d'étapes visant l'apprentissage. Dans leur second volume, consacré toujours à M. Erickson, (R. Bandler, J. Grinder, 1977, p. 4), ils proposent de manière plus formelle une définition de la modélisation :

- « *Le processus de la création de programmes qui nous est utile – le processus d'apprentissage – est un processus continu de changement. Nous appelons ce processus la modélisation. La modélisation apparaît à la fois au niveau conscient et inconscient.* »\*

La modélisation est comprise en tant que processus, ce processus correspond au processus d'apprentissage, qui peut être soit conscient, soit inconscient, puisque c'est dans ce même ouvrage que l'on trouve évoquée la notion de « *modélisation inconsciente* »\* (Ibid., p. 4).

Dans un autre livre, cette fois-ci écrit par R. Bandler seul (1992, p. X), on repère une autre utilisation du terme « modèle ». Ce dernier fait référence à un « *modèle médical* »\*, et il parle des « *partisans des théories* »\* de ce modèle médical. Conçu comme un ensemble de théories, le modèle ne présenterait-il pas ici une allure de paradigme ? Notons que dans le même ouvrage (1992, p. XIV), il précise à nouveau l'objet de la PNL et écrit :

- « *Le défi est d'aider les gens à comprendre que ce qu'ils croyaient être la réalité est simplement leur propre modèle de la réalité et de les guider vers une position où ils peuvent dire, 'si cela n'est qu'un modèle, je préférerais avoir cet autre modèle là-bas.'* »\*

Ici, le terme « modèle » revêt plusieurs significations et l'une d'elles semble bien être bien celle de « représentation de la réalité ». Cette représentation, toujours selon R. Bandler ne

---

<sup>420</sup> Traduction de « *learnable* ».

<sup>421</sup> Ils font référence ici au savoir-faire tout à fait particulier de M. Erickson.

dépend que du sujet et, grâce à la PNL, ce dernier pourra à volonté la modifier, puisque la PNL lui offre la possibilité « *de prendre le contrôle de (son) évolution cognitive* »\* en « *manipulant* »\* les « *images, voix et sentiments internes* »\* (R. Bandler, 1992, p. XIV) qui s'y réfèrent.

Dans un autre ouvrage, cette fois-ci consacré à une autre psychothérapeute, V. Satir, le « modèle » est employé à la fois dans le sens de représentation :

- « *Nous croyons qu'il n'y a pas de modèle universel de l'humain ; nous croyons que chaque personne a son propre modèle de son propre idéal* »\* (R. Bandler, J. Grinder, 1976b, p. 4).

et dans le sens d'ensemble d'outils ou de théories, qui en l'occurrence, nous apparaissent bien comme étant leurs outils et « théories<sup>422</sup> » :

- « *Nous proposons notre modèle pour vous aider à participer pleinement à l'expérience émouvante de changer avec les familles, de participer dans le processus de croissance, de la création de l'expérience, de la joie et de la peine de la famille* ».\* (R. Bandler, J. Grinder, 1976b, p. 4)

Enfin, dans son livre « Un cerveau pour changer – La Programmation Neuro-Linguistique » (1995, p. 32), R. Bandler propose une autre définition de la modélisation, en faisant cette fois-ci référence à la notion de programmation :

- « *La modélisation consiste à faire faire à un ordinateur ce qu'un être humain peut faire. Comment procédez-vous pour faire évaluer quelque chose par une machine, résoudre un problème de maths, allumer ou éteindre la lumière au bon moment ? Les être humains peuvent allumer ou éteindre la lumière, résoudre un problème de maths. Certains le font bien, d'autres le font bien parfois, d'autres encore ne le font pas bien du tout. Un modélisateur essaie de prendre la meilleure représentation de la manière dont une personne exécute une tâche et la rend disponible dans la machine. Peu importe que cette représentation soit le reflet exact de la façon dont les gens exécutent cette tâche. Les modélisateurs ne détiennent pas la vérité. Tout ce dont nous avons besoin, c'est de quelque chose qui marche.* ».

---

<sup>422</sup> Même s'ils se défendent d'une quelconque prétention à élaborer une ou des théories.

On ne manquera pas ici de noter l'allusion à la fameuse métaphore de l'ordinateur. Un autre terme apparaît, celui de « modélisateur », apparenté au « programmeur ». Dans ce cas, il semblerait que nous nous situions dans la 1<sup>ère</sup> cybernétique, qui, rappelons-le, considère l'esprit tel une machine de Turing (J.P. Dupuy, 1999, p. 31) et de ce fait, les sorties déterminées par les seules entrées. On ne tient que peu (ou pas) compte de la complexité inhérente à tout système vivant, imaginant pouvoir réduire la description d'une « machine non-triviale » à celle de ses composants. Modéliser consisterait, selon R. Bandler, à observer des comportements et à s'en faire des « représentations », ce que R. Dilts (1996a, p. 361), présenté comme un co-fondateur de la PNL, exprime ainsi :

- « *Le processus (de modélisation) consiste à observer et à définir la carte de comportements réussis des individus.* ».

« *Moins une idée est précise et plus on trouve de mots pour l'exprimer* ». (G. Bachelard, 1993, p. 112). Certes, mais nous aurions envie d'ajouter « Plus nos idées sont confuses, et moins nous sommes en capacité de les nommer ». Il nous semble en effet, que sous le même terme, celui de modèle, sont regroupées des idées et des notions qui gagneraient à être nommées différemment, à être précisées.

« *Ces phénomènes, on les exprime : on croit donc les expliquer. On les reconnaît : on croit donc les connaître.* » écrit G. Bachelard (1993, p. 73) soulignant ainsi que l'utilisation d'un même mot, ou plus précisément d'une même image pour décrire, voire expliquer des phénomènes qui nous échappent, est une « manœuvre » qui constitue un obstacle à la pensée scientifique. Avec K. Popper, nous nous permettrons d'ajouter que cette manœuvre constitue également un obstacle non négligeable à la construction de toute connaissance, à la critique, à la remise en question, donc à la réfutabilité.

#### **b) Légitimité de la théorie :**

Voyons maintenant de quelle(s) manière(s) les termes « modèle », « modelage » et « modélisation » sont utilisés par les auteurs français spécialisés sur la question de la PNL. On peut en trouver des définitions formelles dans des lexiques ou glossaires figurant à la fin de certains ouvrages. Prenons par exemple une définition des termes « modelage » et « modélisation », extraite du « *guide du praticien en PNL* » écrit par L. Fèvre et G. Soto (1998, p. 254) :

- « *Modelage, modélisation : Décodage et reproduction des processus (stratégies sensorielles et méta-programmes) qui nous permettent d'atteindre un objectif et donc de réussir ce que nous entreprenons. Lorsque nous choisissons des modèles extérieurs à nous, nous avons à nous approprier les stratégies en les adaptant éventuellement à notre carte du monde afin de mettre l'objectif en notre pouvoir.* ».

On note ici que les termes « modélisation » « modelage » revêtent la même signification que celle proposée par R. Bandler et R. Dilts et on peut comprendre que le terme de modèle désigne la personne ou l'image idéale que l'on veut « copier ».

J. De Saint Paul et A. Cayrol, dans leur livre « Derrière la Magie, la Programmation Neuro-Linguistique » (1984, p. 217) choisissent de regrouper ensemble les termes « modèle » et « modélisation » opérant ainsi une distinction entre « modélisation » et « modelage » qui, nous l'avons noté, étaient présentés par les auteurs précédemment cités comme des synonymes. Voici leurs définitions :

- « *Modelage de l'excellence : Consiste à mettre à jour ce que fait spécifiquement une personne dans un domaine où elle excelle et à installer cette compétence chez une autre. Ce modelage se fait sur quatre axes : les comportements observables, les stratégies, les systèmes de croyances et les caractéristiques du langage* ».
- « *Modèle/modélisation : La représentation de quelque chose/le processus de représentation de quelque chose : une carte, par exemple. Ce processus implique les trois phénomènes de distorsion, généralisation, sélection.* »

Ici, on croit comprendre que le « modèle » est la représentation et la « modélisation » le processus qui permet de se représenter le modèle, et qu'enfin le « modelage » correspond davantage à ce que R. Bandler dans une définition précédemment citée (1995, p. 32) nommait la « modélisation » en faisant référence aux notions de « programmation » et de « programmeur ».

C. Cudicio, dans « Comprendre la PNL, la programmation neurolinguistique, outil de communication » préfère nommer « modelage » ce que J. De Saint Paul et A. Cayrol nomment « modélisation ». Voici un court extrait de sa présentation des « universels de modelage de l'expérience » :

- « *Richard Bandler et John Grinder se basent sur les travaux du linguiste Noam Chomsky pour définir les trois universels de modelage de l'expérience que sont l'omission, la généralisation et la distorsion...* » (C. Cudicio, 1986, p. 49).

Pour J. De Saint Paul et S. Tenenbaum (1995, p. 243) :

- « *Modeler veut dire créer un modèle, c'est-à-dire une représentation, codée de telle façon qu'elle est enseignable et reproductible* ».

Que cette « représentation codée » soit enseignable, pourquoi pas ? De là à l'imaginer « reproductible » nous nous permettrons d'émettre de sérieuses réserves en remarquant, une fois encore, l'absence de la prise en compte de la complexité inhérente à l'« homme-autonome ». Le terme « modèle » est cette fois-ci utilisé, non pour désigner la personne que l'on cherche à modéliser, mais la représentation que l'on se fait de cette personne, et ces auteurs distinguent trois « *composantes à modeler* », qui sont : « *le comportement* », « *les croyances et les valeurs* » ainsi que « *la structure de l'expérience* ». (Ibid., p. 244-245)

Permettons-nous de présenter (ci-après) le « modèle » proposé par J. De Saint Paul et S. Tenenbaum (1995, p. 243 à 248), qui consiste à « *permettre à une personne d'acquérir les différentes composantes du programme d'un expert dans un domaine donné, de telle façon qu'elle puisse mettre en œuvre le même savoir-faire et obtienne des résultats aussi performants .*»

## **(41) Un « modèle » de modélisation PNL**

(selon J. De Saint Paul et S. Tenenbaum)

### LES ÉTAPES DU MODELAGE

1. Identifier la compétence que le sujet veut avoir à sa disposition et choisir l'expert qui la possède.
2. Établir l'objectif du sujet en vérifiant l'écologie de l'acquisition.
3. Faire raconter à l'expert le comportement à modeler et trouver les valeurs et les croyances sous-tendant ce comportement.
4. Vérifier que le sujet est en accord avec ces valeurs et partage ces croyances. Dans le cas contraire, on peut – si le sujet le désire – faire un travail pour qu'il adopte la ou les croyances de l'expert nécessaires à la mise en place du comportement requis.
5. Extraire la structure du comportement de l'expert. Découper, si besoin est, le comportement en plusieurs étapes. Pour chaque étape, rechercher et noter :
  - Le comportement ;
  - Les croyances, les critères et les règles ;
  - L'état interne et sa structure ;
  - Les métaprogrammes
  - La stratégie et les submodalités (si nécessaire).
6. Transférer les différents niveaux de la compétence au sujet qui désire l'acquérir. (Il est plus simple de le faire au fur et à mesure, étape par étape.)
7. Faire tester par le sujet l'acquisition de ce nouveau savoir-faire et l'affiner en imagination puis, si possible, dans la réalité.
8. Établir une projection vers le futur.

Notons au passage que l'on ne peut que s'interroger sur le degré de prise en compte de la complexité dans le processus même de modélisation - et nous devrions peut-être davantage parler de « formule algorithmique » -, surtout quand il s'agit de ce que ces auteurs nomment des « croyances<sup>423</sup> » et des « valeurs<sup>424</sup> ». Ainsi, adhérer à de nouvelles croyances et acquérir de nouveaux comportements semble se faire avec une « simplicité » et une « rapidité » surprenantes, pour ne pas dire « magiques », comme se plaisent à le dire R. Bandler et J. Grinder, sans modération. Tout se passe comme si on pouvait « *extraire la structure d'un*

---

<sup>423</sup> On trouve une définition des croyances dans un glossaire de terminologie PNL proposé par R. Dilts (1996, p. 360) : « Généralisations sur : 1) la cause, 2) le sens et 3) les limites a) du monde qui nous entoure, b) de nos comportements, c) de nos capacités et d) de notre identité. Les croyances fonctionnent à un niveau distinct de celui de la réalité concrète, et servent à la fois à guider et à interpréter nos perceptions de la réalité, en la reliant souvent à nos systèmes de valeurs et à nos critères. Les croyances sont notoirement difficiles à modifier par les règles typiques de la logique ou de la pensée rationnelle. »

<sup>424</sup> Le terme « valeur » est utilisé dans le même sens que le terme « critère ». On en trouve une définition dans le « Guide du praticien en PNL » de L. Fèvre et G. Soto (1998, p.248) : « En PNL, ces mots sont utilisés comme synonymes pour désigner les standards cognitivo-affectifs qui nous permettent d'évaluer les éléments de notre expérience en fonction de leur importance pour nous. Qu'ils nous semblent satisfaisants ou non, ils nous permettent d'évaluer la réalité. Nous les énonçons sous la forme de nominalisations : mots-étiquettes associés à des expériences qui en sont les équivalents concrets. ».

*comportement* » aussi facilement que l'on peut identifier les principales opérations d'un programme informatique. Notons également au passage l'idée de « possession » d'une « expertise », qui nous éloigne encore du paradigme du constructivisme et de l'idée de construction de « connaissance », personnelle et non transmissible, au sens de J. Legroux.

« Représentation », « processus », « programmation », le terme « modèle » permet aussi de nommer la conception propre à la PNL du comportement humain. M. Esser (1993, p. 16) parle de la PNL en tant que « *modèle multidimensionnel* » qui comprend entre autre chose un « *modèle intégratif de la personnalité* » ainsi qu'un « *modèle d'excellence en communication* ». Selon ce même auteur (1993, p. 91), la « *modélisation* » est la méthodologie de recherche propre à la PNL.

Nous ne pouvons que relever le caractère polysémique des termes de « modèle », de « modélisation » et de « modelage », polysémie qui dans le cas de la PNL constitue selon nous un obstacle à la compréhension. Retenons néanmoins que le « modèle » est parfois conçu comme l'exemple que l'on voudrait copier, ou bien comme la « représentation codée » de cet exemple, ou encore comme la « procédure », c'est-à-dire l'explication étape par étape qui permet de réaliser une technique PNL. Quant au terme de modélisation, il peut signifier le processus qui permet de créer une représentation codée, aussi bien que la technique qui consiste à observer, enseigner et (ou) reproduire les « composantes à modeler ».

S'il n'existait aucune traduction française des ouvrages originaux des fondateurs de la PNL, nous pourrions peut-être attribuer l'introduction des termes « modelage » et « modeler » à un problème de traduction, mais ce n'est probablement pas le cas, puisque l'on ne trouve dans les traductions françaises des livres des deux fondateurs que les termes « modèle », « modélisation » et « modéliser ». Précisons cependant que la langue anglaise ne permet pas de différencier le « modelage » de la « modélisation »<sup>425</sup>.

Enfin et par ailleurs, ce qui ajoute à la confusion est selon nous l'introduction de termes tout à la fois proches et différents, présentant parfois des significations très voisines et parfois très distinctes. Permettons-nous d'ajouter que tout ceci nous fait, une fois encore, étrangement penser aux propos tenus par J. Locke vis-à-vis de ce qu'il nommait les « *savants disputeurs* », ceux qui par « *l'abus des mots* » veulent faire passer pour de la « *subtilité* » ce qui, selon lui, n'est que de « *l'obscurité affectée* » (J. Locke, 1972, p. 400-401).

---

<sup>425</sup> En anglais US « *modeling* ».

### c) Légitimité des enseignements :

Mais ne concluons pas trop vite et intéressons-nous plutôt à ce qu'en disent les acteurs de la PNL, en commençant par interroger A., maître praticien et formatrice :

- B : « *pour vous, c'est quoi un modèle ?* »
- A : ... *qu'est-ce que c'est pour moi un modèle ?... et bien... ça c'est quelque chose que j'utilise pas beaucoup*
- B : *d'accord... la modélisation ?*
- A : *et pourtant si, si... est-ce que vous connaissez quelqu'un qui réussit ce que vous voulez réussir ?... en fait j'utilise beaucoup les ressources qu'on a eues... les réussites qu'on a pu avoir avant...*
- B : *oui*
- A : *donc ça, ça... toutes les stratégies de réussites, qui sont des modèles quand même...*
- B : *hum, hum*
- A : *les stratégies de réussites, enfin... ce qui était dans le passé... par contre euh... je ne cherche pas tellement ... le modèle c'est un peu un idéal de soi*
- ...
- A : *en fait, je pense qu'on a tous des modèles inconscients quand même, hein ? et donc prendre conscience des modèles qu'on a ça... ça me semble important ! voilà... oui... je l'utilise pas... non puis.... Je ne vais pas assez loin dans les formations que je donne. »*

Bien que nous notions le caractère particulièrement flou des propos tenus par A., maître praticien, le « modèle », là encore, semble revêtir plusieurs significations. C'est à la fois ce qui permet de nommer certaines des techniques de changement proposées par la PNL, qu'elle nomme ici « stratégies de réussites »<sup>426</sup>, c'est aussi ce qui peut représenter chez soi ou chez l'autre une sorte d'image idéale, d'exemple que l'on cherche à atteindre ou à reproduire. Soulignons au passage que si la modélisation est présentée par ses fondateurs comme étant l'« objet » même de la PNL, cet « objet » semble, pour le moins, perdu de vue par cette formatrice.

Pour C., enseignant PNL, la notion de modèle semble se rapprocher de la notion de technique :

---

<sup>426</sup> Voir à titre d'illustration le modèle (41) : Un « modèle » de modélisation PNL, p. 357.

- B : « *c'est quoi le modèle ?* »
- C : *le modèle pour moi, c'est une technique, quoi !*
- B : *c'est une technique ?*
- C : *oui, c'est un patron comme... comme pour la couture*
- B : *hum, hum*
- C : *bon, c'est l'exemple que je prends souvent en formation, quoi ! c'est un patron de couture, quoi ! donc, bien sûr, on peut pas faire le vêtement qu'on veut à partir du patron, mais enfin, y'a le patron qui va quoi ! »*

C. semble réduire le modèle à son unique signification de « technique » en tant que « *patron de couture* ». Il n'évoque ni la notion de « modèle du monde », ni la notion de « modèle PNL » en tant qu'ensemble de concepts, ni la notion de « modélisation » en tant que méthodologie propre à la PNL.

R., autre enseignante PNL, parle de « modèle » et de « modélisation » en référence à l'idée de pragmatisme :

- B : « *Tu dis pragmatique, qu'est-ce que tu entends par là ?* »
- R : *bah, parce qu'en fait, c'était pour moi... des outils que tu pouvais... euh, comment je pourrais dire ça ? ... comme à l'origine c'est un modèle, on était directement dans le comment et en fait, tu modélisais des gens, même la formatrice, ce qui te permet ensuite toi, de retranscrire le modèle. »*

Si l'on s'en tient à ce que dit R, on pourrait comprendre que modéliser consiste à observer le comportement d'une personne, en l'occurrence du formateur, et à le reproduire ensuite. On se situe dans le « copiage », dans l' « imitation ». Comme le stipule J.P. Dupuy (1999, p. 18) on considère ici que « *le modèle est ce que l'on imite, ou ce qui mérite d'être imité* » et non ce qui permet de représenter quelque chose.

La définition proposée par O., maître praticien, semble se rapprocher de celle de R. :

- B : « *pour vous c'est quoi modèle, modélisation ?* »
- O : *... moi, je sépare pas modèle et modélisation ... si je me modélise, c'est que face à moi, quelqu'un euh... a un comportement, un savoir-faire qui...*
- B : *que vous prenez comme modèle ?*
- O : *que je prends comme modèle*

- B : *OK*
- O : *qui va être ma... mon référentiel... juste au niveau du comportement, je dirais*
- B : *hum, hum*
- O : *oui... oui...si... c'est vrai que euh... j'étais pas du tout qui je suis maintenant et puis... y'a des gens chez qui j'ai apprécié l'humour, y'a d'autres chez qui j'ai apprécié la capacité de faire des pirouettes, puis euh... l'appréciant, j'ai regardé et puis je me suis dis tiens, et si je m'y risquais et puis... oui, c'est un peu ça, pour moi, la modélisation ».*

Mais O. va plus loin que R., il semblerait qu'il ne suffise plus de reproduire les comportements observables mis en œuvre par le formateur pour, par exemple, mieux se synchroniser, mais qu'au-delà, si les qualités (« *humour* ») et les capacités de l'autre (« *faire des pirouettes* ») nous intéressent, d'en constituer un « référentiel » et de se l'approprier. Et non pourrions ajouter, de se l'approprier aussi facilement que l'on s'approprie un nouveau programme pour son ordinateur.

Il apparaît que les significations attribuées à la notion de modèle, que l'on interroge les fondateurs, les auteurs ou bien les acteurs formateurs et enseignants de la PNL sont pour le moins multiples. De l'idée de « patron », à l'idée de représentation en passant par l'idée de procédure ou de protocole, nous éprouvons à notre tour quelques difficultés pour « comprendre » ce qui signifie le (ou les) « modèle (s) » dans le sens PNL.

Peut-être pourrions-nous retrouver, dans l'ensemble des définitions que nous avons glanées, les trois significations attribuées par C. Hadji (1989, p. 188), et définir alors le modèle en tant que :

- 1) « *archétype ou canon servant de « patron » (pattern) à imiter ou à réaliser ;*
- 2) *représentation théorique et schématique destinée à rendre compte d'une réalité ;*
- 3) *conception privilégiée. »*

La représentation principale que s'en font les formateurs et les enseignants semble surtout être de l'ordre du « *patron à imiter ou à réaliser* », les auteurs ayant plutôt retenu l'idée d'une « *représentation théorique* » même si certains d'entre eux en restent à l'idée de « *patron* » en tant que « *recette* ». L'idée principale défendue par les fondateurs de la PNL, du moins dans

sa période de création, paraît se rapprocher d'une « conception privilégiée », qui elle-même contient des « *représentations théoriques* » et propose des « *patrons* ».

Notons, et nous l'avons souligné à plusieurs reprises, l'empreinte de la conception mécaniste de l'esprit humain propre à la cybernétique de premier ordre. Il semblerait que tout ce qui se passe dans l'esprit humain soit descriptible et (ou) observable par le biais de comportements et puisse faire l'objet de procédures. Toutes ces procédures seraient modélisables<sup>427</sup>. On élude les notions d'autonomie, d'auto-organisation du sujet connaissant, on considère que toute connaissance peut être représentée, modélisée et reproductible. On n'intègre pas le paradoxe inhérent à la connaissance de la connaissance, à la modélisation du modèle, à l'enchevêtrement des hiérarchies. Là où cette conception mécaniste et réductrice de l'esprit humain atteint son paroxysme, c'est lorsque l'on confond le modèle et ce qu'il est censé reproduire, « *l'imité* » et « *l'imitant* » (J.P. Dupuy, 1999, p. 18) et quand on s'imagine que modéliser le comportement d'un « génie » peut nous métamorphoser en « génie »<sup>428</sup>. On comprend peut-être mieux maintenant le sens et l'impact de l'usage des analogies avec la « magie » et l' « informatique ».

## **B – Une modélisation complexe du « savoir-enseigné »**

Au regard des multiples réflexions relatives aux questions que nous nous posons sur les conceptions de la connaissance, du savoir, de l'apprentissage, de l'enseignement, mais aussi de l'éthique, de la responsabilité, de la conscience, nous avons « bricolé » (G. Lerbet<sup>429</sup>) un second modèle que nous allons maintenant utiliser pour mieux lire la légitimité du « savoir-enseigné » de la PNL, en nous intéressant à sa finalité au :

- **niveau individuel**, en tant qu'il favorise chez un sujet apprenant l'acquisition d'un « **savoir-croyance** » et/ou la construction d'un « **savoir-connaissance** »,

---

<sup>427</sup> Soulignons que selon la thèse défendue par A. Turing « *toute procédure est modélisable* » (J.P. Dupuy, 1999, p. 25).

<sup>428</sup> À ce propos citons deux ouvrages de R. Dilts dont le titre est pour le moins évocateur : « *Aristote et Einstein, Stratégies du génie* » (1996a) et « *Mozart et Disney, Stratégies du génie* » (1996b).

<sup>429</sup> Terme emprunté à G. Lerbet, lors du Colloque de Nantes « *Rencontres 2000* », dans le cadre de l'atelier : « *Modèles et modélisations* ». Y. Barel, lui-même, a parlé de « *bricolage* » dans un texte intitulé « *Pourquoi existe-il quelque chose plutôt que rien ?* » utilisant ce terme en référence au sens que lui attribue Lévi-Strauss, c'est-à-dire « *la façon dont s'y prend la pensée sauvage pour fabriquer ses mythes* ». (Y. Barel, 1993, p. 207).

- **niveau du « savoir-social »** en tant qu'il se rapproche d'un « **savoir-doctrine** » fermé et enfermant et/ou d'un « **savoir-théorie** » plus ouvert et réfutable,
- **niveau de l'enseignement**, en tant qu' « **initiation endoctrinante** » ne favorisant pas, ou peu, l'autonomisation du sujet apprenant et/ou « **étude autonomisante** » contribuant à favoriser cette autonomisation.

Rappelons, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises dans notre première partie, qu'il ne s'agit pas de catégoriser en terme de « vrai » ou de faux » le savoir auquel nous allons nous intéresser et de « bonnes » ou « mauvaises » les pratiques auxquelles il donne lieu. D'une part, nous n'oublions pas les notions d' « incertitude » et de « paradoxe » liées au paradigme de la complexité et d'autre part, nous savons qu'entre « savoir-croyance » et/ou « savoir-connaissance », comme entre « savoir-théorie » et/ou « savoir-doctrine » ou encore « initiation endoctrinante » et/ou « étude autonomisante », il existe un espace flou, un « entre-deux » qu'il nous est parfois difficile de nous représenter et de représenter.

Nous restons conscients que la complexité avec laquelle nous percevons le « savoir-enseigné » PNL nous appartient, que la démarche que nous empruntons pour conduire cette recherche est celle d'un « praticien-chercheur » avant tout « sujet », impliqué par son histoire, ses valeurs et ses intentions dans un projet qui lui est propre.

Permettons-nous à présent de rappeler (ci-après) notre modèle :

**(24) Modèle de lecture de la légitimité d'un « savoir-enseigné » au niveau individuel, au niveau du « savoir-social » et au niveau de l'enseignement.**

- Responsabilité – Conscience – Éthique +		
Niveaux	Système plutôt fermé « allonomie »	Système plutôt ouvert <sup>430</sup> « autonomie »
Niveau individuel	« Savoir-croyance »	« Savoir-connaissance »
Niveau du « savoir social »	« Savoir-doctrine »	« Savoir-théorie »
Niveau de l'enseignement	« Initiation endocrinante »	« Étude autonomisante »

À chacun de ces niveaux, il conviendra d'interroger et de tenter de comprendre les différents acteurs concernés, c'est-à-dire :

- au niveau individuel : les formateurs et les enseignants certifiés,
- au niveau du « savoir social » : les formateurs et les enseignants certifiés, mais aussi les auteurs et les institutions,
- au niveau de l'enseignement : les formateurs et les enseignants certifiés.

Rappelons que les notions auxquelles nous nous référons : « savoir-croyance », « savoir-connaissance », « savoir-théorie », « savoir-doctrine », « initiation endocrinante » et « étude autonomisante », sont le fruit d'une réflexion théorique, éthique et épistémologique dont nous avons tenté de rendre compte dans notre première partie. Ainsi, et à titre d'exemple, à chaque fois que nous parlerons de « savoir-croyance », ce sera dans le sens que nous lui attribuons en nous inspirant des travaux conduits, entre autres, par J. Legroux<sup>431</sup>, de même que lorsque nous évoquerons l'idée d'« initiation endocrinante », nous nous référerons principalement aux conceptions défendues par O. Rebol sur la question de l'endocrinement<sup>432</sup>.

<sup>430</sup> Rappelons que les notions d'ouverture et de fermeture du système ne sont pas à confondre avec l'idée de « clôture opérationnelle » (Varela, 1989, p. 86).

<sup>431</sup> cf. première partie, Chapitre II.

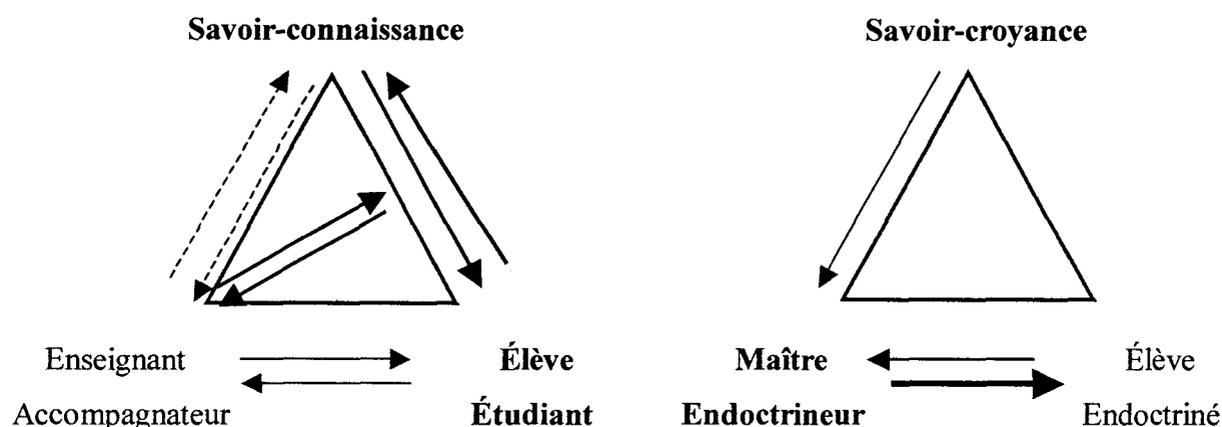
<sup>432</sup> cf. première partie, Chapitre II.

Toujours dans le cadre de ce travail de lecture de la légitimité du « savoir-enseigné » et afin de questionner le niveau de l'enseignement, nous allons également utiliser un « sous-modèle », dans le sens où il s'inclut dans le précédent modèle, il s'agit de notre modèle de lecture de la légitimité de la pratique d'enseignement, que nous rappelons ci-dessous :

**(17) Modèle de lecture de la légitimité de la pratique d'enseignement**

**« Étude autonomisante »**

**« Initiation endoctrinante »**



Nous nous référerons alors aux trois modèles pédagogiques, transmissif, behavioriste et constructiviste<sup>433</sup> et questionnerons aussi bien la pratique d'enseignement au niveau de sa conception que des effets qu'elle est susceptible de produire. Pour ce faire, nous porterons notre attention sur la relation « maître-élève » et les rapports que l'apprenant et l'enseignant entretiennent avec le savoir.

**1) Un modèle à trois niveaux de lecture.**

L'utilisation de notre modèle, et notamment la prise en compte de trois niveaux, et la formalisation de notre démarche nous contraignent à rendre compte d'une manière peut-être trop linéaire et probablement trop « sériée » du produit de nos investigations. Les trois niveaux interagissent en permanence mais nous éprouvons quelques difficultés à rendre compte de ces interactions et des espaces au sein desquels ils s'enchevêtrent et se confondent.

<sup>433</sup> cf. première partie, Chapitre II.

Aussi, allons-nous procéder en interrogeant, l'un après l'autre, chacun des niveaux. Commençons par le niveau individuel.

**a) Le niveau individuel : « savoir-croyance » et/ou « savoir-connaissance ».**

À ce premier niveau, il nous importe de repérer en quoi le « savoir-enseigné » de la PNL peut favoriser davantage l'acquisition d'un « savoir-croyance » que la construction d'un « savoir-connaissance » chez les acteurs de la PNL. Pour ce faire, nous allons interroger deux types d'acteurs, à savoir les formateurs et les enseignants mais nous pensons pertinent dans un premier temps de rappeler notre conception des notions de « savoir-croyance » et de « savoir-connaissance (ci-après).

Permettons-nous également d'insister sur l'idée qu'il ne s'agit que d'indices susceptibles de nous aider à mieux les appréhender sans perdre de vue que les éventuelles frontières qui les séparent restent floues et que l'« entre-deux » qui sépare tout en les liant « connaissance » et « croyance » doit nous permettre de raisonner non pas en terme de « savoir-connaissance » ou « savoir-croyance » mais bien en terme de « savoir-connaissance » et/ou « savoir-croyance ».

**(19) : « Savoir-croyance » et/ou « Savoir-Connaissance » : des indices signifiants**

« Savoir-croyance »	« Savoir-connaissance »
« Savoir que »	Comprendre que
« Savoir faire »	Comprendre pourquoi
« Savoir sur »	Comprendre comment faire
Conviction, foi	« Connaissance de »
Attribution « a priori » d'un caractère de vérité	Doute, critique Pas de vérité « a priori »
Vérité relative ou absolue	Vérité relative
Transmissible	Non transmissible
Non intégrée à la totalité du sujet	Intégrée à la totalité du sujet
Partagée	Personnelle
Donne du pouvoir sur les autres	Donne du pouvoir sur soi

Entamons notre exercice de lecture de la légitimité du « savoir-enseigné » PNL par un questionnement des formateurs.

- Au niveau des formateurs :

Au regard des principales caractéristiques que nous avons choisi d'attribuer aux notions de « savoir-croyance » et de « savoir-connaissance » et d'une lecture des retranscriptions des entretiens menés avec des formateurs, nous allons tenter de repérer quelques-uns des aspects, selon nous, significatifs.

Ainsi, pour A., certifiée maître praticien, même si la PNL est avant tout un outil qu'elle « utilise » et qu'elle « enseigne » dans le cadre des formations qu'elle met en place dans son propre organisme de formation. Elle représente aussi quelque chose qui, dit-elle, fait partie d'elle-même :

- A : *« dans ma relation avec les autres, j'utilise la PNL, c'est devenu quelque chose de... »*
- B : *qui fait partie de vous ?*
- A : *qui fait partie de moi, oui. »*

Et elle ajoute :

- A : *« en fait c'est devenu tellement quelque chose que j'ai intégré que quelques fois j'ai du mal à répondre à vos questions. »*

Bien plus qu'un « savoir sur » quelque chose, la PNL est perçue par cette formatrice comme quelque chose qu'elle a totalement intégré et qui se manifeste dans sa vie de tous les jours. Nous référant aux travaux de J. Legroux et d'O. Reboul, nous pourrions être tentés de rattacher davantage cette notion d'intégration à ce que nous nommons le « savoir-connaissance » qu'au « savoir-croyance ». Mais nous savons qu'un autre des traits identifiés par J. Legroux pour différencier le « savoir » de la « connaissance » est la durée dans le temps ; le savoir, selon cet auteur, appartient à la personne pour une durée relativement plus brève que la connaissance. Nous remarquons que si A. présente son savoir PNL comme faisant partie d'elle-même, elle manifeste toutefois la crainte qu'il lui échappe tôt ou tard. En nous expliquant qu'elle « pratique » la PNL régulièrement et dans diverses occasions, elle précise :

- A : *« j'ai tellement envie d'entretenir les outils que j'ai reçus... ».*

Ces propos sont, pour nous, lourds de sens. A. tient à garder un savoir qui lui est « utile » - et on retrouve bien là l'essence pragmatiste de la PNL -, qui lui a été transmis par l'autre mais qui, semble-t-il, pourrait bien lui échapper si elle n'en prenait pas suffisamment soin, si elle ne pratiquait pas régulièrement les « savoir faire » qu'elle a développés durant ses formations.

Nous savons, avec J. Legroux, que la connaissance est quelque chose qui ne se transmet pas, qu'elle dure davantage dans le temps, et qu'elle n'appartient qu'à soi. Ce dont nous parle A. ne correspond pas selon nous à du « savoir-connaissance ». Il nous semble que ce qu'elle cherche à entretenir c'est quelque chose qui lui permet de faire, qu'on lui a transmis, qu'elle a « reçu », et qui, même si elle prétend qu'il fait partie d'elle-même, n'apparaît pas comme étant totalement intégré à elle-même. Ce dont elle parle, les « outils » qu'elle a « reçus », ne constituent pas, selon nous, du « savoir-compris » mais plutôt des « savoir que » et des « savoir faire », au sens d'O. Reboul<sup>434</sup>, qui, s'ils ne sont pas régulièrement entretenus risquent à plus ou moins longue échéance de s'étioler.

Nous avons souligné à plusieurs reprises le rôle fondamental des présupposés dans la PNL ; présupposés qui constituent le socle théorique de la PNL, présupposés qu'il ne s'agit pas, a priori, de comprendre mais d'apprendre et de « retenir par cœur ». Les praticiens PNL sont, par exemple, censés « savoir que » : *'La carte n'est pas le territoire'* et que leur propre pratique se doit de traduire ce présupposé. Mais nous savons aussi que les « savoir que », peuvent présenter une résistance au temps relativement limitée ; en témoignent les propos toujours tenus par A. maître praticien et formateur en PNL :

- B : *« la PNL repose sur des présupposés... pour vous lesquels sont-ils ? »*
- A : *(silence) quels sont les présupposés auxquels vous pensez ? (rires)*
- B : *les présupposés philosophiques de la PNL, je ne sais pas... je vais vous en dire un 'la carte n'est pas le territoire' ... est-ce que c'est pour vous un présupposé... que vous reprenez à votre compte et que vous transmettez ?*
- A : *oui.*
- B : *vous connaissez l'origine de ce présupposé ?*
- A : *euh... oui.*
- B : *je vous pose des colles !*
- A : *oui, j'aurai dû faire des révisions !*

---

<sup>434</sup> cf. : p. 125 à 137.

- B : *non, non... il ne fallait surtout pas ! (rires)*
- A : *c'est un linguiste, non ? C'est pas un linguiste ? Oui... je sais, mais il faudrait que je...*
- B : *d'accord, c'est... un nom compliqué, c'est Korzybski.*
- A : *voilà !*
- ...
- B : *y a-t-il d'autres présupposés qui vous semblent... est-ce que ça vous semble important les présupposés ?*
- A : *y'en a un que j'utilise beaucoup 'chacun a en soi les ressources'... Chacun a en soi les ressources pour changer' euh... qu'est-ce qu'il y a encore ? En plus je les raconte en début de stage... ».*

Notons que A ne dit pas qu'elle « enseigne les présupposés » mais qu'elle les « raconte », ce qui n'est pas sans nous faire penser, avec O. Reboul (1999, p. 16) aux formes de transmissions propres à certaines cultures orales, tels que les contes, proverbes et mythes très présents, notamment, chez les druides. Nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire de bien comprendre pour bien raconter, nous dirons même pour bien « réciter ». La « connaissance » (au sens de J. Legroux) exige la compréhension, pas la croyance, pas le « savoir que », qui réclament davantage le recours à la seule « mémoire ». Mais s'il n'apparaît pas nécessaire de comprendre pour apprendre par cœur, ce qu'on apprend par cœur, sans effort de compréhension, au sens de J. Legroux, présente une plus faible résistance au temps, et à défaut d'entretenir ce savoir quasi quotidiennement, par exemple en le récitant, il risque fort de nous échapper. A. semble être parfaitement consciente de cela quand elle nous dit avoir « tellement envie d'entretenir les outils qu'elle a reçus ».

Les propos de O., elle aussi maître praticien, pourrait nous faire penser que la PNL présente bien une des caractéristiques liées au « savoir-connaissance ». En effet O. insiste à plusieurs reprises au cours de l'entretien sur la notion d'intégration du savoir PNL. Elle dit :

- O : *« on peut l'utiliser que si on l'a d'abord bien intégré sur soi, que ça devient naturel. »*

Mais elle précise également que cette intégration est liée à un travail sur soi et que c'est justement ce qui permet à ce savoir d' « être à l'intérieur ». Ces propos nous font penser à ce que nous nommons l' « initiation endoctrinante » ou à l' « initiation » telle que la définit

O. Reboul (1995, p. 97), qui exige effectivement un changement profond des individus au niveau de leur être, changement qui ne résulte pas de l'intégration et de la construction de nouvelles connaissances favorisant la construction de soi, mais bien de l'acceptation et de l'intégration de nouvelles croyances conditionnant l'intégration dans une « société close » (Ibid., p. 96). Nous reviendrons sur le discours tenu par O. quand nous parlerons d'« initiation endoctrinante ».

Interrogeons maintenant les enseignants certifiés.

- Au niveau des enseignants :

Nous avons à maintes reprises parlé de la place centrale des présupposés dans la PNL. Ces présupposés, qui constituent et/ou se substituent aux fondements conceptuels et épistémologiques de ce « savoir-enseigné » sont à « apprendre par cœur » et ne peuvent en aucune façon faire l'objet d'une réflexion critique. Quand C. s'exprime au sujet des présupposés, il utilise le terme « règle ». Il précise, en évoquant les difficultés qu'il éprouve face à un des présupposés de la PNL :

- « *je suis en difficulté... par rapport à cette règle là.* ».

Généralement, la règle est considérée comme quelque chose qui ne se discute pas, mais qui s'admet et qui s'applique. Dans quelque communauté que ce soit, ne pas respecter les règles, c'est s'afficher publiquement comme dissident et par conséquent prendre le risque de se voir exclu. Voici une brève retranscription des propos qu'il tient à ce sujet :

- C : « *'l'inconscient est un réservoir inépuisable de ressources', pour moi... en ces temps actuels, j'é mets quand même des doutes*
- B : *par rapport à quoi ?*
- C : *par rapport au fait que de temps en temps il faut être osé, quoi... pour s'appuyer sur des règles comme ça... euh... lorsqu'on rencontre des SDF... dans la rue... moi je dis... quelque part euh... à ce que la PNL ne se coupe... déconnecte pas quand même de... d'une réalité socio-économique. On a beau avoir des ressources au sein de l'inconscient euh... parfois la réalité, des fois la vie quotidienne nous empêche...quand même hein ! donc attention... là je suis un peu en difficulté moi, par rapport à cette règle là, et puis...*
- B : *pour toi les présupposés sont des règles ?*
- C : *oui, ce sont des règles*

- B : *qu'est-ce que tu entends par là... règles ?*
- C : *bah... ce sont des principes de fonctionnement, je pense, ce sont des principes de fonctionnement et sur l'être humain et sur la relation, donc à partir de ce moment là qui dit règle, dit vérité, bah pour moi ce sont des croyances.*
- B : *hum, hum*
- C : *ce sont des certitudes quoi, des principes sur lesquels la PNL euh... se base pour euh... intervenir euh... en utilisant tel moyen ou tel moyen, quoi... donc je crois que ce sont des fondements... ».*

« Règle », « principe », « vérité », « croyance », « certitude », il semble bien que nous nous situions dans une conception du savoir individuel compris en tant que « savoir-croyance » et que C. en soit plus ou moins conscient. Pourtant ces croyances, ces règles, ces certitudes, C. n'hésite pas à les remettre en question en prolongeant son discours ainsi :

- C : *« mais les fondements, s'ils étaient vrais peut-être dans les années euh... 70... quand la PNL a émergé euh... peut-être que ces fondements sont à revoir au jour d'aujourd'hui, ou en tous cas à moduler. »*

C. manifeste quelques réticences à adhérer, par principe, à certains présupposés, notamment lorsque son expérience personnelle vient les contredire :

- C : *« bah moi... 'l'inconscient est un réservoir inépuisable de ressources' <sup>435</sup>, moi ça me pose question quand même, parce qu'en plus moi j'ai rencontré des gens, de par ma profession de psychothérapeute... pour lesquels les ressources*
- B : *d'accord...*
- C : *par rapport à cette règle là, donc quelque part par rapport à... une idée de la PNL, ça me met en doute.... Je veux dire, moi je connais des gens qui... qui ne s'en sortent pas, quoi.... Qui ne s'en sortent pas, parce qu'ils n'ont pas les... le potentiel en eux pour s'en sortir et puis ils ont beau avoir le potentiel en eux... euh... la PNL est parfois trop décrochée aussi du monde euh... familial, mais au sens large du terme... ».*

Rappelons que nous avons défini la « croyance »<sup>436</sup> comme la certitude que quelque chose est vrai, comme une idée « a priori » que l'on accepte d'admettre vraisemblable tant que nous

n'avons pas la preuve qu'il en est autrement. Notre réflexion sur le concept de « croyance » nous a également entraînés vers une réflexion plus profonde sur le concept de « vérité »<sup>437</sup> et nous en avons conclu, avec E. Morin (1994, p. 255), qu'il ne pouvait y avoir de vérité que relative.

C. semble bien vouloir attribuer aux présupposés de la PNL une valeur de vérité, de certitude, mais cette valeur est relative et si sa propre expérience du monde réel vient contredire le présupposé, il semblerait que ce dernier ne fasse pas le poids. C. s'octroie le droit de douter des présupposés de la PNL, c'est-à-dire des postulats sur lesquels elle se fonde. Ce droit au doute, à la critique, à la remise en question, n'est-il pas une des caractéristiques que nous attribuons davantage au « savoir-connaissance » qu'au « savoir-croyance » ? Nous nous interrogeons alors sur les éventuels liens que C. peut tisser entre sa pratique psychothérapeutique et les autres présupposés de la PNL. Peut-être que ses expériences ne sont pas encore venues les contredire, mais peut-être aussi que certains présupposés ne s'ancrent pas suffisamment dans la réalité concrète de C. pour risquer la contradiction.

La croyance dans le présupposé cité par C., croyance selon laquelle « *tout individu possède en lui les ressources pour se développer* », fonde, nous l'avons vu, un très large spectre des outils et des techniques de changement de la PNL ; techniques et outils qui justement constituent la matière utilisée dans les pratiques psychothérapeutiques. Ne perdons pas de vue que les présupposés font figure de matière conceptuelle et, représentent en quelque sorte pour les praticiens l'« ersatz » théorique et épistémologique de la PNL. Nous pouvons dès lors nous interroger sur ce qui permet à C. (ou en tout cas ne l'empêche pas) de continuer à enseigner la PNL, d'utiliser ses outils et ses techniques, tout en doutant du bien fondé de ses « substituts » conceptuels que sont les présupposés.

C. remet en question un autre présupposé, qui lui aussi a des implications fondamentales en psychothérapie, et cette fois-ci, ce n'est pas au regard de sa propre expérience de la réalité qu'il se permet de douter, mais plutôt au regard de son propre système de valeurs et des limites qui en découlent. En voici quelques lignes très significatives :

---

<sup>435</sup> Rappelons que nous ne sommes pas parvenus à dresser une liste exhaustive des présupposés PNL et que l'on pourrait parfois croire qu'il existe autant de « versions de présupposés » que d'auteurs et d'acteurs dans le monde de la PNL.

<sup>436</sup> À ne pas confondre avec la foi, cf. p. 139.

<sup>437</sup> cf. : première partie, Chapitre II.

- C : « *'tout comportement procède d'une bonne intention', même si je comprends bien que chacun... pose ses actes en fonction de sa réalité, je me dis qu'il y a quand même des représentations de la réalité qui sont à bannir, quoi ! et que moi je ne peux pas prendre !*
- B : *par exemple ?*
- C : *bah, par exemple des actes de pédophilie que je ne peux pas admettre, des actes de barbarie... ce qui se passe en Algérie. Moi je ne comprends pas quoi ! autant je peux admettre la religion, la spiritualité, sous une forme ou sous une autre, bon euh... est-ce que cela peut légitimer des actes de barbarie, des horreurs quoi ! alors même s'il y a une intention religieuse derrière et une spiritualité derrière... je veux dire pour moi, ça n'excuse pas l'acte quoi ?*
- B : *hum*
- C : *donc il y a des comportements euh... qui pour moi sont... n'ont pas de bonne intention euh... où alors pour lesquels vraiment il faut... il faut faire preuve d'une compassion... enfin c'est même plus de la compassion quoi ! »*

On s'aperçoit ici, que non seulement C. réfute le présupposé en question mais qu'au-delà, il attribue aux présupposés en général une valeur de vérité ou de non-vérité. Il semble considérer les présupposés, non pas comme des postulats, des a priori favorables dans le cadre d'une action thérapeutique ou tout simplement d'une relation, mais bien comme des vérités établies avec lesquelles il se doit d'être totalement en accord sur le fond. Evidemment, il se trouve loin d'être en accord, et il l'exprime clairement :

- C : *« parce que nous sommes PNListes, il faut tout accepter ? non ! moi, je ne suis pas d'accord quoi ! parce que bon... où est ma part d'identité quoi ! »*
- C : *« moi je dis que 'tout comportement procède d'une bonne intention' peut-être ! mais pas pour moi ! ».*

Permettons-nous une petite parenthèse pour souligner que ce présupposé, exprimé généralement ainsi : « *Tout comportement procède d'une intention positive* » (et non pas d'une « bonne » intention), ou encore « *Tout comportement obéit à une intention positive* » (L. Fèvre, G. Soto, 1998, p. 24), ne signifie en rien « tout le monde, il est beau, tout le monde il est gentil ! ». Il implique l'idée selon laquelle tout comportement d'un système vise une finalité positive pour le maintien du système et on peut se référer ici aux principes mêmes de l'homéostasie.

À la lecture des propos tenus par C. il nous semble que ce dernier, d'une part, ne confère pas aux présumés le rôle qui leur revient, en tant que substitut des fondements théoriques et épistémologiques, et que d'autre part, la signification qu'il leur attribue s'éloigne très sensiblement de la signification originale, en tous cas, telle que nous avons pu la retrouver dans le cadre de notre lecture des domaines conceptuel et épistémologique du « savoir » de la PNL<sup>438</sup>. Son désaccord avec ce présumé va avoir des conséquences directes sur sa pratique professionnelle, aussi bien en tant que psychothérapeute qu'en tant que formateur. Il explique ainsi qu'il peut être amené à refuser de travailler avec un client, parce qu'il n'est pas en accord avec ses comportements :

- C : « *y'a donc un individu qui s'acharne à vouloir prendre un rendez-vous avec moi malgré que je lui aie signifié mon intention de ne pas travailler avec lui... qui se veut euh... d'une branche satanique.* »
- C : « *moi je prends pas ça... c'est pas mon trip... ça fait pas partie de... quelque part... de moi, de mon moi profond ! Je ne peux pas travailler avec cette personne là ! je comprends pas moi ces comportements qui vont jusqu'à euh... je sais pas moi... quand il dit 'écoutez, des fois je suis tenté de... d'aller prendre un enfant et puis de lui faire du mal, mais de lui expliquer qu'en même temps c'est pour Satan' euh.... Bah, je peux pas entendre ça, quoi !* »

Même s'il est vrai que le cas cité par C. peut paraître extrême, on ne peut s'empêcher de se questionner sur ce que sont supposés être les rôle et posture d'un psychothérapeute ! Qu'en est-il ici de la « *compréhension empathique* » et du « *respect inconditionnel* » qui, comme le souligne A. de Peretti (1997, p. 205) constituent deux des « *conditions attitudinelles nécessaires et suffisantes* » dans toute relation psychothérapeutique, du moins dans une conception rogerienne ? Mais là n'est pas notre débat et nous nous contenterons de noter que, selon nous, il existe une confusion d'une part entre compréhension et acceptation et d'autre part entre compréhension et partage :

- C : « *je ne prends pas ça* »,
- C : « *ça ne fait pas partie de mon moi profond* »,

Tout se passe comme si, pour C., accepter de travailler avec une personne équivalait à accepter ses comportements et à partager ses valeurs. Il ne s'agit plus de compréhension mais d'approbation. C. se sent agressé dans ce qu'il nomme son « *moi profond* », dans son

---

<sup>438</sup> cf. seconde partie, Chapitre III, p. 288 à 331.

« *identité* ». Rappelons que les présupposés en tant que croyance, postulats ou « savoir que », ne peuvent être remis en question et critiqués, c'est, entre autres choses, la raison pour laquelle ils ne peuvent, contrairement à la connaissance, être intégrés à la totalité de la personne. On peut aisément comprendre le désarroi qui est celui de C. Comment peut-il s'y prendre pour installer un peu de cohérence dans sa pratique quand il n'a pour la fonder que des présupposés, à tort, appréhendés en tant que « vérités » et qui, faute de référents conceptuels, peuvent faire l'objet d'interprétations multiples et variées ?

C. prétend « se servir » de six des présupposés de la PNL, qu'il présente comme étant les « *principes de bases de la communication* » et qu'il formule ainsi :

- « *On ne peut pas ne pas communiquer* »,
- « *L'inconscient est un réservoir inépuisable de ressources* »,
- « *Tout comportement procède d'une bonne intention* »,
- « *La carte n'est pas le territoire* »,
- « *Chacun fait le meilleur choix comportemental à un moment donné* »,
- « *Plus on a de choix, au mieux ça vaut* ».

Précisons que l'avant-dernier présupposé cité, à savoir « *Chacun fait le meilleur choix comportemental à un moment donné* » découle directement du présupposé qui lui pose problème, à savoir : « *Tout comportement procède d'une bonne intention* ». C. ne serait-il pas en difficulté avec la moitié des présupposés de la PNL qu'il est justement, et paradoxalement, censé enseigner ? Présupposés qui, de plus, sont définis par lui-même comme étant des « règles », « principes », « vérités », « certitudes » qui constituent les « fondements » mêmes de la PNL. Une autre question nous vient alors à l'esprit : peut-on transmettre des croyances auxquelles on ne croit pas soi-même ? Nous ne manquerons pas de revenir sur ce point quand nous nous questionnerons sur les notions de « savoir-doctrine » et/ou « savoir-théorie » et sur celles d' « initiation endoctrinante » et/ou « étude autonomisante ».

Quand nous questionnons R., elle aussi enseignante certifiée et psychothérapeute, sur ce qui l'a motivée à entreprendre sa formation d'enseignante certifiée, elle explique qu'elle s'est rendu compte que pour enseigner la formation au niveau praticien, elle avait des « lacunes » sur le plan « conceptuel ». Elle évoque également les notions de « déontologie », « d'éthique », de « champ sémantique », mais quand nous lui demandons ce que signifient pour elle ces termes, elle semble incapable d'en exprimer un quelconque sens.

Pour R., un « bon » formateur PNL, est avant tout un formateur « rigoureux » et elle qualifie de « rigoureux » les formateurs dont elle apprécie plus particulièrement le statut, l'image voir l'origine américaine. Notons qu'elle-même se définit comme un formateur rigoureux. Quand nous lui demandons comment elle enseigne la PNL, elle parle encore de « rigueur », elle évoque le caractère « scientifique » de la PNL, et quand nous lui demandons ce que signifie pour elle, dans le cadre de sa pratique d'enseignante, la notion de rigueur, elle répond :

- R : *« quand j'enseigne la PNL, un : je sais<sup>439</sup> de quoi je parle ; deux : j'en connais<sup>440</sup> le sens, la finalité, j'en connais la... la déontologie, c'est-à-dire, si c'est un modèle, tous ses soubassements et ses racines, hein, et ses conséquences ».*

Mais malgré notre « acharnement<sup>441</sup> » à obtenir de R. autre chose que des « mots », nous devons nous rendre à l' « évidence<sup>442</sup> » et admettre sa quasi-incapacité à donner davantage de sens aux nombreux termes qu'elle utilise et qui pour elle, peuvent être associés à la notion de rigueur, à savoir : *sens, finalité, déontologie, racines et soubassements* de la PNL. Sachant que nommer n'est ni « connaître » et ni même « savoir » (au sens de J. Legroux), nous ne pouvons que nous interroger, à notre tour, sur la signification que cette enseignante attribue au terme de « rigueur ». Nous relevons chez elle une forte tendance à « nommer » ce qu'elle ne nous donne pas l'impression de « comprendre » (toujours au sens de J. Legroux), et nous reconnaissons là ce que P.D. Ouspenski<sup>443</sup>, appelle « nominalisme ». Nous pouvons nous demander si en agissant ainsi, elle cherche à croire qu'elle sait ou à le faire croire, et dans ce cas, à qui ? En effet, elle prétend connaître les « soubassements » et « racines » de la PNL, mais nous ne pouvons que constater sa réelle difficulté à les restituer, en tous cas dans ce contexte d'entretien, et cet extrait l'illustre bien :

- B : *« tu parlais aussi tout à l'heure, de soubassements... qu'est-ce que tu entends par là ?*
- R : *elle est pas née aux vents, c'est-à-dire qu'il y a un socle en dessous... c'est là, où pour moi je la raccrochais à... euh... l'histoire, à.... au courant humaniste ou à un courant des sciences humaines... j'ai encore du mal à dire les origines. Mais pour moi elle est efficace parce que justement elle a un socle.*

<sup>439</sup> Et nous pourrions nous demander ce que « savoir » signifie pour elle.

<sup>440</sup> Qu'est-ce que connaître ?

<sup>441</sup> Et nous remercions encore R. qui a témoigné d'une patience et d'une gentillesse sans aucune mesure malgré notre questionnement insistant et probablement très dérangeant.

<sup>442</sup> Bien qu'ici la notion d'évidence ne nous semble pas forcément pertinente dans le sens où la situation d'entretien dans laquelle se trouve R. ne rend, précisément, plus rien d' « évident ».

- B : *et il est comment ce socle ?*
- R : *bah... je le connais mais tu vois en large, quoi... parce que là je me rends compte qu'en t'en parlant, il manque encore des courants, quoi ! mais pour moi elle, elle est rattachée en tout cas, ce qui est sûr à ... ce que je disais, à une histoire, à toute cette période humaniste...*
- B : *histoire, à quelle histoire elle est rattachée ?*
- R : *bah, à la fois l'histoire euh... j'dirais euh... des sciences humaines, mais dans sens de la psychologie, quoi ! ... c'est là où je dis elle est rattachée à l'histoire parce que... y'a des moments on n'parle plus de psycho, on parle de psycho-socio ou socio machin ou... donc euh... pour moi... et y'a aussi un contexte dans laquelle elle est née et dans laquelle elle évolue... et si t'as pas ça... bah... tu fais rien avec la PNL... et à mon avis un enseignant ne peut pas faire l'impasse de ça !*
- B : *donc ça, c'est des choses que tu as trouvées dans ta formation enseignante et des choses que tu transmets en tant qu'enseignante ? et comment tu les transmets ?*
- R : *bah en fait... que je transmets... je crois... je transmets pas, là, l'histoire que je dis hein des... soubassements et tout ça. Par contre je pense que ça fait partie de mes méta-messages et ce qui est implicite. »*

Selon R. « un enseignant ne peut pas faire l'impasse » des fondements de la PNL. On comprend alors que la seule issue de secours pour elle est le recours au « nominalisme », à « l'abus des mots » (J. Locke, 1972, p. 397-398), ce qu'elle nomme, peut-être, l'« implicite ». Nous supposons que de la même manière dont elle a appris les présupposés, elle a également appris qu'on « devait » connaître les fondements de la PNL. Malheureusement, il s'avère que l'enseignement de la PNL ne prévoit pas « l'étude » (dans le sens d'O. Reboul) de ses fondements, y compris dans le cadre de formation d'enseignant. R. évolue alors en plein paradoxe : elle est censée savoir ce qu'elle ne sait pas et estime essentiel d'enseigner ce qu'elle n'enseigne pas et de surcroît, elle semble convaincue du caractère fondamental de ce savoir qui constitue, et pour reprendre ces termes, le « socle », les « soubassements » qui font « l'efficience » de la PNL. En toute « subjectivité », nous pensons davantage qu'elle se ment à elle-même plutôt qu'aux autres et il semblerait que sa seule issue pour restituer un peu de cohérence dans tout cela et supporter ses contradictions se nomme « méta-message » et « implicite ».

---

<sup>443</sup> cf. : p. 94.

Voici un autre extrait qui illustre bien, si c'est encore nécessaire, cette échappatoire dans le « nominalisme » :

- R : « ... au départ de la PNL, on ne parlait que de présupposés, mais moi, au fur et à mesure que j'ai enseigné, oui que j'ai enseigné, que je me suis formée, je me suis rendu compte que tout compte fait, c'est ça qui m'intéressait, la PNL, elle était pas venue d'ailleurs, elle rentrait vraiment dans un... un champ euh... sémantique, mais qui était lui-même rattaché à un champ historique...
- R : ça me plaisait bien... c'est pas un truc qu'a été pondu comme ça... ça a suivi X courants dans... dans... dans... tu vois ?
- B : tu dis 'dans un champ sémantique', quel champ sémantique ?
- R : bah, en fait par exemple entrain euh... tout ce qui était euh... comme j'avais lu le... le livre de Monique<sup>444</sup> était intéressait sur les perspectives, quand t'étais dans la pensée constructiviste, le pragmatisme, euh... y'avait tout le courant, y'avait philosophique, y'avait, tu sais toutes ces différentes sources et j'en oublie... ».

Les termes utilisés par R. semblent une fois de plus « récités »<sup>445</sup>: « *constructiviste* », « *pragmatiste* », « *philosophique* », « *champ sémantique* », « *champ historique* », mais nous ne parvenons pas à savoir quelle signification ils revêtent pour elle. Certes, elle a lu un ouvrage relatif aux fondements de la PNL, et elle peut citer quelques termes « savants » : « *pragmatisme* », « *constructiviste* », mais sa confusion ne peut nous laisser dupes de l'embaras dans lequel l'insistance de notre questionnement la plonge. Nous savons avec J. Legroux (1981, p. 138) que si la connaissance, en tant que « savoir personnel », confère à celui qui la détient un pouvoir sur lui-même, le « savoir social » donne à son détenteur un pouvoir sur les autres. Les « usagers » du nominalisme recherchent probablement à développer leur espace de « pouvoir social » à défaut de pouvoir développer leur espace de « pouvoir personnel ». Et pourtant, et nous relevons ici un autre paradoxe, pas un des acteurs rencontrés ne manque d'évoquer les notions d'intégration, de travail sur soi, de congruence, c'est-à-dire les dimensions liées à la personne même.

---

<sup>444</sup> R. fait ici référence au livre de Monique Esser, « *La PNL en perspectives* », 1993, qui est effectivement le seul ouvrage, à notre connaissance, dans lequel on peut retrouver quelques-unes des sources théoriques et épistémologiques de la PNL. Notons néanmoins que cet ouvrage n'a manifestement pas permis à cette lectrice de passer du « savoir que » au « savoir pourquoi ».

<sup>445</sup> Comme on récite des vers ou des incantations. Et nous faisons ici référence à un titre de chapitre du premier ouvrage de R. Bandler et J. Grinder (1975a, p. 57) : « *incantations for growth and potential* » (incantations pour la croissance et le potentiel).

Faisant référence aux travaux de P.D. Ouspenski, J. Legroux (Ibid., p. 128-129) reprenait chez cet auteur les distinctions qu'il établissait entre « savoir » et « connaissance » et entre « avoir » et « être » et plus précisément l'idée selon laquelle la connaissance, totalement intégrée à l'être ne s'en distinguait plus alors que le savoir, plus extérieur ne restait qu'un « avoir » et que seule l'harmonie entre l'être et le savoir était garante d'une authentique connaissance. Il nous semble qu'à la lecture des discours tenus par ces différents acteurs, qu'ils soient formateurs ou enseignants<sup>446</sup>, nous nous retrouvions dans ces cas de dys-harmonie entre l'être et le savoir, et que ce soit le savoir qui prenne le dessus sur l'être ou bien le contraire, cela ne peut que compliquer la vie de celui qui croit connaître ou en faire « *un stupide saint* » (P.D. Ouspenski, 1975, p. 104, cité par J. Legroux, 1981, p. 129). Dans les deux cas, quand le savoir n'est pas compris la tendance est de le nommer soit pour se convaincre que l'on sait, soit pour en convaincre les autres.

En écoutant parler ces deux enseignants certifiés, on ne peut s'empêcher de repenser notre propre conception des notions de « savoir-croyance » et de « savoir-connaissance ». En effet, une des caractéristiques que nous avons retenues pour nous aider à mieux les distinguer est celle de la « transmission ». La connaissance n'appartient qu'à soit, elle est personnelle et par conséquent non-transmissible alors que le savoir revêt une dimension sociale, qu'il est partagé et transmissible. Curieusement, on croit comprendre qu'en PNL c'est l'inverse qui se passe. Les « savoir sur » et « savoir que » semblent presque impossibles à transmettre alors que les « savoir être » paraissent, eux, parfaitement transmissibles. Quant à la transmission des « savoir faire », elle ne semble pas poser problème aux enseignants. Pourrions-nous en conclure que le corpus enseignable de la PNL consiste essentiellement en « savoir faire » et « savoir être » ? Probablement qu'en interrogeant ce que nous appelons le « savoir social » nous trouverons quelques nouveaux éléments de réponse à cette question. Mais avant cela tentons de résumer brièvement ce que nous avons appris concernant le niveau individuel du « savoir-enseigné » de la PNL.

Nous avons pu relever que l'outil PNL était particulièrement apprécié pour son « utilité », il permet de « faire » sur soi, mais aussi, et peut-être avant toute autre chose, de « faire » sur les autres, conférant ainsi au PNListe un certain « pouvoir social ». Ceci nous a également conduit à interroger la PNL sur les notions d'auto et d'hétéroréférence. Par ailleurs, il nous a

---

<sup>446</sup> Nous remarquons néanmoins une attitude encore plus marquée à nommer ce qui n'est pas « compris » chez les enseignants de la PNL. Il semblerait que plus ces derniers soient supposés « connaître » plus ils aient recours

été difficile de récolter quelques référents théoriques et épistémologiques propres à cette approche. Certes, on a des « savoir faire », on a aussi des « savoir que » mais les « savoir sur » semblent se faire très rares. Si l'adhésion aux principes philosophiques portés par cette approche semble être la condition sine qua non à toute « entrée » dans le monde PNL, nous avons pu noter toutefois, notamment chez les enseignants, un certain nombre de paradoxes, de confusions, voire de contradictions, liés, selon nous, justement à la nature même et à l'enseignement de ces pré-supposés philosophiques, qui rappelons-le sont des « formules » à « retenir ».

D'un côté on affirme l'obligation impérieuse de s'y référer 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 ». Enfin et pour conclure sur ce point, nous dirons qu'au regard de l'ensemble de notre lecture du niveau individuel du « savoir-enseigné » de la PNL, il nous semble que la « compréhension » des savoirs, apparaît être sensiblement négligée, ce qui ne peut que contribuer à l'acquisition d'un « savoir croyance ». Abordons maintenant le « savoir » PNL à son deuxième niveau, à savoir le niveau du « savoir social ».

#### **b) Le niveau du savoir social : « savoir-doctrine » et/ou « savoir-théorie » :**

À ce second niveau nous allons questionner différents acteurs de la PNL, à savoir les formateurs, les auteurs et parfois avec eux les institutions. Nous nous intéresserons à leurs représentations du « savoir PNL » et essayant d'y donner sens, au regard des référents théoriques qui nous ont permis de mieux appréhender l'ouverture et/ou la fermeture d'un savoir conçu en tant que système (E. Morin, 1991, p. 132-133). Rappelons que c'est bien dans une relation dialogique que nous considérons « savoir-doctrine » et/ou « savoir-théorie », c'est-à-dire en nous intéressant tout autant à ce qui les sépare qu'à ce qui les relie. Par ailleurs, et nous l'avons déjà précisé, il existe entre le « savoir-doctrine » et le « savoir-théorie » un espace dans lequel ils s'entremêlent et se confondent mais dont il ne nous semble pas aisé de rendre compte sous une forme linéaire.

## (20) « Savoir-doctrine » et/ou « Savoir-théorie » : des indices signifiants

« savoir-doctrine »	« savoir-théorie »
Ensemble de croyances	Ensemble de connaissances
Se traduit plutôt par l'action	Se traduit plutôt par la réflexion
Peut être qualifié de « bon » ou de « mauvais »	Peut être qualifié de « vrai » ou de « faux »
N'existe que parce qu'il s'enseigne	Peut exister en dehors de son enseignement
En tant que système plutôt fermé :	En tant que système plutôt ouvert :
- ne laisse entrer que ce qui le conforte ;	- laisse entrer également ce qui le contredit ;
- condamne ce et ceux qui le contredisent.	- accepte l'idée de sa propre mort.

Commençons par le niveau des formateurs, qu'ils soient certifiés « praticien » ou « maîtres praticiens » ou qu'ils soient « sauvages », ce qui signifie pour nous non-formés à la PNL dans le cadre des cursus classiques<sup>447</sup>.

### - Au niveau des formateurs :

Nous avons retenu avec O. Reboul (1977, p. 36) que si la théorie se traduisait davantage par la réflexion, à l'inverse la doctrine se traduisait plutôt par l'action. La PNL est le plus souvent considérée par les formateurs comme étant exclusivement un ensemble d'outils utiles pour améliorer ses relations avec les autres.

A., maître praticien, anime des formations régulières avec les formateurs de l'organisme qu'elle dirige et elle précise que le principal objectif visé est l'acquisition d'outils qui permettent de « *bien communiquer avec les stagiaires* ». Elle stipule alors :

- « *je suis quelqu'un de très actif... je m'intéressais beaucoup plus à ce que j'avais à faire qu'aux fondements théoriques* ».
- « *j'ai utilisé la PNL en vérifiant quelle utilisation on pouvait en faire...* ».

Ce qui paraît sembler essentiel à cette formatrice, c'est ce que les outils de la PNL permettent de « faire » sur le plan de la communication.

O., elle aussi maître praticien en PNL, insiste beaucoup sur ce point :

- « *je suis persuadée que c'est des outils qui permettent de... recevoir nettement plus d'informations.* »
- « *à partir du moment où on connaît le codage ou la codification de la PNL et le travail au niveau de la sémantique... on peut effectivement écouter, non seulement au niveau du contenu... de la forme, et voir comment la personne structure sa pensée au moment où elle s'exprime.* »

Notons entre parenthèses que l'on retrouve bien dans cette dernière phrase les objectifs visés par R. Bandler et J. Grinder, notamment, en proposant les outils du « méta-modèle » et le « repérage des accès oculaires »<sup>448</sup>. Nous avons défini le « savoir-théorie » comme un « ensemble de connaissances » et le « savoir-doctrine » comme un ensemble de croyances (O. Reboul, 1977, p. 36, E. Morin, 1991, p. 129). Il semble ici que la motivation première qui conduit les formateurs vers la PNL, est l'acquisition de savoirs utiles, de savoirs qui se traduisent rapidement par l'action, de savoirs qui ajoutent une « plus-value » directement mesurable à la relation et à la communication. Les autres savoirs concernant la PNL, les savoirs conceptuels empruntés à la linguistique, à la psychothérapie, les savoirs qui visent, non pas « à faire » mais plutôt « à penser », ces savoirs là ne semblent pas présenter le moindre attrait à leurs yeux.

Nous avons souligné qu'une des caractéristiques propres à l'étude était le « désintéressement », O. Reboul soutenant même qu'elle découlait davantage de « l'étonnement » que du « besoin » (1980, p. 82). Quand nous interrogeons O., maître praticien, - après qu'elle ait longuement et avec une certaine aisance, disserté sur le domaine matériel de la PNL - sur ce qui pourrait fonder la PNL, sur ce qui, dans notre langage, constitue ses domaines conceptuels et épistémologiques, elle se montre dans un premier temps déstabilisée et nous avoue finalement son désintérêt pour la question. Autorisons-nous la retranscription d'un extrait de l'entretien conduit avec O, extrait qui nous paraît particulièrement significatif de ce désintérêt qu'elle semble manifester pour les savoirs théoriques et épistémologiques qui pourtant, sont supposés fonder les outils et les techniques de la PNL :

- B : « *pour vous... la PNL elle serait fondée sur quoi ?* »

---

<sup>447</sup> cf. : p. 253 à 267

<sup>448</sup> cf. : p. 337

- O : *alors là je comprends moins bien la question là !*
- B : *est-ce qu'il y a des théories... est-ce qu'on peut la fonder théoriquement sur quelque chose ou pas ?*
- O : *je me suis jamais vraiment souciée...*
- B : *posée la question ?*
- O : *oui,*
- B : *hum, hum,*
- O : *oui, euh... je sais que, mais je ne sais plus son nom... (quelques secondes de silence) euh... y'avait euh... y'a des séminaires qui se font sur la région dans 'comment se faire des amis', 'comment prendre la parole', euh... ces séminaires où (quelques secondes de silence)... je... le nom m'échappe hein !*
- B : *hum, hum,*
- O : *alors je me suis dit 'tiens effectivement euh... il a été précurseur !' ... bon... au niveau du méta-modèle, de la sémantique, on reprend les travaux de Korzybski euh... donc en fait moi je dirais, elle a été piocher à droite et à gauche hein... euh... quand on travaille les techniques thérapeutiques de la ... la PNL... on... travaille avec euh... je pense notamment le 'recadrage en sept points', c'est une façon de travailler avec l'inconscient et de... c'est un début d'hypnose.*
- B : *hum, hum,*
- O : *donc, pour moi, c'est un peu un ramassis de... je ferai peut être hurler certains mais...*
- B : *oui, par rapport à Korzybski, qu'est-ce qui serait pris chez Korzybski ?*
- O : *la sémantique*
- B : *la sémantique ?*
- O : *ah oui, tout à fait !*
- B : *hum, hum... vous connaissez d'autres origines à la PNL ?*
- O : *je ne l'ai pas travaillé, je dirais...*
- B : *hum, hum, euh... quand vous transmettez la PNL, donc vous l'utilisez plus de manière pragmatique ?*
- O : *oui, tout à fait ! »*

Rappelons très brièvement que si la PNL doit au sémanticien A. Korzybski le fameux présumé « *Une carte n'est pas le territoire* », c'est en se référant aux travaux du linguiste N. Chomsky qu'elle a élaboré l'outil sur le langage : le méta-modèle. Quant à ces nombreuses

techniques de changement qui flirtent avec la pratique hypnotique, c'est au psychiatre, M. Erickson qu'elle en est redevable.

O. utilise la PNL autant dans sa pratique professionnelle d'enseignante, dans des cadres variés (écoles de commerce, universités), que dans sa pratique parallèle de la relation d'aide, pour ne pas dire « psychothérapie ». Dans un cas comme dans l'autre, la question de savoir ce sur quoi reposent les savoirs qu'elle enseigne et les savoir-faire qu'elle met en œuvre ne semble pas l'effleurer et au regard de ce qu'elle veut bien nous laisser entendre, ne répond ni à un besoin, ni à une envie. Toutefois et paradoxalement, elle n'hésite pas à s'insurger contre les formateurs qui se contentent de transmettre les deux ou trois outils à « succès » de la PNL :

- « *tout le monde va me parler des filtres du VAKO, tout le monde va me parler des yeux... ça fait un peu sorcellerie quoi !* »
- « *les gens donnent des trucs et je trouve ça très dommage !* »
- « *c'est très réducteur* ».

En fait, nous pensons avoir compris que ce qui est réducteur pour O., ce n'est pas que les outils et les techniques ne soient pas reliés aux concepts qui les fondent, ni encore moins à leurs sources épistémologiques, ce qui est réducteur pour O. c'est de ne pas présenter l'ensemble des outils qui constituent le domaine matériel de la PNL. En s'arrêtant à ces seuls propos, on pourrait penser que pour O., il ne s'agit pas de « comprendre » le pourquoi des choses pour leur donner un sens, une pertinence, qu'il ne s'agit pas non plus de réfléchir sur la pertinence des savoirs transmis et encore moins de les critiquer ou de douter de leur efficacité, mais qu'il s'agit essentiellement de posséder un « savoir que » le plus complet possible sur l'« objet » de la PNL.

Toutefois, O., qui considère la PNL à la fois comme pratique de formation et comme pratique psychothérapeutique, sans d'ailleurs poser ni frontières, ni cadres, pour l'une comme pour l'autre, a trouvé dans son propre parcours de formation à la PNL un terrain qui lui a permis, au moment où elle vivait un véritable drame personnel, d'entreprendre un lourd travail de réflexion sur elle-même et de remise en question. Elle parle alors de « *très gros travail de retour sur soi* » :

- « *ma première idée était quand même d'essayer de comprendre ce qui se passait.* »
- « *nouveaux choix... de nouvelles valeurs, donc d'une remise en question totale.* »
- « *une grosse modification dans ma vie privée et dans mon système éducatif.* »

- « ça m'a amené à ... re-choisir, à repenser et à modifier pas mal de choses. »

Selon O., c'est la formation PNL qui lui a permis d'effectuer ce changement qu'elle considère « très lourd ». Elle a « pris un virage qui était vraiment à 180 ° ». Elle dit avoir modifié ses valeurs. Nous avons retenu que la théorie se traduisait par la réflexion, qu'elle était constituée d'un ensemble de connaissances. Dans ce cas précis, si O. cherche à comprendre quelque chose, c'est d'elle-même qu'il s'agit, de sa vie, de son histoire, de ses valeurs, et ce travail de compréhension d'elle-même, d'« introspection », se traduit par un changement de ses valeurs, nous pourrions dire de ses croyances, et de ses comportements.

Au-delà de cette confusion particulièrement frappante chez O. entre les cadres « thérapie » et « formation », il semble que nous soyons plus proches d'une conception du « savoir-enseigné » en tant que « savoir-doctrine » qu'en tant que « savoir-théorie » et une des dernières questions posées à O. afin de conclure l'entretien apporte une réponse, selon nous sans équivoque, quant à sa perception sur la nature même de la PNL :

- B : *« est-ce que vous avez d'autres choses à dire sur la PNL ? »*
- O : *« en fait, si vous voulez, suite à la formation que j'ai vécue, que j'ai vécu comme une thérapie de groupe, ça a tellement changé ma vie, que pour moi c'est davantage une philosophie que... qu'un enseignement de processus. »*
- B : *« philosophie ? »*
- O : *« ah oui, une philosophie ! »*
- B : *« en quoi c'est une philosophie ? »*
- O : *« bah, c'est une philosophie parce qu'elle est basée sur...sur une reconnaissance de l'unicité de chaque individu, de la liberté de chaque individu..., de l'élargissement de la possibilité de choix de chaque individu... pour moi c'est plus une façon d'être ! »*
- B : *« que des outils ? »*
- O : *« ah oui ! »*

Et osons avancer ici qu'il nous semble que c'est davantage de « courant spirituel » dont nous parle O. que de « philosophie ».

L'interview de A., également maître praticien, nous paraît, elle aussi, tout à fait significative de l'importance donnée à la possibilité d'une traduction du « savoir-enseigné » par l'action

plutôt que par la réflexion. A. a découvert la PNL lors d'une conférence au cours de laquelle elle intervenait sur le thème de la communication. Elle assiste alors à une démonstration menée par un autre intervenant, démonstration qui, nous allons le voir, sera pour elle déterminante :

- A : *« donc, discute avec lui, avant et pendant les conférences... puis j'étais un peu sceptique, parce que bon... des techniques qui font sauter des phobies en vingt minutes... puisqu'à l'époque c'était présenté comme ça... »*
- B : *c'était présenté comme ça...*
- A : *me semblait douteux*
- B : *hum, hum »*
- A : *alors j'ai demandé effectivement à Monsieur B. de faire une sorte de petite démonstration, et il m'a proposé effectivement, parce que je... il faisait ça assez fréquemment à l'époque euh... de participer à une petite démonstration*
- B : *sur une phobie, donc ?*
- A : *sur une phobie, voilà donc... il l'a fait en fait lors de l'une de ses conférences, il a demandé à quelqu'un de la salle euh... qui avait une phobie de vouloir bien participer, tout le monde s'est regardé, et quelqu'un a osé effectivement lever le doigt et a expliqué qu'il avait une phobie du tableau vert*
- B : *d'accord...*
- A : *et je connaissais cette dame, puisqu'elle travaille effectivement à ...(organisme de formation), elle avait fait des conférences, et je savais qu'elle avait la phobie du tableau vert puisqu'il n'y a que deux salles, une avec un tableau "velleda" blanc, une avec un tableau vert, et ça posait toujours des difficultés d'organisation parce qu'elle ne pouvait pas être dans la salle à tableau vert.*
- B : *hum, hum*
- A : *donc euh... il l'a fait monter sur... sur l'estrade, euh... montre en main, il a mis une petite demi-heure pour lui faire sauter sa phobie euh... en commentant ce qu'il faisait et en présentant la notion d'ancrage<sup>449</sup>.*
- B : *OK, hum, hum.*
- A : *voilà donc, démonstration à l'appui, puisque j'ai vu cette dame après et effectivement la phobie avait bien été résorbée, je me suis dit que c'était un outil intéressant et que je pouvais peut-être l'ajouter à ma palette. ».*

---

<sup>449</sup> La notion d'ancrage est définie dans notre présentation des éléments matériels de la PNL p. 344.

Notons que A. ne dit à aucun moment lors de l'entretien qu'elle cherche à comprendre les processus par lesquels ces changements subis sont censés se produire. A priori réticente avant la démonstration, elle est non seulement convaincue de l'efficacité de l'outil après avoir assisté à la démonstration, mais de plus, elle envisage déjà de l'utiliser elle-même dans ses propres interventions<sup>450</sup>. Ici, il semblerait que l'on ne s'intéresse pas aux concepts qui fondent les techniques enseignées. Ce qui importe, c'est que ça marche, si ça marche pour l'autre ça marche aussi pour nous et dans ce cas c'est bon pour tout le monde !

Nous reconnaissons sans peine dans l'ensemble des propos tenus par les formateurs PNL l'empreinte forte d'un pragmatisme qui, on l'a vu, se traduit également par des outils et des techniques qui se veulent avant tout efficaces et faciles à utiliser. La réflexion théorique et le sens ne semblent pas être de mise chez ces acteurs, ce qui importe c'est d'une part ce que l'on peut faire de l'outil PNL, son « efficacité » et d'autre part les grandes idées sur le monde et sur l'homme qu'elle véhicule et auxquelles il « fait bon » d'adhérer. Nous avons précédemment souligné les difficultés que nous avons éprouvées, dans un premier temps, à rendre compte du domaine conceptuel propre à la PNL dans le cadre de notre modèle de lecture du corpus de ce « savoir-enseigné » ; ce domaine étant en fait constitué de référents théoriques empruntés à la linguistique, à la psychothérapie, à la sémantique, à la philosophie ainsi qu'à l'école de Palo Alto. Il semblerait que pour les formateurs, ce corpus conceptuel ne soit pas directement, ou en tous cas aisément, accessible, tant par le biais de la littérature PNL que par celui des formations, et on comprend dès lors, le malaise dans lequel on les plonge en les questionnant sur ce sujet.

Intéressons-nous maintenant aux représentations des enseignants sur le « savoir PNL » en essayant de comprendre en quoi leurs discours peuvent, ou non, plus ou moins différer de ceux des formateurs.

#### - Au niveau des enseignants :

R. souligne à plusieurs reprises au cours de l'entretien le caractère « pragmatique » de la PNL. Elle dit :

- *« ce que j'ai beaucoup aimé dans la PNL, dès le départ, c'est son côté à la fois pragmatique, son côté rigoureux ».*

---

<sup>450</sup> Splendide exemple d'attitude inductiviste naïve, qui ne manquerait pas de faire frémir K. Popper !

Nous avons pu noter qu'à plusieurs reprises R. associait les deux notions : rigueur et pragmatisme. Pour R. la PNL est pragmatique dans le sens où les outils peuvent « *s'appliquer dans n'importe quel lieu* », « *dans la rue* ». Quand nous lui demandons ce qu'elle entend par « pragmatique », elle explique qu'à « *l'origine* » la PNL « *est un modèle* », que l'on est « *directement dans le comment* ». Elle apprécie également que les outils PNL soient :

- « *directement applicables* »,
- « *une fois que j'étais sortie de un ou deux jours de formation, je pouvais appliquer directement sur le terrain* ». <sup>451</sup>

Il semble que pour R. un autre critère soit en faveur de l'outil, celui de sa rapidité d'intégration et donc d'utilisation pour l'apprenant.

R. différencie la PNL d'autres approches comme la Gestalt ou l'AT (Analyse Transactionnelle), qu'elle trouve plus théoriques. Elle précise à ce propos :

- « *c'étaient des outils que tu pouvais utiliser directement, tu n'avais pas une explication théorique. C'est-à-dire que par exemple si on te parlait d'harmonisation, synchro, avant même de donner la définition, la personne te montrait face à toi ce que c'était d'être harmonisé synchro* ».

Pour R., « pragmatique » est employé dans le sens où l'outil est d'abord vécu, expérimenté, avant même d'être expliqué par le langage. R. stipule que ce qu'elle apprécie dans la PNL, c'est « *son côté pragmatique, son côté rigoureux* » et aussi que « *ça avait du sens* ». Quand nous lui demandons ce qu'est le sens pour elle, elle répond :

- « *le sens..., et bien... c'est pour moi savoir quelle direction tu prends et pourquoi tu la prends et les conséquences et donc comment tu vas mettre en place pour aller dans ce sens là* ».

Elle emploie souvent le mot « sens ». Selon elle, on ne peut pas utiliser une méthode sans « sens » ; le sens est « *le pilier* ». Elle opère une différence entre les mots « sens » et « finalité ». Selon R. :

- « *la finalité peut être commune* ».

---

<sup>451</sup> Voir Bandler, « Un cerveau pour changer » (1995). La PNL est présentée comme étant un outil applicable à tout un chacun et ce dans n'importe quelle circonstance.

alors que, ajoute-t-elle :

- « *un sens pour une personne n'aura pas forcément le même sens pour l'autre* ».

Une des caractéristiques de la doctrine, en tant que système fermé, est qu'elle ne laisse entrer que ce qui la conforte (E. Morin, 1991, p. 132-133). En évoquant sa formation d'enseignante certifiée en PNL, R. insiste sur ce qu'elle nomme le « côté universitaire » de cette formation qui, selon elle, permet aux enseignants de « s'ouvrir » sur d'autres courants de pensée, d'autres méthodes. Voyons ce que signifie pour elle l'idée d'ouverture :

- B : « *dans ta formation enseignante, la dimension conceptuelle et déontologique que tu recherchais, tu l'as trouvée ?* »
- R : *hum... oui, moi ce que j'aimais, c'était que si tu veux, tu avais à la fois, là je retrouvais un peu le côté universitaire qu'on disait, par ce qu'on... y'avait pas l'enfermement dans la PNL, y'avait efficience de la PNL avec confrontation d'autres méthodes.*
- B : *quelles méthodes ?*
- R : *bah... par exemple, on a travaillé à nouveau l'Analyse Transactionnelle... Gestalt, après il pouvait y avoir des courants tels que le bouddhisme, la philosophie... euh... tu vois, j'aimais bien ça. Y'avait une ouverture et en même temps, on restait tout le temps dans le champ de la PNL.*
- B : *hum,*
- R : *donc ça, j'aimais assez. Donc, t'avais à la fois toutes les attitudes et le modèle et tu avais en même temps tout le champ sémantique qui s'ouvrait avec confrontation des méthodes et des courants de pensée, en sachant que... comment rester dans ton courant de pensée PNL... mais qui allait dans le même sens, puisque tu faisais les parallèles, tu vois ? »*

Nous avons vu avec E. Morin (Ibid., p. 132-133) que si la théorie admet volontiers ce qui pourrait la contredire, le propre de la doctrine est bien de se protéger de tout ce qui risquerait de la mettre en péril. La doctrine, en tant que système plutôt fermé n'accueille que ce qui la valide. R. explique que dans le cadre de sa formation d'enseignante, elle a pu acquérir ce qu'elle nomme des savoirs conceptuels lui permettant à la fois d'accéder à un niveau de compréhension et d'intégration des savoirs PNL plus élevé, tout en s'ouvrant à d'autres courants de pensée. Toutefois, les exemples qu'elle choisit afin d'illustrer cette ouverture

(Analyse Transactionnelle, Gestalt<sup>452</sup>, bouddhisme, philosophie) ne nous permettent pas de « croire » en une ouverture. Elle souligne, de surcroît, qu'il est important, tout en s'ouvrant à d'autres courants de pensée, de se maintenir dans le sien, en l'occurrence celui de la PNL.

Ainsi, nous pouvons comprendre que si les enseignants sont « autorisés » à écarter légèrement leurs œillères pour découvrir un autre horizon, il n'est pas question pour eux d'en profiter pour s'évader de leur propre « monde PNL ». Si autre horizon on peut concevoir, ce ne peut être que pour confirmer la beauté et la justesse du monde dans lequel et à partir duquel on peut voir un « semblant » d'autre horizon.

Par ailleurs, notons que les propos tenus ici par R. font apparaître, une fois encore, la tendance très répandue chez les acteurs PNL à pratiquer le « nominalisme » (au sens de P.D. Ouspenski). C'est ainsi que pour R. la « philosophie » apparaît en tant que courant de pensée au même titre que le « bouddhisme » et l'usage qu'elle fait des termes « *champ sémantique* » et « *modèle* », pas toujours très pertinent, révèle cette attitude qui consiste à nommer ce qu'on ne comprend pas, peut-être pour se convaincre, ou nous convaincre, qu'elle sait.

Le savoir plus « conceptuel » réservé aux enseignants, et dont nous parle R., ne paraît pas être un « savoir compris », intégré et personnel ; ce que nous pourrions nommer avec J. Legroux une connaissance. Mais, n'est-t-il pas vrai qu'ainsi, elle ne risque pas, en tant qu'enseignante, de s'interroger sur le bien fondé des outils qu'elle utilise et qu'elle enseigne et, ce faisant, de remettre en question « la PNL » en tant que telle ?

Intéressons-nous maintenant à la littérature francophone et par son intermédiaire tentons de relever quelques idées fortes défendues par les institutions<sup>453</sup> de la PNL.

#### - Au niveau des auteurs et des institutions :

Entre le « comment » et le « pourquoi », il semblerait qu'il n'y ait pas d'hésitation chez les auteurs spécialisés sur la question de la PNL. On a déjà pu noter que la démarche PNL était une démarche typiquement pragmatiste. Ce qui compte n'est pas de savoir pourquoi ça

---

<sup>452</sup> Rappelons que la PNL s'inspire largement de la Gestalt. En quoi, un retour aux fondements peut-il signifier une ouverture ?

<sup>453</sup> Rappelons avec O. Reboul (1977, p. 38) que l'endoctrinement, comme d'ailleurs tout enseignement, implique « l'institution ».

marche ni pourquoi ça ne marche pas, ce qui compte c'est ce qui est utile, et ce qui est utile c'est de savoir « comment » ça marche.

De nombreux exemples dans la littérature de la PNL illustrent cette position bien tranchée. Voici comment M. Dovero et É. Grébot (1993) introduisent leur ouvrage intitulé « enseigner, former, conseiller avec la PNL » :

- *« La programmation neuro-linguistique est une approche originale de la communication et du changement qui intéresse tout particulièrement les formateurs, les enseignants et les conseillers dans la mesure où elle propose des modèles et des outils pour répondre aux questions suivantes :*

- *Comment communiquer avec tel stagiaire, tel élève ou tel parent ?*
- *Comment motiver une personne pour un objectif précis et stimuler son intérêt pour une matière ou une tâche ?*
- *Comment aider les étudiants à mieux gérer le trac aux examens ?*
- *Comment établir un meilleur contact ?*
- *Comment former, enseigner et conseiller avec la PNL ? »*

À la lecture de cette introduction, on devine sans peine que cet ouvrage n'est pas destiné aux formateurs, aux enseignants et aux conseillers qui s'interrogent sur les questions de la communication, de la motivation, de la relation, de l'apprentissage et qui sont à la recherche d'éléments leur permettant de mieux « comprendre » les processus relationnels et les processus d'apprentissage. Même si l'ouvrage offrait de quoi nourrir la pensée des lecteurs sur ces dimensions, il apparaît que sa finalité première est davantage de proposer des « outils d'action efficaces » dans les domaines de la communication et de l'apprentissage.

On lit toutefois chez certains auteurs, des propos qui pourraient nous faire penser que la « compréhension », en tant que finalité, trouve aussi sa place dans le monde de la PNL. Arrêtons-nous quelques instants sur l'avant propos d'un des ouvrages écrits par Catherine Cudicio, qui s'intitule précisément : « Comprendre la PNL » (1986, p. 11) :

- *« Ceux qui réussissent dans le monde aujourd'hui le doivent autant à leurs talents spécifiques qu'à leur communication, que l'on exprime des idées ou que l'on vende des produits tangibles, ce qui compte c'est la qualité du message, elle assure la compréhension et donne les moyens de convaincre. Nous disposons aujourd'hui d'un outil de communication : La P.N.L. qui nous fournit un ensemble de techniques*

*destinées à savoir observer, développer nos capacités de perception et présenter nos messages en fonction des informations recueillies. Ce livre s'adresse à ceux qui considèrent la communication comme un élément essentiel de leur activité : formateurs, chefs d'entreprise, consultants et, d'une façon générale, toutes les personnes ayant une activité basée sur le contact humain trouveront des moyens simples et efficaces pour résoudre les difficultés qui se présentent dans leur vie professionnelle ou personnelle. Je souhaite que ceux qui liront ce livre puissent avoir un regard différent sur la communication interpersonnelle, une écoute plus efficace de leurs interlocuteurs et acquérir les moyens pratiques d'atteindre leurs objectifs par une meilleure compréhension des autres. ».*

« Réussite », « talent », « convaincre », « simple », « efficace », « pratique » autant de termes qui nous éloignent des paradigmes de la compréhension et de la complexité. Toutefois, nous ne pouvons pas ignorer qu'elle emploie également le terme de « compréhension ». On pourrait penser alors qu'elle désire aller au-delà des « *moyens simples et efficaces* » que propose la PNL. Mais nous n'avons pas repéré dans son ouvrage d'éléments significatifs qui nous permettraient de dire, qu'au-delà des stades du « savoir que » et du « savoir faire » - c'est-à-dire ce que nous considérons comme relevant plutôt du domaine du « savoir-croyance »<sup>454</sup> - elle ait proposé à ses lecteurs des savoirs et des questionnements aptes à stimuler leur réflexion et leur esprit critique. Ce qu'elle nomme ici « compréhension » se rapproche davantage selon nous, de ce que l'on nomme « explication », mais il ne s'agit pas d'explication de concepts mais de « techniques ». Elle précise d'ailleurs elle-même :

- « *Ce livre présente les principales techniques de la PNL de la façon suivante : l'aspect théorique pour ce qui concerne l'explication et la pensée, ou la présupposition sous-jacente, l'aspect pratique donné par les exemples, les exercices et la démarche d'utilisation étape par étape.* » (C. Cudicio, 1986, p. 17).

Nous savons que dans la démarche PNL le présupposé tient lieu de « concept théorique » sur lequel sont censés être fondés les techniques et outils présentés. Mais contrairement à un concept théorique, que l'on peut rechercher à comprendre et sur lequel on peut s'interroger, le présupposé est un postulat à « accepter » en tant que tel, puisque supposé être « bon ».

---

<sup>454</sup> cf. : tableau (19), p. 146.

Dans d'autres ouvrages, l'accent est mis non pas sur l'acquisition de « savoir que » et de « savoir faire », utilisables dans le cadre des relations personnelles ou professionnelles avec autrui, mais sur l'importance de la réflexion que chacun est censé mener sur soi-même, avec soi-même. Voici un extrait d'un des livres écrits par J. De Saint Paul « *Choisir sa vie, Découvrir et réaliser ses valeurs et ses buts de vie avec la Programmation Neuro-Linguistique* » (1992, p. XVII) :

- « *Cet ouvrage a pour ambition de procurer au lecteur des moyens pour établir cette carte<sup>455</sup> et lui donner par-là même la possibilité de réfléchir de façon organisée aux questions fondamentales qu'il se pose sur lui-même, de façon à pouvoir y répondre. Comment mieux me connaître ? Comment savoir ce qui est vraiment important pour moi dans la vie : mes valeurs et mes aspirations profondes ? comment savoir ce que je veux faire de ma vie compte tenu de mes aspirations ? Enfin, comment y parvenir ? À partir de ce travail de réflexion sur notre carte, c'est-à-dire sur notre identité et notre vision du monde, l'ouvrage propose également au lecteur des moyens pour vérifier si la façon dont il s'y prend pour conduire sa vie a des chances de lui permettre de satisfaire ses aspirations, c'est-à-dire de s'épanouir. Dans le cas contraire, il lui suggère des pistes de changement et, enfin, des techniques conduisant à l'évolution désirée. Il s'agit donc, en dernière analyse, de se donner les moyens pour choisir sa vie en toute connaissance de cause. Qui n'en a jamais rêvé ? ».*

On peut noter que si, dans un premier temps, cet auteur propose d'apporter des éléments permettant au lecteur de réfléchir sur lui-même, la finalité n'est en aucun cas la réflexion en elle-même. Le lecteur doit être amené à réfléchir pour mieux se connaître, et à mieux se connaître pour mieux agir sur lui-même. C'est ici que la PNL intervient, en proposant des outils et des techniques supposés aider tout un chacun à décider des changements « bons » pour lui et à les mettre en œuvre.

Nous ne sommes toujours pas dans le « connaître pour connaître », cette fois-ci « l'apprendre par cœur » et le « faire à l'identique » ne suffisent pas et on en appelle à la compréhension. Mais, il ne s'agit en aucun cas de la compréhension des savoirs transmis et des concepts qui les fondent, il s'agit exclusivement de la compréhension de soi, parce qu'elle s'avère ici nécessaire, indispensable pour l'action.

---

<sup>455</sup> Dans cet ouvrage, J. De Saint Paul présente un outil qu'elle nomme « *Orientation Fondamentale du Moi* », mis au point par Leslie Cameron Bandler, qui représente graphiquement la « *carte du monde* » de la personne.

Arrêtons-nous quelques instants sur un extrait de la préface écrite par A. Cayrol<sup>456</sup> à l'ouvrage de N. Bidot et B. Morat, « *D'un monde à l'autre – Exercices de Programmation Neuro-Linguistique à pratiquer au quotidien* » (1995) :

- « *La PNL est une discipline qui se consacre à l'analyse et à la reproduction de l'excellence humaine. Pour de nombreuses personnes elle est aussi un art de vivre ainsi qu'une façon de contribuer à faire que ce monde soit un jour un endroit où il fasse bon vivre pour tous (projet ambitieux, il est vrai).*

*La PNL est aujourd'hui présente dans la plupart des domaines de l'activité humaine, que ce soit la médecine ou la pédagogie, la thérapie ou le développement personnel, le sport de haut niveau ou la vie de l'entreprise ; sa contribution y est significative – pour autant qu'elle y soit mise en pratique avec compétence et sagesse.*

*Hormis ses applications professionnelles, la PNL a également permis à des milliers de personnes d'atteindre les objectifs qu'elles s'étaient fixés dans leur vie, d'enrichir leur vision du monde et de construire des relations de qualité avec leur entourage, souvent bien au-delà de ce qu'elles avaient pu imaginer.*

*En tant que développeur international de cette approche, j'ai l'occasion de rencontrer régulièrement les créateurs de la PNL ainsi que ses principaux chefs de file. J'ai à chaque fois l'occasion de mesurer le chemin parcouru en une quinzaine d'années par cette discipline. (J'ai également conscience de ce qui lui reste à faire.)*

*Partant d'une approche d'abord centrée sur la reproduction des hautes performances humaines, la PNL s'est enrichie au fil des ans de développements concernant la vie des groupes, d'une réflexion de fond sur les valeurs et d'une prise en compte de l'importance de la dimension spirituelle. »*

Notons ici que l'approche PNL est présentée en tant que « *discipline* », ce qui peut nous amener à pointer un autre aspect de ce « savoir-enseigné ». En effet, rappelons qu'au 14<sup>ème</sup> siècle la « discipline » était « *un fouet fait de cordelettes ou de petites chaînes utilisé pour se flageller, se mortifier* » (Le Petit Robert). Ce terme, polysémique, peut aujourd'hui signifier un domaine ou une matière scientifique enseignée mais aussi la « règle de conduite », imposée, ou que l'on s'impose, et qui doit être respectée et implique astreinte et/ou obéissance. On retrouve dans les propos d'A. Cayrol ces deux aspects, puisque, précise-t-il elle a pour objet « *l'analyse et la reproduction de l'excellence humaine* » mais est aussi « *un*

---

<sup>456</sup> Rappelons qu'A. Cayrol, co-auteur de « *Derrière la Magie, la PNL* » (1984) est avec J. De Saint Paul l'un des premiers à avoir introduit la PNL en France dans les années 1980.

*art de vivre* » ; elle est ainsi une spécialité enseignée ainsi qu'une conduite de vie. Par ailleurs, il parle de « *chefs de file* » ce qui signifie bien que la PNL est portée, par des individus, des « maîtres » qui ont pour mission de la développer et ce, en faisant de nouveaux « adeptes », des « *milliers* » de nouveaux « disciples ».

La doctrine se traduit par l'action et nous savons que la PNL trouve ses fondements philosophiques, en grande partie dans la pensée pragmatiste ; l'idée de progrès social étant une des idées maîtresses de cette pensée. Si la PNL apparaît plus communément comme une approche individuelle, on pourrait penser à la lecture de cette préface, qu'elle se pose davantage en tant qu'idéologie à visée collective, nous serions même tentés de dire « absolue » et « totalitaire », plutôt qu'individuelle. Elle promet au lecteur un monde meilleur, un monde où « *il fasse bon vivre pour tous* ». Avec G. Lerbet (1995a, p. 31), nous nous permettrons de reconnaître ici « *une image close de l'Homme, unique, universelle ; on aspire pour lui à la construction d'un univers isolé et parfait qui sera adéquat* ».

On sait que « *La doctrine n'endocctrine que si elle est idéologie* » (O. Reboul, 1977, p. 38) et il semblerait que nous ayons ici largement dépassé le stade du « savoir-doctrine », considéré en tant que simple amas de croyances, pour accéder justement au stade de l'idéologie. O. Reboul, qui opère une distinction entre propagande et endoctrinement<sup>457</sup> insiste bien sur l'idée que la « *propagande ne vise pas à éduquer mais à mobiliser* » (1977, p. 28), elle cherche à faire « acheter » la doctrine. Ici, la préface d'A. Cayrol, n'a-t-elle pas pour objectif de faire acheter un des livres porteurs de l'idéologie dont il reconnaît lui-même être un des « développeurs internationaux ». Le message paraît clair : grâce à la PNL, on peut reproduire les « *hautes performances humaines* », et chacun peut atteindre « *l'excellence humaine* », d'ailleurs des milliers de personnes dans le monde entier en ont fait l'expérience, alors pourquoi pas vous ?

Dans ce cas précis, ce que semble promettre la PNL, via A. Cayrol, c'est bien l'accès pour tous au bonheur. Ne serions-nous pas dans ce que P. Watzlawick (1975, p. 66 à 81) nommerait « *le syndrome d'utopie* » ? Et pourtant cet auteur, auquel la PNL prétend se référer, souligne bien à plusieurs reprises « *les limites d'une psychothérapie responsable et humaine* », psychothérapie qui « *si elle ne veut pas être la cause du mal qu'elle soigne doit se*

---

<sup>457</sup> En effet, selon cet auteur (1977, p. 27-28) : « *La propagande s'adresse aux masses pour en obtenir une action immédiate et à court terme : voter, acheter, manifester, etc. L'endoctrinement brise avant tout la croyance et s'adresse donc à un seul ou à un nombre restreint d'individus pour un résultat à long terme* ».

*limiter à soulager la souffrance » et qui ne « peut pas prendre pour objet la quête du bonheur ». (P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch, 1975, p. 77).*

On trouve d'autres exemples de « propagande » qui, s'ils restent encore caricaturaux de la manière dont la PNL ose parfois « se vendre », et demandent peut-être à être considérés comme des « *cas extrêmes* » (M. Huberman, M.B. Miles, 1991, p. 434), n'en restent pas moins très alarmants. Un des exemples les plus frappants, et selon nous très grave sur le plan de l'éthique, de la dérive « propagandiste » de la PNL peut être illustré par cette publicité d'Anthony Robbins pour ses séminaires de formation à la PNL, publicité qui a fait l'objet d'une page complète dans la revue « Psychologies » de janvier 1998 et dont nous reprenons ici quelques lignes, qui selon nous, pourraient même se passer de commentaires :

*- « Augmentez Vous Aussi Vos Performances Grâce à Anthony ROBBINS.*

*L'homme qui a déjà changé la vie de milliers de personnes.*

*Vous aussi découvrez tous les potentiels que vous avez en VOUS !!!*

*OUI, vous aussi vous pouvez bénéficier de l'expérience, du savoir et de l'énergie de ce communicateur exceptionnel.*

*Comment atteindre le succès rapidement grâce à la PNL. Prenez modèle sur quelqu'un qui a déjà atteint le succès. Alors ne perdez pas de temps dans les chemins tortueux, prenez l'autoroute du succès et réservez dès maintenant votre place pour l'événement de l'année. Le séminaire d'Anthony Robbins 'Libérez Votre Puissance Intérieure » à Milan du 19 au 22 Juin et Bruxelles du 3 au 6 Juillet 1998.*

*Pourquoi plus d'1.500.000 personnes ont assisté à ses séminaires ces 4 dernières années ?*

*Pourquoi a-t-il vendu plus de 25 millions de cassettes ?*

*Pourquoi est-il le conseiller de Bill Clinton, André Agassi, Nelson Mandela, Michael Gorbatchev, ces personnes qui ont changé la face du monde ?*

*Pourquoi ses livres « Pouvoir Illimité » et « L'éveil de votre puissance intérieure » sont des best sellers mondiaux ?*

*Parce qu'à 37 ans Anthony Robbins est le leader de la nouvelle génération de formateur. Anthony Robbins est le numéro 1, du changement immédiat et durable, c'est pourquoi des milliers de personnes se pressent pour assister à ses séminaires. »*

Soulignons ici la conception pour le moins « hétéro-référencée » de l'être humain et contentons-nous de ces quelques questions : où est la doctrine et où est l'endoctrineur ?

Anthony Robbins serait-il, en personne, une incarnation de la PNL ? Cherche-t-on à vendre de la PNL ou de l'Anthony Robbins ? Il semble qu'une fois encore le « modèle PNL » en tant qu'approche et le « modèle PNL » en tant qu'exemple humain des « performances » de l'approche, se soient enchevêtrés et « con-fondus » à un point tel qu'il ne semble plus possible de les distinguer.

Ce type de discours n'est pas sans nous faire penser aux propos défendus par A. Jacquard (1994, p. 146) dans une mise en garde contre les paradigmes de l'efficacité et de la réussite, contre « *ceux qui diffusent ce mensonge : 'le but de chaque individu est de devenir un gagnant', c'est-à-dire un fabricant de perdants* ».

Au regard des différents écrits que nous avons consultés, il nous apparaît que plus la PNL est présentée sous son aspect « magique », « puissant », « extraordinaire » et prometteuse de « pouvoirs illimités », et plus sa présentation s'accompagne de termes « savants » ; parfois même, certains prétendent qu'elle est une « science ». À titre d'illustration, quelques lignes d'une présentation de la PNL extraites d'un document diffusé sur un site Internet<sup>458</sup> :

- « *John Grinder, linguiste, et Richard Bandler, mathématicien, informaticien, découvrent une nouvelle science. P.N.L. (Programmation Neuro-Linguistique), nous devenons tous capables d'exploiter ces pouvoirs illimités qui sont en nous, de mieux réussir, d'améliorer notre vie et celle des autres, d'accéder à l'excellence, au développement personnel maximal.*

*La PNL traite de la structure de l'esprit, en décompose les éléments et les stratégies. Celles-ci varieront, par exemple, selon que l'on est auditif, visuel ou kinesthésique. Cette science de la communication fournit les techniques qui permettent de façon presque immédiate de connaître ses propres fonctionnements et ceux des autres...».*

Ici, il semblerait même que la « *nouvelle science PNL* » soit considérée comme une « *science de la communication* ». « *Excellence* », « *pouvoir illimité* », « *structure de l'esprit* », « *stratégie* », on retrouve toujours les mêmes termes qui allient le « magique » au « scientifique », l'« irrationnel » au « rationnel », ce qui s'explique à ce qui ne peut s'expliquer. Nous pouvons ici faire un lien avec l'utilisation importante de présupposés dans la PNL. Rappelons en effet, que ceux-ci consistent en « *formules à retenir* » (L. Fèvre, G. Soto, 1998, p. 24), ce qui évoque pour nous et au regard des réflexions menées par

---

<sup>458</sup> In P.N.L. et communication éricksonienne. <http://www.multimania.com/baraton/pnl.htm>

O. Reboul, notamment sur la question de la lecture (1999, p. 15), un certain « *savoir traditionnel, constitué de mythes religieux et cosmogoniques* », savoir traditionnel qui, lui aussi, était essentiellement basé sur la mémorisation et n'aurait en aucune façon toléré la moindre remise en question.

Adhérer à une idéologie, c'est adhérer à un système de valeurs qui elles-mêmes reposent sur des croyances et qui se traduisent par des actions. Ainsi, le code éthique (Annexe 5), proposé par l'American Association for N.L.P. (A.A.N.L.P.) à ses adhérents, stipule dans un paragraphe relatif à la « *Représentation publique de la PNL* » :

- « *Les membres de l'AANLP parleront publiquement de la P.N.L. de manière à améliorer plutôt qu'à dévaloriser sa perception, ses praticiens et ses pratiques. Les idées qu'ils exprimeront en public donneront donc une représentation équilibrée et nuancée du modèle P.N.L. et de ses limites. Ces idées viseront à informer le public et à l'aider à prendre des décisions et à faire des choix éclairés.*

*Alors que les normes et l'éthique personnelle sont généralement une affaire d'ordre privé, lorsque la perception de la P.N.L. sera en cause, les normes éthiques de l'AANLP auront, pour ses membres, préséance sur leurs normes personnelles.* <sup>459</sup>»

La doctrine, en tant que système fermé se défend, se protège et n'admet aucune contradiction. Un PNListe se doit de défendre les idées de la PNL, certes de manière « nuancée » et « équilibrée » mais il ne peut en aucun cas prendre le risque d'en ternir l'image. La dernière phrase ne laisse aucune ambiguïté, il n'est pas donné au PNListe l'opportunité de se poser des « cas de conscience » entre ses propres règles éthiques et celles de l'AANLP. Le message est clair : être adhérent c'est s'engager à faire de la « propagande » pour la PNL et accepter de mettre ses propres règles éthiques au second plan.

Notre réflexion sur la question de la morale et de l'éthique<sup>460</sup> nous avait précédemment conduit à considérer que la morale, comme le « savoir », au sens de J. Legroux<sup>461</sup>, relevait davantage du domaine du social, alors que l'éthique, plus proche de la « connaissance » (toujours au sens de J. Legroux) relevait du domaine personnel. Ainsi, et avec P. Ricoeur (1990, p. 200-201), nous avons choisi d'attribuer « *la primauté de l'éthique sur la morale* », considérant la première, qui a rapport avec « *l'estime de soi* », plus fondamentale que la

---

<sup>459</sup> Ce texte nous a été remis par M. Esser en 1997, dans le cadre d'une formation de Maître Praticien en PNL.

<sup>460</sup> cf. première partie, Chapitre III, tableau (23).

seconde, qui relève davantage du « *respect de soi* ». On constate ici, dans le code éthique de la PNL, qu'il est demandé à l'inverse de donner le primat aux normes définies par l'AANLP plutôt qu'à ses règles éthiques personnelles.

En résumé, on retiendra de cette lecture du niveau du « savoir social » PNL, qu'en tant que système, il nous semble tendre davantage vers la fermeture que vers l'ouverture, laissant ainsi entrer ce qui le conforte pour « ignorer » ce qui, peut-être, pourrait le mettre en péril. Par ailleurs, le côté « pragmatique » de l'outil PNL n'a pas manqué d'être souligné par les différents acteurs interrogés, les critères d'utilité, d'efficacité, de rapidité motivent souvent leurs choix, qu'il s'agisse de se former, de se « développer », ou d'acquérir des outils « utiles » dans des cadres professionnels.

Toutefois, la PNL ne s'arrête pas au « professionnel », elle s'immisce dans la vie de tous les jours, guidant les choix « personnels » et dictant les règles éthiques auxquelles il convient de se conformer, si bien sûr on tient à son statut de PNListe.

Voyons à présent à ce qu'il en est du « savoir-enseigné » de la PNL au troisième niveau, celui de l'enseignement.



**c) Le niveau de l'enseignement : « initiation endoctrinante » et/ou « étude autonomisante » :**

Un rapide rappel (ci-après) des principaux traits qui, selon nous, contribuent à nous aider à différencier l'« initiation endoctrinante » de l'« étude autonomisante » que nous appréhendons l'une et l'autre en tant que pratique d'enseignement contribuant plus ou moins à favoriser l'autonomisation de l'apprenant. Mais permettons-nous avant cela d'insister sur l'idée qu'il existe des aspects propres à l'« initiation endoctrinante », comme à l'« étude autonomisante », pouvant se situer dans un « entre-deux » dont les effets sont susceptibles de favoriser aussi bien l'autonomisation que la dépersonnalisation du sujet-apprenant.

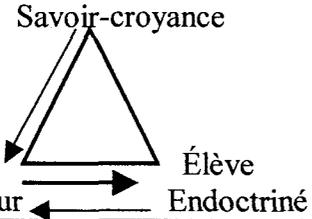
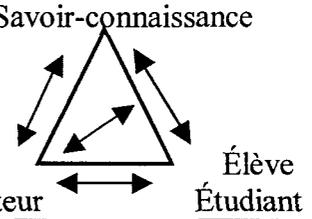
Rappelons également, qu'en tant que système vivant, l'être humain est autonome, que l'autonomie implique autant les processus autoréférentiels qu'hétéroréférentiels (J. Miermont, 2000, p. 14) et qu'ainsi, ce n'est pas parce qu'un apprenant se trouve dans un système d'« initiation endoctrinante » qu'il sera fatalement « endoctriné », pas plus qu'un système

---

<sup>461</sup> cf. première partie, chapitre II, tableau (12).

d' « étude autonomisante » lui permettra, à coup sûr, de gagner en autonomie et de construire des « connaissances » (au sens de J. Legroux).

**(18) « Initiation endoctrinante » et/ou « Étude autonomisante » : des indices signifiants**

« Initiation endoctrinante »	« Étude autonomisante »
Savoir dogmatique ou « savoir-croyance »	« Savoir-connaissance »
« ou » exclusif	« ou » non-exclusif : « et/ou »
Exclusion des autres savoirs	Intégration des autres savoirs
Croire	Penser
Constitue des freins à l'autonomie	Favorable à l'autonomie
Maître absolument indispensable	Enseignant pas forcément indispensable
	
Intérêt essentiellement extrinsèque	Intérêt essentiellement intrinsèque

Pour ce niveau concernant l'enseignement du « savoir PNL » nous allons nous intéresser aux acteurs qui « enseignent » et ont été « enseignés », en commençant par les formateurs.

- Au niveau des formateurs :

Les propos recueillis par les formateurs interviewés font apparaître davantage un intérêt extrinsèque, intérêt à rechercher le savoir pour l'utiliser, plutôt qu'un intérêt intrinsèque, intérêt à rechercher la connaissance pour la connaissance. Ainsi, I., « formateur sauvage<sup>462</sup> », quand elle dit s'auto-former à la PNL, ce qui consiste pour elle à se doter d'ouvrages « pratiques », c'est-à-dire proposant des exercices directement applicables dans ses sessions de formation, précise à propos d'un des livres qu'elle utilise :

<sup>462</sup> Rappelons que nous entendons par « formateur sauvage » un formateur qui n'a pas suivi de formation à la PNL dans le cadre du cursus classique, cf. : p. 265.

- « *c'est intéressant... bien construit parce qu'il y a beaucoup d'exercices de proposés...* ».

Il ne s'agit pas pour elle de connaître la PNL mais d'utiliser les outils de la PNL :

- « *j'essaie systématiquement d'utiliser les outils pour surtout développer ...l'adaptabilité, c'est-à-dire de... savoir utiliser..., par exemple en termes de préférences..., savoir même si on a une dominante assez forte, de savoir au contraire utiliser tous les outils pour... être le plus adaptable à la personne qu'on a en face de nous.* »

Ce que permet l'outil PNL, c'est également ce qui motive O., maître praticien, à poursuivre sa formation jusqu'au niveau de maître praticien :

- « *c'était la toute première année, me semble-t-il, où... (deux enseignantes PNL) démarraient en co-animation... la programmation neuro-linguistique. Donc, j'ai fait une sensibilisation dans le cours du DUFC<sup>463</sup> et comme j'y... voyais une possibilité aussi bien en communication qu'en thérapie... j'ai eu envie de faire le... cursus complet.* »

À la lecture de ces propos, on pourrait penser que la seule motivation de ces formateurs est l'acquisition d'outils leur permettant d'agir directement dans leur pratique professionnelle, qu'il s'agit d'abord pour eux de « savoir faire » et accessoirement de « savoir que ». Toutefois, il semblerait que la finalité ne soit pas essentiellement extrinsèque, et même si l'on ne repère pas directement dans leurs discours d'intérêt à « savoir pourquoi », certains ne cachent pas qu'une autre finalité, voire leur motivation première, est d'ordre personnel. Ainsi, O. précise qu'elle trouve l'outil PNL « *intéressant aussi bien en ... qualité de communication qu'en thérapie* », et quand nous nous lui demandons en quoi cet outil est intéressant, elle répond :

- « *... en thérapie d'abord, en développement personnel, c'est-à-dire que j'ai beaucoup progressé sur moi-même et ayant progressé sur moi-même je me suis dit que c'était intéressant de l'utiliser pour les autres, quoi ! mais, dans un premier temps c'est sûr que c'était pour moi.* »

---

<sup>463</sup> Diplôme Universitaire de Formation aux Communications.

On remarque qu'ici la finalité n'est pas de connaître pour connaître, mais de connaître pour mieux se connaître. S'il y a « utilité », elle est dans un premier temps pour soi. Par ailleurs, au-delà du problème posé par la frontière entre thérapie et formation, on peut s'interroger sur ce basculement dans les postures qui consiste à considérer que : « je peux utiliser pour les autres ce qui m'a permis de progresser sur moi-même. C'est alors que l'on passe ainsi d'un extrême à l'autre, essentiellement en hétéro-référence dans une première phase, où je reçois de l'autre ce qui est censé être bon pour moi, je me place ensuite en auto-référence vis-à-vis de l'autre, quand je pense savoir ce qui est bon pour lui.

La première partie du cursus de formation à la PNL, que nous avons précédemment nommée « sensibilisation » est parfois nommée « initiation ». Ainsi quand A., maître praticien, relate les circonstances de sa première rencontre avec la PNL, elle précise :

- « *la PNL était enseignée par quelqu'un de Bruxelles...j'ai téléphoné pour savoir ce que c'était...cette personne m'a répondu 'on fait une initiation'... si vous voulez, vous venez voir... comme ça vous serez au courant.* »

Elle-même a mis en place des sessions du même type, voire bien plus longues, qu'elle nomme également « initiation » :

- « *alors c'est vrai qu'il m'arrive de faire des stages d'initiation, j'en ai fait quand même pas mal...* ».
- « *je faisais huit jours d'initiation...* ».

Nous avons vu que dans toute pratique initiatique, le rôle du maître était fondamental, dans l'enseignement de la PNL le rôle du formateur l'est également. Le formateur ou l'enseignant peut être considéré comme l'élément central du processus de formation. Le discours tenu par O., maître praticien, dont nous retranscrivons quelques extraits ci-dessous, fait clairement apparaître l'importance accordée à la personnalité du « maître ». Elle-même, en faisant référence au film « *le cercle des poètes disparus* » avoue avoir été fortement impressionnée par la personnalité du professeur de lettres, personnage central de cette fiction :

- « *j'avoue que le film 'le cercle des poètes disparus' m'a beaucoup marquée aussi... et j'avais aimé l'approche de ce professeur qui n'avait pas peur d'être marginal quitte à se faire renvoyer, mais qui osait ! donc je me dis que vraiment je me suis peut-être aussi inconsciemment ou consciemment un peu modélisée...* ».

Sans conteste, il apparaît que le « charisme » du maître compte davantage que le contenu et la pertinence de son enseignement. Notons, entre parenthèse, l'utilisation qui est faite ici de la notion de « modélisation » : on modélise un « modèle humain », et cette-fois il semblerait que l'on puisse le faire tout aussi bien inconsciemment que consciemment<sup>464</sup>.

Aux dires de certains de ces élèves, O. présenterait elle-même quelques traits de ressemblance avec ce fameux professeur :

- O : *« c'est rigolo parce que ça fait deux ou trois fois que des élèves me disent 'vous me faites penser... dans votre mode de fonctionnement à...' ».*
- B : *au professeur ?*
- O : *bah oui, parce que... effectivement quand il dit 'montez donc sur la table, vous n'allez pas changer la réalité mais vous allez changer votre regard, c'est typiquement ce que propose la PNL ! »*

Soulignons là encore l'enchevêtrement des modèles, il y a confusion entre le « modèle PNL » et la personne de O. ; elle se considère ici comme un « modèle du professeur qui ose » (pour reprendre ces termes) et elle ne cache pas sa fierté d'« être » ce modèle, d'être une « incarnation » de la PNL.

Quand elle évoque son propre cursus de formation, elle insiste davantage sur la personnalité de ses formateurs que sur leurs compétences pédagogiques :

- *« elle faisait du théâtre, elle avait une façon théâtrale de présenter, elle faisait rire... dans mon éducation aucun prof. ne m'avait permis d'apprendre en riant. »*
- *« avec G.F. (Enseignant en PNL et en Hypnose Ericksonnienne)... c'est quelque part un homme de théâtre, il fait un 'one man show', et c'est un rigolo quoi ! »*
- *« la façon dont il fait passer le message... c'est quasiment aussi important que le message... ».*

*« Aussi important que le message »* ou plus important que le message au point même de se substituer à lui ? O. Reboul (1977, p. 140), faisant référence aux principes d'« éducation totale » de l'hitlérisme, souligne un aspect important qui est précisément celui de la « personnalité » de l'éducateur, et en guise d'illustration il reprend un extrait des propos de

---

<sup>464</sup> cf. notre recherche de significations de la notion de modèle et de modélisation p. 349 à 362.

Hans Schlemm<sup>465</sup>, que nous nous autorisons à notre tour à citer : « *Dans le IIIe Reich, chaque maître doit enseigner selon sa méthode propre et personnelle, car le principal moyen et instrument de l'éducation est et demeure la seule personnalité de l'éducateur* ». Dans la conception de l'enseignement que nous comprenons être celle défendue par O., il nous semble bien que, là aussi, ce qui importe est davantage la personnalité de l'enseignant que les modes et contenus de ses enseignements.

En questionnant le « savoir PNL » en tant que « savoir-doctrine » et/ou « savoir-théorie » nous avons souligné les visées collectives et « totalitaires » de la PNL, via ses principaux « chefs de files »<sup>466</sup> ce qui d'ailleurs, avec K. Popper (1991, p. 340) n'est pas sans nous rappeler les rêves « politiquement dangereux » de certains behavioristes ou encore ce qu'A. de Peretti (2000, p. 103 à 109) nomme le « mythe identitaire »<sup>467</sup>. Osons, à notre tour, un léger écart vers l'excès et le radicalisme pour énoncer que si la PNL était une « doctrine » (et nous insistons sur le si), nous ne pourrions qu'apprécier la cohérence de ses « moyens » et « instruments » de « propagation » ! Mais, poursuivons avec les propos tenus par O. :

- B : « *la PNL a des présupposés ?* »
- O : *oui énormément, oui*
- B : *sur lesquels vous vous reposez ... vous m'avez parlé d'unicité ?*
- O : *celui qui me plaît le plus c'est... euh... d'augmenter la possibilité de choix, plus j'ai d'informations effectivement... d'augmenter la liberté... c'est surtout sur celui là que j'insiste quand je suis en cours, en séminaire...*
- B : *et ça, vous le transmettez comment... cette philosophie?*
- O : *oh elle est pas évidente ! euh... je vais être prétentieuse, mais probablement par ma façon d'être et ma qualité de contact. Si je le dis c'est que régulièrement me vient euh... plutôt en termes positifs : marginale, atypique, différente euh...*
- B : *ça, c'est les retours que vous recevez ?*
- O : *ce sont les retours... qui sont quelquefois choquants... hein euh... les gens sont choqués ! mais euh... bon je pense effectivement que mon mode de fonctionnement c'est vraiment de donner le droit... On peut à partir du moment où on l'exprime socialement parlant... tout peut être dit ! j'insiste beaucoup sur oser dire, sur oser questionner, sur oser être soi... ».*

---

<sup>465</sup> Hans Schlemm, in Gamm (Hans-Jochem), Führung und Verführung, Pädagogik des Nationalsozialismus, Munich, List Verlag, 1964, p. 184.

<sup>466</sup> cf. : préface d'A. Cayrol citée p. 394.

Ce discours n'est pas sans évoquer pour nous quelques autres traits caractéristiques de ce que nous avons nommé l'« initiation endoctrinante ». Dans toute pratique initiatique endoctrinante la place du maître est fondamentale, c'est lui qui sait, il est l'incarnation même du savoir qu'il détient et lui seul a le pouvoir de le transmettre à ses élèves. Ces derniers ne peuvent apprendre que « par » lui et que « de » lui. La parole du maître revêt alors un caractère sacré, « magister dixit <sup>468</sup> », et il n'est pas question de la remettre en cause. À l'extrême, non seulement c'est au maître qu'appartient la décision de permettre à l'élève l'accès au savoir mais aussi de lui permettre d'exister, d'« être soi ». Le maître exige la reconnaissance de ses élèves, leur admiration, voire leur adoration, et c'est seulement en retour qu'il leur distillera, peut-être, quelques gouttes de son précieux savoir.

Notre réflexion sur les différentes conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement nous avait conduit à construire un « Modèle de lecture de la légitimité de la pratique d'enseignement »<sup>469</sup> qui nous permettait de mieux nous représenter deux types d'enseignement au regard de leurs effets en termes de « propension » (au sens popperien) à favoriser l'autonomisation et/ou l'endoctrinement. En référence à ce modèle et aux propos tenus par ce maître praticien, il semblerait que nous nous situions davantage dans une pratique proche de l'« initiation endoctrinante » que dans une pratique relevant de l'« étude autonomisante ».

Précisons également que O. n'est pas dupe de l'effet qu'elle produit sur son auditoire. En parlant de ses qualités d'observation et d'écoute, qualités qu'elle exploite dans le cadre de réunions et de négociations, elle avoue :

- « *ça me fait rire parce que là ça fait un peu 'Madame Soleil' ... oui... je pense que je suis différente.* ».

Afin de mieux distinguer l'« initiation endoctrinante » de l'« étude autonomisante », on a également souligné, avec O. Reboul, que la première impliquait pour le futur initié de se plier à des rituels et à des sacrifices. L'initié, s'il veut accéder à la « lumière » promise doit non seulement reconnaître ses erreurs passées mais doit aussi se soumettre aux « épreuves

---

<sup>467</sup> « Mythe identitaire » qui « rapporte chaque individu à une norme unique (...), englobante, qui serait absolue et n'aurait onques oscillé » (A. de Peretti, 2000, p. 103).

<sup>468</sup> « Magister dixit » signifie « le maître l'a dit ». « Paroles sacramentelles par lesquelles les scolastiques du Moyen Âge prétendaient citer comme un argument sans réplique l'opinion du maître (Aristote). » (Dictionnaire historique de la langue française).

<sup>469</sup> cf. : tableau (17), p. 134.

purificatrices ». Ainsi, le passage du statut de non-initié au statut d'initié s'accompagne nécessairement de moments pénibles et impliquants.

C'est ce que semble confirmer ce maître praticien :

- O : « *J'ai quelque fois marné pour l'intégrer..., ça demandait relativement du travail, c'était relativement impliquant* ».

Un des dangers auxquels on s'expose en usant et en abusant des métaphores pour lire et expliquer le réel, est qu'à un moment donné on risque de perdre de vue que la métaphore n'est qu'une métaphore, une image, et qu'on la considère non plus en tant qu'analogie permettant de mieux se représenter quelque chose mais bien comme le quelque chose en tant que chose réelle. Comme le stipulent A. Sokal et J. Bricmont (1997, p. 19) « *le rôle d'une métaphore est généralement d'éclairer un concept peu familier en le reliant à un concept qui l'est plus – pas l'inverse* ». En utilisant la métaphore de l'ordinateur pour tenter d'éclairer la conception de l'esprit humain, nous ne sommes pas convaincus du résultat en terme « d'éclairage ».

Dans le même ordre d'idées, rappelons que G. Bachelard nous met en garde contre l'usage généralisé des analogies et des images qui, dans une pensée pré-scientifique, ne manquent pas de se substituer à l'explication théorique. Si, écrit-il « *dans la mentalité scientifique, l'analogie (hydraulique) joue après la théorie. Elle joue avant dans la mentalité scientifique.* » (G. Bachelard, 1993, p. 80).

Par ailleurs, on sait que R. Bandler et J. Grinder se sont très rapidement approprié l'analogie de l' « homme/ordinateur » ( R. Bandler, 1995, p. 11) et avec elle, celle des programmes, pour avancer l'idée centrale de modélisation de l' « excellence » humaine (A. Cayrol, J. de Saint Paul, 1984, p. 27). Intéressons-nous à l'usage qui peut être fait de cette analogie en écoutant E., « formateur sauvage » :

- E : « *ce que j'utilise aussi au niveau de la PNL... tout ce qui est notion de programmation, le fait d'être programmé, d'utiliser des... programmes dans son ordinateur central...*
- B : *d'accord, et quand vous parlez de programmes, vous pouvez aller un petit peu plus loin sur cette notion là, ou pas ?*
- E : *oui, oui, parce que quand je travaille des formations du style 'développer sa personnalité' euh... j'aborde la notion euh... 'nous sommes un ordinateur ultra*

*sophistiqué, un ordinateur portable et un ordinateur avec des programmes' et dans ce cas là effectivement, je me sers de la PNL pour montrer à nouveau l'autoroute de la communication.*

- E : (...) donc nous avons tous des programmes très différents.
- E: *quels sont mes programmes de base ? hum, hum, donc programmes à partir du visuel, du kinesthésique et de l'auditif... c'est-à-dire moi j'élargis comment on a été programmé... je reprends le système VAKOG<sup>470</sup>, tout ce qui a été fourni par mon environnement, ce qu'on m'a donné à voir, ce qu'on m'a donné à entendre euh... est-ce qu'on a stimulé mon imagination, est-ce qu'on a stimulé mon côté kinesthésique ?... ».*

Nous ne manquerons pas de relever ici la conception particulièrement hétéroréférencielle de l'être humain, qui semble être celle de cette formatrice. On comprend que tout le monde a été programmé, et surtout que le contenu de ce programme dépend essentiellement de l'environnement : « *tout ce qui a été fourni par mon environnement... ce qu'on m'a donné à voir... ce qu'on m'a donné à entendre* ».

Dans le même ordre d'idées et afin de répondre à notre question sur les fondements de la PNL, elle enchaîne à nouveau sur la notion de programmation :

- B : « *vous m'avez parlé de Bandler et Grinder ?*
- E : *voilà... uniquement de nom, le côté mathématique parce qu'on a quelque chose de très structuré... le côté probablement euh... enfin linguistique... enfin ça me semble... informaticien, par cette notion de programme, de disquette à enlever euh... de bonne disquette à remettre euh... j'ai pas suffisamment de... de connaissances, je pense en PNL pour pouvoir répondre vraiment... de manière précise à la question, je pense qu'il faudrait être au moins praticien ou master pour pouvoir se permettre de... de dire... moi je ne peux pas. Sur quoi ça se base ? moi j'ai fait le lien tout de suite avec le cerveau, donc euh... pour moi le cerveau c'est... c'est là, c'est à l'intérieur, c'est tangible, c'est mon ordinateur central.*
- B : *hum*
- E: *je fonctionne avec, donc la PNL venait en fait s'accrocher dessus... ça m'a apporté du vocabulaire, par exemple, avant je n'utilisais pas le mot programme...*

---

<sup>470</sup> Rappelons que ces cinq lettres sont utilisées pour nommer notre système de représentation sensorielle : Visuel, Auditif, Kinesthésique, Olfactif et Gustatif.

*moi je disais, on avait des cassettes.... On avait des cassettes dans sa mémoire, euh... la PNL m'a permis quelquefois d'affiner mon vocabulaire en disant bah... dans notre ordinateur central y'a des programmes. »*

« Programme », « ordinateur », on reconnaît sans peine le langage propre à la première cybernétique. Notons que ces termes semblent satisfaire notre interviewée puisque, dit-elle, ils « affinent » son vocabulaire. En utilisant les mots « programme » et « ordinateur » E. a l'impression, non seulement de nommer mais aussi d'expliquer le fonctionnement du cerveau humain, ce qui une fois de plus nous amène à penser, avec G. Bachelard (1993, p. 73) qu'il existe une confusion entre « nommer », « expliquer » et « connaître »

Portons à présent notre attention sur les discours des enseignants.

- Au niveau des enseignants :

Ici encore, nous allons relever le rôle prépondérant attribué au « maître » :

- R : *« la formatrice était intéressante »,*
- R : *« les outils pouvaient être bien intégrés grâce à celui qui transmettait ».*
- R : *« si le formateur vit le modèle uniquement comme modèle comportemental », il risque « d'induire ou transmettre, ou donner des méta-messages uniquement sur un modèle comportemental ».*

R. confirme ainsi que l'outil PNL se transmet par le biais du formateur et que celui-ci transmet non seulement des outils PNL mais un « modèle » qu'il est censé avoir lui-même intégré dans sa personne, et elle parle de :

- *« modèle intégratif de la personnalité »<sup>471</sup>.*

Ainsi, selon elle, si le formateur n'a intégré le modèle qu'au niveau de ses comportements, il ne pourra à son tour le transmettre qu'au niveau comportemental. Doit-on comprendre ici que si le formateur a « intégré » le modèle à un autre niveau, par exemple au niveau de ses « croyances » et « valeurs » (au sens PNL) il pourra le transmettre également à ce niveau ?

---

<sup>471</sup> La notion de « modèle intégratif de la personnalité », fait référence à un outil PNL créé par Robert Dilts « les niveaux logiques ».

Tout au long de l'entretien conduit avec R. nous sommes frappés par l'importance qu'elle accorde, elle aussi, à la « personnalité » du formateur, elle insiste non seulement sur sa personnalité, son tempérament, mais aussi sur son statut, son origine :

- « *c'était une formatrice psychothérapeute américaine, et elle, elle était très rigoureuse, j'aimais bien A.* »

Notons que nous nous sommes déjà attardés sur les tentatives de significations que R. pouvait donner à la « rigueur » en relevant notamment le « nominalisme » dont elle faisait preuve dans cet exercice qui, apparemment, lui posait de sérieuses difficultés. À de multiples reprises au cours de l'entretien elle précise que ce qu'elle a apprécié dès le début dans la PNL, c'est sa rigueur, rigueur à laquelle elle-même, en tant qu'enseignante, accorde une place fondamentale :

- « *Moi, ce qui m'a surtout plu en PNL, c'est la rigueur, donc tous les formateurs qui n'étaient pas rigoureux, je n'y retournais pas.* »

Notons toutefois, que lorsque nous lui demandons si elle a rencontré beaucoup de formateurs rigoureux, elle répond : « *non, peu* ». De plus, elle souligne que le premier formateur par qui elle a été initiée, n'était pas rigoureux, mais qu'elle a quand même décidé de poursuivre son parcours parce qu'elle savait que le formateur suivant était le « *fameux professeur d'université* », ce qui, et c'est ainsi que nous le comprenons, signifiait pour elle : un formateur rigoureux.

Ainsi, au delà de la « rigueur », il apparaît que pour elle, le titre de l'enseignant revêt également une importance capitale<sup>472</sup> :

- « *c'est un formateur que j'admirais<sup>473</sup> par ses connaissances...et c'est un professeur de l'université, pour moi, c'est important ça...* »
- « *pour moi ce sont des gens qui sont plus ouverts... pas sur le plan théorique seulement... ils ont travaillé le sens.* »

R. attribue une grande importance à la culture du formateur, à ses connaissances générales et pourtant elle explique que la transmission même du modèle passe d'abord par la démonstration non-verbale, l'expérimentation du modèle par les stagiaires et qu'ensuite

---

<sup>472</sup> Par rapport à cette notion de statut, voir A. Sokal et J. Bricmont, « impostures intellectuelles » (1997).

seulement survient la définition « *théorique* », ce qui signifie pour elle une définition avec des mots. On peut se demander alors, comment et à quel moment le formateur « plus cultivé » utilise et fait passer ses connaissances !

Deux éléments peuvent être relevés : l'importance du formateur en tant que « personnalité » et son rôle dans le processus d'apprentissage. À ce propos, R. souligne qu'il a été plus facile pour elle de commencer à enseigner la PNL dans un milieu qu'elle connaissait déjà, en l'occurrence le milieu socio-éducatif. On peut alors se demander ce qu'elle transmet, des outils PNL ou bien des outils PNL intégrés et expérimentés par une éducatrice<sup>474</sup>. Il semblerait qu'elle enseigne la PNL de la même manière qu'elle l'a apprise. Elle respecte alors trois phases : la phase de la démonstration, la phase de l'expérimentation et ensuite la phase de l'explication verbale, qu'elle nomme phase « *théorique* ». Elle explique :

- « *je montrais moi-même le modèle et ensuite je pouvais le décortiquer et l'expliquer de manière théorique* <sup>475</sup> ».

La notion d'intégration semble essentielle pour R. Quand nous l'interrogeons sur la manière dont elle s'y prend en tant qu'enseignante pour faire passer ce qu'elle considère comme étant le sens, la finalité de la PNL, elle répond :

- R : « *ce que j'enseigne, c'est pour moi que... ces outils ne sont pas séparés de la personne, c'est-à-dire que pour moi ces outils font partie, sont intégrés dans... dans la vie de la personne. Donc en fait, ce que j'enseigne c'est euh... la congruence de la personne entre ce qu'elle dit, ce qu'elle fait, ce qu'elles font, dans tous ses contextes de sa vie. Moi, c'est pas, c'est pas des gens qui viennent en PNL et puis point, une fois après on fait plus de PNL. C'est des gens qui durant toute leur vie, dans tous les contextes, ont intégré ces outils PNL, sont capables d'être euh... initiateurs, mais ils sont capables aussi de transmettre après.*
- B : *et comment tu peux le savoir... et comment tu le sais... que ces gens utilisent la PNL, non pas uniquement dans le cadre PNL, mais dans leur vie, ont intégré la PNL ?*

---

<sup>473</sup> Admiration du Maître par l'élève, ce qui nous renvoie une fois de plus à l'idée de pratique initiatique endocrinante. Cela nous questionne également sur la notion du transfert.

<sup>474</sup> Voir Meirieu, Frankenstein pédagogue. Ne chercherait-elle pas plutôt à transmettre ses propres compétences (mission impossible ?)

<sup>475</sup> Nous sommes bien dans le paradigme de l'explication et non de la compréhension. Une fois de plus l'usage du mot « *théorique* » permet de définir ce qui est en fait une simple description verbale de comportements observés et à mettre en œuvre.

- R : *bah... en fait, je vais prendre le risque, parce que ça, je ne le saurai pas forcément.*
- B : *tu prends le risque ?*
- R : *bah, je prends le risque dans le sens euh... je pars de ce postulat que moi, au plus je vais montrer, l'intégrer pour moi et le transmettre..., au plus j'ai des chances de semer des... que des gens vont faire pareil. »*

Selon R., les outils PNL doivent être intégrés à la personne au point d'être présents dans tous les contextes de leur vie et durant toute leur vie. C'est aussi selon elle, de la qualité de cette intégration chez l'enseignant, ce qu'elle nomme la « *congruence* » que découlera la qualité de l'intégration chez l'initié, qui à son tour pourra devenir « *initiateur* » et transmettre la PNL. Il s'agit bien d'une intégration au niveau de l'« être » et du « faire ». Il semblerait que pour R., le terme « intégration » n'a pas pour synonyme le terme « compréhension ». Quand elle « *sème* » les graines de son savoir, ce qu'elle attend de ses initiés c'est « *qu'ils fassent pareil* ». Il s'agit bien d'agir, pas de « penser ».

Par ailleurs, et nous l'avons déjà souligné, il ne semble pas être question pour les apprenants PNL de se contenter d'aborder cette approche exclusivement en tant que « *discipline* ». Elle consiste bien également en ce que A. Cayrol<sup>476</sup> appelle un « *art de vivre* » qui doit se traduire dans tous les actes de la vie quotidienne. Permettons-nous là encore de faire référence à la conception de l'« *éducation totale* » (O. Reboul, 1977, p. 140) prônée par certaines idéologies, bien moins « *sympathiques* » et « *généreuses* » (K. Popper, 1991, p. 340) que semble, malgré tout, l'être la PNL.

Par ailleurs, l'usage de la métaphore du « semeur » est, selon nous, très significative d'une conception linéaire du processus d'apprentissage. Le « Maître » est seul détenteur du « Savoir » et c'est à lui qu'il appartient de le transmettre, ce qui lui confère un pouvoir absolu sur l'« Élève » considéré alors comme un banal « réceptif ». Et nous reconnaissons ici une conception de l'apprentissage plus proche d'une pratique d'« initiation endocrinante » que d'une pratique d'« étude autonomisante ». Si je « sème » c'est pour que l'autre puisse ensuite semer la même chose.

---

<sup>476</sup> Voir préface d'A. Cayrol de l'ouvrage de N. Bidot et B. Morat, « *D'un monde à l'autre – Exercices de Programmation Neuro-Linguistique à pratiquer au quotidien* » (1995).

Toujours en ce qui concerne le rôle du formateur, le discours tenu par C., autre enseignant certifié, nous semble plus complexe, ou peut-être plus « compliqué » à appréhender. En effet, s'il considère qu'on ne doit pas attribuer au formateur PNL plus d'importance qu'il n'en mérite dans le processus d'apprentissage, cela ne l'empêche pas de lui attribuer un rôle central dans ce même processus, tout en soutenant que le message qu'il fait passer est imprégné de sa propre personne. Voici, à titre d'illustration, quelques extraits significatifs :

- C : *« je pense que la PNL donne des perches, que ce soit en terme de formation, que ce soit en terme de psychothérapie, de développement personnel... »*
- B : *comment font les formateurs... pour faire en sorte que la PNL permette ça ?*
- C : *pour moi ce ne sont pas les formateurs qui font ça, je pense que ce sont les notions théoriques euh... développées par la PNL et enseignées par les formateurs... Je suis très réducteur avec le métier de formateur. Mais pour moi le formateur ne fait que euh... finalement donner des... on va dire donner des techniques, en tous les cas il fait passer quelque part euh... ce qu'il est, à travers les techniques, OK !*
- B : *hum, hum*
- C : *et je pense que c'est le fait qu'il fasse passer ce qu'il est à travers des techniques, qui résonne... chez l'autre, quoi...*
- B : *hum, hum*
- C : *bah, tiens, s'il lui fait passer ce message là en fonction de ce qu'il est, peut-être que moi je peux recevoir le message en fonction de ce que je suis. »*

On note que dans un premier temps C. attribue au formateur un rôle secondaire qui consisté à « donner des techniques », puis son discours évolue de manière très significative puisqu'il dit qu'il fait passer ce qu'il est « à travers les techniques ». C. précisera ensuite que :

- *« l'aspect théorique de la PNL ... se situe dans le fait de donner des moyens d'aller explorer... son propre monde »,*

pour nous faire part enfin de ce qu'il nomme sa « grande recherche » :

- C : *« ce qui m'intéresse moi dans la PNL, c'est pas tant... c'est pas tant la technique, quoi... mais en ce moment, c'est comment je peux faire profiter l'autre justement de ces ouvertures, c'est-à-dire comment je peux inciter l'autre à s'ouvrir.*
- B : *hum, hum*

- C : *tu vois à cette richesse intérieure qui est la sienne... Alors bon... et la technique est très réductrice par rapport à ça. Elle n'offre finalement que des moyens quoi... si je me fais bien comprendre... euh... j'ai tellement envie moi de faire partager à l'autre, oh... c'est peut-être une projection que je fais sur les stagiaires, mais je pense que les... stagiaires quand même, que j'ai moi, en formation sont... sont quand même demandeurs quoi de...».*

Si, dans un premier temps, C. attribue un rôle secondaire au formateur, il lui octroie très vite une place centrale. Il affirme d'abord que ce qui compte pour lui, ce sont les techniques et non pas le formateur puis, il admet que le formateur, en transmettant la technique fait également passer un peu de lui-même. Enfin, il considère la technique comme étant très réductrice et évoque l'aspect théorique de la PNL en le définissant comme « *des moyens d'aller explorer... son propre monde* » pour attribuer, finalement, la maîtrise de « *ses moyens* » au formateur lui-même à qui il appartient « *d'inciter l'autre à s'ouvrir* ».

Nous n'ignorons pas depuis G. Bachelard (1993) que l'utilisation excessive de termes « pseudo-savants », termes auxquels on ne parvient pas, ou peu, à donner un sens, est tout à fait significative d'un esprit pré-scientifique et (ou) pseudo-scientifique. Par ailleurs, nous avons déjà souligné le caractère « savant » des termes utilisés en PNL pour définir des choses qui, selon nous, gagneraient en lisibilité si elles étaient nommées plus « simplement ». Néanmoins, nous notons dans certains discours un attrait pour le « scientifique » qui loin d'être dissimulé s'avère plutôt revendiqué. Ainsi, pour R. le caractère « scientifique » de la PNL ne fait aucun doute et elle l'affirme :

- R : « *c'est pour moi une science* ».

Rappelons que selon O. Reboul (1977, p. 19) « *l'endoctrinement apparaît quand une doctrine s'arroge abusivement le nom de science* » et que « *les endoctrineurs ne disent jamais qu'ils endoctrinent mais qu'ils enseignent* » (1977, p. 32). Considérant la « doctrine » comme un ensemble de croyances, et l'endoctrinement comme une manière d'enseigner - qui favorise chez l'autre l'acquisition de croyance<sup>477</sup> et/ou l'adhésion à une idéologie - pratiquée par un

---

<sup>477</sup> O. Reboul (1977, p. 41) stipule que « *la présence d'une doctrine ou d'une idéologie n'est pas logiquement nécessaire pour qu'il y ait endoctrinement.* » Seule la manière d' « *inculquer* » et de rendre l'autre « *incapable de penser par lui-même* » peut être matière à endoctrinement.

endoctrineur, conscient ou inconscient<sup>478</sup>, nous pourrions presque craindre pour R. qu'elle bascule du statut d'enseignante PNL, à celui d'endoctrineur PNL.

En bref, et au regard des propos tenus par les formateurs et les enseignants de la PNL concernant, notamment, le rôle du formateur, il nous semble reconnaître dans la pratique d'enseignement propre à la PNL des aspects se rapprochant davantage de l'« initiation endoctrinante » que de l'« étude autonomisante », telles que notre travail de construction de référents théoriques nous a amené à les concevoir<sup>479</sup>. Ainsi nous avons pu souligner l'intérêt principalement extrinsèque des acteurs pour cette approche, tout en relevant que, paradoxalement, elle exigeait une importante implication personnelle, voire des « épreuves ». On donne cependant la priorité au « savoir-faire », à l'immédiatement « applicable » et « utile ».

Si la PNL est considérée comme une « discipline », dans le sens « approche dotée d'un contenu spécifique », elle est également un « *art de vivre* »<sup>480</sup>, une « conduite », déclinée en un certain nombre de principes philosophiques. Ces principes nommés « présupposés » sont censés guider le PNListe dans les actes de sa vie quotidienne. Nous avons également noté le caractère exclusif de ce « savoir-enseigné » qui, même s'il prétend s'ouvrir à d'autres approches, n'en reste pas moins « borné » à celles qui se situent dans la même mouvance et qui, par conséquent, ne risquent pas de le mettre en péril.

Par ailleurs, le rôle fondamental joué par le « maître », sorte de « modèle à imiter », de « *personnage-repère* » au sens de B. Charlot (1987, p. 203), l'importance donnée à sa « personnalité », son « charisme » mais aussi son « statut » et ses « origines », évoque pour nous un des aspects propres à l'« *éducation totale* »<sup>481</sup>, qui elle aussi se donne des ambitions bien au delà de l'« étude » d'un domaine de connaissances particulier. Enfin, nous avons pu, une fois encore, repérer ici ce qui nous semble être une forte tendance au « nominalisme », à l'utilisation de termes « savants », « pseudo-scientifiques », et on sait, avec O. Reboul (1977, p. 19) qu'une des formes du « *dogmatisme* » est justement « *la prétention abusive à la scientificité.* »

---

<sup>478</sup> Rappelons que selon O. Reboul (1977, p. 40) « *nul n'endoctrine volontairement* ».

<sup>479</sup> cf. : tableau (18), p. 137.

C'est sur cette dernière remarque que nous concluons notre essai de lecture de la légitimité du « savoir-enseigné » PNL aux trois niveaux de notre modèle (individuel, social, enseignement). Nous retenons qu'à ces trois niveaux, il nous a semblé repérer un certain nombre d'indices nous permettant de « conjecturer » (au sens popperien) une relative fermeture du « savoir-enseigné » de la PNL. Ceci signifie qu'il tend plutôt à favoriser la dépendance de la personne, dépendance à l'égard de « croyances » mais aussi dépendance à l'égard de personnes « incarnant » ce « savoir », et on peut alors aussi parler de « foi »<sup>482</sup>.

Nous l'avons vu, la question de la scientificité du « savoir PNL » est parfois posée et il nous semble intéressant, au terme de ce travail, de nous livrer à un dernier exercice de questionnement de la PNL, justement sur la question de la « scientificité ».

## **2) La PNL confrontée à la philosophie des sciences.**

Nous allons reprendre quelques-uns des grands principes fondateurs des trois épistémologies qui nous ont préalablement permis de progresser dans notre réflexion relative au statut de la science et de la connaissance, à savoir celles de Karl Popper, Thomas Kuhn et Paul Feyerabend<sup>483</sup>. Commençons par l'épistémologie poppérienne.

### **a) Épistémologie poppérienne et PNL :**

Rappelons que, selon K. Popper, toute connaissance, y compris l'observation repose sur de la théorie. Ce dernier s'insurge contre la théorie de la « tabula rasa » qui voudrait que toute notre connaissance soit fondée sur notre expérience sensorielle. Cet auteur distingue deux types de théories, les « *théories primitives* », qu'il nomme également « *mythes* » (K. Popper, 1991, p. 23), qui relèvent du 2<sup>ème</sup> monde, le monde de nos expériences conscientes, et les « théories » qui relèvent du 3<sup>ème</sup> monde, celles qui proposent des connaissances objectives et dont on peut tester le degré de vérisimilitude. Essayons, dans un premier temps de comprendre comment se situent les différents acteurs de la PNL, des fondateurs aux formateurs, sur la question de la « théorie » et des « théoriciens ».

#### - La notion de théorie :

Dès l'introduction du premier chapitre de leur ouvrage « Les secrets de la communication »,

---

<sup>480</sup> Préface d'A. Cayrol à l'ouvrage de N. Bidot et B. Morat, « D'un monde à l'autre – Exercices de Programmation Neuro-Linguistique à pratiquer au quotidien » (1995).

<sup>481</sup> Voir O. Reboul (1977, p. 140)

<sup>482</sup> cf. notre réflexion sur les concepts de « foi » et de « croyance », p. 139.

les auteurs, dans une première partie qu'ils intitulent « *Secrets récemment découverts – Pratique et théorie* » (Bandler et Grinder, 1982b, p. 17) se positionnent radicalement vis-à-vis de la théorie et des théoriciens. Voici ce qu'ils en disent :

- « *Lorsque nous avons commencé à travailler dans ce domaine (communication et psychothérapie) nous avons d'abord observé des gens très intelligents qui accomplissaient des choses intéressantes. Après avoir fait ces choses, ils exprimaient toutes sortes de métaphores qu'ils appelaient leurs principes théoriques (...) Bon nombre de ces métaphores ne nous aidaient aucunement à comprendre quoi faire ni comment (...) Il y a aussi le groupe des théoriciens. Ils vous expliquent leurs « convictions personnelles » au sujet de la nature humaine et vous décrivent l'idéal de la personne « transparente, équilibrée, sincère, authentique, etc. » sans jamais vous faire une démonstration des **procédés**<sup>484</sup> employés pour atteindre cet idéal (...) Dans le domaine de la psychologie, on mélange deux types de connaissances : ce qu'on appelle la « démonstration » et ce qu'on appelle dans le langage traditionnel la « théorie » et que nous appelons à notre tour la « théologie ». On confond la description de ce que les gens font et la description de la réalité. Mêlez ensemble l'expérience et la théorie et vous obtiendrez une « psychothéologie ». Les professionnels de la psychologie ont développé divers systèmes de croyances religieuses et de nombreux prédicateurs très influents ont répandu ces diverses orientations ». (R. Bandler et J. Grinder, 1982b, p. 17 et 18).*

On remarque d'emblée que pour ces auteurs la notion même de théorie et ce qui s'y rattache, qu'il s'agisse des principes ou des personnes, ne bénéficie pas vraiment d'une connotation très positive. Mais ne nous hâtons pas trop de conclure sur un rejet de toute théorie par R. Bandler et J. Grinder. On sait, depuis P. Feyerabend, que tenir des discours « provocateurs » sur des notions aussi « sérieuses » que celles de « théorie » ou de « science », n'équivaut pas forcément à un manque de rigueur scientifique. En fait, on retrouve essentiellement ce type de propos par rapport à la théorie dans deux de leurs ouvrages traduits en langue française : « *Les secrets de la communication* » (R. Bandler, J. Grinder, 1982b) et « *Un cerveau pour changer* » (R. Bandler, 1995). Précisons, que nous n'avons pas trouvé dans les écrits de R. Bandler et J. Grinder la moindre définition du concept même de « théorie ».

---

<sup>483</sup> cf. première partie, chapitre I, tableau (3).

<sup>484</sup> Les mots « idéal » et « procédés » sont soulignés par les auteurs.

Pour l'instant, contentons-nous de relever leur position critique vis-à-vis de la théorie et des théoriciens, en soulignant - ce qui nous semble cohérent dans leur type de pensée - que cette position n'est à aucun moment argumentée de manière théorique et nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect dans la poursuite de notre questionnement.

Intéressons-nous maintenant aux discours tenus par les acteurs de la PNL et notamment aux propos tenus par C., enseignant certifié :

- B : « *les notions théoriques, ce sont lesquelles ?* »
- C : *oh, moi je crois que la PNL a exploré quand même des... des fondements intéressants, comme le monde émotionnel bon, qui était un monde que j'ignorai complètement, ... très peu branché sur l'émotionnel, quoi, je connaissais pas du tout, c'est quelque chose qu'on m'a appris moi, dans mon enfance, donc euh... le fait de découvrir que finalement bah, je... je possédais aussi tout un monde émotionnel. »*

On peut remarquer que C. ne répond pas en termes de référents théoriques, de principes, de concepts qui seraient propres à la PNL. Tout se passe comme si, seule sa propre expérience, en terme de connaissance de soi, de son fonctionnement, de ses sentiments et émotions, pouvait tenir lieu de référent. Il va sans dire qu'au regard d'une épistémologie « poppérienne », on ne peut ici se situer que dans le 2<sup>ème</sup> monde, celui des croyances, des mythes, de l'expérience, du sens commun.

Continuons encore un peu avec C. Il explique qu'il aborde en tant qu'enseignant, dans ses propres formations, « les principes de base de la communication ». Et cette fois-ci, c'est aux présupposés de la PNL qu'il fait référence, en tentant de les relier, et nous l'avons déjà souligné, de manière très approximative, à des auteurs tels que G. Bateson, P. Watzlawick, M. Erickson, et aussi à R. Bandler et J. Grinder. Il est vrai, et nous nous sommes largement étendus sur cette question, que les présupposés de la PNL sont très fréquemment cités comme étant en quelque sorte la « théorie » de la PNL. Mais les présupposés étant, par définition des « a priori », il va de soi, une fois encore, qu'au regard des principes « popperien », nous sommes davantage dans le « mythe » que dans la « connaissance objective ».

Ainsi, C. considère que les présupposés sont des règles, qu'il définit comme « *des principes de fonctionnement sur l'être humain et sur la relation* » et qui pour lui ont valeur de « *vérité* ». Sachant la nature des « présupposés » et les formes d'enseignement auxquels ils donnent lieu (formules à apprendre par cœur) nous pouvons nous interroger sur ce qu'en penserait un « rationaliste critique ». Il semblerait qu'ici, falsification, réfutabilité et vérisimilitude deviennent des principes « hors sujet ». Mais poursuivons notre questionnement des acteurs de la PNL à propos de la notion de théorie, en nous intéressant cette fois-ci, aux formateurs « sauvages ».

À noter, en premier lieu, qu'aucun d'entre eux ne parvient à répondre à la question des fondements de la PNL, et que même le champ disciplinaire auquel elle pourrait appartenir est formulé avec beaucoup d'hésitation. Un extrait à notre sens significatif :

- I : « *moi, je dirai plutôt de la psychologie, mais euh...* »
- B : *oui, et qu'est-ce qui vous fait dire ça ? (rires)*
- I : *parce que c'est euh... c'est une façon de décoder ou de... les personnalités euh...*
- B : *vous connaissez les ... les fondateurs de la PNL, vous, vous savez qui l'a fondée ou pas ?*
- I : *je l'ai su*
- B : *vous l'avez su mais vous n'avez pas retenu l'info ?*
- I : *oui »*

Cette consultante utilise trois des outils de la PNL : la synchronisation non verbale, le repérage des préférences sensorielles et le décodage des mouvements des yeux. La question des origines et des fondements des outils qu'elle utilise ne semble absolument pas la préoccuper. Au cours de l'entretien elle parle d'un livre intéressant selon elle, parce qu'il propose un large éventail d'exercices pratiques à utiliser durant les séminaires de formation aux techniques de communication, et elle souligne :

- I : « *ça permet de ... sortir un petit peu de la théorie pure. »*

On reconnaît aisément dans ce propos, la même démarche critique que celle adoptée par R. Bandler et J. Grinder vis-à-vis de la théorie. Tout se passe comme s'il était de bon ton dans ce type de formation, de montrer qu'on savait prendre de la distance vis-à-vis de la

théorie. Elle stipule également que ce qui importe dans les séminaires qu'elle anime, c'est sa manière d'animer et non pas les outils qu'elle utilise.

- I : « ...c'est le stage et la façon d'animer, c'est plus de révéler à la personne ses différentes pistes d'évolution euh... plutôt que de... de donner une théorie monstrueuse, quoi ! ».

- I : « parce que le fait de les vivre, ils ressortent peut-être pas euh...formés en terme de théorie

... mais au moins sur des pistes et euh, après c'est à eux à faire la, à faire une certaine démarche et certains efforts pour justement euh, intégrer euh... ».

On s'aperçoit ici, que non seulement la théorie est évacuée mais que l'outil même est considéré comme insignifiant. Force est de constater que l'on peut difficilement être davantage dans le monde de l'expérience. K. Popper dit que la connaissance subjective du 2<sup>ème</sup> monde n'a pas conscience du 3<sup>ème</sup> monde. Dans ce cas précis, nous nous permettrons de nous demander si la conscience de la « connaissance », même subjective, est présente.

Il est également intéressant de noter que cette consultante paraît n'effectuer aucun transfert, des savoirs théoriques qui lui auraient été enseignés dans le cadre de formations supérieures en socio-psychologie, dans sa pratique de consultante. Nous citons :

- I : « ... ça donne quand même une autre dimension euh... la psychologie euh... ça, ça permet de... de prendre du recul et d'avoir une meilleure connaissance euh... générale, mais y'a pas euh... je ne... je n'utilise rien en formation, c'est... ».

Elle précise que les formations « théoriques » qu'elle a pu suivre lui apportent de la crédibilité, que c'est pour sa « culture générale » ou encore qu'il s'agit de « curiosité intellectuelle ». De la même manière que R. Bandler et J. Grinder, elle semble opérer une coupure radicale entre théorie et pratique. Pour elle, ce qui paraît essentiel, c'est ce qui se passe en formation, ce qu'elle perçoit du groupe, ce que les gens vivent. Les outils qu'elle utilise semblent n'être que des supports, des prétextes, favorables à ce que chacun puisse travailler sur soi, prendre conscience de ses propres fonctionnements. On pourrait presque se demander si, dans la conception de cette formatrice concernant le monde de la formation, il n'existe pas deux « camps », celui du « théorique » et celui du « pratique », et l'idée de les relier semble, toujours dans cette conception, parfaitement in-envisageable.

Un autre entretien mené, cette fois-ci, avec une enseignante certifiée en PNL, fait apparaître le même type de discours sur l'intérêt du « pratique » par rapport au « théorique ». Quand nous demandons à R., enseignante certifiée, ce qu'elle entend par définition théorique, elle répond qu'il s'agit : « *d'une définition au niveau du langage* ». Elle établit ainsi une différence entre la PNL et d'autres approches. Pour elle la PNL est « *formalisable* », et elle entend par là qu'elle est moins dans le langage, elle utilise pour mieux le faire comprendre une « *image* », qu'elle « *aime bien* » :

- « *pour moi la PNL, c'était les mathématiques... alors que la Gestalt ça restait du français et de la philo* ».

R. qui considère l'Analyse Transactionnelle comme « assez théorique » apprécie que ce ne soit pas la même chose pour la PNL. Nous citons :

« *c'était des outils que tu pouvais observer directement, tu n'avais pas une explication théorique* ».

- « *une fois que tu l'expérimentais, tu en avais la définition théorique.* »

Nous l'interrogeons alors sur ce qu'elle entend par « définition théorique » et elle répond :

- R : « *bah ! c'est-à-dire que par exemple... euh...même si la personne ne te montrait plus ce qu'était l'harmonisation-synchronisation, elle te donnait la définition au niveau du langage, qui pour moi est un autre niveau* ».

Ainsi pour R., et elle le confirme ensuite, une définition théorique est une définition au niveau des mots. À souligner, qu'elle tient ce même type de propos concernant une autre approche, la « Gestalt ». Rappelons que K. Popper dit bien que la connaissance du 2<sup>ème</sup> monde dépend du 3ème monde dans la mesure où elle s'appuie sur des « *théories formulées (au moins virtuellement) dans un langage* » (K. Popper, 1991, p. 137). Et, nous ne pensons pas trop nous avancer en prétendant à notre tour que « théorie formulée dans un langage » n'équivaut en rien à « définition au niveau du langage ».

On repère sans trop de difficultés à la lecture des propos tenus par l'ensemble des acteurs interviewés de fortes similitudes avec les positions défendues par R. Bandler et J. Grinder sur la question de la « théorie ». Ainsi, dans son livre « Un cerveau pour changer » R. Bandler écrit :

- « *J'ai toujours trouvé intéressant que les gens disent « c'est théorique », quand ils étaient en train de se disputer sur un point sans importance. John Grinder et moi-même avons été contraints de cesser d'enseigner à l'Université de Californie parce que nous apprenions aux étudiants à acquérir un savoir pratique dans la vie. » (R. Bandler, 1995, p. 164).*

Une telle dichotomie entre savoir pratique et savoir théorique n'aurait probablement pas satisfait Karl Popper ! Mais restons vigilants et ne concluons pas trop vite sur un éventuel mépris des PNListes pour la « théorie » et les « théoriciens ». En effet, nous pouvons être parfois surpris de l'attitude paradoxale, mais non moins « admirative », de certains acteurs vis-à-vis de la théorie et des théoriciens.

R : « *les gens qui ont fait l'Université ou qui ont de la culture plus ou... générale ont plusieurs paires de lunettes et ont adopté ou ont mis le sens avec ...la paire de lunettes... ».*

Mais la question du « rôle » de l'enseignant et de l'importance donnée à sa personnalité, à son charisme mais aussi à son statut, est une question sur laquelle nous nous sommes déjà attardés en nous intéressant, notamment, à la pratique d'enseignement de la PNL en tant que pratique plus ou moins endoctrinante ou pratique plus ou moins autonomisante.

En bref, il semblerait que tant pour les fondateurs de la PNL que pour les acteurs d'aujourd'hui, on ne donne pas vraiment le primat au théorique, ce qui est loin de nous surprendre compte tenu des aspects particulièrement pragmatiques que nous avons pu repérer au cours de nos différentes lectures de ce « savoir-enseigné ». À présent, interrogeons, toujours au regard de l'épistémologie poppérienne, la démarche de recherche empruntée par R. Bandler et J. Grinder.

#### - De l'inférence à l'inductivisme naïf :

Une démarche inductiviste naïve est une démarche qui reste au stade de l'expérience et qui fonde la connaissance en procédant exclusivement par inférence. Rappelons que K. Popper comme D. Hume, se rejoignent sur le problème de l'induction. D. Hume (1995, p. 149) écrit dans son « Traité de la nature humaine » :

- « *Il n'y a pas d'objet qui implique l'existence d'un autre, si nous considérons ces objets en eux-mêmes et ne regardons pas au-delà des idées que nous en formons ».*

Pourtant, et c'est ce que K. Popper (1991, p. 158) appelle « *le problème psychologique de l'induction de Hume* », on ne peut que se demander pourquoi les gens, qu'ils se proclament empiristes ou rationalistes persistent à croire à la validité de l'induction. K. Popper préfère ici en conclure à l'irrationalité de l'être humain : « *L'homme n'est pas seulement un animal irrationnel, mais la part de nous-mêmes que nous jugions rationnelle – la connaissance humaine<sup>485</sup>, y compris la connaissance pratique – est foncièrement irrationnelle.* » (K. Popper, 1991, p. 158).

Tentons de mieux comprendre à présent comment, en tant qu'« animaux irrationnels », R. Bandler et J. Grinder, ont procédé pour édifier leur approche et construire leurs outils. Leur idée première, on l'a vu, était de modéliser des « super stars » de la psychothérapie, des sortes de « *sorciers thérapeutes* » dont le « talent », l'« *intuition* » et le « *génie* » présentaient quelque chose de « *magique* » (R. Bandler, J. Grinder, 1975a, p. 6). Ils partent de l'observation pure, sans modèle théorique conscient et (ou) formulé de ce qu'ils recherchent précisément et sur la base de ces observations, ils élaborent, expérimentent et formalisent un ensemble d'outils, destinés, du moins dans un premier temps<sup>486</sup>, aux psychothérapeutes désireux d'optimiser leur pratique. Expérimentés dans le cadre de psychothérapie et de séminaires, ces outils, prétendent-ils, ont la particularité d'être facilement « appris » :

- « *Ce que nous offrons ici n'est pas une nouvelle école de thérapie, mais plutôt un ensemble spécifique d'outils... c'est un modèle spécifique parce qu'on peut l'apprendre \** ». (R. Bandler, J. Grinder, 1975a, p. 40).

Ainsi, dans leur démarche, nous pouvons identifier quatre phases : l'observation, l'expérimentation, la formalisation et la transmission. Pas d'hypothèses formulées, pas ou peu de recherche de référents, pas de conceptualisation et un contexte et une finalité suffisamment flous pour qu'ils parviennent à se perdre en route. On procède bien par inférence, par induction et ensuite on généralise et on diffuse.

---

<sup>485</sup> Souligné par l'auteur.

<sup>486</sup> On a vu, en effet, qu'au fil du temps, cette finalité s'est comme éthérée.

### - Falsification et réfutabilité :

Comment réfuter les affirmations suivantes, extraites du livre « Changer sans douleur, les Secrets de Communication », ouvrage réalisé à partir de l'enregistrement d'un stage animé par les fondateurs :

- « *La grande majorité des droitiers 'normalement structurés' ont des réactions contraires à celles de Suzanne. Suzanne est gauchère et ses « accès » visuels sont inversés, de gauche à droite. La plupart des gens lèvent les yeux et regardent ensuite sur la gauche lorsqu'ils évoquent des images visuelles.*

*Par contre, un grand nombre de droitiers normalement structurés lèvent les yeux et regardent sur la droite lorsqu'ils répondent à des questions faisant appel à la mémoire visuelle. Dans notre auditoire par exemple, Barbara a levé les yeux et elle a regardé sur la droite lorsqu'elle tentait de se rappeler quelque chose un peu plus tôt. »*  
(R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 38).

Qu'est-ce qu'une « grande majorité » ? Qu'est-ce qu'un « grand nombre » ? Qu'entend-on par « normalement structuré » ? Notons dans cet exemple, avec quelle agilité on passe du général au singulier, de « la plupart des gens » à « Suzanne » ou « Barbara ». Dans cette manière de procéder quelle ouverture laisse-t-on la falsification ? On sait que pour K. Popper (1991, p. 56) « *découvrir qu'un énoncé est vrai revient à s'apercevoir que sa négation est fausse* ». Comment réfuter des généralisations approximatives ? Ce type d'énoncé n'est pas sans nous rappeler étrangement l'anecdote de la dinde inductiviste de Bertrand Russell<sup>487</sup>, ce qui en soit ne poserait aucun problème, si les intentions des auteurs n'étaient pas d'en conclure à des règles enseignables.

On peut relever cette forme de raisonnement à propos d'autres outils et on remarque à chaque fois ce même procédé qui consiste en une énonciation d'une sorte de postulat, d'évidence, censé être approuvé et partagé par tous, et qui sert ensuite d'appui pour décliner un autre énoncé « généralisant » à partir duquel sera construit un outil. Par exemple :

- « *Nous savons que les apprentissages et les changements s'opèrent au niveau inconscient ; nous voulons donc nous adresser à votre inconscient. L'élément de fonctionnement qui est responsable de quatre-vingt-quinze pour cent de vos apprentissages et de vos habilités est ce que nous appelons votre inconscient.* »  
(R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 62).

---

<sup>487</sup> Anecdote déjà citée dans notre première partie p. 22.

Quelle ouverture à la réfutation nous offre cette assertion, quand les concepts clés d'« inconscient », d'« apprentissage », de « changement », ne sont pas définis ? Sur quoi se base-t-on pour affirmer que notre inconscient est responsable de quatre-vingt quinze pour cent de nos apprentissages ? Sur quelles études, quelles expériences se fonde-t-on pour établir ce constat ? Qu'est-ce que « nos habiletés » ? À toutes ces questions, nous n'avons pas trouvé de réponse, en tout cas dans les ouvrages consultés pour cette recherche qui, rappelons-le, constituent l'ensemble de la bibliographie de R. Bandler et J. Grinder sur la question de la PNL entre 1975, sortie du premier livre, et 1992. Voici un autre exemple :

- « *L'efficacité et l'influence<sup>488</sup> d'un thérapeute sont liées intimement avec la richesse de son méta-modèle \** » (R. Bandler, J. Grinder, 1975a, p. 46).

Comment faire pour s'apercevoir, comme le suggère K. Popper, que la négation de cet énoncé est fautive ? Il est peut-être vrai qu'il existe une relation de cause à effet entre « *l'efficacité et l'influence d'un thérapeute* » et la « *richesse de son méta-modèle* »... Mais comment le démontrer ? Et surtout, quand les concepts sont aussi flous, en quoi cette affirmation fait-elle progresser notre connaissance sur la relation thérapeutique ? Que nous apporte-t-elle de nouveau sur le réel ? Exprimer l'idée que la flexibilité et la richesse des représentations est un atout dans une relation thérapeutique semble être une évidence partagée par tous. Qui oserait dire le contraire ? On se retrouve, là encore, devant un énoncé qui semble plus proche de la tautologie, voire du truisme, que d'une proposition réfutable. La question de la réfutabilité d'un énoncé nous conduit presque malgré nous à celle de la « vérité » d'un énoncé, ou mieux de la « vérisimilitude ».

#### Vérisimilitude et vérité :

K. Popper offre le concept de « vérisimilitude » en échange de celui de « vérité » comme but de la science. Il écrit : « *La vérisimilitude d'un énoncé croît avec son contenu de vérité et décroît avec son contenu de fausseté<sup>489</sup>* ». (K. Popper, 1991, p. 105). On pourrait alors être tenté de rechercher dans les contenus proposés par la PNL ceux qui pourraient offrir un certain degré de vérité et ceux qui, à l'inverse, présenteraient un certain degré de fausseté. Mais, et nous l'avons souligné à plusieurs reprises, les contenus mêmes de la PNL, outils et techniques ainsi que les nombreux présupposés sur lesquels ils se fondent, relèvent bien souvent de pures tautologies.

---

<sup>488</sup> Traduction de « potency » qui induit à la fois la notion d'influence et de pouvoir.

<sup>489</sup> Termes soulignés par l'auteur.

Pour K. Popper, qui fait référence en ce domaine aux travaux de Tarski, le degré de contenu des énoncés tautologiques est tout simplement nul. Dès lors, souligne-t-il : « *Le contenu de vérité des tautologies (des énoncés logiquement vrais) est zéro : il ne contient que des tautologies. Tous les autres énoncés, y compris tous les énoncés faux<sup>490</sup>, ont un contenu de vérité différent de zéro* ». (K. Popper, 1991, p. 104). Il nous faudrait alors « passer au crible » l'ensemble des contenus de la PNL pour, après en avoir extrait les tautologies, s'intéresser aux possibles contenus de vérité, qu'ils soient vrais ou faux. Il va de soi que cette tâche dépasse largement nos possibilités dans le cadre de cette recherche, compte tenu de la masse impressionnante d'outils proposés par la PNL, même si l'on s'en tenait strictement à ceux créés par ses fondateurs.

À présent, tentons de résumer ce que donne notre exercice de confrontation de la PNL face aux principes épistémologiques popperien. Si K. Popper n'envisage pas l'existence de connaissances et même de perceptions dénuées de toute théorie, on s'aperçoit que c'est loin d'être le cas pour les PNListes, qu'il s'agisse des auteurs ou des acteurs. Non pas qu'ils soutiennent des points de vue argumentant l'inverse, par exemple que la connaissance et la perception existeraient indépendamment de toute théorie, mais plutôt qu'ils opèrent une véritable dichotomie entre la pratique d'une part et la théorie de l'autre.

Tout se passe comme si pour eux il existait deux sortes de connaissances, bien distinctes l'une de l'autre, les connaissances dites pratiques, utiles et celles qui relèvent de la culture générale, ces dernières n'ayant comme seules finalités que de valoriser socialement l'individu qui les possède et de nourrir la curiosité intellectuelle. Qu'on cherche à les distinguer n'est pas un problème en soi. Nous pouvons effectivement identifier des savoirs plutôt pratiques et des savoirs plutôt théoriques, ce qui nous semble plus gênant, c'est de ne tisser aucun lien entre les deux.

K. Popper considère que la seule connaissance scientifique qui soit est la connaissance objective, connaissance indépendante du sujet connaissant et qui relève du troisième monde. L'autre connaissance, la connaissance subjective, trouve sa place dans le deuxième monde et elle relève des théories du sens commun. Cette connaissance là n'a pas conscience du troisième monde, n'a pas conscience de la connaissance objective et donc de la connaissance scientifique. La PNL, par la démarche empruntée par ses fondateurs, démarche fondée

---

<sup>490</sup> Termes soulignés par l'auteur.

essentiellement nous l'avons vu sur l'observation empirique et procédant par inférence, semble très proche de la théorie de « l'esprit seau ». Nous avons également souligné l'usage fréquent de généralisations, l'emploi abusif de concepts non définis, la formulation d'évidences, de tautologies, ce qui, a priori, consisterait en un frein si nous avions le projet de tester le degré de vérisimilitude des outils PNL. Aussi, entre vérisimilitude et croyance (toujours au sens popperien), nous dirions sans trop d'hésitations que la balance penche sensiblement vers le deuxième terme.

Poursuivons notre exercice en nous référant cette fois-ci à quelques-unes des idées maîtresses défendues par T. Kuhn.

### **b) Épistémologie Kuhnienne et PNL :**

Rappelons que la théorie formulée par Thomas Kuhn diffère sensiblement de celle défendue par Karl Popper. Si l'une attribue la progression de la science à l'accumulation de vérités, qui elles-mêmes sont le fruit d'erreurs débusquées, l'autre considère que la science progresse par crises et révolutions des paradigmes scientifiques.

#### - Paradigme et science normale :

On sait la place prépondérante qu'occupe le concept de paradigme dans l'épistémologie kuhnienne. Pour T. Kuhn, ce qui distingue la science de la non-science – qu'elle soit pré-science ou pseudo-science – c'est avant toute chose l'existence ou non d'un paradigme. Les paradigmes étant constitués d'outils théoriques et méthodologiques adoptés par une communauté scientifique, ils « *sont les éléments constitutants de la science* » (T. Kuhn, 1983, p. 156). Par ailleurs, notons que selon cet auteur « *une communauté scientifique se compose de ceux qui pratiquent une certaine spécialité scientifique* ». (T. Kuhn, 1983, p. 241).

Nous l'avons déjà souligné, R. Bandler et J. Grinder nient une quelconque appartenance à une communauté scientifique particulière :

- « *Nous ne sommes pas psychologues et nous ne sommes ni théologiens, ni théoriciens* » (R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 19).

Ils ne revendiquent qu'un seul titre, celui de formateur :

- « *Nous sommes des formateurs au sens littéral : nous produisons une forme* »<sup>491</sup>  
(R. Bandler, J. Grinder, 1982b, p. 19).

Si nous nous arrêtons à ces propos, nous pourrions conclure ainsi : il n'y a pas d'attachement à une communauté scientifique, il n'existe donc pas de paradigme, et puisqu'il n'existe pas de paradigme, on ne peut pas parler de science. Mais évitons les déductions hâtives.

Le processus de progression de la science formulé par T. Kuhn est : « *pré-science, science normale, crise révolution, nouvelle science normale, nouvelle crise* » (A.F. Chalmers, 1976, p. 150). S'il apparaît qu'il nous est difficile d'assimiler la PNL à une science normale (pas de paradigme, pas de communauté scientifique, pas de science), nous pouvons néanmoins nous poser d'autres questions telles que : la PNL et ses fondateurs peuvent-ils se retrouver dans une autre phase du processus de progression de la science selon T. Kuhn ? Ou encore nous demander si R. Bandler et J. Grinder ne seraient pas justement ces scientifiques dont parle T. Kuhn, qui en rejetant le paradigme existant courent le risque de se voir eux-mêmes rejetés par la communauté scientifique ? Tentons d'apporter quelques bribes de réponses à ces questions en revenant, dans un premier temps, sur la question de la démarche.

#### - Démarche pré-scientifique, démarche pseudo-scientifique :

Nous savons que la « science normale », la science « adulte », repose nécessairement sur un paradigme scientifique et qu'avant ce stade, nous pouvons distinguer ce que T. Kuhn nomme une « pré-science », ou encore période pré-paradigmatique ». Durant cette période, T. Kuhn a montré qu'un « *certain nombre d'écoles se disputent la domination d'un certain secteur.* » (T. Kuhn, 1983, p. 243), puis, que peu à peu, une « spécialité scientifique » se développe et que le nombre d'écoles se réduit pour laisser la place à une seule, celle qui aura su démontrer « *une réussite scientifique notoire* » (T. Kuhn, 1983, p. 243).

Il ne nous semble pas que dans le cas de la PNL, on assiste à ce type de phénomènes. En effet, même si certains disent distinguer aujourd'hui plusieurs « courants » PNL, le nombre de courants aurait plutôt tendance à croître qu'à décroître. Par contre, ce à quoi on assiste aujourd'hui, c'est à une « foultitude » de nouveaux « modèles », et de nouveaux

---

<sup>491</sup> Notons au passage une conception du métier de formateur particulière, c'est lui qui produit la forme. On reconnaît encore ici l'influence de la 1<sup>ère</sup> cybernétique.

« modélisateurs » dans la sphère PNL, dont la profusion « époustouflante » de sites Internet PNL n'est qu'un indicateur.

Notons que si l'on considérait malgré tout la PNL comme étant dans sa phase pré-paradigmatique, on ne pourrait plus s'étonner alors de la démarche de recherche empruntée par R. Bandler et J. Grinder. T. Kuhn écrit, en se référant à l'histoire de la science que « *l'observation des faits au début d'une science se fait beaucoup plus au hasard que de la manière rendue familière par son développement ultérieur. De plus, n'ayant aucune raison de rechercher quelque information abstruse, les premières observations des faits se cantonnent habituellement aux nombreux phénomènes faciles à constater* ». (T. Kuhn, 1983, p. 36). Néanmoins, ajoute cet auteur, cette « *manière d'accumuler les données... aboutit souvent à un fatras* » (T. Kuhn, 1983, p. 36). Cette démarche de recherche, typique de la pré-science, à savoir l'observation de faits sans cadre abstrait pré-établi, ressemble de très près à la démarche adoptée par R. Bandler et J. Grinder. Ils observent des faits, ils accumulent des données et ils en concluent à des règles. Mais la description des données qu'ils recueillent ainsi, sans théorie, même implicite, pré-établie, entraîne inévitablement l'omission de « quelques détails » (T. Kuhn, 1983, p. 37) qui auraient pu avoir grande importance.

Toutefois, nous considérons qu'en dehors de cette approche d'observation commune, rien ne vient établir que la PNL pourrait être une pré-science, telle qu'elle est définie par T. Kuhn. De l'idée de « paradigme » à celle de « science normale » et de l'idée de « science normale » à celle de « communauté scientifique », nous avons vu que pour T. Kuhn, les liens sont évidents.

#### - « Homme de science » et communauté scientifique :

Voyons maintenant si nous pouvons considérer les fondateurs de la PNL, R. Bandler et J. Grinder, comme d'« ex hommes de sciences », victimes du rejet d'une éventuelle communauté scientifique à laquelle ils auraient appartenu, pour le motif grave d'avoir rejeté le paradigme en place.

On sait que R. Bandler et J. Grinder revendiquent avant toute chose leurs qualités pragmatiques. Ce qui importe n'est pas de savoir pourquoi ça ne marche pas, mais comment ça peut marcher. Rappelons que ces deux auteurs se sont rencontrés dans un cadre universitaire et que tous les deux, à des niveaux différents, avaient une formation en

psychologie. Nous savons également qu'ils se sont trouvés en rupture avec l'université pour avoir :

- « *appris aux étudiants un savoir pratique dans la vie* », plutôt que d'avoir dispenser « *un enseignement sur les faits* » (R. Bandler, 1995, p. 164).

Ils ont ainsi rejeté des règles et des outils conceptuels et méthodologiques pour le moins fondamentaux dans le paradigme existant, à savoir, l'« objectivité », la place prépondérante des « faits ». Mais ils ne se sont pas contentés de cela, ils ont également « dénigré » les savoirs établis dans un champ scientifique, celui de la psychologie et de la psychiatrie (Ibid., p. 33). Ils avaient tout du profil type du jeune chercheur suffisamment « fou » ou « courageux » pour oser remettre en question le paradigme existant. Le problème, c'est que faute de paradigme de remplacement, ils n'avaient aucune chance de convaincre la communauté scientifique de les suivre dans leur démarche révolutionnaire.

Et pourtant, on ne peut qu'être surpris du soutien, à l'orée de leur recherche, de « scientifiques » pour le moins réputés. En effet, leur premier ouvrage (1975a) est préfacé par G. Bateson et on peut lire au dos de la couverture un extrait de cette préface :

- « *C'est un étrange plaisir d'écrire une préface pour ce livre, parce que John Grinder et Richard Bandler on fait quelque chose que mes collègues et moi-même tentaient de faire depuis plus de quinze ans...* ».

Il est vrai que les travaux de R. Bandler et J. Grinder au tout début de leur recherche, ne laissaient pas forcément présager de l'évolution et de l'ampleur qu'allait connaître l'approche PNL et des dérives auxquelles elle allait donner lieu<sup>492</sup>.

Cette idée, défendue par R. Bandler et J. Grinder, selon laquelle les savoirs théoriques établis en psychologie ne permettent pas d'être efficient dans la pratique, se trouve évoquée par certains acteurs interviewés. À titre d'exemple, un extrait du discours tenu par une « formatrice sauvage », par ailleurs titulaire d'une maîtrise et d'un DESS en psychopathologie :

- « *ce que j'avais vu en fac à Lille 3 ne me suffisait pas...et je trouvais que c'était une tête bien pleine mais pas forcément bien faite pour trouver des solutions...donc, fallait trouver des outils différents à l'extérieur, parce que, quand*

---

<sup>492</sup> cf. extrait de la publicité d'Anthony Robbins, cité p. 397.

*on est en consultation et qu'on a un parent en face, c'est bien joli de dire que son fils fait une régression au stade sadique anal, mais c'est pas ce que veut entendre la personne, la personne veut entendre, alors qu'est-ce que je fais, quelles sont les solutions... Il se trouve que ma formation ne m'avait pas tellement branchée sur les méthodes de communication, du style AT, PNL... ça, j'avais pas fait, alors qu'à la Catho ils le font un peu plus euh... donc, bah je me suis formée... toute seule, avec un mixage et un mélange euh... ».*

Et on note bien dans ce discours, que la « boîte préformée et inflexible » proposée par le paradigme existant, celui de la « science normale » - si l'on considère évidemment que la psychologie est une « science normale » ! - ne semble pas convenir ni suffire pour faire face aux problèmes spécifiques liés à la psychothérapie rencontrés par cette personne. Mais nous ne nous attarderons pas sur cette question, notre projet n'étant pas de mesurer la pertinence des outils de la PNL dans un cadre psychothérapeutique<sup>493</sup>.

En résumé, si nous retenons l'idée essentielle de T. Kuhn qui veut que toute science soit portée par un paradigme adopté par l'ensemble des membres d'une communauté scientifique et auquel chacun se réfère, il apparaît clairement qu'on peut difficilement considérer la PNL comme étant une « science normale », et dans ce cas, R. Bandler et J. Grinder comme étant des hommes de science. On peut néanmoins penser qu'en rejetant le paradigme en place, ils ont implicitement, voire explicitement, rejeté la communauté scientifique qui s'y référait, communauté qui elle-même les a rejetés. R. Bandler et J. Grinder n'ont pas su passer du stade de l'anomalie rencontrée et du stade du rejet des outils théoriques et méthodologiques en place au stade de la conception de nouveaux outils et de leur adoption par la communauté scientifique. Leur attitude a été de refuser « en bloc » tout ce qui ressemblait de près ou de loin à la théorie et aux théoriciens. Sans élaboration de nouvelles règles et de nouveaux référents il ne pouvait être question d'envisager de convertir quelque « homme de science » (au sens de T. Kuhn) qui soit à les rejoindre.

Confrontons maintenant la PNL à quelques-unes des idées chères à l'épistémologue « anarchiste », P. Feyerabend.

---

<sup>493</sup> Ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche pour qui en aurait les compétences.

### c) La PNL face à la théorie anarchiste de Paul Feyerabend :

Pour P. Feyerabend, toute idée contribue au progrès de la science. Alors pourquoi la PNL n'y contribuerait-elle pas ? Si jusqu'à présent nous nous posions la question de la légitimité de la PNL en tant que « savoir », pour P. Feyerabend nous pourrions penser que cette question ne se pose pas, puisque selon lui : « *Le savoir d'aujourd'hui peut devenir le conte de fées de demain, et (que) le mythe le plus risible peut éventuellement devenir un élément très solide de la science* » (P. Feyerabend, 1979, p. 53).

#### - Du « mythe » au « savoir » :

Si nous rejoignons P. Feyerabend sur la question des frontières entre « mythe » et « savoir », nous ne pouvons néanmoins que nous interroger face à la référence quasi permanente faite par les auteurs de la PNL à la magie, aux magiciens et aux sorciers. Nous avons déjà émis un certain nombre d'idées sur cette question et souligné ce qui, selon nous, relevait davantage d'un abus de métaphores (au sens de G. Bachelard) et d'une confusion de niveaux que de l'expression d'une prise de position épistémologique. Permettons-nous néanmoins une illustration significative :

- « *Si vous désirez mieux comprendre les échanges linguistiques dans un entretien thérapeutique ou accroître votre efficacité et la qualité magique de votre travail en tant que thérapeute 'The Structure of Magic' vous offre une voie qui tient la route*<sup>494</sup>. *La magie est cachée dans le langage que nous parlons. Les liens que vous pouvez nouer et dénouer sont à votre commande si seulement vous prêtez attention à ce que vous avez déjà (langage) et la structure des incantations*<sup>495</sup> *que nous présenterons dans la suite de l'ouvrage. \**» (R. Bandler, J. Grinder, 1975a, p. 19).

« Qualité magique », « incantations », ils parlent même plus tard d'« *apprenti du sorcier* » (Ibid., p. 179), on trouve ce vocabulaire dès le sommaire de cet ouvrage. Voici quelques-uns des titres des chapitres de ce premier livre :

- « *La structure de la magie* »,
- « *Incantations pour la croissance et le potentiel* »
- « *En entrant dans le tourbillon*<sup>496</sup> »,
- « *Comment devenir l'apprenti du sorcier* »

---

<sup>494</sup> Traduction de « a viable way ».

<sup>495</sup> Traduction littérale de : « incantations »

<sup>496</sup> Traduction de « Into the vortex » (tourbillon – gouffre).

- « *Structure de l'incantation finale du livre I* ».

Par ailleurs, au premier regard porté sur les typographies choisies par R. Bandler et J. Grinder pour illustrer les couvertures de leurs ouvrages originaux, le lecteur pense davantage avoir à faire à un livre de conte qu'à un livre traitant de la thérapie, de la communication et du langage. Nous ne pouvons dans le cadre de ce travail de thèse reproduire ces typographies, précisons seulement que plusieurs d'entre elles conviendraient parfaitement pour illustrer des livres pour enfants, puisque l'on peut y voir des personnages pour le moins féeriques, tels qu'un magicien, une licorne ou encore une princesse et sa superbe baguette magique.

Rappelons que dans une pensée complexe (E. Morin, 1986, p. 175), mythe et raison sont à concevoir dans un rapport dialogique : « *Le mythe nourrit mais brouille la pensée ; la logique contrôle mais atrophie la pensée* » et qu'il n'est pas question pour nous de lire la légitimité et/ou l'illégitimité d'un « savoir » en saisissant comme « mauvais » prétexte qu'il est fait usage d'images féeriques et mythologiques. Mais dans ce cas particulier, il nous semble qu'un usage peut-être excessif du mythe a conduit la pensée à se brouiller au point d'en devenir opaque.

Alors pourquoi cette référence à la magie ? Nous pourrions penser que la référence à la magie et à la sorcellerie procède pour les fondateurs d'une intention qui a pour principaux effets attendus de défier les instances universitaires, celles là mêmes qu'ils ont rejeté et/ou par lesquelles ils ont été rejetés. Nous pourrions également conjecturer, et ce au regard des lectures du « savoir-enseigné » que nous venons de réaliser, que la métaphore de la magie, avec tout ce qu'elle contient - sorcier et apprenti du sorcier, incantations, pouvoir illimité -, comme la métaphore de l' « homme ordinateur », est une métaphore prise au pied de la lettre et qu'aujourd'hui, à défaut de fondements épistémologiques et conceptuels qui lui soient propre, ces deux métaphores servent de références.

Rappelons que René Alleau (1993, p. 75 à 77) défendait l'idée selon laquelle il importait pour combattre « *l'ésotérisme de bazar* », d'enseigner des disciplines telles que l' « *astrologie* » ou encore la « *magie* ». Dans le cas de la PNL, nous pensons que ce n'est pas l'astrologie ou la magie qu'il faudrait « enseigner » mais davantage ce qui est supposé constituer ses domaines conceptuels et épistémologiques, ce qui pourrait peut-être permettre à l'enseigné d'échapper plus facilement à l'emprise du « maître ».

Certes, si le « savoir » ou des éléments du « savoir PNL » peuvent tout à fait se révéler être pertinents, efficaces, et parfois même « fondés », dans certains contextes et pour certaines finalités, il n'en reste pas moins que le caractère magique qui lui est plus ou moins conféré<sup>497</sup> et qui le place hors « compréhension » du commun des mortels, lui ôte, selon nous toute légitimité en tant que « savoir-enseigné ». Quelques mots maintenant sur la méthode.

- La question de la méthode :

Nous nous sommes interrogés à de multiples reprises sur la méthode propre aux fondateurs de la PNL. Nous avons dit avec K. Popper qu'ils procédaient par inférence et nous avons même soupçonné leur « inductivisme » d'être naïf. Avec P. Feyerabend la question de la méthode de se pose plus, ou ne se pose plus de la même manière. Rappelons que ce dernier combat le « chauvinisme de la science » (P. Feyerabend, 1979, p. 242) et en appelle même à un contrôle du « non-scientifique » sur le « scientifique ». Il considère que « tout est bon » et que ce sont même les « violations méthodologiques » qui contribuent à faire progresser la science. Concernant la question des violations méthodologiques, nous pensons pouvoir en repérer un certain nombre chez R. Bandler et J. Grinder.

Néanmoins, il est un point sur lequel nous pouvons nous interroger, c'est celui du rapport entre l'expérience et la théorie. Rappelons qu'il n'est pas envisageable pour P. Feyerabend d'envisager l'expérience sans théorie et inversement. Et nous avons cru comprendre que pour les fondateurs de la PNL, comme d'ailleurs pour les acteurs, qu'ils soient enseignants ou formateurs, la théorie passait largement au second plan.

Enfin, une dernière remarque concernant le langage. Nous avons à maintes reprises souligné ce que nous pensons être une forte tendance au « nominalisme » chez les acteurs de la PNL ainsi que la polysémie - selon nous gênante parce qu'accentuant la confusion - de termes censés définir des notions centrales en PNL telles, par exemple, que celles de « modèle » et de « modélisation ». P. Feyerabend ne rejoint pas la position des empiristes J. Locke et G. Berkeley<sup>498</sup> selon laquelle le langage, ou plus précisément les abus de langage peuvent contribuer à faire reculer la science. À l'inverse, il prétend même que « *sans de constants abus de langage, il ne peut se faire aucune découverte, aucun progrès* » (P. Feyerabend, 1979, p. 24).

---

<sup>497</sup> cf publicité d'Anthony Robbins, p. 396.

<sup>498</sup> cf. première partie, Chapitre I.

Notons que si nous ne « croyons » pas qu'il soit possible d'énoncer les choses de manière « claire » et « raisonnable » (Ibid., p. 24), surtout à la genèse de nouvelles approches, de nouveaux « modèles », nous maintenons toutefois, avec G. Bachelard (1993, p. 73-82) l'idée « *d'obstacle verbal* » à la connaissance et dans le cas précis de la PNL, d'« obstacle verbal » à son enseignement, dans le sens de pratique d'« étude autonomisante ». Nous relevons là un paradoxe, puisque ce que vantent R. Bandler et J. Grinder (1975a, p. 179) c'est justement l'« apprenabilité » de leur modèle.

En résumé, si en matière de méthodologie « *tout est bon* » (P. Feyerabend, p. 333), il conviendrait peut-être néanmoins de prendre conscience des limites, ou des « obstacles » qui risquent davantage d'embrouiller la connaissance au point qu'elle en perde son essence et son sens. Selon nous, l'abus de langage et l'abus de métaphores, constituent des éléments non-négligeables du « système savoir-enseigné PNL » et ils sont à considérer en tant que produits et producteurs de ce même système qui, à différents niveaux<sup>499</sup>, nous a semblé tendre davantage vers la fermeture<sup>500</sup> que vers l'ouverture.

---

<sup>499</sup> cf. : tableau (29) p. 242.

<sup>500</sup> Au sens que lui confère E. Morin (1991, p. 132-133). Voir première partie, Chapitre II : « de la croyance à la doctrine » p. 147 à 154.

## **Conclusion de la seconde partie : de la construction d'indices signifiants à la réflexion d'un « sujet-chercheur-modélisateur »**

À la question de la légitimité du « savoir enseigné » PNL, nous pensons avoir « construit » et/ou « produit » quelques éléments de compréhension. Considérant avec E. Morin (1991, p. 130) que « *tout système d'idées est à la fois clos et ouvert* » et que c'est son degré d'ouverture et/ou de fermeture qui le rapproche d'une « doctrine » ou d'une « théorie », nous avons tenté de lire l'ouverture et/ou la fermeture du « système savoir-enseigné PNL » au regard d'indices susceptibles de nous autoriser à conjecturer en terme de propensions, au sens popperien (1991).

On sait, avec O. Reboul, que toute doctrine fait l'objet d'un enseignement. C'est ainsi qu'elle se propage, qu'elle se développe, qu'elle survit (O. Reboul, 1977, p. 37). Toutefois, ce n'est pas la doctrine qui fait l'endoctrinement pas plus, d'ailleurs, qu'elle ne fait l'endocteur ou l'endoctriné. C'est la pratique d'enseignement en tant qu'elle favorise ou non la compréhension et l'autonomisation de l'apprenant qui fait ce que nous avons choisi de nommer l'« initiation endoctrinante » ou l'« étude autonomisante » ; le résultat de cette initiation étant davantage, pour l'« élève endoctriné », l'acquisition d'un ensemble de « savoirs-croyances » que la construction de « savoirs-connaissances » favorisant l'autonomisation de l'« élève étudiant ». Même si, et il nous semble important de le rappeler, le sujet apprenant considéré en tant que système vivant est par définition autonome et qu'il acquiert son autonomie dans l'environnement et par l'environnement (P. Vendryès, 1981, p. 17), ce n'est pas pour autant qu'il est déterminé par cet environnement et ce, pas plus d'ailleurs qu'il ne l'est par l'enseignant. Entre l'environnement et la personne, il est un « milieu » (G. Lerbet, 1995a, p. 69) et c'est davantage dans ce milieu que le sujet se construit et construit sa réalité.

De notre investigation du domaine épistémologique de la PNL nous avons repéré 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. Poussé à son paroxysme, excluant le pourquoi au profit du comment, le pragmatisme extrémiste des fondateurs et des acteurs de la PNL a probablement 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.

Toujours au cours de notre lecture du domaine épistémologique de la PNL mais également dans notre exploration de son domaine matériel, il nous a semblé reconnaître des influences « behavioristes » non négligeables et une forte tendance à la « totalisation »<sup>501</sup> traduisant, selon nous, davantage la logique disjonctive d'une pensée simplificatrice que l'empreinte d'un paradigme proche du constructivisme. Si les influences de la psychothérapie brève, de l'École de Palo Alto, de la grammaire générative ou encore de la sémantique sont repérables, nous avons toutefois noté que ce corpus conceptuel n'était pas, de manière formelle et/ou informelle, transmis et/ou « connu » par les enseignants, formateurs et auteurs de la PNL.

Par ailleurs, le rôle prépondérant des présupposés et le recours à la mémorisation pour leur apprentissage nous sont apparus comme des éléments particulièrement significatifs de la préséance de la fermeture sur l'ouverture de ce « savoir-enseigné » et ils constituent, selon nous, un des processus essentiels créés et mis en œuvre par ce « système » pour assurer sa survie. En effet, et comme le stipule O. Reboul, (1977, p. 18) « *On ne peut enseigner des préjugés avec une méthode susceptible de les détruire* ». Et dans le même ordre d'idées, nous dirons que le rôle de premier plan tenu par le « maître » dans le processus d'apprentissage et au-delà, son statut de « modèle », en tant qu'exemple à imiter mais aussi incarnation du « savoir PNL », contribuent à maintenir et à renforcer le « système savoir-enseigné PNL » dans une relative fermeture.

Nous n'avons pas manqué de souligner à maintes reprises ce qui nous semblait être des émanations d'une cybernétique de 1<sup>er</sup> ordre ; l'analogie de l' « homme-ordinateur » n'étant, selon nous, que la partie visible de l'iceberg. Rappelons que dans cette conception, l'esprit humain est considéré tel une machine de Turing (J.P. Dupuy, 1999, p. 25-26) et dès lors tout devient calcul et computation, tout devient décorticable et reproductible. On ne laisse aucune place à l'autonomie qui, on le sait n' « *émerge que par l'interférence de processus autoréférentiels et hétéroréférentiels* » (J. Miermont, 2000, p. 14), comme on ne laisse aucune place à l'entre-deux, au « milieu », au paradoxe inhérent à tout système vivant, c'est-à-dire autonome.

Autonomie et connaissance sont à concevoir dans un rapport de récursivité, l'autonomie contribuant à la construction de connaissances qui favorisent l'autonomie, et nous pensons qu'il en est de même pour conscience et éthique. Avec P. Ricoeur (1990, p. 237) nous avons

---

<sup>501</sup> Cf. p. 299, 337 et 404.

défendu le primat de l'éthique sur la morale, l'éthique relevant d'une construction personnelle et faisant appel à la « *conscience intelligente* » (F. Varela, 1996, p. 49), à la réflexion, à l'auto-réflexion, à la critique, à la remise en question. Entreprendre une démarche éthique face une situation exige qu'on la « comprenne » (au sens de « *comprehendere* »), qu'on lui donne « sens ». Si ni l'endoctrineur, ni l'endoctriné n'ont conscience de ce qu'ils font et/ou de ce qu'ils subissent, comment peuvent-ils alors sortir de la situation d'endoctrinement ?

C'est au fil des multiples lectures de nos retranscriptions des interviews menées avec des acteurs de la PNL, nous avons peu à peu pris « conscience » du malaise dans lequel notre « interrogatoire » avait pu les plonger et au fur et à mesure où notre conscience grandissait, notre propre malaise grandissait aussi. Comme le souligne M. McLuhan (1977, p. 432) « *Personne n'a jamais fait de faute de grammaire dans une société analphabète* », et il semble difficile de corriger une faute tant qu'on ne l'entend pas. Toutefois, le cruel et pathétique paradoxe relevé par H. Arendt (1996, p. 28) selon lequel « *une bonne conscience n'existe pas, si ce n'est en l'absence d'une mauvaise* » ne peut nous laisser insensibles. Si la conscience de soi passe par la conscience de l'autre ou plus justement que l'« *ipséité du soi-même* » implique que l'on se pense « *soi même en tant que... autre* » (P. Ricoeur, 1990, p. 14), la conscience de soi exige la conscience et la responsabilité de ses actes sur l'autre en tant que... soi.

Dès lors que l'on s'aperçoit que l'on est endoctriné, on ne l'est plus, stipule O. Reboul (1977, p. 13). Et dès lors que l'on se sait endoctrineur, cesse-t-on de l'être pour autant ? Et peut-on si aisément considérer qu'il existe des endoctrineurs et des non-endoctrineurs ? Des bons et des méchants ? De notre lecture de la légitimité du « savoir-enseigné » PNL nous pourrions être tentés de conjecturer une relative illégitimité de ce « savoir-enseigné » en retenant comme principales « absences de cohésions » une rupture significative avec ses fondements, une perte de finalité, une décontextualisation et des pratiques de transmission voisines de l'« initiation endoctrinante » et ayant pour effet la dépendance de l'« élève endoctriné ».

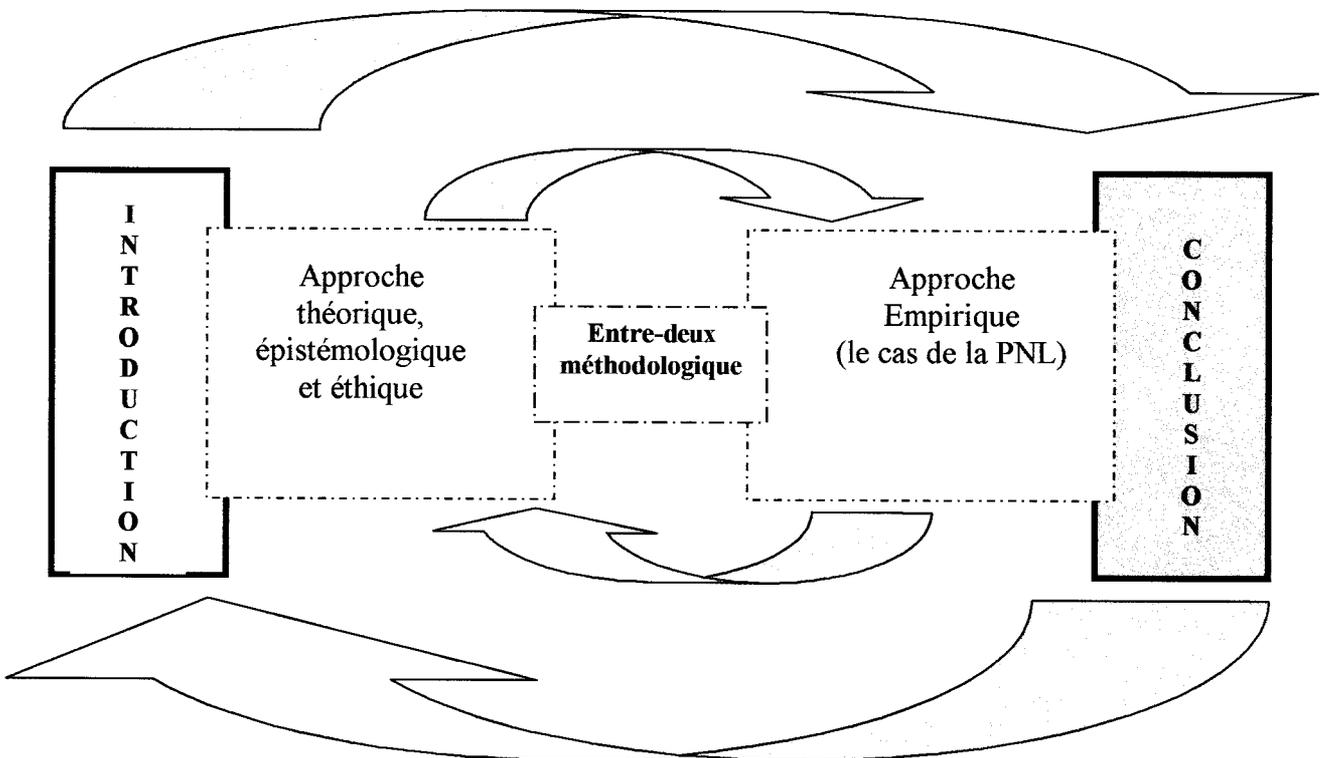
Mais il nous semble que si la légitimité d'un « système savoir-enseigné » peut se lire au regard de son degré d'ouverture et/ou de fermeture, elle pourrait peut-être aussi se lire au regard de son intentionnalité. Et ici encore nous soulevons un paradoxe. Si l'endoctrineur ne sait pas qu'il endoctrine (Ibid., p. 43) comment pourrait-on lui en imputer (P. Ricoeur, 1995, p. 44) l'intention et par là, la responsabilité ? Et de même, nous pouvons interroger

l'endoctriné en tant que sujet apprenant, lui aussi produit et producteur du « système savoir-enseigné ». Si on lui restitue son autonomie qui, on le sait, émerge des processus auto et hétéroréférentiels, il convient alors de s'interroger sur ses intentions, sur sa responsabilité dans l'acte d'endoctrinement.

Nous avons souligné les « intentions » généreuses mais « totalitaires » des fondateurs et des auteurs de la PNL. On prône le « bonheur », la « réussite », le « bien-être » ou le « mieux-être » pour tous. Est-on alors conscient de confondre l'homme avec une machine, d'oublier son autonomie, de lui imposer un, et un seul, modèle du bonheur qui, comme par hasard, est la parfaite réplique de « son modèle à soi » ? Nous ne le pensons pas et nous dirons avec J.P. Dupuy (1999, p. 114) qu'en recherchant à « *affirmer l'humanité tout en en dépossédant l'homme* » on fait courir à l'humanité des dangers non-négligeables, mais ce, probablement sans le « savoir », sans le « comprendre ».

## Conclusion générale :

De la légitimité du « savoir-enseigné » à l'éthique de la formation



« *La complexité n'est pas un trousseau de clés que l'on peut remettre à toute personne méritante qui a engrammé les travaux sur la complexité* ». (E. Morin, 1990, p. 178).

Artefact d'une pensée humaine, par essence incertaine, inachevée et tragiquement inconnaissable, notre modèle de lecture de la légitimité du « savoir-enseigné »<sup>502</sup>, ne pouvait rendre compte que dans le flou et l'incomplétude du phénomène qu'il prétendait modéliser et des produits de cette modélisation. Ainsi, les paradoxes, les entre-deux, les enchevêtrements dans lesquels et par lesquels émerge toute la complexité, tout le sens, que nous prétendons attribuer à notre recherche n'apparaissent dans nos écrits qu'en filigrane, dissipant de-ci de-là quelques illusions de réalité au sein desquelles il aurait peut-être été « bon » de se laisser bercer.

Mais il se trouve que les « principes » de la complexité ne sont pas là pour baliser et éclairer le chemin du chercheur de manière à ce que celui-ci ne s'y perde pas. Bien au contraire, ils constituent le plus souvent les obstacles, les « surprises », parfois les « pièges », qui obligent le marcheur à douter de son itinéraire, à se méfier des certitudes, des évidences qui rendent « aveugle » celui qui « croit » justement tout voir et tout savoir.

Choisir « l'a-méthode » de la complexité (E. Morin, 1977, p. 15), c'est oser marcher sur un chemin qui se construit en marchant. Ce chemin, on le sait par avance tortueux et mouvant et on s'y engage sans être munis de la « *boîte préformée et inflexible* » (T. Kuhn, 1983, p. 86) supposée contenir tous les outils nécessaires à la résolution des problèmes « prévus ». Accepter de marcher dans la complexité, c'est accepter d'entreprendre la recherche avec pour tout bagage quelques « tuyaux » susceptibles de nous aider à inventer, à « bricoler » des « modèles » de lecture, des modèles de « com-préhension ».

Rappelons que l'épistémologie complexe se veut une épistémologie sans fondement unique (E. Morin, 1986, p. 24) qui, même si elle propose quelques clés susceptibles d'ouvrir des portes sur le « réel » et la connaissance, ne prétend à aucun moment détenir des fondements ou des principes définitivement établis et indiscutables. Dès lors, en nous réclamant d'une épistémologie « sans fondement », on pourrait s'interroger sérieusement sur la légitimité de notre propre recherche, de ses processus comme de ses produits ? Si est légitime ce qui est

---

<sup>502</sup> cf. : (31), p. 245.

fondé, ce qui est conforme à l'idée qu'une communauté d'hommes se fait du bien et du juste, idée à laquelle on choisit soi-même d'adhérer, n'est-il pas paradoxal alors de prétendre créer des modèles de lecture de la légitimité quand soi-même, on doute de sa propre légitimité, quand l'idée que l'on se fait du bien et du juste est en permanence remise en question ? Bien sûr nous savons que parler de « légitimité en soi » relève de l'absurde. La notion de légitimité n'a de sens que relativisée et il convient quand on parle de légitimité d'un « savoir-enseigné », comme lorsque l'on parle de « légitimité d'une recherche » d'élucider au mieux nos intentions et le contexte dans lequel on prétend lire et/ou inscrire cette légitimité.

Rappelons qu'à l'origine de notre questionnement, de notre recherche de compréhension il y a d'abord un malaise éthique, une « mauvaise conscience » grâce à laquelle émerge une « conscience », la nôtre. Si nous sommes tentés de rejoindre O. Reboul (1977, p. 41) dans l'idée que, la plupart du temps, l'endoctrineur endoctrine malgré lui, pensant en toute « bonne foi » qu'il « enseigne », nous ne manquons pas toutefois de nous interroger sur le sens, les significations que cet « endoctrineur » parvient, malgré tout, à attribuer à l'acte d'enseigner et sur les représentations qu'il se fait du processus d'apprentissage et des rôles de chacun.

Dès lors que l'on pense son action, on prend le risque de la remettre en question, de bouleverser ses habitudes, ses certitudes. On prend même parfois le risque de « devoir », parce que cela s'impose éminemment, mettre fin à son action. « *La pensée a inévitablement un effet minant* » écrit H. Arendt (1996, p. 51). Et si penser est dangereux, 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, p. 14).

Toutefois, si penser son action, son sens, ses effets, apparaît être le premier pas à poser dans toute démarche éthique, nous ne devons pas ignorer le paradoxe inhérent à l'éthique même de la formation, et qui plus est, à la formation d'adultes (M. Fabre, 1994, p. 246). Comment dans un même élan considérer l'autre en tant que sujet autonome tout en prétendant penser pour lui les stratégies, de notre point de vue, pertinentes et efficaces dans « notre » projet de « sa » formation ?

On sait avec G. Lerbet (1995a, p. 55), qu'en actualisant son milieu, la « *personne élucide l'environnement qui se confond de moins en moins avec ce milieu* ». Une démarche éthique de formation consisterait alors à « essayer » de créer les bruits, les perturbations susceptibles de

« favoriser » chez l'autre la mise en œuvre de ses « *processus d'élucidation* » (Ibid., p. 68). Mais il importe, en tant que formateur, de rester « lucide », de garder à l'esprit que la réalité de chacun est avant tout « sa » réalité, construite et même « inventée ».

De notre tentative, presque vaine, d'élucider les « entre-deux » dans lesquels, par exemple, « savoir-connaissance » et « savoir-croyance » s'entremêlent et se confondent et qui, selon nous, peuvent contribuer à notre compréhension des processus de légitimation des « savoirs-enseignés », nous avons « appris », et ce paradoxalement, que c'est davantage dans ce qui relie ces notions que nous trouvons des clés à notre compréhension que dans ce qui les sépare. Ainsi, plus il nous a semblé gagner en lucidité par rapport à ce « milieu », et plus nous avons complexifié notre représentation de ces notions se confondant et s'enchevêtrant.

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. Le « nominalisme » s'offre alors comme unique issue à celui qui sait mais ne comprend pas ce qu'il sait. Avec l'« abus des mots » vient souvent aussi l'abus de pouvoir... sur les autres. Dès lors « compréhension » et « éthique » participent, selon nous, du même processus. « *Enseigner la compréhension* » serait, selon E. Morin, un des « sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur » et cette « *compréhension* » nécessiterait, entre autres, la « *conscience de la complexité humaine* » (2000a, p. 112).

Mais 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. Comme le souligne également M. Fabre (1994, p. 247), c'est à M. Serres que l'on doit l'« esquive » permettant de « *déjouer* » habilement « *les pièges* » de ce paradoxe éthique. On ne naît pas humain, on le devient et ce en apprenant à le devenir. Cet apprentissage ne se fait ni tout seul, ni à deux, mais à « trois », cette « *tierce place (intervenant) là, en tant que seuil du passage* » (M. Serres, 1991, p. 29) et c'est dans ce milieu qu'il convient de se « *retenir* » (Ibid., p. 184) si l'on veut que l'autre puisse s'instruire et se construire.

L'éthique de la formation réside probablement dans cette « retenue », dans ce respect de l'autre en tant que « sujet s'instruisant et se construisant ». À « enseigner la compréhension » faudrait-il alors ajouter, lorsqu'il s'agit de former des enseignants, des formateurs, « enseigner la retenue » ? Mais si le principe de retenue relève de l'éthique, il ne peut s'enseigner. On peut alors tout juste se contenter de « transmettre » des règles déontologiques tout en ayant conscience qu'entre le respect des règles déontologiques et la conscience des effets de son action sur l'autre, il est un monde mais que c'est probablement dans ce monde, dans ce « no man's land » brumeux, que l'autre peut « se réfléchir », « penser » et « édifier » sa propre « législation éthique » (E. Kant, 1994, p. 171),

À l'issue de cette recherche, un univers de nouvelles interrogations semble s'offrir à nous. Notre quête de compréhension de la légitimité des « savoirs-enseignés » ne peut s'arrêter là et de nouvelles questions jaillissent : peut-on encore se permettre aujourd'hui de considérer « l'apprenant comme un automate informationnel » ? (M. Linard, 1994, p. 237) En quoi participe-t-on au processus de formation des adultes quand on se contente des seuls ancrages techniques et que l'on fait fi de la compréhension ? Que penser quand un « système savoir-enseigné », tel que la PNL, vit et se développe au sein de certaines universités ?

Nous pourrions élargir ce questionnement à d'autres pratiques de formation. E. Morin défend l'idée selon laquelle il est urgent de connaître la connaissance (1986), nous pensons, quant à nous, qu'il pourrait être pertinent de mener une réflexion sur la légitimité des « savoirs-enseignés » qui portent justement sur l'enseignement des savoirs. Il s'agirait alors de tenter de comprendre et de « modéliser » des « savoirs-enseignés » dans le champ de la formation de formateurs et des Sciences de l'Éducation. Nous chercherions ainsi à comprendre en quoi ils sont susceptibles de contribuer à l'autonomisation des « apprenants-enseignants et/ou formateurs », en quoi ils favorisent leur prise de conscience de la complexité de la connaissance, de la « complexité humaine ».

## ANNEXES

- **Annexe 1 : E.mail de John Grinder** ..... 445
- **Annexe 2 : Éléments de traduction de « The Structure of Magic 1 »** ..... 447
- **Annexe 3 : Qu'est-ce qu'un praticien de PNL ?** ..... 474
- **Annexe 4 : Périodique trimestriel n° 27, Institut Ressources PNL,  
septembre 1999, p. 10 et 11** ..... 475
- **Annexe 5 : Code éthique proposé par l'American Association  
for N.L.P. (A.A.N.L.P.)** ..... 477
- **Annexe 6 : Retranscription intégrale d'un entretien conduit avec  
un enseignant PNL certifié** ..... 479

• **Annexe 1 : E.mail de John Grinder**

---

**De :** John Grinder  
**À :**  
**Envoyé :** mercredi 23 février 2000 20:29  
**Objet :** RE: Information concerning your doctoral thesis

Bonjour Martine Beauvais

Je vais me présenter en Anglais. Je peux parler Français mais je ne peux pas le écrire.

French is as poorly coordinated between the phonology and the orthography as English is.

My doctoral dissertation was published by Mouton, The Hague in 1972. It was titled *On Deletion Phenomena in English*. I suppose that you could still secure a copy there. I have my doubts that you will find much of interest in my dissertation.

I would be happy to offer you guidance but I don't presently appreciate what it is that you are working on.

John Grinder

-----Original Message-----

**From:**  
**Sent:** Wednesday, February 23, 2000 7:43 AM  
**To:** John Grinder  
**Subject:** Information concerning your doctoral thesis

Dear Doctof Grinder,

I am currently preparing a thesis at the University of Lille, in France on technics of communication. I am very interested in your work, an particularly by your research in linguistics. I would like to know how I could read your doctoral thesis

I would be very grateful for any help you could give me in this matter.

Yours faithfully,

Martine Beauvais.

24/02/00

---

**De :** John Grnder  
**À :**  
**Envoyé :** dimanche 5 mars 2000 23:48  
**Objet :** RE: Information for my doctoral thesis

Jean

Bandier's so called Doctorate is actually a Doctorate of Divinity - he bought it for \$50 out of the back of a magazine years ago and insists on pretending he is a PhD. Thus he has no thesis. His master's thesis is, in fact, volume I of The Structure of Magic.

All the best,

John

-----Original Message-----

**From:**  
**Sent:** Sunday, March 05, 2000 10:43 AM  
**To:** John Grnder  
**Subject:** Information for my doctoral thesis

Dear Doctor John Grnder,

Thank you so much for your kind and rapid reply to my E.mail enquiring about the title of your thesis. I also wrote to Doctor Bandier but infortunatly he has'nt responded to my request. Perhaps, I don't have to correct address.

Would you know the title of his doctoral thesis and if so could you send it along ?

Again, I am extremely grateful for your help.

Yours faithfully

Martine Beauvais

06/03/00

## **Annexe 2 : Éléments de traduction de « The Structure of Magic 1 »**

Éléments de traduction et commentaires du premier livre co-écrit par les fondateurs de la PNL, John Grinder et Richard Bandler :

*The Structure of Magic*, édité en 1975 par Science and Behavior Books, Inc, Palo Alto, California, 225 p.

**(L'ensemble de nos commentaires et des extraits qui nous semblent plus particulièrement significatifs figurent en caractères gras).**

- Le titre de l'ouvrage "The Structure of Magic" **amène d'emblée l'idée de « magie », d'un savoir irrationnel dont les auteurs voudraient présenter la structure.** Le sous-titre "*A book about Language and Therapy*" **indique que l'on s'intéresse au langage dans le cadre de la relation psychothérapeutique.**

- La jaquette de l'ouvrage, conçue par Josh Doolan, est une représentation du fameux magicien Merlin l'enchanteur, brandissant sa baguette magique au sein d'un environnement très coloré (vert, bleu, mauve, rose, jaune, orange) **qui évoque, selon nous, des éléments tels que la nuit, le feu et la forêt. Là encore, l'idée de magie est présente.**

- La table des matières présente 6 chapitres :

1. *La structure du choix*
2. *La structure du langage*
3. *La structure de la magie*
4. *Incantations pour la croissance et le potentiel*
5. *En entrant dans le tourbillon*
6. *Comment devenir l'apprenti du sorcier*

**On retrouve encore dans ces titres de chapitre des analogies à la magie et à la sorcellerie.**

- L'avant propos de Virginia Satir, psychothérapeute américaine dont les fondateurs se sont en partie inspirés, souligne que grâce aux auteurs de la PNL, elle dispose maintenant d'une théorie sur le « comment » elle fait se produire le changement. Des extraits de cet avant propos sont repris au dos de la jaquette de l'ouvrage.

- L'introduction de Gregory Bateson, reprise en partie au dos de la jaquette de l'ouvrage souligne que R. Bandler et J. Grinder ont fait quelque chose que lui et ses collègues tentaient de faire depuis 15 ans : créer une théorie appropriée pour décrire les interactions humaines.

- La préface :

« À travers les ères on a capté, en forme de chansons et de contes, le pouvoir et la merveille de ceux qui exercent la magie. L'homme ordinaire a toujours trouvé curieux et était inspiré de la présence des sorciers, des sorcières, des magiciens, des gourous, et des chamans. Ces gens de pouvoir, enveloppés dans une cape de secret, ont présenté une contradiction frappante aux manières normales du monde. Les formules et la magie par lesquelles ils nous ont envoûtés ont inspiré la peur au delà de notre foi. En même temps, on a toujours demandé leur assistance... Quand ces gens de pouvoir ont démontré leurs miracles au public, ils ont cassé le concept de la réalité de ce temps et de ce lieu et ils se sont présentés en même temps comme des êtres qui possèdent quelque chose au delà de notre connaissance. Dans les temps modernes, cette cape du magicien est plus fréquemment placée sur ces thérapeutes dynamiques dont l'habileté de psychothérapie est exercée beaucoup plus vivement que celle des autres thérapeutes au point de nous inspirer des émotions fortes, d'incrédulité et de confusion profonde. Ainsi que tous les magiciens du monde des ères passées, qui ont gardé dans leur sagesse respectée une structure essentielle qui était transmise de sage à sage, les sorciers thérapeutes d'aujourd'hui ont leur structure. »

**Remarquons les notions de « pouvoir », de « secret », de magie et l'analogie psychothérapeute/magicien. On parle de transmission de « sage » à « sage », ce qui n'est pas sans rappeler certains rituels initiatiques, voire endoctrinants.**

- p. 1 – « *To say that human behavior is rule governed is not to say that we can understand it in simple stimulus-response terms.* » « *Rule governed behavior* (différent de) *determined behavior* ». **Si le comportement humain est gouverné par des règles, il ne s'agit pas de simples réponses à des stimuli.**

- p. 2 – Ils citent la grammaire transformationnelle. Le livre donne des outils pour devenir « *a more effective therapist* ». **On parle de client et de thérapie, il semblerait que le livre s'adresse exclusivement à des psychothérapeutes.**

- p. 3 – « *Increase your effectiveness as a therapist* ». C'est un livre pour psychothérapeutes qui propose des outils à utiliser dans le cadre de leur travail thérapeutique.

**- p. 5 : Chapitre I : La structure du choix**

- p. 6 – Citation de Vaihinger, « philosophie du comme si ». R. Bandler et J. Grinder présentent F. Perls et V. Satir comme des sorciers, magiciens. D'où l'idée de modéliser ces « super psychothérapeutes » un peu magiciens.

- p. 7 : Suite de la citation de Vaihinger, reprise pour souligner la différence entre le monde et l'expérience que nous en avons. Idée de création d'un modèle du monde : comportements, perceptions, choix ; pas deux humains avec la même expérience. Extrait : « *Un certain nombre de personnes dans l'histoire de la civilisation ont fait ce constat – qu'il y a une différence irréductible entre le monde et notre expérience du monde. En tant qu'être humain, nous n'agissons pas directement sur le monde, chacun de nous crée une représentation du monde dans lequel nous vivons – c'est-à-dire, nous créons une carte ou modèle que nous utilisons pour générer notre comportement. Notre représentation du monde détermine dans une grande mesure ce que sera notre expérience du monde, comment nous percevons le monde, quels choix nous verrons disponibles pour nous, pendant notre vie* ».

Autre citation de Vaihinger : « *Il ne faut pas oublier que l'objet du monde des idées pris dans son entier (la carte ou le modèle – RWB/JTG) n'est pas le portrait de la réalité – ça serait une tâche totalement impossible mais plutôt pour nous fournir un instrument pour trouver notre chemin plus facilement dans le monde.* »

Extrait : « *Il n'y a pas deux hommes qui vivent la même expérience. Le modèle que nous créons pour nous guider dans le monde est basé en partie sur nos expériences. Donc, chacun de nous peut créer un modèle unique du monde que nous partageons et ainsi vivre dans une réalité quelque peu différente.* »

Première citation de Korzybski : « *...d'importantes caractéristiques de la carte doivent être notées. Une carte n'est pas le territoire qu'elle représente, mais, si elle est correcte, elle a une structure similaire à celle du territoire, ce qui lui donne son utilité...* ».

- p. 8 : Commentaire des auteurs à propos de cette citation : « *Nous voulons faire ici deux remarques. Premièrement, qu'il y a nécessairement une différence entre le monde et n'importe quel modèle ou représentation du monde. Deuxièmement, les modèles du monde que crée chacun de nous seront eux aussi différents. Il y a plusieurs façons de le démontrer.*

*Pour nos besoins, nous avons divisé en trois domaines : contraintes neurologiques, contraintes sociales, contraintes individuelles. » Nous trouvons ici un des principaux présupposés de la PNL selon lequel il n'existe pas deux modèles du monde identiques.*

- p. 10 : Facteurs socio-génétiques. Exemple des indiens qui ne disposent que de trois mots pour définir le spectre des couleurs.

- p. 11 : Ils citent Vaihinger : Fiction de la chose et de l'attribut. Exemple : association sweet, white et sugar.

- p. 12 : Contraintes individuelles. *« Notre histoire personnelle est unique, aussi unique que les sont les empreintes de nos doigts ».* Pas deux histoires de vies identiques.

- p. 13 : Différentes expériences impliquent différents modèles du monde. Les problèmes de gens résident dans les limitations qu'ils se fixent dans leur modèle du monde, manque de choix.

- p. 14 : Les personnes qui n'ont pas de difficultés à répondre au changement ont un modèle du monde plus riche. Ils disposent de plusieurs options pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. Les gens qui ne sont pas bien ont pourtant fait le meilleur choix dans leur modèle du monde. Le problème n'est pas qu'ils ont fait le mauvais choix mais plutôt qu'ils manquaient de choix. **On retrouve un second présupposé de la PNL « plus on a de choix, mieux ça vaut ».**

Extrait : *« Donc, les processus qui nous permettent d'accomplir les activités les plus extraordinaires et les plus uniques sont les mêmes qui nous empêchent d'évoluer si nous commettons l'erreur de prendre le modèle pour la réalité. Nous pouvons identifier trois mécanismes par lesquels nous confondons le modèle et la réalité : généralisation, suppression, distorsion. La généralisation est le processus par lequel des éléments ou des morceaux du modèle d'une personne vont se détacher de l'expérience première et finissent par représenter toute catégorie dont l'expérience n'était qu'un exemple. ».*

- p. 15 : Extrait : *« Un deuxième mécanisme que nous pouvons utiliser soit pour faire face efficacement ou nous nuire est la suppression. La suppression est le processus par lequel nous prêtons attention de façon sélective à certaines dimensions de notre expérience en excluant les autres. ».*

- p. 16 : Extrait : « *Le troisième processus de modélisation est la distorsion. La distorsion est le processus qui nous permet d'opérer des transformations dans notre expérience des données sensorielles (sensori-data).* ».

**On retrouve ici les trois processus, présentés dans les formations PNL et dans la plupart des ouvrages, qui sont supposés permettre à l'homme de grandir mais qui peuvent également contribuer à l'appauvrissement de son modèle du monde : la généralisation, la suppression et la distorsion. Processus que l'on retrouvera dans la conception même de l'outil linguistique nommé « méta-modèle ».**

- p. 18 : Introduire plusieurs options dans le comportement c'est donc enrichir le modèle du monde du client. **Toujours dans le cadre d'une relation psychothérapeute et client.**

Premières références au « méta-modèle » : il s'agit, précisent-ils, du modèle des « *wizards* », (nous comprenons des « sorciers thérapeutes ») pour changer le modèle du monde de leurs clients.

- p. 19 : Méta modèle « *available to anyone who wishes to expand and enrich the skills they have as people-helpers* ». Ce qui signifie : **Valable pour n'importe qui désire aider les autres. Pour la première fois, R. Bandler et J. Grinder ne s'adressent plus de manière exclusive aux psychothérapeutes.** Néanmoins, à la ligne suivante, ils précisent de nouveau qu'il s'agit d'un outil destiné aux psychothérapeutes.

Premières références au langage et à la grammaire transformationnelle. « Le méta-modèle permet d'enrichir les techniques thérapeutiques. C'est un outil qui permet d'attribuer au travail thérapeutique une qualité magique.

Extrait : « *Si vous désirez mieux comprendre les échanges linguistiques dans un entretien thérapeutique ou accroître votre efficacité et qualité magique de votre travail en tant que thérapeute, La Structure de la Magie offre une voie qui mène à un résultat productif. La magie est cachée dans le langage que nous parlons. Les liens que vous pouvez nouer et dénouer sont à votre commande si seulement vous prêtez attention à ce que vous avez déjà (langage) et la structure des incantations pour la croissance que nous présentons dans la suite de l'ouvrage.* » **Le public ciblé reste les psychothérapeutes. L'analogie à la magie est toujours présente.**

Footnotes : **Mise en garde par rapport aux catégories, elles ne sont ni les seules, ni les vraies.**

**Soulignent que l'illustration des limitations socio-génétiques (Langage Maidu) est empruntée à Grégory Bateson.**

**- p. 21 : Chapitre 2 : La structure du langage**

- Citation de Edward Sapir extraite de « *culture, langage et personnalité* » faisant référence à l'utilisation du langage dans notre expérience au monde.

- p. 22 : Utilisation du langage : pour représenter l'expérience.

Extraits : « *Système de représentation pour créer notre modèle du monde basé sur notre perception du monde.* » « *Perception partiellement déterminée par les trois catégories de limitations ainsi que nos catégories de modélisation : généralisation, suppression, distorsion.* ». *Nous utilisons le langage pour communiquer, nous présentons notre modèle aux autres* ». « *Nous ne sommes pas conscients de la manière dont nous structurons notre langage* ». « *Le langage est structuré, si nous défaisons cette structure, cela n'a plus de sens.* ». **Nous retrouvons cette conception et cette présentation du langage et de ses fonctions dans l'ouvrage de A. Cayrol et J. De Saint Paul « Derrière la magie, la PNL ».**

- p. 23 : Extrait : « *En fait les grammairiens transformationnels ont développé le modèle le plus explicite, complet et sophistiqué du comportement humain gouverné par des règles. La notion du comportement humain gouverné par des règles est la clé pour comprendre la façon avec laquelle nous, en tant qu'êtres humains, utilisons notre langage* ».

Citation de Slobin, 1967, p. X) : « *Nous pouvons être à peu près certains qu'un enfant a un système de règles si sa production (de phrases) est régulière, s'il étend cette régularité à d'autres situations et s'il peut détecter des déviations de la régularité dans son propre discours et celui des autres. C'est généralement ce que veulent dire les psycholinguistes quand ils parlent de l'apprentissage, ou la possession des règles linguistiques. Notons que j'ai omis le test le plus contraignant pour l'existence des règles, soit est-ce que l'individu peut formuler cette règle spécifique ?... La formulation spécifique des règles ne nous concerne pas ici et c'est une capacité d'un autre ordre que nous considérons ici. Comme Susan Ervin-Tripp le dit : pour être considéré comme un natif de la langue... on doit prendre... des règles...*

*c'est-à-dire, bien sûr, que l'on doit apprendre à se comporter comme si on connaissait les règles.*

Nouvelle citation de Slobin (*Psycholinguistics*, Scott, Foerman & co., 1971, p. 55) : « *Ce que cela veut dire du point de vue de l'observateur scientifique est qu'il est possible de décrire le comportement du locuteur en termes de règles. Cependant, il ne faut pas croire qu'une telle description implique que les règles formulées par le scientifique sont des réalités en tant que telles qui existent à l'intérieur de l'individu dans un sens psychologique ou physiologique.* »

**Notons la notion de comportements gouvernés par des règles.**

- p. 24 : « *L'objectif du linguiste est de développer une grammaire, un ensemble de règles qui indiquent quels sont les patterns comportementaux pour n'importe quelle langue. Cette discipline est basée sur le brillant travail de Noam Chomsky qui a commencé par développer une méthodologie et un ensemble de modèles formels pour le langage naturel. Grâce au travail de Chomsky et d'autres transformationnalistes il a été possible de développer un modèle formel pour décrire les patterns réguliers dans la façon de communiquer le modèle de notre expérience – le langage est un modèle de notre monde. Ce qu'ont fait les grammairiens transformationnels, c'est de développer un modèle formel de notre langage, un modèle de notre modèle de notre monde ou tout simplement, un Méta-modèle.* »

**Référence à Noam Chomsky qui a développé un modèle formel pour décrire le langage. Le méta-modèle est un modèle de modèle du monde.**

- p. 25 : Les grammairiens n'étudient pas la syntaxe mais les règles de cette syntaxe. Il suffit d'être natif d'une langue pour distinguer une bonne syntaxe d'une mauvaise. Les gens connaissent intuitivement le langage qu'ils parlent. Les processus de généralisation, suppression et distorsion interviennent aussi au niveau des représentations linguistiques.

**Notions d'intuitions linguistiques.**

Trois catégories majeures d'intuitions linguistiques : « *well formedness, constituent structure, logical semantic relations.* »

1) « *Well formedness* » : le natif d'une langue reconnaît intuitivement la bonne syntaxe.

- p. 26 :

2) « *Constituent structure* » : le natif d'une langue identifie les mots qui vont ensemble dans la structure-même de la phrase.

3) « *Logical semantic relations* » :

1. « *completeness* » : les natifs d'une langue savent quand ils emploient un verbe que plusieurs éléments sont impliqués dans la relation avec ce verbe. Ex : le verbe « embrasser » implique une personne qui embrasse et l'autre qui est embrassée.

2. « *ambiguity* » : les natifs d'une langue reconnaissent et lèvent les ambiguïtés possibles.

3. « *synonymy* » : les natifs d'une langue reconnaissent dans quel sens est employé le mot.

4. « *referential indices* » : idem, on sait de qui ou de quoi on parle.

5. « *presuppositions* » : une phrase en présuppose une autre. Ex : « *mon chat est parti* présuppose que j'ai un chat ».

**Ces trois catégories sont représentées dans le modèle transformationnel.**

- p. 27 : *Le modèle transformationnel* :

« *Les natifs d'une langue ont deux sortes d'intuitions cohérentes.* »

1) « *à propos de la structure. Ils déterminent des petites unités de langage.* »

- p. 28 :

2) « *Ils se font intuitivement la représentation complète du langage.* »

Arbre de la structure :

“*The woman/bought/a truck*”. Il s'agit de la **structure de surface**. La seconde sorte d'intuition permet une représentation complète de la signification du message.

“*the woman buy a truck from someone for some money.*” Il s'agit de la **structure profonde**.  
Donc deux niveaux de structure correspondant aux deux sortes d'intuitions cohérentes du natif de la langue. **On reconnaît la présentation du méta-modèle faite par A. Cayrol et Josiane de Saint Paul dans « Derrière la magie, la PNL ».**

- p. 29 : « *Le travail du linguiste est d'expliquer la connection entre ces deux niveaux.* » Le chemin par lequel on représente cette connection s'appelle la dérivation.

Les transformations peuvent se situer au niveau de la structure de surface, sans que la signification change au niveau de la structure profonde.. Ex : « *La femme a acheté un camion ou un camion a été acheté par la femme* ». La signification est la même, seule change l'ordre des mots.

- p. 31 : « *Les transformations par permutations représentent une des deux classes majeures de permutations* ».

La seconde classe est celle des transformations par suppression.

Ex : "*Llene talked to someone a great deal.*"

"*Llene talked a great deal.*"

« *Les linguistes distinguent deux sortes de transformations par suppression : la suppression libre, ou suppression d'éléments indéfinis et la suppression du sujet* »

- p. 32 : Les nominalisations : ce qui s'exprime en verbe dans la structure profonde se retrouve en nom dans la structure de surface.

Ce qui est important de retenir, c'est l'intuition qui permet au natif de la langue, à partir de la structure de surface (transformée) d'accéder à la structure profonde et donc à la signification complète de la représentation.

- p. 34 : Toutefois, même si les informations supprimées sont intuitivement prises en compte par le natif de la langue, le message n'est pas le même.

Si l'index de référence n'est pas spécifié dans la structure de surface il n'est pas connecté à l'expérience de celui qui parle. La suppression de l'index de référence est l'un des éléments majeurs de la généralisation.

**Notion de présupposition. Une phrase peut être vraie et trouver son sens dans une autre phrase qui, elle, est seulement présupposée.**

- p. 35 : « *Quand les hommes espèrent communiquer leur représentation, leur expérience du monde, ils forment une représentation linguistique complète de leur expérience : c'est ce qu'on appelle la structure profonde. Quand ils commencent à parler ils font une série de choix (transformation), en général inconscients.* »

Citation de Winograd : notions de choix syntaxiques.

**Notre comportement dans ces choix est gouverné par des règles.**

« *Les transformations changent la structure de la structure profonde, mais ne changent pas la signification.* »

“ *The model of this process is a model of what we do when we represent and communicate our model – a model of a model – a Meta Model.*”

- p. 36 : « *Le méta-modèle représente nos intuitions par rapport à l'expérience* ».

« *La synonymie signifie que la même structure profonde est connectée avec plus d'une structure de surface.* »

- p. 37 : « *Le système nerveux qui est responsable du système de représentation du langage est le même système nerveux qui permet à chacun de produire son propre modèle du monde- pensée, visuel et kiné.* »

- p. 38 – « *Le langage nous permet de nous représenter notre expérience et de représenter notre représentation de l'expérience.* »

### **- p. 39 : Chapitre 3 : La structure de la magie.**

- Extrait : « *Il existe de nombreuses écoles de psychothérapie qui obtiennent toutes des résultats, à différents degrés. Il faudrait que ces méthodes puissent être décrites en des termes précis et qu'elles soient enseignables à des thérapeutes de toutes écoles* ». **Notons encore une fois la cible unique : psychothérapeutes et psychothérapie. L'idée d'enseignabilité est posée.**

Citation de J. Haley à propos de la multiplicité des formes de psychothérapie proposant le changement.

« *La caractéristique commune aux thérapies est le changement et ce changement prend différents noms selon les écoles.* »

« *Quand les gens changent, leur expérience et leur modèle du monde sont différents* ».

- p. 40 : Extrait : « *Ce que nous vous proposons ici n'est pas une nouvelle école de thérapie mais plutôt un ensemble spécifique d'outils et de techniques qui sont une représentation précise de ce qui est déjà présent, à un certain degré, dans chaque forme de thérapie. Les aspects uniques du méta-modèle que nous présentons sont :*

- 1) *qu'il est basé sur les intuitions déjà disponibles pour tous les natifs d'une langue,*
- 2) *c'est un modèle spécifique parce qu'on peut l'apprendre. »*

**Soulignons encore l'idée d'enseignabilité. On parle d'outils et de techniques et non pas d'École de Thérapie. Veulent-ils dire par là qu'il n'y aurait pas non plus de théorie propre à la PNL.**

*« Le méta-modèle est inspiré, pour une grande part, du modèle formel développé par la linguistique transformationnelle. Nous avons adopté le modèle pour nos objectifs en thérapie. » Les objectifs du méta-modèle sont bien d'ordre thérapeutique.*

### **Deletions : suppressions.**

Dans la plupart des formes de thérapies, il existe une série de transactions verbales entre le client et le thérapeute. Le thérapeute cherche ce qui motive le client à venir en thérapie, ce que le client veut changer.

Le client communique son modèle du monde par la structure de surface. Cette structure de surface contient des suppressions. La manière dont le client utilise le langage pour communiquer son modèle subit le processus universel de modélisation, comme la suppression.

- p. 41 : Le premier travail du thérapeute consistera à obtenir la représentation complète de l'expérience dérivée de la structure profonde. Ils peuvent utiliser le méta-modèle pour retrouver les pièces perdues. Le thérapeute a trois possibilités : accepter le modèle, interroger sur la pièce supprimée, deviner quelle pièce est supprimée.

- p. 42 : Citation de Polster ans Polster.

- p. 43 : L'efficacité du thérapeute est liée à sa capacité de retrouver les suppressions dans le modèle du monde du client, d'identifier les faits que les suppressions linguistiques ont obscurcis. **Distorsions : Processus – Événement.** La distorsion est le mécanisme qui permet de changer un processus en événement.

**Nominalisation :** Le thérapeute doit reconnaître les nominalisations dans la structure de surface. La tâche du thérapeute consiste à montrer au client que ce qu'il conçoit dans son

modèle comme fermé, fini, est en réalité un processus qu'il lui appartient de remettre en œuvre

- p. 44 : Il faut reconnecter l'événement avec le processus présent. Donc, deux techniques : suppression (retrouver les pièces manquantes), distorsion (repérer les nominalisations).

- p. 45 : **Structure profonde et au-delà**

Le principe de base est que ce n'est pas le monde du client qui ne lui permet pas de satisfaire ses désirs, mais sa représentation du monde qui est appauvrie. Le thérapeute va donc essayer de **reconnecter le client avec une vision du monde plus riche**. Quelle que soit l'école de thérapie, **l'efficacité du traitement peut être liée à deux caractéristiques : une large part de communication dans la forme du langage, un changement dans la représentation du modèle du monde du client. Le méta-modèle répond aux deux caractéristiques de thérapies réussies.**

- p. 46 – Le processus par lequel les personnes appauvrissent leur modèle du monde est le même processus par lequel elles appauvrissent leur expression et leur représentation du monde. Le méta-modèle offre un chemin spécifique pour intervenir sur ces deux processus et enrichir leur modèle. Une fois la représentation linguistique retrouvée, le thérapeute utilise différentes techniques et traitement en fonction du **contexte** : double contrainte thérapeutique, Haley, enactment technique, Perls. Il peut continuer le travail, par un travail verbal. Dans ces trois cas, le langage est impliqué.

*« L'efficacité et l'influence d'un thérapeute est intimement liée à la richesse de son méta-modèle, le nombre de choix dont il dispose et sa compétence pour combiner ses options. Dans ce travail nous allons focaliser sur les techniques verbales/digitales et non pas les techniques non-verbales/analogiques, pour deux raisons :*

- 1) *Les transactions verbales sont une forme significative de la communication dans tous les styles de thérapie.*
- 2) *Nous avons développé un modèle pur le langage naturel qui est explicite. »*

- p. 47 : **Remettre en question la structure profonde**, c'est, pour le thérapeute, demander au client de reconnecter son modèle linguistique avec son monde de l'expérience. **Remettre en question les généralisations** : elles appauvrissent le modèle du monde du client ; manque d'index de référence et verbes non spécifiques.

**The noun : Arguments :** généralisation liée au manque d'index de référence suffisamment précis. Ex : « les gens » comme si on disait « tous les gens ».

**Verb : Process words :** Les verbes non spécifiques : ex « *mon père me fait peur* », on sait qu'il y a mon père, qu'il y a moi, mais pas en quoi il me fait peur, donc question : « *comment ton père te fait peur ?* »

- p. 49 : **Challenging deletions :** Les suppressions opérées dans la représentation linguistique peuvent appauvrir le modèle du monde du client.

- p. 50 : Ex « *je ne peux pas faire confiance aux gens* »

Question : « *qu'est-ce qui vous empêche de faire confiance aux gens* ». Le client se limite lui-même.

- p. 51 : ou « *qu'arriverait-il si vous faisiez confiance aux gens ?* ». Les réponses permettront au client de mieux se reconnecter avec son expérience.

**Distorsion :** Limite la capacité d'action du client et augmente sa souffrance.

**Malformations sémantiques :** Les linguistes ont identifié certaines expressions sémantiquement mal formées. Ex : « Georges oblige Mary à peser 114 livres ». La généralisation est qu'on ne peut pas faire faire quelque chose à quelqu'un, si ce n'est pas sous notre contrôle. Un humain ne peut créer une émotion chez un autre. En fait une personne agit et une autre personne répond à cette action.

- p. 52 : Le client donne la responsabilité de ses propres émotions à une autre personne. Le rôle du thérapeute est de permettre au client de prendre la responsabilité de ses réponses.

**Présuppositions :** Ce sont des postulats sur lesquels le client se fonde. Ex : « Je réalise que ma femme ne m'aime pas ».

- p. 54 : Le méta-modèle permet de comprendre et de changer les modèles appauvris des clients.

Les outils du méta-modèle :

Bonne forme dans la langue,

Pas de suppressions qui conduiraient à limiter les choix,

Pas de nominalisation (processus – événement),

Pas de mots ou de phrases dénués d'index de référence,

Pas de verbes non spécifiques,

Pas de présuppositions non explorées et dans lesquelles le client n'auraient pas de choix,

Pas de malformations sémantiques.

*« En utilisant cet outil grammatical approprié à la thérapie, les thérapeutes enrichissent leur modèle indépendamment de la forme particulière de la thérapie qu'ils pratiquent.*

*Cet outil augmente le potentiel de n'importe quelle forme de thérapie. »*

« Le reste du livre doit permettre d'accomplir deux choses : vous familiariser avec l'utilisation du méta-modèle que nous vous avons présenté, **vous montrer comment le processus généralisé du méta-modèle peut être généralisé à ces autres formes du comportement humain.** »

- p. 55 : Footnotes :

Recommandations à lire Jay Haley, Gregory Bateson, Paul Watzlawick, Janet Beavin, et D. Jackson. Leur étude a contribué à ce que le modèle atteigne son but.

**- p. 57 : Chapitre 4 : Incantations pour grandir et potentiel.**

*« Ce chapitre est destiné à vous familiariser avec le méta-modèle. Ce chapitre fournira à chaque thérapeute l'opportunité de travailler avec les principes et les matériaux du méta-modèle. Nous allons de vous sensibiliser pour être capable d'entendre la structure de la communication verbale dans une rencontre thérapeutique et par ce moyen d'aiguiser votre intuition. Nous identifierons les trois processus : généralisation, suppression et distorsion. »*

*« Les divers phénomènes linguistiques spécifiques que nous allons présenter et que vous saurez reconnaître et utiliser sont les façons spécifiques par lesquelles **les trois principes universels de modélisation de l'être humain** se réalisent dans les systèmes de langage. Au fur et à mesure que nous présentons chaque phénomène spécifique linguistique nous allons identifier quel processus – généralisation, suppression, distorsion – est utilisé. »*

- p. 58 : Reconnaître dans un extrait d'entretien thérapeutique ce qui est bien formé et ce qui ne l'est pas.

Exercice A : Invite le thérapeute à se faire une représentation visuelle de ce que lui dit le client pour prendre conscience de ce que le thérapeute suppose en plus de ce qui est dit par le client.

- p. 59 : **Suppression.**

*« Le thérapeute doit, marche après marche :  
écouter la structure de surface que le client présente,  
identifier les verbes dans cette structure de surface,  
identifier si des verbes sont nécessaires pour qu'elle soit complète... »*

- p. 60 et 61 : Exemples de phrases qui contiennent des suppressions.

Ex : « *Je dis que je voudrais essayer* ». Je dis « *à qui ?* » que je voudrais « *essayer quoi ?* ».

- p. 62 : Exemples de structure de surface à compléter.

- p. 63 : Que faire ?

*« Une fois que le thérapeute a reconnu que la structure de surface que le client a présentée est incomplète, la tâche suivante est d'aider le client à retrouver les matériaux supprimés. »*

- p. 64 : Ex : « *Je suis bouleversé* ». Question du thérapeute : « *A propos de quoi êtes-vous bouleversé ?* ».

- p. 65 : Exemples de phrases avec questions correspondantes.

- p. 66 : **Cas particulier de suppressions.**

Nous avons rencontré trois cas spéciaux de suppressions que nous rencontrons fréquemment en thérapie et la forme de leur structure de surface peut être identifiée directement.

**Les comparatifs et superlatifs :** La structure de surface supprime un des termes de la comparaison. Ex : plus important, plus intéressé, meilleur.... Une comparaison comporte au moins deux termes.

- p. 67 : Exemples de phrases dans lesquelles un des termes de la comparaison est supprimé. Le thérapeute doit être capable de retrouver le matériel supprimé en utilisant deux questions simples.

Pour les comparatifs : « Plus.... Que quoi ? »

Pour les superlatifs : « Meilleur par rapport à quoi ? »

- p. 68 : Clairement et évidemment : Ex : « Évidemment, mes parents ne m'aiment pas ».

Le thérapeute peut demander : « Pour quoi est-ce évident ? » L'adverbe « évidemment » a donc été remplacé par « évident ».

- p. 69 : **Opérateurs modaux :**

La structure de surface contient souvent les règles et les généralisations que les clients ont développées dans leurs modèles. Ex : « Il est nécessaire de... », « On doit... ».

- p. 70 : Question : « *Qu'est-ce qui arriverait si vous les faisiez ou si vous ne le faisiez pas ?* ».

- p. 71 : Exemples d'opérateurs modaux avec questions du thérapeute

Autre type de question : « Qu'est-ce qui fait que c'est nécessaire ? »

- p. 72 : Autres exemples d'opérateurs modaux.

Ex : « *Il est impossible de trouver quelqu'un de réellement sensible* ». Question : « *Qu'est-ce qui vous en empêche ?* ».

Étape 1 : Écoutez le client.

Étape 2 : Si des opérateurs modaux de nécessité sont présents, poser la question en demandant en quoi c'est nécessaire. Si des opérateurs modaux de possibilité sont présents, poser la question qui permette de retrouver les matériaux supprimés qui font que quelque chose est impossible pour le client.

- p. 74 : **Distorsion – Nominalisations.**

« *Reconnaître les nominalisations c'est aider le client à reconnecter son modèle linguistique avec la dynamique continue de ces processus de vie. Ça permet au client de voir que ce qu'il considèrerait comme événement fini et au-delà de son contrôle, est un processus continu qui peut être changé.* »

La première étape est de les reconnaître. Les thérapeutes, natifs de la langue, pourront utiliser leur intuition pour identifier chaque élément de la structure de surface qui sont, en fait, des

nominalisations. Ex : « *Je regrette ma décision de retourner à la maison* ». « Décision » est une nominalisation du verbe « décider ». La bonne structure serait « Je regrette d'avoir décidé de retourner à la maison ».

- p. 75 : Exemples de nominalisations : « Mon divorce est douloureux ». « Divorce » : nominalisation.

- p. 76, 77, 78 : Exemples de structures de surface avec nominalisations et après rectification.

- p. 79 : Exercice B : Nominalisations à visualiser et à reconnaître.

- p. 80 : **Généralisations.**

Comment obtenir une image claire du modèle du client. L'un des processus universels que les humains utilisent pour créer le modèle de leurs expériences est la généralisation. La généralisation peut appauvrir le modèle du client en causant des pertes des détails et de la richesse des expériences originales. Ainsi, la généralisation peut étendre une souffrance spécifique au niveau d'être persécuté par tout l'univers (un insurmontable obstacle à surmonter). Il s'agit donc de : reconnecter le modèle du client avec son expérience, réduire les obstacles insurmontables qui résultent des généralisations, s'assurer que les détails et les richesses sont présents dans le modèle du client afin de créer d'autres choix.

Deux processus pour identifier les généralisations :

Vérifier les indices de référence pour les noms et les mots événements,

Faire spécifier les verbes et les mots processus.

**Indices de référence :**

(redondance) L'habileté du thérapeute à déterminer si la structure présentée par le client est connectée avec son expérience est essentielle pour la thérapie. Une façon explicite de déterminer cela pour le thérapeute est d'identifier les mots et les phrases de la structure de surface du client qui n'ont pas d'index de référence.

- p. 81 : Exemple : « Les gens » n'est pas spécifique, pas d'index de référence.

Exemples de structures de surface sans index de référence.

- p. 82 : Question à poser : « Qui, spécifiquement ? » ou « quoi, spécifiquement ? ».

Autres exemples de phrases avec questions du méta-modèle.

- p. 83 : Cas spéciaux, les quantifieurs universels : tous, chaque, jamais, aucun, personne, etc ; toujours pas d'index de référence.

Exemple : « Personne ne fait jamais attention à ce que je dis ».

Question : « Vous voulez me dire que **jamais** personne ne fait attention à **tout** ce que vous dites ? ». Il s'agit d'exagérer la généralisation parla voix afin que le client trouve des exceptions à ces généralisations.

- p. 84 : Autres exemples : « Il est impossible de faire confiance à qui que ce soit ».

Question : « Avez-vous déjà eu une expérience dans laquelle vous avez fait confiance à quelqu'un ? ».

Ou encore : « Pouvez vous imaginer une expérience dans laquelle vous pourriez faire confiance à quelqu'un ? ».

La situation qu'imagine le client va contredire la généralisation. Le client va pouvoir comparer ces deux expériences, la réelle et l'imaginaire et ainsi relativiser la généralisation.

- p. 85 : Quand le client admet qu'il a eu une expérience qui contredit sa généralisation, il peut reconnecter sa représentation avec son expérience et le thérapeute est capable d'explorer les différences avec lui. Une autre approche pour le thérapeute est de déterminer ce qui fait la généralisation possible ou impossible. Ex : « *Il est impossible de faire confiance à qui que ce soit* ». Question : « *Qu'est-ce qui vous empêche de faire confiance à qui que ce soit ?* », ou bien « *Qu'arriverait-il si vous faisiez confiance à quelqu'un ?* ».

Autre exemple : « *Mon époux est toujours en train de se disputer avec moi* ».

Le verbe « se disputer » décrit un processus entre deux personnes (ici la cliente et son mari) .

- p. 86 : Question : « *Vous disputez-vous toujours avec votre mari ?* »

**Prédicats symétriques :**

X prédicat Y est vrai. Y prédicat X est vrai aussi.

Exemple : « *Mon mari se dispute toujours avec moi* », « *Je me dispute toujours avec mon mari* ».

### **Prédicats non-symétriques :**

Ce sont les prédicats qui décrivent une relation dans laquelle la conversion n'est pas nécessairement vraie. Exemple.: « *Mon mari ne me sourit jamais* ».

- p. 87 : Il n'est pas forcément vrai que : « *Je ne souris jamais à mon mari* ».  
ou « *Je dois prendre soin des autres* ». Thérapeute : « *Ou bien, que se passerait-il ?* »  
Client : « *Ils ne m'aimeraient pas* ». Il s'agit d'une équivalence.

- p. 88 : Thérapeute : « *Et si vous prenez soin des autres, vous aimeront-ils nécessairement ?* »

### **Généralisation complexe – Équivalence.**

« *Mon mari ne m'apprécie pas... mon mari ne me sourit jamais* »

Thérapeute : « *Est-ce que le fait que votre mari ne vous sourit pas signifie toujours qu'il ne vous apprécie pas ?* »

- p. 90 : **Verbes non spécifiques.** Idem que pour les autres outils du méta-modèle.

- p. 92 : **Présuppositions.**

Le thérapeute assiste le client dans l'identification des postulats de base qui appauvrissent son modèle et limitent ses choix.

- p. 93 et 94 : Exemples de phrases de clients et de réponses du thérapeute.

- p. 95 : **Malformations sémantiques. Causes – effets**

- p. 96 à 103 : exemples et explications.

- p. 104 : **Lectures de pensées :** Exemples et explications.

- p. 106 : **Origines perdues**

- p. 107 : Exemples et explications

**Bonne forme en thérapie :** « Weel formed in therapie », c'est le méta-modèle pour la thérapie. Le méta-modèle peut être utilisé conjointement avec différentes approches de thérapie. Généralisation du méta-modèle aux autres formes de systèmes de représentation humains au chapitre 6.

- p. 108 : Exercice C : Propose aux thérapeutes de s'entraîner en enregistrant leur propre dialogue intérieur.

- p. 109 : Dans foot notes : Voir Cawley, Lakoff, Grinder et Postal, particulièrement utiles dans le développement du méta-modèle futur.

**- p. 111 : Chapitre 5 : « Dans le tourbillon », « Into the vortex ».**

Présentation d'exemples retranscrits avec courts commentaires afin de voir le méta-modèle opérant.

- p. 112 à 134 : Retranscription du cas de Ralph.

- p. 134 à 153 : Retranscription du cas de Beth et foot notes.

**- p. 155 : Chapitre 6 : « On becoming a sorcerer's apprentice ».**

*« Durant des années les praticiens et théoriciens ont dépensé beaucoup d'énergie et de créativité pour prouver la nécessaire supériorité de leur forme de thérapie par rapport aux autres. Récemment, heureusement, cette sorte de débat commence à disparaître et les psychothérapeutes des différentes écoles commencent à montrer un vif intérêt aux méthodes et techniques des autres. »*

**Citation de Haley :** Qui confirme que beaucoup de psychiatres explorent de nouvelles méthodes. Haley insiste sur le fait que chacun, en tant que personne individuelle est différent y compris des enseignants qui enseignent une technique particulière. Les thérapeutes souhaitent extraire des différentes techniques les éléments particuliers qui leur conviennent, en fonction de leur personnalité et en fonction des différentes personnalités des patients.

- p. 156 : Toutes les thérapies sont confrontées avec le problème de réponse adéquatement à chaque personne. Les gens n'opèrent pas directement sur le monde mais opèrent nécessairement sur le monde à travers leur perception ou modèle du monde. Les thérapies opèrent le changement du modèle du monde du client et en conséquence, le

comportement du client et ses expériences. Le méta-modèle est un outil accessible aux thérapeutes de n'importe quelle école de psychothérapie. Le méta-modèle offre une direction explicite au thérapeute, marche après marche.

- p. 157 : N'importe qui dispose des intuitions nécessaires pour utiliser le méta-modèle. Le méta-modèle donne au thérapeute une stratégie explicite pour conduire sa thérapie.

Deux buts majeurs dans le dernier chapitre : démontrer comment ces techniques remettent en question et développent le modèle du monde du client, montrer comment ces techniques s'enchaînent avec les marches explicites du méta-modèle dans une direction où leur utilisation est appropriée.

### **Le second ingrédient : structure de référence.**

Redondance (intuitions, natifs de la langue, etc....). En tant que thérapeute, nous pouvons connaître exactement ce qui manque à la structure de surface en la comparant à la structure profonde. La structure profonde est la représentation linguistique complète du monde, mais elle n'est pas le monde lui-même. La structure profonde elle-même, est dérivée d'une source plus riche et plus pleine.

- p. 158 : **Le méta-modèle est enseignable. Il a une application universelle.**

- p. 159 : Référence à Pribam, à propos des systèmes de réception sensoriels.

Reconnecter la structure profonde avec la structure de référence afin de retrouver les émotions perdues pour enrichir le modèle du monde.

- p. 160 : Catégories développées par Virginia SATIR dans son travail dynamique, dans les systèmes famille et les postures de communication.

SATIR organise la structure de référence en trois composantes majeures : le contexte (ce qui arrive dans le monde, dans la représentation, le ressenti du client à propos de ce qui est arrivé dans le monde (en tant que représentation), les perceptions de client.

Les émotions humaines sont nécessairement des composantes de l'expérience humaine.

Thérapeute : « *Que ressentez-vous à propos de ça ?* »

- p. 161 : **Question de SATIR : « Que ressentez-vous à propos de vos ressentis à propos de ce qui est arrivé ? »**. Il s'agit de considérer cette question dans la lumière du méta-modèle.

- p. 162 : exemples d'utilisation de ce type de question en thérapie.

- p.163 : Ces techniques et catégories particulières de SATIR offrent un commencement d'outils pour déterminer les composantes nécessaires pour donner la bonne forme à la structure de référence en thérapie. Comme SATIR nous avons identifié d'autres types de catégories : expériences passées dans le présent, expériences présentes dans le présent, expériences futures dans le présent.

Noms de philosophes ayant évoqué l'idée d'une structure de référence (**à noter qu'ils ne font que citer les noms sans préciser en quoi, ils les rejoignent**)

**Empiristes : Locke, Berkeley, Hume,**

**Idéalistes : Kant, Hegel et Vaihinger,**

**Sémanticiens, logiciens, linguistes : Korzybski, Humboldt, Carnap, Tarski, Chomsky, Katz.**

“Enactment : the instant re-play of experience.”

Citation de Polster. Il s'agit de se représenter une expérience déjà vécue ou imaginaire.

- p. 165 : On peut demander au client de se représenter une situation précise où il a (par exemple) été incapable d'exprimer sa colère. Le client recrée son expérience et retrouve des parties de l'expérience qui n'étaient pas représentées dans la structure profonde.

« Enactment », donne au thérapeute l'accès à deux choses importantes : une bonne approximation de la structure de référence, l'opportunité de voir un exemple de modélisation par le client directement, par la description verbale de cette expérience. Ainsi le thérapeute a un exemple des généralisations, sélections et distorsions typiques du client.

- p. 166 : Si la technique d'enactment est intégrée avec les techniques du méta-modèle le résultat est que la technique d'enactment elle-même devient plus puissante pour changer la représentation linguistique du client.

### **Guided fantasy – Un voyage dans l'inconnu.**

Par « guided fantasy » nous faisons référence au processus par lequel le client use de son imagination pour créer une nouvelle expérience par lui-même.

- p. 167 : Citation de Polster and Polster : « *L'imagination est une grande force dans la vie de la personne..... quand ces imaginations peuvent émerger dans l'expérience thérapeutique le renouveau d'énergie peut être vaste.* »

Nous choisissons d'utiliser la technique « guided fantasy » pour que le client crée par son imagination ce dont il manque ou ce qu'il craint. Cette expérience lui servira dans sa référence de structure pour lui donner plus de choix.

« Guided fantasy » sert à accomplir deux choses : pour le client (guide pour un comportement futur qu'il pourra copier dans sa « surface », permet au thérapeute de remettre en question le modèle appauvri du client.

- p. 168 : Le thérapeute voit, à partir de cette nouvelle expérience imaginaire, les processus de **modélisation universelle, de généralisation, suppression et distorsion**, qui sont typiquement employés par le client. Le thérapeute peut questionner directement le client sur ces sensations à différents points de sa création imaginaire et porter directement l'attention du client sur un ou plusieurs de **ces cinq sens, afin de s'assurer qu'une structure de référence complète émerge de la représentation imaginaire du client.**

Exemples d'utilisation de cette technique dans des cas réels avec des clients.

#### **- p. 169 : Therapeutic double binds – Doubles contraintes thérapeutiques.**

Il s'agit de situations, imposées au client par le thérapeute, dans lesquelles aucune réponse n'est possible pour le client. Mettre le client en contradiction avec ses limitations qui appauvrissent son modèle du monde. Cette expérience servira à la structure de référence et développera le modèle du monde du client. Quand le thérapeute identifie des causes/effets, des malformations sémantiques ou des opérateurs modaux qui appauvrissent le modèle du monde du client, il peut remettre en question ces généralisations en identifiant une expérience dans laquelle ces généralisations seront contredites.

- p. 170 : Il s'agit donc de remettre le client dans une situation où ses généralisations seront contredites.

- p. 171 : Exemple d'un client qui affirmait ne jamais savoir dire non. Le thérapeute lui donne la consigne de dire non à chaque participant du groupe. Le client se trouve contraint, soit à accepter la consigne, et donc dire non à chaque participant, soit à refuser la consigne, et dans ce cas dire non au thérapeute. L'expérience était donc contredite.

- p. 172 : Autres exemples d'utilisation de doubles contraintes.

### **Autres cartes pour le même territoire.**

Les humains représentent leur expérience avec des systèmes autres que le langage.

La distinction de base qui peut nous permettre de comprendre les différentes cartes qu'en tant qu'humain nous développons pour nous guider dans le monde est celle entre les systèmes de représentation digitale et analogique. (réf. Bateson et Wilden).

- p. 173 : La meilleure connaissance de notre **système de représentation digitale : le système naturel du langage**. La référence commune du **système de représentation analogique est l'expression du corps**.

Exemples de thérapies qui travaillent sur les systèmes de représentation analogiques : Rolfing, Bio-energetic... Un point commun à ces deux types de thérapie est l'utilisation de la qualité de la voix, un système analogique.

(redondances : représentation linguistique complète, structure profonde, structure de référence...).

Une des plus puissantes habiletés des **communicateurs et thérapeutes** est leur habileté de représenter et de communiquer leur expérience dans n'importe quel système de représentation. Notions de kinesthésique, visuel,...

- p. 174 : Il s'agira d'amener le client à se représenter son expérience dans un système qui ne le fait pas souffrir. Exemple : passer du kinesthésique au visuel.

**Congruence** : Différentes parties de la structure de référence de la personne peuvent être exprimées par différents systèmes de représentation. Ceux-là peuvent se produire simultanément. Premièrement, la portion de la structure de référence de la personne dont le système de représentation est exprimé s'accorde avec la portion de la structure de référence de la personne dont les autres systèmes de représentation sont exprimés. Il y a un double message cohérent, ou une communication congruente par la personne impliquée.

Deuxièmement, pas d'accord entre la structure de référence exprimée et les autres systèmes de représentation exprimés, donc communication incongruente. Il y a double message incohérent quand le langage et le corps et la voix ne sont pas en accord.

- p. 175 : Exemples concrets de cas où le client présente des incongruences.

**Thérapie familiale :** Il s'agit d'une thérapie conduite avec la famille entière au lieu d'une personne identifiée.

Citation de Jackson : « Il existe une relation entre le symptôme du patient et les interactions dans la famille entière ». Les formes de thérapie familiale ont étendu le concept de congruence (Satir, Bateson). Les communications incongruentes sont à la source de la schizophrénie (Jackson).

Le méta-modèle est une stratégie pour la thérapie individuelle. Le système familial est plus qu'une collection de modèles d'individus. La famille elle-même a son propre modèle du monde. Donc utiliser le méta-modèle pour des systèmes familiaux nécessite qu'on prenne en compte les complications liées aux systèmes (interactions, etc.).

### **En résumé.**

Dans ce chapitre nous avons présenté un nombre de techniques pour différentes formes de psychothérapies. Les hommes ont un certain nombre de systèmes de représentation dont un est le langage. Chacun de ces systèmes est dérivé des expériences de l'individu : sa structure de référence.

- p. 178 : **Nous vous invitons à imaginer comment le méta-modèle enrichira l'habileté que vous offrez aux gens que vous aidez, donc de vous assister sur la route comme « apprenti sorcier ».**

Footnotes : référence. à M. Erickson à propos de la métaphore.

- p. 179 : **Conclusion :**

**Structure de l'incantation finale du livre 1 :** « *Ce n'est pas notre but dans ce livre de nier la qualité magique des sorciers thérapeutes dont nous avons vécu l'expérience mais plutôt de montrer que la magie, comme les autres activités complexes de l'humain, a une structure et, si l'on dispose des ressources, elle est donc apprenable. Ce livre est une ressource pour l'apprenti du sorcier. Ce livre, en lui-même, comme la magie qu'il décrit, a une structure* ».

## **On parle bien d'apprenti du sorcier et non d'apprenti de la sorcellerie.**

*« Les systèmes des langages humains sont des représentations dérivées d'un modèle plus complet – la somme totale des expériences qu'un être humain a eues dans sa vie. Des linguistes transformationnels ont développé un certain nombre de concepts et de mécanismes qui décrivent la façon dont les gens parlent – leurs structures de surfaces et qui est dérivée de leur représentation linguistique complète, les structures profondes. Le Méta-modèle transformationnel décrit ces concepts et ces mécanismes explicitement. Ce sont des cas spécifiques des processus de modélisation de la généralisation, de la distorsion et de la suppression. En adoptant les concepts et les mécanismes du modèle transformationnel du système de représentation humain du langage pour la thérapie, nous avons développé un Méta-modèle formel pour la thérapie. Le Méta-modèle est formel parce que :*

- a) il est explicite, c'est-à-dire qu'il décrit le processus thérapeutique étape par étape garantissant ainsi que le Méta-modèle est apprenable. Il en résulte une stratégie explicite pour la thérapie.*
- b) il est indépendant du contenu, traitant avec la forme du processus, et, ainsi, il a une application universelle. »*

- p. 180 : Extrait : *« Nous sommes ravis de souligner le fait que non seulement cette dernière incantation pour la croissance et le potentiel est que vous pouvez vous-même utiliser ce langage de croissance pour enrichir les compétences que vous avez en tant qu'aidant, mais aussi que vous pouvez utiliser ce langage de la croissance pour enrichir votre propre vie et votre propre potentiel en tant qu'être humain. »*

- p. 183 à 210 : Une brève esquisse de grammaire transformationnelle.

- p. 187 : Systèmes formels : trois composantes : un vocabulaire, une série d'axiomes, une série de règles de formation ou dérivation.

- p. 211 à 214 : Appendice B : Liste de présuppositions simples et complexes du langage.

- p. 215 à 217 : Glossaire.

- p. 219 à 225 : Bibliographie en trois sections : Grammaire transformationnelle, Thérapie et modélisation, systèmes formels, épistémologie.

**Nous avons entrepris de créer un index des auteurs. Nous remarquerons que seulement la moitié des auteurs figurant en bibliographie sont cités dans l'ouvrage. Références bibliographiques :**

Bach ; Chomsky : 1, 24, 164 ; Grinder : 110 ; Jacobs ; Langacker ; Lyons ; Bever ; Fillmore ; Greene ; Gruber ; Horn ; Kartunnen ; Katz : 164 ; Lakoff : 110 ; McCawley : 110 ; Postal : 110 ; Ross ; Sapir : 21 ; Searle ; Whorf ; Jackson : 55, 176 ; Haley : 39, 46, 55, 155 ; Perls : 5, 6, 46 ; Polster : 42, 164, 167 ; Satir : 160, 176 ; Watzlawick : 55 ; Ashby ; Bateson : 55, 172, 176 ; Boyd ; Carnap : 164 ; Copi ; Herzberger ; Hume : 164 ; Korzybski : 7, 164 ; Miller ; New-Look ; Russel ; Schako ; Vaihinger : 5, 7, 11, 164 ; Tarski : 164.

**En revanche quinze auteurs non référencés en bibliographie sont cités.**

**Références citées hors bibliographie :**

Boring : 8, 10 ; Weber : 8 ; Huxley : 10 ; Pribam : 16, 159 ; Postman et Bruner : 16 ; Slobin : 23 ; Winograd : 35 ; Beavin : 55 ; Locke : 164 ; Berkeley : 164 ; Humboldt : 164 ; Kant : 164 ; Hegel : 164 ; Wilden : 172 ; Erickson : 178.

## **Annexe 3 : Qu'est-ce qu'un praticien de PNL ?**

---

### **Qu'est-ce qu'un praticien de PNL ?**

Un praticien de Programmation Neurolinguistique est un professionnel capable de guider son client à travers toute une série de techniques spécifiques et pragmatiques de Programmation Neurolinguistique (PNL) qui permettent à ce dernier d'établir des "modèles" d'excellence et de "reprogrammer" son subconscient, pour créer et engendrer de nouveaux talents et comportements.

La PNL est un modèle décrivant la façon dont les gens apprennent et s'auto-mouvrent, ainsi qu'une série de techniques utiles pour modifier le comportement et acquérir des méthodes de croissance et d'excellence dans chaque situation.

### **Quelle est l'origine du nom PNL (Programmation Neurolinguistique) ?**

La PNL est une synthèse de plusieurs disciplines telles que la psychologie, la linguistique, la cybernétique et la théorie des systèmes.

Le nom fut choisi par les co-créateurs de la discipline, Richard Bandler et John Grinder, pour souligner ce type de synthèse.

**NEURO** parce que notre vécu, le conscient et le subconscient dérivent de nos sens et du système nerveux.

**LINGUISTIQUE** parce que nos processus mentaux sont codifiés, organisés, reçoivent du sens et sont transformés à travers le langage.

**PROGRAMMATION** parce que les personnes agissent selon un système dans lequel le vécu et la communication peuvent être décomposés en modèles de "programme".

La PNL est née dans les années 1970 des travaux de Richard Bandler et John Grinder qui démontraient la meilleure efficacité de certains thérapeutes.

Ils développèrent une façon d'analyser et de transférer l'excellence humaine, qui fut ensuite resumée dans les techniques de PNL, la méthode la plus rapide pour obtenir des changements comportementaux.

### **LA PNL EST COMPREHENSION DE LA COMMUNICATION HUMAINE**

#### **Que peut faire la PNL ?**

Un praticien de PNL guide son client jusqu'à la modélisation et la capacité de copier l'excellence humaine dans chaque forme. Il l'amène jusqu'à la compréhension de la compétence humaine, jusqu'au développement autonome des capacités permettant d'être capable d'obtenir ses objectifs, tant aux niveaux relationnel que professionnel, pour ne citer que ceux-ci.

#### **Quelle est l'utilité de la PNL ?**

La PNL permet d'améliorer les capacités communicatives et d'instituer un échange avec les autres pour accroître les résultats, dans les domaines de la consultance, de la thérapie, des relations, de l'éducation, de l'organisation, de la gestion, de la vente, de la négociation, des interventions publiques, des performances sportives, etc...

#### **La PNL est-elle une thérapie ?**

Bien que dans certaines situations la PNL peut être utilisée pour résoudre des problèmes de comportement, ses applications sont beaucoup plus étendues. Aussi quand elle est définie comme thérapie, elle est en réalité un processus pour apprendre aux personnes à utiliser leur cerveau d'une façon plus créatrice. Un praticien de PNL peut aider un client à identifier des modèles de comportements négatifs dérivés du passé, puis à en changer l'impact en les remplaçant par des modèles plus positifs et utiles.

Les techniques de PNL rendent possibles un contexte de croissance et de changement de façon étonnamment plus rapide et plus performante qu'auparavant.

#### **Quelles sont les autres possibilités de la PNL ?**

Un professeur peut aider un élève à surmonter ses difficultés de lecture, un manager peut développer la qualité de sa communication non verbale et diriger ainsi ses réunions avec plus d'efficacité, un vendeur peut apprendre à augmenter le degré de confiance de sa clientèle et augmenter ses gains, un athlète peut améliorer sa concentration et ses performances etc... Un praticien de PNL peut fournir à ses clients des instruments puissants de croissance et de développement.

## L'Ennéagramme Essence, masque et personnalité

L'Ennéagramme ou *carte des secrets* est une typologie très ancienne issue de la sagesse de la tradition soufi.

Chaque individu possède un trait de caractère principal qui est le pilier central de tous les autres et l'obstacle le plus important à l'épanouissement du vrai Moi.

Pendant son développement et dès sa petite enfance, l'individu prend des décisions et adopte des mécanismes de défense et de comportement qui lui permettent de faire face aux situations qui se présentent à lui. Il construit ainsi peu à peu sa personnalité en masquant son vrai Moi.

La personnalité de l'individu, son ego (le *masque* ou le *voile* selon les soufis) apparaît comme la somme des habitudes et traits de caractère. C'est un peu comme un vêtement que nous portons et auquel nous sommes identifiés, qui peut être trop grand ou trop petit selon les cas, mais qui n'est pas nous-mêmes.

### Module II - la Connexion à l'Essence

Région parisienne du 24 au 26 mars 2000 - 13.000 FB - 2.200 FF - 520 FS

## Croyances et Santé Psycho-immunologie et PNL

L'influence du psychisme sur le corps et son état de santé est connu depuis longtemps par les médecines traditionnelles et s'exprime également dans le langage de la sagesse populaire par des expressions comme «se faire de la bile», «manquer d'air», «être triste à mourir» etc. Une approche statistique de la maladie a permis de mettre en évidence l'influence néfaste d'états émotionnels «négatifs» bloqués (colère, tristesse, etc...) dans le cours de certaines maladies.

Ces dernières années, des chercheurs de pointe en PNL se sont également focalisés sur les applications des outils et concepts de la PNL dans le domaine de la santé.

Grâce à la modélisation de personnes ayant restauré leur santé, la PNL apporte des réponses précises et spécifiques permettant de savoir quoi faire et surtout comment arriver à reproduire le même résultat en agissant sur les niveaux mental, émotionnel et spirituel.

Identifier ce trait principal en nous-mêmes est la clé de notre évolution et de notre liberté intérieure.

L'Ennéagramme nous permet de reprendre consciemment possession de nous-mêmes et de faire l'expérience de ce que nous sommes vraiment, au centre de notre personnalité et au-delà de celle-ci, dans les qualités, vertus et dons particuliers de notre Moi essentiel.

### Module I

#### **Gilda Grillo**

Rolle (Lac Léman - Suisse)

**du 1<sup>er</sup> au 3 octobre 99**

13.000 FB - 2.200 FF - 520 FS

Région parisienne

**du 4 au 6 février 2000**

13.000 FB - 2.200 FF - 520 FS

Alain Moenaert viendra nous parler des dernières recherches de la PNL mais aussi des données des recherches en psycho-immunologie.

Il dessinera pour nous une synthèse permettant d'intégrer à la pratique médicale classique une approche des facteurs psychologiques et spirituels de la maladie.

Il nous présentera les outils développés par la PNL permettant d'avoir un impact sur les aspects psycho-immunologiques de nombreuses maladies et affections chroniques.

#### **Alain Moenaert**

**!! Dates modifiées !!**

**du 26 au 28 novembre 99**

Région bruxelloise

10.000 FB - 1.700 FF - 400 FS

# Conscience et énergie d'un rituel de passage

Le passage à l'an 2000 représente une porte d'entrée, symbolique et énergétique, vers un monde nouveau.

Au seuil de cette nouvelle ère, nous avons décidé de consacrer trois journées à ritualiser au micro-niveau de notre conscience et de notre énergie le passage qu'effectueront à un macro-niveau la planète et la conscience globale.

Avec Tom Best nous utiliserons les techniques chamaniques et certains modèles dérivés de la PNL, pour

- terminer et refermer le cycle précédent en choisissant ce que nous voulons laisser derrière nous et ce que nous voulons emporter en franchissant ce seuil.
- dire au revoir, faire les deuil nécessaire, nous libérer tant des bons que des mauvais souvenirs qui nous attachent au passé, lâcher prise.
- nous dépouiller des rôles, des masques, des attentes et objectifs qui nous encombrant.

• nous libérer des empreintes énergétiques du passé que nous ne voulons pas emmener avec nous au delà de ce seuil symbolique...

- mais aussi
- créer un nouveau rêve pour le futur au delà de ce seuil, rassembler nos ressources fondamentales, déterminer nos valeurs nouvelles,
- contacter notre expérience d'une humanité et d'une conscience en évolution et aligner notre énergie avec la vibration du nouveau millénaire.

**Tom Best**

**du 28 au 30 décembre 99**

Région bruxelloise

10.000 FB - 1.700 FF - 400 FS

# Ouvrir les Portes de la Perception

Nous vivons à une époque de possibilités quasi infinies et pourtant la plupart d'entre nous se sentent limités d'une manière ou d'une autre. Les racines de ces limites se trouvent souvent dans une perception étriquée du monde et de nos possibilités.

Nos «seuils de perception» déterminent non seulement la qualité de notre attention, mais également ce que notre attention consciente peut inclure. Nos seuils de perception déterminent pour une grande partie nos succès, qu'il s'agisse de l'accomplissement de tâches essentielles de vie ou de l'art créateur qui consiste à manifester nos rêves.

Lorsque vous modifiez les seuils de perception, vous élargissez la conscience et la vie devient excitante.

Ce séminaire vous guidera au-delà des limites actuelles de vos perceptions et vous fournira une opportunité de nettoyer vos «instruments» physiques, mentaux et spirituels.

Pour nettoyer les filtres perceptuels du corps/esprit, nous explorerons: des techniques pour calmer le corps, le mouvement et la respiration pour charger et

augmenter le centre vital, la méditation et la prière du changement.

Pour intégrer le corps physique, mental et spirituel, nous développerons: des techniques pour arrêter le dialogue interne, des stratégies pour faire évoluer l'Ego, une attention sensorielle pour voir/entendre: sentir au-delà du masque de l'Ego, l'utilisation de l'énergie des «trois Soi».

En modifiant nos seuils de perceptions, nous découvrirons comment: nous connecter à notre source intuitive, nous centrer préalablement au «je», transformer la structure de la souffrance, maintenir un état spirituel en toute circonstance.

**Tom Best**

**du 23 au 25 juin 2000**

Cogolin (Var)

10.000 FB - 1.700 FF - 400 FS

## **Annexe 5 : Code éthique proposé par l'American Association for N.L.P. (A.A.N.L.P.)**

---

### **CODE ÉTHIQUE**

proposé par l'AMERICAN ASSOCIATION FOR N.L.P. (A.A.N.L.P.)

---

#### **Ecologie interpersonnelle**

Les membres de l'AANLP respecteront la dignité, la valeur et l'intégrité de chaque individu. Ils témoigneront de ce respect en agissant en fonction des ressources de chaque personne et en se référant, de manière appropriée, aux différences interpersonnelles.

Les membres de l'AANLP prendront la responsabilité d'utiliser leurs capacités en P.N.L. pour accroître leur connaissance et leur compréhension des gens et pour contribuer à leur propre bien-être. En se servant de ces capacités, ils auront également à cœur de protéger le bien-être de ceux qui recourent à leurs services. Ils accompliront ces buts avec l'unique souci d'atteindre des résultats mutuellement positifs.

#### **Responsabilité personnelle.**

Les membres de l'AANLP feront état complètement et exactement de leur niveau de qualification, de leur formation, de leurs "accréditations" (diplômes et affiliations) et de leur domaine de compétence. Ils décourageront l'emploi de la P.N.L. par des personnes non qualifiées.

Les membres de l'AANLP assumeront la responsabilité de leur travail et de ses conséquences. Ils s'assureront que leurs services seront utilisés de façon appropriée.

Les membres de l'AANLP poursuivront les efforts nécessaires pour élargir les limites de leur propre modèle du monde et pour accroître leur compétence par de nouveaux apprentissages.

#### **Pratiques éthiques**

En présentant ses services, le membre de l'AANLP s'en tiendra à des propos véridiques et conformes, en donnant les meilleures informations possibles. Il n'exprimera aucunes assertions ni avis susceptibles de produire des représentations fausses à propos de ses services ou de ceux de la concurrence.

En fournissant des services ou en présentant la nature et les buts de leur approche, les membres de l'AANLP useront d'un langage qui peut être compris et évalué par leurs interlocuteurs. Ils feront ouvertement et librement état de la nature des résultats et des techniques qu'ils utiliseront dans le cadre de leur travail. Et s'il devenait évident pour un membre que les services qu'il fournit ne sont pas bénéfiques, il devra y mettre fin.

Les membres de l'AANLP traiteront ouvertement et librement des conflits d'intérêt qui les opposent à ceux pour lesquels ils prestent des services. Ils excluront toutes relations d'exploitation à l'égard de leurs stagiaires, de leurs clients, de leurs subordonnés ou de toutes autres personnes auxquelles ils fournissent des services.

### Reconnaissance de ses limites.

Les membres de l'AANLP reconnaîtront les limites de leurs compétences personnelles et des techniques de la P.N.L. dont ils se servent. Ils reconnaîtront également toutes autres limites et/ou problèmes personnels qui pourraient interférer avec une prestation adéquate de services. Là où de tels limites ou problèmes seraient pressentis, ils chercheront le feedback de personnes qualifiées. Et si se confirment des interférences entre leur travail et leurs problèmes et limites personnels, ils interrompront leurs services.

### Représentation publique de la P.N.L.

Les membres de l'AANLP parleront publiquement de la P.N.L. de manière à améliorer plutôt qu'à dévaloriser sa perception, ses praticiens et ses pratiques. Les idées qu'ils exprimeront en public donneront donc une représentation équilibrée et nuancée du modèle P.N.L. et de ses limites. Ces idées viseront à informer la public et à l'aider à prendre des décisions et à faire des choix éclairés.

Alors que les normes et l'éthique personnelle sont généralement une affaire d'ordre privé, lorsque la perception de la P.N.L. sera en cause, les normes éthiques de l'AANLP auront, pour ses membres, préséance sur leurs normes personnelles.

### Respect des autres professions.

Les membres de l'AANLP s'efforceront d'appréhender les compétences impliquées dans les champs professionnels voisins de manière à pouvoir y faire référence de façon adéquate. Ils témoigneront de respect à l'égard des professionnels de ces champs, en étudiant et en s'adaptant à leurs modes habituels d'interaction.

Traduction de Montauk ESSER  
avec l'aide de Mireille THUNIS

**Annexe 6** : Retranscription intégrale d'un entretien conduit avec un enseignant PNL certifié.

Premier entretien : R. Le 1<sup>er</sup> décembre 1998

- B. : Voilà, dans le cadre d'une recherche que je mène avec l'Université sur la PNL
- R. : oui
- B. : j'aimerais dans ce premier entretien savoir, en gros, ce qui t'a amenée à la PNL, d'une part, comment tu es venue là, voir aussi comment toi, tu conçois l'enseignement de la PNL, en tant qu'enseignante certifiée et on va dire en troisième point, mais tout ça peut être traité en même temps, quels sont pour toi les fondements
- R. : hum ! hum !
- B. : de la PNL, fondements théoriques. Comment tu y es venue, comment tu enseignes, quels sont les fondements, même si c'est un peu en vrac.
- R. : alors, comment j'y suis venue, ce qui me paraît intéressant en fait, j'ai découvert la PNL dans le cadre du D.U.F.C., Diplôme Universitaire de Formation en Communication
- B. : Hum !
- R. : en fait, à cette époque là, c'était important pour moi en tant qu'éducatrice, donc déjà dans la relation d'aide, d'équipe, euh ! institutionnelle, d'avoir des outils. Donc, je me suis inscrite dans le D.U.F.C. et en fait, il y avait des sessions PNL,
- B. : hum !
- R. : dont une,
- B. : et en fait, il y a longtemps de ça ?
- R. : y'a longtemps, ah ! Oui c'était en 80, j'ai dû commencer en 86
- B. : d'accord
- R. : et donc, en fait, euh ! dans le cadre de ce D.U.F.C. j'ai trouvé que ce stage me semblait intéressant, et donc j'ai décidé de commencer les formations initiales plus longues,
- B. : hum ! hum,
- R. : et en fin de compte, euh, euh, et bien j'ai commencé tout un cursus comme ça.
- B. : hum, hum,
- R. : alors, c'est vrai aussi que la formatrice était intéressante, toujours hein, ça me plaisait bien, et
- B. : la formatrice était une formatrice ...
- R. : c'était M. (enseignante certifiée) donc,
- B. : d'accord,

- R. : mais avec qui j'avais fait aussi de l'A.T., Analyse transactionnelle, j'avais fait Taïbi Kahler, déjà et j'avais fait pas mal de, déjà pas mal de, dans le D.U.F.C. y-en a beaucoup des outils de communication, et parallèlement à ça quand j'ai continué la PNL, j'ai donc ma formation de psychothérapeute psycho-corporel.
- B. : hum, hum,
- R. : OK ? Voilà !
- B. : le projet de, de devenir donc psychothérapeute, s'est mis en place, pendant que tu faisais de la PNL, c'est quelque chose qui n'a rien à voir ou qui est complètement lié ?
- R. : qui est, comment je pourrais dire là, qui, qui est assez lié parce que dans le sens où quand j'ai fait le DUFC j'ai, j'ai été aussi suivie en tant que, comment on appelle ça, tu sais client, dans le cadre d'une démarche PNL, et où je trouvais ça me faisait bien avancer, et déjà à cette époque là, la PNL m'a amené le langage du corps,
- B. : d'accord
- R. : parce qu'on n'en parlait pas tellement à cette époque là. Tu vois donc, ça a toujours été, euh, comment on pourrait dire, en même temps quoi, dans la démarche.
- B. : hum, hum, et tu dis qu'en tant qu'éducateur, ou éducatrice, euh, la PNL te semblait pouvoir amener directement des outils. Quels sont les outils qu'elle t-a amené ?
- R. : voilà, moi ce que j'ai beaucoup aimé dans la PNL, dès le départ, c'est son côté à la fois pragmatique, son côté rigoureux,
- B. : hum, hum
- R. : et ça avait du sens, c'est-à-dire c'était des outils que tu pouvais appliquer dans n'importe quel lieu,
- B. : hum, hum
- R. : c'est ça que j'aimais bien contrairement à certains outils, où pour moi, il fallait plus un dispositif,
- B. : hum, hum, c'est-à-dire, qu'est-ce que tu veux dire, un dispositif ?
- R. : bah ! c'est-à-dire par exemple, si tu fais de la gestalt, euh, il te faut une certaine salle, des coussins, euh,
- B. : d'accord,
- R. : euh ! l'analyse transactionnelle, je trouve aussi que c'était assez théorique, tandis que la PNL, c'était, en fonction de ton individu, tu pouvais tout à fait, l'appliquer dans la rue, euh, comment je pourrais dire, au niveau des réunions d'équipe, avec les jeunes, tu vois c'était immédiatement le « in vivo ».
- B. : immédiatement, et tu dis pragmatique, qu'est-ce que tu entends par-là ?

- R. : bah ! parce que en fait, c'était, pour moi c'était des, des outils que tu pouvais ...euh, comment je pourrais dire ça... comme à l'origine c'est un modèle, on était directement dans le comment et en fait, tu modélisais des gens, même la formatrice, ce qui te permet ensuite toi, de retranscrire le modèle.
- B. : tu peux expliquer ça, qu'est-ce que tu veux dire par modéliser et ou retranscrire le modèle ?
- R. : bah ! en fait, par exemple, c'était des outils que tu pouvais observer directement, tu n'avais pas une explication théorique. C'est-à-dire que par exemple si on te parlait d'harmonisation, synchro, avant même de donner la définition, la personne te montrait face à toi ce que c'était d'être harmonisé synchro,
- B. : hum hum !
- R. : Donc t'étais déjà dans le, euh, c'est pas le in vivo là c'est le truc, je sais pas comment on dit, tu le vivais déjà, c'est dans ce sens là, pragmatique. Alors après, une fois que tu l'expérimentais, tu en avais la définition théorique.
- B. : c'est-à-dire, la définition théorique, par le formateur, une fois que c'est expérimenté ?
- R. : voilà !
- B. : qu'est-ce que tu entends par définition théorique ?
- R. : bah ! c'est-à-dire que par exemple, euh, même si la personne ne te montrait plus ce qu'était l'harmonisation synchronisation, elle te donnait la définition au niveau du langage, qui pour moi est un autre niveau
- B. : avec le langage, tu veux dire ?
- R. : voilà
- B. : la définition verbale
- R. : voilà, par exemple là si je t'observe et que je me mets synchro, par contre je peux très bien me lever et puis te dire l'harmonisation c'est.. avec des mots
- B. : d'accord, donc c'est une définition avec les mots
- R. : voilà
- B. : la définition théorique
- R. : mais, pour moi, la théorie, ça donne du sens mais ça n'illustre pas forcément.
- B. : hum, hum,
- R. : hein, c'est tout le sens, euh ! Enfin voilà, moi ce que j'aimais bien, euh, faut réfléchir hein, c'était des outils directement applicables, c'est-à-dire, une fois que j'étais sortie de un ou deux jours de formation, je pouvais appliquer directement sur le terrain.
- B. : hum, hum.

- R. : sans faire de laïus aux gens.
- B. : hum, hum.
- R. : c'est-à-dire que je commençais pas à arriver au niveau des éducateurs en leur disant : « attends maintenant je vais m'harmoniser... », je n'avais pas besoin d'expliquer... En fait sans même dire les mots PNL, j'utilisais directement les outils. C'est ça que j'aimais bien en PNL.
- B. : et ça... ça fait la différence pour toi aussi avec la..., en dehors des lieux, hein, avec la Gestalt et l'Analyse Transactionnelle ?
- R. : oui, oui parce que si tu veux, euh, c'est dur à expliquer quand même, hein ! La gestalt, quand tu la lis c'est très théorique pour moi, en même temps elle a son côté pratique, mais c'est pas, euh... c'est pas si formalisé, voilà ! Parce que en fait, la PNL, tout est formalisable, quoi ! Donc, euh, la gestalt, ça fait beaucoup plus, c'est-à-dire des grandes phrases, hein Et avec la pratique, on comprend mieux, euh ! En PNL, c'est, c'était pas des grandes phrases, quoi, t'avais, c'est un peu comme, euh, et bien, on va prendre une image, que j'aime bien, pour moi la PNL c'était les mathématiques, euh , alors que la gestalt ça restait du français et de la philo, quoi !
- B. : d'accord
- R. : tandis que en PNL, si un plus un égal deux, on pouvait pas faire un plus un égal cinq.
- B. : hum, hum,
- R. : et c'est ça que j'aimais bien, moi.
- B. : hum, hum, c'est ce côté outil ?
- R. : voilà, côté outil, et puis il y avait une, une chronologie.
- B. : une chronologie ,
- R. : dans l'aménagement des outils, mais alors ce que j'aimais bien dans cet aménagement des outils, où pour moi c'était justement pas, euh, manichéen comme certains disent, enfin, dans le sens où les outils pouvaient être bien intégrés grâce à celui qui transmettait, tu vois
- B. : grâce au formateur,
- R. : voilà
- B. : hum, et en quoi le formateur aidait donc la personne à intégrer les outils ?
- R. : et bien, parce qu'en fin de compte, elle,... .Si t'avais un formateur, parce que moi j'en ai eu plusieurs, si t'avais un formateur qui se limitait lui-même par le modèle
- B. : c'est-à-dire, qu'est-ce que tu entends par là ?

- R. : bah, par exemple, un formateur qui vivait le modèle uniquement comme modèle comportemental,
- B. : oui,
- R. : bah le risque, elle finissait par induire ou transmettre, ou donner des méta-messages uniquement sur un modèle comportemental,
- B. : hum, hum,
- R. : d'accord ? Euh, alors que un formateur qui insistait sur, euh, le fait du modèle beaucoup plus intégratif ... de la personnalité,
- B. : tu peux définir « intégratif de la personnalité », c'est quoi ?
- R. : bah, c'est-à-dire que pour moi, et la PNL elle est ça, c'est un modèle qui touche tous les niveaux et composantes de la personnalité, et pas que le comportement.
- B. : hum, hum, quel autre niveau ?
- R. : et bien, par exemple ça pourrait aller, euh, ce qu'on a expliqué fort en PNL à l'heure actuelle, on va reprendre les niveaux logiques de Dilts, par exemple.
- B. : hum, hum,
- R. : c'est-à-dire qu'on peut dire les niveaux, aussi bien de l'environnement, hein ! toutes les, euh, comment dire, la personnalité, donc là on peut mettre à la fois, euh, comportement, capacités et attitudes et ... et ensuite on pourra mettre le rapport au monde.
- B. : hum, hum,
- R. : tu vois dans le sens où intégratif c'était, ça reprenait le tout, globalité quoi !
- B. : hum, hum,
- R. : donc, si un formateur avait bien compris la globalité en fonction de sa personne, forcément, transmettait aussi, induisait, ou transmettait ses messages et méta-messages. Donc là, ça devenait intéressant.
- B. : d'accord, et quand tu étais en formation, donc au début, tu avais conscience de tout ça ?
- R. : oui, moi, dès l'initiation.
- B. : dès l'initiation.
- R. : oui, au début j'avais du mal à ..., j'avais peut-être du mal à le formaliser, et encore. Moi ce qui m'a surtout plu en PNL, c'est la rigueur. Donc, tous les formateurs qui n'étaient pas rigoureux, je n'y retournais pas.
- B. : hum, hum,
- R. : tous ceux qui étaient très, euh ...
- B. : et tu en as rencontré beaucoup des formateurs rigoureux ?

- R. : non, peu.
- B. : peu, c'est-à-dire ?
- R. : bah, alors attends, il y avait donc, euh, c'est-à-dire que moi j'avais pas fait ... encore que, y avait M. et C., c'est pas la peine, A.(toutes les trois sont des enseignantes certifiées) j'aimais bien, elle était rigoureuse et tout, c'est une américaine, j'ai travaillé avec elle et puis...(silence).
- B. : et donc, après, donc, tu as fait l'initiation
- R. : hum, après j'ai fait, hum, j'ai vraiment tout fait le cycle praticien et si tu veux ce qui était, euh, ce qui était intéressant, c'est, euh, donc j'ai eu la difficulté mais qui en même temps a été riche après pour moi c'est-à-dire que j'ai commencé, j'ai dû faire le technicien en France, et puis après, j'allais en Belgique avec les Américains. Et notre formation n'était pas reconnue en Belgique. J'ai dû tout recommencer.
- B. : tout recommencé...
- R. : tout le Praticien
- B. : tout le Praticien, tu as dû le refaire.
- R. : donc, j'ai tout fait deux fois, moi au départ.
- B. : d'accord
- R. : mais alors, avec un angle français et après américain.
- B. : c'est-à-dire que tu as fait la formation Praticien et Maître Praticien
- R. : Praticien uniquement, pas Maître-Prat.
- B. : Praticien, avec ?
- R. : avec, euh, bah ici en France, donc avec, euh, mais j'ai pas été jusqu'au bout, j'ai dû faire la première partie, ça serait intéressant que je regarde ça.
- B. : hum, hum
- R. : oui, j'ai dû faire la première partie avec, l'initiation avec C. (enseignante PNL) et la première partie avec M. (enseignante PNL).
- B. : hum, hum,
- R. : et après je suis arrivée en Belgique et j'ai tout refait avec A. (enseignante PNL).
- B. : hum, hum,
- R. : avec N.G. , c'est l'organisme,
- B. : OK, tu as fait l'initiation, donc, avec C. d'accord ?
- R. : hum,
- B. : et malgré tout, cette initiation avec C., le formateur étant pas rigoureux, enfin tel que tu l'as décrit tout à l'heure, tu as quand même accroché à la PNL ?

- R. : oui, tout à fait, donc ça c'est une bonne remarque, parce que je crois que c'est avec elle que j'ai fait l'initiation. Mais je crois que j'ai dû vivre, il faut que je réfléchisse, mais je crois que, j'avais pas le choix, c'était elle, et je savais qu'après je retrouvais M.. Et qu'il fallait que je passe par cette sensi. avant de passer, c'était une des conditions à respecter.
- B. : tu avais déjà rencontré M. ?
- R. : oui, dans un autre stage, j'ai dû faire A.T. ou Taïbi Kahler.
- B. : donc en Analyse Transactionnelle ou en
- R. : je l'avais déjà vu, ou même à ce moment là elle devait faire aussi dynamique de groupe, faudrait que je regarde mais j'avais vu ça il y a pas longtemps, j'ai été euh ..., oui, j'avais déjà rencontré M. avant et c'était euh... c'est toujours c'est un formateur que j'admire par ses connaissances. Pour moi elle était, euh, elle connaissait son domaine
- B. : hum, hum,
- R. : et c'est un professeur de l'Université, pour moi, c'est important ça
- B. : hum, hum ;
- R. : bah, important ! Je peux pas dire euh, forcément une obligation, parce que je suis formatrice et je suis pas forcément université. Mais je trouve que c'est un point important.
- B. : en quoi, tu peux le dire ?
- R. : je pense que c'est important dans le fait de la, euh... comment je pourrai expliquer ça. Bah, uniquement dans la culture générale et dans tout ce que je pourrai appeler euh, la pédagogie humaine. Pour moi ce sont des gens qui, qui sont plus ouverts, pas sur le plan théorique seulement
- B. : voilà, ils sont plus ouverts parce qu'ils ont plus de connaissances ?
- R. : oui, oui je pense. Et puis que, ils ont travaillé le sens.
- B. : le sens ?
- R. : oui, tu sais le sens pour la... bah pour la personne, l'évolution de la personne. Je sais pas comment expliquer. Pour moi c'est indispensable pour justement ne pas faire passer pour modèle comportemental. Quelqu'un qui est trop sur le terrain, si tu veux...
- B. : hum, hum,
- R. : qui a fait, euh, uniquement, euh uniquement des outils comme ça, pour moi, reste un peu au ras de... tu vois ?
- B. : hum, hum,
- R. : alors que quelqu'un qui a fait, qui a... et ces gens là n'ont pas mis qu'une paire de lunettes,
- B. : hum, hum

- R. : les gens qui ont fait l'université ou qui ont de la culture plus ou... générale ont plusieurs paires de lunettes et ont adapté ou ont mis le sens avec... la paire de lunettes, euh ... à mon avis.
- B. : OK
- R. : c'est intéressant !
- B. : donc on revient à ta formation, donc tu as fait l'initiation, après tu as rejoint euh, une formation en
- R. : en Belgique
- B. : en Belgique, ensuite cette formation en Belgique ne t'a pas été reconnue, c'est ça ? en France ?
- R. : voilà, c'est là, en France je n'étais pas reconnue, mais pas par moitié, donc j'ai dû tout refaire.
- B. : d'accord
- R. : donc j'ai vu tout le Praticien avec A. qui venait à ce moment là en Belgique. C'était quand même une formation... une formatrice psychothérapeute américaine. Et elle, elle était très, elle était très rigoureuse, j'aimais bien A.
- B. : hum, hum,
- R. : j'ai fait le Prat., le Maître Prat. avec elle. Voilà, et donc, euh... après j'ai fait assistante Prat., Maître Prat.. Enfin ce qui était intéressant, c'est qu'une fois que j'ai fait mes formations, moi j'ai commencé à aller faire aussi des expérimentations sur le terrain et j'ai continué tout le temps à me former en repassant par où j'étais stagiaire mais étant assistante.
- B. : hum, hum, quand tu parles d'expérimentations sur le terrain
- R. : dans les écoles, par exemple, j'ai commencé à faire deux trois jours, euh... d'ailleurs moi, moi aller dire ce qu'était la PNL.
- B. : d'accord, donc à commencer à aller...
- R. : toutes les écoles d'Éduc.
- B. : voilà, quand tu dis dire ce que, ce qu'était la PNL, tu disais quoi ?
- R. : bah, en fait euh, à mon tour avant même de dire je montrais le modèle. Et c'est pour ça que j'ai été d'abord dans les écoles d'éducateurs parce que pour moi c'était plus facile de montrer dans le champ social,
- B. : oui
- R. : tu vois donc, c'est-à-dire..
- B. : en quoi c'était plus facile pour toi ?

- R. : bah, parce que moi j'avais baigné dedans depuis euh... dix, quinze ans, parce que j'ai commencé en 78
- B. : hum, hum,
- R. : donc, en prenant des exemples de cas concrets, je montrais moi-même le modèle et ensuite je pouvais le décortiquer et l'expliquer de manière théorique,
- B. : hum, hum,
- R. : mais au départ, à nouveau je plongeais les éducateurs dans l'expérimentation.
- B. : hum, hum, à l'époque, quand tu dis bon : « je montrais le modèle », tu montrais quoi ?
- R. : bah par exemple, euh... bah par exemple, moi j'ai fait énormément de jeux de rôles entre, euh, éducateurs et jeunes entretien ou truc d'équipes, euh, donc encore une fois je mettais un contexte et moi j'y mettais les outils,
- B. : les outils ? lesquels tu mettais ?
- R. : bah, donc à cette époque là, comme on enseignait au départ, c'était par exemple important pour moi, c'était la... euh... l'observation et la rencontre du...euh... comment on appelle, tu sais les deux cartes du monde, quoi
- B. : hum, hum,
- R. : c'est-à-dire euh, comment j'observe la carte ou un contexte et comment ...je m'y adapte , tout ce qui était harmonisation, synchro, etc..
- B. : d'accord, hum, hum,
- R. : l'essentiel,
- B. : hum, hum,
- R. : (quelques secondes de silence) Je suis en train de réfléchir... De toute façon on faisait des trucs bien, hein, parce que en plus, chez les Educ. par exemple, des fois j'avais que trois jours, c'était tout et y'en a par exemple, j'ai eu des ...ça faisait six ou douze jours,
- B. : hum, hum,
- R. : donc, je voyais les gens, je les invitais à expérimenter sur leurs lieux de stage, ils ramenaient,
- B. : hum, hum,
- R. : et on faisait le dégrossissage, tu vois ?
- B. : hum, hum,
- R. : ça s'installait comme ça,
- B. : hum, hum,
- (quelques secondes de silence)

- B. : donc, au niveau de ta formation, là, tu as commencé toi aussi à dire ce qu'est la PNL quand tu étais en Praticien ? c'est ça ? ou avant ?
- R. : euh, pour...quand j'allais transmettre ?
- B. : oui,
- R. : euh, j'avais fini le Prat.
- B. : tu avais fini le Prat. Et tu étais en Maître Praticien ?
- R. : ouai, ouai,
- B. : tu l'as fait en combien de temps, en fait, ton parcours ? initiation, technicien, praticien, maître praticien ?
- R. : hum, faudrait que j'aïlle regarder mes diplômes, à peu près ?
- B. : hum,
- R. : en combien de temps tu veux..
- B. : en combien de temps, sur combien d'années tu as fait le parcours ?
- (quelques secondes de silence)
- R. : oh, j'ai dû faire ça en trois ans,
- B. : en trois ans ?
- R. : trois, quatre ans, je crois,
- B. : trois, quatre ans , hum, hum,
- R. : faut que je regarde quand même,... j'ai tous les diplômes..
- B. : et donc ton projet de devenir psychothérapeute ..
- R. : il est arrivé après
- B. : hum, hum,
- R. : moi j'ai commencé, dès 1986, j'ai commencé ma formation de thérapeute en 1989,
- B. : hum, hum,
- R. : et entre deux, y'a eu la PNL, tu vois ça fait trois quatre ans. Mais la PNL, j'ai continué après, hein
- B. : et qu'est-ce que t'as fait après ?
- R. : donc à mon avis, quand j'étais en ... en .... début de psychothérapie, j'étais qu'au Maître Prat. bah, en fait après j'étais donc, j'étais donc assistante, tout en étant assistante moi j'avais de plus en plus de petites sessions,
- B. : hum, hum, tu étais assistante avec ?
- R. : avec euh, en tant qu'assistante, c'était avec M. aussi,
- B. : avec M. ?
- R. : oui, en Belgique,

- B. : OK
- R. : alors moi je donnais des petits trucs, j'étais euh, assistante en Maître Prat., Prat, enfin j'ai refait tout le bazar et, euh, j'avais réussi à mettre un pied à la F (organisme de formation),
- B. : hum, hum,
- R. : je commençais à avoir sensi. euh et puis début du technicien,
- B. : hum, hum,
- R. : c'était ça au départ,
- B. : OK
- R. : mais en fait c'est intéressant d'en parler parce que j'ai toujours mené trois caps,
- B. : c'est-à-dire ?
- R. : et bien, j'ai toujours..., je me suis formée, je donnais par petites doses tout en étant assistante, qui ensuite me donnait une plus grande dose,
- B. : ouai,
- R. : tu sais comme si, y'avait à la fois celle qui a appris, celle qui transmettait et celle qui, euh, était assistante pour continuer à transmettre à un niveau plus...
- B. : hum,
- R. : tu vois, j'ai fait tout le temps ça,
- B. : OK
- R. : c'est marrant, c'est même pour l'Enseignant, avant de, de l'enseigner, j'étais assistante, dans la formation enseignante, assistante dans la formation enseignante et enseignante.
- B. : hum, hum,
- R. : donc à chaque fois j'ai fait les différents points de vue, on va dire
- B. : hum, hum,
- R. : c'est d'ailleurs indispensable, d'ailleurs,
- B. : ouai, et euh ta formation de, d'enseignante, tu as décidé quand de passer ta formation d'enseignante PNL, et qu'est-ce qui t'a motivée ?
- (quelques secondes de silence)
- R. : alors ça, c'est une bonne question. Bah, en fait ce qui m'a motivée... bah, je crois qu'après le Maître Prat. où j'avais plutôt des initiations, début des Praticiens, j'avais pas encore la fin, je me, je me suis rendu compte, euh..., que je voulais enseigner la suite, que j'avais des lacunes même sur le plan, je veux dire conceptuel,
- B. : hum, hum,

- R. : et puis euh, assise de formateur PNL, je dirai ça et en même temps, y'avait la , la déontologie, quand même, y'avait des cadres d'éthique quoi, donc, euh on m'aurait pas donner de suite, si j'avais pas eu, euh
- B. : pas eu ça, d'accord. Donc tu parles de, de concepts, c'est ça ?
- R. : ouai,
- B. : c'est pas ton mot, c'était quoi ?
- R. : non, ouai, si, si c'était ça, ouai,
- B. : c'était ça ?
- R. : ouai, ouai,
- B. : donc un cadre conceptuel ?
- R. : ouai , moi j'avais l'impression qu'à la fin de ... après le Maître Prat. c'est comme si, j'avais les connaissances mais pour, pour enseigner il me manquait une dimension,
- B. : hum, hum, et la dimension donc, plus conceptuelle ?
- R. : voilà
- B. : et déontologique, tu as parlé de déontologie,
- R. : voilà conceptuelle et ...bah déontologique c'était, y'avait déjà des règles d'éthique, on ne pouvait pas enseigner tant que...ce qui me semble juste,
- B. : des règles d'éthique fixées par qui ?
- R. : bah, en fait là, celles qu'on suivait là, c'était la NLPNL, mais États-Unis,
- B. : d'accord, hum, hum,
- R. : et ça... ça me semblait juste, et moi c'est comme si j'avais pas eu, euh...comment je pourrais expliquer ça, j'avais pas encore, j'avais pas assez de recul, c'est-à-dire euh pour enseigner, donc là, le fait de faire formation enseignante ça me permettait pour moi à la fois de continuer la PNL et de mettre au clair tout ce que j'avais déjà travaillé en tant que formateur.
- B. : de mettre au clair ...
- R. : là j'allais chercher...
- B. : t'allais chercher d'autres éclairages
- R. : voilà,
- B. : c'est ça ?
- R. : ouai,
- B. : d'accord, hum, hum,
- R. : et puis, euh, euh... ce que je me suis rendu compte en PNL, là c'est en y retournant plusieurs fois que je comprenais des choses,

- B. : hum, hum,
- R. : ouai, puis alors une histoire d'intégration, bah oui
- B. : hum, hum,
- R. : bah, quand j'ai fait le premier Maître Prat. , bah, il m'a fallu déjà deux ans pour l'intégrer, après quand j'étais assistante, j'en ai encore redécouvert et après quand j'ai été enseignante j'ai encore redécouvert,
- B. : OK, et dans ta formation enseignante la dimension donc, conceptuelle et déontologique que tu recherchais, tu l'a trouvée ?
- R. : hum, oui,
- B. : oui
- R. : moi ce que j'aimais, c'était que si tu veux, tu avais à la fois, là je retrouvais un peu le côté universitaire qu'on disait, parce que... on, y'avait pas l'enfermement dans la PNL, y'avait l'efficacité de la PNL avec confrontation d'autres méthodes,
- B. : hum, hum, lesquelles méthodes ?
- R. : bah, par exemple, on avait travaillé à nouveau l'analyse transactionnelle,
- B. : OK
- R. : Gestalt, après il pouvait y avoir des courants tels que le bouddhisme, la philosophie euh, tu vois j'aimais bien ça
- B. : hum, hum,
- R. : y'avait une ouverture et en même temps on restait tout le temps dans le champ de la PNL,
- B. : hum, hum,
- R. : donc ça, j'aimais assez. Donc t'avais à la fois toutes les attitudes et le modèle et tu avais en même temps tout le champ sémantique qui s'ouvrait avec confrontation des méthodes et des courants de pensée en sachant que , en sachant comment rester dans ton courant de pensée PNL,
- B. : hum, hum,
- R. : mais qui allait dans le même sens, puisque tu faisais les parallèles, tu vois ?
- B. : hum, hum,
- R. : ça, j'aimais bien,
- B. : hum, hum, ta formation d'enseignante, elle a duré combien de temps, ça se passait comment ?
- R. : écoute, elle a dû durer deux ans,
- B. : hum, hum,

- R. : mais moi, j'étais plus longue, j'ai pris plus de temps, j'ai dû finir... parce que je l'ai commencé seule ou je l'ai fini seule, je me rappelle plus. Donc je me demande si c'est pas deux à trois ans,
- B. : hum, hum,
- R. : parce qu'il faut rendre des travaux et tout tu comprends comment...
- B. : hum, hum,
- R. : et alors j'aimais bien parce que tu avais à la fois à nouveau l'expérimentation, auquel tu ramenait... euh qui avait beaucoup travaillé, du... du décorticage, tu avais des rassemblements de groupe avec des enseignements théoriques, confrontation des méthodes, et tu avais aussi un point, euh, tu vois individuel sur ce que tu avais aussi à travailler,
- B. : hum, hum,
- R. : en tant que toi, en tant que formateur et en tant que...euh...lacunes ou pas lacunes quoi,
- B. : hum, hum,
- R. : je trouve que c'était bien, c'était intéressant,
- B. : et euh..., toi en tant qu'enseignante PNL, comment tu enseignes ?
- R. : bah, moi en fait, ce qui est intéressant c'est ce que... en quoi m'a attirée la PNL, je continue à la... à l'enseigner, c'est la rigueur, hein, et le côté euh, euh... c'est vraiment ce côté où on doit..., on dit scientifique hein, ce côté rigoureux, ce côté applicable directement avec du sens, euh (quelques secondes de silence) moi je l'enseigne vraiment comme ça, mais avec, comment on pourrait dire ça... la... la rigueur à condition que cette rigueur soit intégrée par celui qui enseigne,
- B. : hum, hum, mais c'est quoi alors cette rigueur ? À quel niveau elle se situe ?
- R. : alors, attends, à quel niveau elle se situe ? Bah, pour moi c'est-à-dire que celui, quand j'enseigne la PNL, un : je sais de quoi je parle ; deux : j'en connais le sens, la finalité, j'en connais la...la déontologie, c'est-à-dire, si c'est un modèle, tous ses soubassements et ses racines, hein, et ses conséquences,
- B. : hum, hum,
- R. : d'accord, euh... je, si je suis le modèle, c'est-à-dire que moi-même je montre ce que je suis en train d'expliquer,
- B. : hum, hum,

- R. : sinon, c'est pas OK, donc on va retrouver la congruence, et c'est, euh... avant même de pouvoir les utiliser, j'ai déjà la connaissance des résultats qu'elle va procurer. Bah tu vois c'est un peu ce...
- B. : hum, hum,
- R. : voilà, c'est là où c'est pour moi une sc..., c'est pour moi une science, quoi
- B. : OK, d'accord. Quand tu parles de sens, de finalité, de soubassement, euh... de fondements, d'éthique, qu'est-ce que tu mets derrière ?
- R. : bah, moi en fait, euh...
- B. : comment tu transmets ce sens, qu'est-ce que tu transmets exactement ?
- R. : bah, en fait je crois que je, je transmets la PNL qu'est arrivée quand même dans tout ce courant humaniste, parce que l'air de rien, elle est arrivée quand même dans les années où ..., on s'attardait sur l'individu, en tant qu'être unique et puis, euh... comment il gérait sa subjectivité, quoi, donc pour moi cette... comment je pourrais expliquer, le sens c'est dans, dans toute la part d'humanisme avec le respect, euh...(quelques secondes de silence).Enfin pour moi, co...comment dire, c'est venu au fur et à mesure, parce que si tu veux, au départ de la PNL, on ne parlait que de présupposés, mais moi au fur et à mesure que j'ai enseigné, que j'ai oui enseigné, que je me suis formée, je me suis rendu compte que tout compte fait, c'est ça qui m'intéressait, la PNL, elle était pas venue d'ailleurs, elle rentrait vraiment dans un... un champ euh...sémantique, mais qui lui-même était rattaché à un champ historique,
- B. : hum, hum,
- R. : ça, ça me plaisait bien, donc c'est pas un... c'est pas un truc qu'a été pondu comme ça, ça a suivi X courants, dans, dans, dans, tu vois,
- B. : et au début que tu l'enseignais, pour toi, elle était rattachée à ses présupposés et c'est tout ?
- R. : oui, hum, hum,
- B. : d'accord, enfin tu dis « dans un champ sémantique », quel champ sémantique ?
- (quelques secondes de silence)
- R. : bah, en fait par exemple entrain euh...tout ce qui était euh... comme j'avais lu le...le livre de Monique était intéressant sur les perspectives hein, quand t'étais dans la pensée constructiviste, le pragmatisme, euh... y'avait tout le courant, y'avait philosophique, y'avait, tu sais toutes ces différentes sources, et j'en oublie...
- B. : tu as vu ça dans le livre de ?
- R. : de Monique Esser, de « perspectives »

- B. : hum, hum,
- R. : tu vois, je crois que j'ai... C'est la seule d'ailleurs qui...
- B. : hum, hum
- R. : c'est...c'était la seule qui ...
- B. : avant ce livre, est-ce que tu ... tu avais ces...
- R. : non, non,
- B. : d'accord, hum, hum
- R. : et c'est même ça que j'aimerais, même maintenant approfondir,
- B. : hum, hum,
- R. : c'est-à-dire que moi je veux...(tout bas) : « putain c'est drôle le fonctionnement, comment on peut expliquer ça ». Si tu veux, moi au départ les présupposés me semblaient très importants, après il m'a fallu tout un temps pour intégrer. Maintenant que j'ai intégré, je vais encore venir chercher le sens,
- B. : hum, hum,
- R. : c'est comme s'il fallait d'abord qu'je vois l'efficience de l'outil, ça me paraît bien, euh...et ensuite je vais aller chercher les sources,
- B. : hum, hum,
- R. : alors qu'il y en a qui ont les sources,
- B. : hum, hum,
- R. : et pour moi c'est pas intégré, donc ça va pas,
- B. : hum, hum,
- R. : parce que j'aurais pu lire beaucoup plus de livres d'origine, au départ, ce que j'ai pas fait,
- B. : hum, hum,
- R. : j'arrivais pas à aborder la PNL comme ça, tu vois c'que je veux dire ?
- B. : hum, hum,
- R. : j'aurais pu aller, aller chercher les livres... de l'Anglais, tout ça, euh... ça m'a jamais intéressée de faire ça
- B. : hum, hum,
- R. : pour moi, il fallait que je vois tout le temps l'efficience dans la vie et dans le terrain,
- B. : hum, hum, et quand tu transmets donc la PNL, quand tu l'enseignes
- R. : hum, hum,
- B. : tu enseignes cette finalité, ce sens... qu'est-ce que, qu'est-ce que tu enseignes à ce niveau là ?

- R. : bah, en fait, ce que j'enseigne, c'est pour moi que, euh ... ces outils ne sont pas séparés de la personne, c'est-à-dire que pour moi des outils font partie, sont intégrés dans... dans la vie de la personne. Donc en fait ce que j'enseigne c'est euh... la congruence de la personne entre ce qu'elle dit, ce qu'elle fait, ce qu'elles font, dans tous ses contextes de sa vie . Moi, c'est pas, c'est pas des gens qui viennent en PNL et puis point, une fois après on fait plus de PNL, c'est des gens qui durant toute leur vie, dans tous les contextes, ont intégré ces outils PNL, sont capables d'être euh... initiateurs, mais ils sont capables aussi de transmettre après.
- B. : et comment tu peux le savoir...et comment tu le sais ?
- R. : quoi ?
- B. : que ces gens effectivement utilisent la PNL, non pas uniquement dans le cadre PNL, mais dans leur vie, ont intégré la PNL ?
- R. : bah, en fait je vais prendre le risque, parce que ça je ne le saurai pas forcément,
- B. : hum, hum, tu prends le risque
- R. : bah, je prends le risque dans le sens euh... je pars de ce postulat que moi, au plus je vais montrer, l'intégrer pour moi et le transmettre,
- B. : hum, hum,
- R. : au plus j'ai des chances de semer des ... que des gens vont faire pareil,
- B. : hum, hum,
- R. : mais là où y'a ... où j'ai pas le contrôle c'est que... y'en a qui vont le faire, d'autres pas,
- B. : hum, hum,
- R. : et ce qui va me permettre euh... de vérifier c'est justement euh... comme c'est un modèle qui s'expérimente, forcément on va, on va avoir des signes ou des signaux euh... chez les gens, quoi.
- B. : hum, hum, et tu en as des signaux ?
- R. : oui, parce que durant une évolution, durant une formation par exemple, euh... la première porte d'accès est le comportement, donc, déjà quand les gens n'ont plus le même comportement c'est qu'il y a eu d'autres changements qui se sont faits chez cette personne, et après c'est en fonction aussi de ce qu'elle va dire... comme le langage est secondaire, tu vas pouvoir vérifier la congruence entre ce qu'il montre et ce qu'il dit,
- B. : hum, hum,
- R. : mais pour moi y'a toujours une part de risque, c'est-à-dire, y'a, y'a un endroit où j'ai pas le contrôle,

- B. : hum, hum,
- R. : ce qui pour moi est une limite d'ailleurs,
- (changement de face de la cassette)
- R. : parce que je les sens mais pour exprimer...
- B. : OK
- R. : donne du sens,
- B. : donc, donne du sens, par rapport au sens, le sens tu dis euh, tu enseignes le sens de la PNL,
- R. : bah, parce que pour moi le sens, le sens, c'est en fait, euh... le sens, ça... ça va rapprocher pour la personne, euh... à mon avis, on ne peut pas l'utiliser..., n'importe quelle méthode quoi, on ne peut pas, on ne peut pas utiliser sans sens, le sens pour moi est le pilier, même en psychologie on peut mettre du sens,
- B. : hum,
- R. : donc...
- B. : et c'est quoi le sens ?
- R. : le sens et bien c'est pour moi savoir quelle direction tu prends et pourquoi tu la prends et les conséquences et donc comment tu vas mettre en place pour aller dans ce sens là.
- B. : OK, hum, hum,
- R. : c'est un peu le... ouai c'est ça... ça fait partie du processus quoi,
- B. : du processus ?
- R. : bah de, de ... de là où part la personne. Si elle a un sens, elle a un but et après tu vas avoir tout le cheminement.
- B. : OK. Et sens et finalité, tu les différencies ou... ?
- R. : oui, mais alors, comment je vais différencier,... pour moi la, la finalité serait beaucoup plus euh ... je vais dire sens commun, commune. Le sens pour moi c'est..., ça relève plus d'une dynamique.
- B. : d'une dynamique ?
- R. : de la personne,
- B. : de la personne,
- R. : Ouai,
- B. : hum, hum,
- R. : donc si tu veux, on peut répondre à une finalité mais ça va avoir du sens pour la personne,
- B. : hum, hum,

- R. : donc, un sens pour une personne n'aura pas forcément le même sens pour l'autre, par contre la finalité peut être commune,
- B. : hum, hum
- (quelques secondes de silence)
- B. : d'accord, euh... tu parlais aussi tout à l'heure de... soubassements,
- R. : hum, hum,
- B. : qu'est-ce que tu entends par là ?
- R. : bah, ce que je disais, c'est que, hum... je ne sais pas pourquoi je disais ça, si c'était pour... par rapport aux présupposés ou par rapport au modèle, qu'importe, pour moi, euh... il est pas né aux vents, c'est-à-dire qu'il y a un socle en dessous. C'est là, où pour moi je le raccrochais à ... euh... à l'histoire, à... au courant humaniste, ou à un courant des sciences humaines, j'ai encore du mal à dire les origines. Mais pour moi, elle est efficiente parce que just... efficient, parce que justement elle est, elle a un socle.
- B. : il est comment ce socle ?
- R. : bah, je le connais mais tu vois en large, quoi... parce que là je me rends compte qu'en t'en parlant il manque encore des courants, quoi. Mais pour moi elle, elle est rattachée en tout cas, ce qui est sûr à... ce que je disais, à une histoire, à toute cette période humaniste...
- B. : histoire, à quelle histoire elle est rattachée ?
- R. : bah, à la fois l'histoire euh... j'dirai euh des sciences humaines, mais dans le sens de la psychologie, quoi.
- B. : donc, pour toi elle est rattachée à la psycho., au courant de la psychologie ?
- R. : elle est rattachée pour moi euh.... Oui.... Je dirais euh les sciences humaines... je ne sais pas si tu mets ça dans la psycho. ? ...Pour moi dans les sciences humaines.
- B. : dans les sciences humaines, plutôt ?
- R. : oui plutôt, parce que ... mais ceci dit (quelques secondes de silence). Bah je fais peut-être faire une grosse erreur là, mais je ne conçois pas les sciences humaines sans psycho, alors euh...
- B. : hum, hum,
- R. : parce que là en fait la PNL au départ elle a pris quand même, euh... en gros dans le champ de, de la psycho. hein... ?
- B. : hum, hum,
- R. : pour moi... mais après elle a été aussi étendue dans le sens de sciences humaines, dans le sens de...d'un processus communicationnel, ça je trouve que c'était aussi

intéressant, hein...C'est là où je dis elle, elle est rattachée à l'histoire parce que y'a des moments on n'parle plus de psycho., on parle de psycho-socio ou socio. machin ou... donc euh ... pour moi, et y'a aussi un contexte dans laquelle elle est née et dans laquelle elle évolue,

- B. : hum, hum,
- R. : et si t'as pas ça, bah... bah tu fais rien avec la PNL,
- B. : hum, hum,
- R. : d'ailleurs maintenant on parle encore de génération en PNL... et à mon avis un enseignant ne peut pas faire l'impasse de ça. Faut aussi être au courant de cette euh...
- B. : donc ça, c'est des choses que tu as trouvées dans ta formation enseignante, toi et des choses que tu transmets, en tant qu'enseignante ?
- R. : Voilà !
- B. : et comment tu les transmets, c'est... en fait quel est ton contenu ?
- R. : bah en fait, bah que je transmets... je, je crois... je transmets pas là l'histoire que je dis hein des... des soubassements et tout ça. Par contre je pense que ça fait partie de mes méta-messages et ce qui est implicite. Parce que, ce que je transmets, y'a un contenu..
- B. : hum, hum,
- R. : y'a une ... euh...
- B. : c'est quoi là, ce contenu ?
- R. : bah, en fait, dans le contenu, comme c'est un modèle, ce qui est très important, ça fait partie d'un apprentissage. Qui dit apprentissage dit euh... y'a des étapes, tu peux pas commencer à apprendre plein de choses en même temps, donc il va y avoir une chronologie,
- B. : hum, hum,
- R. : donc si j'enseigne le premier niveau je vais m'arrêter au premier niveau,
- B. : premier niveau, c'est-à-dire technicien ?
- R. : voilà,
- B. : c'est ça que tu entends par ça ?
- R. : ouai, euh... si c'est après, ça sera praticien,
- B. : hum, hum,
- R. : donc technicien, prat., après c'est Maître Praticien,
- B. : hum, hum,
- R. : bon... ça... ça fait déjà trois niveaux, on peut mettre les sensi. même avant c'est encore un... découverte là.

- B. : OK
- R. : d'accord ? Alors moi le fait de tout ce qu'on a parlé avant, je l'ai en tant que méta-message, ça va se sentir à ce... sentir dans ma personne.
- B. : hum, hum,
- R. : mais je vais pas demander aux gens de euh... de retenir tout ça,
- B. : hum, hum,
- R. : par contre, ce qui va baliser tout ça... ça va être ce qu'on appelle ce savoir-être ou savoir-faire, donc le savoir être va donc euh l'intégration des présupposés.
- B. : l'intégration des présupposés que euh... les présupposés, tu les donnes, donc cette fois-ci,
- R. : voilà, c'est au niveau du contenu,
- B. : ça fait partie du contenu ou c'est un méta-message ?
- R. : non, ça fait partie du contenu,
- B. : ça fait partie du contenu.
- R. : et même, euh... que moi je limite toujours parce que y'a, y'a des enseignants tu vois, ils en mettent je ne sais combien, moi j'arrête à sept, je mets les principaux.
- B. : lesquels ? Tu peux me les dire comme ça ?
- R. : ouai, c'est assez court, euh... un, je mets « chacun à une carte du monde »,
- B. : hum, hum,
- R. : et « la carte n'est pas le territoire », bien sûr, le deuxième je mets, euh... « le sens de la communication est dans la réponse que je reçois », trois, je mets « y'a pas d'erreurs, pas d'échecs, seulement du feed-back »,
- B. : hum, hum,
- R. : quatre « derrière chaque comportement, y'a une intention posit... une intention positive », qui me paraît important, quatre, « les ressources, chacun a les ressources », euh... six « le corps et l'esprit » euh...comment dire euh... « sont cybernétiques », ça me semble important et puis après le, le fait de « chacun a sa place », dans le sens d'une unicité.
- B. : tu peux développer ça euh... d'abord cette notion de cybernétique et ensuite l'unicité ?
- R. : alors cy... cybernétique, ce que j'ai trouvé intéressant c'est que euh... on, on ne peut pas euh... non seule... on ne peut pas dissocier l'esprit du corps et en même temps, c'est tout le temps en mouvement et à nouveau, c'est à nouveau y'a du sens, dans le sens du positif ou négatif, enfin pour moi cybernétique c'est ça, parce que c'est tout le temps en



mouvement et le mouvement a... a un sens, que ce soit négatif ou positif, quoi, donc t'as toujours de l'information de l'un et de l'autre,

- B. : hum, hum,
- R. : euh... l'unicité, bah, ça pour moi ça reprend la, y'a beaucoup de présupposés sur l'unicité, hein, puisque y'a la carte du monde, y'a chacun sa place, les ressources, dans tout ça, pour moi ce qui était intéressant c'est, ça remet complètement euh... l'être, l'espèce humaine, mais l'être humain, quoi, dans, dans le sens de... bah que...on n'est qu'un exemplaire sur la terre, quoi !
- B. : OK, d'accord,
- R. : hein, et ça la remet dans sa période humaniste, à un moment donné, le... psycho, centré sur l'individu c'est comme avant, avant même dans l'histoire y'avait l'enfant roi,
- B. : hum, hum,
- R. : ça, euh...J'avais bien aimé cette période là aussi. Comme quoi là on se centre sur l'individu qui il est, de par son originalité, sa créativité, ses... euh... son unicité et donc sa mission, là où il est en tant qu'être unique... même s'il fait partie d'une assemblée d'uniques.
- B. : hum, hum,..., et euh... ces présupposés, donc là tu en as cité six, je crois, c'est ça ?
- R. : oui, donc c'est...
- B. : voilà,
- R. : non, ça a dû faire sept avec le...le problème, c'est je peux t'en citer trois encore, c'est « on ne peut pas ne pas communiquer »,
- B. : hum, hum,
- R. : ça me semble bien, important, donc on communique tout le temps,
- B. : hum, hum,
- R. : « l 'histoire du choix »,
- B. : c'est-à-dire ?
- R. : on a la liberté, bah si t'as un choix, t'en a pas, si t'en as deux, t'es en dilemme, tu en as plus... proche... beaucoup plus large quoi !
- B. : hum, hum,
- R. : bah pour moi ça c'est le concept, le concept de liberté et... le dernier « si y'a de la résistance, procède autrement ».
- B. : hum, hum, et ces présupposés donc...
- R. : ouai,
- B. : que toi tu transmets, ces présupposés sont pour toi des présupposés de la PNL ?

- R. : hum, hum,
- B. : et tu les as eu comment ? C'est, c'est les présupposés qu'on t'a donné dans ta formation enseignante, à retransmettre ? C'est ...
- R. : bah ...moi je sais que ce sont les présupposés qui m'ont conduit toutes mes formations, c'est les principaux que j'ai eu dans toutes les formations que j'ai eues.
- B. : que toi tu as reçus dans toutes tes formations,
- R. : voilà, que j'ai reçus, que j'ai expérimenté, que j'ai intégré et après que j'ai euh... je me suis dit tiens ça fonctionne bien, ça marche, je me les garde.
- B. : OK, et tu as d'autres présupposés que tu as reçus dans ta formation et que tu n'as pas intégrés ?
- R. : que, qu'est-ce..
- B. : que tu n'as pas gardés ?
- R. : non, pas vraiment c'était ceux là, c'est plutôt dans, dans les bouquins, de temps en temps qu'on m'en donnait un ou deux oui que là j'ai pas gardés, oui.
- B. : t'as pas gardés,
- R. : hum, hum,
- B. : et pour toi ces présupposés ...
- R. : mais c'était mon éthique de base quand même, c'est quand même des présupposés que j'ai eus dans les débuts de formation.
- B. : hum, hum... Pour toi ces présupposés ils viennent d'où ?
- (quelques secondes de silence)
- R. : mais c'est ça qui était intéressant, c'est que moi euh... à partir du moment où on m'avait dit que c'était un modèle et que ça avait un code, ce qui me paraissait normal... et puis qu'on me disait que c'était des postulats, on n'y revient pas là dessus, j'avais même pas besoin d'aller chercher les sources, quoi.
- B. : tu... tu parles à plusieurs reprises de modèle, tu dis c'est un modèle,
- R. : hum
- B. : c'est quoi un modèle ? Qu'est-ce que tu entends par là ?
- R. : là, pour moi un modèle, c'est quelque chose qui a été construit à partir de faits qui ont donné des résultats probants et qui peuvent être reproduits à volonté.
- B. : OK, hum d'accord,
- R. : donc c'est pour ça, que c'est pour moi, ça va dans le comment, c'est un processus, c'est un agencement d'étapes mais qui ont été testées dans X endroits et qui de toute façon donnaient toujours le même résultat,

- B. : OK,
- R. : des (incompréhensible)
- B. : hum, hum,
- R. : donc à partir de là on pouvait l'intégrer.
- B. : d'accord. On va revenir à ton enseignement, donc, par niveau, hein, donc tu transmets un modèle, tu m'as parlé d'apprentissage,
- R. : hum, hum,
- B. : donc les choses étaient euh... qui y'avait une chronologie, hein ?
- R. : hum, hum,
- B. : donc, qu'est-ce que tu transmets concrètement, c'est, c'est quoi, t'as un contenu ? t'as un programme, qu'est-ce que tu dis, qu'est-ce que tu fais pour enseigner ? Comment tu procèdes ?
- R. : bah moi je fais ce que ... euh... (quelques secondes de silence) moi je pense que maintenant de plus en plus, que ce soit la sensi ou au premier niveau, ce que j'enseigne bah, avant tout c'est euh... co... comment, comment les gens, la prise de conscience pour les gens de comment ils fonctionnent ... les gens, c'est-à-dire, une observation d'eux-mêmes.
- B. : donc, tu fais en sorte que les gens prennent conscience de leur fonctionnement ?
- R. : voilà, à la fois de leurs limitations et de leurs ressources.
- B. : hum, hum,
- R. : bah en fait, euh, je... je leur montre,
- B. : tu leur montres ?
- R. : bah, c'est-à-dire que par exemple au travers de... euh... là j'ai fait un truc, euh ...j'allais dire encore une fois, au travers soit de jeux de rôles, soit de vécu, soit en prenant, regarder comment vous faites etc.... nah, nah, nah, euh... voilà comment je vous... enfin je fais tout un décorticage du système relationnel qu'il mettent en place avec eux-mêmes ou avec les autres.
- B. : en fonction de ce qu'ils montrent dans la formation dans les jeux de rôles.
- R. : voilà, en fonction de ce qu'ils montrent dans la formation, soit de jeux de rôles ou de vécu.
- B. : ou de vécu, en fonction de ce qu'ils disent de leur vécu ?
- R. : hum, hum,
- B. : c'est ça ?

- R. : hum, ou par exemple si euh... bah comment ils accueillent quelqu'un, comment ils disent bonjour à quelqu'un ou des choses comme ça, quoi,
- B. : hum, et en quoi tu relies ça à la PNL, à ... tu parles de niveaux, tout ça, comment tu..
- R. : ah, de niveaux, comment je... bah, par exemple pour moi, le, le premier niveau dans la découverte, c'est la prise de conscience, dans le, le niveau pour moi du Praticien, c'est, une fois que j'ai pris connaissance, c'est comment j'utilise ces outils, comment je les intègre pour moi et pour les autres.
- (quelques secondes de silence)
- R. : et pour moi le premier niveau, c'est beaucoup plus, euh..., comment on appelle ça... c'est la dynamique relationnelle, quoi ? ce sont les outils qui vont, de mettre en place pour avoir une dynamique relationnelle satisfaisante, à la fois avec soi et avec l'autre. Tandis que le niveau du Maître-Prat. pour moi c'est, euh... c'est plus la dynamique relationnelle est installée, c'est, c'est vraiment ce qui va euh... composer les, j'allais dire les interfaces, hein les... oui, ce qui va composer autant pour l'interlocuteur que pour soit, donc euh, ce système relationnel, c'est-à-dire qu'est-ce, quelles vont être les... , je commence à fatiguer moi, je n'sais plus comment dire, bah tu vois les, les composantes à la fois des deux personnes qui interagissent, mais pour moi le dispositif, il est double.
- B. : hum, hum,
- R. : je ne sais pas si je me fais comprendre là hein ?
- (légers rires)
- B. : tu parles donc d'outils,
- R. : voilà,
- B. : tu parles d'outils, tu peux me dire quels outils ?
- R. : bah en fait tu veux que je te dises tout le programme ?
- B. : non, comme ça, tu me donnes des outils.
- R. : bah moi ce que j'insiste beaucoup c'est sur le... l'observation et la calibration, ça me paraît indispensable, sur le rapport,
- B. : hum, hum,
- R. : sur le... la guidance, c'est extrêmement important, sur les leviers de changements, sur la notion de test, évaluation, feed-back.
- B. : d'accord, et tout ça ce sont des outils PNL ?
- R. : oui,
- B. : que tu abordes... tu as parlé tout à l'heure, je t'ai coupé, des programmes, tu as un programme ?

- R. : oui, parce que donc... oui parce que le modèle comme il est bien agencé, oui tout à fait, tu as un programme.
- B. : un programme qui consiste en quoi alors ?
- R. : bah, qui en fonction, euh des niveaux, consiste à l'intégration des outils.
- B. : des outils comme la calibration...
- R. : comme la calibration, le rapport, la guidance, bon bah par exemple ça jusqu'à la guidance pour moi c'est le premier niveau, c'est technicien, ensuite tu as tout ce qui est leviers de changement, d'accord, donc leviers de changement ça veut dire techniques de changement, comment tu mènes ces changements, comment tu les guides etc. et au niveau évaluation, tests et résultat,
- B. : hum, hum,
- R. : Praticien, et ensuite le Maître Prat, c'est euh... comment je pourrais dire, c'est pour moi, ça serait tous les... euh...comment dire, les méta-programmes, qu'est-ce que c'est... j'essaie de trouver un autre mot mais j'arrive pas... Pour moi c'est beaucoup plus euh... c'est en termes de processus, voilà c'est ça, c'est la connaissance des processus, comment ils sont agencés chez une personne illustrant son fonctionnement ou son disfonctionnement,
- B. : hum, hum, ce que tu disais, comme... ce qui s'appelle méta-programmes.
- R. : voilà ce qui est tout le début du programme et après tu as à nouveau...euh...des techniques de changement, des protocoles d'intervention... mais le Maître-Prat implique forcément le Prat.
- B. : hum, hum, OK. Tu parles de techniques et de protocoles de changement dans le contenu donc, tout à l'heure tu parlais de guidance, quelle est la part de ...comment c'est, c'est sous fiches ? quelle est la part de contenu, quelle est la part de procédures dans les fiches toutes prêtes, c'est ça ? Comment ça fonctionne ? Si tu veux la question c'est est-ce qu'il y a un cor... un corpus, on pourrait dire, enseignable ?
- R. : enseignable ?
- B. : oui c'est ça, qu'est-ce que tu enseignes, en fait ? Bon tu m'as déjà répondu en grande partie à cette question,
- R. : hum,
- B. : au delà, tu as quel support toi pour enseigner ?
- R. : bah, c'est-à-dire que ce qui est euh... ce qui est intéressant euh... c'est qu'il y a toujours, comme tu dis, un corpus basique, mais après ce qui est intéressant dans la PNL,

c'est là où c'est important d'être enseignant et même faire partie des équipes de recherche, tu as tout le temps des modèles qui se créent,

- B. : hum, hum,
- R. : donc, en fonction de la création de modèles, si... s'ils sont restés dans... dans le fait d'être formalisables et testables, ils peuvent être aussi enseignés.
- B. : OK, là par « modèle », tu entends la même chose que tu as dit tout à l'heure, c'est-à-dire quelque chose qui a été prouvé, qui fonctionne..
- R. : voilà, tout à fait,
- B. : OK
- R. : en fait on pourrait dire, la PNL est un modèle mais elle est constituée de X modèles,
- B. : de X modèles,
- R. : t'as le modèle des stratégies, t'as le modèle des ancrages, t'as des modèles de recadrage, t'as des modèles de...et ils en inventent encore, hein... SCORE ...
- B. : quand tu dis : ils en inventent encore...
- R. : bah en fait ceux, ceux qui sont reconnus par l'association déontologique et qui, qui ont déjà des... j'allais dire une étiquette ou un statut de psychothérapeute, de chercheur, de... on retrouve à nouveau le ... un travail de recherche, expérimentation, testé, validé, fiabilité, etc.,
- B. : d'accord, et tout ça, ça va dans la PNL,
- R. : et tout ça, ça va dans la PNL,
- B. : ouai,
- R. : une dernière,
- B. : ouai
- R. : parce que j'en ai marre là,
- B. : ouai, ouai, une dernière... pas la plus simple, tout à l'heure tu parlais, toujours dans les fondements, tu as évoqué le constructivisme, le pragmatisme, je crois,
- R. : ouai,
- B. : qu'est-ce qui te fait dire que la PNL euh...
- R. : y'en a peut-être d'autres hein...
- B. : est fondée que sur ces pensées là... et en quoi ? Est-ce que tu sais répondre, tu peux répondre, euh...
- R. : bah, tout ce qui est pragmatisme parce que pour moi c'est, c'est ... un champ expérientiel avec l'aspect pratique, tout l'aspect pragmatique, moi je le mets là dedans,
- B. : hum, hum,

- R. : euh...le constructivisme....je vais dire « va voir M.B » (c'est-à-dire moi-même !)...
- B. : rires
- R. : moi je pense que, dans le sens où c'est tout un ... un courant de pensée euh... (quelques secondes de silence), comment je pourrais le traduire celui-là (quelques secondes de silence). Bah pour moi ça va être... bah, je sais pas si c'est ça mais, euh, euh... elle est justement centrée sur l'individu et euh... (quelques secondes de silence)... j'arrive pas à expliquer, mais elle n'est pas que cartésienne, j'ai un trou... mais c'est un peu ça tu sais..
- B. : hum, hum,
- R. : la... la connaissance et l'évolution de la personne ou de l'espèce humaine et sans en même temps que ça soit, c'est pas manichéen, c'est pas cartésien, c'est pas...forcé..., y'a aussi beaucoup d'abstraction, tu sais y'a une création de la pensée, vraiment,
- B. : hum, hum,
- R. : c'est un peu ça le souvenir euh... mais un peu je crois, y'a aussi le courant du behaviorisme ? il me semble,
- B. : du behaviorisme,
- R. : hum, hum,
- B. : c'est quoi le behaviorisme ?
- R. : bah, je pense que ça... ça a aidé la PNL dans le sens, pour moi ... dans le sens de l'apprentissage, quoi,
- B. : de l'apprentissage,
- R. : du conditionnement,
- B. : hum, hum, pour toi c'est lié, y'a...la PNL a pris dans le courant du behaviorisme par rapport à l'apprentissage et le conditionnement ?
- R. : ouai, ouai, puisque à partir du moment où on fait des choses et on les répète, on les intègre,
- B. : hum, hum,
- R. : après y'a aussi des courants philosophiques,
- B. : par exemple ?
- R. : par exemple...je ne sais plus ce qu'il fait cet homme, y'a pas le « hum », « h » et « um », j'ai un trou...
- B. : hum, hum, Hume ?
- R. : ouai,
- B. : hum, hum,

- B. : hum, hum,
- Rires
- R. : il me semble bien, donc c'est lui qui me revient. Donc là, lui en tant que courant philosophique, euh ... enfin pour moi c'est encore fort centré sur l'individu, comme courant philosophique, en quoi il avait des... j'suis pas sûre mais, pour moi hein, il a fait appel à des notions de ... d'individualité, de liberté, de choses comme ça. C'est pas ça ?
- Rires
- R. : je vais demander à MB, parce que comme ça... ça sera plus simple !
- Rires
- R. : il m'en manque encore un courant, hein ? Y'en a plus que ça.... Il doit encore en manquer deux... j'sais pas, je dis des bêtises ? Constructivisme, behaviorisme, philosophique, il en manque un dans le scientifique,
- B. : qu'est-ce que tu entends par scientifique ?
- R. : bah, à mon avis comme quoi, c'était... c'était plus une science, mais je vois pas le...
- B. : hum, hum,
- R. : je vois les autres,
- B. : dans les..., la dernière question, c'est quoi une science pour toi ?
- R. : attends, moi je vais dire avant en rigolant, tu vas voir, y'a un nom qui me revient, j'sais pas ce qu'il faisait le « winger »,
- B. : Vaihinger,
- R. : bah il était quoi lui ?
- B. : ouai, c'est effectivement ... je te dirai tout à l'heure
- R. : éclats de rires, bon !
- B. : alors, une science c'est quoi ?
- R. : une science pour moi qu'est-ce que c'est ? Bah, pour moi c'est, c'est un ensemble de données qui ont donné des résultats aussi, et qui pour moi a un début et une fin et un processus.... Éclats de rires... et qui peut être formalisable, voilà ce que je dirai d'une science... Éclats de rires... C'est trop dur... Rires...
- B. : c'est fini, je te remercie.

## **BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE :**

- ALLEAU (R.), *Le concept de « transversalité » dans l'épistémologie critique d'Yves Barel*, dans *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel*, Textes rassemblés par Michel Amiot, Isabelle Billiard et Lucien Brams, Éditions du Seuil, Paris, 1993, pp. 74 à 80.
- AMIOT (M.), BILLIARD (I.), BRAMS (L.), *Système et paradoxe, Autour de la pensée d'Yves Barel*, Éditions du Seuil, Paris, 1993, 246 p.
- ARENDT (H.), *Considérations morales*, Éditions Payot & Rivages, Paris, 1996, 6<sup>ème</sup> éd., 77 p.
- ARENDT (H.), *Conditions de l'homme moderne*, Agora, Éditions Calmann-Lévy, 1983, 406 p.
- ASTOLFI (J.P.), *Trois paradigmes pour les recherches en didactique*, Revue Française de Pédagogie, n° 103, avril-mai-juin 1993, pp. 5 à 18.
- ATLAN (H.), *Entre le cristal et la fumée*, Essai sur l'organisation du vivant, Éditions du Seuil, Paris, 1979, 285 p.
- BACHELARD (G.), *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1993, 256 p.
- BACHELARD (G.), *Le nouvel esprit scientifique*, Quadrige Presses Universitaires de France, Paris, 1995, 5<sup>ème</sup> éd., 183 p.
- BANDLER (R.), GRINDER (J.), *The structure of magic I, A book about language and therapie*, Palo Alto, California, Science and Behavior Books, Inc., 1975a, 225 p.
- BANDLER (R.), GRINDER (J.), *The structure of magic II, A book about communication and change*, Palo Alto, California, Science and Behavior Books, Inc., 1976a, 198 p.
- BANDLER (R.), GRINDER (J.), *Changing with families, A book about further Education for being human*, Palo Alto, California, Science and Behavior books, Inc., 1976b, 194 p.
- BANDLER (R.), GRINDER (J.), *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson, M.D.*, Volume I, Capitola, United States of America, Meta Publications, Inc., 1975b, 265 p.
- BANDLER (R.), GRINDER (J.), *Patterns of the techniques of Milton H. Erickson, M.D.*, Volume II, Capitola, United States of America, 1977, 246 p.
- BANDLER (R.), GRINDER (J.), *Trance-formations, Neuro-Linguistic Programming and the structure of hypnosis*, Edited by Connirae Andreas, Real People Press, Moab, Utah, 1981, 255 p.

- BANDLER (R.), GRINDER (J.), *Reframing, Neuro-Linguistic Programming and the transformation of meaning*, edited by Steve Andreas and Connirae Andreas, Real People Press, Moab, Utah, 1982a, 208 p.
- BANDLER (R.), GRINDER (J.), *Changer sans douleur, Les secrets de la communication*, Paris, Actualisation, Le Jour Éditeur, 1982b, 292 p.
- BANDLER (R.), *Un cerveau pour changer*, la Programmation Neuro-Linguistique, Paris, Interns, 1995, 230 p.
- BANDLER (R.), *Magic in Action*, California, Meta Publications, 1992, 229 p.
- BAREL (Y.), *Du bon usage du paradoxe dans la pensée et la pratique sociale* in *Pratiques de formation* Presses Universitaires de Vincennes, 1988, pp 13 à 26.
- BAREL (Y.), *Pourquoi existe-t-il quelque chose plutôt que rien ?* dans *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Y. Barel*, Éditions du Seuil, Paris, 1993, pp. 197 à 208.
- BARREAU (H.), *L'épistémologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995, 3<sup>ème</sup> éd., 127 p.
- BATESON (G.), *Vers une écologie de l'esprit*, Volume 1, Éditions du Seuil, Paris, 1977, 299 p.
- BATESON (G.), *Vers une écologie de l'esprit*, Volume 2, Éditions du Seuil, Paris, 1980, 285 p.
- BATESON (G.), *Une unité sacrée, Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*, Éditions du Seuil, Paris, 1996, 461 p.
- BAUDOIN (J.), *Karl Popper*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995, 3<sup>ème</sup> éd., 127 p.
- BEAUVAIS (M.), *Communiquer et apprendre à communiquer*, Mémoire présenté en vue de l'obtention de la Maîtrise IUP et du Titre d'Ingénieur Maître en Management et gestion des Entreprises, option : Métiers de la Formation, 1997, Lille, 120 p.
- BEAUVAIS (M.), *La Programmation Neurolinguistique en question, des Fondements aux pratiques – Balisages conceptuels et méthodologiques pour une recherche de significations*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme d'Études Approfondies en Sciences de l'Éducation, sous la Direction de Jean Clénet, sous la responsabilité scientifique de Daniel Poisson, Lille, 1998, 137 p.
- BERKELEY (G.), *Principes de la connaissance humaine*, Traduit par D. Berlioz, Flammarion, Paris, 1991, 182 p.
- BERNE (E.), *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?*, Éditions Tchou, 1972, 371 p.
- BESNIER (J.M.), *Les théories de la connaissance*, Dominos Flammarion, Paris, 1996, 127 p.

- BIDOT (N.), MORAT (B.), *D'un monde à un autre, Exercices de Programmation Neuro-Linguistique à pratiquer au quotidien*, InterEditions, Paris, 1995, 2<sup>ème</sup> tirage, 127 p.
- BOUVERESSE-QUILLIOT (R.), *L'empirisme anglais*, Presses de France, Paris, 1997, 127 p.
- BOUVIER (A.), *La pensée systémique*, in *Se former plus, Pratiques et apprentissages de l'éducation*, février 1993.
- CARRE (P.), *L'autoformation dans la formation professionnelle*, La Documentation Française, Paris, 1992, 212 p.
- CARRE (P.), MOISAN (A.), POISSON (D.), *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997, 276 p.
- CAYROL (A.), DE SAINT PAUL de (J.), *Derrière la Magie, la Programmation Neuro-Linguistique*, InterEditions, Paris, 1984, 229 p.
- CHAIGNET (E.D.), *Pythagore et la philosophie pythagoricienne*, Librairie académique, Didier et Cie, Libraires Éditeurs, Paris, 1874.
- CHAILLEY (J.), *Histoire musicale du moyen age*, Presses Universitaires de France, Paris, 1950, 355 p.
- CHALMERS (A.F.), *Qu'est-ce que la science ? Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*, Éditions La Découverte, Paris, 1987, 286 p.
- CHARLOT (B.), *L'École en mutation, Crise de l'École et mutations sociales*, Payot, Paris, 1987, 287 p.
- CHARTIER (D.), LERBET (G.), *La formation par production de savoirs*, Éditions L'Harmattan, Paris, 1993, 265 p.
- CHATELET (F.), *Platon*, Éditions Gallimard, Paris, 1965, 250 p.
- CHOMSKY (N.), *Réflexions sur le langage*, Champs Flammarion, Paris, 1981, 283 p.
- CHOMSKY (N.), *Théories du langage, Théories de l'apprentissage, Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Organisé et recueilli par Massimo Piattelli-Palmarini, Éditions du Seuil, 1979, 533 p.
- CLAUDE (J.F.), *L'éthique au service du management, Concilier autonomie et engagement pour l'entreprise*, Éditions Liaisons, Paris, 1998, 254 p.
- CLÉNET (J.), *Accompagnement des apprentis formateurs et modélisation des pratiques pédagogiques dans Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, Lyon, 1998 a, pp. 146 à 160.
- CLÉNET (J.), *Représentations, formations et alternance, Être formé et/ou se former ?*, Éditions L'Harmattan, Paris, 1998, 249 p.

- COMPAS (Y.), « *Représentations de soi et réussite scolaire* » dans « *Les représentations de soi – Développements, dynamiques, conflits* », Sous la direction de Roger Perron, Éditions Privat, Toulouse, 1991, pp. 89 à 118.
- COULON (A.), *L'ethnométhodologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996, 4<sup>ème</sup> éd., 127 p.
- COULON (A.), *L'École de Chicago*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997, 3<sup>ème</sup> éd., 127 p.
- CUDICIO (C.), *Comprendre la PNL, La programmation neurolinguistique outil de communication*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1986, 157 p.
- CUDICIO (C.), *Maîtriser l'art de la PNL, Programmation neurolinguistique*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1988, 302 p.
- CUDICIO (C.), *La PNL, Programmation neurolinguistique*, Les Éditions d'Organisation, mémentos-eo, 1993, Paris, 27 p.
- CYRULNIK (B.), « *Mémoire de singe et parole d'homme* », Hachette Littératures, Paris, 1983, 303 p.
- DAMASIO (A.), « *L'erreur de Descartes – La raison des émotions* », Éditions Odile Jacob, Paris, 1995, 368 p.
- DE SAINT PAUL de (J.), TENENBAUM (S.), *L'esprit de la Magie, La programmation Neuro-Linguistique, Relation à soi, relation à l'autre, relation au monde*, InterEditions, Paris, 1995, 264 p.
- DE SAINT PAUL de (J.), *Choisir sa vie, Découvrir et réaliser ses valeurs et ses buts de vie avec la Programmation Neuro-Linguistique*, InterEditions, Paris, 1993, 220 p.
- DESCARTES (R.), *Discours de la méthode*, Présentation, notes, dossier, bibliographie et chronologie par Laurence Renault, GF Flammarion, Paris, 2000, 189 p.
- DESCARTES (R.), *Méditations métaphysiques*, Présentation et traduction de Michelle Beyssade, Librairie Générale Française, 1990, 315 p.
- DEVELAY (M.), *Apprenti-sages*, dans la Revue de l'Éducation, Diffusion des Savoirs en Éducation, « *Apprentissages et Savoirs* », décembre 1994 – janvier 1995, pp. 22-23.
- DEWEY (J.), *Logique, La théorie de l'enquête*, Présentation et traduction Gérard Deledalle, Publication de l'Université de Tunis, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Presses Universitaires de France, 1967, 696 p.
- DEWEY (J.), *Expérience et éducation*, Présentation et traduction de M.A. Carrol, Librairie Armand Colin, Paris, 1968, 147 p.

- DEWEY (J.), *Démocratie et éducation*, Présentation et traduction de Gérard Deledalle, Bibliothèque européenne des Sciences de l'Éducation, Armand Colin, 1990, 446 p.
- DILTS (R.), *Aristote et Einstein, Stratégies du génie*, Paris, La Méridienne/Desclée de Brouwer, 1996a, 372 p.
- DILTS (R.), *Mozart et Disney, Stratégies du génie*, Paris, La Méridienne/Desclée de Brouwer, 1996b, 206 p.
- DILTS (R.), GRINDER (J.), BANDLER (R.), BANDLER (L.C.), DELOZIER (J.), *Neuro-Linguistic Programming : Volume I, The study of the Structure of subjective Experience*, Meta Publications, Cupertino, California, 1980, 277 p.
- DORTIER (J.F.), *Des théories de l'apprentissage à l'enseignement*, dans Sciences Humaines n° 98, octobre 1999, pp. 26 à 37.
- DORTIER (J.F.), *Les sciences humaines, Panorama des connaissances*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 1998, 487 p.
- DORTIER (J.F.), *Philosophies de notre temps*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 2000, 359 p.
- DOVERO (M.), GREBOT (E.), *Enseigner, former, conseiller avec la PNL*, Collection Formation Permanente en Sciences Humaines, ESF Éditeur, Paris, 1993, 2<sup>ème</sup> éd., 134 p.
- DUBOS (V.), *Les émotions, Comment s'en faire des alliées avec les outils de la PNL*, Formation permanente en sciences humaines, ESF Éditeur, Paris, 1995, 148 p.
- DUMONT (J.P.), *La philosophie antique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995, 9<sup>ème</sup> éd., 126 p.
- DUPOUEY (P.), *Éthique et formation, L'intervention sur la personne et autres problèmes*, INSEP Éditions, Paris, 1998, 274 p.
- DUPUY (J.P.), *Ordres et désordres, Enquête sur un nouveau paradigme*, Éditions du Seuil, Paris, 1982, 277 p.
- DUPUY (J.P.), *Aux origines des sciences cognitives*, Éditions Le Découverte & Syros, Paris, 1999, 187 p.
- DURAND (D.), *La systémique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996, 7<sup>ème</sup> éd., 126 p.
- EDELMAN M (G.), *Biologie de la conscience*, Éditions Odile Jacob, Paris, 1992, 426 p.
- ERICKSON (M.H.), *De la nature de l'hypnose et de la suggestion, L'intégrale des articles de Milton H. Erickson sur l'hypnose*, Tome 1, Présentation de E.L. Rossi, Traduit par A. Touyarot et J. Taillandier, Collection Le Germe, Éditions SATAS, Bruxelles, 1999, 692 p.
- ESSER (M.), *La P.N.L. en perspective*, Éditions Labor, Bruxelles, 1993, 175 p.
- FABRE (M.), *Penser la formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994, 274 p.

FÈVRE (L.), SOTO (G.), *Guide du praticien en PNL, Manuel d'autoformation et de travail en groupe*, Chronique Sociale, Lyon, 1998, 3<sup>ème</sup> éd., 266 p.

FÈVRE (L.), SERVAIS (C.), SOTO (G.), *Guide du maître praticien en PNL*, Chronique Sociale, Lyon, 1997, 344 p.

FEYERABEND (P.), *Contre la méthode, Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Éditions du Seuil, Paris, 1979.

FOLSCHEID (D.), *Les grandes philosophies*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996, 5<sup>ème</sup> éd., 127 p.

GALVANI (P.), *Autoformation et fonction de formateur, Des courants théoriques aux pratiques de formateurs, les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*, Chronique Sociale, Lyon, 1991, 170 p.

GAUCHOTTE (P.), *Le Pragmatisme*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992, 127 p.

GAZZANICA (M.), *Le cerveau social*, Éditions Odile Jacob, Paris, 1996, 286 p.

GHIGLIONE (R.), TROGNON (A.), *Où va la pragmatique ? de la pragmatique à la psychologie sociale*, Presses Universitaires de Grenoble, 1993, 299 p.

GINGER (S.), *La Gestalt, Une thérapie du contact*, Hommes & Groupes Éditeurs, 1992, 4<sup>ème</sup> éd., 504 p.

GIORDAN (A.), *(Re)construire les connaissances*», dans Sciences Humaines « Apprendre », n° 98, octobre 1999, pp. 22 à 25.

GRANGER (G.G.), *La raison*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996, 11<sup>ème</sup> éd., 126 p.

HABERMAS (J.), *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome 1 – *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Fayard, 1987, 448 p.

HABERMAS (J.), *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome 2 – *Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Fayard, 1987, 480 p.

HADJI (C.), *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, ESF Éditeur, Paris, 1989, 190 p.

HADJI (C.), *Penser et agir l'éducation, de l'intelligence du développement au développement des intelligences*, ESF Éditeur, Paris, 1992, 180 p.

HADJI (C.), *L'évaluation démystifiée*, ESF Éditeur, Paris, 1999, 2<sup>ème</sup> éd., 126 p.

HEBRARD (P.), GIORGI (R.), VALAT (F.), *Nous ne formons par les autres...*, dans *La formation par production de savoirs*, Coordonné par CHARTIER (D.) et LERBET (G.), Éditions L'Harmattan, Paris 1993, pp. 96 à 109.

- HOFSTADTER (D.), *Gödel Escher Bach, Les Brins d'une Guirlande Éternelle*, InterEditions, Paris, 1985, 883 p.
- HUBERMAN (A.M.), MILES (M.B.), *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*, Pédagogies en développement, Méthodologies de la recherche, De Boeck-Wesmael, 1991, Bruxelles, 480 p.
- HUME (D.), *L'entendement, Traité de la nature humaine, Livre 1 et Appendice*, Traduction de Philippe Baranger et Philippe Saltel, GF Flammarion, Paris, 1995, 433 p.
- JACQUARD (A.), LACARRIERE (J.), *Sciences et croyances*, Éditions Albin Michel, Paris, 1999, 213 p.
- JACQUARD (A.), *Au péril de la science, Interrogations d'un généticien*, Éditions du Seuil, Paris, 1982, 215 p.
- JAMES (W.), *Le pragmatisme*, traduit par E. Le Brun, Collection Sciences de l'Homme, Paris Flammarion, 1968, 247 p.
- JAMES (W.), *Précis de psychologie*, traduit par E. Baudin et G. Bertier, Bibliothèque philosophique, Librairie Marcel Rivière et Cie, Paris, 1946, 631 p.
- JODELET (D.), *Représentation Sociale : phénomènes, concept et théorie*, dans Psychologie Sociale, publié sous la direction de Moscovici (S), PUF Fondamental, 1984, pp. 357 à 378.
- KANT (E.), *Critique de la faculté de juger*, Paris, Éditions Gallimard, Paris, 1985, 561 p.
- KANT (E.), *Métaphysique des mœurs I Fondation Introduction*, GF Flammarion, Paris, 1994, 203 p.
- KANT (E.), *Métaphysique des mœurs II Doctrine du Droit Doctrine de la Vertu*, GF Flammarion, 1994, Paris, 411 p.
- KORZYBSKI (A.), *Le rôle du langage dans les processus perceptuels*, The International Non-Aristotelian Library Publishing Compagny, New-York, 1963, 49 p.
- KUHN (T.S.), *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris, 1983, 284 p.
- KREMER-MARIETTI (A.), *Le Positivisme*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993, 2<sup>ème</sup> éd., 127 p.
- LACROIX (J.), *Kant et le Kantisme*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995, 11<sup>ème</sup> éd., 127 p.
- LALANDE (A.), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Volume I et II, Quadrige, Presses Universitaire de France, Paris, 1999, 1323 p.
- LECOMTE (J.), *Analyse transactionnelle et PNL : que faut-il en penser ?*, dans Sciences Humaines Hors Série n° 16, mars/avril 1997, pp. 46 à 50.
- L'ÉCUYER (R.), « *Le concept de soi* », Presses Universitaires de France, Paris, 1978, 211 p.

- LE GOFF (J.P.), *La barbarie douce, La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Éditions La Découverte, Paris, 1999, 125 p.
- LEGROUX (J.), *De l'information à la connaissance*, Mesonance, Centre National Pédagogique, Chaingy, 1981, 379 p.
- LEGROUX (J.), SOEURE (M.C.), *Rôles des formateurs et production de savoirs*, dans *La formation par production de savoirs*, Éditions L'Harmattan, Paris, 1993, pp. 84 à 95.
- LE MOIGNE (J.L.), *La théorie du système général, Théorie de la modélisation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1977, 338 p.
- LE MOIGNE (J.L.), *Les épistémologies constructivistes*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995, 127 p.
- LE MOIGNE (J.L.), *Le constructivisme, tome 1 : des fondements*, ESF Éditeur, Paris, 1994, 252 p.
- LE MOIGNE (J.L.), *Le constructivisme, tome 2 : des épistémologies*, ESF Éditeur, Paris, 1995, 315 p.
- LE MOIGNE (J.L.), *La modélisation des systèmes complexes*, Dunod, Paris, 1999, 178 p.
- LENHARDT (V.), *L'analyse transactionnelle, concepts et procédures, bios-scénarios, perspectives spirituelles...*, Éditions RETZ, Paris, 1980, 191 p.
- LERBET (G.), *Paradoxes, recherche et formation*, Document photocopé in EAD Tours n° 1374, Université François Rabelais, 1994, 7 p.
- LERBET (G.), *Les Nouvelles Sciences de l'Éducation*, Éditions Nathan, Paris, 1995a, 284 p.
- LERBET (G.), *Bio-cognition, formation et alternance*, L'Harmattan, Paris, 1995b, 181 p.
- LERBET (G.), *L'autonomie masquée*, L'Harmattan, Paris, 1998, 162 p.
- LEVY (P.), *Les technologies de l'intelligence, L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Éditions La Découverte, 1990, 233 p.
- LINARD (M.), *Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies*, L'Harmattan, Paris, 1994.
- LOCKE (J.), *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, traduit de l'anglais par M. COSTE, édité par Émilienne NAERT, Librairie philosophique J. VRIN, Paris, 1972.
- LORENZ (K.), *Les fondements de l'éthologie*, Flammarion, Paris, 1984, 426 p.
- MCLUHAN (M.), *La Galaxie de Gutenberg*, Volume 1 et 2, Gallimard, Éditions Universitaires Jean-Pierre Delarge- Mane, 1977, 519 p.
- LYOTARD (J.F.), *La phénoménologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995, 12<sup>ème</sup> éd., 127 p.

- MALAREWICZ (J.A.), GODIN (J), *Milton H. Erickson, de l'hypnose clinique à la psychothérapie stratégique*, Collection Psychothérapies-Méthodes et Cas, Les Éditions ESF, Paris, 1989, 2<sup>ème</sup> ed., 156 p.
- MARC (E.), PICARD (D.), *L'école de Palo Alto, Communication, changement, thérapie*, Éditions Retz, Paris, 1984, 191 p.
- MEIRIEU (P.), *Frankenstein pédagogue*, ESF Éditeur, Paris, 1997, 2<sup>ème</sup> éd., 127 p.
- MEIRIEU (P.), *Apprendre... oui, mais comment*, ESF Éditeur, Paris, 1993, 192 p.
- MOREAU (J.), *Spinoza et le Spinozisme*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994, 5<sup>ème</sup> éd., 126 p.
- MORIN (E.), *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Éditions du Seuil, Paris, 1973, 246 p.
- MORIN (E.), *La méthode, 1. La Nature de la Nature*, Éditions du Seuil, Paris, 1977, 399 p.
- MORIN (E.), *La méthode, 2. La Vie de la Vie*, Éditions du Seuil, Paris, 1980, 470 p.
- MORIN (E.), *La méthode, 3. La Connaissance de la Connaissance*, Éditions du Seuil, Paris, 1986, 243 p.
- MORIN (E.), *La méthode, 4. Les idées, Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Éditions du Seuil, Paris, 1991, 261 p.
- MORIN (E.), *Introduction à la pensée complexe*, ESF Éditeur, Paris, 1990a, 158 p.
- MORIN (E.), *Science avec conscience*, Éditions du Seuil, Paris, 1990b, 315 p.
- MORIN (E.), *La complexité humaine*, Flammarion Champs/L'Essentiel, Paris, 1994, 368 p.
- MORIN (E.), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil, Paris, 2000a, 129 p.
- MORIN (E.), CYRULNIK (B.), *Dialogue sur la nature humaine*, Éditions de l'aube, 2000b, 69 p.
- MOSCOVICI (S.), *Psychologie sociale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1984, 596 p.
- MUCCHIELLI (A.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996, 275 p.
- OUSPENSKI (P.D.), *Fragments d'un enseignement inconnu*, Paris, Stock, 1975.
- PERETTI de (A.), *Présence de Carl Rogers*, Éditions Erès, Ramonville Saint-Agne, 1997, 293 p.
- PERETTI de (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.A.), *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Guide pratique, ESF Éditeur, Paris, 1998, 556 p.
- PERETTI de (A.), *Pour l'honneur de l'école*, Hachette Éducation, Paris 2000, 400 p.
- PIAGET (J.), *Le système et la classification des sciences dans Logique et connaissance scientifique*, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1967, pp. 1151 à 1224.

- PIAGET (J.), *Théories du langage, théories de l'apprentissage, Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Organisé et recueilli par Massimo Piattelli-Palmarini, Éditions du Seuil, Paris, 1979, 533 p.
- PIAGET (J.), *Le possible et le nécessaire. 1. L'évolution des possibles chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1981, 188 p.
- PIAGET (J.), *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky dans Vygotsky aujourd'hui*, sous la direction de Scheuwly (B) et Bronckart (J.P.), Delachaux et Niestlé, Paris, 1985, pp. 120 à 137.
- PIAGET (J.), *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1977.
- PIAGET (J.), *Le structuralisme*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996, 11<sup>ème</sup> éd., 127 p.
- PIAGET (J.), « *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement* », Presses Universitaires de France, Paris, 1975, 189 p.
- PIAGET (J.), INHELDER (B.), *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1986, 12<sup>ème</sup> éd., 126 p.
- PIATELLI-PALMARINI (M.), *Théories du langage, théories de l'apprentissage, Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Éditions du Seuil, Paris, 1979.
- POISSON (D.), *Faire émerger des dispositifs autonomisants dans Autonomie et Formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, Lyon, 1998, pp. 226 à 231.
- POPPER (K.), *La connaissance objective*, Champs Flammarion, Paris, 1991, 578 p.
- POPPER (K.), *Un univers de propensions, deux études sur la causalité et l'évolution*, Éditions de l'Éclat, Paris, 1992, 79 p.
- QUIVY (R.), VAN CAMPENHOUDT (L.), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris, 1995, 287 p.
- REBOUL (O.), *L'endoctrinement*, Presses Universitaires de France, Paris, 1977, 197 p.
- REBOUL (O.), *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995, 6<sup>ème</sup> éd., 203 p.
- REBOUL (O.), *La philosophie de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997, 8<sup>ème</sup> éd., 127 p.
- REBOUL (O.), *Les valeurs de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1999, 2<sup>ème</sup> éd., 249 p.
- RICOEUR (P.), *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris, 1990, 424 p.
- RICOEUR (P.), *Le juste*, Éditions Esprit, Paris, 1995, 221 p.

- RIEDL (R.), *Les conséquences de la pensée causale*, dans *L'invention de la réalité, Contributions au constructivisme*, Sous la direction de P. Watzlawick, Éditions du Seuil, Paris, pp. 79 à 107.
- RODIS-LEWIS (G.), *Descartes et le rationalisme*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996, 128 p.
- ROGERS (C.), *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, 1968, 286 p.
- ROSENHAN (D.L.), *Être sain dans un environnement malade*, dans *L'invention de la réalité, contributions au constructivisme*, Sous la direction de P. Watzlawick, Éditions du Seuil, Paris, pp. 131 à 160.
- ROSNAY de (J.), *Le macroscopie, Vers une vision globale*, Éditions du Seuil, Paris, 1975, 346 p.
- RUSSEL (B.), *Signification et vérité*, Champs Flammarion, Paris, 1969, 378 p.
- SAVOIE-ZAJC (L.), KARSENTI (T.), *Introduction à la recherche en éducation*, Université de Sherbrooke, Édition du CRP, 2000.
- SCHNEUWLY (B.), BRONCKART (J.P.), *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1985, 237 p.
- SELVA (C.), *La Programmation Neuro-Linguistique appliquée à la négociation, Formation permanente en sciences humaines*, ESF Éditeur, Paris, 1992, 2<sup>ème</sup> éd., 146 p.
- SERRES (M.), *Le Tiers-Instruit*, Gallimard, Éditions François Bourin, Paris, 1991, 249 p.
- SFEZ (L.), *Critique de la communication*, Éditions du Seuil, Paris, 1992, 520 p.
- SFEZ (L.), *Science et pouvoir : la question des experts*, dans *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel*, Éditions du Seuil, Paris, 1993, pp. 169 à 176.
- SIMON (H.), *Sciences des systèmes, Sciences de l'artificiel*, Dunod, Paris, 1991.
- SOKAL (A.), BRICMONT (J.), *Impostures intellectuelles*, Éditions Odile Jacob, Paris, 1997, 276 p.
- SOTO (G.), *Introduction à l'hypnose*, pro manuscripto, CFIP, Liège, 1994, 74 p.
- SPINOZA (B.), *L'éthique*, Gallimard, Paris, 1954, 398 p.
- TENENBAUM (S.), *L'hypnose éricksonienne : Un sommeil qui éveille*, InterEditions, Masson, Paris, 1996, 208 p.
- TERRÉ (D.), *Les dérives de l'argumentation scientifique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1999, 2<sup>ème</sup> éd., 310 p.
- VALÉRY (P.), *Regards sur le monde actuel et autres essais*, éd. Gallimard, Paris, 1945, 305 p.
- VALÉRY (P.), *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci*, Gallimard, Paris, 1957, 166 p.

- VALÉRY (P.), *Cahiers*, 2 tomes, Éditions Gallimard, Collection Pléiade, Paris, 1975.
- VARELA (F.J.), *Invitation aux sciences cognitives*, Éditions du Seuil, Paris, 1996, 122 p.
- VARELA (F.J.), *Quel savoir pour l'éthique ? action, sagesse et cognition*, Éditions La Découverte, Paris, 1996, 121 p.
- VARELA (F.J.), *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Éditions du Seuil, Paris, 1989, 247 p.
- VARELA (F.J.), *Le cercle créatif, Esquisses pour une histoire naturelle de la circularité*, dans *L'invention de la réalité, Contributions au constructivisme*, sous la direction de Paul Watzlawick, Éditions du Seuil, Paris, 1988, pp. 329 à 345.
- VENDRYÈS (P.), *L'autonomie du vivant*, Recherches interdisciplinaires, Maloine s.a. Éditeur, Paris, 1981, 149 p.
- VON FOERSTER (H.), *La construction d'une réalité*, dans *L'invention de la réalité, Contributions au constructivisme*, Sous la direction de Paul Watzlawick, Paris, 1988, pp. 45 à 69.
- VON GLASERFELD (E.), *Introduction à un constructivisme radical*, dans *L'invention de la réalité, Contributions au constructivisme*, Sous la direction de Paul WATZLAWICK, Éditions du Seuil, Paris, 1988, pp. 19 à 43.
- VYGOTSKY (B.), *Vygotsky aujourd'hui*, Textes de base en psychologie, sous la direction de B. Schneuwly et J.P. Bronckart, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1985, pp. 25 à 117.
- WATZLAWICK (P.), *Les cheveux du Baron de Münchhausen, Psychothérapie et réalité*, Éditions du Seuil, Paris, 1991, 254 p.
- WATZLAWICK (P.), HELMICK BEAVIN (J), DON D. JACKSON, *Une logique de la communication*, Éditions du Seuil, Paris, 1972, 280 p.
- WATZLAWICK (P.), WEAKLAND (J), FISCH (R), *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Éditions du Seuil, Paris, 1975, 189 p.
- WATZLAWICK (P.), *La réalité de la réalité, confusion, désinformation, communication*, Éditions du Seuil, Paris, 1978, 237 p.
- WATZLAWICK (P.), *L'invention de la réalité, Contributions au constructivisme*, Éditions du Seuil, Paris, 1988, 373 p.
- WATZLAWICK (P.), *Le langage du changement, éléments de communication thérapeutique*, Éditions du Seuil, Paris, 1980, 184 p.
- WEINBERG (A.), *Comment Freud a inventé la psychanalyse*, dans *Sciences Humaines* n° 113, février 2001, pp. 22 à 27.

WINKIN (Y), *La nouvelle communication*, textes de : G. Bateson, R. Birdwhistell, E. Goffman, E.T. Hall, D. Jackson, A. Schefflen, S. Sigman, P. Watzlawick, Éditions du Seuil, Paris, 1981, 372 p.

### **Revues :**

Journal de NLPNL – Association francophone des certifiés en PNL :

Métaphore n° 17, mars 1996, 27 p.

Métaphore n° 18, juin 1996, 19 p.

Métaphore n° 19, octobre 1996, 23 p.

Métaphore n° 20, décembre 1996, 23 p.

Métaphore n° 21, mars 1997, 23 p.

Métaphore n° 22, juin 1997, 23 p.

Métaphore n° 23, septembre 1997, 23 p.

Métaphore n° 24, décembre 1997, 23 p.

Métaphore n° 25, mars 1998.

Périodique trimestriel n° 22 – Institut Ressources PNL, avril 97, 11 p.

Périodique trimestriel n° 23 – Institut Ressources PNL, septembre 97, 15 p.

Périodique trimestriel n° 25 – Institut Ressources PNL, septembre 1998, 16 p.

Périodique trimestriel n° 27 – Institut Ressources PNL, septembre 1999, 20 p.

Psychologies Magazine, janvier 1998, n° 160, p.92.

### **Médiagraphie :**

- McKenna Breen – NLP – Interview with Richard Bandler Part 2

[http://www.mckenna-breen.com/nlp/interview\\_with\\_rb2.html](http://www.mckenna-breen.com/nlp/interview_with_rb2.html)

- Les Organismes agréés de NLPNL

<http://perso.wanadoo.fr/nlpnl/page8.html>

- Adresses des Instituts de NLP

<http://ourworld.compuserve.com/homepages/PatrickM/trconten.htm>

- Qu'est-ce qu'un praticien PNL ?

<http://www.sinet.it/PROXIMA/PNL/ISI-CNV/estern.htm>

- Présentation de la PNL

[www.Sensus.be/articles/art07799.htm](http://www.Sensus.be/articles/art07799.htm).

- P.N.L. et communication éricksonienne

<http://www.multimania.com/baraton/pnl.htm>

## INDEX DES AUTEURS

### A

Alleau (R.), 35, 432  
Arendt (H.), 13, 110, 189, 437, 441  
Astolfi (J.P.), 114, 219, 220, 221  
Atlan (H.), 163, 164

### B

Bachelard (G.), 5, 6, 13, 19, 52, 68, 69, 70, 71, 74, 122, 128, 135, 138, 206, 207, 214, 215, 216, 259, 260, 300, 354, 406, 408, 413, 431, 434  
Bandler (R.), 5, 240, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 269, 270, 271, 272, 275, 282, 288, 289, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 329, 330, 331, 335, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 346, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 379, 382, 388, 393, 397, 406, 407, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434  
Barel (Y.), 68, 70, 78, 79, 96, 132, 160, 166, 196, 212, 362  
Barreau (H.), 15, 16  
Bateson (G.), 16, 69, 72, 166, 173, 280, 287, 292, 302, 303, 311, 324, 327, 328, 329, 330, 331, 339, 351, 417, 429  
Baudoin(J.), 76  
Beauvais (M.), 6, 18, 231  
Berkeley (G.), 20, 25, 45, 48, 49, 51, 53, 56, 59, 82, 288, 290, 291, 294, 305, 433  
Berne (E.), 253, 297  
Besnier (J.M.), 13  
Bidot (N.), 273, 394, 411, 414  
Bouveresse-Quilliot (R.), 49  
Bouvier (A.), 150

### C

Carré (P.), 123, 130, 134, 173  
Cayrol (A.), 5, 255, 259, 264, 265, 272, 293, 295, 321, 336, 344, 350, 355, 394, 395, 404, 406, 411, 414  
Chaignet (E.D.), 143, 144  
Chailley (J.), 143, 144  
Chalmers (A.F.), 21, 22, 28, 39, 427  
Charlot (B.), 122, 414  
Châtelet (F.), 45  
Chomsky (N.), 99, 105, 255, 287, 303, 304, 319, 320, 325, 350, 356, 383  
Claude (J.F.), 178  
Clénet (J.), 130, 171, 232, 234  
Compas (Y.), 112  
Coulon (A.), 257, 343  
Cudicio (C.), 272, 303, 355, 356, 391, 392  
Cyrulnik (B.), 34

### D

Damasio (A.), 111  
De Saint Paul (J.), 5, 259, 264, 265, 272, 293, 295, 321, 336, 350, 355, 356, 357, 393, 394  
Delozier (J.), 255, 258, 271  
Descartes (R.), 46, 47, 111, 201, 202, 203, 204, 205, 210, 214

Develay (M.), 111, 112, 113  
Dewey (J.), 20, 53, 57, 58, 60, 62, 91, 93, 130  
Dilts (R.), 255, 256, 258, 262, 271, 273, 292, 297, 300, 354, 355, 357, 362, 408, 428  
Dovero (M.), 391  
Dumont ( J.P.), 65  
Dupuy (J.P.), 7, 151, 157, 164, 165, 171, 193, 212, 259, 261, 299, 337, 354, 360, 362, 436, 438  
Durand (D.), 151

## E

Edelman M. (G.), 191  
Erickson (M.H.), 256, 257, 270, 271, 280, 287, 292, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 317, 343, 352, 384, 417  
Esser (M), 273, 297, 314, 333, 358

## F

Fabre (M.), 441, 442  
Fèvre (L.), 255, 260, 273, 310, 330, 333, 334, 335, 354, 357, 373, 397  
Feyerabend (P.), 13, 18, 19, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 52, 61, 80, 84, 86, 138, 142, 144, 190, 250, 348, 415, 416, 430, 431, 433, 434  
Folsheid (D.), 45

## G

Galvani (P.), 112  
Gauchotte (P.), 20, 53, 56, 57, 58, 59, 293, 294, 296, 297, 298  
Gazzanica (M.), 138, 145  
Ghiglione (R.), 256  
Ginger (S.), 315, 316, 317  
Giordan (A.), 113  
Grinder (J.), 5, 254, 255, 256, 257, 258, 262, 264, 269, 270, 271, 272, 275, 282, 288, 289, 293, 294, 295, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 329, 330, 331, 335, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 346, 349, 350, 351, 352, 353, 356, 357, 379, 382, 397, 406, 407, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 444

## H

Habermas (J.), 256  
Hadji (C.), 109, 114, 117, 118, 120, 121, 122, 126, 128, 129, 138, 139, 172, 246, 361  
Hebrard (P.), 124  
Hofstadter (D.), 158, 159, 163, 165, 212  
Huberman (A.M.), 396  
Hume (D.), 20, 21, 22, 23, 25, 45, 49, 50, 51, 52, 141, 288, 291, 293, 296, 421, 422

## J

Jacquard (A.), 52, 164, 165, 397  
James (W.), 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 140, 296  
Jodelet (D.), 103, 105

## K

Kant (E.), 25, 52, 65, 66, 68, 73, 141, 178, 179, 443

Korzybski (A.), 65, 66, 67, 68, 73, 140, 287, 293, 294, 299, 302, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 334, 369, 383  
Kuhn (T.S.), 13, 16, 18, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 40, 41, 42, 43, 63, 64, 76, 81, 86, 142, 190, 194, 226, 250, 255, 348, 415, 426, 427, 428, 430, 440

## L

L'Écuyer (R.), 112  
Lalande (A.), 16, 63, 64, 139, 155, 170, 177, 202, 221  
Le Goff (J.P.), 173  
Le Moigne (J.L.), 8, 64, 65, 71, 75, 133, 202, 210, 213, 214, 215, 217, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 236, 253, 300, 301, 302  
Legroux (J.), 7, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 116, 135, 136, 138, 145, 148, 171, 176, 179, 189, 233, 253, 277, 279, 281, 335, 347, 358, 364, 367, 368, 369, 376, 378, 379, 390, 398, 400  
Lenhardt (V.), 253  
Lerbet (G.), 8, 37, 60, 70, 79, 88, 95, 97, 98, 101, 102, 122, 132, 142, 155, 158, 164, 166, 169, 173, 176, 196, 212, 254, 298, 321, 323, 362, 395, 435, 441  
Linard (M.), 443  
Locke (J.), 20, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 288, 289, 299, 305, 358, 377, 433  
Lorenz (K.), 34, 142

## M

Malarewicz (J.A.), 307, 308, 317  
McLuhan, 437  
Meirieu (P.), 7, 114, 128, 129, 170, 172, 410  
Moisan (A.), 173  
Moreau (J.), 181  
Morin (E.), 4, 13, 17, 18, 19, 27, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 137, 141, 144, 149, 150, 151, 152, 160, 162, 175, 177, 180, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 201, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 244, 372, 380, 382, 389, 432, 434, 435, 440, 442, 443  
Moscovici (S.), 103, 105  
Mucchielli (A.), 114, 222, 223, 224, 225

## O

Ouspenski (P.D.), 94, 376, 379, 390

## P

Peretti de (A.), 117, 346, 374, 404, 405  
Piaget (J.), 16, 19, 71, 72, 74, 94, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 111, 122, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241  
Poisson (D.), 112, 113, 114, 173  
Popper (K.), 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 35, 40, 41, 42, 46, 50, 53, 76, 86, 91, 113, 116, 138, 141, 190, 191, 198, 203, 208, 214, 228, 247, 250, 273, 299, 348, 354, 387, 404, 411, 415, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 433

## Q

Quivy (R.), 206, 207, 208, 213

## R

Reboul (O.), 109, 110, 115, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 145, 146, 147, 148, 149, 171, 172, 333, 364, 367, 368, 369, 370, 377, 381, 382, 390, 395, 398, 403, 405, 411, 413, 414, 435, 436, 437, 441  
Ricoeur (P.), 171, 177, 178, 180, 191, 398, 436, 437, 441  
Riedl (R.), 325, 326  
Rodis-Lewis (G.), 205, 214  
Rogers (C.), 224, 253, 297, 302, 303, 343  
Rosenhan (D.L.), 325  
Rosnay de (J.), 151  
Russel (B.), 22, 93, 292, 328, 329, 330, 351, 423, 471

## S

Serres (M.), 95, 109, 142, 442  
Servais (C.), 273  
Sfez (L.), 18, 90  
Simon (H.), 71, 72, 74, 214, 259  
Sokal (A.), 17, 406, 409  
Soto (G.), 255, 260, 273, 310, 330, 333, 334, 335, 354, 357, 373, 397  
Spinoza (B.), 6, 141, 142, 180, 181, 182, 183, 184, 189

## T

Tenenbaum (S.), 310, 356  
Terré (D.), 261

## V

Valéry (P.), 69, 70, 71, 73  
Van Campenhoudt (L.), 206, 207, 208, 213  
Varela (F.J.), 16, 19, 21, 26, 151, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 169, 175, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 196, 214, 215, 244, 245, 259, 260, 326, 364, 437  
Vendryès (P.), 147, 155, 156, 157, 166, 167, 168, 169, 170, 175, 435  
Von Foerster (H.), 52, 72, 156, 163, 164, 167, 171, 173, 260, 295, 326  
Von Glaserfeld (E.), 65, 72, 326  
Vygotsky (B.), 122, 124

## W

Watzlawick (P.), 165, 172, 280, 287, 322, 324, 325, 326, 327, 331, 332, 395, 396, 417  
Weinberg (A.), 37  
Winkin (Y.), 325, 326, 342

## INDEX THÉMATIQUE

### A

Abduction, 37  
Adaptation, 30, 55, 100  
Algorithmes, 301, 346  
Allonomie, 156, 176, 179, 246, 364  
Analogie, 31, 165, 179, 259, 260, 324, 325, 406, 436  
Ancrage, 287, 341, 344, 345, 346, 386  
Apprentissage, 13, 33, 69, 88, 100, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 135, 136, 146, 147, 154, 172, 175, 176, 188, 190, 196, 246, 260, 261, 262, 266, 273, 297, 299, 300, 308, 310, 329, 333, 335, 346, 349, 352, 362, 391, 405, 410, 411, 412, 424, 436, 441, 442  
Assimilation, 100, 321  
Autonomie, 9, 14, 33, 38, 69, 79, 100, 101, 103, 104, 112, 117, 122, 130, 133, 134, 136, 137, 140, 147, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 179, 180, 189, 196, 197, 212, 246, 254, 260, 261, 262, 284, 301, 309, 346, 362, 364, 399, 400, 435, 436, 437, 438, 442  
Auto-organisation, 69, 71, 157, 162, 163, 164, 165, 167, 362  
Autopoièse, 157, 160, 161, 165, 170  
Autoréférence, 157, 162, 163, 164  
Auto-référence, 163, 165, 170, 172, 254, 337, 402

### B

Behaviorisme, 256, 346

### C

Circularité, 157, 158, 160, 165, 170, 238, 239  
Clôture opérationnelle, 151, 159, 163, 244, 245, 364  
Complexité, 9, 19, 44, 64, 67, 70, 71, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 95, 101, 103, 104, 106, 111, 138, 150, 164, 166, 172, 176, 194, 196, 201, 202, 209, 210, 211, 213, 215, 217, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 231, 235, 239, 247, 248, 256, 261, 284, 292, 301, 329, 354, 356, 357, 363, 392, 440, 442, 443  
Conjecture, 164, 171  
Connaissance objective, 19, 23, 24, 25, 26, 33, 41, 42, 80, 86, 91, 138, 190, 223, 224, 417, 425  
Constructivisme, 9, 19, 44, 52, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 138, 185, 213, 221, 228, 247, 287, 288, 299, 301, 318, 326, 358, 436  
Croyance, 25, 26, 46, 50, 54, 59, 62, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 154, 197, 198, 199, 244, 245, 246, 276, 291, 292, 296, 332, 336, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 371, 372, 375, 379, 380, 392, 395, 400, 413, 415, 426, 434, 442  
Cybernétique, 72, 101, 163, 164, 256, 259, 260, 261, 283, 299, 314, 329, 346, 354, 362, 408, 427, 436

### D

Déontologie, 375, 376  
Désordre, 69, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 85, 86, 110, 133, 163, 164, 165, 175, 211, 316, 324  
Dialogique, 77, 78, 80, 81, 83, 85, 86, 109, 112, 132, 153, 163, 172, 180, 192, 198, 211, 214, 216, 217, 223, 380, 432  
Doctrines, 48, 52, 63, 87, 107, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 178, 197, 198, 244, 245, 246, 276, 322, 363, 364, 375, 380, 381, 382, 385, 389, 395, 396, 398, 404, 413, 434, 435  
Double contrainte, 166, 173, 327, 328, 329, 351

Doute, 37, 46, 47, 73, 75, 76, 81, 85, 138, 142, 197, 203, 204, 210, 211, 216, 217, 219, 232, 371, 372, 380, 413, 441

## E

École de Palo Alto, 72, 173, 329, 342

Élève, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 130, 133, 134, 135, 137, 198, 257, 343, 365, 391, 405, 410, 435, 437

Empathie, 224, 302, 343

Empirisme, 23, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 287, 288

Enaction, 185, 188

Épistémologie, 15, 16, 17, 18, 24, 32, 65, 71, 82, 83, 84, 85, 185, 210, 214, 238, 239, 288, 329, 415, 417, 421, 426, 440

Équilibration, 101

Éthique, 2, 4, 5, 9, 13, 14, 32, 33, 155, 171, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 196, 201, 251, 253, 254, 261, 295, 297, 298, 362, 364, 375, 396, 398, 436, 439, 441, 442, 443, 444

Étude autonomisante, 134, 137, 197, 199, 245, 364, 365, 400

## F

Falsification, 20, 422

Foi, 133, 139, 146, 277, 298, 366, 372, 415, 441

## G

Gestalt-thérapie, 316, 317

Grammaire, 99, 127, 255, 287, 303, 319, 325, 436, 437

## H

Harmonisation, 341, 342, 343, 346, 388, 420

Hasard, 57, 164, 165, 168, 346, 428

Hétéro-référence, 173, 254, 337, 402

Hiérarchie, 158, 166

Hologrammatique, 77, 80, 211, 212, 217

Homme de science, 29, 32, 41, 43, 255, 430

Hypnose, 256, 271, 275, 287, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 383

## I

Incommensurabilité, 38, 39

Incomplétude, 38, 164, 173, 174, 254, 284, 440

Indécidabilité, 173, 254, 284

Inductivisme, 421, 433

Initiation endoctrinante, 134, 137, 197, 199, 245, 364, 365, 400

## L

Légitimité, 1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 19, 23, 35, 41, 42, 52, 61, 86, 88, 117, 125, 128, 134, 136, 138, 154, 176, 182, 189, 190, 196, 197, 199, 201, 222, 225, 227, 232, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 250, 251, 270, 273, 274, 277, 278, 279, 285, 286, 292, 314, 318, 331, 348, 349, 362, 364, 365, 367, 405, 415, 431, 432, 433, 435, 437, 439, 440, 443

Linguistique, 4, 98, 99, 165, 166, 185, 197, 210, 235, 254, 256, 257, 260, 272, 286, 287, 289, 302, 303, 304, 317, 319, 324, 331, 335, 349, 382, 387, 391, 401, 407

## M

Machine, 77, 160, 161, 162, 163, 260, 284, 309, 323, 337, 346, 353, 354, 436, 438  
Magie, 35, 256, 257, 264, 270, 271, 272, 308, 335, 342, 349, 362, 431, 432  
Maître, 6, 116, 117, 134, 137, 199, 365, 398, 400, 410, 411  
Méta-modèle, 272, 287, 289, 304, 319, 321, 330, 335, 336, 337, 341, 351, 382, 383, 424  
Métaphore, 22, 68, 259, 261, 297, 299, 354, 406, 411, 432  
Milieu, 65, 69, 101, 156, 167, 169, 170, 173, 196, 315, 435, 441, 442  
Modélisation analytique, 228, 229, 230, 301  
Modélisation systémique, 228, 229, 230, 301  
Morale, 179

## N

Nominalisme, 94, 376, 377, 378, 379, 390, 409, 414, 433, 442

## O

Ordinateur, 77, 259, 260, 261, 299, 321, 341, 343, 353, 354, 361, 406, 407, 408, 432, 436

## P

Paradigme, 5, 9, 18, 19, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 41, 43, 63, 64, 71, 75, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 103, 104, 105, 107, 138, 190, 194, 201, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 228, 247, 248, 255, 256, 259, 261, 262, 281, 299, 301, 318, 341, 343, 352, 358, 363, 410, 426, 427, 428, 429, 430, 436  
Paradoxe, 23, 72, 101, 140, 158, 159, 160, 164, 165, 166, 170, 173, 189, 218, 227, 326, 362, 363, 377, 378, 434, 436, 437, 441, 442  
Pragmatisme, 44, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 61, 184, 287, 288, 293, 294, 295, 297, 323, 347, 360, 378, 387, 388, 435  
Présumé, 66, 294, 297, 299, 314, 319, 320, 323, 330, 332, 333, 334, 368, 372, 373, 374, 375, 383, 392  
Projectivité, 214, 217, 224, 300  
Propension, 23, 41, 145, 247, 277, 405

## R

Récurtivité, 77, 82, 212, 230, 436  
Responsabilité, 14, 147, 154, 173, 176, 191, 192, 193, 194, 196, 251, 253, 266, 322, 345, 362, 437

## S

Savoir-connaissance, 134, 137, 146, 197, 199, 245, 364, 365, 366, 400  
Science normale, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 41, 43, 64, 86, 190, 426, 427, 428, 430  
Sémantique, 47, 286, 287, 317, 318, 319, 375, 378, 382, 383, 390, 436  
Sémantique, 66  
Sujet connaissant, 14, 24, 25, 26, 39, 42, 56, 71, 74, 86, 94, 138, 153, 190, 191, 217, 239, 300, 362, 425, 442  
Système d'idées, 87, 103, 107, 108, 150, 153, 435  
Système fermé, 151, 389, 398  
Système ouvert, 151, 244, 245

## V

Vérisimilitude, 20, 21, 24, 26, 27, 41, 86, 141, 190, 415, 418, 424, 426

## TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX

(1) : La forme de la thèse .....	3, 8
(2) : Le « dessein » d'une recherche complexe .....	11
(3) : Idées maîtresses et principes fondateurs de trois épistémologies .....	42
(4) : Idées maîtresses et principes fondateurs des philosophies empiristes anglaises .....	51
(5) : Idées maîtresses et principes fondateurs des philosophies pragmatistes américaines .....	62
(6) : Idées fondatrices du courant constructiviste .....	73
(7) : Des conceptions complexes de la connaissance .....	85
(8) : « Information – Savoir – Connaissance ». Premier schéma .....	88
(9) : « Information – Savoir – Connaissance ». Des frontières floues .....	89
(10) : Schéma de la transmission de l'information d'après C. Shannon et W. Weaver .....	90
(11) : Information - Savoir – Connaissance : un système interactif .....	96
(12) : Information - Savoir – Connaissance : des indices signifiants .....	97
(13) : La trinité « Culture – Cerveau – Esprit » selon E. Morin .....	106
(14) : Le modèle « transmissif » .....	118
(15) : Le modèle « behavioriste » .....	120
(16) : Le modèle « constructiviste » .....	123
(17) : Modèle de lecture de la légitimité de la pratique d'enseignement .....	134, 199, 365
(18) : « Initiation endoctrinante » et/ou « Étude autonomisante » : des indices signifiants .....	137, 400
(19) : « Savoir-croyance » et/ou « Savoir-Connaissance » : des indices signifiants .....	146, 366
(20) : « Savoir-doctrine » et/ou « Savoir-théorie » : des indices signifiants .....	153, 381
(21) : « <i>Schéma abstrait des Mains dessinant de M.C. Escher</i> ». (D. Hofstadter) .....	159
(22) : « Système plutôt autonome » et « Système plutôt allonome » (des éléments de compréhension) .....	175
(23) : « Morale » et « Éthique » : des indices signifiants .....	179
(24) : Modèle de lecture de la légitimité d'un « savoir-enseigné » au niveau individuel, au niveau du « savoir-social » et au niveau de l'enseignement. ....	197, 364
(25) : L' « A-Méthode » de la complexité : des principes et des choix méthodologiques .....	217
(26) : Les deux registres de la modélisation selon J.L. Le Moigne .....	229
(27) : Le système piagétien : les quatre grands ensembles de sciences .....	235
(28) : Le modèle piagétien : quatre niveaux de connaissances .....	238
(29) : Modèle de lecture d'un « savoir-enseigné » .....	242

(30) : Modèle de lecture et de questionnement d'un « savoir-enseigné » .....	243
(31) : Modèle de lecture de la légitimité du « savoir-enseigné » perçu en tant que système complexe au regard de son degré d'ouverture et (ou) de fermeture .....	245
(32) : Référents méthodologiques propres au paradigme de la complexité .....	248
(33) : Modélisation d'une recherche complexe .....	252
(34) : Processus de transmission de la PNL : des acteurs à quatre niveaux .....	269
(35) : Les trois domaines du « savoir PNL » .....	287
(36) : Modèle du langage selon J. Grinder et R. Bandler .....	304
(37) : Technique PNL : concilier les polarités (squash) .....	313
(38) : Le « méta-modèle » selon A. Cayrol et J. De Saint Paul .....	336
(39) : Schéma de repérage des accès oculaires .....	338
(40) : « Une technique d'ancrage » .....	345
(41) : Un « modèle » de modélisation PNL .....	357

# TABLE DES MATIÈRES

## TOME I

**Introduction générale et problématique : d'une pratique plutôt naïve et mutilante vers une transformation profonde et consciente** ..... 3

**PREMIÈRE PARTIE : à la recherche de référents** ..... 12

**Introduction de la première partie : d'une réflexion sur la nature de la science et de la connaissance à la construction de référents épistémologiques, théoriques et éthiques** ..... 13

**CHAPITRE PREMIER – Des référents d'ordre épistémologique** ..... 15

**A - Des concepts majeurs : épistémologie et science.** ..... 15

1) Le concept d'épistémologie ..... 15  
2) Le concept de science ..... 17

**B - La philosophie des sciences : trois points de vue divergents** ..... 19

1) Le rationalisme critique de Karl Popper ..... 19  
a) Falsification et vérisimilitude ..... 20  
b) Le problème de l'induction ..... 21  
c) La thèse des trois mondes ..... 24

2) Les révolutions scientifiques de Thomas Kuhn ..... 26  
a) La « science normale » ..... 27  
b) De l'anomalie à la crise ..... 28  
c) De la crise à la révolution ..... 30

3) La théorie anarchiste de Paul Feyerabend ..... 33  
a) Le « tout est bon » ..... 33  
b) La contre-induction ..... 35  
c) L'incommensurabilité des théories ..... 38

**C – La philosophie de la connaissance** ..... 44

1) L'empirisme ..... 44  
a) John Locke ..... 45  
b) Georges Berkeley ..... 48  
c) David Hume ..... 49  
2) Le pragmatisme ..... 52  
a) Charles Sanders Peirce ..... 53  
b) William James ..... 54  
c) John Dewey ..... 57  
d) Ferdinand Canning Scott Schiller ..... 59

<b>D – Des paradigmes en emergence</b> .....	63
1) Le constructivisme .....	63
a) Des fondements propres à la pensée constructiviste .....	63
b) Des pionniers pour le constructivisme .....	64
- <i>Des présocratiques à Giambattista Vico</i> .....	64
- <i>D'Emmanuel Kant à Alfred Korzybski</i> .....	65
- <i>De Paul Valéry à Gaston Bachelard</i> .....	69
c) Trois épistémologies constructivistes .....	71
2) La complexité .....	74
a) Fondements d'une pensée complexe .....	75
b) Les clés de la complexité .....	77
- <i>Ordre et désordre</i> .....	77
- <i>Le sujet et l'objet</i> .....	78
- <i>Paradigme et complexité</i> .....	80
- <i>« La double pensée »</i> .....	82
- <i>Épistémologie complexe et connaissance de la connaissance</i> .....	83
 <b>CHAPITRE II – Des référents théoriques sur la connaissance et l'apprentissage</b> ...	88
 <b>A - Entre information, savoir et connaissance</b> .....	88
1) L'information .....	89
2) Le savoir .....	91
3) La connaissance .....	92
4) Processus de transformation .....	94
 <b>B – Des conceptions constructivistes et complexes de la connaissance</b> .....	97
1) Le développement de l'intelligence .....	99
2) La complexité de la connaissance .....	101
a) La relation information-connaissance .....	102
b) Le concept de représentation .....	103
- <i>La conscience du paradigme</i> .....	103
- <i>L'influence de l'environnement</i> .....	104
- <i>La trinité : « cerveau-culture-esprit »</i> .....	105
- <i>De la perception à la représentation</i> .....	106
- <i>Un système d'idées</i> .....	107
 <b>C – L'apprentissage</b> .....	108
1) L' « apprenti-homme » .....	109
2) L'homme « sage-fou » .....	109
3) De l'apprenti à l'apprenant .....	110
4) Apprendre .....	111
a) Le rôle de l'affectif .....	111
b) L'image de soi .....	112
c) La reconstruction des connaissances .....	113
5) Des conceptions aux pédagogies de l'apprentissage .....	114

a) Le modèle « transmissif » .....	115
b) Le modèle « behavioriste » .....	119
c) Le modèle « constructiviste » .....	121
<b>D – De l’enseignement à l’endoctrinement</b> .....	125
1) De « l’enseigner que » à « l’enseigner à » .....	126
2) L’éducation .....	128
3) Entre enseigner et initier .....	131
4) Entre connaissance et croyance .....	137
a) La croyance .....	139
- <i>La vérité</i> .....	140
b) De la croyance à la doctrine .....	147
- « <i>savoir-théorie</i> » et « <i>savoir-doctrine</i> » .....	148
 <b>CHAPITRE III – Autonomie, apprentissage et éthique</b> .....	155
<b>A – Le concept d’autonomie</b> .....	155
1) De la circularité à l’enchevêtrement des hiérarchies .....	158
2) Organisation et autopoïèse .....	160
3) Auto-organisation et autoréférence .....	162
4) Autonomie et paradoxe .....	165
<b>B - L’autonomie de l’individu</b> .....	166
1) L’autonomie intellectuelle .....	168
2) L’autonomie de l’apprenant .....	169
3) L’autonomie de l’être humain .....	170
<b>C - Ethique et connaissance</b> .....	177
1) Baruch Spinoza : le bien et le mal .....	181
2) L’action éthique incarnée : Francisco Varela .....	183
a) Le concept d’ <i>enaction</i> .....	185
b) Les comportements éthiques spontanés .....	186
c) Une conception orientale de l’éthique .....	187
d) Vers une notion de « <i>compétence éthique</i> » .....	188
<b>D - Science et conscience</b> .....	190
1) Responsabilité scientifique et éthique du chercheur .....	191
2) La connaissance mutilée .....	193
 <b>Conclusion de la première partie : de la complexification d’un système de représentation(s) vers la construction d’un modèle de lecture du « savoir-enseigné ».</b> .....	196

<b><u>ENTRE-DEUX : la méthode, fondements et démarches</u></b> .....	200
<b>Introduction de l'entre-deux : une réflexion méthodologique re-liante</b> .....	201
<b>CHAPITRE PREMIER – Des méthodes pour l' « a-méthode »</b> .....	202
<b><u>A - La méthode cartésienne</u></b> .....	202
1) Des principes .....	203
a) La règle d' « évidence » .....	203
b) Du précepte de division à celui de dénombrement .....	204
2) Une démarche : la démarche hypothético-déductive .....	206
a) De l'exploration à la construction d'un modèle d'analyse .....	207
b) Une démarche en sept étapes .....	208
<b><u>B – La méthode relative à la complexité</u></b> .....	209
1) Des principes .....	211
a) Le principe dialogique .....	211
b) Le principe de récursivité organisationnelle .....	212
c) Le principe hologrammatique .....	212
2) Une démarche : la démarche constructiviste .....	213
3) Des choix idéologiques et méthodologiques .....	213
a) De l'objectivité à la projectivité .....	214
b) De la vérification à l'invention .....	214
c) De l'explication à la compréhension .....	214
d) De l'hypothèse déterministe à l'hypothèse téléologique .....	215
<b>CHAPITRE II – Balisage et choix paradigmatiques</b> .....	219
<b><u>A – Les trois paradigmes de Jean-Pierre Astolfi</u></b> .....	219
1) Le paradigme pragmatique .....	220
2) Le paradigme herméneutique .....	220
3) Le paradigme nomothétique .....	221
<b><u>B – Vers une recherche de signification(s)</u></b> .....	221
1) Les méthodes qualitatives .....	222
a) Une optique compréhensive .....	223
b) L'interview non-directive .....	224
2) Une récolte et une analyse qualitative de données multiples .....	225

<b>CHAPITRE III – Modèles et modélisations</b> .....	227
<u>A – La modélisation des systèmes complexes</u> .....	227
1) Modélisation analytique et modélisation systémique .....	228
2) Un système complexe de modélisation systémique .....	231
<u>B - Le système cyclique des sciences de Jean Piaget</u> .....	234
1) Les quatre niveaux de connaissance .....	236
2) Des relations linéaires et circulaires .....	238
3) La question de la légitimité au regard du système piagétien .....	240
<b>Conclusion de l'entre-deux : des stratégies modélisatrices</b> .....	246

## TOME II

### **SECONDE PARTIE : modélisation générale d'un « savoir-enseigné »** .....

<b>Introduction de la seconde partie : vers une modélisation complexe du « système-savoir-enseigné-PNL »</b> .....	250
--	-----

### **CHAPITRE PREMIER – Identification d'un « savoir-enseigné » : la Programmation Neuro-Linguistique** .....

<u>A - Des éléments de compréhension</u> .....	253
1) Genèse de la PNL .....	254
a) Programmation Neuro-Linguistique : essais de définition(s) .....	258
b) La démarche des fondateurs .....	261
2) Conduites de la PNL .....	263
a) État des lieux .....	263
- <i>Une pratique internationale</i> .....	263
- <i>La PNL arrive en France</i> .....	264
b) Le cursus classique de formation à la PNL .....	265

### **CHAPITRE II – Constitution et exploitation d'un corpus empirique : littérature fondamentale, documentation, discours des acteurs.** .....

<u>A - Éléments du corpus</u> .....	268
1) La bibliographie des fondateurs .....	270
2) La littérature PNL francophone .....	272
3) Autres éléments de diffusion .....	274

<b>B – Des acteurs et des discours</b> .....	275
1) La conduite des entretiens .....	275
2) Premiers éléments significatifs .....	278
a) Sur la question de la transmission des fondements théoriques de la PNL .....	279
b) Sur la question de la relation entre la diffusion sauvage de la PNL et sa quasi-absence de fondements théoriques et épistémologiques .....	280
c) Sur la question de la frontière entre pratique psychothérapeutique et pratique de formation .....	282
 <b>CHAPITRE III – Une lecture des trois domaines du « savoir PNL » en référence au système piagétien revisité</b> .....	286
<b>A - Des éléments du domaine de l'épistémologie</b> .....	288
1) Empirisme et PNL .....	288
2) Pragmatisme et PNL .....	293
3) Constructivisme et PNL .....	299
 <b>B - Des éléments du domaine conceptuel</b> .....	302
1) Des référents théoriques empruntés à la linguistique : la grammaire générative de Noam Chomsky .....	303
2) Les influences de la psychothérapie .....	305
a) Milton H. Erickson et l'hypnose éricksonienne .....	306
b) Virginia Satir et la thérapie familiale .....	310
c) Fritz Perls et la gestalt-thérapie .....	315
3) Une vision de la réalité .....	318
a) La sémantique générale d'Alfred Korzybski .....	319
b) « La carte n'est pas le territoire » .....	319
c) La philosophie du « comme si » .....	322
4) Les influences de l'École de Palo Alto .....	324
a) Des conceptions de la psychothérapie et de la communication .....	324
b) Paul Watzlawick, paradoxes et changements .....	326
c) Grégory Bateson et la « double contrainte » .....	327
d) Palo Alto et la PNL .....	329
 <b>C - Des éléments du domaine matériel</b> .....	331
1) Des présupposés « à retenir » .....	332
2) Des outils .....	335
a) Un outil linguistique : le méta-modèle .....	335
b) Un outil d'observation : le repérage des accès oculaires .....	337
3) Des techniques .....	341
a) L'harmonisation .....	341
b) L'ancrage .....	344

**CHAPITRE IV – La question de la légitimité du « savoir-enseigné » PNL ..... 348**

**A – Niveaux de connaissance et enseignabilité ..... 349**

- 1) Trois niveaux de questionnement ..... 349
- 2) Modèle, modelage et modélisation ..... 350
  - a) Légitimité paradigmatique ..... 350
  - b) Légitimité de la théorie ..... 354
  - c) Légitimité des enseignements ..... 359

**B - Une modélisation complexe du « savoir-enseigné » ..... 362**

- 1) Un modèle à trois niveaux de lecture ..... 365
  - a) Le niveau individuel : « savoir-croyance » et/ou « savoir-connaissance » ..... 366
    - *Au niveau des formateurs* ..... 367
    - *Au niveau des enseignants* ..... 370
  - b) Le niveau du savoir social : « savoir-doctrine » et/ou « savoir-théorie » ..... 380
    - *Au niveau des formateurs* ..... 381
    - *Au niveau des enseignants* ..... 387
    - *Au niveau des auteurs et des institutions* ..... 390
  - c) Le niveau de l'enseignement : « initiation endoctrinante » et/ou « étude autonomisante » ..... 399
    - *Au niveau des formateurs* ..... 400
    - *Au niveau des enseignants* ..... 408
- 2) La PNL confrontée à la philosophie des sciences ..... 415
  - a) Épistémologie poppérienne et PNL ..... 415
    - *La notion de théorie* ..... 415
    - *De l'inférence à l'inductivisme naïf* ..... 421
    - *Falsification et réfutabilité* ..... 423
    - *Vérisimilitude et vérité* ..... 424
  - b) Épistémologie kuhnienne et PNL ..... 426
    - *Paradigme et science normale* ..... 426
    - *Démarche pré-scientifique, démarche pseudo-scientifique* ..... 427
    - *« Homme de science » et communauté scientifique* ..... 428
  - c) La PNL face à la théorie anarchiste de Paul Feyerabend ..... 431
    - *Du « mythe » au « savoir »* ..... 431
    - *La question de la méthode* ..... 433

**Conclusion de la seconde partie : de la construction d'indices  
signifiants à la réflexion d'un « sujet-chercheur-modélisateur » ..... 435**

**Conclusion générale : De la légitimité du « savoir-enseigné » à  
l'éthique de la formation ..... 439**

<b>Annexes :</b> .....	444
- <b>Annexe 1 : E.mail de John Grinder</b> .....	445
- <b>Annexe 2 : Éléments de traduction de « The Structure of Magic 1 »</b> .....	447
- <b>Annexe 3 : Qu'est-ce qu'un praticien de PNL ?</b> .....	474
- <b>Annexe 4 : Périodique trimestriel n° 27, Institut Ressources PNL, septembre 1999, p. 10 et 11.</b> .....	475
- <b>Annexe 5 : Code éthique proposé par l'American Association for N.L.P. (A.A.N.L.P.)</b> .....	477
- <b>Annexe 6 : Retranscription intégrale d'un entretien conduit avec un enseignant PNL certifié</b> .....	479
<b>Bibliographie</b> .....	508
<b>Index des auteurs</b> .....	521
<b>Index thématique</b> .....	525
<b>Table des figures et tableaux</b> .....	528
<b>Table des matières</b> .....	530

