

**vous avez dit ...**

# **pédagogie**

**Elaboration d'un outil pratique de  
représentation du monde facilitant  
l'analyse de situations en sciences humaines**

**Christian Voirol**

**n° 55  
novembre 2000**

*Sciences de l'éducation*                      *Université de Neuchâtel*  
*Espace Louis-Agassiz, 2000 Neuchâtel*  
*(032) 720 86 06 & 720 83 41      FAX (032) 721 37 60*  
*E-mail: [marc@lettres.unine.ch](mailto:marc@lettres.unine.ch)*  
*Internet <http://www.unine.ch/sed/>*

**Vous avez dit...**

**pédagogie?**

**Elaboration d'un outil pratique de  
représentation du monde facilitant  
l'analyse de situations en sciences humaines**

**Christian Voirol**

**n° 55  
novembre 2000**

**UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel  
Tél. (032) 718 18 41 & 718 17 91 Fax (032) 718 17 01  
E-mail : [pierre.marc@unine.ch](mailto:pierre.marc@unine.ch)**

# Elaboration d'un outil pratique de représentation du monde facilitant l'analyse de situations en sciences humaines

## Table des matières

<b>1</b>	<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>ORIGINES DE LA RÉFLEXION .....</b>	<b>3</b>
2.1	HISTORIQUE.....	3
2.2	OBJECTIFS DU TRAVAIL.....	4
<b>3</b>	<b>QUESTIONS, HYPOTHÈSES ET DÉMARCHES DE TRAVAIL .....</b>	<b>4</b>
<b>4</b>	<b>EXPLORATION DES QUESTIONS THÉORIQUES .....</b>	<b>6</b>
4.1	LE MODÈLE DES NIVEAUX LOGIQUES DE LA PNL .....	6
4.1.1	<i>Introduction.....</i>	6
4.1.2	<i>L'origine du modèle des niveaux logiques de la PNL .....</i>	7
4.1.3	<i>La théorie des types logiques de B. Russell .....</i>	9
4.1.4	<i>Les catégories d'apprentissage de G. Bateson .....</i>	10
4.1.5	<i>Synthèses et conclusions autour du modèle des niveaux logiques.....</i>	11
4.2	LE MODÈLE DES NIVEAUX D'ANALYSE DE W. DOISE .....	13
4.2.1	<i>Introduction.....</i>	13
4.2.2	<i>L'origine du modèle des niveaux d'analyse de W. Doise .....</i>	14
4.2.3	<i>Synthèses et conclusions sur le modèle des niveaux d'analyse de W. Doise .....</i>	16
4.3	CONCLUSIONS AUTOUR DE L'EXPLORATION DES CONCEPTS THÉORIQUES .....	18
<b>5</b>	<b>PRÉSENTATION DE L'OUTIL BATESON &amp; DOISE .....</b>	<b>20</b>
5.1	INTRODUCTION .....	20
5.2	EXEMPLES D'UTILISATION ET DE MISE EN ŒUVRE DE L'OUTIL BATESON & DOISE.....	21
5.2.1	<i>Etre ou ne pas être cuisinier .....</i>	21
5.2.2	<i>Combien vaut une vie humaine ? .....</i>	23
5.2.3	<i>Le foulard islamique .....</i>	24
5.2.4	<i>Pour moi, être une « bonne » infirmière c'est .....</i>	26
5.3	CONCLUSIONS ET COMMENTAIRES SUR L'OUTIL BATESON & DOISE.....	26
<b>6</b>	<b>CONCLUSIONS GÉNÉRALES DU TRAVAIL.....</b>	<b>28</b>
<i>POSTFACE :</i>		
	A propos du débat sur la dépénalisation de la consommation de cannabis...	29
<b>7</b>	<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>33</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>33</b>
	<i>Vous avez dit... pédagogie</i>	35

## *Avertissement*

Nous avons le plaisir, grâce à la présente publication, de mettre une nouvelle fois l'accent dans les pages de *Vous avez dit... pédagogie* sur l'importance de la relation entre le concept et l'action : si celle-ci en effet ne s'appuie pas sur celui-là, alors elle ne peut guère que virer à la routine et risquer de se détourner d'une réflexion *META* dont on va voir apparaître le caractère décisif. Le plaisir est accru par le fait que le travail de Christian Voirol qu'on va lire s'inscrit dans une longue recherche liée aux efforts universitaires qu'il a consentis en fréquentant notre *Certificat de formation permanente en psychologie et sciences de l'éducation*, formation que propose notre Faculté aux « professionnels de la relation » (faute de mieux nous utilisons entre nous cet intitulé : apparemment imprécis, à nos yeux il en dit long...).

Le lecteur se souviendra qu'à plusieurs reprises nous avons accueilli les réflexions de « praticiens » dans nos pages, et récemment, dans des cadres bien différents, les recherches de Fl. Hirschy Perrin et de J.-M. Villat (cf. la liste de nos numéros à la fin de la plaquette). Il y a là une ligne éditoriale qui, si elle n'exclut pas que nous poursuivions la publication de travaux d'implantation directement universitaire, est forte de sens et lourde d'enjeux. Il nous semble en effet nécessaire qu'au nombre des préoccupations des sciences humaines et sociales se trouve celle de leur utilisation dans la vie professionnelle de ceux qui les ont académiquement fréquentées. Il s'agit d'abord de constater, et comment ne pas y procéder avec le plus vif intérêt sauf à se retrancher dans une (fragile et fragilisante) tour d'ivoire, que ces apports ont une réelle rencontre avec les pratiques de tel ou tel, autrement dit que le professionnel ne s'est pas contenté d'entrer dans du concept un peu comme le vice rend hommage à la vertu : ses apprentissages touchent directement son travail et le nourrissent. Ensuite, et certains estimeront le propos un peu plus tendancieux, on observe que ces personnages développent s'il le faut quelque irrévérence vis-à-vis des contenus lorsqu'ils ne leur permettent pas une appréhension renouvelée de la réalité ; à ce jeu, évidemment, il pourrait arriver que les déformations deviennent conséquentes et que l'universitaire ne se retrouve plus dans ce qu'il a parfois pu mettre des années à façonner ; en même temps, il doit se demander dans quelle mesure il se résout à quelques modifications, voire même à quelques biais, relativement à son concept chéri si, grâce à eux, il se met à palpiter dans la vie professionnelle de tous les jours. On peut sans nul doute comprendre que, face à ce qui est ressenti comme un amenuisement ou une dévaluation, notre universitaire renâcle ; et en même temps il doit se demander jusqu'où son mécontentement sera justifiable aux yeux de la cité, et recevable par le politique...

Bref la position est ici *engagée* : assumons la déformation si, en contre-partie, on voit bel et bien que le spécialiste qui l'adapte à son travail en tire avantage. Le cas de Chr. Voirol est à cet égard particulièrement intéressant ; nous ne présentons pas le personnage puisque lui-même est amené à le faire brièvement en vue de situer sa démarche, mais nous insistons sur deux points : a) son recours à deux modèles connus des sciences humaines et sociales constitue pour lui une incitation à remonter à leurs origines et b) dans ce mouvement il est à se demander si, au bout du compte, notamment en rendant à César ce qui est à César, il ne restitue pas sa vigueur conceptuelle à telle approche (il s'agit de la cascade qui mène de la logique de Russel aux « types d'apprentissage » de Bateson puis aux « niveaux logiques » de Dilts).

En tout cas la naissance des HES, même si dans l'absolu l'on s'en réjouit, montre que l'Université a d'ores et déjà été dessaisie de grands pans de formation dont nous continuons à penser qu'elle était susceptible de les assumer au mieux. Sans formuler de regrets, et tout à la conviction que des collaborations entre ces deux entités se multiplieront toujours plus, on peut évidemment se demander pourquoi telle évolution historique s'est fait jour et non telle autre... Si les universitaires ne peuvent à cet égard que se questionner, les autres formateurs et praticiens se trouvent tous invités à la même réflexion relative au rapport concept-action, si souvent et facilement dévoyé en lutte théorie-pratique.

# 1 Introduction

Ce travail est la synthèse d'une réflexion vieille d'une quinzaine d'années. Sans être nouveau, son contenu nous a permis de poser sur papier l'état de notre réflexion autour de ce thème. Pour identifier les liens qui s'établissent entre les différents concepts présentés, nous souhaitons commencer ce travail par un bref historique de notre réflexion.

## 2 Origines de la réflexion

### 2.1 Historique

Au milieu des années 80, le concept en vogue dans les milieux informatiques est celui d'Intelligence Artificielle (IA). Le grand projet japonais de cinquième génération et l'effervescence qu'il provoque aux Etats-Unis n'épargne pas l'Europe et la Suisse. C'est au cours de cette période que nous suivons de nombreuses formations postgrades dans le domaine de l'IA. Nous restons de cette période d'activité intense la fébrilité des chercheurs, l'amitié qui unissait la petite communauté IA et l'interdisciplinarité qui prévalait dans nos recherches. Alors que nous vivions reclus dans un monde de scientifiques et d'ingénieurs, le grand rêve de l'intelligence artificielle mettait subitement en relation des ingénieurs, des physiciens, des épistémologues, des historiens, des philosophes, des psychologues, des pédagogues, etc. Le dénominateur commun à toutes ces recherches était la question de la représentation du monde, du sens, de la conscience. Alors que les informaticiens multipliaient le développement de concepts informatiques susceptibles de modéliser le monde (systèmes experts - voir par exemple Voirol [1989] -, langages objets, etc.), les experts de tous bords tentaient de coder leurs connaissances dans ces systèmes, les pédagogues cherchaient à utiliser ces nouveaux outils pour concevoir des enseignants « informatiques » universels et bienveillants, les psychologues tentaient de mettre en lien l'intelligence humaine et l'intelligence artificielle, etc. Tout ce petit monde caressait le rêve d'approcher un peu le concept d'intelligence, de comprendre l'humain à travers la machine.

Quinze ans plus tard, nous observons que le grand rêve visant à comprendre et modéliser le monde et l'intelligence, un peu mégalomane et probablement symptomatique de la toute-puissance des scientifiques de cette fin de XXème siècle, s'est éloigné. A la fébrilité de l'IA ont succédé le connexionnisme, puis les neurosciences et les sciences du vivant. La complexité inimaginable du projet d'IA s'est révélée au cours des années. Aux espoirs et à l'illusion des pionniers a succédé la prise de conscience de l'ampleur de la tâche. Chaque discipline a repris ses droits et l'interdisciplinarité systématique que l'IA avait engendrée s'est quelque peu dissipée. Mais ce rêve que fut l'IA a donné une impulsion majeure aux Sciences. Ainsi, si les guerres ont souvent été nécessaires à l'impulsion scientifique, c'est cette fois un projet pacifique qui a produit cette impulsion.

Sur le plan personnel, cet enthousiasme scientifique et cette interdisciplinarité des années 80 nous ont amené à nous ouvrir à d'autres champs de connaissances. En ce sens, les séminaires du Centre Interfacultaire d'Etudes Systémiques de l'Université de Neuchâtel, animé par le Professeur Eric Schwarz, fut pour nous un lieu d'épanouissement et d'enrichissement. Par la multitude et la diversité des problématiques soulevées, nous étions tenus en haleine, séance après séance. Des schémas d'une complication<sup>1</sup> parfois effrayante nous proposaient des modèles systémiques du monde où cohabitaient la physique, l'économie, la culture, la religion, la politique, l'écologie, la thérapie familiale, etc. Cette fertilisation permanente nous amena à entreprendre des études d'abord en économie et management, puis en pédagogie et en psychologie. Ainsi à l'étude de l'IA a succédé pour nous l'étude de

---

<sup>1</sup> C'est à dessein que nous utilisons le mot complication et non complexité. En effet, comme l'a longuement expliqué en son temps le professeur E. Schwarz, la complexité n'est pas la complication. Un ensemble compliqué est constitué d'éléments dont chacun est compréhensible en soi. Par exemple, un moteur de voiture peut être démonté et compris en examinant chacun de ses constituants (et remonté). Un ensemble complexe est constitué d'éléments en interactions telles que, en le démontant, on le détruit mais ne peut l'appréhender. Par exemple, un organisme vivant ne peut pas être démonté de ses constituants. L'essentiel du vivant se définit par les interactions de ses éléments. C'est pourquoi le tout est différent de la somme des parties.

l'intelligence humaine. Du point de vue personnel, cette ouverture aux sciences humaines a évidemment multiplié l'intérêt pour une compréhension et une modélisation du monde.

## **2.2 Objectifs du travail**

**Notre objectif est de rechercher un outil de représentation du monde pour l'analyse de situations en sciences humaines suffisamment simple pour être compris de tous et suffisamment générique pour permettre une utilisation interdisciplinaire.**

Depuis quelques années, nous exerçons dans le domaine de la psychologie du travail : outre une activité de formation en psychopédagogie et en gestion des ressources humaines, nous offrons des services d'intervention, de « coaching » et de supervision dans les organisations. Or, bien que de telles activités ne visent pas à apporter des solutions « clés en main », nous devons cependant favoriser l'ouverture des perspectives de compréhension des situations apportées par nos clients. Dès lors nous cherchons un moyen de systématiser l'exploration de l'espace de recherche de ces différentes possibilités d'intervention ou d'explication.

Dans l'ouvrage *Aristote et Einstein*, R. Dilts cite A. Einstein : « *Les personnes qui réagissent de façon créative et agissent efficacement [...] sont celles qui possèdent un modèle riche de leur situation, qui leur permet de percevoir une vaste gamme d'options dans le choix de leurs actions. Les autres se perçoivent comme ayant peu d'options, dont aucune n'offre vraiment d'attraits [...] Ce que nous avons découvert, ce n'est pas que le monde est trop limité, ou qu'il n'offre pas de choix, mais que ces personnes s'empêchent elles-mêmes de discerner les options et les possibilités qui leur sont offertes, parce que celles-ci ne font pas partie de leur modèle du monde* » (Dilts, 1996, p. 160). Cette citation met en lumière la pertinence de disposer d'un outil permettant d'élargir notre perception du monde.

Enfin, G. Bateson a défini le concept d' « écologie de l'esprit » comme « *Une nouvelle manière de penser la nature de l'ordre et de l'organisation dans les systèmes vivants, un corps unifié de théorie si englobant qu'il illumine tous les domaines d'études spécifiques de la biologie et du comportement. 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* » (Bateson, 1996, p. 15). Cette recherche de l' « équation initiale », du modèle ultime, représente à nos yeux la quête du Graal scientifique... Evidemment, notre objectif n'atteint pas une telle ambition mais s'inscrit dans la même philosophie.

## **3 Questions, hypothèses et démarches de travail**

Nous disposons de plusieurs modèles que nous avons étudiés dans le cadre des cours du Certificat de formation permanente en psychologie et sciences de l'éducation (CFP) de l'Université de Neuchâtel. Nous en utiliserons deux.

**D'une part, nous souhaitons étudier le modèle que nous connaissons sous le nom de « niveaux logiques » et que nous avons découvert dans le cadre de la présentation des théories de la programmation neurolinguistique (PNL<sup>2</sup>). D'autre part, nous souhaitons explorer le modèle que nous connaissons sous le nom des « niveaux d'analyse » proposé par W. Doise.**

Chacun de ces modèles nous semble éclairer les situations que nous analysons avec notre clientèle de manière pertinente mais pourtant insuffisante. Nous souhaitons donc les explorer plus avant et, le cas échéant, en tirer un outil pratique général.

Dans ce but, nous allons formuler un certain nombre d'hypothèses et de questions les concernant :

---

<sup>2</sup> La programmation neurolinguistique est un modèle de la communication développé par R. Bandler et J. Grinder à la fin des années septante. Il existe un nombre considérable d'ouvrages présentant cette théorie.

- Premièrement, nous postulons que ces deux modèles sont complémentaires, indépendants et orthogonaux, c'est-à-dire que les variables qu'ils manipulent sont indépendantes les unes des autres. Si cette hypothèse devait se révéler correcte, nous pourrions combiner ces deux modèles pour en accroître la profondeur.
- Par ailleurs, nous souhaitons répondre aux questions suivantes pour le modèle des niveaux logiques de la PNL et pour celui des niveaux d'analyse de W. Doise :
  - ⇒ **Sont-ils issus de travaux plus anciens et plus interdisciplinaires ?** Notre objectif est de rechercher s'il existe des travaux préalables sur lesquels se fondent ces deux modèles. Nous pensons de cette manière pouvoir comprendre comment et pourquoi les choix des concepteurs se sont portés sur ces niveaux en particulier. D'autres niveaux seraient-ils plus pertinents ?
  - ⇒ **Sont-ils des hiérarchies, des abstractions, quelles différences ?** Durant la période où nous avons travaillé dans le domaine de l'IA, nous avons longuement étudié les différences entre abstraction et hiérarchie. Il ressortait de nos travaux que la hiérarchie porte sur une succession de structures imbriquées les unes dans les autres, mais dont la *nature* reste la même. A l'inverse, l'abstraction porte sur le changement de *nature* (par ajout ou retrait de propriétés) de l'objet ou de la structure considéré lorsqu'il y a changement de niveau. Nous souhaitons donc savoir si ces deux modèles sont des hiérarchies ou des abstractions. Si ce dernier cas est le bon, nous souhaitons également identifier les propriétés qui sont *abstraites* ou *ajoutées* lors des changements de niveaux.
  - ⇒ **Sont-ils discrets ou continus ?** A travers cette question, nous souhaitons vérifier que les deux modèles proposent une échelle discrète (quatre et six niveaux) parce que chacune des variables représentées est discrète et non pas parce qu'une dichotomie plus ou moins arbitraire est plus pratique à manipuler.
  - ⇒ **Sont-ils suffisamment génériques pour représenter n'importe quel phénomène de sciences humaines ? Quelles sont leurs limites ?** Cette formulation est ambitieuse mais la question vise essentiellement à vérifier que les deux modèles ne présentent pas explicitement des limites qui les rendent inapplicables dans l'un ou l'autre contexte spécifique (par exemple, la théorie de la relativité ne peut pas s'appliquer à des objets macroscopiques terrestres, la théorie psychanalytique n'est pas utilisable avec les poissons, etc.).

Pour tenter de répondre à ces questions et vérifier nos hypothèses, nous allons donc explorer une vaste littérature concernant ces deux modèles. Nous souhaitons au terme de ce travail connaître les auteurs et l'origine des deux modèles, avoir identifié leurs caractéristiques et être en mesure de réaliser une synthèse de ces travaux.

## 4 Exploration des questions théoriques

### 4.1 Le modèle des niveaux logiques de la PNL

#### 4.1.1 Introduction

L'essentiel de notre connaissance des niveaux logiques au début de ce travail repose sur la formation à la PNL que nous avons reçue à l'Institut des sciences de l'éducation et les différents documents élaborés par J.-M. Chappuis, N. Doffey Salchli et Ph.R. Rovero dans le cadre de différents séminaires de présentation des théories de la PNL (Rovero, 1991, Chappuis & al., 1993 et 1994, Doffey Salchli & al., 1995).

Pour l'essentiel, le modèle se présente sous la forme d'une hiérarchie de six niveaux logiques distincts :

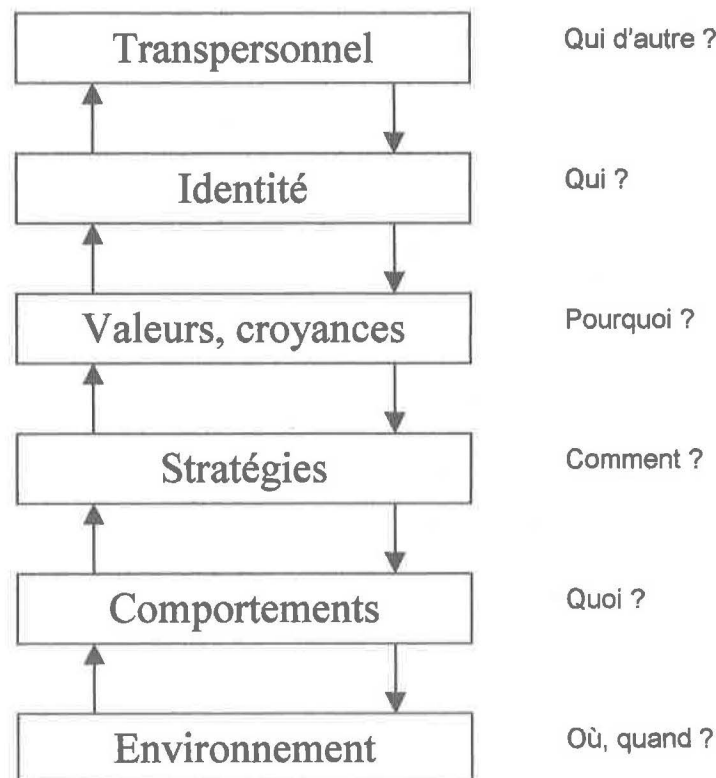
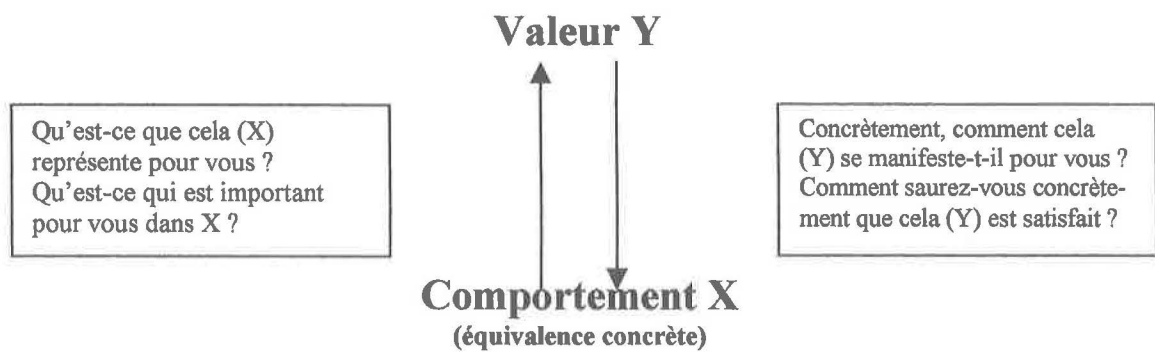


Figure 1 - Les niveaux logiques de la PNL

Le modèle des niveaux logiques de la PNL établit<sup>3</sup> que « tout comportement ou proposition concrète prend son importance en fonction du critère, de la valeur plus abstraite qu'il représente. Par exemple, un comportement tel que celui d'arriver en retard pourra choquer quelqu'un, car cela équivaudra pour lui à témoigner d'un manque de respect, de fiabilité ou d'efficacité. Ainsi, ce comportement qui peut vous paraître anodin équivaudra pour cette personne à la violation d'une valeur importante. Il est donc utile de connaître des questions clés qui vous permettront de changer de niveau logique et ainsi de vérifier si, pour votre interlocuteur et vous-même, un comportement X correspond bien à une même valeur Y et vice versa :

<sup>3</sup> Ces propositions et exemples sont tirés du texte de Doffey Salchli & al., 1995.



**Figure 2 - Des questions pour changer de niveau logique**

Donc, pouvoir changer de niveau logique (passer de la valeur abstraite à son équivalence concrète et vice versa) peut satisfaire deux fonctions :

1. Vérifier l'équivalence entre deux cartes du monde. Lorsque deux personnes parlent de la même valeur abstraite, y attachent-elles les mêmes équivalences concrètes ? Inversement, lorsque deux personnes parlent de la même proposition concrète, y attachent-elles les mêmes critères, les mêmes valeurs ?
2. Trouver des alternatives créatrices pour satisfaire les valeurs qu'un individu tente de manifester au travers d'un comportement ou d'une demande. »

D'une manière générale, le modèle des niveaux logiques postule, lorsqu'il existe un conflit ou un blocage à un niveau donné, que les possibilités de résolution du conflit se trouvent dans les niveaux logiques qui lui sont supérieurs. Ce modèle se propose donc de distinguer les différents plans sur lesquels il est possible d'expliquer le comportement d'un individu.

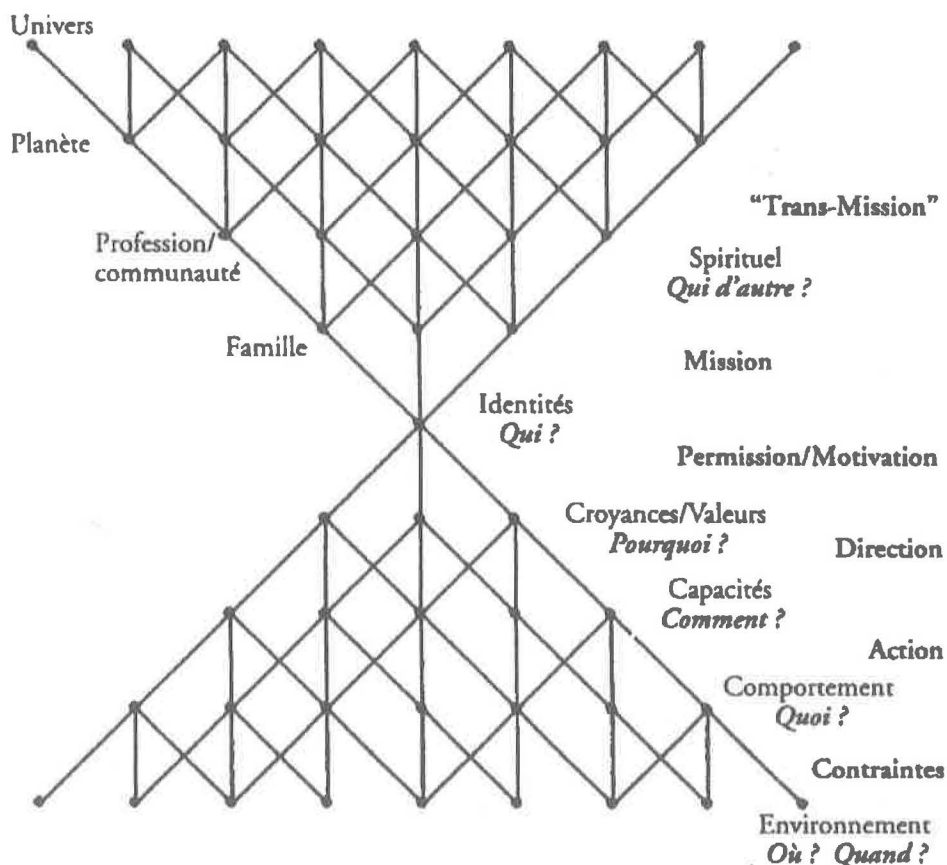
#### 4.1.2 L'origine du modèle des niveaux logiques de la PNL

Dans la plupart des documents cités précédemment, l'auteur présumé du modèle des niveaux logiques semble être R. Dilts. Nous avons donc exploré les écrits de cet auteur, qui a publié plusieurs ouvrages traitant explicitement de PNL (par exemple Dilts, 1980, 1983). Mais c'est dans ses ouvrages plus récents, dans lesquels il applique le modèle des niveaux logiques à la résolution de problèmes plus généraux, que nous avons trouvé quelques citations centrées sur notre sujet. Ainsi dans *Croyances et santé* (Dilts & al., 1994), R. Dilts établit le lien entre le changement et les niveaux logiques : « *Le changement est un processus multi-niveaux : Nous pouvons opérer des changements dans notre environnement. Des changements dans nos comportements par lesquels nous interagissons avec notre environnement. Des changements dans nos capacités et stratégies qui organisent notre comportement. Des changements dans nos croyances et systèmes de valeur par lesquels nous créons nos motivations et renforçons nos cartes mentales internes. Des changements de notre identité qui organise les valeurs et croyances guidant notre vie. Des changements dans nos relations aux systèmes plus vastes que nous, à ce que la plupart d'entre nous appellent la vie spirituelle* ».

Dans *Aristote et Einstein* (op. cit., p. 337), R. Dilts nous dit que « *Les gens déclarent souvent réagir aux choses à différents « niveaux ». Quelqu'un vous dira par exemple qu'une expérience donnée lui était négative à un niveau, mais positive à un autre. On rencontre dans la structure cérébrale, le langage, et les systèmes perceptuels, des hiérarchies naturelles ou des niveaux d'expérience distincts* ». Une fois encore, il établit des liens entre les différents niveaux, explicitant l'influence qu'exercent immanquablement les niveaux supérieurs sur les niveaux inférieurs.

Ailleurs dans le même ouvrage (p. 276), il précise : « *Tandis que chaque niveau s'abstrait de plus en plus des spécificités de l'expérience comportementale et sensorielle, il exerce en fait de plus en plus d'influence sur notre comportement et notre expérience. Chacun des niveaux comporte une forme*

différente d'organisation et d'évaluation, qui va choisir, accéder à, et utiliser l'information du niveau qui lui est inférieur. C'est ainsi qu'ils forment un réseau relationnel, comme le montre le schéma suivant :



**Réseau de niveaux logiques**

L'anthropologue Gregory Bateson a souligné que, dans de nombreux domaines du comportement et de la communication, les gens amalgamaient ou confondaient les « niveaux logiques », ce qui pouvait créer des problèmes »<sup>4</sup>.

Cependant, une lecture attentive des ouvrages de R. Dilts ne permet pas d'identifier une quelconque argumentation théorique. Il pose les « niveaux logiques » et certifie leur validité sans justifier leur existence. Au mieux, il ne fait que nous renvoyer à G. Bateson sans faire référence à un texte ou à un ouvrage précis de cet auteur.

Nous sommes donc revenu aux documents qui nous avaient initialement permis de découvrir le concept des « niveaux logiques », et d'abord aux textes de Ph.R. Rovero et de ses collègues, qui nous renvoient eux aussi systématiquement à G. Bateson. Ainsi, dans la bibliographie proposée avec le texte de N. Doffey Salchli (1995), nous trouvons les grands classiques de G. Bateson, à savoir *Vers une écologie de l'esprit I* (1977), *Vers une écologie de l'esprit II* (1980) et *La nature et la pensée* (1984). Dans sa thèse, Ph.R. Rovero précise : « Comment se situe, pour soi et pour les autres, la problématique dans la hiérarchie des types logiques ? [...] J'ai indiqué dans la partie théorique que les systémiciens se sont attachés à déterminer les différents niveaux auxquels peut participer une

<sup>4</sup> Ce réseau de niveaux logiques, bien que géométriquement ambigu à nos yeux, introduit une nouvelle dimension qui comporte sur son axe les termes « Famille - Profession/Communauté - Planète - Univers ». Cette nouvelle dimension est à rapprocher évidemment des niveaux d'analyse de W. Doise.

situation. Bateson en a fourni un exemple en hiérarchisant les niveaux d'apprentissage » (1997, p. 121).

Dans son ouvrage *Une unité sacrée*, G. Bateson évoque que « *Cela nous conduit néanmoins à un autre ensemble de questions soulevées par la théorie de la communication, à savoir celles concernant les ordres (niveaux) d'événements qui déclenchent des actions correctives, ainsi que l'ordre de cette action (considérée comme un message) lorsqu'elle se produit. J'utilise ici le mot « ordre » en un sens technique extrêmement proche de celui dans lequel le mot « type » est utilisé dans la théorie des types logiques de Russell [...] Je suggère qu'une technique de ce type pourrait être utilisée afin de décrire le changement dans ces systèmes qui apprennent ou qui évoluent* » (1996, pp. 104-108).

Il ressort de ces propos que l'origine des niveaux logiques est à rechercher d'une part dans la théorie des types logiques de B. Russell, d'autre part dans les écrits de G. Bateson traitant des niveaux d'apprentissage et des niveaux de changement. Nous avons donc exploré ces différents concepts dans les ouvrages originaux.

#### 4.1.3 La théorie des types logiques de B. Russell

Nous avons d'abord saisi le principe de la théorie des types logiques de B. Russell. Mathématicien et logicien du début du XX<sup>ème</sup> siècle, ce dernier a élaboré une philosophie de la connaissance qui s'inspire du développement des mathématiques et de la logique et qu'il a intitulé « l'atomisme logique » (Benmakhlouf, 1996). L'essentiel des travaux portant sur la théorie des types logiques se trouve dans un ouvrage intitulé *Principia mathematica* rédigé en 1910 par A.-N. Whitehead et B. Russell (1978).

Du point de vue des sciences humaines, et en particulier en ce qui concerne le modèle des niveaux logiques, l'apport principal de B. Russell porte sur la découverte de la relation *META*. En effet, dans *Une unité sacrée*, G. Bateson dit : « *Ensuite sont arrivés Whitehead et Russell avec leur « Principia » et la découverte de cette hiérarchisation des messages qu'ils ont appelée « types logiques » - la découverte de la relation « méta » comme on dit généralement* » (1996, p. 219). Le concept des types logiques est donc l'élément théorique qui sous-tend ce principe fondamental qui deviendra en sciences humaines l'attitude *META*.

Le concept central de la théorie des types logiques porte sur ce que B. Russell nomme la hiérarchie des classes et des propositions (1978, p. 48). Il l'utilise en particulier lorsqu'il cherche à sortir de ce qu'il nomme le « cercle vicieux » de certains paradoxes. Le plus connu est celui du menteur Epiménides (cité dans Linsky, 1999, p. 62, et traduit par l'auteur) : « *Epiménides le Crèteois dit que 'Tous les crèteois sont des menteurs, et que toutes les affirmations faites par des crèteois sont des mensonges'... Est-ce un mensonge ? L'expression la plus simple de cette contradiction est fournie par l'homme qui dit 'Je suis un menteur'. Mais s'il ment, alors c'est qu'il dit la vérité, et vice versa.* (Ibid. p. 60 ; Linsky cite là l'ouvrage *Principia Mathematica* de Whitehead et Russell). *Dans son analyse de ce paradoxe, Russell dit que la phrase 'Je suis un menteur' doit être analysée comme 'Il s'agit d'une proposition dans laquelle je suis affirmatif et qui est fautive' (Ibid., p. 62). [...] La résolution du paradoxe d'Epiménides renvoie à la théorie des types logiques, à la division de fonctions portant sur des arguments d'un type donné en différents niveaux et différents ordres* ». Concrètement, le paradoxe proposé peut être dépassé si nous considérons que l'une des deux propositions est *META* par rapport à l'autre. Ainsi, si nous considérons simplement la proposition  $p = \text{'Tous les crèteois sont des menteurs'}$  comme celle qui permet d'interpréter toutes les autres (c'est l'aspect *META*), la proposition  $q = \text{'Je suis un menteur'}$  est donc fautive (si, autrement dit,  $p$  est une partie de  $q$  et que  $p$  est vrai, alors  $q$  est vrai - et inversement). Ainsi, la proposition  $p$  peut être considérée comme de niveau hiérarchique supérieur à la proposition  $q$ ... C'est le principe de base de la théorie des types logiques et de la hiérarchie des classes et des propositions.

#### 4.1.4 Les catégories d'apprentissage de G. Bateson

L'application la plus connue de la théorie des types logiques de B. Russell en sciences humaines reste la théorie des catégories d'apprentissage de G. Bateson, exposée dans son ouvrage *Vers une écologie de l'esprit I* (1977, pp. 253 et suivantes). Le postulat de base consiste à poser que tout changement à un niveau donné de fonctionnement requiert un apprentissage de niveau supérieur. G. Bateson propose donc une hiérarchie de types d'apprentissages à cinq niveaux, baptisés « Apprentissage zéro », « Apprentissage I », ..., « Apprentissage IV ». Pour illustrer en quoi consiste chacun de ces niveaux d'apprentissages, prenons quelques exemples :

- L' « Apprentissage zéro » correspond à l'apprentissage d'un comportement stéréotypé et répétitif qui, pour un même stimulus, apporte systématiquement une même réponse.
- L' « Apprentissage I » est défini comme un changement dans l'apprentissage zéro. La différence essentielle de l'apprentissage I sur l'apprentissage zéro consiste donc dans un changement possible de comportement en réponse à un même stimulus à deux moments différents. Un tel changement correspond à la mise en œuvre d'une stratégie différente face à deux situations qui apparaissent comme similaires<sup>5</sup>.
- Pour nous parler de l' « Apprentissage II », G. Bateson parle d' « habitudes de ponctuation » ou d' « habitudes de perception » qui agissent sur la perception du contexte comme un effet d'attente<sup>6</sup>. Or ces « habitudes de perception » et les attentes qu'elles provoquent, toujours selon G. Bateson, remontent « à la petite enfance » et sont « inconscientes ». G. Bateson affirme même qu'elles sont totalement subjectives, qu'elles ont été élaborées à travers des processus inconscients, qu'elles persisteront probablement toute la vie et qu'elles déterminent nos attentes et notre perception du monde. Il semble que ce que G. Bateson nomme « Apprentissage II » porte sur l'acquisition des croyances, des valeurs et des représentations du monde plus ou moins conscientes.
- L' « Apprentissage III » est un peu compliqué à illustrer. G. Bateson l'explique en disant que « *Ce que nous venons de dire de l'auto-validation des prémisses acquises au cours de l'Apprentissage II donne à penser que l'Apprentissage III ne peut être que difficile et par conséquent peu fréquent, même chez les êtres humains: il serait de même difficile pour les savants qui, après tout, ne sont que des hommes, d'imaginer ou de décrire ce processus. Néanmoins, il paraît qu'un tel phénomène se produit de temps à autre en psychothérapie, dans les conversions religieuses et dans d'autres séquences qui marquent une réorganisation profonde du caractère. Les bouddhistes zen, les Mystiques occidentaux et quelques psychiatres soutiennent que de telles matières se trouvent complètement au-delà du champ du langage* ». Il semble donc que l' « Apprentissage III » renvoie à « *une réorganisation profonde du caractère* », ce qui nous semble relever de la notion d'identité.
- En ce qui concerne l' « Apprentissage IV », il s'agit à mes yeux d'un concept plus ou moins évanescent qui s'accorde parfaitement avec le non moins évanescent niveau transpersonnel que propose la PNL<sup>7</sup>. G. Bateson dit à son sujet que « *L'Apprentissage IV correspondrait à un changement dans l'Apprentissage III, mais il est néanmoins fort improbable que l'on puisse l'enregistrer dans un organisme adulte vivant actuellement. Cependant, le processus évolutif a créé des organismes dont l'ontogenèse est telle qu'elle les amène au Niveau III. En réalité, ce n'est que la combinaison de la phylogénèse et de l'ontogenèse qui fait parvenir au Niveau IV.* »

<sup>5</sup> Comme nous le verrons plus loin, il semble que ce soit essentiellement le contexte qui permette l'élaboration de stratégies différentes dans des situations perçues comme similaires.

<sup>6</sup> Pour une définition du phénomène d'attente, le lecteur peut consulter Rosenthal et Jacobson (1971) et Marc (1984).

<sup>7</sup> L'un des concepts qui nous semble le plus se rapprocher de ce niveau d'apprentissage IV - transpersonnel - est ce que C.G. Jung nomme l'inconscient collectif et en particulier le concept d'archétype (voir dans C.G. Jung, *L'Homme et ses symboles*, Robert Laffont, Paris, 1964).

Pour être complet, nous devons encore faire référence à la notion de contexte (et d'indicateur de contexte). En effet, G. Bateson se pose la question des motivations qui sous-tendent un changement de niveaux d'apprentissage. Il postule que le *contexte* représente la principale information supplémentaire qui permet le changement de comportement en réponse à un même stimulus. Pour en illustrer le principe, G. Bateson nous propose l'exemple suivant : « *C'est une telle source d'informations que nous appellerons 'indicateur de contexte'. Toutefois, il convient de faire remarquer qu'au niveau humain, au moins, il y a également des 'indicateurs de contexte de contexte'. Par exemple, l'audience assiste à une représentation de Hamlet au théâtre et les spectateurs entendent le héros monologuer sur le suicide, dans le contexte de la relation avec son père mort, avec Ophélie et tout le reste. Toutefois les spectateurs ne se précipitent pas pour téléphoner à la police, parce qu'ils ont reçu l'information sur le contexte du contexte de Hamlet. Ils savent qu'il s'agit d'une pièce de théâtre et cette information leur a été fournie par de nombreux 'indicateurs de contexte de contexte' : affiches, disposition des fauteuils, rideau, etc., etc. Le Roi, en revanche, qui se laisse prendre à son jeu, par l'astuce de la pièce dans la pièce, ne tient pas compte de ce genre d'indicateurs de contexte de contexte' ». Ce niveau « contexte » pourrait correspondre au niveau logique intitulé « environnement ».*

#### 4.1.5 Synthèses et conclusions autour du modèle des niveaux logiques

Au terme de cette première partie, nous constatons avec intérêt que les travaux de R. Dilts et de la PNL découlent de ceux de G. Bateson et utilisent les niveaux logiques plus qu'ils ne les fondent. Il est cependant étonnant que ces travaux ne soient pas plus évoqués dans le grand public. En effet, nous avons découvert les travaux de G. Bateson au cours de ce travail alors que, jusqu'à présent, son nom se rattachait pour nous au « double-bind » et à M. Mead.

Il reste que la démarche d'investigation que nous avons adoptée dans le cas présent nous a particulièrement intéressé. En effet, nous nous étions fixé comme objectif de rechercher systématiquement l'origine des concepts utilisés dans l'élaboration des niveaux logiques et de ne jamais accepter une citation ou une référence sans en vérifier l'origine. Après avoir exploré les travaux de R. Dilts, nous avons donc poursuivi nos lectures du côté des types logiques de B. Russell qui sous-tendent le modèle des niveaux logiques. Nous avons ensuite largement consulté les travaux de G. Bateson, et en particulier ceux portant sur les catégories d'apprentissage. Cette démarche systématique nous permet maintenant de répondre avec une certaine sûreté aux questions et hypothèses que nous formulions au début de notre travail (voir chapitre 3).

Premièrement, à la question : « *Ces travaux sont-ils issus de travaux plus anciens et plus interdisciplinaires ?* », nous pouvons évidemment répondre oui et relever à quel point cette interdisciplinarité est riche. En effet, le fondement théorique des types logiques de B. Russell présente une rigueur qui rend le modèle des niveaux logiques extrêmement solide.

Pour répondre à la deuxième question : « *Sont-ils des hiérarchies, des abstractions, quelles différences ?* », nous nous sommes longuement interrogé. En effet, à travers les nombreuses lectures liées à ce travail, nous avons rencontré constamment les concepts de hiérarchie et d'abstraction, et ceci dans des contextes très variables. Nous en arrivons à la conclusion que la notion de hiérarchie porte sur le principe d'inclusion d'une ou de plusieurs classes dans une autre (c'est l'aspect poupée russe), alors que l'abstraction porte sur l'abandon ou l'ajout de certaines propriétés d'objets ou de classes d'objets lors d'un changement de niveau. Si nous acceptons cette définition, le modèle des niveaux logiques est fondé sur des niveaux d'abstraction successifs mais n'est pas une hiérarchie dans la mesure où il n'y a pas inclusion d'un niveau dans un autre. En effet, il semble que chacun des niveaux logiques soit indépendant des autres puisqu'ils n'ont généralement pas de propriétés communes. Tout au plus peut-on reconnaître que deux niveaux adjacents s'expliquent ou s'influencent mutuellement. A l'appui de cette hypothèse, nous souhaitons rapporter le propos suivant de G. Bateson qui est tiré de *Vers une écologie de l'esprit I* (p. 268) : « *La position théorique que nous adoptons ici a pour corollaire qu'aucune séquence d'un discours rigoureux d'un type logique donné (aussi longue soit elle) ne peut 'expliquer' des phénomènes d'un type logique supérieur* ».

En ce qui concerne les niveaux d'abstraction, il est relativement clair que les niveaux logiques successifs se caractérisent par l'abandon ou l'ajout de propriétés spécifiques. Ainsi un *comportement* sera identifié en terme d'espace et de temps alors qu'une *valeur* ou une *croyance* n'est a priori pas un concept spatio-temporel.

Notre réflexion sur ces dimensions de hiérarchie et d'abstraction trouve un début de réponse dans les conclusions de G. Bateson, qui se pose aussi des questions à ce sujet : « *Finalelement, ce modèle demeure ambigu, en ce sens qu'en affirmant qu'il existe des relations explicatives ou déterminatives entre les idées des niveaux adjacents - vers le haut et vers le bas -, il n'est pas clair s'il existe des relations explicatives directes entre des niveaux séparés, comme, par exemple, entre le Niveau III et le Niveau I ou le Niveau zéro et le Niveau II. Cette question, ainsi que celle du statut des propositions et des idées, se rattachant directement à la hiérarchie des types, restent à examiner* » (Ibid.).

La troisième question : « **Sont-ils discrets ou continus ?** » est maintenant parfaitement tranchée dans la mesure où la théorie des types logiques postule qu'ils sont discrets. Dès lors, les niveaux logiques étant fondés sur la théorie des types logiques, il est évident qu'ils en héritent les principales caractéristiques, dont la discontinuité. Cependant, nous devons tempérer nos conclusions dans la mesure où G. Bateson (1980) apporte lui-même une nuance en précisant : « *Bien qu'en logique formelle on tente de maintenir cette discontinuité entre classe et membres, nous cherchons ici à démontrer que, en ce qui concerne la psychologie des communications effectives, cette discontinuité est constamment et nécessairement battue en brèche, et que nous devons, a priori, nous attendre au surgissement de manifestations pathologiques dans l'organisme humain lorsque certains modèles formels d'une telle rupture logique interviennent dans la communication entre mère et enfant* ».

Enfin, notre dernière question était : « *Ces modèles sont-ils suffisamment génériques pour représenter n'importe quel phénomène de sciences humaines ? Quelles sont leurs limites ?* ». Au terme de cette analyse du modèle des niveaux logiques, il nous semble que ses fondements sont extrêmement solides et que les six niveaux actuellement définis sont presque « biologiquement » justifiés. A l'appui de cette réponse, nous pouvons citer G. Bateson lorsqu'il conclut : « *Tout ce que l'on peut dire de l'apprentissage chez l'animal, ou de son incapacité à apprendre, a un rapport avec sa disposition génétique. Et ce que nous venons de dire sur les niveaux d'apprentissage a un rapport avec toutes les combinaisons de la disposition génétique et les changements auxquels l'individu peut et doit parvenir.*

« *Il y a pour tout organisme une limite au-delà de laquelle tout est déterminé par la génétique. Les planaires ne peuvent sans doute pas dépasser l'Apprentissage I. Les mammifères à l'exception de l'homme peuvent probablement acquérir l'Apprentissage II, mais difficilement l'Apprentissage III. L'homme peut, lui, parvenir parfois à l'Apprentissage III.*

« *La limite supérieure est (logiquement et probablement), pour tout organisme, fixée par des phénomènes génétiques : peut-être pas par des gènes isolés ou des combinaisons de gènes, mais par tous les facteurs qui contrôlent le développement des caractéristiques fondamentales du phylum.*

« *A tout changement dont un organisme est capable correspond le fait de cette capacité. Ce fait peut être déterminé génétiquement ou sinon être le résultat d'un apprentissage. Dans ce dernier cas, c'est toujours la génétique qui doit avoir déterminé la capacité d'acquérir cette capacité, etc.[...] La question relative à tout comportement n'est évidemment pas « Est-il appris ou inné ? », mais plutôt « Jusqu'à quel niveau logique supérieur l'apprentissage agit-il ?, et en sens inverse, jusqu'à quel niveau la génétique peut-elle jouer un rôle déterminant ou partiellement efficace ? »<sup>8</sup>*

---

<sup>8</sup> P. Marc attirait récemment notre attention sur le fait que « *quelques singes anthropoïdes* » seraient peut être capables d'effectuer des apprentissages III. En effet, il observe dans des recherches actuelles sur la primatologie à quel point « *un milieu X sait exploiter des compétences génétiques qu'un milieu Y est impuissant à actualiser... parce qu'elles n'y servent à rien (par ex : le langage des signes appris par tel chimpanzé élevé par l'homme... et qu'il est ensuite capable d'apprendre à sa progéniture)* » ; une parfaite illustration de ces apprentissages est proposée dans une émission *Planète Nature* intitulée « *Kanzi, le singe aux mille mots* », adaptation française d'une émission américaine traitant de l'apprentissage du langage chez des bonobos, pensionnaires du *Centre de recherche sur le langage* de l'Université de Géorgie à Atlanta. Pour une première approche, cf. R. Fouts, *L'école des chimpanzés*, Lattès, Paris, 1998 ; pour entrer dans un débat plus approfondi, cf. B.L. Deputte et J. Vauclair, « *Connaître le monde, connaître les siens. Les grands singes (n')ont (pas) la parole* », *Autrement*, Paris, 1998.

*« Dans cette perspective, l'histoire générale de l'évolution de l'apprentissage paraît avoir lentement repoussé le déterminisme génétique vers des niveaux de type logique supérieur ».*

Au début de ce travail, nous imaginions que peut-être certains niveaux logiques pourraient manquer, ou que peut-être l'ordonnancement proposé pouvait être revu. Nous concluons cette première partie avec le sentiment que, si notre objectif porte sur l'élaboration d'un modèle de représentation du monde pour les sciences humaines, l'utilisation des niveaux logiques de G. Bateson est probablement une excellente approche, tant pour la rigueur de sa construction que pour la pertinence des niveaux utilisés.

## **4.2 Le modèle des niveaux d'analyse de W. Doise**

### **4.2.1 Introduction**

Alors que l'identification de l'auteur du modèle des niveaux logiques a nécessité une recherche bibliographique relativement importante, le modèle des niveaux d'analyse de W. Doise affiche clairement ses origines. Nous nous sommes donc tourné vers les ouvrages de psychologie sociale de W. Doise et de ses collègues.

W. Doise est l'un des pionniers européens dans le domaine de la psychologie sociale et plus spécifiquement dans le champ des représentations sociales. Son modèle est donc présenté dans différents ouvrages, dont *La psychologie sociale - Tome I : Relations humaines, groupes et influence sociale* (Mugny, Oberlé, Beauvois, 1995).

W. Doise distingue quatre niveaux d'analyse différents :

*« Un premier niveau d'explication se focalise sur l'étude des processus intra-individuels. Les modèles utilisés portent sur la manière dont les individus organisent leur expérience de l'environnement [...]. Les explications intra-individuelles (niveau I) concernent tout particulièrement le traitement cognitif de l'information sociale en provenance d'autrui.*

*« Un deuxième niveau décrit des processus interindividuels et situationnels. Les individus y sont souvent considérés comme interchangeable et ce sont leurs systèmes d'interaction qui fournissent les principes explicatifs typiques de ce niveau [...]. Les explications interindividuelles (niveau II) abordent le phénomène en termes de relations interpersonnelles, souvent de nature sociométrique, établies avant ou pendant la situation d'influence.*

*« Un troisième niveau tient compte des différences de positions que différents acteurs sociaux occupent dans le tissu des relations sociales caractéristiques d'une société. Ainsi pour ce qui est des relations intergroupes on analyse les effets des rapports de statut entre groupes en interaction [...].*

*« Un quatrième niveau fait appel à des systèmes de croyances, de représentations, d'évaluations et de normes sociales. Il ne semble pas possible d'étudier des processus intra-individuels, interindividuels ou positionnels sans faire intervenir des analyses portant sur des croyances générales et des hiérarchies de valeurs. Ce sont les productions culturelles et idéologiques caractéristiques d'une société ou de certains groupes particuliers » (Mugny, 1995, encadré 13, p. 158).*

Cette présentation des niveaux d'analyse de W. Doise peut être illustrée concrètement par quelques exemples tirés de la vie quotidienne :

---

Cette remarque vise à mettre en évidence que la barrière génétique existe mais doit être analysée avec circonspection.

Niveaux d'analyse de Doise		Illustration au quotidien
I	Intra-individuel	Un individu isolé
II	Inter-individuel ou Intra-groupe	Un groupe d'individus en interaction, une équipe, un groupe, un service
III	Inter-groupe ou Intra-catégoriel	Des « groupes d'individus » en interaction groupe à groupe mais appartenant à une catégorie commune, les différents services d'une même institution, les membres d'une même profession
IV	Inter-catégoriel	Des individus appartenant à des catégories différentes, différents corps de métier en interaction, la société

**Figure 3 - Les niveaux d'analyse de W. Doise**

Les niveaux d'analyse de W. Doise distinguent les différentes entités sociales auxquelles appartient un individu donné afin de pouvoir en tenir compte lors de l'étude de ses comportements et représentations sociales. En effet, il ne s'agit pas de déterminer à quel niveau appartient un individu donné dans une situation psychosociologique donnée, mais d'identifier comment s'articulent, dans cette situation, les concepts qui relèvent de chaque niveau d'analyse. Nous pouvons par exemple distinguer et étudier les différentes catégories sociales auxquelles appartient notre individu et identifier les aspects qu'elles influencent dans la situation considérée.

Ainsi, comme le disent G. Mugny et ses collègues, « *La distinction des quatre niveaux d'analyse montre en outre que l'opposition habituelle entre explications psychologique et sociologique ne correspond pas à la nature réelle des explications proposées par différents ensembles de travaux en psychologie sociale. Toutefois il ne s'agit pas de remplacer une opposition dichotomique par un jeu d'oppositions plus nombreuses. Il s'agit bien de faire des distinctions afin de mieux intégrer dans une même démarche de recherche, c'est-à-dire d'articuler, les différentes explications* » (Ibid., p. 240). C'est donc l'articulation entre les niveaux d'analyse qui permet une compréhension approfondie de la situation, ces différents niveaux allant du psychologique au sociologique.

#### 4.2.2 L'origine du modèle des niveaux d'analyse de W. Doise

Même si le modèle des niveaux d'analyse est attribué à W. Doise, il ressort de nos lectures que d'autres auteurs avaient déjà exploré l'utilisation de différents niveaux d'analyse dans leurs recherches en psychosociologie.

Ainsi par exemple, dans l'ouvrage de J.G. March & H.A. Simon (1964, p. 109), nous trouvons la définition des niveaux suivants :

« *Nous pouvons discerner trois classes principales de phénomènes conflictuels :*

- 1) *conflits individuels : le conflit concernant la prise de décision personnelle*
- 2) *conflits organisationnels - le conflit d'un groupe ou d'un individu dans une organisation*
- 3) *conflits inter-organisationnels : le conflit entre des organisations ou groupes.*

« *Ces trois types de conflits proviennent généralement de mécanismes de base assez différents bien qu'il y ait des superpositions partielles* ».

Dans un ouvrage plus récent, de René Lourau (*L'analyse institutionnelle*, 1970), nous trouvons la description suivante :

« Un autre exemple en est fourni par Ardoino<sup>9</sup>, qui propose un modèle d'intelligibilité composé de cinq 'niveaux' :

1. - Le niveau des personnes (aptitudes, tendances, capacités)
2. - Le niveau des interrelations (action, interactions)
3. - Le niveau du groupe (les « rôles »)
4. - Le niveau de l'organisation (les « fonctions »)
5. - Le niveau de l'institution (les « statuts »).

« L'articulation groupe-organisation-institution est empruntée à Sartre, dont le modèle, on le verra, a été repris et commenté par Lapassade. Du reste, Ardoino s'appuie sur Lapassade pour définir le niveau institutionnel et étudier la bureaucratie comme 'sclérose des institutions' (les descriptions de Michel Crozier servant ici d'illustrations à la thèse lapassadienne) » (Lourau, 1970, p. 228).

Nous pouvons également citer le modèle de M. von Cranach (in von Cranach & al. 1992), qui propose une représentation utilisant par exemple les niveaux *individuel, dyade, groupe informel, groupe formel, organisation, ..., société* :

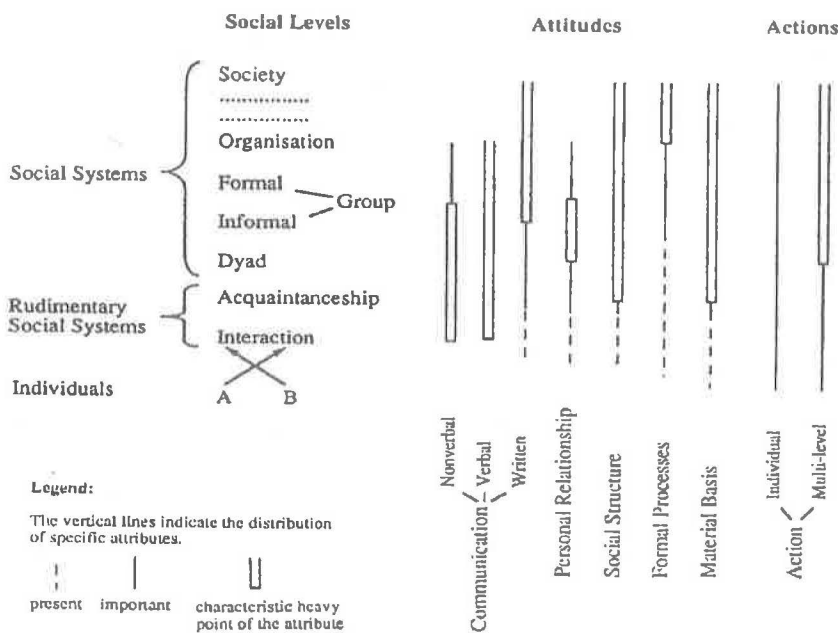


Figure 2. Human self-active systems: a classification of levels (vertical lines indicate qualitative characteristics).

Figure 4 - Le modèle de M. von Cranach

Même lorsque nous explorons des travaux récents, nous retrouvons des niveaux d'analyse qui, sans être exactement ceux proposés par W. Doise, pourraient facilement y être rattachés. Ainsi, dans l'ouvrage de R.Y. Bourhis et J.-Ph. Leyens (1999), une étude identifie les catégories spontanément imaginées par des candidats à une recherche :

« A partir d'une analyse de contenu minutieuse, l'auteur a distingué plusieurs catégories de réponses allant du pôle social au pôle personnel de l'identité, notamment :

- Appartenances de l'individu dès la naissance (sexe, héritage racial et national, catégories religieuses) ;
- Rôles familiaux (père, frère, ...), et appartenances politiques et professionnelles ;
- Identifications abstraites, existentielles et convictions idéologiques ;
- Intérêts et activités ;
- Caractéristiques de personnalité incluant les valeurs morales, l'autonomie, la perception d'unité personnelle et les compétences individuelles » (Bourhis, 1999, p. 73).

<sup>9</sup> J. Ardoino, *Communications et relations humaines*, Institut d'administration des entreprises de Bordeaux, 1966, et *Propos actuels sur l'éducation*, Gauthier-Villars, Paris, 1965.

Contrairement au modèle des niveaux logiques de G. Bateson, dont les six niveaux semblent nécessaires et incompressibles, ces différents modèles d'une part s'appuient tous sur des césures arbitraires (se souvenir des points de suspension du modèle de M. von Cranach...), dans la mesure où les quatre niveaux proposés par W. Doise ne semblent pas nécessairement devoir se limiter à quatre, et d'autre part sur un continuum allant de l'individuel au social, du psychologique au sociologique.

#### 4.2.3 Synthèses et conclusions sur le modèle des niveaux d'analyse de W. Doise

Comme pour les niveaux logiques de G. Bateson, nous souhaitons apporter quelques commentaires relatifs au niveaux d'analyse de W. Doise et tenter de répondre aux questions que nous posons dans le chapitre 3 (*Questions, hypothèses et démarches de travail*).

Premièrement, à la question « *Ces travaux sont-ils issus de travaux plus anciens et plus interdisciplinaires ?* », nous pouvons une fois encore répondre par l'affirmative, bien que l'interdisciplinarité soit ici moins exemplaire dans la mesure où ce sont manifestement les travaux en psychologie sociale qui ont permis l'élaboration du modèle des niveaux d'analyse. Par contre, les travaux de J. Ardoino (cf. section 4.2.2), et plus généralement ceux du courant de recherche en psychosociologie des années soixante, ont posé les bases nécessaires à l'élaboration du modèle de W. Doise.

En réponse à la deuxième question, « *Sont-ils des hiérarchies, des abstractions, quelles différences ?* », nous souhaitons préciser notre position. Comme nous le disions plus haut, « *la notion de hiérarchie porte sur le principe d'inclusion d'une ou de plusieurs classes dans une autre (c'est l'aspect poupée russe), alors que l'abstraction porte sur l'abandon ou l'ajout de certaines propriétés d'objets ou de classes d'objets lors d'un changement de niveau* » (section 4.1.5). Dès lors, les niveaux d'analyse en tant que tels nous semblent être des hiérarchies dans la mesure où il y a inclusion des niveaux inférieurs dans les niveaux supérieurs. Ainsi le groupe, ensemble d'individus, est hiérarchiquement « supérieur » à l'individu ; le niveau *Inter-individuel* ou *Intra-groupe* est donc hiérarchiquement supérieur au niveau *Intra-individuel* et il n'y a pas abstraction de propriétés autres que celle du nombre d'individus permettant de passer de la catégorie de niveau inférieur à la catégorie de niveau supérieur.

Il nous semble cependant que W. Doise et G. Mugny associent implicitement certaines propriétés à chacun des différents niveaux d'analyse. Ainsi, lorsque W. Doise dit que le niveau I porte « *sur la manière dont les individus organisent leur expérience de l'environnement* » (cité plus haut), nous pensons à des représentations renvoyant aux comportements et aux stratégies. Ailleurs, G. Mugny nous parle des niveaux les plus élevés et dit : « *On s'attend donc à trouver, à l'autre extrémité de l'éventail des niveaux d'analyse, un niveau de nature 'sociologique'. [...] Souvent des études sur le pouvoir ou sur l'identité sociale sont de ce type. Enfin, d'autres recherches se basent sur l'analyse de croyances générales que les individus introduisent dans une situation [...] C'est, pour Breakwell et Rowett, le niveau des relations intergroupes et, pour Doise, celui des systèmes de croyances, de représentations, d'évaluations et de normes sociales 'que les sujets amènent avec eux dans la situation' (Doise, 1983, p. 60)* » (Mugny, 1995, p. 155). Explicitement, ce niveau renvoie aux valeurs, croyances, représentations et identité.

Ce constat amène à formuler l'hypothèse que le modèle des niveaux d'analyse de W. Doise comporte de manière implicite et sous-jacente une référence aux niveaux logiques de G. Bateson. Ainsi les niveaux les plus bas du modèle de W. Doise (*intra-individuel* & *inter-individuel*) renvoient implicitement aux niveaux les plus bas du modèle de G. Bateson (*comportements* & *stratégies*), et les niveaux les plus élevés du premier (*inter-groupe* & *inter-catégoriel*) renvoient aux niveaux les plus élevés du second (*valeurs-croyances* & *identité*). Si ce rapprochement était pertinent, il démontrerait que, même si la majorité des concepts manipulés dans les différents niveaux d'analyse de W. Doise correspond bien aux choix implicites qu'il semble faire, il reste que le modèle est incomplet : il oriente les analyses à chacun des niveaux vers les concepts qui y sont généralement les plus régnants.

Par ailleurs, même si l'hypothèse était infondée, nous observons que, d'une manière ou d'une autre, W. Doise et ses collègues psychologues sociaux font référence à des niveaux logiques, sinon similaires, du moins comparables à ceux proposés par G. Bateson. Examinons deux citations de W. Doise : « *On peut distinguer trois phases dans l'évolution qui se déroule sous nos yeux, chacune caractérisée par un concept bien défini : les attitudes sociales, les cognitions sociales, et enfin les représentations sociales. Dans chacune, on réussit à résoudre les difficultés de la phase précédente. Donc ce qui était périphérique dans une phase devient central dans la suivante* » (Doise & al., 1986, p. 36). Ou ailleurs « *Distinguons trois niveaux dans les relations entre groupes : les comportements, les évaluations, les représentations. Ces niveaux sont liés les uns aux autres. Il n'y a pas de comportement intergroupes qui ne s'accompagne aussi de jugements évaluatifs ou de jugements plus objectifs. D'autre part, un jugement est déjà un comportement, il est toujours une prise de position à l'égard d'un autre groupe et souvent une justification ou une anticipation d'un acte à son égard. La thèse que nous défendons est que différenciation au niveau des représentations cognitives, discrimination évaluative et discrimination comportementale sont également liées entre elles et qu'il suffit d'un changement à un de ces niveaux pour susciter un changement aux deux autres niveaux* » (Doise & al., 1991, p. 24). De telles précisions autorisent à considérer que W. Doise fait implicitement référence aux niveaux logiques *comportements-stratégies* (le « Quoi ? » et « Comment ? » ≈ les attitudes sociales ≈ les comportements), *stratégies-valeurs, croyances* (le « Comment ? » et « Pourquoi ? » ≈ les cognitions sociales ≈ les évaluations) et *valeurs, croyances-identité* (le « Pourquoi ? » et « Qui ? » ≈ les représentations sociales).

En conclusion, nous pensons que ce modèle des niveaux d'analyse de W. Doise est une hiérarchie et non une abstraction (au sens de la définition proposée dans la section 4.1.5). Cependant, l'existence de propriétés implicites (proches du modèle des niveaux logiques de G. Bateson qui, lui, est une hiérarchie de niveaux d'abstraction) associées à chaque niveau d'analyse fait apparaître le modèle de W. Doise comme une abstraction. Nous tenons cependant à préciser que l'aspect hiérarchique du modèle ne renvoie pas dans notre esprit à une quelconque subordination du psychologique au sociologique ou inversement, mais au fait que le sociologique est associé à une entité (la société) se composant de sous-entités (groupes) qui se composent de sous-sous-entités (les individus) qui, elles, renvoient au psychologique<sup>10</sup>.

La troisième question, « **Sont-ils discrets ou continus ?** », semble trouver une réponse dans l'historique du concept. Il nous semble en effet que les travaux antérieurs utilisent un découpage en niveaux dissemblables sans que ces différences introduisent de l'ambiguïté dans l'analyse<sup>11</sup>. Cette observation parlerait en faveur d'une continuité dans les niveaux, dont les distinctions ne répondraient qu'à un besoin de clarification de l'analyse. La remarque suivante de G. Mugny semble également aller dans ce sens : « *Les niveaux d'analyse distinguent les types d'explications en psychologie sociale selon qu'ils relèvent davantage d'une analyse de nature psychologique ou sociologique. Une classification en quatre types semble suffire pour rendre compte des principes explicatifs actuellement utilisés par les psychologues sociaux* » (Mugny, 1995, p. 158).

La quatrième et dernière question était « *Ces modèles sont-ils suffisamment génériques pour représenter n'importe quel phénomène de sciences humaines ? Quelles sont leurs limites ?* ». A la première partie de cette question, nous sommes tenté de répondre négativement. Il nous semble en effet que les niveaux d'analyse de W. Doise ne soient finalement qu'un choix (pas arbitraire dans la mesure où, comme le dit ci-dessus G. Mugny, le modèle en quatre niveaux « *semble suffire pour rendre compte des principes explicatifs actuellement utilisés par les psychologues sociaux* »), et ne présentent pas de caractère absolu. Dès lors, et compte tenu de l'usage que nous souhaitons faire du modèle des niveaux d'analyse de W. Doise (« *nous recherchons un moyen de systématiser*

<sup>10</sup> Ici, B. Russell parlerait de classes, de sous-classes et de sous-sous-classes.

<sup>11</sup> Nous pouvons remarquer qu'une telle situation serait difficilement imaginable avec les niveaux logiques de G. Bateson dont la cohérence, établie d'une part grâce à la théorie des types logiques de B. Russell, et d'autre part grâce aux catégories d'apprentissage de G. Bateson, ne supporterait pas un découpage différent.

*l'exploration de l'espace de recherche de ces différentes possibilités d'intervention ou d'explication* », cf. section 2.2), nous pouvons imaginer de garder les niveaux d'analyse de W. Doise comme points de repère pour définir une sorte d'« échelle » dans les catégories choisies (de l'intra-individuel à l'inter-catégoriel), mais un continuum allant du psychologique au sociologique nous semblerait plus adéquat.

Cette hypothèse nous semble confirmée par W. Doise lorsqu'il dit : « *Une tâche importante qui incombe aux psychologues sociaux est d'étudier les conditions sociales qui favorisent l'actualisation de classifications plus dichotomiques par appartenances en tout ou rien, de classifications selon des appartenances croisées, ou de classifications prototypiques avec des degrés variés d'appartenances. Il ne s'agit pas de décider dans l'abstrait quelle forme de classification serait la plus adaptée, ou la plus caractéristique de notre fonctionnement psychologique. Ce sont les rapports sociaux qui structurent les représentations intergroupes selon l'une ou l'autre de ces modalités de catégorisation* » (in Doise, Deschamps, Mugny, 1991, p. 31).

### **4.3 Conclusions autour de l'exploration des concepts théoriques**

Au terme de cette analyse des modèles de G. Bateson et de W. Doise, nous avons le sentiment d'avoir clarifié les questions que nous nous posons. Nous sommes donc prêt à envisager l'étape suivante qui consiste à étudier si ces deux modèles peuvent être mis en commun pour réaliser un outil d'utilisation pratique.

Avant cela, nous souhaitons encore apporter quelques commentaires à notre exploration théorique. Premièrement, nous relevons que la PNL et R. Dilts se sont attribués les travaux de G. Bateson d'une manière abrupte et peu argumentée. En effet, si dans la plupart des ouvrages traitant de PNL (par exemple A. Cayrol & J. de Saint Paul, 1991, ou C. Cudicio, 1986, 1988) nous trouvons la référence à *Une écologie de l'esprit I* de G. Bateson, aucun de ceux que nous avons consultés n'expose réellement les travaux ayant permis la construction des niveaux logiques. De sorte que nous avons dû explorer une vaste littérature pour finalement pouvoir identifier les différentes étapes de la genèse du modèle des niveaux logiques. Comment pourtant n'être pas admiratif devant « le saut quantique » que représente le passage de la théorie des types logiques de B. Russell à la théorie des catégories d'apprentissage de G. Bateson...

Notre seconde remarque porte sur la multitude de liens que nous pouvons établir entre les niveaux logiques de G. Bateson et de nombreux modèles existant dans les sciences humaines. Par exemple, A. de Souzaelle (1993) nous propose une lecture de la Torah à quatre niveaux différents (en fait les hébreux proposent une lecture en septante niveaux différents) :

- 1) *Pshat* ≈ 'Ce qui est simple' : *Le texte est une chose extérieure à celui qui le lit*
- 2) *Remez* ≈ *Lecture symbolique du texte*
- 3) *Darash* ≈ *Recherche* ≈ *Scruter, examiner, exiger, vivre, être*
- 4) *Sod* ≈ *Secret* ≈ *Divin*

Ces quatre niveaux nous semblent pouvoir correspondre aux niveaux logiques de G. Bateson allant du concret/Pshat (comportement) au Divin/Sod (transpersonnel) en traversant les niveaux de l'identité, des valeurs et des croyances (Remez et Darash).

Un deuxième exemple, bien différent, nous est proposé par G. Dumézil (1939). L'auteur présente un modèle qui compare les institutions du Moyen âge, de la Renaissance et de la période contemporaine :

- Niveau 1 : Les laboureurs - le Tiers-Etat - L'industrie*
- Niveau 2 : Les guerriers - La Noblesse - La politique*
- Niveau 3 : Les prêtres - Le Clergé - Les sciences*

Un troisième exemple est proposé par E. Morin dans le tome 3 de son ouvrage *La méthode* (1986), où il propose les niveaux suivants d'action sur la connaissance :

- 1) *Construction de la connaissance (action - quoi)*
- 2) *Connaissance de la connaissance (pensées & stratégies - comment)*
- 3) *Communication de la connaissance (croyances, valeurs, culture - pourquoi)*
- 4) *Réflexion sur/conscience de la connaissance (identité - qui)*

Dans le domaine du management, nous trouvons généralement une distinction entre ces niveaux :

- 1) *Opérationnel (quoi faire)*
- 2) *Fonctionnel (comment faire)*
- 3) *Stratégique (pourquoi faire)*

Citons encore l'exemple du modèle systémique de E. Schwarz, dans lequel les différents systèmes peuvent être classés de la manière suivante :

- 1) *Linéarité-causalité (comportement S-R issu d'un « Apprentissage zéro »)*
- 2) *Circularité-rétroaction (choix de stratégies selon l'observation du résultat - « Apprentissage I »)*
- 3) *Systémique (crise, changement, stabilité)*
- 4) *Auto-organisation (Identité - apprentissage)*
- 5) *Auto-poïèse (Reproduction et conscience de soi)*

Enfin ce dernier exemple porte sur les niveaux taxonomiques de B. Bloom (1969) :

- 1) *Connaissance (connaître l'existence de faits précis et concrets)*
- 2) *Compréhension (comprendre les liens entre les faits)*
- 3) *Application (savoir appliquer des fonctions et utiliser les relations qui existent entre les faits)*
- 4) *Analyse (savoir choisir les fonctions et les relations pertinentes pour résoudre un problème portant sur des faits)*
- 5) *Synthèse (être capable d'identifier, d'énoncer et d'utiliser de nouvelles fonctions ou relations - des modèles - applicables aux faits considérés)*
- 6) *Evaluation (être capable de comparer et d'évaluer la pertinence de l'utilisation de différents modèles applicables aux faits considérés)*

On passe dans tous ces exemples du comportement concret à la conception, à la compréhension et à la représentation abstraite du monde, ce qui correspond bien à la structure des niveaux logiques de G. Bateson.

L'exploration d'une multitude de modèles qui nous semblent renvoyer à des niveaux logiques spécifiques nous a amené à chercher à identifier quels attributs, quelles propriétés nous ajoutons ou supprimons pour passer d'un niveau logique à l'autre. Nous proposons donc cette synthèse sous forme de tableau.

Niveaux logiques	Contenus	Pour descendre d'un niveau il faut ajouter la propriété suivante :
Transpersonnel, transmission « Vie spirituelle »	« Existence immatérielle de .. : », « Au delà de moi... », le Divin, le Sacré	Le corps, l'incarnation
Identité, mission « Vie psychique »	« Incarnation de... », corps, émotions, vécu	Le cerveau, la cognition
Valeurs, croyances, permissions, motivations « Vie mentale »	Réflexion, cognition, raisonnement, représentations	L'objet, l'altérité
Stratégies, états, directives « Vie objectale »	Planification, projection dans le futur, représentation mentale abstraite d'actions sur des objets	Les bras, l'action
Comportements, actions, attitudes « Vie physique »	Actions réelles sur des « objets » réels	L'espace et le temps
Environnement	Contexte spatio-temporel	

Figure 5 - Les abstractions des niveaux logiques de G. Bateson

En ce qui concerne le modèle de W. Doise, nous souhaitons redire que non seulement les choix opérés pour définir les niveaux d'analyse ne sont pas arbitraires, mais qu'ils sont même culturellement et idéologiquement caractérisés. En effet, comme le dit J.-L. Beauvois (in Mugny & al., 1995, p. 156) : « Ce nouveau type de clarification permet en outre une analyse non partielle des spécificités de telle ou telle école ou tendance en psychologie sociale. C'est vrai, la psychologie sociale américaine, évidemment la plus « libérale » au sens idéologique de ce terme (...), aime bien se limiter aux analyses ancrées aux niveaux intra-individuel ou interpersonnel (analyses de niveaux I et II dans les formulations de Doise). C'est vrai également que la psychologie sociale française et plus généralement latine, incontestablement plus influencée par la sociologie marxiste, aime bien les analyses empruntant aux niveaux plus sociologiques des relations intergroupes et des savoirs et croyances collectives (analyses de niveaux III et IV dans les formulations de Doise). En suscitant la production de théories qui empruntent à des analyses situées aux différents niveaux, l'heuristique de l'articulation psychosociologique peut faciliter un dépassement de ces oppositions : une analyse psychologique du comportement en groupe n'est pas complète si elle n'intègre pas une dimension proprement sociale (idéologies et structures) ; mais une analyse de la dimension sociale du comportement n'est pas plus complète si elle néglige le fonctionnement proprement psychologique des gens ». Ce point de vue est partagé par P. Marchais lorsqu'il écrit : « Dans une perspective générale d'application des connaissances à l'objet d'étude, la stratégie institutionnelle classique consiste à adopter le savoir d'une époque donnée dans un milieu social déterminé à l'aide de démarches et de modèles codifiés. C'est la connaissance empirique qui projette le savoir d'une époque sur son 'objet' d'étude en réduisant le système observé à quelques types de structures. Elle se contente en quelque sorte d'une démarche tautologique axée sur une logique empirique et un langage naturel » (1999, p. 31). Cette remarque nous conforte donc dans l'hypothèse que l'axe des niveaux d'analyse de W. Doise est en réalité continu et que sa discontinuité apparente se fonde sur un choix théorique, idéologique, culturel et scientifique. Elle nous interroge également sur l'influence qu'exerce notre époque et notre environnement socioculturel sur notre propre définition d'un modèle de représentation du monde. Ainsi, non seulement l'observateur n'est pas neutre, mais de plus le modèle d'analyse et de représentation utilisé est également subjectif. Même si le contexte de ce travail ne nous permet pas de développer cette question, nous gardons à l'esprit que, dans cette perspective, la recherche d'un modèle universel de représentation du monde est à proprement parler impossible.

## 5 Présentation de l'outil Bateson & Doise

### 5.1 Introduction

Au terme de cette brève revue de la littérature relative aux deux modèles étudiés, nous pouvons postuler que les variables manipulées sur les axes des modèles de G. Bateson et W. Doise sont indépendantes. En effet, alors que G. Bateson explore les différents niveaux auxquels peut être expliqué le comportement d'un organisme donné, W. Doise, lui, cherche à identifier les différents types d'organismes ou d'entités sociales que nous pouvons observer. En effet, même si W. Doise associe implicitement un niveau logique donné à chacun de ses niveaux d'analyse, c'est fondamentalement aux différentes entités sociales (individu, groupe, société, etc.) qu'il s'intéresse.

Dès lors, nous pouvons croiser les axes des niveaux logiques et des niveaux d'analyse pour construire un outil de représentation du monde. En effet, alors que l'axe des niveaux logiques permet d'analyser le fonctionnement d'une entité donnée selon différents points de vue, l'axe des niveaux d'analyse permet d'opérer cette analyse sur différentes entités plus ou moins indépendantes.

Ainsi, nous obtenons une grille qui permet une exploration, sinon exhaustive, du moins relativement complète de l'espace de recherche des explications<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> L'axe des niveaux d'analyse peut être considéré comme continu (les niveaux proposés n'étant que des points de repère sur l'axe considéré).

Pour illustrer l'usage de cet outil, nous proposons ci-dessous quelques exemples d'application et d'utilisation de l'outil.

Niveaux d'analyse de W. Doise →	Psychologique	Intra-individuel	Inter-individuel ou Intra-groupe	Inter-groupe ou Intra-catégoriel	Inter-catégoriel	Sociologique
		Individuel	Groupe	Institution Profession	Société	
Niveaux logiques de G. Bateson ↓						
Transpersonnel						
Identité						
Valeurs, croyances						
Stratégies						
Comportements						
Environnement						

Figure 6 - L'outil Bateson & Doise

## 5.2 Exemples d'utilisation et de mise en œuvre de l'outil Bateson & Doise

Les exemples que nous proposons sont tirés soit de la vie publique helvétique, soit de notre pratique professionnelle. En effet, comme nous le disions au début de ce travail, nous exerçons en qualité de psychologue du travail indépendant. Dès lors, les clients nous consultent pour que nous les aidions à clarifier les situations personnelles et professionnelles auxquelles ils sont confrontés. C'est dans ce cadre que nous cherchons à comprendre l'articulation entre les différents niveaux logiques et les différentes entités sociales auxquelles appartient le client dans la situation considérée.

### 5.2.1 Etre ou ne pas être cuisinier...

Une personne se présente au cabinet en demandant la possibilité de réaliser un bilan personnel et professionnel. Elle exerce la profession de cuisinier et se sent fatiguée par l'exercice de cette profession. Les horaires irréguliers et le manque de relations humaines lui pèsent. Elle ne voit pas assez sa famille et cette situation la frustre et l'épuise. Elle aimerait bien faire autre chose, mais quoi ? Nous pouvons donc lui proposer d'utiliser le tableau de l'outil Bateson & Doise non seulement pour comprendre l'état actuel de sa situation, mais aussi pour concevoir ce que pourrait être l'« état désiré » à atteindre<sup>13</sup>.

Les différentes entités sociales qui sont susceptibles d'être représentées grâce à l'outil Bateson & Doise sont dans ce cas :

- Le client en tant qu'homme et citoyen
- Le client dans son rôle professionnel de cuisinier
- Le client dans son rôle de collaborateur de l'institution qui l'emploie

<sup>13</sup> Evidemment, cet « état désiré » sous-entend que la personne qui consulte peut identifier ce que pourrait être cet état. Ce n'est pas le cas habituellement. Nous pouvons cependant l'aider à identifier quelques-unes des caractéristiques qu'elle imagine comme propres à cet état (par exemple pouvoir rentrer manger le soir avec sa famille, disposer de ses week-ends, etc.).

- Le client dans son rôle de père de famille
- La famille du client
- La corporation professionnelle des cuisiniers
- L'institution qui l'emploie
- Le tissu social dans lequel il évolue

Nous pouvons alors lui proposer de travailler par exemple sur la grille ci-dessous :

Niveaux d'analyse de W. Doise →	Intra-individuel	Intra-individuel	Intra-individuel	Intra-individuel	Inter-individuel ou Intra-groupe	Intra-catégoriel	Intra-catégoriel	Inter-catégoriel
	Homme et citoyen	Cuisinier	Collaborateur de son institution	Père de famille	Famille	Institution	Corporation professionnelle	Suisse romande
Transpersonnel								
Identité								
Valeurs, croyances								
Stratégies								
Comportements								
Environnement								

Figure 7 - Un exemple d'utilisation de l'outil Bateson & Doise

- En tant qu'homme il exprime le désir de pouvoir être plus en relation avec ses partenaires de travail. C'est une stratégie. Elle se rattache probablement à une valeur relativement nouvelle pour notre client, qui est que la relation et le lien sont (aussi) importants que l'action. Ces valeurs et croyances peuvent renvoyer à une identité de jeune quadragénaire père de famille pour qui l'Être devient plus important que le Faire (par exemple selon P. Levin, 1986).
- En tant que cuisinier, il exprime sa fatigue des horaires irréguliers et du manque de relations. Mais si l'on explore plus avant, le client exprime aussi sa croyance dans le fait que « cuisiner pour une institution (homes, hôpitaux, etc.), c'est l'usine et ça n'est pas vraiment cuisiner ». Il est donc possible de trouver des horaires réguliers, mais c'est l'identité de « cuisinier » qui est alors mise en défaut.
- En tant que collaborateur, le client nourrit une croyance de disponibilité totale. Être un bon collaborateur, c'est être toujours disponible et se mettre en quatre pour satisfaire les désirs de l'employeur. Cette croyance l'amène à adopter des stratégies telles que « dire oui » systématiquement. Au niveau des comportements, c'est par exemple lorsque, dimanche dernier, il termine à 2h30 du matin car des amis du patron sont arrivés pour manger à 23h...
- En tant que père de famille, ses croyances le rendent très malheureux. En effet, alors qu'il croit profondément à l'importance d'être présent au coucher des enfants, durant les week-ends ou durant les vacances, les contraintes professionnelles et institutionnelles l'obligent à y renoncer le plus souvent. Dès lors, il développe des stratégies de déni pour éviter d'y penser. Mais il sent bien

que ça l'use, qu'il s'épuise et se démotive au fur et à mesure que le temps passe. De plus, les comportements associés à cette stratégie de déni font que, parfois, il préfère se plonger encore plus dans le travail pour ne plus penser à tout cela... ce qui ne fait qu'accroître son malaise !

- De son côté, la famille adopte des comportements qui déroutent notre cuisinier. Ainsi, après avoir beaucoup demandé sa présence, plus personne ne dit rien. Mais il constate que la famille s'éloigne de lui. Ainsi, les enfants ne lui demandent même plus de venir les voir au match les week-ends (stratégie : « de toute façon, la réponse sera négative, il est donc inutile de demander ! »). La famille nourrit la croyance que, si un père aime ses enfants et son épouse, alors il se donne les moyens d'être avec eux.
- L'institution, en l'occurrence un établissement public (identité et environnement), considère qu'être cuisinier, c'est accepter ces inconvénients (croyance). Il n'y a aucune raison de faire autrement. Donc la présence inconditionnelle du cuisinier aux heures d'ouverture n'est pas négociable (stratégie). Notre cuisinier travaille donc du mardi au dimanche jusqu'à 1h30 (comportement).
- Etc.

Au fur et à mesure de la réflexion, le client peut identifier les paradoxes qui provoquent son mal être. Il peut alors distinguer les éléments sur lesquels il peut potentiellement agir. Par exemple, il peut travailler sur sa croyance que « cuisiner pour une institution (homes, hôpitaux, etc.), c'est l'usine et ça n'est pas vraiment cuisiner ». Cette croyance représente pour lui l'un des obstacles majeurs à une vie de famille plus harmonieuse... Est-elle légitime ? Peut-elle être compensée par une autre activité ? Comment rester un « vrai » cuisinier tout en disposant de ses soirées ?

Un autre lieu d'intervention pourrait être de travailler sur cette stratégie de disponibilité totale qu'adopte systématiquement notre client. Est-elle exigée par l'institution ? Quelles seraient les conséquences s'il mettait des limites à l'institution (se sentirait-il encore un bon collaborateur ? jusqu'où mettrait-il son poste en péril en n'acceptant pas tout ? etc.) ? A quelle croyance personnelle cette tendance à dire « oui ! » est-elle rattachée ? etc.

## 5.2.2 Combien vaut une vie humaine ?

Le deuxième exemple est tiré d'une situation politique portant sur une décision difficile à adopter : faut-il ou non renouveler le camion-échelle des pompiers ? Ce camion a été acquis voici plus de dix ans. Durant ces dix années, il a permis le sauvetage d'une vingtaine de personnes qui, sans ce véhicule, seraient décédées. Le coût d'un tel véhicule est de plus d'un million de francs suisses... Doit-on le remplacer ?

Evidemment, selon que l'on se place dans une perspective communautaire (sociale), politique (parti) ou individuelle, et selon le niveau logique auquel on choisit de réfléchir, les réponses varient du tout au tout. Par exemple, le choix politique visant à investir une somme aussi conséquente (comportement) se fonde sur une croyance que la vie humaine est irremplaçable et que tout ce qui peut être fait doit être fait. D'un autre côté, le refus d'investir une somme aussi considérable (comportement) peut se fonder sur une croyance en la responsabilité individuelle : chacun est libre d'attribuer à la vie humaine une somme qu'il considère comme raisonnable. Ainsi, par exemple, la REGA (société suisse de sauvetage hélicoptère) fonctionne selon le principe des donateurs volontaires. Un individu qui considère que le transport en hélicoptère doit être absolument assuré peut cotiser. En cas d'utilisation du service, il bénéficie de la gratuité. A l'inverse, celui qui ne considère pas que ce service est absolument nécessaire peut ne pas cotiser. Cependant, en cas d'utilisation, il paie un prix conséquent (de l'ordre de Frs. 5'000.-) pour l'utilisation d'un service privé. Ce système pourrait être appliqué de la même manière pour le camion-échelle des pompiers.

Il est intéressant de remarquer que la question de la « valeur » de la vie humaine est régulièrement soulevée dans la vie quotidienne bien que nous n'en formalisons pas chaque fois explicitement les enjeux idéologiques. Ainsi, par exemple, lorsqu'un Conseil d'Etat décide, face à sa nouvelle planification hospitalière, de supprimer le service des urgences d'un hôpital périphérique (on parle aujourd'hui « d'établissement de proximité »), il décide que la vie humaine ne doit pas être sauvée à *tout prix*... Ceux pour qui le trajet jusqu'à l'hôpital cantonal devient trop long mourront. Il ne s'agit pas de juger de la pertinence de ce choix, mais plutôt de regretter l'absence de réflexion systématique dans certaines décisions politiques qui pourtant se fondent sur les mêmes croyances implicites.

Pourtant, la stratégie évoquée ci-dessus peut être rapportée au niveau de la croyance qui la sous-tend. Ainsi, si l'on divise le coût annuel du service d'urgence de l'hôpital périphérique par le nombre de patients qui n'auraient pas survécu au trajet jusqu'à l'hôpital cantonal durant cette même année, nous accédons plus ou moins à la « valeur » qu'attribue actuellement notre société à la vie humaine. Cette croyance, une fois formalisée, pourrait servir de base de réflexion pour la décision d'acheter ou non un nouveau camion-échelle<sup>14</sup>.

Bien sûr, une réflexion aussi cartésienne sur un sujet aussi sensible paraît a priori indécente. Pourtant, de telles réflexions sont menées quotidiennement, mais elles se fondent très souvent sur des valeurs, des croyances et des stratégies implicites... Est-ce vraiment plus satisfaisant ?

### 5.2.3 Le foulard islamique...

Il y a quelques années, la vie d'un canton romand a été secouée par l'affaire dite du « foulard islamique ». Une élève islamique pratiquante est venue en classe voilée. L'enseignant a réagi énergiquement et a interpellé la commission scolaire qui l'a soutenu dans sa décision de renvoyer l'élève si elle ne retirait pas son voile. Le père de l'enfant, islamique pratiquant, a interpellé le Conseil d'Etat qui lui a donné raison. S'en est suivie une assez longue procédure politico-juridique au terme de laquelle le tribunal administratif a finalement donné raison au Conseil d'Etat et a débouté la commission scolaire... L'enfant a pu retourner en classe voilée.

Parallèlement à cette « affaire » s'est déroulé dans un autre canton un épisode dans lequel une enseignante, nouvellement convertie à l'Islam, s'est vu retirer son droit d'enseigner voilée au sein de l'école publique.

L'intérêt de ces deux situations réside dans la confusion et dans les réactions émotionnelles qu'elles provoquent. L'outil de Bateson & Doise peut nous permettre de clarifier les choses.

Premièrement, prenons comme entité (sur l'axe de W. Doise) le père de l'enfant. Cet homme est islamique pratiquant... C'est son identité. Cette identité l'amène à adopter des croyances dont celle que les femmes doivent être voilées si elles ne veulent pas être impures. Evidemment, la stratégie associée à cette croyance est que sa fille doit être voilée. En conséquence, le comportement observable est que sa fille arrive voilée à l'école.

Deuxièmement, l'enseignant est un enseignant helvétique. C'est son identité dans la situation présente. A cette identité est associée la valeur selon laquelle l'école est publique, obligatoire, gratuite et laïque. Dès lors, sa stratégie consiste à ne pas accepter de signes religieux distinctifs au sein de sa classe. Le comportement « raisonnable » consiste donc à refuser que l'élève islamique porte le voile.

Comme on peut le constater jusqu'ici, les deux comportements semblent parfaitement cohérents dans la perspective de chacune des entités considérées (le père et l'enseignant).

---

<sup>14</sup> L'expérience menée avec le camion-échelle actuel situe le « prix » de la vie humaine aux alentours de Frs. 50'000.- (vingt sauvetages pour environ un million de francs).

Si l'on introduit dans la réflexion la commission scolaire comme nouvelle entité (au niveau groupe ou institutionnel), nous y trouvons probablement la croyance et la valeur que l'école est et doit rester laïque et que son rôle de commission scolaire consiste à défendre cette laïcité. Elle va donc soutenir son enseignant (croyance quant à son rôle) et adopter une stratégie de fermeté.

Enfin, lorsque nous ajoutons à la réflexion le Conseil d'Etat (niveau social), nous observons que ce dernier fait appel à une stratégie plus générale qui est partagée par la commission des chefs de département de l'instruction publique (CDIP) et qui vise à une « certaine tolérance ». Or la valeur sur laquelle se fonde cette tolérance ne semble pas avoir été explicitée. Dès lors, chacun peut l'interpréter selon sa propre représentation du monde. Ainsi, si pour certains cette tolérance est le « début de la fin » et la preuve de l'abandon de la laïcité (valeur centrale de notre institution scolaire) par les politiques, pour les autres au contraire il s'agit d'une ouverture d'esprit propice à la solidarité et à la paix sociale. Ces interprétations renvoient évidemment à des appartenances à des catégories sociales spécifiques (par exemple libéraux vs conservateurs).

Ce qui est intéressant, c'est d'observer combien ces différents points de vue sont difficiles à départager. Ainsi, même si la question est devenue politique et qu'une décision de justice a « tranché », cette dernière ne peut être qu'une décision arbitraire dans la mesure où elle se fonde sur un choix de niveau logique arbitraire du point de vue d'une entité arbitraire. Pourtant, une solution objective existe. En effet, comme nous l'a montré B. Russell, il est possible de sortir de ce type de paradoxe en adoptant une position *MÉTA*. Ainsi, en choisissant l'un des postulats comme *MÉTA* par rapport aux autres, nous pouvons dépasser le blocage.

Dans l'exemple qui nous occupe, nous pouvons décider que la valeur *laïcité* est *MÉTA* par rapport aux valeurs *publique, gratuite et obligatoire*. Dans ce cas, l'élève ne peut pas être acceptée avec son voile à l'école. Si nous considérons par contre que c'est la valeur *obligatoire* puis *publique* (donc *gratuite*) qui est *MÉTA*, alors la *laïcité* passe au second plan et l'enfant voilée est la bienvenue (c'est la *tolérance* dont nous parlions précédemment). Dans le cas présent, « l'affaire » de l'enseignante voilée nous apporte encore quelques informations supplémentaires. En effet, le jugement rendu dans ce cas postule que, si l'enseignante ne peut pas exhiber de signes distinctifs religieux (l'école et ses collaborateurs sont laïques), les élèves sont par contre autorisés à en porter pour autant qu'ils ne fassent pas de prosélytisme (l'école est publique et obligatoire). Ce jugement définit donc clairement que l'identité d'enseignant renvoie à des valeurs qui sont hiérarchiquement organisées :

1. L'enseignant est laïque
2. L'école est publique et gratuite
3. L'école est obligatoire
4. L'école est laïque

Dès lors, les stratégies associées sont beaucoup plus claires. En ce qui concerne le port du foulard ou de tout autre signe distinctif religieux, la position serait alors la tolérance, sous réserve de prosélytisme.

Remarquons en passant que le choix de ce qui est *MÉTA* est purement arbitraire et idéologique<sup>15</sup>. Ainsi, si l'exemple helvétique ci-dessus prône plutôt la tolérance, il nous a été rapporté que la France propose plutôt une position de fermeté, en avançant que la tâche d'enseignement est parfois inconciliable avec le port du foulard (ex. : EPS). Or ce pays majoritairement chrétien est le lieu d'une forte immigration musulmane. Dès lors ce choix peut aussi être compris comme l'opportunité pour le gouvernement en place de combattre l'instrument de pouvoir machiste que représente le foulard islamique, de l'homme musulman sur la femme.

---

<sup>15</sup> De la même manière, la décision établissant que la CDIP doit adopter une position commune est tout aussi arbitraire. Une stratégie « régionaliste » n'est pas en tant que telle moins pertinente.

## 5.2.4 Pour moi, être une « bonne » infirmière c'est...

Notre dernier exemple porte sur une équipe infirmière au sein de laquelle de nombreux conflits provoquent une tension insupportable. En prenant quelques exemples concrets de comportements sources de conflits, nous avons pu mettre en évidence à quels niveaux se situent les difficultés.

L'une des situations exposées est centrée sur le fait que « certaines infirmières ne font pas leur travail jusqu'au bout ». Ainsi, certaines collaboratrices commencent un soin sur un patient et ne le terminent pas, ce qui a le don d'excéder plusieurs de leurs collègues. Après discussion, il apparaît que d'autres infirmières (plutôt de la « vieille » école) considèrent que si l'on aime son métier et que l'on est une « bonne » infirmière, alors on s'occupe de son patient jusqu'au bout et à la perfection (c'est une croyance). A l'inverse, l'autre groupe d'infirmières perçoit le métier comme une activité professionnelle, avec des horaires de travail, un salaire et une vie privée après le travail. Dès lors, ce n'est pas le patient qui fixe l'horaire mais l'horaire qui définit la fin de la journée (c'est une croyance différente).

Evidemment, ces différences de croyances (sacerdoce vs profession) autour de ce que doit être une « bonne » infirmière (c'est une identité) provoquent des comportements qui ne sont pas conciliables. Dès lors, la seule issue possible porte sur la définition d'une stratégie au niveau institutionnel (éventuellement au niveau de l'équipe soignante) qui établit ce que doit être le comportement adéquat. Sur cette base, les infirmières sont tenues de respecter la stratégie proposée et d'adopter les comportements associés. Remarquons que cette stratégie institutionnelle renvoie évidemment elle aussi à des valeurs et des croyances au niveau de l'institution. Or nous observons souvent que le désaccord entre les valeurs institutionnelles et les valeurs individuelles de certains collaborateurs sont la cause de bien des souffrances...

## 5.3 Conclusions et commentaires sur l'outil Bateson & Doise

Comme nous avons pu le constater précédemment, le croisement des deux modèles proposés par G. Bateson et W. Doise présente un puissant outil d'analyse de situations en sciences humaines. De plus l'utilisation régulière de cet outil nous amène à l'associer à d'autres représentations pour en préciser le sens.

Ainsi, par exemple, nous avons brièvement signalé le modèle des niveaux de gestion de l'entreprise *Stratégique-Fonctionnel-Opérationnel*<sup>16</sup> (fin du chapitre 4). En intégrant ce modèle dans l'outil Bateson & Doise, nous pouvons distinguer quels documents institutionnels décrivent quoi et à quel niveau :

NIVEAUX LOGIQUES	DOCUMENTS DANS L'ENTREPRISE
Identité	« Corporate Identity » - Culture d'entreprise (explicite ou implicite)
Valeurs, croyances	Charte d'entreprise - Engagements sociaux, environnementaux, politiques
Stratégies	Démarches ISO 9000, 14000, MSST - Procédures - Règlements
Comportements	Procès-verbaux de situations - Protocoles - etc.
Environnement	Contexte politico-socio-économique de l'entreprise

Figure 8 - Un exemple d'utilisation de l'outil Bateson & Doise dans l'entreprise

<sup>16</sup> Voir par exemple l'ouvrage de J.-P. Thommen, *Introduction à la gestion d'entreprise*, Ed. Versus, Zürich, 1994.

Un autre exemple illustrant cette flexibilité de l'outil est tiré de notre pratique thérapeutique. En effet, nous avons remarqué que l'intervention sur chacun des différents niveaux logiques nécessitait la mise en œuvre d'outils thérapeutiques différents. Ainsi, les démarches dites comportementales permettent d'agir sur le niveau des stratégies et des comportements, les approches cognitives sur les représentations, les croyances et les valeurs, alors que les démarches psychodynamiques (parfois baptisées « psychologie des profondeurs ») permettent un travail sur les représentations et l'identité.

Ces deux exemples montrent que l'outil Bateson & Doise doit rester souple dans son utilisation et dans sa mise en œuvre. Si nous devions figer sa structure, nous perdriions probablement de l'universalité. Cette manière de voir les choses rejoint totalement celle que nous propose J. de Rosnay dans *Le macroscope* lorsqu'il écrit : « Enfin, je tiens à vous dire que je me méfie presque instinctivement des modèles du monde qui prétendent tout englober, des théories unitaires qui prétendent tout expliquer. Certes, ils correspondent à cette tendance naturelle de l'esprit humain à vouloir rapprocher, réunir, unifier. Mais c'est précisément parce qu'ils sont si satisfaisants qu'ils peuvent être dangereux. Un modèle du monde peut conduire à la pire des intransigeances : on filtre, on élimine tout ce qui n'entre pas dans ce modèle. Une théorie unitaire peut conduire à la pire des suffisances : à quoi bon chercher, critiquer, inventer ? Je rejette toute représentation close et stérile. Les modèles que je propose ne sont que des points de départ pour la réflexion. En aucun cas des points d'arrivée. Ces modèles doivent être confrontés à la réalité et surtout à l'aléatoire. Ils doivent être agressés, détruits et reconstruits. Car ils ne peuvent évoluer que dans la confrontation et le discontinu. C'est-à-dire dans l'action. C'est par un aller-retour incessant entre représentation et action qu'un modèle conceptuel peut évoluer » (J. de Rosnay, 1975, p. 21).

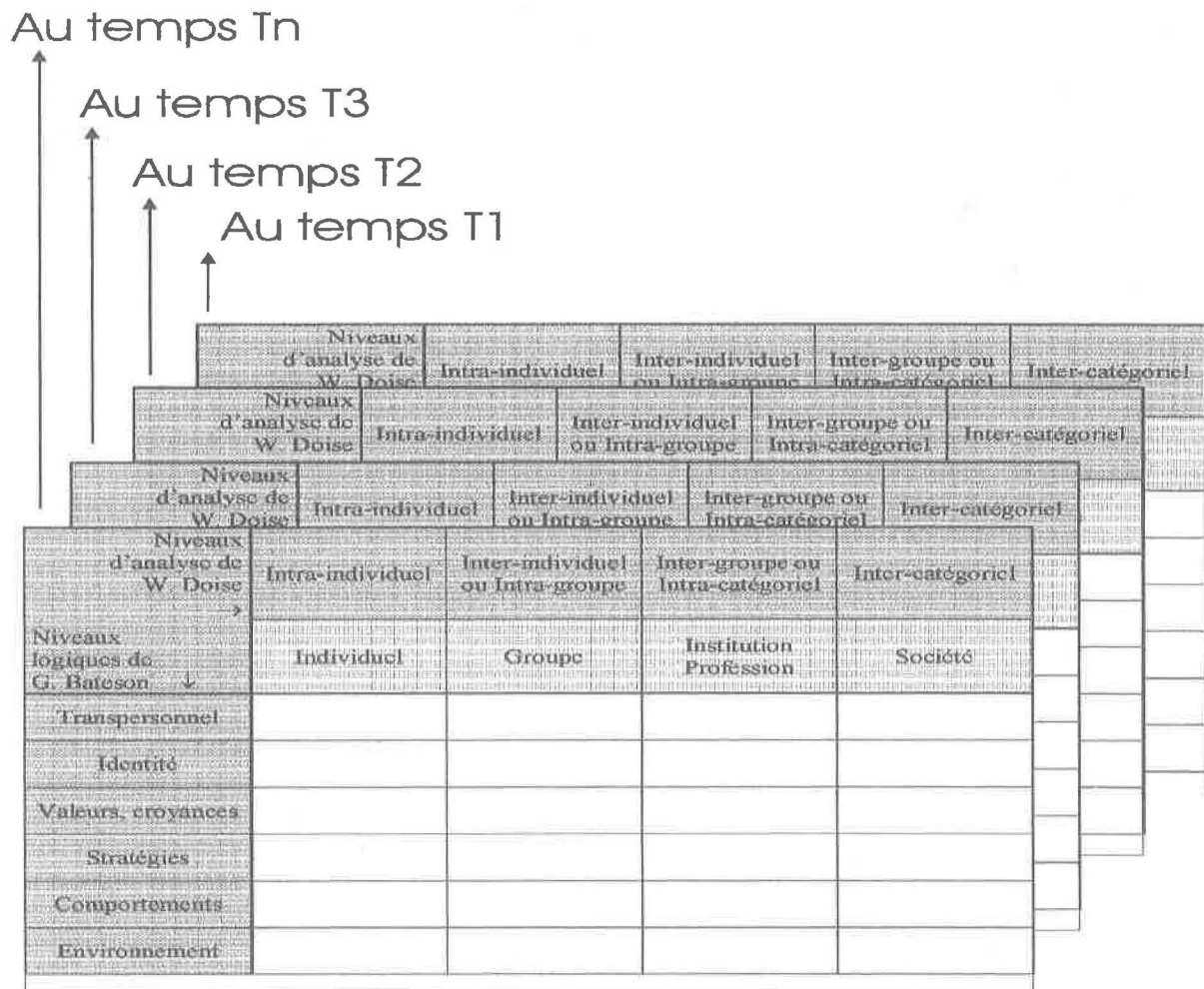


Figure 9 - L'outil Bateson & Doise + une dimension temporelle

Pour conclure ce chapitre, nous souhaitons encore dire que notre réflexion autour de cet outil est en constante évolution. A ce titre, et même si nous sommes aujourd'hui obligé de conclure ce travail et d'y refléter l'état actuel de notre réflexion, nous ne pensons pas que l'outil Bateson & Doise soit abouti. Par exemple, nous pensons qu'une représentation plus complète des situations analysées pourrait être atteinte en introduisant une dimension temporelle dans l'outil Bateson & Doise (cf. page précédente).

D'une manière générale, nous reprenons à notre compte ce que dit J. de Rosnay en *agressant, détruisant et reconstruisant* chaque jour cet outil, et en le confrontant quotidiennement à la pratique du psychologue du travail et de l'enseignant-formateur que nous sommes.

## 6 Conclusions générales

En arrivant au terme de ce travail, nous souhaitons faire quelques remarques sur le processus de travail que nous avons adopté.

Premièrement, nous avons découvert avec surprise que le modèle des niveaux logiques, initialement présenté comme issu des travaux de la PNL, discipline souvent contestée par l'université, est en fait un modèle d'une étonnante rigueur scientifique et l'œuvre de G. Bateson, dont on connaît la notoriété académique. A l'inverse, le modèle des niveaux d'analyse de W. Doise, que nous avons découvert voici quelques années dans le cadre des cours de psychologie générale et sociale, est en fait un modèle utile mais finalement moins original que nous ne l'imaginions au début de notre travail. Cette inversion des tendances au fur et à mesure de notre recherche nous démontre, d'une part, qu'il est délicat d'écarter une théorie sous prétexte que son « diffuseur » (par opposition à son « concepteur ») est perçu comme scientifiquement peu rigoureux et, d'autre part, qu'il est utile d'explorer l'histoire des théories pour en comprendre les fondements<sup>17</sup>.

Deuxièmement, nous nous réjouissons d'avoir pu explorer des concepts théoriques parfois très abstraits pour finalement pouvoir en dégager un outil d'analyse concret... C'est à nos yeux le rôle du praticien que de comprendre les théories développées par le monde académique pour les transposer dans sa pratique quotidienne.

Notre projet initial portait sur le développement d'une démarche systématique de formation à la supervision. Dans ce projet, l'outil Bateson & Doise (du moins ce que nous imaginions qu'il pourrait être) n'était qu'une des étapes du processus de supervision proposé. Nous sommes aujourd'hui satisfait d'avoir réduit nos objectifs à l'étude des deux modèles de G. Bateson et W. Doise et à l'élaboration de l'outil Bateson & Doise. Nous ne perdons cependant pas de vue que cet outil peut parfaitement représenter la pièce centrale de ce processus systématique de supervision auquel nous réfléchissons.

---

<sup>17</sup> Cette recherche nous a même amené à relire le *Discours de la méthode* de Descartes...

## *Postface :*

### **A propos du débat sur la dépénalisation de la consommation de cannabis**

Un débat sur la dépénalisation de la consommation de cannabis se développe en Suisse comme paraissent ces lignes. Sur la base d'un article reproduit à la page suivante, nous avons utilisé l'outil B&D pour situer les déclarations exprimées par les personnages politiques interviewés. Il en ressort que chaque position peut, au moins partiellement, recevoir l'approbation du lecteur. Dès lors, il devient quasiment impossible de se forger une position personnelle tant la pertinence des propos est évidente.

C'est bien dans de telles situations que la nécessité de pouvoir disposer d'un outil d'analyse s'impose. En effet, chaque personnage interviewé est un(e) parlementaire compétent(e), réputé(e) tel(le) et dont l'analyse ne peut pas simplement être ignorée ou rejetée. En replaçant les différents propos dans l'outil B&D, nous obtenons la grille d'analyse ci-dessous. Nous observons alors que les auteurs des propos se placent à des niveaux logiques différents. Ainsi, si J. Neyrinck s'exprime clairement à un niveau identitaire, voire à celui des valeurs-croyances, B. Polla par exemple se place elle à un niveau nettement plus stratégique, voire comportemental. Dès lors un débat portant sur un sujet dont le niveau logique de réflexion n'est pas défini va essentiellement refléter les forces en présence, la rhétorique et le charisme des intervenants, mais ne pourra pas aboutir à une compréhension commune du problème sur le fond.

Partant de cette réflexion, nous nous sommes demandé si l'identité suisse ne pouvait pas être une bonne manière d'aborder un problème tel que celui posé par la dépénalisation de la consommation de cannabis. En effet, l'identité suisse est formalisée dans la *Constitution helvétique* et nous devrions donc y trouver les réponses à nos questions. Malheureusement, il nous suffit de consulter ce document pour découvrir qu'un même article peut aussi bien légitimer la libéralisation (art. 41.g) que l'interdiction (art. 41.c)... L'identité suisse est multiple et diverse !

Ce constat nous amène donc à postuler qu'un débat tel que celui proposé autour de la question de la dépénalisation de la consommation de cannabis devrait être conduit en distinguant le niveau logique sur lequel porte la réflexion. Ainsi, le niveau auquel se posent les questions pourrait faire l'objet d'une décision formelle (par exemple au niveau identitaire) d'où découleraient tout naturellement les questions de niveau inférieur. Finalement, une décision de niveau identitaire s'accompagnerait également de décisions, par exemple au niveau comportemental ; si la majorité populaire devait accepter comme principe la dépénalisation de la consommation des drogues douces, cette décision devrait être prise en accord avec des propositions concrètes aux niveaux inférieurs. Par exemple, un employeur ou un enseignant confronté à des collaborateurs ou des élèves dont le taux de THC est trop élevé pour leur permettre de réaliser un travail en toute sécurité, devrait pouvoir disposer des outils légaux propres à gérer une telle situation (par exemple au niveau comportemental). En effet, c'est l'employeur qui, dans le cas présent, est responsable de l'intégrité physique et psychique de ses collaborateurs. En cas d'accident, c'est lui qui devra assumer les conséquences très concrètes que la dépénalisation provoque. Le tableau ci-dessous propose quelques exemples de questions soulevées à chacun des différents niveaux logiques ainsi que les réponses actuelles que nous donnerions subjectivement à ces questions.

# Cannabis La dépénalisation promet de belles empoignades

Au lendemain de l'annonce par Ruth Dreifuss de la dépénalisation de la consommation de cannabis, un coup de sonde dans les tranchées du Conseil national révèle des oppositions irréductibles.

De Berne:  
Stéphane Sieber

Jacques Neirynek (PDC/VD): «Non, non, non et non! Nous avons déjà deux drogues - le tabac et l'alcool -, ça suffit! Nous sommes dans une société qui, au fond, n'a qu'une idée: celle de tout libéraliser, de faire sauter toutes les barrières, tous les interdits, en matière de drogues et de sexualité certes, mais jusqu'au langage et aux bonnes manières. Écoutez donc les jeunes s'exprimer à coups de «Nom de Dieu», de «bordé» et de «putain», utiliser en toutes circonstances le tutoiement, se conduire grossièrement à table - quand ils y viennent. On en vient à oublier la frontière entre la civilisation, ce qui tend vers le beau et le bien, et la barbarie, où tout se vaut. On néglige les normes, dont les jeunes ont le plus grand besoin, quitte à les transgresser momentanément pour s'affirmer. Eh bien, la libéralisation de la consommation de cannabis, même si je n'en exagère pas

la gravité, va dans ce sens d'une abolition des repères. Et je pense donc qu'il faut la combattre, car il faut se battre sur tous les fronts si l'on veut s'opposer à cette dérive.»

## Discuter, pas réprimer

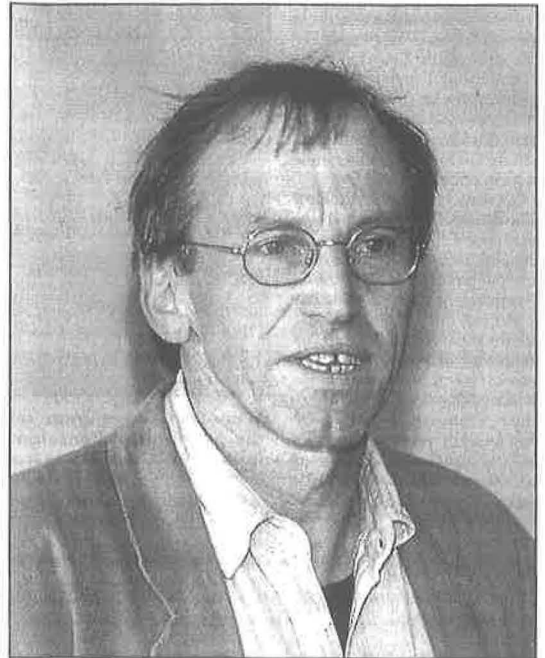
Ruth Vermot (PS/BE): «C'est un bon pas dans la bonne direction. En tant que présidente de Contact, le réseau faitier des institutions cantonales bernoises d'aide aux personnes toxicodépendantes, je suis résolument favorable à la dépénalisation de la consommation de toutes les drogues: du cannabis parce que, n'engendrant pas de dépendance majeure, il peut être consommé avec modération et n'est pas plus dangereux que le tabac ou l'alcool, et des drogues dures, parce que ceux qui en prennent ne sont pas des criminels, mais des malades. Bien sûr, il faut mettre l'accent sur la prévention. Mais dire aux jeunes «Vous n'avez pas le droit de fumer cela» est une démarche antipédagogique. Il est bien plus valable de discuter avec eux que de les réprimer pour les mettre en garde, comme on doit discuter avec les jeunes filles qui, malheureusement, sont de plus en plus nombreuses à fumer la cigarette.»

Maya Lalive d'Épinay (rad/SZ): «Cela ne me pose

vraiment aucun problème de voir la consommation de cannabis libéralisée. Oui, pourquoi pas? Comme l'alcool ou le tabac, le cannabis, qui est une drogue douce sans effets extrêmes, est un produit qui se prête à une consommation responsable si la prévention est bien faite: une fois de temps en temps, sans abus. D'ailleurs, presque tous les jeunes que j'ai interrogés en prennent, dans les villes comme dans les villages, aussi dans le canton de Schwyz; ils rient lorsque je leur dis que je n'y ai jamais touché.»

## Message incohérent

Barbara Polla (lib/GE): «À mon avis et sans l'ombre d'aucun doute c'est une très mauvaise décision, même si elle était attendue. Fondamentalement, il est incohérent de libéraliser la consommation du cannabis d'une part, et de prétendre accroître la prévention d'autre part - ou bien de lutter à grand bruit contre le dopage: ce message contradictoire ne peut pas, j'insiste, il ne peut pas être compris par les jeunes. C'est vrai que tous les fumeurs de cannabis ne deviennent pas de grands toxicomanes, mais tous les toxicomanes ont commencé par le cannabis. L'expérience prouve que dans le milieu scolaire et dans les établissements publics, ce sont bien ces jeunes-là qui



L'écologiste neuchâtelois Fernand Cuhe est favorable sans enthousiasme à la dépénalisation. Selon lui, cette décision doit impérativement aller de pair avec un travail de prévention en profondeur. photo snp

sont visés par les trafiquants dangereux. Dès lors, si le Parlement suit le Conseil fédéral, ce

qui est probable, l'éventualité du lancement d'un référendum devra être étudiée.»

Lisbeth Fehr (UDC/ZH): «Il est évident que la dépénalisation va alléger le travail de la police et des juges qui, de toute façon, ne mettent plus depuis longtemps un grand zèle pour traquer les petits consommateurs de drogue - et je ne m'en offense pas. Mais cette décision porte un message qui dit clairement: "Tout est désormais autorisé". On peut bien parler de prévention, comment pourra-t-on empêcher un jeune de goûter et d'apprécier un produit autorisé? Il tombe sous le sens que cette légalisation va induire un accroissement de la consommation.»

STS

## Un intérêt pour les producteurs

Fernand Cuhe (vert/NE): «Favorable sans enthousiasme à une dépénalisation de la consommation de cannabis, j'ajoute immédiatement que cette décision doit impérativement aller de pair avec un travail de prévention en profondeur. Il ne faut pas que la consommation de cannabis soit aussi banalisée que celle d'un Sugus ou d'un Toblerone, mais qu'elle soit responsable, comme celle de tabac ou de vin.

Et puis, il faut aussi que la production, la commercialisation et la distribution fassent l'objet d'un cadre et d'un contrôle sans reproches, avec une teneur en THC réglée par la loi. Ce pan important et compliqué - qu'on pense aux circuits parallèles - n'apparaît pas encore dans les choix du Conseil fédéral.

En tant que producteur, je me rappelle qu'on a longtemps cultivé le chanvre en Suisse pour en faire des fibres.

Mon père et ma mère se sont livrés à cette activité, j'ai des photos de cela. Aujourd'hui en revanche, il faut admettre que ce créneau n'est plus porteur. Le chanvre sera cultivé pour son huile thérapeutique (sans THC), mais surtout pour les 500.000 consommateurs plus ou moins réguliers qui s'intéressent aux feuilles et aux fleurs. Avec une production réglementée, on aura une niche limitée pour quelques centaines de producteurs - di-

sons 1000 à 2000 à temps partiel sur 6000 à 7000 hectares. Tout à fait intégrés dans la problématique du développement durable (le chanvre n'est pas exigeant en fumure et se prête aux rotations de cultures), ils fourniront un produit de qualité. Et, dans quinze ans, ces nouveaux représentants de l'agriculture de proximité feront aussi naturellement partie du paysage que les viticulteurs et les producteurs de tabac.»

STS

Niveaux d'analyse de W. Doise →	J. Neiryck (PDC/VD)	R. Vermot (PS/BE)	M. Lalive d'Épinay (Rad./SZ)	B. Polla (Lib/GE)	L. Fehr (UDC/ZH)	F. Cuche (Vert/NE)	Constitution	Constitution
Niveaux logiques de G. Bateson ↓	Société	Groupe	Individuel	Groupe	Individuel	Individuel + Groupe	Société	Société
Transpersonnel								
Identité	Scientifique & chrétien	Présidente de « Contact » (aide aux toxicos)		Libérale GE		Paysan et resp. d'une centrale syndicale paysanne	<i>Etre Suisse, c'est appartenir à un pays de liberté et de démocratie</i>	<i>Etre Suisse, c'est appartenir à un pays sage et responsable</i>
Valeurs, croyances	Respect des traditions et des repères		Le cannabis n'est pas dangereux C'est un produit comme le tabac et le vin	L'incohérence n'est pas pédagogique, pas compréhensible	Libéraliser le cannabis veut dire « désormais tout est autorisé »	Le cannabis est un produit comme le vin et le tabac Le chanvre est une tradition CH	<i>Renforcer la liberté... vivre leurs diversités... respect de l'autre et l'équité...</i>	<i>Conscient... du devoir d'assurer leurs responsabilités envers les générations futures...</i>
Stratégies	Non aux drogues	- N'engendre pas de dépendance - Dialogue vs répression	Faire une bonne prévention pour éviter les abus	Cohérence du discours (libéraliser et prévention sont incohérents)	La prévention devient inutile Chacun fait ce qu'il veut	Appliquer les mêmes règles que pour le vin et le tabac	<i>Art. 5 - Art. 8 - Art. 11.1 - Art 41.c - Art. 105</i>	<i>Art. 5 - Art. 8 - Art. 11.1 - Art 41.c - Art. 105</i>
Comportements	Non, non et non !	Oui, mais avec la prévention	Oui	Non		Réglementer sa production et sa consommation (p.e. THC)	<b>Libéralisation</b>	<b>Interdiction</b>
Environnement	Société trop libérale, perte de repère, dérive	Les filles sont malheureusement de plus en plus fumeuses	Tous les jeunes fument du cannabis	Les trafiquants guettent les écoliers	De fait, la police ne poursuit déjà plus les consommateurs			

Niveaux d'analyse de W. Doise →	Les questions	Les réponses actuelles
Niveaux logiques de G. Bateson ↓	Société	Société
Transpersonnel		
Identité	<p>Quelle conséquence sur notre identité suisse d'autoriser la libre consommation du cannabis ?</p> <p>La libéralisation du cannabis en Suisse peut-elle changer notre image dans le monde ?</p> <p>La consommation de substances nocives est-elle de la responsabilité individuelle ou de la responsabilité collective ?</p>	<p>Etre Suisse, c'est ne pas être responsable de décider de sa propre consommation de substances nocives. En effet, ces dernières sont généralement interdites, sauf l'alcool et le tabac... (Pourquoi ?)</p> <p>En Suisse, si quelque chose est autorisé, c'est que ça n'est pas dangereux.</p>
Valeurs, croyances	<p>Pourquoi accepte-t-on l'alcool et le tabac et pas le cannabis ?</p> <p>Quelle est la responsabilité sociale/individuelle lorsqu'un individu a consommé des substances nocives en connaissance de cause et qu'il est atteint dans son intégrité physique ou psychique ?</p>	<p>Tout individu a le droit à une prise en charge sociale et médicale, même si c'est de son plein gré qu'il a consommé des substances nocives et interdites.</p>
Stratégies	<p>L'interdiction et son trafic illicite sont-ils plus favorables qu'une libéralisation contrôlée ?</p> <p>Libéralisation et prévention simultanées sont-ils des messages schizophrènes ?</p>	
Comportements	<p>A partir de quel âge peut-on fumer ?</p> <p>Peut-on conduire si l'on a fumé ?</p> <p>Comment mesure-t-on le degré de THC ingéré ?</p> <p>Quand la SUVA refuse-t-elle de payer un travailleur accidenté qui a fumé ?</p>	<p>Le même problème se pose avec la prise de médicaments</p>
Environnement		

## 7 Remerciements

Ce mémoire constitue l'aboutissement d'un long travail de formation qui a commencé voici presque dix ans. Au cours de ces années, j'ai acquis beaucoup de connaissances théoriques. Mais c'est surtout cette alternance entre la pratique professionnelle et les cours universitaires qui, dans la durée, a été le plus profitable pour moi. En ce sens, le certificat de formation permanente en psychologie et sciences de l'éducation représente un excellent exemple de ce que peut être une formation continue universitaire. Je me réjouis d'avoir pu en profiter et je remercie toutes les personnes qui œuvrent pour que de telles formations puissent exister.

Evidemment, mes premiers remerciements vont au Professeur Pierre Marc. En effet, sa disponibilité, sa rigueur, son humour et la pertinence de ses remarques m'ont permis de réaliser ce travail dans d'excellentes conditions. Mais bien plus que cela, c'est pour m'avoir introduit à la psychanalyse que je lui suis reconnaissant. Non seulement j'ai pu apprécier la qualité de son enseignement et profiter de l'exceptionnelle étendue de son savoir, mais surtout, il a changé fondamentalement le cours de mon existence. Alors que « *la psychanalyse n'était vraiment pas mon truc* », j'ai finalement changé de métier et de vie pour elle... Merci encore de cette impulsion majeure !

Mes remerciements vont également au Professeur Anne-Nelly Perret-Clermont qui partage avec le Professeur Pierre Marc la responsabilité de l'organisation et de l'enseignement de ce certificat de formation permanente.

Merci aux professeurs et enseignants de la Faculté des Lettres qui m'ont transmis leurs connaissances et fait partager leurs expériences.

Un grand merci également aux nombreux assistants que j'ai côtoyés au cours de ces années et qui m'ont bien souvent aidé à surmonter mes interminables problèmes d'agendas.

Mes remerciements également aux étudiants avec qui j'ai pu partager de longues heures de travail de groupe... Et avec certains, de franches rigolades !

Mes remerciements enfin à tous ceux que j'oublierais et qui, au cours de ces années, m'ont apporté leur aide, leur soutien ou leur amitié.

Last but not least, un grand merci à mon épouse et mes enfants qui me soutiennent encore et toujours dans mes études « permanentes »...

Au terme de cette page de remerciements, j'aimerais dédier mon travail à Isabelle Piaget avec qui j'ai partagé de nombreux moments amicaux dans cette Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel et qui nous a quittés tragiquement voici quelques années. Son souvenir reste pour moi associé à cette formation.

## Bibliographie

Bateson G., *Vers une écologie de l'esprit I*, Seuil, Paris, 1977

Bateson G., *Vers une écologie de l'esprit II*, Seuil, Paris, 1980

Bateson G., *La nature et la pensée*, Seuil, Paris, 1984

Bateson G., *Une unité sacrée*, Seuil, Paris, 1996

Benmakhlouf A., *Bertrand Russell- l'atomisme logique*, PUF, Paris, 1996

Bloom B., *Taxonomie des objectifs pédagogiques - tome I : domaine cognitif*, Presses de l'Université de Québec, Montréal, 1969

- Bourhis R.Y., Leyens J.-Ph., *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Mardaga, Spirmont, Belgique, 1999
- Cayrol A., de Saint Paul J., *Derrière la magie, la PNL*, InterEditions, Paris, 1984, rééd. 1991
- Chappuis J.-M., Doffey Salchli N., Rovero Ph.R., « PNL et enseignement », Davos, 1993
- Chappuis J.-M., Doffey Salchli N., Rovero Ph.R., « La PNL - Un modèle de communication pour les enseignants », Neuchâtel, 1994
- Cudicio C., *Comprendre la PNL*, Ed. d'Organisations, Paris, 1986
- Cudicio C., *Maîtriser l'art de la PNL*, Ed. d'Organisations, Paris, 1988
- de Rosnay J., *Le microscope*, Seuil, Paris, 1975
- de Souzenelle A., Mouttapa J., *La parole au cœur du corps*, Albin Michel, Paris, 1993
- Dilts R., Hallbom T., Smith S., *Croyances et santé*, EPI - La Méridienne, Paris, 1994
- Dilts R., *Neuro-Linguistic Programming in Education*, Behavioral Eng., Scotts Valley, USA, 1980
- Dilts R., *Application of NLP*, Meta-publication, Cupertino, USA, 1983
- Dilts R., *Aristote & Einstein*, Coll. Stratégies du génie, La Méridienne, Paris, 1996
- Doffey Salchli N., Rovero Ph.R., « La PNL - Un modèle de communication pour les enseignants », Bienne, 1995
- Doise W., Palmonari A. & al., *L'étude des représentations sociales*, Coll. Textes de base en psychologie, Delachaux-Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1986
- Doise W., Deschamps J.-Cl., Mugny G., *Psychologie sociale et expérimentale*, Armand Colin, Paris, 1991
- Doise W., Mugny G., *Psychologie sociale et développement cognitif*, Armand Colin, Paris, 1997
- Dumézil G., *Mythes et dieux des Germains*, Leroux, Paris, 1939
- Houdé O., *Catégorisation et développement cognitif*, PUF, Paris, 1992
- Levin P., *Les cycles de l'identité*, InterEditions, Paris, 1986
- Linsky B., *Russell's Metaphysical Logic*, CSLI Publications - Leland Stanford Junior University, Stanford, USA, 1999
- Lourau R., *L'analyse institutionnelle*, Minuit, Paris, 1970
- Marc P., *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, Berne, 1984
- March J.G., Simon H.A., *Les organisations : problèmes psycho-sociologiques*, tome III, Dunod, Paris, 1964
- Marchais P., *Le processus de connaissance*, Frison-Roche, Paris, 1999
- Monod J., *Le hasard et la nécessité*, Points, Paris, 1970
- Morin E., *La méthode - 3. La connaissance de la connaissance*, Seuil, Paris, 1986
- Mugny G., Oberlé D., Beauvois J.-L., *La psychologie sociale - Tome I : Relations humaines, groupes et influence sociale*, Presses Universitaires de Grenoble, 1995
- Piot-Ziegler Ch., *Maîtrise progressive des propriétés d'objets et formation des concepts dans une tâche de classification*, Peter Lang, Berne, 1988
- Rosenthal R. A., Jacobson L., *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris, 1971
- Rovero Ph.R., « L'approche systémique », Neuchâtel, 1991
- Rovero Ph.R., *Compétences réflexives et communicationnelles dans les processus de formation d'enseignants : alternance entre « théories » et « pratiques »*, Thèse présentée à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 1997
- Voirol Ch., Pigué Ch., *Système expert pour la conception automatique de modules VLSI*, TSI - Technique et Sciences Informatiques, AFCET-Bordas, 1989
- Voirol Ch., « DEMONS - Un système à règle de production d'ordre zéro », Rapport interne, Centre Suisse d'Electronique et de Microtechnique, CSEM, Neuchâtel, 1988
- von Cranach M., Doise W., Mugny G., « Social representations and the social Bases of knowledge » in *Swiss Monographs in Psychology*, vol. 1, Swiss Psychological Society - Hogrefe & Huber Publishers, Toronto, Canada, 1992
- Whitehead A.N., Russell B., *Principia Mathematica*, Cambridge University Press, London, 1978

## VOUS AVEZ DIT... PÉDAGOGIE 2000

- (1) P. Marc, J.-M. Chappuis et Ph. R. Rovero, *Echecs des uns, inéchecs des autres : de la reconnaissance dans le puzzle scolaire des attentes*, avril 1982, 36 p. épuisé (a)
- (2) M. Schmidt, *Inégalités sociales et culturelles ; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg*, juin 1982, 30 p. épuisé
- (3) Ph. R. Rovero, *Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants*, octobre 1982, 36 p.
- (4) P. Marc, *Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ?* janvier 1983, 17 p. épuisé (a)
- (5) J.-M. Chappuis et P. Marc, *De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant*, novembre 1983, 67 p.
- (6) V. Massard, J.-M. Chappuis et P. Marc, *Des perceptions des fonctions de l'École par les enseignants*, avril 1984, 27 p.
- (7) P. Marc, *Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant*, mars 1985, 65 p.
- (8) P. Favre, P. Kernin, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph. R. Rovero et M. Schmidt, *Le tronc commun au degré 6*, juin 1985, 50 p. épuisé
- (9) P. Marc (coll. D. Gabus, Ph. R. Rovero et M. Schmidt), *La connaissance et/ou la personne : une réflexion sur la pédagogie universitaire*, janvier 1986, 29 p.
- (10) S. Roller, *Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie*, juin 1986, 50 p. Conférence faite par S. Roller à Neuchâtel le 6-2-1986 ; on trouve dans le n°29 la bibliographie complète de cet auteur.
- (11) M. Bosserdet, W. Perret, G. Richard et P. Marc, *L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939)*, février 1987, 103 p. (f)
- (12) Ph. R. Rovero (coll. P. Marc), *Choisir une école alternative en Suisse romande*, juin 1987, 40 p.
- (13) P. Marc, *Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation*, janvier 1988, 77 p. (b)(c)
- (14) F. Jaques-Mazauric et P. Marc, *Le droit de l'enfant « sourd-muet » au geste et à la parole : une décision d'adultes entendants*, septembre 1988, 40 p. (b)
- (15) P. Marc (coll. N. Doffey, Ch. Braun, I. Opan et G. Siegenthaler), *Quelques réflexions à l'issue d'une première année de fonctionnement du nouveau tronc commun (Neuchâtel, 1987-1988)*, septembre 1988, 77 p.
- (16) J. Paeder, *SOS Dépistage difficultés scolaires*, décembre 1988, 38 p. épuisé (b)
- (17) *Extraits du Dictionnaire de pédagogie de F. Buisson (1878-1887), ou "L'échec et la réussite scolaires il y a un siècle ? Une hérédité toute-puissante mais une pédagogie normée"*, novembre 1989, 77 p.
- (18) S. Fanti, *L'inévitable agressivité*, mai 1990, 21 p.
- (19) F. Petit et M. Rousson, *Psychosociologie et autorité*, octobre 1990, 39 p.
- (20) M. Ditisheim, *Histoires de vie et formation des enseignants*, janvier 1991, 79 p.
- (21) R. Jeanneret et P. Marc, *Recherche, participation et intégration des savoirs : un concept organisateur pour les universités du troisième âge*, février 1991, 100 p. (d)
- (22) M. Rodé-Guillaume, *Processus d'individuation chez l'enfant*, octobre 1991, 15 p.
- (23) J.H. Pestalozzi, *Esquisses de la révolution*, texte inédit en français, avec des éclairages de Ph. Henri, I. Keller et P. Marc, novembre 1991, 56 p.
- (24) B. Duborgel, *Sources grecques de nos exigences éducatives : du phénomène Socrate à quelques figures platoniciennes et aristotéliennes de l'éducation*, janvier 1992, 32 p.
- (25) P. Marc et un groupe d'étudiants de l'UTA, *La pédagogie active à La Chaux-de-Fonds durant l'Entre-deux-guerres : J. Boucherin, M. Gremaud et les autres...*, avril 1992, 104 p. (f)
- (26) M. Besse, J. Cavadini, J. Guinand, E. Kaiser, M.-F. Lückner-Babel, P. Marc (dir.), C. Perregaux, S. Roller et J.-A. Tschoumy, *Ratifier en Suisse la Convention des Droits de l'enfant ?* novembre 1992, 117 p.
- (27) R. Jeanneret, *L'Université du 3e âge de Neuchâtel, Bref historique*, juillet 1993, 47 p.
- (28) P. Marc et Ph. R. Rovero, *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, novembre 1993, 113 p. (e)
- (29) E. Nyandwi, *Les archives du professeur Samuel Roller, contribution à la pensée pédagogique moderne*, novembre 1993, 83 p.
- (30) B. Clavel et M. Robert, *Structure sociale et structure scolaire : quelques réflexions*, décembre 1993, 110 p.

- (31) A. Aubry, M. Blanc, N. Doffey-Salchli, P. Dominicé, J. Fernandez, J.-P. Gindroz, P. Marc (dir.) et J. Weiss, *Formation initiale, formation continue, recherche : quel institut pour les enseignants ?* mai 1994, 70 p.
- (32) P. Avanzino, J. Balegamire Bazilashe, P. Marc (dir.) et M.-J. Monsch, *Regards sur la violence humaine et scolaire*, juin 1994, 59 p.
- (33) I. Stucki, *Le tag*, septembre 1994, 90 p.
- (34) J. Balegamire Bazilashe, M. Ditisheim et P. Marc, *Approches de l'adolescence*, janvier 1995, 65 p. (+ XX p. d'annexes) (g)
- (35) M. Ditisheim, "Je fais deux vies..." *Migrations et adolescence - Regards*, février 1995, 71 p.
- (36) *La première des célèbres Cinq leçons de FREUD. Ses traductions en anglais, français et italien. Du Traduttore traditore à la recherche de sens*, Dossier de travail préparé et présenté par P. Marc, avril 1995, 72 p.
- (37) J. Balegamire Bazilashe (dir.), P. Dasen, M. Guyot, P. Marc et Cl. Rosselet-Christ, *Adolescence et initiation*, septembre 1995, 58 p. (g)
- (38) Ph. R. Rovero, *Articulation théorie-pratique et recherche-formation ; application de techniques de communication à l'étude de relations scolaires*, septembre 1995, 64 p.
- (39) J. Balegamire Bazilashe, P. Furter et P. Marc, *De l'impossible utopie à la nécessité de la réflexion utopique en pédagogie*, octobre 1995, 40 p. (g)
- (40) E. Poglia, M. Grossen, A.-N. Perret-Clermont, M. Brossard et J. Voigt, J.-F. Lovey ; table ronde autour de S. Roller (avec A. Gretler, M. Jeanrenaud, E. Nyandwi, P. Marc et J. Weiss), *Maître et élève face au savoir*, Actes de la rencontre de la SSRE (Neuchâtel, octobre 1994), octobre 1995, 50 p.
- (41) Ph. R. Rovero, *Se former à la réflexion sur les pratiques enseignantes ; recherche-formation centrée sur l'entretien de stage*, février 1996, 57 p.
- (42) S. Pfeuti, *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, mai 1996, 26 p.
- (43) J. Balegamire Bazilashe, A. Dunant, Cl. Piquilloud et M. Ruchat, *Adolescence et identité*, septembre 1996, 40 p. (g)
- (44) P. Marc, *L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise*, septembre 1996 (rééd. novembre 1999), 77 p.
- (45) I. Monnard, S. Pfeuti et J.-L. Gurtner, *L'Université et la formation continue des enseignants. Enquête concernant les besoins et souhaits des enseignants fribourgeois*. P. Marc, *L'emplacement de la formation continue du corps enseignant : un espace à aménager entre attentes des maîtres et attentes des formateurs*, février 1997, 46 p.
- (46) P. Marc, *La formation des maîtres : promenade autour de questions (plus ou moins) crispantes...*, octobre 1997, 70 p.
- (47) J.-P. Cretton, P. Ducommun, G. Favre, P. Marc, M.-P. Matthey, I. Panchaud-Mingrone, M. Ruchat, E. Tuller, L. Vaney et les représentants de plusieurs institutions, *Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ?* octobre 1997, 66 p.
- (48) L. Bornand, *L'asymétrie cérébrale*, septembre 1998, 24 p.
- (49) M.-P. Matthey, *Les courants de la pédagogie contemporaine. I. La pédagogie institutionnelle*, octobre 1998, 30 p.
- (50) P. Marc, *Quelles évolutions pour l'école neuchâteloise au XXIe siècle. Amorces de réflexions*, novembre 1998, 28 p.
- (51) J. Balegamire Bazilashe, *De la crise à la guerre en République démocratique du Congo : les jeunes et les enfants du Sud-Kivu en point de mire*, janvier 1999, 36 p.
- (52) Fl. Hirschy Perrin, *Le tutorat entre pairs dans une école de soins infirmiers*, mai 1999, 38 p.
- (53) M. Ruchat, S. Amstutz-Peduto, E. Chaignat, S. Droz, N. Marc, M. Pellaton, *Le pouvoir dans l'école et la redéfinition des rôles*, janvier 2000, 72 p.
- (54) J.-M. Villat, « La gifle ? Jamais auparavant... » *Réflexion sur la violence physique des adultes dans les institutions pour enfants*, avril 2000, 53 p.
- (55) Chr. Voirol, *Elaboration d'un outil pratique de représentation du monde facilitant l'analyse de situations en sciences humaines*, novembre 2000, 37 p.

(a) Intégré in P. Marc, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, Berne, 1984 (3<sup>e</sup> éd. 1995)

(b) Intégré en partie in P. Marc, *La différence à fleur de peau*, Delval, Fribourg, 1989

(c) L'un des articles du recueil est en partie intégré in P. Marc, *De la bouche à l'oreille*, Delval, Fribourg, 1987

(d) Cf. R. Jeanneret, A. Lemieux et P. Marc, *Enseignement et recherche dans les universités du troisième âge*, Ed. Agence d'Arc, Québec, 1992

(e) P. Marc et Ph. R. Rovero, *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, Tricorne, Genève, 1996

(f) P. Marc, « L'école publique active » ? *D'un éphémère mariage en terre neuchâteloise, La Chaux-de-Fonds 1920-1930, Neuchâtel 1929-1939*, avec des contributions d'époque de Marguerite Bossardet, William Perret et Gustave Richard, Université de Neuchâtel, 1998

(g) Intégré en partie in J. Balegamire Bazilashe et P. Marc (dir.), *Adolescence : des clefs pour comprendre*, Ed. du Tricorne et Chronique sociale, Genève, 2000