

## **La mise au travail du cadre psychopédagogique des enseignements : quels enjeux pour l'enseignement supérieur à dimension professionnelle ?**

**Mots clés :** éducation, enseignement, formation, identité professionnelle multiréférentialité, subjectivation, complexe.

### **Résumé**

Il est nécessaire que l'enseignement supérieur se donne les moyens de s'inscrire dans une dynamique d'accompagnement des professionnels. Dépassant le caractère utilitaire et adaptatif du professionnel à des tâches prédéfinies, il doit être en mesure d'apporter aux étudiants cette capacité à tirer enseignement de l'exercice de leur métier.

Inscrite dans un parcours professionnel, cette dynamique s'initie dans la relation psychopédagogique d'avec celui qui s'impliquera dans la formation de l'étudiant. C'est dans cette perspective que le défi à relever serait ici de prendre en compte le caractère transférentiel et contre transférentiel de la relation et d'en faire un objet d'étude et de travail.

Dès lors, il serait tout à fait précieux que les effets de formation fassent l'objet d'un travail. La contingence avec laquelle la polysémie peut affecter les concepts au cours des transferts dont ils font l'objet constitue probablement l'entrée la plus fiable si on considère que le vecteur de ces transferts se fera par des sujets qui, au-delà de ce qu'ils sont, s'appuient existentiellement sur ces concepts pour porter quelque chose de ce peut être leur désir propre.

L'hétérogénéité même des références propres à chacun serait ici le témoin du passage et de l'actualisation du métier dans un contexte contemporain par la pertinence du savoir-faire témoigné par l'étudiant. L'outil de ce travail pourrait être un espace de recherche à dimension praxéologique dont les enjeux psychopédagogiques seraient l'objet.

### **Introduction**

Penser la formation professionnelle dans le cadre de l'enseignement supérieur, c'est prendre congé de l'illusion qu'offrait le « bagage » dit professionnel dans lequel s'entassaient pêle-mêle, les traces mnésiques de stages de mise en situation professionnelle et de notions théoriques plus ou moins maîtrisées mais validées du sceau d'un formatage fondé sur le mimétisme et la reproduction d'une modélisation des « bonnes pratiques ». Ce faisant, c'est prendre le risque de penser le processus

psychopédagogique à la lumière des fonctions auxquelles l'enseignement dispensé prépare.

On sait que le fait d'occuper une fonction ne peut être assimilé au profil de poste, pas plus que l'exercice d'un métier ne saurait se réduire à une unité fonctionnelle d'un organigramme entrepreneurial. Le métier auquel l'enseignement supérieur forme l'étudiant s'exerce sur des objets en mouvement. Leur valeur d'usage subit des variations voire des mutations. Dans le même temps, le métier doit s'actualiser en un savoir-faire qui permettra au professionnel de s'approprier la temporalité de l'objet sur lequel l'action est entreprise. De ce point de vue, l'enseignement supérieur doit se donner les moyens de s'inscrire dans une dynamique d'accompagnement des professionnels. Dépassant le caractère utilitaire et adaptatif du professionnel à des tâches prédéfinies, l'enseignement supérieur doit être en mesure d'apporter à l'étudiant cette capacité à aborder son métier dans une temporalité qui puisse tenir compte de la ligne de fuite sur laquelle il s'appuie au quotidien.

Dès lors, l'enseignement supérieur pourrait avoir pour ambition de former à un métier mais plus encore, à tirer enseignement de l'exercice de ce métier. Certes, la recherche à visée théorique constitue un appui pédagogique de premier plan pour l'enseignant, reste que ce type de savoir ne lui apprend rien de ce qu'il entreprend sur le plan de la relation psychopédagogique à l'égard de ce qui, au-delà de ce qui se présente à lui, l'implique dans la formation de l'étudiant. Et pourtant, l'interprétation de la forme que le métier devra prendre ainsi que les transformations que le futur professionnel pourra imprimer à cette forme seront initiées dans le cadre de cette relation. C'est dans cette perspective que le défi à relever serait ici de prendre en compte le caractère transférentiel et contre transférentiel<sup>1</sup> de la relation et d'en faire un objet d'étude et de travail afin de lui conférer une portée éducative.

Au-delà du métier, c'est d'une identité professionnelle dont l'étudiant va progressivement s'écrire. Nourri de puissants enjeux idéologiques, institutionnels, culturels, économiques, entrepreneuriaux et enfin purement subjectifs, le métier exercé viendra s'inscrire dans la complexité des lectures plurielles auxquelles il est soumis. L'exercice d'un métier dans le cadre d'une fonction, serait d'une certaine manière savoir « faire » et savoir « apprendre quelque chose de ce qui a été fait » afin d'inscrire sa production dans une temporalité qui tienne compte des mouvements de la vie. Une telle finalité ferait de l'enseignement supérieur un espace où l'étudiant serait en situation d'apprendre, au-delà des savoir-faire requis, à « s'enseigner » de ce qu'il entreprend.

Ceci étant posé, une telle ambition présente une difficulté majeure qui tient essentiellement aux conditions requises pour que cet enseignement puisse être identifié, symbolisé et travaillé. À elle-même, la détermination de l'enseignant comme celle de l'étudiant ne leur est d'aucun recours en tant

que telle. C'est dans la qualité de la réciprocité des échanges et des rapports d'altérité que se tisse cet « enseignement à être enseigné de ses propres actes ». Au-delà de la fonction alimentaire, l'exercice d'un métier constitue pour chacun des sujets un complexe subjectif singulier. Porteur de la manifestation d'un désir, il convient de permettre à l'étudiant d'en travailler les enjeux dans une perspective éducative. Inscrite dans des temporalités hétérogènes, cette relation éducative constitue le cadre dans lequel le métier pourra ou non se construire. Les effets de formation induits par l'enseignement s'inscrivent dans des relations d'interdépendance complexes qui font lien entre l'enseignant et l'étudiant. L'implication et l'engagement respectif de l'enseignant comme de l'étudiant en définissent les contours ainsi que le contenu.

### **1 L'enseignement et ses effets de formation**

Parfois disjointes du fait d'appartenances institutionnelles étrangères les unes aux autres, les fonctions d'enseignant et de formateur se trouvent clivées. C'est là, de notre point de vue, une manière de signifier l'orientation choisie pédagogiquement à l'égard de l'accompagnement des effets de formation. Lorsque le pivot des enseignements est orienté sur le métier, comme cela est le cas en ce qui concerne les processus de formation par l'alternance des travailleurs sociaux, l'organisation du parcours s'inscrira dans une perspective éducative où les liens « formateur / étudiant » seront privilégiés. Les enseignements fréquemment dispensés par ces mêmes formateurs seront construits en référence au métier. *A contrario*, les universités font des contenus disciplinaires le pivot de leur enseignement laissant à l'étudiant le soin de relier l'enseignement dispensé au métier exercé. C'est d'ailleurs comme cela que les formateurs des institutions de formation en travail social construisent le plus souvent leur professionnalité. Nous n'avons pas d'opinion toute faite concernant l'intérêt qu'il y aurait à ce que l'intention pédagogique soit formalisée ou non par l'identification de la fonction de formateur. Le fait de créer la fonction permet parfois aux institutions de signifier la prise en compte institutionnelle de la dimension éducative alors que les effets sous-jacents de cette intention consistent dans les faits à renforcer le caractère institué de la forme par le jeu des groupes de pressions dominants sur le plan de la professionnalisation des étudiants. Par contre, il serait tout à fait précieux que les effets de formation fassent l'objet d'un travail indépendamment du choix opéré (institut d'enseignement supérieur de l'enseignement professionnel ou universités).

La contingence avec laquelle la polysémie peut affecter les concepts au cours des transferts dont ils font l'objet constitue probablement l'entrée la plus fiable si on considère que le vecteur de ces transferts se fera par des sujets qui au-delà de ce qu'ils sont, s'appuient existentiellement sur ces concepts pour porter quelque chose de ce que peut être leur désir propre. Transférant les termes du champ théorique ou pratique où ils ont été élaborés sur le plan symbolique au décours de la relation pédagogique, l'enseignant ou le formateur, par l'utilisation qu'ils en font, le lestent d'une

valeur d'usage au point que la valence du concept puisse s'en trouver lourdement affectée. Sans doute est-ce là où l'enseignement supérieur, par le cadre de la recherche qui lui est associée, pourra produire une intelligibilité de la subjectivation du processus qui s'opère au cours de ce passage.

## 2 La problématique identitaire : un enjeu psychopédagogique

Nous l'avons abordé dans le contenu de notre thèse, il convient dans le cadre d'une investigation des enjeux identitaires propres à tout individu de distinguer le « sujet » de la « *persona* ». La dialectique entretenue entre ces deux pôles de l'identité permet à l'individu de structurer sa capacité à soutenir la continuité dans le changement, concilier deux temporalités distinctes l'une de l'autre : la diachronie et la synchronie. Le *sujet* qui participe au processus de subjectivation de l'objet disciplinaire ou professionnel dont nous parlons n'est pas le sujet existentiel de Jean-Paul Sartre qui s'historialise afin que le désir d'être se réalise comme « désir de manière d'être »<sup>ii</sup>. C'est un sujet qui, se saisissant d'un objet pour réaliser quelque chose de son *désir de manière d'être*, se trouve alors devoir composer avec la réflexivité de la conscience de son être et de son existence par l'hétérogénéité et la multiplicité des formes que chacun des autres lui renvoie de cet objet.

L'historialisation du sujet par l'individualité qui est la sienne le précède dans le même temps qu'elle le talonne. « Portant en lui la représentation du monde qui l'entoure, au moment même où il découvre le décours de sa destinée, l'individu se fait le lieu d'enjeux dialectiques entre deux pôles de son identité : ce qu'il est (le sujet), d'une part et ce qu'il se représente être (la *persona*), d'autre part. ...si l'identité personnelle et originale d'un individu se fonde sur l'acte de parole, son autonomie n'en demeure pas moins que toute relative, et si l'individu acquiert le sentiment d'unité par le fait même d'être un être de parole, il ne le doit qu'à la réciprocité des rapports sociaux dans lesquels il s'inscrit. Ainsi, l'unité de l'individu n'est supposée advenir que si l'autre est reconnu comme différent, mais celui-ci ne le sera que si, d'abord, est reconnu l'identique qui les relie. »<sup>iii</sup>

Ce repérage théorique nous permet ici d'identifier les ressorts de ce qui peut être à l'œuvre à l'égard de ces deux pôles que constituent le sujet et la *persona*. La conversion hyperdialectique<sup>iv</sup> entre ces deux pôles de l'identité professionnelle de l'enseignant ou du formateur constitue le complexe même de la manière d'être avec laquelle le sujet va actualiser son désir par son implication et son engagement.

La manière d'être serait ici assimilable au style avec lequel le savoir-faire serait exercé par le sujet. Inscrit dans l'implicite de la pratique de la discipline ou du métier, le passage à la fonction d'enseignant ou de formateur actualiserait la manière d'être du sujet dans l'explicite de l'exercice pédagogique. Le savoir-faire et la manière d'être seraient l'envers

et l'endroit d'un même complexe<sup>v</sup> qui pourrait s'actualiser de l'une ou de l'autre façon selon que le sujet entretienne une relation duelle avec son objet ou qu'il le partage avec un autre dans le cadre d'un enseignement ou d'une formation.

Si pour l'enseignant comme pour le formateur les composantes de leur identité professionnelle sont relativement stables par leur structure, en ce qui concerne l'étudiant le potentiel structurel est de mise mais il ne s'actualisera que dans le cadre de la prise de fonction. Néanmoins, deux manifestations des pôles respectifs de leur identité leur sont communs : l'implication et l'engagement.

Trop souvent utilisés indifféremment, implication et engagement nomment des registres qui de notre point de vue sont étrangers l'un à l'autre. Néanmoins leur indifférenciation dans le langage commun témoigne des liens que ces deux registres entretiennent entre eux : l'implication est au sujet ce que l'engagement est à la *persona*.

L'étymologie du terme est éloquente à l'égard de ce qui est à l'œuvre pour le sujet. Le mot implication vient du latin *implicare*, de *in* (en, dans) et *plicare* (plier) plier en dedans<sup>vi</sup>, il peut signifier : « entrelacement, enchaînement, embarras... ». Le terme de complexe sous-tend ce qui est « plier avec » et implication ce qui est « plié en dedans ». La complexité même dont nous cherchons à rendre compte provient de ce que l'implication serait la manifestation de ce qui se joue pour le sujet (plié en dedans) à l'égard (du plier avec) de la *persona* (le masque avec lequel le sujet s'écrit).

C'est par son implication que le sujet signe l'effet de subjectivation de l'objet investi libidinalement. Et c'est par le croisement, l'entrelacement, l'enchevêtrement de subjectivités étrangères les unes aux autres que la relation sera subjectivée entre le sujet de l'enseignant ou du formateur et l'étudiant. Il est de ce point de vue assez difficile d'imaginer que le ressort même de la réussite de cette transmission et donc des effets de la relation pédagogique entreprise ne soit pas directement lié à cette rencontre.

Dans ce type de relation, que l'on se place du point de vue de l'enseignant ou du formateur, quelque chose du temps passé, vient se répéter dans l'ici et maintenant de la rencontre, noués l'un à l'autre en toute ignorance réciproque de ce qu'est leur histoire. C'est d'ailleurs cette ignorance réciproque mais néanmoins intuitivement nouée par un objet imaginaire commun (la discipline scientifique ou le métier) qui se trouve à l'origine de ce que nous nommons les vocations. Ici naissent les passions mais également les déceptions lorsque cet objet au fil du temps s'est émoussé. Néanmoins, indépendamment de ce quiproquo structurel à toute rencontre subjective, l'implication ne saurait à elle seule témoigner de cette relation.

### **3 Les effets de formalisation de l'enseignement**

En deçà de l'implication, l'engagement de l'enseignant ou du formateur doit être pris en compte pour donner à la relation son cadre institutionnel sans lequel la relation ne serait qu'une rencontre. Souvent employés indifféremment, disions-nous, les concepts d'engagement et d'implication s'avèrent recouvrir des significations tout à fait étrangères l'une à l'autre. Étymologiquement le concept d'engagement vient du mot gage. C'est l'action de mettre en gage, l'action de se lier à une promesse ou à une convention. La notion même d'engagement renvoie à l'idée d'une transaction qui a fait l'objet d'une contractualisation. L'engagement ne saurait être fortuit même si les conditions de rencontre ayant précédé la contractualisation ont pu l'être. La dynamique dans laquelle se situe l'engagement est à placer dans une logique d'offre et de demande.

C'est en quoi, il est alors concevable que sous le poids d'enjeux institutionnels importants, le sujet puisse s'identifier tout entier à la *persona* dont il s'est affublé et faire de la conformité de son style, sa manière d'être, la métaphore d'un désir en souffrance<sup>vii</sup>. Privilégiant la sécurité chimérique que lui apporte la catégorie générique à laquelle il appartient institutionnellement pour s'y inscrire en qualité de contemporain, il laissera son désir en suspens d'énonciation mais plus encore ; il sera dans l'incapacité de se prêter à une relation éducative où l'altérité des sujets comme des objets serait le fondement. Privilégiant ce que l'institution lui renvoie de lui-même, il assignera son désir à résidence, celle qui se trouve placée sous le sceau de l'institution vecteur du métier autrefois pratiqué ou de la discipline enseignée. Ce faisant – dans le cadre du complexe dont nous faisons le ressort d'une relation pédagogique subjectivée laissant à chacun la place qui est la sienne : « enseignant / étudiant » et « formateur / étudiant » dans un processus d'altérité et d'implication réciproque – il ne pourra assumer l'altérité qui se présente à lui, ne reconnaissant ce qui est plié en lui (en dedans), cet au-delà de ce qu'il se représente à lui-même.

Le processus éducatif se trouvera alors forclos de ne pouvoir advenir. Nié avant même d'avoir eu à se manifester, l'autre n'est alors qu'un faire-valoir dans un scénario dont les préconisations concernant la manière d'être seraient de ne pas manifester son existence. Il y aurait là un paradoxe à ce que la manière d'être se trouve de cette façon vidée de son sens, vidée de sa subjectivité, venant du même coup authentifier la conformité des attendus institutionnels plutôt qu'à favoriser un processus pouvant susciter l'émergence du sujet et donc d'une implication.

#### **4 Déconstruire les fonctions d'enseignant et de formateur**

La distinction qu'il est possible d'identifier entre enseignant et formateur tient essentiellement à la position prise dans l'explicite ou dans l'implicite du traitement des effets de formation. Le fait d'ailleurs que cela soit posé explicitement ne donne aucune garantie à l'égard du processus qui sera alors à l'œuvre car, dans les deux cas, c'est la subjectivité même de l'interlocuteur de l'étudiant qui sera au travail.

L'enseignant, au-delà de la discipline sur laquelle repose sa compétence, se doit, pour actualiser le processus de transmission, de recomposer l'objet originel de ce qui un jour constitua pour lui un objet susceptible de soutenir la métaphore de son désir. Dès lors, la question sera moins d'enseigner une discipline que de repérer les processus de subjectivation qui ont été à l'œuvre pour lui-même et d'en évaluer les effets sur son être au point que ce désir ait pu se doubler du désir de l'enseigner. C'est ainsi que le rapport subjectif entretenu par l'enseignant avec l'objet de sa discipline de référence se trouve directement convoqué. Sur ce plan, la dynamique qui affectera le formateur peut, dans le cadre de cette lecture, lui être étendue. La discipline serait à l'enseignant ce que le métier est au formateur. Dans les deux cas, il s'agirait de la recherche d'un au-delà de l'objet (disciplinaire ou professionnel) qui se manifesterait par un dépassement de sa pratique.

Le désir d'enseigner ou de former serait alors la conséquence d'une mutation du désir de « faire » qui, par l'introduction du tiers que constitue l'étudiant, serait commué en désir de « transmettre » et donc d'inscrire ce faire dans une temporalité. Conscient que la capacité à pratiquer une discipline ou à exercer un métier ne peut se dissocier de la subjectivité qui porte cette pratique ou cet exercice par ce qu'on nomme le Savoir-Faire, le désir d'enseigner ou de former pourrait trouver ses motivations dans une recherche de prise de distance à l'égard de l'action. L'étudiant serait alors cette « distance », celui à partir duquel l'enseignant ou le formateur pourrait saisir quelque chose de « ce qu'il s'est représenté faire » mais également de « ce qu'il se représente être » par sa manière d'être dans l'actualisation de la relation.

Pour autant, en quoi ce vécu subjectivé sera-t-il ou non en capacité de constituer un pôle d'attractivité suffisamment important pour que l'étudiant se sente concerné par cette expérience singulière ?

C'est ici, dans cette « distance » qui n'a rien de spatial pour n'être faite que de temporalité, qu'il nous faut considérer la radicalité de l'extériorité propre à l'étudiant, celle-là même qu'il nous est possible de deviner lorsque l'on prend le risque de se pencher sur ce qui fut signifiant dans notre histoire... Là où le tragique de la singularité des temporalités propres à chacun vient nous heurter pour nous signifier que la vie n'a rien de commun avec la courbure du temps sur laquelle notre existence se projette. L'étudiant ne saurait être un clone intemporel sur lequel les effets de formation attendus seraient en conformité avec les formalisations de ce qui fut vrai pour l'enseignant ou le formateur.

L'objet théorique ou pratique faisant l'objet d'un transfert occupe dans cette relation une fonction symbolique. Conformément à l'étymologie, il est brisé, rompu en signe d'accord. La brisure des liens de leur implication réciproque sera le signe de cet accord. À chacune des rencontres la présentation de ce signe témoignera de cet accord passé.

## 5 Un cadre pour penser sa pratique

Nous percevons ici que la question de la subjectivation est particulièrement difficile à authentifier par une investigation qui serait menée sur le plan du sujet lui-même. Placée dans un « au-delà » de ce qui se présente à nous, c'est par la lecture de l'« en deçà » propre au sujet que nous pouvons identifier les nœuds du complexe qui anime l'enseignant ou le formateur. Compte tenu des enjeux qui se présentent à nous, seule une investigation méthodique de la *praxis* à l'égard de l'objet enseigné peut constituer une garantie pouvant témoigner de l'authentification des traces laissées par la subjectivité des sujets qui se sont impliqués dans la relation, le style propre à la manière d'être laissant place ou non à ce que l'autre puisse altérer le sens validé par le cadre institutionnel et lui opposer un pouvoir d'interprétation. C'est parce que l'objet (*ob-jet*, jeté devant), devant lequel nous nous tenons, nous saisit en même temps qu'il nous analyse en retour, que ce travail peut être envisageable. L'objet, par la manière avec laquelle il se trouve façonné dans cette relation, en conserve la mémoire.

L'éducation, à la différence de la transmission d'un processus d'apprentissage strictement cognitif, se doit d'intégrer la capacité de soutenir la dynamique subversive sur laquelle l'acte éducatif repose. L'acte éducatif n'est pas posé par l'éducateur mais par le destinataire de l'intention éducative, c'est-à-dire l'étudiant ! Cet acte devient alors le témoin symbolique du passage effectif de relais et de son implication. En s'appropriant l'objet investi par l'enseignant ou le formateur, l'étudiant exerce sur cet objet un processus de subversion en se l'appropriant. L'identification de ces manifestations et leur mise au travail seront autant de supports permettant de faire de l'enseignement supérieur un espace à dimension éducative.

### Conclusion

Pris dans l'échange impossible de leurs Êtres, l'enseignant ou le formateur et l'étudiant retracent pas à pas ce qu'ils deviennent, dans le même temps de ce qu'ils ne sont plus, par l'appropriation et la subversion que la subjectivité propre à chacun exerce sur l'objet. Le métier ou la discipline ne constituent à ce moment là, pour chacun des sujets, que la métaphore de leur désir, qui le temps d'une rencontre nommera du même nom des enjeux existentiels radicalement étrangers l'un à l'autre. C'est en cela que le métier comme la discipline enseignée analysent en retour chacun des sujets impliqués, car ce faisant, par le jeu des apparences et des représentations, les choses s'éloignent des connaissances canoniques et résistent à l'interprétation instituée.

Que l'enseignant et le formateur soient ou non une même personne importe peu. Ce qui est important, c'est que ces personnes acceptent que la discipline enseignée ainsi que le métier envisagé soient contextualisés par une lecture plurielle. C'est ainsi que le métier doit être interrogé par les

contenus théoriques, tout comme les contenus théoriques doivent également l'être par la pratique du métier et enfin que le tout puisse être soutenu subjectivement dans le réel de l'espace dans lequel il s'exerce.

Globalement, nous l'avons vu, pour que l'enseignement supérieur puisse relever le défi d'une lecture plurielle des pratiques, il lui faut soutenir institutionnellement une lecture critique et multiréférentielle des processus de subjectivation inhérents aux effets éducatifs que toute situation pédagogique peut potentiellement susciter. L'outil de ce travail pourrait être un espace de recherche à dimension praxéologique. Sa fonction serait de mettre au travail la violence symbolique exercée par les formalisations institutionnelles en permettant à l'enseignant ainsi qu'au formateur d'étayer une manière d'être qui puisse se soutenir d'une lecture originale et spécifique de ce qui se tisse dans les effets de formation.<sup>viii</sup>

---

<sup>i</sup> Les termes de *transférentiel* et de *contre transférentiel* sont ici utilisés en analogie au processus décrit par S. Freud dans le cadre de la cure psychanalytique.

<sup>ii</sup> SARTRE J. P., *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1979.

<sup>iii</sup> F. SENTIS, La mise au travail des temporalités institutionnelles, thèse de Doctorat soutenue à l'Université Paris VIII sous la direction de René Barbier, le 17 décembre 1996.

<sup>iv</sup> Le terme d'*hyperdialectique* est ici utilisé selon l'usage qui en est fait par M. Merleau Ponty.

<sup>v</sup> Complexe du latin *complexus*, entrelacé, de *complectere*, de cum, avec, et *plectere*, plier.

<sup>vi</sup> Le Littré, Dictionnaire de la langue française, CD ROM Redon.

<sup>vii</sup> Le mot est ici employé au sens où le désir ne peut se saisir d'une métaphore pour l'acheminer à destination à la manière d'une lettre dite « en souffrance », non parvenue à son destinataire.

## BIBLIOGRAPHIE

G. MENDEL et Coll., *L'intervention institutionnelle*, Paris, Payot, 1980.

R. BARBIER, *la recherche action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier Villars, 1977.

J. BAUDRILLARD, *L'échange impossible*, Paris, Galilée, 1999.

P. BOURDIEU, *Réponses*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.

C. CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société* Paris, Éditions du Seuil, 1975.

P. LEGENDRE, *La fabrique de l'homme occidental*, Paris, Éditions Mille et une nuits / Arte Éditions, novembre 1996.

M. MERLEAU - PONTY, *le visible et l'invisible*, tel Gallimard, Paris, 1964.

E. MORIN, introduction à la pensée complexe, Paris, ESF, 1990.

M. PAGES et Coll., *L'emprise des organisations*, Paris, P.U.F., 1979.