

Un sujet et son engagement dans la formation : approche clinique

Mireille Cifali Bega

Freud souhaitait que la psychanalyse subvertisse les sciences humaines, à travers ce qu'il appelle une « psychanalyse appliquée ». Une de ses influences majeures dans les sciences de l'éducation et de la formation, comme dans d'autres domaines, s'est en effet réalisée par une « démarche ou approche clinique ». Cette démarche est un art de la recherche, de l'intervention et de la formation visant un changement et se tenant dans la singularité des situations rencontrées. Elle concerne tout autant le professionnel qui se forme et qui pense son action, que le chercheur accompagnant le professionnel dans son désir de comprendre, et l'intervenant qui fait évoluer une situation, une structure ou une institution.

Si les chercheurs et les formateurs recourant à ce cadre épistémologique sont en grande majorité ceux qui oeuvrent dans les métiers de la relation – soins, enseignement, formation, éducation –, d'autres ont comme interlocuteurs des futurs professionnels ou des professionnels investis dans les domaines de l'entreprise. Dans une note de synthèse « Recherches cliniques d'orientation psychanalytiques dans le champ de l'éducation et de la formation » rédigée par Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty (2005), le lecteur trouve certains passages plus spécifiquement consacrés à la formation. Deux ouvrages coordonnés par Cifali et Giust-Desprairies (2006, 2008) l'introduit aux réflexions de différents formateurs, intervenants et chercheurs cliniciens sur leurs pratiques et leurs dispositifs de formation. Des auteurs lui permettent d'approcher les tensions repérées aujourd'hui autour de l'investissement subjectif dans le travail : - en psycho-dynamique du travail (Dejours, 1993, 2007; Molinier, 2008 ; Périlleux, 2001) ; - en clinique de l'activité (Clôt, 1995, 1997; L'Huillier, 2006 ; Linhart, 2008) ; - en analyse du travail (Jobert, 1999a, 1999b ; Hubault, 2007) ; - en histoire de vie (de Villers, xxxxx).

Passion et résistance d'apprendre

La passion d'apprendre convoque nos fantasmes. Il en va de même pour les nœuds, les résistances, les inhibitions que nous rencontrons dans le chemin de construction de notre savoir. Nous sommes souvent obligés de nous approprier un savoir comme si celui-ci nous était extérieur, mais quand quelque chose se met en travers de notre apprentissage, nous sommes poussés - si cela nous est tolérable - à interroger nos constructions fantasmatiques qui structurent notre rapport à tel ou tel élément de ce savoir. Il nous faut nommer, faire des liens, repartir sur une autre scène pour que la passion se découvre ou la difficulté se lève. La formation intellectuelle ne va pas sans être aussi une formation intérieure. Un surplus de savoir est un surplus d'être lorsque celui-ci s'adjoint une éthique de son usage. L'accès au savoir mobilise ainsi intelligence et désir. Nous cherchons ce qui nous échappe, sommes mis en demeure de comprendre ce que recèlent des questions nous demeurant secrètes. Notre intelligence est mise en mouvement par ce qui résiste ; des questions existentielles relaient le savoir du monde si nous accueillons ce qui nous déstabilise.

Un sujet apprenant est à la fois passif dans ce qu'il reçoit, et actif dans ce qu'il cherche. Permettre à quelqu'un de renouer avec le désir de se former est l'un des défis du clinicien. Plus nous avons traversé de difficultés d'apprendre, plus l'accès au savoir fut

angoissant, plus nous avons subi de défaites, d'humiliations, de mépris, et plus nous avons tendance à fuir pareille situation, refusant d'apprendre et de nous former pour préserver notre intégrité. Tout apprentissage a sa dose d'angoisse (Cifali, 1994). Elle met en jeu le « soi » dans son rapport à l'épreuve de ne pas savoir, sous le regard le plus souvent d'un professionnel et de ses pairs, ce qui accentue son poids. Lorsque échappent la compréhension et la réussite, la panique survient qui anéantit toute possibilité de penser. C'est le vide, la stupeur, la peur non pas seulement vis-à-vis du savoir, mais aussi vis-à-vis des autres qui entourent l'apprentissage : peur d'être mis en danger, d'essuyer la honte. Un clinicien rappelle ces enjeux du « soi » dans l'apprendre, cette confrontation singulière d'un sujet aux exigences du monde de la transmission.

L'investissement fantasmatique dans tel ou tel métier est dès lors à la fois moteur et frein. Les difficultés rencontrées dans l'exercice d'un métier peuvent être mises sur le compte des conditions de travail ou/et relever de la responsabilité d'autres interlocuteurs et partenaires ; elles touchent souvent à un manque de techniques ou d'outils, mais sont également influencées par la manière dont un sujet investit subjectivement tout à la fois les tâches proposées, le contexte et le prescrit du poste occupé. Se former à un métier requiert que cet investissement fantasmatique trouve à se travailler. Apprentissage, construction de connaissances de l'action se font avec un réel – des savoirs, des gestes, des matériaux – dans un contexte social, avec des partenaires singuliers, et avec soi-même. C'est l'ensemble des composantes qui fournit les clés d'une compréhension.

Subjectivité et objectivité

Une approche clinique invite donc celui qui se forme pour acquérir un métier ou pour réfléchir à ses gestes professionnels, à prendre en compte sa subjectivité, à écouter ce qui oeuvre sans qu'il le sache, à s'extraire d'une unique rationalité, à accepter les tensions entre des contraires et reconnaître l'impact de sa subjectivité dans le monde. Subjectivité, implication, engagement, transfert, contre-transfert ..., autant de signes de la présence d'un sujet dans son action (Barus-Michel, Enriquez, Levy, 2002). L'efficace de l'action serait lié à l'engagement d'un sujet vis-à-vis de lui-même et du monde. Il n'y a pas d'action sans un sujet qui la porte : pas de pensée de l'action, sans un sujet qui s'y engage. Pas de formation donc, sans une subjectivité travaillée.

L'effort vise dès lors à permettre l'essor d'une pensée subjective, lucide quant à ses limites, responsable des conséquences engendrées par sa position et capable de se confronter à d'autres pensées. Aussi une intériorité, un dialogue intérieur, une connaissance de soi sont nécessaires à une action pertinente. Nous y aboutissons au travers d'un travail partant de ce qui arrive au sujet : travail de parole qui tente de ne pas dissimuler ou minimiser cette intériorité. Cette subjectivité assumée et travaillée fonde alors une position cherchant à aboutir à de l'objectivité par la confrontation des subjectivités et non pas leur éviction (Malherbe, 2001). Une formation ne peut en conséquence éviter de nommer et mettre en travail le « soi » en relation avec le monde et les autres.

Compréhension et théories

Un sujet s'engageant dans la formation cherche à comprendre, il tente d'acquérir des habiletés, à s'appuyer sur les savoirs des sciences humaines. Il se pose la question de la place des théories, non seulement comme avancées du savoir mais comme soutien de son

action : on parle d'articulations théorie-pratique. Il se forme en abordant les théories et les concepts des disciplines scientifiques. Dans le champ psychanalytique, ce rapport difficile entre la théorie et son usage a fait l'objet de nombreux débats. Une position y est affirmée, la théorie est certes préalable à notre action, mais elle doit être en même temps suspendue pour pouvoir accueillir ce qui risque de la mettre en danger. Il n'y a ni application, ni réduction d'un sujet vivant à une hypothèse, mais un travail à partir d'hypothèses pour les mettre à l'épreuve et surtout les faire évoluer. Idéalement, les hypothèses se construisent à partir de notre immersion dans les situations rencontrées. C'est aussi cela qu'il importe de transmettre au sujet apprenant qui cherche à comprendre, afin que le goût du savoir et de la recherche lui demeure, afin qu'il n'y ait pas « d'interdit de penser » dans le sens d'un interdit de penser par soi-même (Malherbe, 2002). Lui sont restitués les processus de la pensée dans l'action, qui commencent par sentir - le corps -, pour ensuite nommer par la parole, puis comprendre, interpréter, et argumenter (Giust-Desprairies, 2004).

Se former exige pour chacun de construire une éthique de son usage des théories. Au terme de sa formation, devenons-nous suffisant, enfermé dans son savoir, méprisant pour ceux dont nous estimons qu'ils ignorent ? En apprenant, devenons-nous un sage qui a conscience de ce qu'il sait mais plus encore de ce qu'il ignore, et qui n'utilise jamais son savoir comme une arme ? Ces deux destins ne dépendent pas seulement de l'histoire singulière de sujet en formation, mais de l'histoire collective des formateurs qui le guident.

Raison et sentiment

S'aventurer dans une formation porte à se confronter non seulement à la rationalité mais aussi aux sentiments éprouvés. Pourtant la représentation d'une action désincarnée, idéal scientifique protégeant le professionnel de tout investissement sensible, structure plus d'une profession et sa formation. S'exprime avec force la représentation d'une affectivité parasite, avec la conviction que les sentiments ne relèvent pas de l'ordre de la connaissance et qu'ils ont donc à être éliminés. Ils n'ont rien à faire dans cet espace balisé de l'action professionnelle où devraient régner la rationalité, la compétence, et donc essentiellement la cognition ; où, pour une part, on obéirait à des ordres, des règles, des règlements, et l'on exercerait une fonction.

Or pour une approche clinique ni les sentiments ni la raison ne peuvent fonctionner les uns sans l'autre. C'est un travail sur les sentiments qui permet à la raison de se déployer. La raison sans la butée des sentiments peut s'avérer particulièrement dangereuse. C'est en maintenant les deux que les professions et leur formation trouvent à développer leur sens de la responsabilité. D'un côté comme de l'autre, le danger vient de leur séparation. Se fier à ses sentiments comme seul guide de l'action est dangereux ; ne se fier qu'à une raison objective que l'on tient pour vérité, également. Aucun n'a l'apanage de nous épargner la destructivité toujours possible de soi, de l'autre et du monde. L'irrationnel n'est pas seulement du côté des sentiments. Les passions peuvent certes mener les humains à leur perte, mais la raison ne peut à elle seule les empêcher de détruire, parfois même elle engendre et justifie leur pouvoir d'anéantir.

Travailler la part humaine, l'autoriser, la partager, la comprendre, la nommer, la reconnaître, la défaire de ses possibles dérives, lui restituer sa part qui n'est pas la totalité du fonctionnement humain, la reconnaître chez soi comme chez l'autre ; entendre quand

cette part dynamise l'apprentissage, la guérison, le travail et quand elle l'empêche : un minimum à exiger en formation.

Temporalité et singularité

Un sujet en formation apprend les techniques, les règles, les prescriptions, les procédures spécifiques à sa profession, ainsi que des théories des sciences sociales et humaines. Cela ne lui suffit pourtant pas lorsqu'il est impliqué dans une action professionnelle. Il a également à inventer en situation, à créer dans l'instant, à faire face à ce qui déjoue ses prévisions, ce qu'il a anticipé à partir de ces techniques. C'est en situation que se dégagent les gestes qui ont de possibles conséquences bénéfiques.

Se former revient alors à nommer comme normales la non-maîtrise, la vulnérabilité : à les rendre acceptables et inéluctables vis-à-vis de la complexité d'une situation singulière rencontrée. Nous y parvenons en nous arrêtant, par exemple, à ce qui fait événement dans une situation professionnelle. Surgissent alors des paramètres souvent ignorés par le travail et la formation : la temporalité, la singularité et l'affect. En effet, un événement impose d'abord sa singularité et pousse à penser cette singularité pour elle-même. Il est porté par des sujets, agissant et subissant : il n'y a pas d'événements sans présence humaine, sans personnages qui reçoivent, accueillent, donnent, font souffrir et souffrent, se réjouissent. Pas d'événement non plus sans causalité multiple, sans interaction, sans lien, retentissement, sans mise en jeu des valeurs, des intentions et leurs conséquences. L'humain y est pris, parfois aveuglé ; il lui faut agir, parler, se taire, fuir, mesurer le moins pire. Un événement n'est pas un fait simplement décrit en extériorité, il est un bouleversement qu'un sujet traverse, sans l'avoir forcément inauguré. Comme tel, il intervient à la rencontre entre un intérieur et un extérieur, entre un psychique et un social, il est porteur d'affect et d'émotion. Donner place dans la formation au singulier de l'événement pondère les généralisations qui y circulent pour renouer avec le détail et le moment présent. Partir du singulier et du plus petit permet d'aboutir à de l'universel, mais autrement que dans les procédures habituelles visant l'objectivité et la généralité.

Les cliniciens soulignent l'importance de l'intelligence située, de la sagacité, de l'intuition nécessaire pour qu'une situation ne se grippe pas, pour que l'on agisse avant qu'elle ne devienne dangereuse. Se former, c'est pouvoir aussi reconnaître cette intelligence du vivant (Delbos et Jorion, 1984).

Altérité

Dans tout contexte de travail, l'aspect relationnel a son impact, qui dépend de comment est conçu l'autre, que celui-ci, vulnérable, demande de l'aide, ou qu'il soit le collègue qui rend possible notre travail, ou qu'il soit le partenaire d'une autre profession avec lequel notre action doit compter. Précisons ici que cet autre peut être au singulier mais aussi au pluriel quand il fait groupe. Comment un sujet en formation s'y confronte-t-il ?

Dans l'éthique d'une approche clinique, l'autre est pris comme un sujet en devenir, un sujet moteur de son évolution. La psychanalyse est « science » de l'altérité, comme l'affirme entre autres Michel de Certeau (1987, 1990). Nous ne pouvons découvrir un autre sans passer par soi, espérer le connaître sans travailler à la connaissance de soi. Sont exigés tout à la fois un décentrement et un retour sur soi. Un autre n'est plus alors un « objet » d'étude, mais un sujet qui est là présent. Il lui est supposé un savoir que nous

reconstruisons avec lui pour le lui restituer dans l'estime et le respect; nous lui sommes à jamais redevables du savoir ainsi élaboré. C'est dire aussi que nous sommes entamés, modifiés par notre démarche. Nous sommes affectés par les sujets rencontrés. Nous prenons des risques personnels.

Une approche clinique refuse de traiter l'autre comme un objet, pour mieux le manipuler sans qu'il le sache, lui faisant croire qu'il agit en liberté et conscience, alors que son imaginaire est colonisé par des techniques douces d'influence: l'autre n'est pas maîtrisable, même pour son bien ; la connaissance de soi ne saurait être au service de techniques d'influence pour mieux faire faire à l'autre ce qu'on veut de lui (Brunel, 2004 ; Marzano, 2008). Elle préserve ainsi le rapport à la singularité de chacun, fût-ce en groupe ; elle postule sa toujours possible évolution et sa capacité de développer une lucidité lui permettant de survivre dans des situations à potentialité destructive comme il en existe dans le monde professionnel.

Un professionnel est un praticien qui construit le plus souvent sa décision et sa connaissance en interaction avec cet autre. Il accueille parfois sa souffrance, sa faiblesse passagère ou incrustée ; il les écoute et se laisse guider par elles ; il accepte d'être mis face à des dilemmes ; il œuvre pour que les sentiments colorant son action ne soient pas projection ou introjection. Il travaille ainsi dans la relation et tente d'en construire des connaissances. La dimension relationnelle est une part que le sujet en formation découvre, elle bouscule son histoire, ses croyances, ses limites : il y repère les zones de méfiance, d'ambivalence, d'amour, de rejet, de haine et de séduction ; il est conduit à comprendre les enjeux de pouvoirs et d'autorité, avec leurs nécessités et leurs perversités.

Se former à la dimension relationnelle d'un métier revient alors à accepter d'entrer en travail avec ce qui se passe avec cet autre qui peut agacer, refuser, être en retrait, nous aimer, nous détester, nous narguer, que nous rencontrons ou non. Une approche clinique essaie de nommer et d'élaborer les peurs qui habitent la relation, les mécanismes de défenses, les projections, les rejets, pour qu'un professionnel en situation puisse penser ce qui arrive et le surprend, ce qui l'entraîne parfois à commettre des actes de violence ou des actions aux conséquences destructives pour l'autre et/ou pour lui.

Social et politique du sujet

Un sujet engagé dans une formation y joue quelque chose de lui-même, de son histoire, mais d'une histoire déterminée et construite par un social. La psychanalyse est souvent considérée comme centrée sur l'intériorité, le psychisme individuel, et comme se désintéressant de la question sociale : elle ne saurait ainsi rien dire ni du groupe, ni de la société avec ses institutions et ses organisations, ni de la formation dans ces domaines. Si cette critique est apparue très tôt, dénonçant un manque des psychanalystes dans la prise en compte du groupe et de ses effets, aujourd'hui bien des travaux réalisés soulignent que la construction du sujet advient dans l'intersubjectivité marquée par le social (Kaës, *at al*, 1975 ; Kaës, *at al*, 1987 ; Kaës, *at al*, 2008) ; que l'intérieur et l'extérieur ne peuvent être séparés si on veut comprendre leur construction ; que l'institution détermine un sujet qui est alors contraint à un travail de lucidité pour se désaliéner. Certains de ces travaux s'attachent particulièrement à mettre en perspective les dimensions imaginaires entre sujet et institution (Giust-Desprairies, 2003). Le groupe, le cadre, les médiations sont reconnus comme structurants et à l'origine du dépassement des difficultés.

Se former consiste aussi à se confronter à l'imaginaire institutionnel, aux retentissements des déterminations sociales sur « soi » ; de sortir d'un psychologisme interdisant une pensée critique et participant à l'idéologie d'un sujet tout-puissant, capable à lui seul de réussir ou d'échouer. S'engager à comprendre cette articulation entre psychique et social est un acte politique où le sujet s'éprouve comme un parmi les autres.

Valeurs et éthique du savoir

Un sujet se formant se confronte tôt ou tard à ses convictions et à celles des autres. Il bute sur de l'indécidable, des dilemmes, des contradictions et des paradoxes. Comme le chercheur, le formateur ou l'intervenant, il en vient à poser la question du juste et de l'équitable, de la croyance et de la foi, de l'humain et de l'inhumain, de la souffrance et de la joie, de la soumission et de la liberté, de la dépendance et de l'autonomie. Il éprouve le primat des intentions et des finalités. Il affronte le problème de ses responsabilités, et de sa finitude. Les éléments théoriques et des techniques ne suffisent pas pour fonder son action. Il lui faut construire d'autres guides pour que les conséquences de ses actes soient constructives (Malherbe, 1996). Tout récit de la pratique professionnelle est lié à un questionnement éthique, en tant qu'il est l'espace théorique d'une singularité, et concerne soi avec autrui dans une institution donnée (Cifali et André, 2007).

La psychanalyse est pour une part une éthique, qui interroge notre rapport à la science, à la rationalité instrumentale ; elle contribue à mettre des limites et essaie de faire en sorte que le pouvoir scientifique ne l'emporte pas à lui seul. Apprendre pour un adulte rejoint les problèmes posés depuis longtemps par la philosophie.

Dispositifs

Entrer en formation, c'est prendre un risque : le risque d'apprendre et celui de se déplacer intérieurement ; le risque d'accéder à du savoir et celui de se transformer. Si l'on s'en trouve déplacé, n'y aurait-il pas confusion entre la scène de la formation et celle de la thérapeutique ? La réponse est non : une formation peut avoir des effets thérapeutiques - comme toute action quand elle est pensée et accompagnée dans toutes ses dimensions humaines -, mais elle se différencie d'avec un cadre thérapeutique avec son *setting* particulier. Cette différence est radicale. Mais cette conception d'un sujet s'engageant dans la formation avec corps et âme, avec sentiment et raison, avec sa subjectivité et ses valeurs, exige des dispositifs qui autorisent ce travail d'intériorité et d'altérité, qui lui garantissent de se réaliser en sécurité. Ces dispositifs pour permettre qu'une parole se dise sans crainte d'être retournée contre celui qui la risque ; pour ritualiser la temporalité, l'accueil, le cadre..., ne sont presque jamais à la journée : il leur faut du temps ; des intervalles entre les séances, de la patience face à ce qui résiste ; avec un collectif qui devient lentement accompagnateur de chacun. Nous en nommons quelques-uns : le groupe Balint, la supervision individuelle ou groupale ; l'analyse des pratiques ; l'accompagnement, mais aussi des cours ou des séminaires.

Ces dispositifs ne sont pas transmissibles comme une technique qui s'appliquerait, ils se construisent à partir des possibilités qui s'ouvrent pour un formateur compte tenu de ses visées et du contexte où il intervient. Ils passent par la parole, mais également l'écriture (Cifali et André, 2007). Ils ne se confondent pas avec ceux qui se regroupent

autour de la dénomination floue de « développement personnel ». Une approche clinique du sujet s'oppose aux divers « managers de l'âme » qui véhiculent aujourd'hui, sous couvert de « développement personnel », les images illusives d'une maîtrise de soi, d'une gestion de soi, d'une ingénierie de soi (Brunel, 2004, Marzano, 2008), avec des techniques capables de nous connaître et de nous faire évoluer en quelques jours. Pour la psychanalyse le sujet est, dans son rapport au monde et à lui-même, tenu par une tension entre des contraires : conscient-inconscient, vie-mort, amour-haine, liberté-soumission, création-destruction, dépendance-autonomie. Il est en proie à des conflits intérieurs, en fragilité dans son rapport au monde, une part de lui échappe, et sa destinée n'est pas entre ses mains. La psychanalyse a développé sa conception du sujet contre une dépendance aliénante. Ce tranchant est d'actualité.

- Barus-Michel, J., & Enriquez, E. & Lévy (A.) (2002). *Vocabulaire de psychosociologie*. Eres.
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F., Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique, Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 151. Lyon :, Inrp.
- Brunel, V. (2004). *Les managers de l'âme*. Paris : La Découverte.
- Certeau de, M. (1987). *Histoire et psychanalyse. Entre science et fiction*. Paris : Folio. Gallimard.
- Certeau de, M. (1990). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris : Folio essais.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : P.U.F.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : P.U.F.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (eds.) (2006). *De la clinique, Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : Deboeck.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (éds.) (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte/Poche.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Dejours, C. (1993). *Travail : usure mentale*. Paris : Bayard.
- Dejours C. (ed.) (2007). *Conjurer la violence. Travail, violence et santé*. Paris, :Payot.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Ed. de la Maison de l'homme.
- Enriquez, E. (1997a). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- Enriquez, E. (1997b). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Giust-Desprairies F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Erès.
- Giust-Desprairies F. (2004). *Le désir de penser : construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre.
- Hubault, F. (2007). Nature d'intervention, nature de savoir. *Education permanente*, n°170.
- Jobert G. (1999a). L'intelligence au travail. In Carré P, Caspar P., *Traiter des sciences et méthodes de la formation*, Paris, Nathan.
- Jobert G. (1999b). Travailler, est-ce penser ? Pensée au travail et travail de la pensée, in Hubault, F., *Comprendre que travailler c'est penser*. Toulouse : Octares.
- Kaës, R. & Anzieu, D. & Thomas, L.V. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Kaës, R., & al. (1987). *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. & Nicolle O. (2008). *L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations*, Paris : Dunod.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Paris : Erès.
- Linhart, D. (2008). *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*. Paris : Erès.
- Malherbe, J.F. (1996). *L'incertitude en éthique*. Montréal : Fides
- Malherbe, J.F (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*. Montréal : Liber.
- Malherbe, J.F (2002). *Les ruses de la violence dans les soins*. Montréal : Liber.
- Marzano, M. (2008). *Extension du domaine de la manipulation, De l'entreprise à la vie privée*. Paris : Grasset.
- Molinier P. (2008). *Les enjeux psychiques du travail*. Paris : Payot.
- Périlleux, T. (2001). *Les tensions de la flexibilité*. Paris : Desclée de Brouwer
- Villers de, G. ()

