



HAL
open science

Des mots d'accompagnements. Performativité et performance dans le langage d'une équipe s'occupant d'adolescents en grande souffrance

Loïc Andrien

► **To cite this version:**

Loïc Andrien. Des mots d'accompagnements. Performativité et performance dans le langage d'une équipe s'occupant d'adolescents en grande souffrance. *Le Libellio d'AEGIS*, 2016, 12 (3), pp.77-84. hal-03104437

HAL Id: hal-03104437

<https://hal.science/hal-03104437v1>

Submitted on 29 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des mots d'accompagnements

Performativité et performance dans le langage d'une équipe s'occupant d'adolescents en grande souffrance

Loïc Andrien

i3-CRG École polytechnique CNRS Université Paris-Saclay

*« Quand je me sais photographié,
je me transforme en image... »*

Roland Barthes

Quel étrange phénomène que la rencontre. Celle d'un homme, celle d'une pensée. Bien sûr, je n'ai pas rencontré Jacques Girin, du moins l'homme. Mais sa pensée, ses mots. La puissance de quelques idées simples se cachent au détour de presque toutes les pages d'un ouvrage étonnant (Girin, 2016). Ainsi, assez logiquement je pensais écrire sur les situations de gestion tant cette notion me semblait féconde et en lien avec mes travaux de recherche. C'était compter sans une phrase qui me sauta au visage. Je relus le passage, à plusieurs reprises. À chaque fois, à chaque relecture, il faisait resurgir le souvenir d'une autre rencontre et me fit changer de sujet.

Girin citait Ducrot (1987) : « finalement les mots ne signifient rien, ne veulent rien dire » et « cette affirmation, appliquée à elle-même serait proprement suicidaire ». Dans cette partie de l'ouvrage, Girin (2016, p. 27) montre la faillite du modèle du code dans la façon de penser le langage. Selon ce modèle, les mots seraient les véhicules (Girin, 1982) d'un message dont la portée serait universelle, univoque. Émis, transmis et reçu, le message s'il échoue dans sa mission ne peut qu'avoir été corrompu par un acteur lors de l'une ou l'autre de ces trois phases. Si ce modèle a défini toutes les théories de la communication, depuis l'Antiquité jusqu'à la sémiologie moderne (Sperber & Wilson, 1989), la *vision ferroviaire* (Fauconnier, 1984) qu'il sous-tend continue de structurer la construction des outils de communication, des réseaux, alors même qu'il ne trouve plus grâce auprès des théoriciens du langage. Alors bien sûr que les mots soutiennent un sens, voire plusieurs. Girin (2016, p. 31), pour dépasser le *modèle du code*, met en avant trois notions, trois types de sens que le langage accompagne. La *littéralité* correspond au contenu du message mais est toute relative tant ce contenu peut être constitué de matière et de vide. L'*indexicalité*, est la capacité à montrer plus qu'à représenter. Le signe langagier renvoie donc à une situation déterminée. Enfin, la *contextualité* d'un message pose que ce dernier ne peut être compris hors du contexte dans lequel il a été produit socialement.

Donc tout au long de ce chapitre déconstruisant ce qui se passe dans les mots et ce qui passe par les mots, une rencontre me revenait en tête. Une de celles au cours desquelles

le poids des mots est considérable. Il y a peu de temps, j'observais et j'accompagnais une équipe d'éducateurs, en difficulté, s'occupant d'adolescents en souffrance : des éducateurs, psychologues et un psychiatre. Leur philosophie d'accompagnement est simple : accueillir la personne dans sa singularité et l'accompagner dans la construction de son propre chemin. À la suite de plusieurs situations de grande tension voire de violence, l'équipe avait constaté la défaillance du dispositif d'analyse des pratiques. La direction avait souhaité mettre en place un nouveau dispositif de soutien pour les professionnels. Mais comment mettre en place un dispositif innovant dans un secteur où la supervision, l'analyse des pratiques existe déjà tout en ne fonctionnant pas dans ce cas précis. Ces modalités d'accompagnement, ils en avaient soupé. Deux rencontres difficiles avec des superviseurs avaient laissé quelques traces dans une équipe devenue méfiante, défiante. Nous avons alors décidé de construire ensemble le dispositif *via* une recherche-action. En position d'observation participante, je les accompagnais au quotidien et prenais en note ce qui se disait. J'avais choisi de travailler autour des échanges langagiers entre l'équipe et les jeunes qui venaient à elle. La problématique s'est rapidement révélée, lorsqu'il est apparu qu'il n'y avait plus unanimité de propos dans l'équipe et que l'organisation risquait de perdre de vue sa mission.

« Je veux mourir ! »

Une parole, lancée comme une claque, comme un coup de fouet. C'est le genre de mots que l'un des éducateurs n'accueille que difficilement parce qu'il ne sait pas trop ce qu'il va en faire. Il évite délibérément les réponses qu'il qualifiera lui-même de « convenues » : « *Tu dis cela parce qu'aujourd'hui cela ne va pas trop... Mais tu verras demain...* » « *Ne dites pas cela, vous ne le pensez pas...* » « *Gamin, tu dis cela sans savoir ce qui t'attend...* »

Et puis, il y avait eu un précédent. Quelques années auparavant, un des éducateurs « en a[vait] dit une belle de connerie » (sic), qui n'avait pas fait l'unanimité dans l'équipe. Pourtant, faire référence à cette histoire produisit l'effet escompté au-delà de ses espérances. « *Je veux mourir, je vais sauter du pont... Tu sais le pont de l'autoroute, celui à l'entrée du village. Il fait bien trente mètres de haut...* ». En entendant cette phrase dans la bouche de l'adolescent de 17 ans à peine, il pensa à une jeune fille qui avait sauté du pont quelques mois plus tôt mais ne s'était pas tuée sur le coup. Alors sa « connerie », fut de lui demander : « *Sais-tu dans quel état tu risques de te retrouver une fois en bas ? Sais-tu quelles douleurs tu risques d'endurer si tu te loupes ?* ».

Une boule l'avait pris au ventre. Et s'il venait de lui lancer un défi ? Et s'il venait de le pousser à passer à l'acte ? Ce furent également les reproches que lui fit sa hiérarchie quand il évoqua la situation en réunion.

L'émotion et l'angoisse semblaient prendre le dessus sur la volonté affichée de cette équipe de laisser la personne face à elle-même, à ses désirs, à ses actes, à ses besoins tels qu'elle-même les définit. L'éducateur prit peur, sa hiérarchie en eut des sueurs froides, et le récit de continuer avec cet ado qui a eu un bon gros fou rire :

« *Je veux mourir, mais je veux pas avoir mal. Je veux juste arrêter. J'en ai marre de ma vie...* » Il venait de tuer quelque chose. Il venait de lâcher certains de ces mots qui permettent de passer à autre chose. Le début d'un chemin. Et il venait de le faire parce que cet éducateur avait accepté lui aussi de lâcher quelque chose de ses *a priori*, ses représentations du métier : il n'était pas là pour lui dire quoi faire, pour

lui dire ce qui était bien ou non. C'était à l'adolescent de trouver ses réponses, lui et lui seul. Ainsi seulement, au prix d'angoisses et de craintes, le discours de cette équipe pouvait être en cohérence avec leurs actes.

Et l'éducateur de m'interroger : « *Mais qu'est-ce que j'en sais de ce qu'il pense, de ce qu'il veut. Qui je suis moi pour décider de ce dont il a besoin ?* » Cette situation était tellement extrême qu'elle lui en sembla extraordinairement facile à appréhender. Dans cette situation extraordinaire, c'est la limite du discours porté par l'équipe qui est identifiée : jusqu'où peut-elle aller dans l'acceptation de la singularité de l'autre ? Qu'est-ce que cette équipe est en mesure d'entendre, d'accueillir, de la souffrance d'un adolescent, de la violence de ses mots et de ses symptômes ? Cet éducateur se pose autrement la question : dans cette situation, si extrême, les actes sont venus bousculer les intentions et les discours. Qu'en est-il alors quand ces autres situations du quotidien, lorsque le discours n'est pas forcément remis en question par la violence des mots de l'autre ? Quand l'éducateur est face à des situations ordinaires, normales, confronté à des besoins ordinaires, normaux.

Lorsque je pose aux membres de cette équipe, en réunion, la question de l'évaluation des besoins qu'ils peuvent être amenés à faire, des référentiels sont cités comme celui de Maslow (1972). Mais c'est le terme « connerie » qui ressort le plus fort. « *Besoin primaire, secondaire... quelle connerie* ». Et une autre référence, à Roger Gentis celle-là, intervient, citée de mémoire par le psychiatre de l'équipe, que je reprends ici de l'ouvrage de l'auteur :

C'est toujours la même histoire : au lieu de constater tout bêtement que les valeurs, c'est ni plus ni moins des mirontons comme vous et moi qui les font, aussi plats, aussi cons, aussi limités que vous et moi et sûrement pas infallibles, les gens ils ont toujours derrière la tête, ce qui fait qu'ils peuvent même jamais le voir en face, ce modèle idiot de comment le monde est fait qu'y a quelque part dans les hauteurs une espèce de dépôt des poids et mesures où on trouve les étalons de tout ce qu'il faut dire et de ce qu'il faut pas dire, de ce qu'il faut penser et de ce qu'il faut pas penser, et toutes les fois qu'ils voudraient en sortir une ils se demandent ce que l'étalon va en dire, si elle sera à la bonne longueur ou si elle va pas avoir l'air trop minable, alors neuf fois sur dix après avoir bien réfléchi ils préfèrent la rentrer ut en douce, ils ont trop peur d'avoir l'air con.

Moi si je refaisais les Droits de l'Homme, qui commencent à en avoir bien besoin, celui que je mettrais avant tous les autres, parce que c'est le plus fondamental et c'est peut-être le seul qui pourrait vraiment changer la vie, c'est le DROIT À LA CONNERIE. Le jour où chacun en sera pénétré, le jour où chacun sera décidé à l'exercer, vous pouvez pas imaginer ce que le monde sera plus heureux, et plus détendu, et plus aimable aussi. En attendant, faut continuer à avoir l'air intelligent, ce qu'on s'emmerde ! (Gentis, 1978, pp. 106-107)

Et cette citation de Gentis, dans la bouche du psychiatre, puis reprise par l'équipe, de devenir un bouclier contre ce qu'il faudrait dire des autres. Je venais de leur lancer un mot qui semblait dangereux pour eux : le besoin. Mais pourquoi donc ? Il y avait bien chez l'un ou l'autre, le refus de fixer dans des mots la personne qui était en face, l'évaluation des besoins devenant pour ces éducateurs le symbole de ce que la société impose de l'identité des personnes. Comme le raccourci est prompt du diagnostic



Philippe Conord
(vers 1995)

au pronostic, s'ils identifient un besoin ils déterminent un chemin. Ils refusent de poser un regard « d'expert » comme ils pourront dire. Ils refusaient donc que leur accompagnement se résume à poser une étiquette sur la personne, l'un d'entre eux prenant l'exemple d'une gare de triage. Comme si les personnes arrivaient pour mieux repartir, dans la bonne voie, sur les bons rails. Cette équipe serait alors dépositaire de la juste orientation de ces personnes...

Mais rapidement surgit un autre problème. Derrière le refus d'une position d'expert qui poserait un savoir extérieur sur la personne, apparaît le fait que le terme de besoin ne recouvre aucun sens commun. Aucun membre de cette équipe n'en partage la signification, et de situation en situation, quand nous les passons ensemble en revue, aucun des membres de l'équipe, ne possède le même jugement, la même appréciation sur ces fameux besoins. Il y a bien quelques situations qui ne provoquent pas de conflit dans l'analyse ou dans l'interprétation des professionnels. Un consensus apparaît alors presque naturellement. Dès lors que ce consensus naît, j'observe que les professionnels vont utiliser cette vision collective comme support. Ils vont même oublier les quelques points qui pouvaient faire désaccord et ne se concentrer que sur des données collectivement validées.

J'identifie alors un risque inhérent à la définition collective d'un besoin et en fais part à l'équipe. Et là, conneries ou pas, la moindre parole peut faire des dégâts. Bien pires que les problèmes pour lesquels l'équipe est interpellée, ce pour quoi ses membres sont appelés. Ils évaluent, ils parlent et leurs paroles performant. Comme des prophéties autoréalisatrices, les mots qu'ils posent sur les gens, sur leurs problèmes, sur leurs maux, vont devenir des identités, des marqueurs. Pour illustrer ce que j'avance, ce simple exemple est significatif, il s'agit d'une situation antérieure à mon intervention et qui revenait souvent dans les discours des membres de l'équipe. Une situation difficile selon eux.

« Lui, il finira en UMD¹... »

En une phrase énoncée par le psychiatre, la première lors de la lecture du dossier, l'avenir d'un ado était tout tracé. Pas le temps pour la rencontre, pas de temps pour qu'il s'explique, le sachant avait décidé, selon le récit de l'équipe. En UMD il finirait. Ce jugement était émis alors que la personne n'avait pas encore été vue, elle n'avait simplement qu'émis le souhait d'obtenir un rendez-vous, et sur la base des renseignements collectés, le dossier était constitué. Plusieurs années ont été nécessaires à l'équipe pour tenter de déjouer ce pronostic qu'ils pensaient déterminer aussi bien leurs pratiques que leurs idées. Mais dans ce cas, s'ils étaient tellement influencés par ce pronostic, qu'est-ce qui nous garantit qu'ils n'ont pas provoqué ce qu'ils pensaient comme inévitable ?

Dans les institutions totalitaires décrites par Goffman (1968), il ne faut pas bien longtemps pour savoir ce que l'on va faire du reclus, qu'il soit fou ou délinquant. La culture qui est la sienne n'a guère de place dans cette institution qui l'accueille et l'on assiste à un phénomène de *déculturation*. Cette phrase de bienvenue, ce pronostic, en est la première trace. Ce chemin tracé dans les esprits devenait déjà un chemin sans aucune voie secondaire. Un cul-de-sac qui ne mènerait cet ado que vers la seule direction que l'équipe venait de cautionner parce que personne ne l'avait refusée.

Le chef de service éducatif, lui, avait rappelé tout ce que ce jeune avait fait : attentat à la pudeur, agression, viols, sans compter les tentatives... La sentence était

1. Les unités pour malades difficiles (UMD) sont des services hospitaliers psychiatriques français spécialisés dans le traitement des personnes atteintes de troubles mentaux et présentant un danger pour elles-mêmes ou pour autrui. Il en existe dix en métropole.

légitimée. Avant même que l'équipe n'ait pu croiser son regard, il était précédé de ce qu'elle pouvait penser de lui, de ce qu'elle devait penser de lui. Et là l'équipe existe bel et bien, unie et unanime. À ce stade, la rencontre avec l'adolescent était-elle encore possible ? Les regards des membres de l'équipe n'étaient-ils pas déjà pervertis par ce discours, par ce dossier, par ce qu'ils pensaient savoir de cet adolescent ? Je fais l'hypothèse que dans cet exemple, la parole du psychiatre a joué l'effet d'une prophétie autoréalisatrice et a créé les problèmes qu'elle dénonçait.

Appelez-le « effet Œdipe » (Popper, 1957) ou « effet Golem » (Babad *et al.*, 1982). Il est ce phénomène où le langage devient performatif. Où ce qui est dit devient réalité.

L'adolescent, lui, se moque bien du nom de cet effet, mais des mots, ou des actes, ou les deux l'ont conduit en prison. Il n'est pas en UMD, mais le regard de l'équipe à l'époque lui a-t-il laissé un choix ?

Et cette équipe avait-elle le choix ? Aurait-elle pu faire autrement ? À l'époque où je menais cette recherche, je ne connaissais pas les écrits de Jacques Girin. Pourtant, avant même de mettre quelque dispositif que ce soit en place, le travail que nous avons fait ensemble a été de reprendre ces mots. D'en construire le sens commun. De voir où les membres de l'équipe venaient combler les trous d'un langage toujours incomplet. Ainsi la prédiction faite sur l'avenir de l'adolescent remplissait cette fonction. Elle rassurait des éducateurs qui appréhendaient cette rencontre mais qui appréhendaient plus encore de ne pas réussir à accompagner cet adolescent. La crainte de cette équipe était d'échouer. Le discours porté collectivement qui consistait à dire que l'équipe accueillait chaque adolescent dans sa singularité masquait mal le fait que chaque professionnel se fixait des objectifs. Chacun projetait sur la personne accompagnée le chemin qu'il pensait pouvoir lui faire faire. Alors si collectivement le travail de prise de conscience de ces projections semblait fonctionner, il n'en reste pas moins que ces projections correspondaient à des objectifs. Et que nul n'était en mesure d'abandonner ce travail.

Pour chaque situation, pour chaque personne accueillie, une évaluation rapide et parfois lapidaire permettait à cette équipe de fixer la marge de progression, le chemin possible, l'évolution envisageable. L'équipe fixait donc les marges de son succès ou de son échec. Et parfois il était plus simple de prédire un avenir catastrophique pour se protéger de l'échec. À ne pas mettre trop d'ambition dans l'accompagnement, chacun se préparait au pire pour la personne mais à un succès tout relatif pour l'équipe.

Si « *la gestion a un rapport essentiel au fait de porter quelque chose à son achèvement, le fait de réussir ou d'échouer. Son objet central est la performance.* » (Dumez, 2014), tenter de définir la performance de cette équipe signifierait soit :

- Mesurer l'écart entre la prévision et le chemin parcouru par la personne accompagnée. Mais dans ce cas, il est facile d'imaginer que le phénomène évoqué ci-avant ne ferait que s'amplifier. Les prévisions se feraient de plus en plus pessimistes pour limiter les échecs. L'équipe se confronterait alors à nouveau à cet effet Golem (Babad *et al.*, 1982) qui tend à éluder les chances de réussite de par la faible ambition de l'accompagnant.
- Mesurer l'écart entre le discours affiché et l'action effective. Girin peut à cet endroit être d'une grande aide. En effet, une grande partie de l'accompagnement d'une personne en souffrance se fait à travers le langage. Celui de la personne, celui de son entourage, celui des professionnels, etc. Admettre et reconnaître ce langage comme plein de trous, et le fait que chaque acteur va chercher à combler par un moyen ou un autre, serait une avancée considérable.

Imaginons cette équipe en capacité de s'interroger sur l'*indexicalité* ou sur la contextualité des mots qu'elle emploie pour désigner un adolescent, ou pour analyser les mots de ce dernier. Le refus de désigner un besoin ou de poser des mots qui pourraient dicter la conduite ou l'évolution des personnes qu'ils accompagnent a poussé cette équipe vers un autre écueil. Les mots sont posés individuellement, par le psychiatre, par l'éducateur..., sans qu'à aucun moment l'équipe ne cherche à les rassembler dans un sens commun. Le message lancé par le psychiatre lors de la lecture de dossier, au tout début de cet exemple, est très simple si l'on s'en tient à son contenu, à sa *littéralité*. « *Un nouvel adolescent est arrivé et nous allons l'accompagner. Nous ne le connaissons pas et nous allons chercher à en savoir plus sur lui.* »

À ce moment de la lecture de dossier, juste avant que ne soit lâchée la phrase « *Lui, il finira en UMD* », c'est tout ce que l'équipe peut savoir de l'adolescent à accueillir. Le dossier présente bien des traces de ses actes comme le rappelle le chef de service, mais rappeler ces termes à ce moment-là ne fait que montrer une réalité qui échappe à toute l'équipe. Ils sont censés venir combler les trous du langage qui le désigne mais ne renvoie qu'à des représentations sociales, à des images qui vont être différentes pour chaque membre de l'équipe. En se posant la question collectivement de l'*indexicalité* des termes employés, l'équipe aurait pu mettre en mots cette situation où chaque membre devait bricoler sa représentation de l'adolescent. Enfin, la *contextualité* du message est primordiale. Le langage produit dans ce contexte avait une fonction, celle de créer un savoir commun aux membres de l'équipe qui permettrait de construire la base de l'accompagnement. Ce contexte porte donc les traces d'une idéologie de cette équipe selon laquelle elle doit partager une image commune de la personne avant de l'accueillir. Hors de ce contexte, les mots n'ont plus le même sens. Le langage de cette

équipe traduit l'ambiguïté dans laquelle ils sont : entre le refus de la performativité de leurs discours et l'idéologie d'un nécessaire savoir commun. Les concepts de Jacques Girin peuvent donc, ici, nous aider à penser autrement la performance de cette équipe. Une performance qui pourrait être basée sur la capacité collective à identifier le contenu des messages mais surtout les constructions langagières qui servent à combler les vides, ce que l'on ne sait pas.

Revenons quelques minutes en haut du pont, à la sortie du village. Si le premier adolescent avait sauté, cela aurait-il constitué une contre-performance pour l'équipe ? Cette question ne peut qu'être terrible formulée en ces termes. Mais cela ne tient pas de ce que représente ou montre le terme de « performance » ou de « contre-performance », cela tient inévitablement à celui de « suicide ». Question terrible que s'est posée en son temps le philosophe David

Hume. « *Toutes nos obligations de faire du bien à la société semblent impliquer une réciprocité. Je reçois de la société des bienfaits, et donc je me dois de promouvoir ses intérêts ; mais quand je me retire entièrement de la société, comment pourrais-je encore y être lié ?* » (Hume, 2009, p. 76). Hume démontre que toute société fait porter à ses membres le poids de ce qu'elle leur apporte. Il ne traite pas du sentiment de culpabilité des proches, des parents de ceux qui restent après le suicide. Il se place du côté de l'individu. Comment rendre à la société ce qu'elle a apporté à quelqu'un qui n'a jamais rien demandé et qui souhaiterait même s'en extraire ?



Philippe Conord (vers 1995)

Autrement dit, quel pourrait être l'objectif d'un accompagnement qui respecterait la singularité et l'autodétermination d'une personne qui ne cherche qu'à se défaire d'un lien social devenu étouffant ? Cette équipe, émanation du corps social est-elle en mesure de proposer un accompagnement qui aille à son rencontre ? Cette question n'est pas à entendre comme une généralisation, au contraire. Cette situation est extrême, assurément, mais elle permet d'identifier les limites du projet d'accompagnement de cette équipe. Un projet politique. La réponse à cette question ne peut se rechercher que dans les différentes situations (Girin, 2016 ; Goffman, 1988), dans différents temps, lieux et acteurs engagés dans les itérations langagières qui construisent les différents accompagnements que l'organisation aura à produire.

L'éducateur concerné par cette situation a réussi, bien malgré lui, à dépasser les représentations qu'il aurait posé habituellement sur ces mots destructeurs de l'adolescent. Aller au-delà des mots, aller chercher le sens de ce que l'autre veut y mettre. Mais personne dans l'équipe n'était en mesure de percevoir cela comme ce qui pourrait être la performance de cette organisation. Les rapports des individus à la société ont cela de tout à fait défini que même ceux que l'on a nommés « exclus » y jouent un rôle. Ils ne sont pas forcément exclus de la société, mais des processus de fabrication de la culture, contraints de n'exprimer que ce qu'ils seraient autorisés à exprimer à l'intérieur d'espaces institutionnels plus prompts à panser les corps (Foucault, 1972 ; 2009 ; 2012) qu'à penser les citoyens. Et si la performance résidait, pour cette équipe, dans la capacité à ne pas remplir les trous du langage ; à tenter d'entendre ce que veut dire un autre dont le langage nous échappe parfois mais sans vouloir tout y entendre ; à accueillir le langage de l'autre en déconstruisant systématiquement ce que l'organisation peut y ajouter, ce qu'elle peut en simplifier, en dévaloriser. C'est peut-être à cet endroit que se construit la performance et donc les succès et échecs à attendre de l'accompagnement d'un sujet ■

Références

- Babad Elisha Y., Inbar Jacinto, & Rosenthal Robert (1982) "Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers", *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, n° 4, pp. 459-474.
- Ducrot Oswald (1987) "Sémantique et vérité : un deuxième type de rencontre", *Recherches linguistiques de Vincennes*, vol. 16, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 53-63.
- Dumez Hervé (2014) "Qu'est-ce qui fait la spécificité des sciences de gestion ? Dispositifs et performance", *Le Libellio d'Aegis*, vol. 10, n° 1, pp. 65-68.
- Fauconnier Gilles (1984) *Espaces mentaux, Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*, Paris, Éditions de Minuit.
- Foucault Michel (1999/1972) *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Éditions Gallimard.
- Foucault Michel (2009) *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France. 1982-1983*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales/Éditions Gallimard/Éditions du Seuil.
- Foucault Michel (2012) *Du gouvernement des vivants. Cours au Collège de France, 1979-1980*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales/Éditions Gallimard/Éditions du Seuil.
- Gentis Roger (1978) *Guérir la vie*, Paris, Maspero.
- Girin Jacques (1982) "Langage en actes et organisations", *Économies et Sociétés*, vol. 16, n° 12, 1559-1591.
- Girin Jacques (2016) *Langage, organisations, situations et agencements (textes édités par Jean-François Chanlat, Hervé Dumez & Michèle Breton)*, Québec, Presses de l'Université Laval.

- Goffman Erving (1968) *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Goffman Erving (1988) *Les moments et leurs hommes*, Paris, Éditions du Seuil.
- Hume David (2009) *Du Suicide, suivi de De l'immortalité de l'âme*, Nantes, Éditions Cécile Default.
- Maslow Abraham (1972) *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard.
- Popper Karl R (1957) *The Poverty of Historicism*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Sperber Dan & Wilson Deirdre (1989) *La pertinence, communication et cognition*, Paris, Les Éditions de Minuit.



Philippe Conord (vers 1995)