



HAL
open science

Tradition du Compagnonnage et complexité en alternance

Christine Poplimont

► **To cite this version:**

Christine Poplimont. Tradition du Compagnonnage et complexité en alternance. Sociétés, 2000, 70, pp.47-56. hal-01472727

HAL Id: hal-01472727

<https://amu.hal.science/hal-01472727>

Submitted on 21 Feb 2017

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.

Christine POPLIMONT

Docteur en sciences de l'éducation

Maître de Conférences associé

Département des Sciences de l'Education,

Université de Provence.

TRADITION DU COMPAGNONNAGE ET COMPLEXITE EN ALTERNANCE

Introduction

Nous nous proposons dans cet article de trouver de façon exemplaire dans les formations par alternance une articulation complexe des champs théoriques et pratiques. Pour cela, dans une première partie, nous repasserons par une formation ancienne et rituelle, la tradition Compagnonnique comme origine possible des formations actuelles de l'alternance. Dans une seconde partie, nous évoquerons des formations par alternance plus contemporaines avec des finalités similaires bien que les moyens soit différents.

I - Le compagnonnage

1 - Origine mythique et naissance d'un mouvement

Les légendes concernant la naissance du compagnonnage sont le fait d'une tradition orale et prennent ferment autour de la construction du Temple de Jérusalem. Aux côtés du roi de Palestine, Salomon, se dressent deux autres personnages qui entrent dans la création de l'Ordre Compagnonnique : Maître Jacques (tailleur de pierre) et le Père Soubise (architecte, responsable des charpentiers).

La Bible et les récits compagnonniques qui ont produit un personnage synchrétique parfois dénommé Hiram¹ (et qui chez les Compagnons à trait a Maître Jacques), s'accordent sur la description du nombre exceptionnel d'ouvriers travaillant à la construction du Temple de Jérusalem. En raison de la multitude des travailleurs,

¹ Dans le manuscrit COOKE (vers 1410), il est écrit (vers 559-563) :

"Salomon avait quatre-vingt mille maçons sur son chantier. Et le fils du roi de Tyr avait son maître maçon".

Il y a dans ce texte confusion entre Hiram Roi de Tyr et son fils. En fait le Hiram dont il est question dans la Bible est le fils d'une veuve qui n'a aucun point commun avec ce roi. Cf. P. Negrier, 1995, p.77. Cf également Daniel Beresniak, 1995, p.40 et sqq.

beaucoup d'oisifs profitèrent de la confusion qui régnait sur le chantier pour se faire payer indûment.

Afin de remédier à ces tricheries, l'architecte eut l'idée d'élaborer et d'établir des signes de reconnaissance, ainsi que des mots de passe. Il introduisit une hiérarchie permettant de distinguer les ouvriers participant au chantier : apprentis, compagnons et maîtres. Ces fonctions n'étaient pas figées, tout bon ouvrier pouvait prétendre devenir maître. Lorsqu'un individu lui paraissait convenir, autant au niveau du comportement que du travail, l'architecte le faisait accéder à l'Ordre par une "initiation". Son choix n'était pas remis en cause car tous les ouvriers lui reconnaissaient de grandes compétences et nul ne doutait de son intégrité.

Un jour, alors qu'ils terminaient une "tournée d'inspection", trois ouvriers, jaloux et désireux de connaître les secrets permettant d'accéder à la fraternité de l'Ordre, l'attaquèrent pour le faire parler et l'assassinèrent. En dépit de sa mort, les travaux continuèrent.

Tout le poids symbolique du personnage réside dans ce fait. L'architecte a mis en place une chaîne d'ouvriers capables d'assurer, malgré la disparition d'un maillon, aussi important soit-il, la transmission du savoir et la continuité d'une oeuvre. Tout chantier doit et peut se poursuivre à la mort de son architecte. Ainsi, "le temple édifié par Salomon n'était pas n'importe quel lieu de prière,... il représente, d'autre part, le symbole de l'identité du peuple hébreu, de sa culture et de son bien commun : les hommes qui unissent les talents si divers de la main et de la pensée pour oeuvrer à son édification." (B. De Castera, 1996). Dans la formation Compagnonnique, la dimension symbolique propre à tout rapport social et pédagogique est très explicite, elle y est même un des points d'appui essentiel du dispositif de formation² Ainsi, il existerait une tradition initiatique secrète se transmettant fidèlement et résistant à l'usure des siècles.

Pendant longtemps, l'apprentissage des compagnons ne s'inscrivait pas dans un système et un temps de formation distincts, mais se cantonnait au terrain professionnel. D'après M. Saint-Léon (1983, p.34 à 41), les premières traces des dispositifs de formation, appelés dispositifs d'apprentissage, dateraient du temps du compagnonnage (dès le XIIIème siècle), même s'il n'apparaît dans les textes authentiques qu'au commencement du XVIe siècle. Ainsi, l'ensemble des personnes appartenant à un même corps de métier se regroupaient en corporation. L'apprentissage y était essentiellement mimétique et l'apprenti s'instruisait en recopiant le geste du compagnon qui, lui-même, avait recopié le geste du maître. L'ensemble de l'apprentissage se faisait en atelier. C'est seulement deux siècles plus tard que la formation, dissociée du temps du travail, sera prise en compte dans l'apprentissage du métier.

2 - Fondements pédagogiques et conception de la formation

a) Une pédagogie du voyage d'hier et d'aujourd'hui

² On peut penser que l'école classique a un rapport à la dimension symbolique différent, elle semble laisser cette dimension dans le champ de l'implicite.

Jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, chaque atelier se caractérisait régionalement par des tours de mains et des procédés ignorés ailleurs. Le déplacement par le voyage contribuait à l'accès à la connaissance. A ce jour, malgré l'homogénéisation des techniques, la pratique des métiers, la nature des matériaux employés et leurs modes de transformation continuent à se différencier régionalement. L'apprentissage ne se limite pas à un savoir-faire. Il est fondé sur l'individualisation, "la transmission orale et l'imprégnation par le milieu sont les deux pivots de l'apprentissage assuré par les seuls compagnons" (A. Guedez, 1994, p.68). L'apprentissage, fondé sur la transmission et l'exemple, est dominé par un double projet, pédagogique et moral. La partie professionnelle se fait sur le Tour de France, circuit que le futur compagnon doit effectuer pour se perfectionner.

Le jeune qui choisit ce type de formation, dispose d'un certain temps d'adaptation. Il doit accepter la Règle et la vie en communauté. Chaque "itinérant" doit contribuer au bon fonctionnement de la collectivité. Il doit contribuer à l'existence d'une relation d'entraide, de soutien. Chacun doit participer à la formation et "retransmettre" dès que possible et au quotidien, le savoir qu'il a acquis.

Le tour de France essaie de regrouper trois aspects de la formation : un savoir, un savoir faire et un savoir être³. L'ambition de cette formation n'est pas de former des "hommes au métier" mais plutôt des "hommes de métier". Le Tour de France répond à cette conception syncrétique d'un métier. Durant son voyage, l'itinérant va être accompagné dans un perfectionnement qui associe dans une relation étroite les savoirs, savoir-faire et les savoir-être.

Aujourd'hui, un jeune qui part sur le Tour de France bénéficie d'un dispositif en alternance conclu dans le cadre d'un contrat de qualification. La formation professionnelle se fait huit heures par jour dans une entreprise. L'apprenant peut parfaire la connaissance de son métier à la maison du compagnonnage où chaque métier propose un suivi par les responsables de corporations⁴ ou par des interventions ponctuelles d'autres compagnons. Le point de vue pratique et technique est travaillé chaque samedi avec le soutien du responsable de corporation. Les cours du soir, plus "théoriques", répondent aux impératifs des progressions individuelles. La modularisation des enseignements permet de voir ou revoir des connaissances en mathématiques et en français en fonction des choix individuels. Les dimensions géographique, historique et humaine sont abordées au Siège⁵. Des sorties, des visites, des rallyes, des causeries à thèmes, sont organisés afin de favoriser les contacts entre les jeunes et la culture de la région.

³ Dans la formation compagnonnique ces trois formes de savoir doivent être présentes. Savoir : ensemble de connaissances générales et culturelles qui occupent une place importante dans la formation compagnonnique. Les savoir-faire sont transmis de génération en génération et sont l'image de marque des compagnons ; les techniques ancestrales s'adaptant aux nouvelles techniques. Le savoir-être : on doit, ici, comprendre que tout est rattaché à la dimension humaine, et y sont englobés un ensemble d'attitudes, de comportements en cohérence avec un état d'esprit : le perfectionnement de la personne.

⁴ Les compagnons itinérants ont d'emblée le rôle de responsable de corporation. Ils assurent le rôle de "guide", ils servent d'exemple à leurs jeunes. Ils suivent la progression des jeunes aux cours du soir.

⁵ Autre nom désignant la Maison des Compagnons.

Le voyage effectué par le compagnon est une épreuve, à la fois un déplacement géographique à travers le pays, mais aussi un voyage intérieur qui amènerait après confrontation avec les autres à l'expérience d'un métiers et de la vie.

b) Une pédagogie humaniste très actuelle

L'organisation de la formation montre que le compagnonnage pose la nécessité de travailler sur le vécu, sur les expériences des apprenants. L'action éducative est centrée sur l'apprenant, elle reconnaît son droit à la différence. Le voyage et le parcours initiatique sont deux parties intégrantes, voire identitaires, de la formation compagnonnique et postulent l'idée de changement, d'évolution, de transformation, de la personne qui apprend. Pour que la relation pédagogique soit propice à l'apprenant, les formateurs essaient de développer un climat de facilitation afin d'encourager au changement, de favoriser la découverte personnelle et de réaliser l'apprentissage.

Même au prix d'une comparaison très audacieuse, parce qu'implicite, on peut penser que ce type de formation semble s'inscrire dans la pensée de Rogers, pour faciliter l'apprentissage. En effet, cet auteur a montré l'importance, pour le formateur, de développer trois types d'attitudes : l'écoute empathique, la congruence et la considération positive inconditionnelle. L'écoute empathique correspond à la capacité de faire comme si on comprenait "de l'intérieur" les réactions de celui qui apprend ou d'être "conscient de manière vécue de la façon dont l'étudiant perçoit le processus de formation ou d'apprentissage" (C. Rogers, 1984, p.110). Comme si, chez les compagnons, cette attitude semble exister, peut-être en raison de leur vie communautaire, de la proximité de l'âge existant entre le formateur et l'apprenant et de leur "chemin initiatique" qui les transforme en "frères en devoir".

La congruence liée à l'authenticité du formateur, réside ici, dans une adéquation entre la personne du formateur et le personnage qu'il joue en tant que formateur. Moins la distance sera grande entre les deux dimensions, plus l'éducateur sera censé être authentique. En ce qui concerne la considération positive, Rogers (1984, p.113) la qualifie par ces propos : "si je n'ai pas confiance dans l'être humain, je suis obligé de le gaver d'informations, choisies par moi pour l'écartier du mauvais chemin qu'il prend. Mais si, au contraire, j'ai foi dans la capacité de l'homme de développer ses propres potentialités, alors je puis lui permettre de choisir sa propre voie et de se diriger lui-même dans sa propre formation".

Sans approfondir cette thèse en parallèle, on perçoit aisément un lien avec la philosophie des compagnons, où la formation individualisée essaie de suivre l'évolution des individus, sans compétition ni pression pour la réussite d'un diplôme. C'est bien l'intérêt de l'individu qui prime et qui est le fil conducteur du contenu de la formation dont l'objectif final est le "Chef d'oeuvre".

c) Une pédagogie du chef d'oeuvre

Le travail de réception appelé "Chef-d'oeuvre", fruit de plusieurs années passées sur le Tour de France, est destiné à montrer que l'ouvrier maîtrise les principales difficultés de son métier. L'apprenant en perfectionnement est en contact permanent avec des adultes experts, des personnes ressources qui l'aident, le stimulent et l'encouragent. Le "Chef-d'oeuvre", dépositaire d'une culture ouvrière, permet, pendant

sa réalisation, d'unir savoir, savoir-faire et savoir-être. C'est à partir de l'imitation des différents modèles rencontrés au cours de sa formation, que le jeune va lui-même progressivement construire, intégrer et actualiser son propre modèle de pensée et d'action.

Il est indéniable que depuis l'époque où l'on construisait les cathédrales jusqu'à nos jours, les compagnons ont inventé un type de formation qui divise et associe pratique sur le terrain et temps de conception dont on retiendra un fort ancrage dans le système des valeurs. Ce système prend en compte une solidarité de type familial, un effort au travail, une approche relativement élitiste de la formation et un souhait de promouvoir l'homme dans et par son métier.

Cela suppose que la personne d'expérience se mette dans une position d'accompagnement de l'apprenant moins expérimenté. Elle devra le guider, l'aider à développer les articulations entre pratiques manuelles et intellectuelles nécessaires à l'exercice du métier, à l'élaboration et la réalisation du chef-d'oeuvre qui fera de l'apprenant un homme de métier.

Nous retiendrons de cette formation, la valorisation de l'homme par les savoirs développés en action, l'articulation du "manuel" et de "l'intellectuel". En effet, ces deux processus cognitif interagissant dans l'action, les situations de formations qui partent de l'expérience de l'apprenant, de ses motivations ; le tout étant au service du développement de la personne, de l'engagement et de l'accompagnement par des personnes d'expériences auprès d'apprenants. En fait, l'apprentissage du métier est, ici, considéré comme un moyen d'apprendre la vie et de se construire.

Enfin, réaliser son "Chef d'oeuvre", produire du savoir concret ou abstrait, est l'expression d'une élévation personnelle où, comme lors du tour de France, l'apprenant développe le passage de "l'intérieur" à "l'extérieur", du sacré au profane.

II - La formation par alternance

1 - L'expérience comme point nodal de la formation par alternance

a) Dispositifs concrets

Les formations par alternance ont été développées afin de répondre à des besoins économiques et sociaux. Cela a entraîné des interprétations et des mises en oeuvre très différentes, et une diversité des dispositifs. Les modèles des formations par alternance en présence, et les discours les concernant, relèvent de singularités profondes. Les finalités aussi sont différentes : elles tournent le plus souvent autour de l'adaptation de la formation à l'emploi, de la motivation ou re motivation des jeunes, de l'insertion dans le monde socioprofessionnel.

Dans la perception courante, le principe des formations par alternance intègre dans une action de formation, soit une phase d'enseignement dans un contrat de travail, soit un ou plusieurs stages en entreprises.

Les dispositifs d'apprentissages par alternance sont souvent présentés comme des pratiques innovantes, avec un mouvement cyclique mettant en tension des "logiques" opposées, où l'on essaie de réconcilier le sujet apprenant et le sujet produisant. Il apparaît donc comme nécessaire de relier, d'articuler ces deux logiques (formation et

emploi, monde de l'école et monde de la vie, abstrait et concret, théorique et pratique) qui, bien que séparées, contradictoires et différentes, peuvent aussi se compléter ou se nourrir mutuellement.

Beaucoup de formations se réclament de l'alternance, celle des Maisons Familiales Rurales nous semble la plus proche de l'approche théorique que nous développons.

Parler de formations par alternance comme d'un système de formation autre ou différent, c'est donc reconnaître le rôle formateur de l'environnement socioprofessionnel et de l'entreprise. Il s'agit là d'une évolution radicale des représentations liées au concept de formation. En effet, le rôle principal et essentiel donné à l'école était traditionnellement séparé du monde du travail. Intégrer un stage en entreprise dans une formation constitue un terrain propice au développement de l'aspect professionnel de la personne en formation, en situant l'apprenant à l'interface des deux logiques évoquées plus haut. C'est lui qui est l'acteur, qui gère et donne du sens aux situations rencontrées. Il développera donc des connaissances et produira des savoirs. Dans ce cas, le contenu de la formation n'est pas imposé par un programme strictement linéaire, à suivre impérativement, mais il est guidé par les besoins des formés. Dans ces conditions le lieu de stage peut être un lieu d'émergence de questionnements théorisés lors du retour au centre de formation. La théorie peut alors donner corps à la pratique et faire émerger un nouveau besoin théorique.

B) Supports cognitifs

Les stratégies d'apprentissage sont multiples, et comme Piaget l'a montré (1974a, 1974b) l'enfant apprend par des stratégies "Réussir et Comprendre" (R-C), dans lesquelles il apprend à partir de son expérience et de son vécu. Ce n'est qu'après l'acquisition d'une pensée opératoire réversible et avec le développement de ses structures cognitives à l'adolescence, qu'il inversera plus aisément le processus et qu'il pourra mettre en oeuvre des stratégies "comprendre et réussir" (C-R), en corrélation avec un accès à l'intelligence formelle.

La prédominance de l'une ou l'autre des stratégies engendre des rapports différents aux savoirs, selon les personnes. La formation par alternance semble être la mise en relation de ces deux types de rapports au savoir. Celui de l'école où la stratégie qui prime est (C-R), avec un savoir énoncé et formalisé : on apprend par la "consommation de savoir" (G, Lerbet, 1984) détenu par un tiers. Ce savoir prend sens dans la manipulation des signes et des symboles⁶. En revanche, dans les situations de travail, on apprend surtout par "apprentissage expérientiel". La stratégie qui prime alors, est (R-C), c'est-à-dire en lien avec l'environnement et en prenant des risques. Le sujet part de la prise de conscience de l'action. Il intègre des informations, les transforme en les reliant, les interprétant ; il les replace dans un contexte concret et opérationnel plus général. La dialectique "réussir et comprendre" semble fournir le cadre théorique de la formation par alternance.

⁶ Cf. Par exemple les travaux sur le symbole de D. Sibony, (1992), et de G. Durand, (1993).

2 - Le statut de la production de savoir dans la formation par alternance

a) Apprendre en produisant

G. Lerbet (1984) appelle un apprentissage par "production de savoir", un processus cognitif où le sens se développe par l'expérience réfléchie, et dans le contact direct avec les objets. Dans le système scolaire classique, le rapport au savoir est consommateur d'un savoir produit par d'autres, où le sujet apprenant aura tendance surtout à recevoir. Dans la formation par alternance, le rapport au savoir est plus intimement créateur de sens pour la personne. Cela signifie que le sujet émettra et organisera du sens à partir de sa connaissance. G. Lerbet (1984, p.105) précise que produire du sens ne veut pas dire pour autant en inventer mais "produire un sens qui soit son sens".

Si, par ailleurs, comme le prétend Charlot (1990, p.45) "apprendre c'est comprendre et dire", l'articulation de ces rapports aux savoirs différents ainsi que "le passage du savoir-faire au savoir dire" (Ginsbourger, 1992, p.117), sera une des difficultés de la formation par alternance. Dans ce contexte théorique, la production de savoir peut-elle aider le sujet apprenant à articuler théorie et pratique ?

Pour tenter d'y voir clair, on peut penser que l'analyse de la situation vécue contribue à dépasser la situation dans laquelle chacun se trouve. Passer du lieu de stage au centre de formation amène le sujet apprenant à construire des liens entre les périodes de formation formelle et les périodes de formation plus expérientielle. Le temps ne serait donc pas singulièrement articulé mais enchevêtré où les sujets apprenants devront effectuer un travail d'articulation de mise en lien permanent entre deux logiques en interactions qui à la fois s'opposent et se complètent. Ainsi, le sujet utiliserait son expérience afin de réfléchir à la résolution de problèmes ; "Il est possible à l'individu, de gérer ce qu'il vit sur le terrain (activités pratiques) et en classe (leur formalisation) en puisant dans un même registre de ressources" (G. Lerbet, 1995, p.147).

Dans cet esprit, comme le compagnon durant le tour de France, le sujet en formation par alternance va être amené à vivre et à s'adapter à des lieux différents, à des logiques différentes. Cette mise en tension que l'apprenant sera amené à faire lors des passages successifs de l'entreprise au centre de formation sera source de changement avec autrui.

C'est cette confrontation à l'autre, selon l'expression de Levinas ou Ricoeur, qui, dans la formation par alternance, va favoriser la construction de sens, le lien entre la théorie et la pratique.

Vivre une formation par alternance reviendrait donc à tenter de comprendre, à intégrer cet "entre-deux" (D. Sibony) paradoxal, c'est-à-dire celui qui relie et sépare à la fois. Ce travail d'articulation peut être un travail de "Re multiples" où, selon E. Morin, (1980, p. 336), c'est en "revenant sur" que l'on agit, que l'on transforme et où la chaîne est bouclée et génératrice de nouveau pour le sujet engagé dans ce travail, en revenant sur lui-même. Le "Re" associe dans la contradiction.

Ainsi, à limiter la séquentialisation réductrice et favoriserait une "démarche d'intégration qui vise essentiellement à la construction d'un entier" (G. Lerbet, 1998, p.30).

Conclusion

Cette forme d'apprentissage avec production de savoirs, rappelle bien les pratiques compagnonniques, où le sujet apprenant organise et gère les apports de sa formation avant de les réutiliser. Les savoirs qu'il s'est ainsi appropriés sont une mise en lien au service de la conception et de la réalisation de "chef d'oeuvre". D'où il ressort que l'on peut penser que la formation par alternance permettra à l'apprenant d'accéder à une pensée plus complexe sur le monde personnel et professionnel.

Enfin, et plus généralement si la formation par alternance est souvent présentée de façon binaire avec deux logiques contradictoires, la difficulté à son endroit résiderait donc dans l'articulation de "logiques" opposées. L'association de la formalisation et de l'expérience serait alors un facteur facilitant. En effet, la base de l'apprentissage reposerait sur le questionnement issu de l'expérience et la production de savoir, ne s'opérerait pas de façon linéaire mais en boucle ; ce qui génère du nouveau à partir de l'articulation de logiques contraires.

Il semble intéressant, à travers deux démarches, la formation par alternance et la formation des Compagnons, à première vue très différentes, d'observer des similitudes dans les finalités. Ainsi, le processus d'apprentissage mis en oeuvre lors de la conception et de la réalisation du chef d'oeuvre où le Compagnon effectue le passage une intégration complexe qui est devenue production, semble assez proche de la production de savoir mise en oeuvre dans certaines formations par alternance.

Si la prise en compte explicite de la dimension symbolique dans le champ pédagogique, (comme par exemple la pédagogie du voyage) sur laquelle s'appuie la formation Compagnonnique est, à première vue, indéterminée, floue, en opposition avec la pensée cartésienne, en fait elle fonctionne grâce à la reconnaissance du rôle accordé au symbole, lequel est un trait d'union, une mise en liens. Dans ces conditions, la production du chef d'oeuvre permet une mise en tension, en boucle qui nous semble bien proche de la de la formation par alternance.

Juin 2000

Bibliographie

- BERESNIAK, D. 1995, La légende d'Hiram, Paris, Detrad.
CHARLOT, B. 1987, L'école en mutation, Paris, Payot.
CHARLOT, B. 1990, "Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques", In Recherche et formation, octobre n°8.
DE CASTERA, B. 1996, Le compagnonnage, Paris, P.U.F.
DE ROSNAY, J. 1975, Le microscope, vers une vision globale, Paris, Seuil.
DURAND, G. 1993, L'imagination symbolique, Paris, PUF.
GINSBOURGER, F. 1992, "La recherche en didactique professionnelle, un enjeu social", in Education Permanente Approches didactiques en formation d'adultes, n°11.
GUEDEZ, A. 1994, Compagnonnage et apprentissage, Sociologie d'aujourd'hui, PUF.

- LERBET, G. 1984, *Approche systémique et production de savoir*, Paris, L'Harmattan.
- LERBET, G. 1995, *Bio-cognition, formation et alternance*, L'Harmattan, Paris.
- LERBET, G. 1998, *L'autonomie masquée. Histoire d'une modélisation*, Paris, L'Harmattan.
- MORIN, E. 1977, *La méthode I, la nature de la nature*, Paris, Points Seuil.
- MORIN, E. 1980, *La Méthode II. La vie de la vie*, Paris, Points, Seuil.
- MORIN, E. 1990, *Science avec conscience*, Paris, Seuil.
- NEGRIER, P. 1995, *Textes fondateurs de la tradition maçonnique, 1390.1760*, Paris, Grasset.
- PIAGET, J. 1974a, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- PIAGET, J. 1974b, *La prise de conscience*, Paris, PUF.
- ROGERS, C. 1984, *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod.
- SAINT LEON, M. 1983; *Le Compagnonnage*, Librairie du Compagnonnage, Paris.
- SIBONY, D. 1991, *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Point, Seuil.
- SIBONY, D., 1992, *Le peuple "psy"*, Paris, Balland.