

« Lexique et didactique du français langue étrangère »
Actes des 13^e et 14^e Rencontres
Paris, janvier – septembre 1994

Didactique, temps, espace et... lexique

RENÉ RICHTERICH

École de français moderne, université de Lausanne

Notre métier est un métier de hauts risques : risques pour l'enseignant d'enseigner sans que l'apprenant apprenne et risques pour l'apprenant de ne pas apprendre malgré tous les efforts qu'il fait pour apprendre. Je me réfère ici à un livre de Georges Jean qui vient de paraître et qui s'intitule *Enseigner ou le Plaisir du risque*.

Pour nous accompagner dans ce partage de réflexions, je choisis Michel Serres qui dit que la première règle pédagogique, c'est le partage, et qui commence son cours aux États-Unis ainsi : *Vous qui ne savez pas ce que je sais, dites-moi d'abord quelque chose que je ne sais pas*. Alors, comme je ne sais rien sur l'espace et le temps, nous sommes bien à l'aise pour partager nos non-savoirs !

Vont m'accompagner dans mes réflexions différents auteurs, mais surtout Ludwig Harig, romancier allemand, qui a publié en 1971 : *Sprechstunden für die deutsch-französische Verständigung und die Mitglieder des Gemeinsamen Marktes, ein Familienroman*, traduit en français par Jacques Legrand sous le titre : *Manuel de conversation à l'usage des membres du Marché commun dans le cadre de la coopération franco-allemande. Roman de famille(s)*. On se trouve déjà, pour la traduction, au niveau de Galisson (les palimpsestes) puisque *Sprechstunde*, en allemand, signifie « consultation », « heure de consultation »; mais, au niveau du palimpseste, on peut aussi l'interpréter comme « leçon » ou « heure de conversation », ce qui est mal traduit en français par « manuel de conversation ». Ludwig Harig est de cette catégorie d'écrivains que j'appelle les fous du langage : il a traduit en allemand la *Petite Cosmogonie portative* de Queneau et les *Exercices de style* avec un autre fou de langage, Eugène Hemlé qui, lui, est le traducteur attitré de Georges Perec et qui a notamment traduit le roman *La Disparition*...

Nous sommes donc en bonne compagnie et je vais me permettre une première citation de la deuxième leçon de ce *Manuel*, ou de ces *Sprechstunden*.

« Avec des mots je forme une langue et en enseigne l'usage correct. Je commence et je finis; et ce temps est le temps de mon enseignement linguistique. Commencant et finissant dans les limites temporelles de mon enseignement linguistique, j'enseigne avec des mots exacts un usage correct à l'usage de l'entente franco-allemande et des membres du Marché commun et cet espace est l'espace de mon enseignement linguistique. J'enseigne l'usage correct de la langue en un temps et dans un espace, instituant ainsi un enseignement linguistique, un temps linguistique, un espace linguistique. J'enseigne l'usage correct du temps dans une langue et dans un espace, instituant ainsi un enseignement temporel, une langue temporelle, un espace temporel. J'enseigne l'usage correct de l'espace dans une langue et en un temps, instituant ainsi un enseignement spatial, une langue spatiale, un temps spatial. Ce faisant, je prononce les mots exacts de mon

enseignement en un temps et dans un espace, instituant ainsi une langue enseignée, un temps enseigné, un espace enseigné. Je prononce les mots exacts du temps dans un enseignement et dans un espace, instituant ainsi une langue temporelle, un enseignement temporel, un espace temporel. Je prononce les mots exacts de l'espace dans un enseignement et en un temps, instituant ainsi une langue spatiale, un enseignement spatial, un temps spatial » (pp. 29-30).

Enseigner et apprendre...

La didactique cherche à décrire les transformations des actes d'enseigner en actes d'apprendre. C'est donc une discipline qui a pour objet des actes, et le plus difficile, la transformation de certains d'entre eux en d'autres. Sa première tâche - et là, je me réfère à Denis Lehmann et à sa mise en cause de la fatalité de la description des besoins en objectifs et en contenus - c'est la description des personnes, des institutions, etc. (On n'enseigne pas la même chose et de la même façon à un enfant et à un adulte; à un groupe homogène et à un groupe hétérogène...). La deuxième tâche, c'est la description des objectifs et des moyens de les évaluer. En effet, tout acte a implicitement ou explicitement un objectif. On ne fait jamais quelque chose sans but, même quand on ne fait rien, le but étant de ne rien faire ! Troisième tâche, c'est la description des actes et de leurs contenus. Par exemple, mon acte de prendre le gobelet a comme contenu « boire un peu de café ». Quatrième tâche, c'est la description des conditions dans lesquelles ces actes sont réalisés et notamment, ce qui m'intéresse, la notion d'espace et, surtout, celle de temps.

Pour la description des personnes et des institutions, on a toute une série de techniques pour mieux les connaître; pour celle des actes, je me réfère aux domaines classiques du psychophysique, du cognitif, de l'affectif, du socio-culturel, etc. Pour les objectifs, les contenus, l'évaluation, on les exprimera en termes multidimensionnels : la langue, de la phonétique à la textique en passant par le lexique (une des grandes absentes de nos discussions, par rapport au lexique, c'est le discours, le texte; les mots sont toujours quelque part dans un environnement du texte); les savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre; la pragmatique, les interactions; le socio-culturel; les aptitudes : compréhension orale et écrite, etc., que je mets également dans les contenus. Tout cela se joue toujours entre des personnes - que nous avons peut-être un peu oubliées - : l'enseignant, l'apprenant, et les autres personnes hors et dans l'institution. Ce qui m'intéresse, ce sont les conditions dans lesquelles des actes sont réalisés. Je prends le terme d'enseigner dans le sens (il faudrait développer) de transmettre des savoirs (faire, être, apprendre) et apprendre, d'exploiter ces savoirs pour les reproduire, les adapter, les réinventer et en inventer d'autres.

Première règle absolue : il ne peut pas y avoir d'apprentissage sans enseignement. Pour moi, le terme d'« auto-apprentissage » est un pléonasme : l'apprentissage ne peut être que « auto », personne ne peut apprendre à ma place. Je préfère donc celui d'« auto-enseignement » : l'individu qui apprend seul va chercher ses informations (qui normalement sont transmises par un enseignant), ailleurs : à la télévision, dans un livre, etc. En revanche, et c'est cela le risque de notre métier, il peut y avoir enseignement sans apprentissage. Je cite une deuxième fois Ludwig Harig.

« Je temporise ici l'usage correct de l'espace dans une langue et dans un enseignement, instituant ainsi un temps spatial, une langue spatiale, un enseignement spatial. Je temporise l'usage correct de la langue dans un espace et dans un enseignement, instituant ainsi un temps linguistique, un espace linguistique, un enseignement linguistique. Je temporise l'usage correct de l'enseignement dans un espace et dans une langue, instituant ainsi un temps enseigné, un espace enseigné, une

langue enseignée. Mais ici je spatialise aussi les mots exacts du temps dans une langue et dans un enseignement, instituant ainsi un espace temporel, une langue temporelle, un enseignement temporel. Je spatialise les mots exacts de la langue en un temps et dans un enseignement, instituant ainsi un espace linguistique, un temps linguistique, un enseignement linguistique. Je spatialise les mots exacts de l'enseignement en un temps et dans une langue, instituant ainsi un espace enseigné, un temps enseigné, une langue enseignée » (pp. 30-31).

... dans un espace-temps

Nous allons donc parler espace et temps et nous viendrons au lexique par la suite. Deuxième règle absolue : l'espace-temps d'enseignement et d'apprentissage par des individus différents est fermé. Supposons que je sois l'enseignant, vous êtes les apprenants. Je vous enseigne, vous apprenez; nous ne pouvons le faire qu'en présence les uns des autres, dans un espace fermé qui est celui-là et pendant un temps fermé qui va se terminer dans à peu près une heure, une heure et quart. En revanche, l'espace-temps d'apprentissage est ouvert. Moi, quand j'ai terminé mon enseignement, c'est fini; vous, vous pouvez continuer d'apprendre n'importe où, n'importe quand par rapport à ce que je vous ai enseigné; vous pouvez relire vos notes dans le métro ou dans le train, vous pouvez rêver de moi cette nuit, continuer d'apprendre, mais pour moi, c'est terminé, je ne peux plus rien vous apporter concrètement.

L'espace-temps d'auto-enseignement est également ouvert, c'est-à-dire qu'un apprenant en autodidaxie peut le faire n'importe où, n'importe quand. Revenons à ces notions et d'abord à celle de temps pour laquelle je prends à témoin Michel Serres qui dit : le temps ne coule pas (comme prétend Apollinaire : *Sous le pont Mirabeau coule la Seine...*); si on regarde la Seine couler, on voit qu'il y a une partie de l'eau qui coule en aval, une partie de l'eau qui reste sur place, qui fait des remous et une partie de l'eau qui coule en amont. Il emploie aussi une autre image : le temps « percole », c'est-à-dire qu'il y a une partie de l'eau qui s'évapore, une autre qui reste dans le percolateur, une troisième qui se transforme en café, etc. La notion de temps est donc beaucoup plus complexe qu'on pourrait l'imaginer.

Je me réfère aussi aux différents types de temps et notamment à Ferdinand Gonseth, grand épistémologue, historien des sciences, mathématicien, géomètre suisse qui a écrit un ouvrage fondamental intitulé *Le Problème du temps* où il parle du temps mathématique, du temps mesuré, du temps intuitif, du temps synthétique; du temps de la conscience ou temps conscientiel, du temps de l'être ou temps existentiel, du temps pensé ou temps de l'imagination, du temps relationnel ou temps de la coordination; du temps intégré, etc. Tout revenant, en fin de compte, au temps subjectif et au temps objectif.

Quant à la notion d'espace, le hasard fait bien les choses ! Hier soir, comme d'habitude, je suis allé à la Hune et je suis tombé sur *Le Dictionnaire critique*, de Georges Bataille, qui vient d'être réédité. Je le feuillette et je tombe sur l'article « espace ». Je vous en lis deux passages.

« Questions de convenances. On ne s'étonnera pas que l'énoncé seul du mot espace introduise le protocole philosophique. Les philosophes, étant les maîtres de cérémonie de l'univers abstrait, ont indiqué comme l'espace doit se comporter en toute circonstance.

Malheureusement l'espace est resté voyou et il est difficile d'énumérer ce qu'il engendre. Il est discontinu comme un escroc [...]

L'espace ferait beaucoup mieux, bien entendu, de faire son devoir et de fabriquer l'idée philosophique dans les appartements des professeurs !

Évidemment, il ne viendrait à l'idée de personne d'enfermer les professeurs en prison pour leur apprendre ce que c'est que l'espace (le jour où, par exemple, les murs s'écrouleraient devant les grilles de leur cachot) » (pp. 29-30).

Puisqu'on parle de lexique, voici ce qu'écrit Bernard Noël dans la note d'introduction de ce dictionnaire : « Si les humains ne disposaient que d'un seul mot, ce mot serait-il considéré comme un objet précieux ou comme une chose grotesque, un mouvement de la langue quelque peu monstrueux ? Cette situation est impensable, mais l'imaginer peut soudain mettre à bout de souffle la relation jusque-là spontanée que nous avons avec le langage et, dans la probabilité de cette rupture, démasquer tout aussi brutalement un abîme d'arbitraire et d'absurdité dans cette nature verbale que nous confondons sans cesse avec la nature humaine » (p. 9). Ce qui est joli, dans l'idée du dictionnaire de Georges Bataille, c'est qu'il ne part pas de la notion d'entrée mais de sortie : qu'est-ce qu'il sort d'un dictionnaire ?

Je m'inspire encore une fois de Michel Serres qui dit : vous prenez un mouchoir, vous tracez sur ce mouchoir deux points, vous pouvez mesurer exactement la distance entre ces deux points; vous pouvez aussi mesurer le temps que vous allez utiliser pour parcourir cette distance selon x critères (à pied, à cheval, en avion, etc.). Ceci est une façon géométrique, euclidienne de considérer l'espace. Mais, dit Michel Serres, prenez le même espace, le même mouchoir, vous le chiffonnez, et vos deux points se retrouvent à des distances différentes. Et cette notion de chiffonnage, que la topologie met en évidence, aussi bien dans le temps que dans l'espace, montre que nous faisons constamment des actions passées, présentes, futures et que l'espace n'est pas nécessairement toujours des kilomètres d'un point à un autre, ce n'est pas toujours des cubes mais c'est aussi quelque chose de chiffonné. Denis Lehmann a déjà fait allusion à Hall, *La Dimension cachée*, et pour le temps, je me sers de *La Danse de la vie*.

Ce que je vous invite à faire, c'est de penser différemment la notion d'objectif, de contenu; de les penser en termes d'espace, d'espace-temps à parcourir.

Troisième citation de Harig dont le jeu de langage est assez fascinant.

« Donc je prends les mots exacts de ma langue pour en faire un usage correct. Ils s'appellent enseignement linguistique, enseignement temporel, enseignement spatial. Ils s'appellent langue temporelle, langue spatiale, langue enseignée. Ils s'appellent temps linguistique, temps enseigné, temps spatial. Ils s'appellent espace linguistique, espace temporel, espace enseigné. Ce sont les mots exacts pour l'usage correct de l'enseignement de la langue, de l'enseignement du temps et de l'enseignement de l'espace, du temps, de la langue, du temps de l'enseignement et du temps de l'espace, de la langue du temps, de la langue de l'espace et de la langue de l'enseignement, de l'espace de la langue, de l'espace du temps et de l'espace de l'enseignement dans les limites de l'entente franco-allemande et du Marché commun, ce qui signifie que les actes et les adjectivations, les circonstances et les relations, les nombres et les jonctions, les articulations et les sensations pour la langue et l'enseignement, pour l'espace et le temps sont exactement nommés et qu'on en use correctement. Ce sont les actes et les adjectivations, les circonstances et les relations, les nombres et les jonctions, les articulations et les sensations de sons, de mots et de phrases, d'attentions, d'exercices et de paires de gifles, de lignes, de surfaces et de masses, de seconds, de minutes, d'heures » (p. 31).

Ce dont je rêve, c'est d'avoir des outils de description d'objectifs à l'image de l'atlas stratégique de Chaliand et Rageau. Cet atlas comporte toutes sortes de cartes, selon des points de vue

différents, avec des couleurs, des trajets différents, avec toute une série d'interprétations de l'espace et du temps figurées dans un livre à deux dimensions. J'aimerais que l'on représente les objectifs et les contenus sous forme de cartes d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi la carte de la page 77 représente le monde et au centre il y a Hawaï. Centre du monde, étoile. Pourquoi ? Parce que, pour les Américains, Hawaï est fondamental du point de vue stratégique. On voit, page 105, la perception de l'Asie selon Moscou en 1980 qui est autre que celle des Américains. Ce qui m'intéresserait, ce serait d'utiliser ce système de cartes pour établir des parcours d'apprentissage. On peut rêver de cartes cognitives, de cartes affectives, de cartes socio-culturelles où il y aurait des points à atteindre, des parcours à faire, des espaces à occuper et on arriverait, enfin, à cette pédagogie des trajectoires dont l'importance n'est pas tant l'objectif que les moyens d'y parvenir. Avec ce genre d'appareils, on aurait une visualisation, une concrétisation plus effective de cette pédagogie de la trajectoire.

Il faudrait travailler avec des graphistes, des cartographes, pour donner aux matériels pédagogiques les reliefs et les échelles des cartes géographiques.

Stratégies et compétence stratégique

J'en viens au lexique. Pour moi, le lexique ne pose pas de problèmes, on l'enseigne comme il faut tout enseigner et je ne vois pas pourquoi y mettre un accent particulier. Ce qui va m'intéresser, en revanche, c'est la notion de stratégie, car outre les compétences que l'on cite habituellement (linguistique, discursive, pragmatique, socio-culturelle...), on parle de plus en plus - surtout dans le domaine anglo-saxon - de « compétence stratégique ». Je prends ce terme dans un autre sens que les Anglais et les Américains qui lient surtout la *strategy competence* à la compétence de communication compensatoire, c'est-à-dire à la capacité d'utiliser des stratégies pour maîtriser une situation de discours. Personnellement, je lui attribue un sens plus large : c'est une compétence de communication mais c'est aussi et surtout une compétence d'apprentissage. On parle couramment, aujourd'hui, de stratégies mais personne n'a vraiment défini le terme : on est dans le domaine de l'implicite, on comprend ce que c'est, mais on ne trouve pas de définition précise.

Si l'on se tourne vers les militaires, on découvre dans le premier traité de stratégie, *L'Art de la guerre*, de Sun Tse (V^e siècle av. J.-C.), la notion d'invisible : quand vous êtes en situation d'utiliser une stratégie, il y a tout un aspect imperceptible. Avant une bataille, il y a toute une partie d'éléments que l'on ne voit pas et l'art de la guerre, c'est de les percevoir. Sun Tse dit quelque chose de joli : « Faites attention à tout.

» Si votre découverte vous dit que les arbres bougent, bien qu'il n'y ait pas de vent, c'est que l'ennemi est en marche. Il se peut qu'il vienne à vous : préparez-vous soit à le recevoir, soit à vous porter à sa rencontre. Si l'on vous dit que les herbes des champs sont très hautes, redoublez de vigilance, car une surprise est possible.

» Voyez tout et sachez tout. » (p. 53).

Un bon enseignant et un bon apprenant doivent savoir et voir tout ce qui est invisible et qui influence leur enseignement et leur apprentissage.

Deuxième facteur de la stratégie, c'est le prévisible. Par rapport à un certain nombre de données, on peut prévoir certaines choses (les objectifs, c'est de la prévision).

Troisième élément, c'est tout ce qui est imprévisible, c'est-à-dire que, dans la marche d'une troupe, dans l'attaque d'un lieu, il peut se produire toutes sortes d'événements imprévus, or la stratégie va les inclure et va permettre au stratège de changer d'objectifs, de changer ce qu'il a

prévu. De la même manière, dans l'enseignement, une grande partie est imprévisible (on ne sait jamais ce qui va se passer exactement dans une leçon) et surtout une grande partie de la communication est imprévisible.

Quatrième facteur, c'est ce qui est visible, c'est-à-dire ce qui, effectivement, est en marche et que l'on peut observer.

Par rapport à ces quatre facteurs, je vois aussi quatre moments didactiques : l'invisible, c'est le moment des attentes, de la prise de conscience (*language awareness* chez les Anglo-saxons), c'est tout ce qui se passe qu'on ne voit pas, qu'on ne sait pas, qu'on ne prévoit pas, qu'on ne peut pas prévoir mais qui est présent. Moment, à mon avis fondamental en didactique, de prise de conscience et je crois qu'un des rôles de l'enseignant est de donner à voir ce qui est invisible. Pardonnez-moi les paradoxes mais j'aime bien jouer avec eux. Le moment du prévisible, c'est le moment des projections, des objectifs, mais aussi des hypothèses : apprendre, c'est faire des hypothèses pour, ensuite, les confirmer par le visible. Ce qui est imprévisible, c'est le moment de l'improvisation. Dans l'enseignement, on est constamment en train d'improviser; vous pouvez préparer votre leçon le mieux possible, il y a toujours un événement imprévisible qui vous oblige à improviser. Mais ce qui est encore plus important, c'est que l'apprenant est constamment obligé d'improviser parce qu'il ne sait pas à l'avance ce que l'enseignant va exactement lui dire. Il y a donc une capacité d'improvisation qu'il faudrait développer chez l'apprenant. Quant au visible, il correspond à la faculté de combiner des actes pour atteindre des objectifs.

Une stratégie implique que vous voulez gagner et, par rapport à cette notion de gagner - que l'on n'utilise pas beaucoup en didactique et qui pourtant me paraît fondamentale -, j'ai une troisième règle absolue : c'est dans la mesure où l'apprenant gagne ses savoirs et pouvoirs que l'enseignant doit accepter de les perdre. Et le terme de gagner me paraît particulièrement indiqué dans mes réflexions sur l'espace-temps : gagner dans le sens d'acquérir, obtenir; gagner du terrain, c'est-à-dire avancer, progresser; gagner un endroit, c'est-à-dire atteindre un lieu, un objectif et gagner du temps, c'est-à-dire avancer vite, progresser vite, bien que mon compatriote Jean-Jacques Rousseau, que j'ai trouvé cité dans le livre de Georges Jean, dise (dans l'*Émile*, évidemment) : « Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. ».

Tout cela s'inscrit dans une didactique des risques (que nous prenons les uns et les autres), une didactique des trajectoires et une didactique des victoires.

Je pourrais imaginer des cartes, pour le lexique, qui développent les compétences stratégiques et des cartes (si je reprends mes quatre facteurs) grises, noires, floues qui montrent à l'apprenant qu'il y a une masse de mots qui l'entoure et que ces mots peuvent avoir des catégories, servir à désigner, à imaginer, à relier, etc. On peut imaginer des espaces, des cartes de mots invisibles mais qui indiqueraient déjà certaines trajectoires pour les percevoir. Pour le prévisible, il y aurait des cartes montrant comment on peut prévoir la place d'un mot. Après le mot *je*, par exemple, il n'y a pas beaucoup d'autres possibilités que d'avoir un verbe... Il y aurait des cartes stratégiques dans le sens de Chaliand et Rageau; des cartes permettant de projeter des objectifs, des lieux à atteindre; des cartes, par exemple, où il y aurait uniquement des mots clés pour se situer; des cartes invitant à faire des hypothèses, etc. Pour l'imprévisible, il y aurait des cartes permettant d'improviser par rapport à des séquences prédéterminées, à l'instar des schémas harmoniques utilisés dans le jazz : un blues est fait de douze mesures avec un certain nombre d'harmonies et

on ne peut pas le jouer sans respecter strictement ces douze mesures et l'enchaînement des harmonies. Et pourtant, avec un schéma aussi simple, des milliards de blues ont été improvisés... Je rêve d'une pédagogie de l'improvisation fondée sur des séquences didactiques qui permettent à l'enseignant et à l'apprenant d'improviser ensemble leur enseignement et leur apprentissage à partir de matériels cartographiques.

Enfin, pour le visible, des cartes montreraient le lexique déjà acquis, et comment le combiner pour créer des textes, des cartes illustrant les articulations entre les mots, etc. Je vous laisse imaginer ce que cela pourrait donner, mais j'aimerais simplement (mais c'est compliqué !) briser la forme des manuels, des matériels pédagogiques que nous utilisons les uns et les autres pour essayer de trouver d'autres formes d'incarnation des objectifs et des contenus multidimensionnels d'enseignement / apprentissage.

Je terminerai par une citation de Ludwig Harig :

« Carte non posée est supposée non posée. Mais même si elle est posée, elle est également supposée non posée, car si la carte posée est posée et n'a pas encore été ramassée, carte posée est supposée non posée si elle a été posée par erreur. Carte non posée est supposée posée quand elle n'est pas posée par erreur. Carte non posée est supposée posée quand elle n'est pas posée comme carte posée quand elle est supposée posée et que nulle erreur n'est supposée, mais est posée comme carte supposée non posée et posée parce qu'elle sera posée en tant que possibilité, il s'impose que la carte ne sera pas posée parce qu'elle sera supposée posée comme carte posée sans qu'erreur soit supposée. Carte posée est posée quand elle est supposée posée comme elle est posée et que nulle erreur n'est supposée » (p. 110).

Sur une des cartes de Chaliand et Rageau (p. 111), je trouve un point : Sarajevo !

Références bibliographiques

Bataille, G. (1993) : *Le Dictionnaire critique*, Paris, l'Écarlate.

Chaliand, G. et Rageau, J.-P. (1993) : *Atlas stratégique*, Paris, Éditions Complexe.

Gonseth, F. (1964) : *Le Problème du temps*, Neuchâtel, Éditions du Griffon.

Hall, E.T. (1978) : *La Dimension cachée*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Points.

Hall, E.T. (1984) : *La Danse de la vie*, Paris, Éditions du Seuil.

Harig, L. (1971) : *Sprechstunden für die deutsch-französische Verständigung und die Mitglieder des Gemeinsamen Marktes, ein Familienroman*, München, Hanser.

Harig, L. (1973) : *Manuel de conversation à l'usage des membres du Marché commun dans le cadre de la coopération franco-allemande, Roman de famille(s)*, introduction, traduction et adaptation de Jacques Legrand; Paris, Pierre Belfond.

Jean, G. (1993) : *Enseigner ou le Plaisir du risque*, Paris, Hachette.

Lehmann, D. (1993) : *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.

Serres, M. (1992) : *Éclaircissements*, Paris, François Bourin.

Serres, M. (1992) : *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard, Coll. Folio.

Sun Tse (1993) : *L'Art de la guerre*, Paris, Presses Pocket.