

La reconnaissance des personnes : ce dont les institutions sont
capables

GIULIANI, Frédérique Elsa, JOLIVET, Anne, LAFORGUE, Denis

Reference

GIULIANI, Frédérique Elsa, JOLIVET, Anne, LAFORGUE, Denis. La reconnaissance des personnes : ce dont les institutions sont capables. In: Payet, J.-P. & Battegay, A. *La reconnaissance à l'épreuve: explorations socio-anthropologiques*. Lille : Presses univ. du Septentrion, 2008. p. 113-122

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:15788>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Payet, J.-P. & Battegay, A. (Eds). (2008). *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*.
Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

La reconnaissance des personnes : ce dont les institutions sont capables

Frédérique GIULIANI, Anne JOLIVET et Denis LAFORGUE

Ce texte a pour objet trois institutions différentes : le travail social, l'école, la justice. Son objectif est de montrer que ces trois institutions sont capables de reconnaître les individus comme des personnes et d'analyser les formes, les conditions et les limites de cette reconnaissance.

Cette hypothèse n'a en sciences sociales rien d'évident puisqu'un important courant de la sociologie affirme que les institutions étatiques modernes sont, malgré leurs prétentions, incapables de reconnaître l'individu comme une personne, ayant des intentions, des aspirations, des intérêts, une subjectivité propres. L'État est alors envisagé comme visant l'accroissement de sa propre puissance, la domination des populations, à l'exclusion de toute prise en compte des attentes individuelles (Bourdieu, 1989).

En décalage avec cette approche, Durkheim a insisté sur le fait que l'État est non seulement une instance qui protège les individus en préservant leurs droits, mais qui a aussi pour fonction essentielle d'offrir aux individus les possibilités pratiques d'être des personnes (Durkheim, 1950). Dans ce texte, nous prolongeons cette idée durkheimienne en prenant au sérieux le concept de « reconnaissance », issu de la philosophie politique, car il permet d'envisager les institutions modernes comme autre chose que des « appareils de domination ». Mais, pour en faire une grille de lecture pertinente des réalités institutionnelles contemporaines, nous allons « sociologiser » ce concept et donc lui ôter sa « pureté conceptuelle » : s'il y a bien reconnaissance des personnes dans les institutions modernes, c'est sous des formes et selon des modalités n'ayant qu'un lointain « air de famille » avec les exemples présentés en général par les philosophes (Taylor, 1994 ; Honneth, 2000).

L'analyse croisée de trois institutions¹ (justice, travail social et école) en

1.- L'analyse de ces trois institutions correspond à des recherches menées dans le cadre de thèses de doctorat (Giuliani, 2005 ; Laforgue, 2003 et la thèse de doctorat en cours d'Anne Jolivet, *La participation des citoyens à la fonction de juger : le cas du jury populaire en cours d'assises. Une comparaison France-Italie*. Université Lyon II et Università degli Studi di Milano).

France, et de leur capacité à reconnaître des personnes, va nous permettre d'avancer des hypothèses sur différents points : quelles sont les formes concrètes de reconnaissance dont sont capables ces institutions (i) ? quelles sont les origines socio-historiques de cette reconnaissance institutionnelle (ii) ? quels processus situés débouchent effectivement sur des formes concrètes, contingentes et limitées de reconnaissance (iii) ?

Quand des institutions s'ouvrent aux compétences profanes, aux aspirations et ressources personnelles

Dans les trois institutions étudiées, nous pouvons identifier des formes de reconnaissance des personnes : ces institutions, tout à la fois, donnent une existence institutionnelle à des singularités individuelles et permettent leur expression pratique.

Dans le travail social, et plus particulièrement dans les politiques de l'Aide Sociale à l'Enfance, on observe la mise en place de dispositifs dits « d'accompagnement à la parentalité ». Ces dispositifs favorisent la reconnaissance d'un acteur-parent, dans la mesure où ils offrent un cadre institutionnel où des compétences de parents sont appelées à s'exprimer de la part d'acteurs jusque là étiquetés comme défaillants dans l'exercice d'un rôle parental. Rompant avec les mesures de protection de l'enfance des années soixante-dix, qui stigmatisaient des « familles » comme incapables de soigner et d'éduquer leurs enfants et plaçaient ces derniers en foyer, ces nouveaux dispositifs considèrent que, avec le soutien d'une aide institutionnelle, ces individus sont susceptibles d'agir en « parents responsables », réellement actifs dans le traitement de leurs problèmes intra-familiaux. Loin de viser la conformation des individus à un modèle de parentalité déterminé, ces dispositifs réhabilitent une capacité parentale, c'est-à-dire qu'ils permettent aux individus d'exercer leur « métier de parent », certes dans le cadre prescrit par l'institution, mais selon des modalités codéfinies entre les travailleurs sociaux et les parents. La reconnaissance des parents s'effectue alors dans et par un travail relationnel, au cours duquel des travailleurs sociaux soutiennent les parents dans la gestion de situations familiales problématiques, en s'appuyant sur les ressources personnelles de ces derniers, telles que leur compréhension des situations, leur compétence au diagnostic et au traitement des problèmes. Ce qui est donc reconnu par l'institution, c'est la capacité de ces individus à être/à devenir de « bons parents », à leur manière qui ne correspond pas à des normes pré-définies.

Dans l'institution judiciaire, nous nous intéressons au jury criminel en cour d'assises et aux formes de reconnaissance des personnes appelées à y participer (Jolivet, 2006). En France, le jury criminel qui a connu de nombreuses réformes depuis 1791, date de sa création, permet la reconnaissance de la compétence de tous les citoyens à juger des crimes en cour d'assises (avec une action bien réelle

sur les jugements rendus) (Gruel, 1991). Plus précisément, ce qui est reconnu à travers le fait que les jurés jugent les crimes, en fait et en droit, avec les magistrats, ce n'est pas seulement l'« être de raison » qu'est tout citoyen, ce qui est reconnu et institué socialement, c'est l'authenticité de chaque personne (Taylor, 1994) comme ressource lui permettant de produire un jugement sur une affaire, de « juger selon son intime conviction »².

Dans le cas de l'institution scolaire, nous portons l'attention sur le fait que le système éducatif n'impose plus systématiquement aux familles la règle administrative française selon laquelle le lieu de scolarisation de leur enfant dépend de leur lieu de résidence. Au contraire, à partir d'un principe que l'on nomme de dérogation, l'institution reconnaît à certaines familles la possibilité de choisir l'établissement scolaire de leur enfant, pour des « convenances personnelles ». Ce qui est alors reconnu par l'institution, ce sont des choix, des projets éducatifs singuliers, irréductibles à la règle générale.

Dans ces trois institutions, le sociologue est donc bien confronté à des manifestations relevant de ce que Taylor nomme une « politique de la différence », dans laquelle « ce qu'on nous demande de reconnaître, c'est l'identité unique de cet individu ou de ce groupe, ce qui le distingue de tous les autres » (Taylor, 1994 : 57). Mais quel sens (quelle interprétation) donner à ce constat empirique ? Nous apporterons des éléments de réponse à cette question en étudiant d'une part les origines socio-historiques de ces politiques de reconnaissance, et d'autre part les processus situés qui, tout à la fois, configurent des formes concrètes de reconnaissance et leur assignent des limites.

Un contexte structurel propice à un travail critique de l'institution sur elle-même

Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle cette prise en compte d'aspirations individuelles, de compétences profanes et de ressources personnelles n'est pas le fruit d'une évolution endogène aux institutions. En cela, nous ne suivons pas la thèse de Taylor, pour lequel la politique de reconnaissance semble être l'effet quasi-inéluctable d'une « montée en puissance » de la culture de l'authenticité. Pour les institutions qui nous intéressent, c'est la conjonction d'une pluralité de facteurs hétérogènes qui, peu à peu, accrédite l'idée que l'institution se doit de prendre en compte des aspirations individuelles, des compétences profanes et des ressources personnelles.

2.- Précisons que nous nous trouvons ici dans un cas singulier puisqu'il n'y a pas de demande de reconnaissance de la part des individus participant, du moins lors de la phase initiale du processus. La participation est présentée par l'institution comme « un devoir citoyen ».

Quels sont ces facteurs favorisant l'émergence d'institutions capables de reconnaissance ? Le développement d'une politique de reconnaissance des personnes tient en partie au fait que les évolutions du contexte social ne permettent plus à chaque institution de s'appuyer sur ses principes d'action antérieurs.

Dans le travail social, la fin de l'idéologie du progrès ne permet plus de justifier que l'institution se substitue aux familles en cherchant à transmettre à leur place les principes éducatifs nécessaires à l'intégration des enfants dans une société perçue comme en marche vers le progrès. En ce sens, dans la reconnaissance des « parents » et l'injonction de leur participation aux dispositifs, il faut voir l'invention d'une alternative au progrès. Formulé d'une autre façon, si, pour les agents de l'institution, les solutions ne sont plus à trouver du côté des mécanismes sociaux, il leur faut les chercher du côté des individus et de leurs ressources personnelles.

Quant à la politique de reconnaissance mise en place par le système éducatif, elle est indissociable de la construction collective d'un problème social et politique au cours des années quatre-vingt : après deux décennies durant lesquelles l'administration scolaire impose aux familles leur lieu de scolarisation (pour rationaliser l'usage des structures éducatives dans un contexte de hausse des effectifs d'élèves), des mouvements collectifs (mobilisations d'associations) se multiplient pour exiger de l'institution qu'elle remplisse ses missions éducatives de manière moins rigide, en l'occurrence en laissant aux familles qui le désirent la possibilité de choisir l'établissement scolaire (collège ou lycée public) de leur enfant.

Dans la justice, la reconnaissance des compétences profanes est possible dans un contexte où le jury criminel n'est plus en mesure de menacer les instances du pouvoir (Schnapper, 1989). C'est désormais le cas. La compétence du jury criminel a été fortement réduite et les modalités de son maintien ne sont plus des débats d'actualité. Dès lors qu'il n'y a plus d'enjeux politico-judiciaires, le rapport de l'institution judiciaire au jury n'est plus le même : d'une situation conflictuelle nous sommes passés à une situation pacifiée et raisonnée. La singularité et la différence qui fondent le vote des jurés ont été d'une part encadrées et d'autre part tolérées. La problématique de l'efficacité du jury et de sa conformité à la norme pénale semble petit à petit avoir été reléguée au second plan.

Mais le contexte structurel et les mobilisations collectives n'orientent le fonctionnement de l'institution qu'à condition qu'ils convergent avec des enjeux (symboliques et/ou matériels) internes à l'institution. Ces enjeux internes sont en général faiblement publicisés mais imposent largement leur rationalité.

Pour le travail social, la création d'un dispositif de soutien à la parentalité s'inscrit dans un contexte explicite de restriction des dépenses publiques (enjeux matériels). En effet, ce dispositif est évalué par les finances publiques comme

étant une solution beaucoup plus économique qu'un placement en internat, jugé largement plus onéreux. Ce type de dispositif reçoit alors explicitement les faveurs des représentants politiques, et en particulier des élus locaux, soucieux de maîtriser les dépenses des communes et des départements.

L'école agit aussi en fonction de priorités budgétaires (enjeux matériels). Si la *voix* des parents a été entendue, c'est parce que l'institution scolaire a anticipé le fait qu'en ignorant leurs aspirations, elle risquait de voir les parents les plus mobilisés « fuir » vers l'enseignement privé, moins contraignant. Or, dans un contexte de stabilisation des effectifs de la population scolaire, l'institution est particulièrement sensible à la nécessité de garder « ses élèves », pour éviter d'avoir à financer des établissements scolaires dont les effectifs trop réduits les rendraient plus coûteux (Laforgue, 2005).

Pour le jury criminel, existe la contrainte symbolique de l'idéal démocratique de 1789 (Gruel, 1991). Le jury est l'expression même de la participation citoyenne à l'administration de la justice et, de ce fait, ne pouvait être supprimé. Le pouvoir politique a alors seulement pu réduire sa compétence au fil des réformes. En effet, de sa création en 1792 jusqu'en 1932, l'essentiel des réformes et des lois qui concernèrent le jury populaire a eu pour objectif de pallier les détournements de procédure opérés par les jurés, causes des acquittements scandaleux. Ainsi le principe institutionnel de participation des citoyens au jugement des crimes est-il le fondement (symbolique), constitutif de la reconnaissance, par l'institution judiciaire, des jurés en tant que personnes.

Lorsque les éléments contextuels entrent en résonance avec les enjeux internes de l'institution, les conditions sont réunies pour que les responsables politiques donnent du sens à des attentes de reconnaissance, qui n'étaient jusqu'alors, pour l'institution, que du « bruit » (Rancière, 1995), *i.e.* des éléments de contexte non pertinents au regard du fonctionnement de l'institution. Cette refiguration, cette donation de sens faite par l'institution, s'opèrent dans un registre éthique, qui se manifeste principalement sous la forme d'un souci d'autrui.

L'institution fait alors « feu de tout bois » pour élaborer des artefacts sémantiques (des descriptions, des évaluations des usagers) et des dispositifs pratiques lui permettant de repenser et de renouveler son action sur autrui.

Ainsi, les responsables éducatifs (ministère, administration) font face aux formes de mécontentement public, en se réappropriant un discours éducatif « alternatif » (formalisé par des experts). Ces acteurs institutionnels vont publiciser le fait que l'école s'adapte désormais davantage aux potentialités, aux goûts, aux aspirations, à la situation sociale de chaque enfant, afin de favoriser son épanouissement personnel et sa réussite scolaire. La liberté accordée aux parents de choisir l'établissement de leur enfant est une des mesures prises par cette

institution, qui se veut « plus compréhensive » ; cette mesure va se concrétiser réglementairement par le développement du principe de dérogation³.

Le travail social s'appuie moins sur l'idéal éducatif - qui justifiait qu'on retire les enfants de leur famille pour les placer dans des foyers - et cherche de nouveaux référentiels du côté des cliniciens de la petite enfance (Dolto, Winnicott, Bowlby). L'institution fonde alors le dispositif d'aide à la parentalité comme un accompagnement de la relation mère/enfant, et cette relation se trouve valorisée en tant qu'elle est reconnue comme essentielle à la formation d'un être humain autonome.

Dans le jury, ce qui apparaissait hier comme un regard inexpérimenté, est présenté comme une expression subjective mais authentique, une sorte de jugement épuré de savoirs trop experts. Ce jugement des jurés, fondé sur la subjectivité, est considéré comme valable dans la mesure où, d'une part, il constitue un exercice de responsabilité citoyenne en acte, à travers le fait de devoir juger un semblable et, d'autre part, il permet d'« instituer » le fait que, désormais, la condamnation des crimes implique la société toute entière.

À l'origine d'une politique de reconnaissance des personnes, on trouve donc un travail critique de l'institution sur elle-même et en ce sens, elle se renouvelle. Mais cette auto-critique est largement hybride et ambivalente : elle ne prend pas la forme d'un débat démocratique sur le bien commun. Au contraire, elle est informée par des rationalités préexistantes et non discutées. De plus, elle intègre et ré-interprète parfois des « savoirs d'experts » empreints de normativité.

Mais comment passe-t-on de ce processus politique d'auto-critique à des formes pratiques de reconnaissance (si reconnaissance il y a) ?

Le processus politique « d'auto-critique » a certes des implications puisqu'il débouche sur des lois, des règlements, des dispositifs officiels qui rendent possible l'émergence de formes de reconnaissance, mais dans les faits, il revient aux agents de base le soin de les « concrétiser ».

Ainsi, à l'école, les responsables politiques ouvrent un droit à la dérogation pour les familles, mais laissent le soin aux agents de l'institution de se prononcer sur l'acceptabilité des motifs invoqués par chaque famille.

Dans le travail social, les prescriptions ministérielles délèguent aux travailleurs sociaux la responsabilité de trouver les modalités pratiques par lesquelles un parent responsable peut advenir.

Au sein du jury criminel, la formation des jurés est entièrement laissée à la libre appréciation des présidents de cours d'assises. Certains organisent des vi-

3 - Dérogation à la règle de sectorisation, c'est-à-dire à l'obligation de scolariser son enfant dans l'établissement dont le secteur inclut l'adresse de résidence de la famille

sites de maisons d'arrêt, d'autres engagent dès le premier jour un dialogue intense avec les futurs jurés.

On ne peut donc imputer qu'en partie au niveau politique les formes de reconnaissance à l'œuvre dans le quotidien des institutions. Ce n'est que dans et par le déroulement d'une situation sociale que les agents institutionnels produisent des formes pratiques de reconnaissance des aspirations, des compétences, des ressources des personnes.

Les conditions pratiques d'une reconnaissance effective

La situation dans laquelle émerge une forme de reconnaissance de la personne par l'institution peut être constituée de l'interaction d'un agent de l'institution et d'un individu/usager ou bien se caractériser par l'absence physique de l'individu luttant pour sa reconnaissance (les agents de l'institution ont alors, à partir de « traces », de documents manifestant et justifiant une prétention, à juger de l'acceptabilité de la demande).

Dans la dynamique propre des situations observées dans le quotidien de ces trois institutions⁴, c'est à dire au-delà des potentialités de reconnaissance offertes par le cadre structurel (loi, droits officiels...), qu'est-ce qui conduit les agents de l'institution à produire les formes de reconnaissance précédemment évoquées ?

Pour que le jugement et l'action de l'agent institutionnel débouchent sur une forme de reconnaissance de la personne, il faut que ce dernier catégorise l'individu/l'utilisateur selon un cadrage émergent en situation (Quéré, 1994).

Dans les dispositifs d'accompagnement, le « parent » est saisi, par le travailleur social, comme un « être de relations » : on ne le perçoit pas dans sa plus ou moins grande capacité à changer ses comportements, mais plutôt dans sa capacité à gérer des relations. La reconnaissance effective des parents ne dépend pas de leur conformité à un modèle de parentalité prescrit, ni à des comportements attendus en matière d'éducation des enfants. Les critères sur lesquels se règlent professionnels et usagers pour traiter des problèmes liés à la parentalité sont beaucoup plus souples. L'individu peut alors être reconnu comme une personne capable de répondre de ses actes face à autrui en négociant les conditions d'acceptabilité de sa non-conformité.

De même à l'école, dans les commissions chargées d'étudier les demandes de dérogation des familles, la reconnaissance des attentes, des choix des usagers repose sur la qualification de ces derniers, par les agents de l'institution, comme des « êtres moraux » : c'est-à-dire comme des individus dont la demande de

4 - Les affirmations ci-dessous, relatives à la production située de formes de reconnaissance, s'appuient sur des enquêtes ethnographiques approfondies dans chacune des institutions étudiées.

dérogation reflète non leur strict intérêt privé et égoïste, mais « leur volonté de » et « leur capacité à » définir « ce qui est bon pour l'enfant, pour son épanouissement personnel et sa réussite scolaire ».

Dans l'institution du jury criminel, le discours des acteurs de l'institution est orienté sur l'expérience individuelle, l'épanouissement personnel, l'authenticité de l'individu-juré, discours producteurs de reconnaissance. Plus précisément, dans un premier temps, les professionnels présentent le « bon juré » comme celui capable d'écouter et de respecter les règles de comportement qu'on lui impose conformément à ce rôle. Cependant, dans un second temps, lors des interactions qui se jouent au cours des discussions (au sein du groupe formé du jury et de la cour, tout au long de l'audience et lors des délibérations), ce rôle du « bon juré » peut être négocié et modifié en fonction de l'implication des individus dans l'action.

Ce cadrage situé des individus est un des fondements de la reconnaissance, car c'est lui qui permet aux agents de l'institution de « se décentrer » par rapport à certaines de leurs propres normes professionnelles, voire personnelles ; il les amène à faire l'expérience du point de vue d'autrui, posture nécessaire à la reconnaissance des prétentions et de l'engagement de ce dernier.

Mais, comme nous allons le voir, ce cadrage ne tient en situation qu'à la condition que l'usager, l'individu manifeste, dans et par ses actes, qu'il « correspond » bien au cadrage de l'institution. Ainsi, la situation débouche sur une forme de reconnaissance dans la mesure où l'individu répond aux attentes normatives de l'institution.

Dans le travail social, ce cadrage de l'individu comme un parent susceptible d'agir dans le sens de ce qu'il croit bon pour lui et ses proches, implique le branchement sur sa vie, par l'institution, de tout un dispositif discursif, d'un véritable appareillage visant la mise en perceptibilité de ses émotions, de ses questionnements, de ses problèmes, de ses façons de faire. Le jugement social porte moins sur la moralité des liens que sur leur mise en visibilité publique : tout doit pouvoir être dit, montré et discuté. Soulignons ici que, si l'institution donne la parole à ces « parents », le seul registre d'expression légitime est celui du vécu existentiel et du partage des émotions.

À l'école, le cadrage des familles comme des « êtres moraux » ne tient que si ces dernières parviennent dans leur demande, à renvoyer une image de l'institution scolaire comme institution « morale ». La famille doit exposer avec justesse les difficultés auxquelles elle doit faire face, tout en cadrant et en reconnaissant l'institution comme « utile, égalitaire, au service de l'usager ». Dans le cas d'une demande ainsi formulée, émergent chez les agents de l'institution, des « raisons sensibles » (Pharo, 1996), dans lesquelles s'enracine une forme de reconnaissance, passant par l'acceptation de la demande. Dans le cas contraire, les

agents de l'institution tendent à produire un jugement d'inacceptabilité de la demande, empreint d'indignation morale.

Dans le cadre du jury criminel, les professionnels attendent de la part des individus un comportement correspondant à l'image de l'« être authentique » qu'ils recherchent. Il n'est donc pas permis de présenter une « ligne d'action » (Goffman, 1974) qui ne correspondrait pas à l'idéal attendu, sous peine d'être exclu du jury. Par exemple, les personnes se présentant le premier jour dans le but de se faire dispenser en invoquant des motifs relatifs à l'incapacité de juger autrui apparaissent comme des fauteurs de troubles qui ne correspondent pas à l'idéal de l'« être authentique » et qui pourront également nuire à la cohésion et au travail du groupe. Selon les motifs précis et le degré d'insistance avec laquelle ils demandent à être dispensés, ils y parviendront avec plus ou moins de succès.

Conclusion

L'analyse précise de situations montre que la reconnaissance dont les institutions sont capables n'a pas pour fondement les modèles purs que lui prête, en général, la philosophie : les scènes institutionnelles observées, productrices de reconnaissance des personnes, ne se réduisent pas aux processus que sont l'agir communicationnel (Habermas, 1987), les procédures de délibération, la discussion de « raisons fortes » (Weinstock, 2000). La reconnaissance offerte par les différentes institutions étudiées apparaît *imparfaite, hybride et émergente*.

En effet, les formes de reconnaissance, que nous avons pu observer, n'existent qu'en lien étroit avec les enjeux internes des institutions, les contextes structurels dans lesquels se déroulent les interactions. De plus, au cœur même des situations de reconnaissance, des formes d'imposition (normes à respecter) coexistent avec des processus de négociation impliquant tant le sens moral des agents de l'institution que les ressources de présentation de soi des usagers. Ajoutons enfin, que cette reconnaissance, étant donnée son cadre de production, se révèle fragile, car elle est beaucoup plus liée à la teneur et à la tonalité des interactions qu'à des normes et règles stabilisées.

Références

- Bourdieu, P. (1989) *La noblesse d'État*. Paris : Minuit.
- Durkheim, É. (1950) *Leçons de sociologie*. Paris : PUF.
- Giuliani, F. (2005). L'ordre pactisé de la relation d'accompagnement : analyse d'un dispositif de soutien à la parentalité. In Ion, J. et al. *Travail social et souffrance psychique*. Paris : Dunod.
- (2005) *L'ordre pactisé des dispositifs d'accompagnement. Ethnographie de la relation d'aide sur quelques scènes actuelles du travail social*. Thèse de doctorat. Université Lyon II.
- Goffman, E. (1974) *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Gruel, I. (1991) *Pardons et châtements*. Paris : Nathan.

- Habermas, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard
- Honneth, A. (2000) *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Jolivet, A. (2006). Juré en cour d'assises : découverte d'un monde social et expérience de sociabilité au sein d'un groupe restreint. *Droit et société*, 62
- Laforgue, D. (2003) *Une administration d'État face à la ségrégation scolaire*. Thèse de doctorat. Université Lyon II
- (2005) *La ségrégation scolaire. L'État face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan
- Pharo, P. (1996) *L'injustice et le mal*. Paris : L'Harmattan.
- Quéré, L. (1999) Présentation. In Fradin, B., Quéré, L. & Widmer, J. (Eds), *L'enquête sur les catégories*. Paris : Raisons Pratiques 5/ EHESS
- Rancière, J. (1995). *La méésentente. Politique et philosophie*. Paris : Galilée.
- Schnapper, B. (1999) Le jury criminel. In Badinter, R. (Ed), *Une autre justice*. Paris : Fayard
- Taylor, C. (1994) *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris: Aubier
- Weinstock, D. (2000) Démocratie et délibération. *Archives de philosophie*, 63(3)