RELECTURE DU « CONFLIT AU TRAVAIL » EN FORMATION SOCIALE DE CADRES : RECONNAISSANCE COLLEGIALE DE LA « DEMANDE ETHIQUE » ET PACIFICATION COMME DIALOGUE A REBOURS

© *Isabelle ULLERN*

Cet article est un article de recherche éthique et pédagogique, mis à disposition pour le site d'INITIATIVES, dans une version remaniée de l'article original, paru sous le titre « Enseigner l'éthique comme expertise ou former les personnes au jugement éthique de l'action ? Question didactique », dans *La Nouvelle Revue de Psychosociologie* (2007-1) n°3, pages 149 à 166.

PLAN

- INTRODUCTION : CONTEXTE, REFERENCES, METHODE, ET QUESTION PROPOSEE
- CE QUE REVELE L'EXPERIENCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
- L'ETHIQUE COMME DEMANDE DE SIGNIFICATION SOUTENANT UN TRAVAIL DE JUGEMENT RECONSTRUCTIF
- CONCLUSION
- BIBLIOGRAPHIE PHILOSOPHIQUE GENERALE DE L'ARTICLE

PRESENTATION DE L'AUTEUR

Isabelle ULLERN-WEITE est philosophe, Docteur de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes (section des sciences religieuses), et travaille en enseignement-recherche depuis 1996 (Centre d'Etudes des Religions du Livre (laboratoire rattaché à l'EPHE - Paris), de 1996 à 2008 ; Départements d'histoire et de philosophie de Facultés Libres parisiennes jusqu'en 2004 ; Conseil Scientifique du *Fonds Ricoeur* de Paris depuis 2000 ; Séminaire d'histoire et de philosophie contemporaines de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales depuis 2000).

Ses recherches portent sur la mise en valeur d'une éthique irréductible et sensible, à travers les situations historiques, socioculturelles et de travail ; où le particulier, la pluralité et la conversation interpersonnelle l'emportent sur les régulations idéales, à travers la confontation avec les normes.
Initialement éducatrice spécialisée (DEES, 1985), elle est engagée en formation sociale depuis 2000 (sur les DEME, DEES, CAFERUIS et en formateur-consultant) et actuellement directrice-adjointe du Centre de Formation INITIATIVES.

RESUME

En s'appuyant sur l'analyse d'une expérience pédagogique en formation professionnelle de cadres de l'action sociale en France (« CIS » puis CAFERUIS), l'article propose une conception didactique de l'éthique : en tant qu'expérience intelligente, elle enseigne.

Par l'analyse de cette expérience, et en la confrontant à des points de vue théoriques contemporains (en philosophie morale et politique), il s'agit de montrer comment l'éthique ne peut être abstraitement référée à sa définition dialectique moderne, aussi déterminante soit-elle, à savoir la tension contemporaine problématique entre normes et valeurs, entre universel (ou général) et singulier (ou particulier).
Il convient au contraire d'être attentif au processus rétrospectif du « jugement » éthique qui s'engage durant la formation à l'encadrement : l'éthique même, chevillée dans la personne en action, s'y révèle une dynamique déterminante de la vie sociale, entre les personnes et en elles.

Cela permet de requalifier la nature morale radicale de la 'demande éthique' qui ne surgit qu'en situation intolérable ou de conflit, par l'affrontement intersubjectif aux normes, et par la rencontre temporelle entre les sujets : l'éthique radicale fait mémoire en nous quand nous sommes capables de reconnaître le dilemme à l'épreuve ordinaire du travail.

Voilà ce que la formation permet de faire valoir en appelant la confrontation collégiale des points de vue des cadres en formation, et la pacification nécessaire de ces confrontations inévitables.

C'est par l'indignation que nous entrons dans le problème. Mais qui dit cela ? Qui crie à l'intolérable ? Est-ce l'intolérant, projetant sur autrui son injuste réjection, ou le tolérant, découvrant les limites de sa tolérance, de toute tolérance, dans l'abjection ? double frontière, donc : réjection – abjection. Cette ambiguïté de l'intolérable nous renvoie à l'autre péril : celui de la confusion des genres.

Paul Ricœur, « Tolérance, intolérance, intolérable », 1988
(*Bulletin de la Société d'Histoire du Protestantisme Français*).

INTRODUCTION : CONTEXTE, REFERENCES, METHODE, ET QUESTION PROPOSEE

Les présentes lignes proposent de construire une interrogation didactique prétendant à une portée générale ; à partir de sa contextualité d'une part, de repères plus théoriques (philosophiques) d'autres part.

La contextualité de la question proposée est celle de la formation professionnelle en travail éducatif et social (conception et programmation, cours, conduite de promotions, suivis individuels de stagiaires, coordination d'équipes pédagogiques), auprès de cadres de l'action sociale, au sein d'une équipe de cadres pédagogiques, dans un centre de formation agréé de ce secteur[1]. L'expérience réfléchie et formalisée est plus précisément celle des formations dites de « Cadres intermédiaires » de l'action sociale[2], connaissant une transformation radicale depuis un décret de 2004, qui a institué la formation et le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsabilité d'Unités d'Intervention Sociale, dit « CAFERUIS »[3].

Un premier point présentera une analyse psychopédagogique et critique de ce contexte[4], au regard de la question visée que nous posons en cette fin d'introduction. Elle permettra de dégager des éléments problématiques de réflexion plus formelle, que nous exploiterons dans un second temps. Nous allons relever ces éléments en articulant le niveau de l'observation psychopédagogique au contexte normatif de la formation professionnelle analysée. A partir de cette analyse, on repérera comment la formation professionnelle met en évidence que le travail progressif de « jugement éthique », s'il en est, relève d'un processus de rationalisation qui allie élucidation

[1] Centre de Formation dont l'anonymat sera préservé.
[2] Une certification simplement labellisée par une instance nationale des centres de formation, issue du secteur professionnel concerné : le GNI, Groupement National des Instituts régionaux de formation en travail social.
[3] Décret n° 2004-289 du 25 mars 2004 et ses Annexes, référentiels de compétences, de formation et de certification.
[4] Promotions observées, entre 2004 et 2006 : deux de « cadres intermédiaires », dont la dernière, diplômée en juin 06, et deux de CAFERUIS, ayant démarré fin 2005 et printemps 2006. Plus un groupe d'une vingtaine de personnes, bénéficiant d'une validation partielle de leur formation antérieure pour prétendre au CAFERUIS, en ne passant qu'une épreuve de certification. Se reporter au § 2.3.

objective, autoréflexion critique, et reconstruction biographique. Dans un deuxième temps, nous constaterons que ce que nous qualifierons alors de « demande éthique » n'est pas l'expérience vécue de la dialectique théorique moderne entre « normes et valeurs ». Car cette « demande » advient à certaines conditions, en affectant directement les personnes ou les sujets de droit[5]. Faute de l'analyser, et d'en qualifier aussi la nature, les réponses à cette demande, issues d'une réponse éthique sociale actuelle ont de fortes chances d'être impertinentes ou abstraites, voire de renforcer le problème, en faisant de l'éthique une norme privée en butte à la normativité sociale diffuse ou publique. Quant à la question visée, enfin, elle concerne un des modes dominants de réponse contemporaine à la forte demande éthique des sociétés occidentales, dites (sur)modernisées et en voie de démocratisation pluriculturelle avancée. Réajuster, en oblique, cet horizon à la question que nous posons maintenant fera simplement l'objet de notre conclusion.

En effet, l'interrogation que nous voudrions illustrer, pour justifier sa pertinence, est la suivante : il s'agit de mettre en doute l'enseignement éthique désormais ajouté en paragraphe ou chapitre systématiques, à la plupart (si ce n'est la totalité ?) des formations professionnelles, universitaires ou privées[6]. En arrière plan, c'est la transformation croissante de l'éthique en expertise qui est mise en cause, cette fois à l'échelle de la société civile[7]. Il n'est pas certain que cette forte activité de « référentiel éthique », même si elle en appelle par principe à la démocratie participative et à la valorisation des personnes, soit le meilleur moyen de répondre de manière … justement éthique (en raison pratique[8]), à bien des problèmes de la vie socioéconomique actuelle. Car ces problèmes, s'ils sont effectivement des « problèmes de société » mais se placent au niveau de l'éthique, c'est parce qu'à distance des normes (droit, politique, régulation morale et valeurs culturelles et professionnelles peu ou prou stabilisées[9]), ils relèvent précisément de l'économie subjective ou intersubjective des processus de socialisation[10], où se construit la responsabilité civile. Autrement dit, ils relèvent de ce registre biographique et pratique

[5] Même si le terme « personne » reste théoriquement indéfini, il renvoie autant à la tradition juridique qu'au sens courant et qu'au sens que lui conféra le « personnalisme » apparu au sillage de l'existentialisme européen (franco-allemand) de l'entre-deux-guerres. Voir la mise au point de Paul Ricœur sur cette notion, « Approches de la personne » (1990), repris dans *Lectures 3*, Paris, Le Seuil, 1992, pp. 203-221. Pour la notion de « sujet de droit », se reporter à l'article sur cette notion et à celui sur la notion de « personne », dans D. Alland et S. Rials (dir.), *Dictionnaire de culture juridique*, Paris, PUF, 2003 ; enfin pour la définition interactive du concept contemporain de sujet (de subjectivité), voir la conférence de Jürgen Habermas (1993, original 1988).

[6] Il suffirait de citer n'importe quel manuel récent de managment ou d'éthique d'entreprise, sans prétendre rien ôter à leur valeur technique. L'exemple d'un cours d'éthique en travail social est parfaitement illustré dans l'ouvrage de Brigitte Bouquet, *Ethique et travail social*, Paris, Dunod, 2003.

[7] Nous utilisons ce terme et sa réalité sociopolitique au sens où Jürgen Habermas (1997) l'emploie et le définit (chapitre VIII, notamment les pages 356 et 386-414).

[8] Même s'il est toujours très délicat de poser abruptement une référence ancienne dans notre propre univers culturel, définitivement fort étranger à elle, rappelons tout de même la démarche d'Aristote, dans *l'Ethique à Nicomaque*. Voir aussi, Paul Ricœur (1986), « La raison pratique », pp. 237-259 ; et Jürgen Habermas, (1992, original de 1991), la troisième partie « Raison pratique », pp. 95-199.

[9] Voir le résumé théorique exhaustif de la formulation philosophique moderne et contemporaine de ce problème effectif et réel, par Jean-Marc Ferry (2002).

[10] Voir Axel Honneth (2000).

où les personnes croisent l'action et la réflexion, les contraintes et leurs interprétations argumentées, enfin la reconnaissance et la signification qu'ils entendent ou espèrent octroyer aux situations de vie commune (y compris dans le « monde de la vie » économique ou professionnelle).

Sans y revenir en ces pages, signalons d'emblée que l'ensemble de notre réflexion didactique se réfère à la reformulation critique de la question éthique contemporaine, telle que l'ont systématisée les meilleures philosophies pragmatiques. Nous pensons particulièrement à une philosophie « pragmatique – transcendantale » comme celle de Jürgen Habermas, dont l'intérêt est qu'elle allie en termes proprement contemporains, sciences sociales, politique, droit, morale et théorie postmétaphysique de la subjectivité, dans une systématique cohérente qui, toutefois, ne forme en rien un système magistral ni autosuffisant. Précisons également que, même si les termes et notions employés dans cet article renvoient à des significations rigoureuses et précises (toujours signalées en note), l'expression privilégiée pour l'ensemble de ces pages reste, autant que possible, la langue courante et non un langage scientifique spécialisé. Cela tient, d'une part, à une volonté de cohérence avec la question posée ici - une question relative au sens commun de la vie -, d'autre part à un choix de cohérence avec la position à partir de laquelle l'interrogation est conduite : au croisement didactique entre la communication pédagogique (langage ordinaire) et son arrière plan conceptuel de problématisation plus essentielle (une réflexion pédagogique qui se souvient, après tout, de son commencement maïeutique et interrogatif). Là où, comme le dit Paul Ricœur, la philosophie pose simplement « *des questions qui tranchent sur le discours de la vie quotidienne* »[11].

CE QUE REVELE L'EXPERIENCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le terrain psychopédagogique usuel

La richesse de l'expérience de la formation professionnelle de cadres de l'action éducative, sociale et médico-sociale tient d'abord au travail pédagogique lui-même : il permet toujours de comprendre à quelles facultés cognitives renvoie l'évolution individuelle et collective des stagiaires, au cours de la dynamique de professionnalisation et de qualification propre aux parcours de formation[12]. Mais le

[11] Paul Ricœur, « Discours de réception au prix pour la philosophie de la Fondation Internationale Balzan », Berne, 1999, inédit ; disponible en ligne, http://www.balzan.it/Premiati_ger.aspx?Codice=0000000560&cod=0000000572.
Pour ceux que cela intéresse, plus largement, je m'autorise cette position en triple référence (forcément problématique) aux philosophies de Stanley Cavell, d'Emmanuel Levinas et de Paul Ricœur – qui forment un contraste difficile mais fécond avec « l'éthique de la discussion » de Jürgen Habermas. Sur ce point (et la note précédente), se reporter à la bibliographie générale de cet article.

[12] Voir P. Carré, P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des Techniques de la Formation*, Paris, Dunod, 1999 ; B. Courtois, G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991 ; F. Laot, P. Orly, *Education et formation des adultes : histoire et recherches*, Lyon, INRP, 2004.

contrepoint de ce processus, d'après les stagiaires eux-mêmes, tient à leurs propres convictions professionnelles : leur engagement, soumis à l'épreuve de l'alternance entre poste de travail et formation, trouve des points successifs d'expression plus objective et traduit, simultanément, leur positionnement responsable et leur conscience accrue de leur fonction de « cadre », responsable d'autrui, pour autrui, devant juger en permanence par lui-même des situations réelles mais en contexte institutionnel dont il est garant…[13]

Le processus de construction consciente de compétences est bien visible pour les responsables de formation, depuis la sélection puis l'accueil de positionnement dans la formation, jusqu'à la préparation aux certifications et, plus essentiellement, à l'exercice adapté de ces compétences progressivement acquises ou développées. Il se révèle à travers les dynamiques de promotion : en renvoyant aux expériences de chacun comme à une maturation d'arrière-plan (plus personnelle), la professionnalité, là, s'élabore entre les stagiaires sous conduite didactique, à travers la construction graduelle de leurs échanges, régulés ou plus informels. Peu à peu, au gré de sollicitations attentives à cela, la professionnalité est éclaircie ; elle s'élabore entre les enseignements formels (voire théoriques) et la réflexion dirigée sur l'alternance (stages ou expérience professionnelle antérieure) et sur leurs pratiques (en travaux dirigés ou en ateliers spécifiques). Le discours professionnel advient dans des confrontations régulières, entre points de vue, analyses et valeurs. Parallèlement, l'apport de la formation se formalise dans la production régulière d'écrits individuels qui sollicitent l'expression du jugement, entre opinion et méthodologie, jusqu'à l'examen qualifiant : écrits professionnels, d'analyse, voire d'expertise, notes de stages soumises à évaluation progressive, compte rendus de séances de cours, puis écrits de certification soumis également à des soutenances orales, qui ressemblent alors à des mises en situations professionnelles de présentation de diagnostic ou de projets motivés, en situation appliquée (depuis la commande politique, économique et hiérarchique, jusqu'à l'application locale effective et retour, en passant par la mise en place de procédures objectives d'évaluation et d'autoévaluation de l'action). Dans cette dynamique, l'éthique est d'abord ressentie comme le lien personnel entre valeurs et convictions, capables toutefois de s'ouvrir à des déplacements constants des certitudes comme des attentes (la formation rencontre des seuils, des résistances). Mais elle n'est pas formalisée en soi de prime abord, on la renvoie d'abord à du privé ou de l'identité professionnelle allant de soi (« le social »). Elle apparaît comme une conviction, ce n'est que progressivement qu'elle est sollicité dans l'exercice du jugement.

[13] Un des critères de définition du cadre donné par l'Organisation Internationale du Travail est le suivant : « toute personne qui exerce en qualité de salarié des fonctions à caractère intellectuel prédominant, comportant l'application à un haut degré de facultés de jugement et d'initiative et impliquant un niveau élevé de responsabilités », redonné par E. Caton, P. Rouyer, dans une *Etude sur l'impact des APR à destination des cadres intermédiaires*, Paris, Novembre 2004, p. 12-13, cité d'après un manuscrit.

Tout l'arsenal psychopédagogique est à disposition dans la conduite de ces formations et leur observation et analyse constantes. Sur le principe de la formation en alternance, on y voit constamment la réflexion imaginaire de l'expérience fonctionner, grâce à la dynamique 'performative'[14] de la discussion, comme le vecteur d'une culture et d'une prise de conscience qui se révèle proprement professionnalisante[15]. Mais cela ne constitue que le terrain objectif de notre expérience, le registre d'interaction et de subjectivité, sa dynamique cadrée, où se constituent une culture professionnelle (non plus une identité) et l'acquisition de pratiques usuelles qui rendent simplement possible qu'advienne ensuite une demande ou une réflexion éthiques, non plus en termes de « valeurs » préposées, mais en termes de responsabilité personnelle à poser en réponse à quelque chose qui rend perplexe ou dérange un projet ou l'action. Cela se constitue donc selon un environnement et un positionnement coutumier, pris dans un monde d'interaction où l'individu se repère et sait se situer, en venant alors aux situations dramatiques, imprévues et conflictuelles qui animent le processus même de « formation de la vie sociale »[16] dont le monde de l'action professionnelle fait partie.

Le contexte politique et professionnel de la « demande éthique »

En second, la richesse de la formation professionnelle de cadres tient au contexte et aux particularités de celle que nous évoquons. Cela renvoie à une évolution actuelle des sociétés où, précisément, la demande éthique se spécialise et se répand tout à la fois. La requalification du premier certificat de « cadres intermédiaires de l'intervention sociale » en certificat d'Etat (le CAFERUIS évoqué) représente une transformation de la professionnalité, sans que les métiers concernés ne changent pour autant. Ils se pluralisent mais demeurent des repères stables, dans la mesure où les institutions et services font perdurer la structuration d'ensemble du secteur professionnel concerné[17]. Avant de détailler cette transformation à hauteur pédagogique (§ 2.3 suivant), rappelons dans quel enchaînement sociopolitique et économique cette réforme se situe, car elle caractérise spécifiquement ce que nous observerons plus globalement à propos de l'éthique.

L'horizon politique vient, là, directement influer sur des parcours de formation professionnelle. La politique socio-économique de ces formations[18] rejoint les

[14] Note en langage courant : Pour le dire simplement, ce terme désigne l'effectivité, l'efficacité du langage. Il renvoie à des analyses de la dynamique d'interaction des paroles, des échanges et des actes, dynamique qui allie action, intention et significations du langage, qui allie aussi l'explicite et l'implicite.

[15] Déjà mis en évidence, pédagogiquement, en ce sens, dans Isabelle Ullern-Weité (15 juin 2006).

[16] Voir encore aujourd'hui la pensée, le regard et l'œuvre de Georg Simmel (1858 / 1918) à cet égard. Nous ne disposons pas de traduction française critique systématique de cette œuvre, en revanche l'édition allemande actuelle des « œuvres complètes » (*Georg Simmel Gesamtausgabe*) est dirigée par Otto Rammstedt aux éditions Suhrkamp, Francfort sur le Main, depuis 1989.

[17] Pour un aperçu introductif, voir Amédée Thévenet, *L'aide sociale en France*, Paris, PUF, 2004[8] et *Les institutions sanitaires et sociales de la France*, Paris, PUF, 2002[6].

[18] Voir Maïten Bel, Philippe Mehaut, Olivier Meriaux (dir.), *La décentralisation de la formation professionnelle*, Paris, L'Harmattan, 2003 ; Christian Julien, *Les politiques régionales de formation professionnelle continue*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; Emmanuel de Lescure (dir.), *La*

politiques sociales[19]. A travers diverses réformes essentielles depuis quelques temps[20], la requalification d'un secteur majeur de l'activité de l'Etat social[21] est également portée par la branche professionnelle concernée[22] (sans oublier l'implication de l'Education Nationale). Au travers des complexes de négociation officielle et des conflits d'intérêts entre ces différents acteurs, il ressort qu'au final, des « référentiels (agréés) de compétence, de qualification et de formation » gouvernent désormais l'ingénierie, la programmation et le déroulement de la formation. Cela signifie un redéploiement des programmes pédagogiques, majoritairement restructurés en modules distincts, par « domaines de compétences »[23]. La superposition du politique et de l'expertise sur un terrain d'action professionnelle produit une augmentation de la technicité fonctionnelle (et non plus substantielle) de cette action. En ce sens, on peut dire, descriptivement, qu'elle devient fortement instrumentale. Dans ce contexte où le discours de l'expertise et le politique se rejoignent fortement, le CAFERUIS est le premier certificat directement créé à partir d'un tel référentiel. C'est sa singularité, il incarne la transformation politiquement décidée d'un secteur d'intervention et d'action socioéconomiques, signifiant au moins une forte tendance à la normalisation instrumentale d'un secteur plus que complexe et de ses pratiques, pour le moins hétérogènes[24].

C'est dans ce cadre[25] qu'une culture professionnelle alimente son autoréflexion éthique et celle des praticiens, en adressant, à échelle nationale, des préconisations pour conduire le maintien et l'actualisation de sa qualification professionnelle morale (éthique et déontologique)[26]. Dans le fourmillement des textes de référence, ces préconisations s'appuient sur deux principes stratégiques : d'une part, est rappelée la croisée classique (d'origine théorique, mais devenue un lieu commun) entre normes (morales) et valeurs (éthiques), donc entre régulation générale et adaptation particulière (ou individuelle), afin de souligner l'importance du positionnement individuel ou particulier des personnes. Il est judicieusement préconisé de valoriser

---

construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971, L'Harmattan, Paris, 2004.

[19] Voir au moins B. Bonici, *Politiques et protection sociales*, Paris, PUF, 1997.

[20] A commencer par Jean-François Bauduret, Marcel Jaegger, *Rénover l'action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod, 2005.

[21] Voir le Rapport législatif n° 110 (2001-2002) de Paul Blanc, fait au nom de la commission mixte paritaire, déposé le 4 décembre 2001, soutenant le projet de loi relatif à l'action sociale et médicosociale (en ligne : http://www.senat.fr/rap/l01-110/l01-110.html). Pour une vue d'ensemble historique et actuelle très explicite, voir les Actes du Colloque du Sénat, en partenariat avec le Comité d'Histoire Parlementaire et Politique, *Les questions sociales au Parlement (1789 / 2006)*, Paris, Palais du Luxembourg, 31 mars 2006, en ligne : http://www.senat.fr/colloques/actes_questions_sociales/actes_questions_sociales_mono.html

[22] Michel Chauvière, Didier Tronche, *Qualifier le travail social*, Paris, Dunod, 2002.

[23] Voir G. Pineau (dir.), *Education ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques*, Montréal, Dunot – Editions Sciences et culture, 1977 ; F. Ropé, L. Tanguy, *Savoirs et compétences : l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994.

[24] Approche qui privilégie cet aspect, Michel Autès, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 2004.

[25] Le numéro intitulé « Enseigner le social » de la revue de la CAF, *Informations sociales* (2006) 135, montre très bien l'imbrication nationale complexe qui conditionne la formation sociale, sur fond de la régionalisation, en faisant interagir l'Etat et plusieurs de ses organes administratifs avec un champ professionnel.

[26] Voir le rapport très détaillé et très explicite du Conseil Supérieur du Travail Social, de février 2001, « Ethique des pratiques sociales et Déontologie des travailleurs sociaux ».

structurellement ces dernières, et de les inviter à se positionner inlassablement au cas par cas des situations de l'exercice professionnel. Ce niveau est renvoyé aux orientations des projets de service et d'établissement (centres de formation compris), mais encore aux orientations générales de l'action sociale et de ses métiers fondateurs. D'autre part, pour favoriser l'émergence de positions personnelles, le rapport préconise un usage démocratique de la discussion, en demandant aux institutions et services de favoriser le développement cadré de ces dernières. Toutefois ces préconisations en restent à l'état d'appel stratégique. C'est la fonction de ce type de rapports, il n'est pas question de le leur reprocher mais de souligner comment cela ne suffit pas à favoriser réellement un engagement éthique raisonné des sujets concernés.

Dans le premier cas, ce qui n'est pas analysé, c'est la nature des références aux orientations générales de l'action professionnelle : même référés à la législation et aux agréments officiels, les projets institutionnels et la culture professionnelle sont-ils purement normatifs (en un sens réellement universel, simplement régulateur et sans contenu) et dénués de tout aspect particulier ? Leur articulation ne demande-t-elle pas, au contraire, un réel travail particulier d'interprétation également historique des pratiques et de cette culture professionnelles ? Ces aspects, plus proprement critiques et reconstructifs, n'entrent pas du tout en ligne de compte. Nous verrons qu'ils sont pourtant indispensables au jugement éthique. Dans le second cas, l'appel démocratique à la discussion permanente renvoie aux structures et réglementations complexes des conditions de l'exercice professionnel. Tout praticien doit se guider avec leur bonne connaissance et leur assimilation. Mais rien n'est dit de la façon d'articuler discussion et décision, de procéder à cette assimilation tout en établissant un rapport effectif avec l'action elle-même, toujours rapide, voire urgente, toujours soumise à des contraintes parfois incompatibles, si ce n'est contradictoires. Nous allons voir également que c'est bien là que surgit l'interrogation pratique qui en appelle à de l'éthique.

Le métier de cadre et sa transformation par la formation

La transformation de la formation de « cadres intermédiaires » en « responsables et encadrants d'unité de service et d'intervention » signifie, avant tout, un montée politico-professionnelle du niveau de leur reconnaissance statutaire, accompagnée de la requalification des missions et des postes sur lesquels les certifiés pourront se positionner. Diplôme de niveau 2 (sur une échelle allant de 5 à 1, le dernier niveau étant celui des directions mêmes), le CAFERUIS doit toujours servir à qualifier des personnels en poste sans qualification préalable. Mais il destine avant tout les certifiés à des postes placés plus haut dans la hiérarchie et dans les responsabilités que ne le sont les postes traditionnels de « chef de service » ou de « chef d'équipe » (reste à savoir si cela modifiera à terme ces postes là, donc ces métiers et la fonction de différentiel qu'ils assurent entre équipes et direction). Le référentiel de compétence spécialise et dynamise la professionnalité de cadre, en montant toutefois le niveau non

par le haut, selon une valorisation de la direction en soi (la formation de cadres de niveau 1 sera également réformée et elle travaille plutôt en ce premier sens), mais bien par « la base ». C'est là que la psychopédagogie de la formation, en comparant le passage de l'une à l'autre formation, permet d'observer un processus intéressant.

Le décret ayant institué le CAFERUIS a également permis que les titulaires de la première formation validée bénéficient jusque fin 2007 d'une validation partielle du CAFERUIS, en n'ayant à représenter qu'une des épreuves de certification (celle du mémoire professionnel, portant sur le domaine de compétence « conception et conduite de projet »). Dans ce cadre, en réponse à des demandes forcément individuelles, et dans certains centres de formation, des accompagnements dits de « passerelle » soutiennent la rédaction d'un nouveau mémoire de certification. Ce travail n'est pas encadré par une dynamique de formation et de promotion. Au vu de ces processus parallèles, menés sur une même période en cours (2006/2007), il ressort que les personnes, qui s'engagent « en passerelle » tout en travaillant, peinent plus que les stagiaires en réelle formation CAFERUIS. A voir toutefois l'évolution qualitative des mémoires en cours dans ces deux processus, il y avait tout lieu de penser que cela ne grèverait en rien le résultat, y compris grâce à la procédure du jury d'examen qui aura été la même pour les mémoires CAFERUIS de toutes provenances. L'intérêt est plutôt de mettre en relief ce qui semble être mis en souffrance au passage de l'une à l'autre formation de cadres. C'est là que nous allons rencontrer la « demande éthique ».

Ce travail de formation de cadres, tous cursus considérés, doit essentiellement permettre que chaque stagiaire se décale d'un positionnement de travailleur social vers un positionnement de responsabilité et d'encadrement. L'ensemble de la dynamique psychopédagogique est délibérément orientée sur ce déplacement de point de vue, de l'analyse et de l'interaction du sujet professionnel lui-même. Cela doit être enclenché dès l'accueil en formation, à partir d'un bilan psychopédagogique initial le plus souvent (individuel et en groupes de travail sur les fonctions de cadre). A cet égard, le « cadre intermédiaire » traditionnel se révèle alors être au point d'articulation très sensible entre les équipes et les directions. Il est exactement intermédiaire et c'est sur lui que se rencontrent à la fois toutes les attentes hiérarchiques hétérogènes et la plupart des possibilités vives de conflits d'équipe et de personnes, de points de vue et de contraintes contradictoires (incluant en outre la relation avec le public, dont les attentes et les besoins sont par nature extérieurs aux directives de l'action sociale). Avec la requalification de ce métier, il ressort que la place intermédiaire reste aussi sensible et conflictuelle, mais elle se colore techniquement : le cadre, responsable de service ou d'unité devient plus autonome dans le principe par rapport à l'équipe de direction générale (il lui revient une large part de gestion financière, et d'expertise économique et juridique). Il concentre alors sur lui toutes les responsabilités d'articulation entre les directives et commandes et leurs processus d'application, puisqu'il est aussi garant de l'évaluation comme de l'efficacité de son action. Cela correspond évidement à un souci politique légitime de

contrôle et d'optimisation administratifs des dépenses d'argent public. Si l'on ajoute à cela le travail solitaire de rédaction, à froid, d'un mémoire devant prouver des compétences en ce sens, on voit que le déplacement nécessaire du sujet professionnel devient une des clés de sa qualification à la fois certifiante et effective (sur le terrain).

Dans ce contexte de finalités à direction divergente (commanditaire, équipes, public), très concrètement, les stagiaires en formation avant le CAFERUIS et ceux en « passerelle » continuent d'introduire, au final, leur mémoire par un récit rétrospectif concernant leur parcours professionnel personnel. A la lecture récurrente et comparative des écrits comme à l'écoute attentive des exercices de soutenance orale (et de jurys blancs), cette véritable autobiographie professionnelle s'avère le point d'articulation qui permet au stagiaire d'assumer un écrit professionnel en première personne mais dont la teneur est directement objective (ce sont des projets d'intervention ou de requalification de services qui sont présentés, sorte d'ingénierie sociale en contexte politique et de partenariat territorialisé, sur fond de diagnostic psychosociologique et socioéconomique). Car, à la différence d'un écrit de travailleur social, ancré dans la relation avec les usagers, la part d'autoréflexion pratique doit ici être minorée dans le corps du mémoire, dont le sujet est un projet et attire l'auteur professionnel vers la pensée projective. Dans ce rééquilibrage de la balance entre relecture du passé et conception à venir, c'est bien le liminaire autobiographique qui tient lieu de suture subjective et temporelle (le présent retourné)[27] : on y voit les stagiaires raconter leur déplacement, jusqu'à se mettre en position de prise de parole encadrante, dans les faits (donc venir à « l'énonciation illocutoire »[28]). Or, la commande CAFERUIS concernant le mémoire, cadrée par le référentiel de compétence et de certification, tend à faire disparaître ce liminaire, au profit d'un mémoire directement objectif, puisqu'il doit s'avérer de part en part un projet réaliste d'intervention - réel même, dans la mesure où les candidats travaillent à cette occasion des commandes d'employeurs dans leurs propres postes professionnels. Et il est très difficile de leur rappeler et faire réaliser que le mémoire soutient un diplôme qui les concerne, eux, de droit à titre individuel, et non leur employeur ou leur établissement. Il faut voir en cela une marque flagrante de la conjonction étroite entre le politique demandeur d'expertise instrumentale et les formations professionnelles. Ce que cela révèle, c'est bien l'effacement, justement, de la responsabilité individuelle, en un sens de subjectivité personnelle. Rien ne vient favoriser explicitement ce qu'il convient d'appeler la reconstruction éthique[29], dans le processus de qualification.

Comment advient la demande éthique

C'est dans les séminaires d'enseignement et de formation que l'on peut faire émerger ce qui se manifeste en deçà des liminaires autobiographiques, le plus souvent

[27] Paul Ricœur (1983/84/85).
[28] John Langshow Austin, *Quand dire, c'est faire* (1962), Paris, Le Seuil, 1970.
[29] Jean-Marc Ferry (1996).

préalablement à la rédaction finale du mémoire. En partant des opacités, des inachèvements ou des déséquilibres des projets de mémoire, aux différentes étapes de leur élaboration, on s'aperçoit que le stagiaire assimile de façon subjective (personnelle et sensible) les données qui conditionnent son intervention et sa conception – conduite de projet ; directement en s'y impliquant, non sans ferveur ou apathie aux deux extrêmes, puis en prenant progressivement du recul. Au fur et à mesure de cette prise de conscience et de cette maîtrise croissante, le stagiaire devient cadre. Mais il se souvient en permanence des conditions de sa légitimité, c'est-à-dire de la reconnaissance de ses collègues et par ses collègues, mise en abyme avec la reconnaissance des personnes accompagnées en action socioéducative – condition incontournable de sa réussite. Si cela, d'ailleurs, n'advient pas (côté équipe comme côté direction), on voit des démissions, des licenciements se produire. Souvent, la vie personnelle advient en arrière plan, témoignant de l'âpreté de ce processus pour la personne[30]. Ainsi, on entendra régulièrement des cadres à la longue expérience (parfois dans une même institution depuis plus de dix années) rappeler : « je connais les équipes, tous les services, et je connais bien les usagers, alors ils m'écoutent ». Non seulement la reconnaissance interpersonnelle est une donnée majeure, mais encore la conscience d'une maîtrise expérimentée des différentes cultures de métiers (notamment dans le monde médico-social).

A partir de ce terreau d'inter-activité subjective (interpersonnelle et senbile), en mettant les stagiaires au travail sur la question éthique, on peut les voir proposer des études de situation où, systématiquement, l'éthique, telle qu'ils l'entendent spontanément au sens commun actuel, sera identifiée sur un point d'impasse. Quand des points de vue sont incompatibles. Mais si l'impasse est toujours repérées sur des affrontements de valeurs (culturelles ou morales, indifféremment), il y a besoin d'un travail d'analyse pour repérer qu'elle est systématiquement de l'ordre du conflit et du conflit entre ce qui vient peser au titre de norme (législation, règlement, organisation), ce que le public demande de l'acteur socioéducatif et ce que l'interactivité d'équipe produit en propre. Autrement dit, si les normes en cause relèvent du cas par cas des situations (normes de projet de service, normes juridiques, normes morales, normes individuelles, etc.), en revanche le travail montre que le conflit n'est jamais directement interpersonnel ni évanescent : c'est un problème de travail, d'action sociale qui en est toujours le cœur (à charge du cadre, justement, qui doit porter la possibilité de ce travail). Or, souvent, le conflit est ressenti ou exprimé comme conflit de personnes. Derrière une réaction de chef de service faisant valoir tantôt la législation tantôt la pathologie d'un usager, pour trancher et stabiliser une situation, il y a des remous dans le personnel. Ces remous laissent croire à des conflits inter-personnels directs ; ils en prennent la forme. Mais l'étude de cas soumise à un travail de groupe fait apparaître que la lisibilité de ces remous tient à ce qui les provoque

[30] Peut-être faut-il également rapporter à ce phénomène de replacement subjectif âpre certains divorces ou autres changements radicaux dans les vies des personnes, enclenchés au cours de la formation. Sans oublier que cela débouche aussi sur la réussite, notamment dans la poursuite de la carrière.

objectivement, dans les faits : une chaine de travail investie contradictoirement. Alors il ressort, au final, que ce qui apparaît éthique est en réalité tout le processus nécessairement rétrospectif de relecture d'une situation conflictuelle qui revalorise l'action elle-même – une fois que la situation conflictuelle est traversée, quelle qu'en ait été l'issue. Quand il surgit, le conflit n'est pas en soi éthique : il est illisible, à vif, puisque conflit, justement, il y a. Il n'est qualifié éthiquement que par une sensibilité qui fait trembler le récit des circonstances et, en lui, par l'analyse qu'en commet le cadre en formation, dans cette réflexion partagée ailleurs et autrement, avec des pairs en l'occurrence, mais étrangers à la situation d'origine. C'est également lors de ce moment rétrospectif reconnu que le stagiaire donne du sens à ce qu'il a ressenti, fait, défendu, ou à ce dont il peut aussi avoir été incapable sur le moment, tout en continuant d'agir dans son service. Ici, l'échec et la réussite viennent également nourrir le placement du cadre : il assume son action en jugeant ce qu'il en fut. Il atteste ce qu'il en est désormais. Et il advient souvent, à ce moment, un apaisement des effets durables du conflit traversé, voire une réconciliation possible de la personne avec elle-même ou avec ses collègues et ses propres missions (parfois trop lourdes à porter). Tout au moins, on s'aperçoit que ce travail de pacification est à portée de main de l'encadrant, s'il la met en scène (soit informellement, soit plus officiellement, en osant des réunions pour reconduire les équipes sur la lisibilité des tâches).

C'est à partir de cette analyse, de cette requalification d'une situation et de cette attestation rétrospective et pacificatrice que l'on peut parler de « demande éthique ». Cela nécessite un appui théorique, succinct mais suffisant, pour proposer une définition pragmatique de l'éthique.

L'éthique comme demande de signification soutenant un travail de jugement reconstructif

Au vu de ce qui a été mis en évidence à partir de la formation professionnelle, on peut dire que l'éthique n'advient qu'en situation d'interaction sociale, comme une demande obstinée de compréhension de ce qui se passe. Durant le conflit qui l'appelle, l'action continue, et la demande éthique en appel profond oriente à la fois l'expérience acquise et la maîtrise inchoative des données en contexte. Mais ce n'est que rétrospectivement que la personne en juge et construit ce qu'elle en pense, venant qualifier la dimension proprement éthique de l'agir propre (dimension de valeur, de dignité morale, de confirmation des normes régulatrices selon chacun). Alors, en formation, quand l'occasion en est donnée, le partage éthique devient parfois possible, avec d'autres, étrangers à sa situation comme à son expérience.

Les travaux dirigés révèlent que les stagiaires partent d'un récit initial d'exposé des faits qu'ils recomposent peu à peu, puis analysent en les interprétant. La confrontation entre les interprétations des membres des ateliers permet alors de faire valoir de véritables argumentations : on ne se contente plus d'opinions, mais on les construit en logique, en cohérence et en interactivité dialoguée, en revenant aux enjeux du travail

(social) selon le service concerné. Ce travail de discussion qui revalorise le travail même produit un second récit de la situation, où le narrateur (à distance réflexive de sa position initiale et permanente d'acteur engagé) prend position devant les autres, tout en s'appuyant sur la requalification des normes identifiées en présence. Au final, ses repères propres ont pris de la teneur. En ce sens, ce récit peut être qualifié de reconstructif, et le temps passé à les reprendre est une sorte de résistance donnée à la virulence initiale.[31]

Ce qui s'avère éthique concerne donc directement les personnes qui se reconnaissent engagées dans les situations comme sujets de droit, conscients de l'être socialement et moralement (soi devant autrui) : là où elles jouent leur responsabilité, leur capacité à assumer leurs actions et interactions, leur faculté de reconnaissance ; faculté de reconnaître les autres points de vue et les contraintes normatives institutionnelles et politico-juridiques, à faire reconnaître le leur, à partir de la pacification du conflit qui a lieu après sa résolution de fait et de droit. Autrement dit, l'éthique est bien la dynamique intellectuelle, mais aussi sensible et subjective, par laquelle une situation d'action est réarticulée dans sa réflexion assumée. Cela produit le plus souvent un récit en première personne (singulière, « je » / « moi », ou collective, « nous »).[32]

Souvent, en travaux dirigés, on peut faire travailler sur des tragédies antiques (Antigone notamment) ou des exemples historiques, eux aussi, malheureusement tragiques (afférents au 20e siècle européen par exemple). Ce détour de l'attention actuelle à toutes les formes d'intolérable, dont le contemporain est médiatiquement et socialement saturé, permet de faire réaliser aux personnes que leur culture ambiante les incite à refuser le tragique, l'incompatible, le contradictoire qui conduit à la mort ou à une issue fatale. La soumission à la fatalité également apparaît insupportable (elle s'opposerait à l'action en soi, à l'espoir qui nécessairement la porte). Aussi, l'éthique est une dynamique de pacification qui se nourrit du refus moral (radical) de l'intolérable et du tragique. La demande éthique advient comme transformation également affective du tragique et de l'intolérable, mais une transformation qui passe par les personnes et leurs intelligences, leur replacement subjectif et sensible accepté et non par la lecture intempestive du monde contemporain. Ce qui est mis à distance lors de ce travail, c'est justement les opinions initiales et le règne immédiat de l'action directe qui recouvre la respiration toujours plus lente de la sensibilité à l'autre.

On doit en souligner que le jugement éthique n'est pas simplement nourri par la discussion à tout va, ni par l'appel à l'opinion moraliste (éthique particulière et a priori acquise en privé) des personnes. Au contraire, en situation professionnelle, la responsabilité professionnelle de l'individu est le produit incessant d'une reconstruction critique des données normatives et des contraintes en présence. Faute de cela, la personne reste exécutante, même bien intentionnée. Il faut donc attirer

[31] Jean-Marc Ferry (1999).
[32] Paul Ricœur (1990).

l'attention sur cette dimension critique/hypersensible dont aucune culture professionnelle ne devrait faire l'économie, si elle entend vraiment produire des réponses réellement éthiques – c'est-à-dire des réponses à une demande repérée comme demande de jugement et de responsabilité, portée par les personnes au sein des structures, à cause de ce que leurs missions d'accompagnement exigent d'elles, et non l'inverse[33].

Ainsi, la dimension reconstructive du jugement éthique en appelle à un travail culturel critique, que l'on peut initier à toutes les échelles des cultures existant dans nos sociétés complexes et pluriculturelles. Ce n'est qu'à ce moment, lorsque ce qui précède est identifié et accepté, que commence la réponse à la demande éthique qui a le visage de chaque résistant à mon préjugé. C'est une entreprise herméneutique (interprétative), critique et pragmatique, une entreprise stratégique et de reconnaissance sociale.[34]

CONCLUSION

On espère avoir montré, à partir du registre professionnel de la vie sociale contemporaine, la piste d'interrogation suivante – et qu'il conviendrait de vérifier sur d'autres terrains d'analyse sociale : l'éthique ne peut être ni une expertise, dans les domaines de l'activité socioéconomique, ni la confrontation théorique des convictions ou des valeurs avec la pensée politique et morale publique. Et ce n'est pas seulement à la croisée du « sujet public » et du « sujet privé »[35] que l'éthique adviendrait comme appel ou affirmation solitaire de valeurs particulières, condamnées ainsi à le rester tout en devant se soumettre aux conditions de la régulation collective des singularités. Partir du monde de la vie professionnelle montre à quel point c'est dans la société civile qu'advient la demande éthique : exactement, elle est construite, activement, par la réflexion et la conversation, au point de rencontre insuffisamment reconnu comme tel, entre l'espace privé et l'espace public (politique), savoir cette civilité ordinaire de l'action sociale (des processus de la vie sociale, de formation (active / passive) de la vie sociale et des individus qui l'animent et s'y tiennent).

Parler d'éthique revient donc à désigner un processus complexe de l'intelligence vécue et partagée. Même de façon inaperçue ou implicite, elle advient dans l'affect, face à l'intolérable et au tragique ; mais elle se construit dans la reconnaissance et l'affrontement avec les normes, sur fond de la rencontre et de l'affrontement avec les autres personnes, ces contemporains. Si cette « lutte pour la reconnaissance » est au

[33] Je renvoie à une conversation avec des membres du Comité National d'Ethique, lors d'une journée d'études du Fonds Ricœur (Paris), dont le Pr Sicard, attestant que les délibérations du conseil sont plus fécondes en soi qu'au simple vu de leurs résultats. Les négociations elle-même produisant une entente inter-subjective, critique et culturelle très intelligente. Tout le problème politique et moral est alors posé : comment partager et redistribuer avec la même intelligence ce qui n'appartient qu'à un cénacle ?
[34] Paul Ricœur (2004).
[35] Richard Sennett, *Les tyrannies de l'intimité* (« La chute de l'homme public », 1976), Paris, Le Seuil, 1979.

départ le moteur de la vie sociale, dans la société civile il faut lui assortir tous ces micro-processus de pacification du monde vécu. Sans eux, il y a fort à parier que la stabilisation du monde vécu social n'adviendrait pas. Sans que cela ne résolve rien des grandes échelles de complexités, ni des rapports entre les échelles locales, intermédiaires et globales, on doit au moins mesurer que le processus social ne tient vraisemblablement, dans la vie courante, que s'il est assumé par les personnes, les sujets de droit. Et non l'inverse. Pour rester au registre précis de la croisée entre sujet et action sociale, cette conclusion transitoire nous invite à repasser de la formation à l'éducation : si l'éthique est bien ce processus critique et reconstructif d'expérimentation responsable et de construction sociale et interactive des personnes et de l'agir qui s'en nourrit mais à rebours, alors l'étudier et la faire-valoir nous reconduit vers les questions politiques et didactiques de « développement moral » entre les personnes, mais encore de la temporalité déterminante pour que l'éthique advienne. L'éthique n'est pas l'apanage d'un monde adulte et expert, en prise directe sur sa propre activité inlassable. En amont, ce ne serait pas tant la civilité qu'il conviendrait d'enseigner, comme une norme supplémentaire s'ajoutant aux autres normes, comme propédeutique à l'acceptation et à l'expertise éthiques, mais l'articulation de la formation au jugement éthique à l'intérieur des différentes procédures d'éducation et de formation des sujets de droit, ouverts fragiles à la fragilité d'autrui – et c'est peut-être en cette fragilité là, celée ensuite plus ou moins, qu'advient la vie personnelle comme vie sociale, humaine...

> *Est violente toute action où l'on agit comme si on était seul à agir […] ; est violente par conséquent toute action que nous subissons sans en être en tous points les collaborateurs. […]*
> *La fait banal de la conversation quitte l'ordre de la violence. Ce fait banal est la merveille des merveilles. […]*
> *La parole s'adresse à un visage […] Voir un visage, c'est déjà entendre : « tu ne tueras point ». Et entendre « tu ne tueras point », c'est entendre : « Justice sociale ». […]*
> *La parole est de l'ordre de la morale avant d'appartenir à l'ordre de la théorie. Ne serait-elle pas la condition de la pensée consciente ?*
> *E. Levinas, Difficile liberté, Paris, 1963*

BIBLIOGRAPHIE PHILOSOPHIQUE GENERALE DE L'ARTICLE

CAVELL, Stanley :
1993, *Conditions nobles et ignobles. La constitution du perfectionnisme moral émersonien* (1990), Paris, éditions de l'Eclat.
2003, *Un ton pour la philosophie. Moments d'une autobiographie* (1994), Paris, Bayard.

FERRY, Jean-Marc :
1993, « La question de la religion. De l'identité narrative à l'identité reconstructive », dans le collectif, *L'individu, le croyant, le citoyen*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint Louis.
1996, *L'éthique reconstructive*, Paris, Le Cerf.
1999, « Narration, interprétation, argumentation, reconstruction. Les registres du discours et la normativité du monde social », dans Alain Renaut (dir.), *Les philosophies politiques contemporaines, Histoire de la philosophie politique*, tome 5, Paris, Calmann-Lévy, pp. 231-288.
2001, *De la civilisation. Civilité, Légalité, Publicité*, Paris, Le Cerf.
2002, *Valeurs et normes, la question de l'éthique*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.
2004, *Les grammaires de l'intelligence*, Paris, Le Cerf.

HABERMAS, Jürgen :
1986, *Morale et communication* (1983), Paris, Le Cerf.
1992, *De l'éthique de la discussion* (1991), Paris, Le Cerf.
1993, *L'espace public* (1962/1990), Paris, Payot.
1993, « L'individualisation par la socialisation. La théorie de la subjectivité » (1988), repris dans *La pensée postmétaphysique. Essais philosophiques*, Paris, Armand Colin, pp. 187-241.
1997, *Droit et démocratie. Entre faits et normes* (1992), Paris, Gallimard.
1998, *L'intégration républicaine. Essais de théorie politique* (1996), Paris, Fayard.
2001, *Vérité et justification* (1999), Paris, Gallimard.

HONNETH, Axel :
2000, *La lutte pour la reconnaissance* (1992), Paris, Le Cerf.

LEVINAS, Emmanuel :
1963/76, *Difficile liberté*, Paris, Le livre de poche, 1990, 3e édition.
1979, *Le temps et l'autre*, Paris, PUF – Quadrige, 1989, 3e édition.
1982, *Ethique et infini*, Paris, Librairie Arthème Fayard.
1987, *Hors sujet*, Paris, Fata Morgana.

RICŒUR, Paul :
1983/84/85, *Temps et récit*, 3 tomes, Paris, Le Seuil.
1986, *Du texte à l'action*, Paris, Le Seuil.
1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil.
1997, *L'idéologie et l'utopie* (1986), Paris, Le Seuil.
2001, *Le juste 2*, Paris, éd. Esprit.
2004, *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock.

ULLERN-WEITE, Isabelle :
2004, « Apocalypse, éthique et liturgie (2ApJn) : édification religieuse du lien social, construction didactique et théophanique du sujet », *Apocrypha, revue internationale des littératures apocryphes*, 15, pp. 139-170.
2004, « En braconnant philosophiquement chez Certeau. Des usages de 'l'historicité contemporaine' à la réinvention ordinaire de la civilité », *Revue de Théologie et de Philosophie*, 136, pp. 347-366.
2006, « Entre expérience et connaissances, le fondement éthique de la pédagogie », *Actualités Sociales Hebdomadaires*, 15 juin, pp. 27-28.
2006, « Retour sur le 'sacré' : instance pour le sujet ou pour l'intersubjectivité ? Une question que la philosophie pose aux sciences sociohistoriques », dans S. Mimouni, I. Ullern-Weité (dir.), *P. Geoltrain ou Comment 'faire l'histoire' des religions. Le chantier des origines, les méthodes du doute et la conversation entre les disciplines*, Paris, éditions de la Bibliothèque des Hautes Etudes – sciences religieuses, Brépols, pp. 365-380.
2006, « La capacité historique d'attestation : entre l'ultime et le rétrospectif. La mise en œuvre au lieu civil de la discussion », dans O. Abel, E. Castelli-Gattinara, S. Loriga, I. Ullern-Weité (dir.), *La juste mémoire. Lectures autour de Paul Ricœur*, Genève, Labor et Fides, pp. 133-166.