

A RESTITUTION-RECEPTION : UNE CONFRONTATION EN RAISON GRACE A UN DISPOSITIF PARADOXAL

François Gouraud

Université Catholique de l'Ouest

LAREF

Chercheur associé

3 place André-Leroy

B.P. 10808

49008 ANGERS Cedex 1

f.gouraud@laposte.net

Formateur en école d'éducateurs

ARIFTS/PONANTS/CLASSERIE

116 rue de la Classerie

44400 REZE

Mots-clés : *approche paradoxale systémique, épistémologie, éthique, restitution-réception.*

Résumé. *Comment dissocier et articuler les versants éthique et épistémologique d'une démarche d'enquête auprès des interlocuteurs d'une mesure judiciaire d'action éducative en milieu ouvert ? Confronté à cette question vive dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation, j'expose comment, une pratique singulière de la restitution-réception, conceptualisée et accompagnée par Bertrand Bergier, a ouvert sur une confrontation en raison entre chacun des interlocuteurs de terrain et le chercheur. Seront modélisés, dans un deuxième temps, les niveaux et les classes en tension à gérer pour optimiser les aspects heuristiques de cette démarche.*

Comment construire une objectivation des stratégies langagières mise en œuvre par un juge des enfants, un parent, un mineur, un éducateur, dans le cadre d'audiences d'assistance éducative et d'un entretien socio-éducatif (Gouraud, 2007), et, dans le même mouvement, créer, aussi, les conditions d'une confrontation en raison avec les interlocuteurs de terrain, sur l'interprétation des discours enregistrés par le chercheur ? Quel positionnement adopter pour à la fois créer les conditions d'une prise de distance avec ses ressentis, ses présupposés, ses préjugés de chercheur, tout en sollicitant l'expression de la parole des interlocuteurs, ce qui inscrit ce dernier, de fait, dans un rapport inter-subjectif ? Comment créer les conditions d'une construction rationnelle, tout en prenant en compte ce que les interlocuteurs peuvent avoir à dire sur leur propres discours, produits lors des audiences ou de l'entretien éducatif ? Comment concilier les postures, épistémologique et éthique, lors des entretiens d'enquête de restitution-réception ? Confronté à ces questions vives lors d'une recherche menée dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation, et prenant appui sur l'accompagnement et le livre de Bertrand Bergier, auteur de l'ouvrage « Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales » (2000), j'ai mis en œuvre un dispositif de restitution-réception avec chacun des interlocuteurs de terrain. Aussi, je vais illustrer, dans une première partie, comment chacun des acteurs sociaux a pu se saisir de cet espace-temps, pour dire, se dire, s'emparer à sa façon des clefs de lecture proposées, exprimer des prises de conscience, prendre position, autant de facettes en lien avec la construction d'une identité narrative. Dans une deuxième partie, je propose une interprétation du dispositif de restitution-réception en référence à l'approche paradoxale systémique d'Yves Barel, c'est-à-dire à l'aide d'« une dialectique du Même et de l'Autre qui ne cesse jamais » (Barel, 1979).

1. Une confrontation en raison : dire ou pas dire, pouvoir ou pas faire, se raconter, s'imputer la responsabilité de ses actes.

Les entretiens d'approfondissement et de restitution ont été l'occasion pour les interlocuteurs de terrain d'exprimer leur point de vue et se faisant de « se dire ». Ils ont formulé des liens à partir de l'interprétation proposée et ils ont pris position. Ces expressions peuvent être lues à la lumière des quatre niveaux de langage proposés par Paul Ricoeur (1990), à savoir : « je peux ou non parler », « je peux ou non faire », « je peux ou non raconter », « je peux ou non me tenir responsable de mes actes, me les laisser imputer comme à leur véritable auteur ». Ces registres de discours sont identifiés comme pouvant être en lien avec la formulation d'une identité narrative. Voici quelques illustrations, pour chacun des interlocuteurs, sur le thème : « la relation de Cédric à sa mère », le motif principal de la mesure.

1.1 Etre éducateur

Le mode de relation établi entre l'éducatrice et la mère de Cédric est propice à ce que les « choses » puissent se dire, raconte l'éducatrice. Par contre, avec Cédric « *c'est autre chose* ». En effet, l'éducatrice mentionne qu'il n'y a pas de conflit entre elle et la mère de Cédric. Il y a une sorte de consensus. La maman de Cédric est demandeuse. Elle affirme qu'elles ont préparé ensemble l'audience. Lors de celle-ci, la mère de Cédric, le juge et elle étaient tous positionnés dans le même sens, celui d'une aide, d'un conseil. La maman de Cédric assume son fils et fait part des manquements de ce dernier. Elle téléphone ou en parle. Elle dit les choses, ceci depuis le début de la mesure.

Elle poursuit en disant que Cédric est un adolescent qui a vécu des choses difficiles, qui discute mais qui n'a pas envie de parler de ses difficultés personnelles et familiales, ceci avec tous les adultes. Pour créer les conditions pour que Cédric puisse dire, un autre éducateur intervient. « *Cédric est peut-être plus à l'aise avec les hommes* » dit-elle. Aussi, « *il y a un collègue qui le voit lors des vacances scolaires. Cédric peut ainsi aborder des choses avec mon collègue qu'il ne peut pas aborder avec moi. Ainsi, nous nous complétons* ».

Elle exprime qu'elle peut faire confiance à la mère de Cédric. « *Avec la maman de Cédric il y a une confiance* », dit-elle. « *Elle était très demandeuse d'aide et donc elle dit beaucoup de choses, elle dit qu'elle est angoissée. Je ne vais pas chez elle pour contrôler si Cédric est à l'école, comme pour d'autres situations* ».

Elle montre aussi qu'elle ne peut pas écouter les inquiétudes de la mère de Cédric comme un psychologue pourrait le faire et ainsi l'aider avec plus de pertinence. Elle se heurte à la résistance d'autrui qui exerce sa volonté d'agir. Elle exprime qu'elle aimerait bien, comme cela a été dit à l'audience, que de temps en temps, quand c'est plus difficile dans la tête de la mère de Cédric, que celle-ci voit la psychologue du service, de façon ponctuelle. « *Celle-ci m'a dit* », raconte-t-elle : « *une thérapie, je ne suis pas d'accord, parce qu'il n'y a que moi qui puisse m'aider* ». Mais je lui ai dit, : « *On est d'accord, mais où l'on n'est pas tout à fait d'accord, c'est que, quand même, vous auriez besoin de vous faire aider, parce que c'est difficile* ». Oui, car elle me dit beaucoup de choses lourdes.

Elle raconte qu'elle est en difficulté pour gérer la tension entre la protection du mineur et le soutien à la mère de Cédric. Elle oscille entre affirmations et interrogations. Elle raconte qu'elle lui dit des choses qui par moment sont lourdes et alors dit-elle : « *moi, qu'est-ce que j'en fais ? C'est ce que je me dis : qu'est-ce que je peux faire de tout ça ? Je suis éducatrice et pas un psychologue. Si elle se faisait aider cela l'aiderait. Elle pourrait prendre de la distance avec tout ce qui est lourd pour elle, et ça l'aiderait dans la prise en charge de Cédric. C'est un peu l'hypothèse que l'on fait : si elle était moins angoissée, il aurait un effet positif sur la prise en charge éducative de Cédric qui est adolescent. Elle poursuit en disant : « que, par rapport au soin, on ne peut pas forcer les gens mais on peut quand même leur dire ce qu'on a à leur dire et*

pourquoi on leur dit. Elle dit qu'elle n'a pas envie mais on peut demander, on est aussi là pour cela, pour en discuter, pour trouver d'autres solutions. Ce n'est pas une injonction, on est aussi là pour accompagner une démarche ».

Elle se questionne sur sa responsabilité dans l'intervention socio-éducative, vis-à-vis de Cédric. En fin de compte, raconte-t-elle, *« ce n'est peut-être pas que Cédric ne parle pas, peut-être que nous, on ne l'aide pas. On est peut-être pas assez à son écoute. S'il n'arrive pas à parler, c'est peut-être aussi à nous de poser des questions. On le connaît bien Cédric, on connaît sa situation. Et peut-être que je ne suis pas assez attentive. Je me dis : « il ne parle pas, il peut parler, alors est-ce que c'est par rapport à son histoire qu'il en a marre ? Ce serait à moi de voir s'il en a marre de discuter de son passé ».*

Elle souligne enfin l'importance de l'audience pour se remettre en cause. Enfin, elle dit qu'une audience permet à chacun, éducateur compris, de se remettre en cause. C'est l'occasion de se dire : *« Tiens, là peut-être que j'ai à me questionner. On fait un écrit, on s'arrête et ça permet de repartir ».*

L'éducatrice, par son discours sur son action, illustre comment elle tente d'établir une relation, comment elle agit pour faire évoluer cette situation complexe, comment elle fait part des difficultés auxquelles elle est confrontée et comment elle met en avant la remise en cause de ses pratiques comme la condition à une évolution. Ce sont autant d'éléments narratifs qui participent à une mise en mot d'une identité professionnelle où se conjuguent et se distinguent la personne et la posture professionnelle à tenir.

1.2 Etre mineur

Cédric s'exprime sur sa relation à sa mère et le motif qui, à ses yeux, justifiait la mesure d'action éducative en milieu ouvert. Cédric peut, tout d'abord, dire qu'il est en difficulté pour parler, qu'il préfère l'action, aux discussions avec les éducateurs. Il peut, à cette occasion, prendre position. *« L'entretien »* dit-il, *« ça ne sert à rien, c'est inutile, c'est chiant, ça sert à rien du tout. Ce n'est pas en parlant que les choses s'arrangeront ».* Il affirme qu'il est préférable d'agir que de parler. Pour lui, c'est aux éducateurs de savoir quelle action mener, *« ce n'est pas notre travail »*, dit-il. Dans un autre passage, Cédric, au détour d'un échange, laisse échapper quelques mots sur la façon dont il se perçoit, alors qu'est évoqué le moment où sa mère l'a interpellé lors de l'entretien éducatif, il dit : *« ça m'a énervé, car ma mère n'avait pas besoin d'en parler, un vaccin ce n'est pas important ».* Puis il dit : *« tu sais, je n'aime pas me dévoiler, je n'aime pas parler de ma vie ».*

Cédric, peut aussi, à d'autres moments, s'exprimer sur ce qui lui tient à cœur, et verbaliser d'une façon directe ce qu'il pense. Par exemple, il exprime ses regrets face à l'attitude du juge, il dit que celui-ci aurait dû appuyer beaucoup plus pour que sa mère puisse se donner les moyens de se faire soigner. Il exprime aussi qu'il pense que c'est un peu de sa faute s'il y a une mesure d'action éducative, se reconnaissant ainsi l'auteur de cette situation. Il me fait part qu'il n'a pas vu que sa mère n'allait pas bien, qu'il a rien pu faire, qu'il n'était pas là au bon moment. Il dit qu'il se sent impuissant. Evoquant ce que le juge des enfants avait pu dire pendant l'audience Cédric dit : *« il a dit qu'il fallait que ma mère continue d'aller voir un psychiatre, quelque chose comme ça. Mais je ne pense pas qu'il l'ait assez aidée. Il n'en a pas assez parlé à mon avis. Il aurait fallu appuyer parce que ma mère elle va voir le psychiatre et lorsqu'elle revient (silence), il faut vraiment insister parce que autrement ».*

Puis, il dit : *« c'est peut-être un peu de ma faute si l'on va au tribunal pour enfants, mais ce n'est pas trop de moi qu'il faut parler, c'est d'elle. Moi je ne me sens pas du tout concerné ».* Il poursuit : *« je sortais beaucoup, et puis je n'ai pas vu que ma mère elle n'allait pas bien. Je n'ai rien pu faire. C'est un peu de ma faute parce que je n'ai pas vu qu'elle n'allait pas bien, je n'étais pas là au bon moment. Je n'ai rien pu faire pour l'aider, donc c'est sûrement de ma faute, je me sens impuissant, c'est de ma faute ce qui arrive ».*

Ainsi, ces quelques exemples illustrent comment Cédric a pu, pour partie, dire ses difficultés, ce qu'il peut faire, se raconter, voire même exprimer la conscience qu'il a de sa responsabilité dans sa situation. Ce sont autant d'expressions qui tentent de construire une identité narrative entre la double injonction à l'affirmation de son individualité et la conformité sociale.

1.3 *Etre parent*

L'entretien d'approfondissement a montré une mère prise dans des ambivalences, en difficulté pour parler avec son fils, exprimant ses difficultés sur le mode du regret. Elle reconnaît sa responsabilité dans le fait de vouloir garder son fils pour elle. L'entretien de restitution-réception a montré une évolution dans son positionnement.

Tout d'abord elle dit pouvoir parler avec son fils et pouvoir affirmer son désaccord. « *Disons* », dit-elle, « *que le problème est que je voudrais bien que Cédric aie une certaine liberté, mais qu'il puisse lui-même la gérer. On en a parlé tous les deux de ce problème là. Je lui dis, au sujet de ses relations avec ses copains : « méfie-toi, parce que tu as des copains qui sont hyper-malins, ils peuvent t'embobiner* ». *J'ai essayé de le mettre en garde, je lui ai dit : « fais attention* ». Ensuite, elle fait le constat qu'elle n'a pas d'autorité ce qui explique, à ses yeux, son besoin d'une aide éducative. Elle affirme qu'en tant que mère : « *je n'ai pas, malheureusement, d'autorité sur mon fils. C'est triste, dit-elle, mais c'est comme ça. C'est pour ça que j'avais besoin de quelqu'un qui puisse avoir cette influence* ». Elle dit pouvoir entendre son fils, car dit-elle : « *il a certainement des choses à me dire, mais il n'ose pas me les dire ou alors quand il me les dit, c'est assez* ».

Elle peut interpellier son fils et s'opposer à lui. Elle relate la situation suivante : « *Samedi, je lui ai dit : « Cédric il faut que tu t'occupes des horaires de bus ». J'ai tout ce qu'il faut, j'ai les horaires. Je lui ai dit : « il faut que tu vois ça ». Et bien figurez vous que le dimanche soir il me dit : « je veux savoir les horaires ». Alors, là, moi qui est horreur qu'on me demande au dernier moment, alors là on s'est disputé. Là il s'est énervé. Elle raconte aussi l'anecdote où Cédric, qui devait faire un travail d'intérêt général a magouillé pour que ceux qui étaient avec lui disent qu'il était présent. Elle lui a dit : « écoute, Cédric, ne fait pas ça. Vas-y, parce que tu avais un contrat, tu dois y aller ». Il n'y a pas été. Le résultat a été très bien. Il a reçu une lettre. Il a été recadré par Monsieur J qui lui a dit qu'il lui restait un samedi à faire ».*

Elle laisse Cédric prendre de l'autonomie tout en disant que c'est difficile pour elle. « *C'est vrai* », dit-elle « *que Cédric grandit. Il a dix sept ans. Il va prendre, je l'espère, de plus en plus d'autonomie. Je n'élève pas mon fils pour moi, Je sais que lui aussi va faire sa vie* ». Elle poursuit : « *mon rôle n'est pas de le garder pour moi, mais je ne sais pas quelle tournure cela va prendre. C'est difficile, parce qu'il n'applique pas ce que je lui dis. Ça m'embête énormément, mais je ne peux pas, il n'y a que lui qui, à ce moment là peut. C'est à lui de se structurer. Peut-être que pour lui il y aura un enrichissement ? Il en ressortira quelque chose de positif ?* ».

Elle identifie sa difficulté à assumer sa fonction d'éducatrice, à ne pas se tenir à une conduite. Elle dit que pour elle, le problème, c'est qu'elle ne va pas tenir à une seule chose. Elle est quelqu'un qui peut très bien changer. Elle ne va pas rester dans la même optique. Elle reconnaît qu'il faudrait mieux et ne pas en démordre. « *Ce n'est peut être pas une bonne façon de faire* », se dit-elle. « *Dès fois, je me dis, je m'y prends pas peut-être pas comme il faudrait* ».

Autant de mots mis par cette mère pour identifier ce à quoi elle est confrontée comme éducatrice. Cette construction narrative est déterminée par sa position sociale qui la place dans l'obligation sociale de devoir à la fois rendre autonome et permettre à son fils de s'intégrer socialement.

1.4 Etre juge des enfants

Tout d'abord le juge pour enfants insiste sur le fait de dire et faire dire pour mettre en confiance. Ainsi il affirme qu'il part de l'inquiétude de la mère. « *Vous me dites* », dit-il, « *qu'elle est importante, bien, je vais considérer qu'elle l'est, parce que vous êtes mieux placée que moi pour ressentir votre inquiétude. Et à partir de là nous allons parler* ». Sa priorité serait d'abord d'essayer de faire mettre des mots, par la mère de Cédric sur son inquiétude et de lui dire qu'il l'entend. « *La mère de Cédric a mis des mots sur son incapacité à gérer le conflit avec son fils. Je voulais* », dit-il, « *arriver à lui faire dire comment est-ce qu'elle le vivait et comment elle arrivait ou non à le boucler, parce que c'est le point de départ. Mais c'était aussi l'objectif de la mettre en confiance pour qu'elle puisse parler* ».

Ensuite, il affirme qu'il agit pour le mineur. Il développe deux idées. Tout d'abord il fait le constat que Cédric est pris dans l'angoisse de sa maman. « *Aussi, il faut bien l'en sortir* ». Et dit-il, « *je ne vois pas comment l'en faire sortir autrement qu'en réintroduisant une personne ou une image masculine. C'est l'un des éléments que j'ai utilisé, pour arriver à casser une relation qui étouffe tout le monde* ». Il poursuit son argumentation en disant : « *Qu'au moins, ce papa aie sa place comme un personne qui a existé et qui, potentiellement à sa place, je dirai dans l'hérité du garçon. Donc c'est important d'en parler, en tout cas de permettre à Cédric, éventuellement d'en dire quelque chose, même si c'est pas très long, même si c'est négatif, qu'il est au moins cette possibilité. Et j'allais presque dire, à distance ou d'une manière un petit peu virtuelle, de trianguler la relation, faire en sorte qu'il y ait une autre personne qui soit là, présente* ». Puis il souligne le deuxième axe de son action : faire entendre son point de vue à la mère de Cédric. Il dit : « *Je souhaite d'abord l'entendre, et à partir du moment où je l'ai entendue, je vais pouvoir, si voulez, lui faire entendre quelque chose, non pas quelque chose que j'aurai préparé, mais par rapport à ce qu'elle me dit. Est-ce que, effectivement vous pensez qu'il est important pour vous de sortir de cette inquiétude, que vous avez reconnue ? Comment peut-on faire ? Là encore, je pars de ce qu'elle a apporté* ».

Puis, le juge des enfants raconte comment il a procédé lors de l'audience initiale et pourquoi, en soulignant trois points. Son premier objectif est de permettre à la mère de Cédric et à ce dernier de mettre des mots sur leur situation. « *Ainsi* », dit-il, « *puisque la mère de Cédric est en demande, il faut l'aider à mettre des mots sur sa demande et à trouver ses limites. Et pour Cédric, quelque part ce garçon avait un comportement un peu paradoxal, c'est-à-dire qu'il était en demande tout en étant réservé, presque sur ses gardes. C'est pareil, il fallait, je dirai, ménager sa susceptibilité et lui permettre de sortir la tête haute. Son deuxième objectif est de questionner et d'affirmer un point de vue. J'essaie toujours, dit-il de l'amener à réfléchir, est-ce que ce que vous dites ça vous paraît raisonnable ? Est-ce que cela ne l'est pas ? Et partant de là, si c'est bien il faut continuer, si ce n'est pas bien il faut modifier. C'est pour cela que je dis : « il faut aller au-delà, maintenant il faut travailler le dialogue », toujours en essayant de dynamiser la mère de Cédric. Son troisième objectif est de passer le relais au travailleur social. C'était ça », dit-il, « à partir de ce que la mère de Cédric me dit, de passer le relais, - parce que c'est pas mon travail-, de passer le relais au travailleur social, pour dire : « attention, voilà cette maman elle reconnaît que là elle a des limites, c'est à vous de prendre le relais. Moi je ne suis pas éducateur », affirme-t-il. « D'où l'importance de la présence du travailleur social », dit-il.*

Enfin, il souligne en quoi il a conscience du risque qu'il prend pour le parent par sa façon de procéder. Ainsi, il raconte qu'il souhaite qu'elle s'exprime, « *avec la difficulté* », dit-il, « *que j'ai de ne pas savoir ce qu'elle va dire. Et sachant que je me hasarde sur un terrain glissant, - pas pour moi mais pour elle -, parce que je vais l'amener à parler d'elle, donc à se découvrir par rapport à son fils. Vous voyez, donc c'est toujours risqué parce qu'il ne faut pas que cette maman ressorte encore plus affaiblie qu'elle n'est entrée dans mon bureau* ».

Ce discours explicite comment ce juge des enfants, pour cette situation, donne sens à sa fonction de juge, qui, en son âme et conscience, se doit à la fois de dire le droit, c'est-à-dire reconduire ou non une mesure d'action éducative, tout en créant les conditions d'une adhésion à sa décision.

Cette confrontation en raison est mise en perspective à l'aide des quatre niveaux de discours proposés par Paul Ricoeur. Les processus narratifs ainsi mobilisés parviennent à la construction de l'identité narrative de chacun des interlocuteurs, grâce à la co-existence et la confrontation entre : d'une part un effort de compréhension qui se heurte à l'existence de ses croyances, et d'autre part entre la permanence de la « mêmété » qui s'affronte avec la promesse de « l'ipséité » (p. 77). Mais quels sont les ressorts de ce dispositif de recherche qui a tenté de tenir ensemble la nécessaire rupture avec les ressentis, les présupposés et les préjugés du chercheur et le lien avec la vérité subjective des interlocuteurs de terrain ?

2. La restitution-réception : un dispositif paradoxal

Quelle lecture peut être proposée des déterminants qui structurent la situation d'entretien de restitution-réception, quelle stratégie implique-elle de mettre en œuvre, comment peuvent être modélisés les processus mis en œuvre par ce type d'entretien de recherche en sciences sociales ?

2.1 Des apories fondatrices de la posture double du chercheur-pédagogue

Comment peut-on définir les déterminants de cette situation sociale ? J'ai retenu les termes « d'aporie fondatrices » pour qualifier ces déterminants. Pourquoi parler d'apories fondatrices alors qu'une aporie est, par définition, une impasse du raisonnement, un impensé, « une difficulté logique sans issue » (Négre, 1999, p 119). En effet, la situation de restitution-réception place le chercheur dans la situation de gérer un processus qui a comme point de départ une contradiction, construite sur l'opposition entre les versants, épistémologique et éthique. Si l'on se représente ces deux versants comme des contradictoires alors on s'enferme dans un dilemme sans issue, une aporie. Si on les imagine comme des contraires, alors il est envisageable de penser autrement la présence des deux niveaux qui structurent cette situation sociale, le niveau épistémologique et le niveau éthique. Il est alors plausible de penser les versants, épistémologique et éthique, comme fondateur d'un processus qui permet de maîtriser, et non de résoudre, la contradiction construite par leur co-présence.

Pour Yves Barel un système est composé de système et non d'éléments simples. Il s'oppose à une représentation élémentariste qui postule que l'élément simple est le point de butée de toute construction de connaissance, tout en reconnaissant que cette approche peut avoir, dans certains cas, sa pertinence. Un système est composé d'au moins deux niveaux qui se superposent et s'enchevêtrent. Il s'agit des versants épistémologique et éthique pour la situation étudiée. De plus, chacun des niveaux est composé d'autres groupes d'éléments que Yves Barel nomment des « classes ». Il s'agit de groupes d'objets, d'idées. Ils entretiennent entre eux, et avec les niveaux un rapport paradoxal, fait de fusion et de séparation en même temps. Ainsi, le système construit par l'entretien de restitution-réception, peut être décrit comme composé de au moins deux niveaux : l'un épistémologique et l'autre éthique, et chacun d'eux de plusieurs classes. Voici celles que nous avons identifiées.

2.1.1 L'opposition fin / moyens ou l'enjeu de la praxis

Si la posture épistémologique renvoie au débat qui fonde une démarche comme scientifique, la posture éthique implique de réfléchir sur la façon dont le chercheur met en acte son rapport à autrui. Dans les deux cas le sens n'est pas produit par l'intention mais par l'action. Si la fin peut orienter les moyens, in fine, c'est la façon dont sont mis en œuvre les moyens, tant pour le versant épistémologique qu'éthique, qui donne son sens à l'action. Fins et moyens s'enchevêtrent au regard des deux niveaux considérés. C'est leur rapport dialectique qui est la source d'un

questionnement, tant sur la façon de penser la construction d'un savoir que sur le sens du rapport à autrui mis en acte.

2.1.2 *L'opposition objet / sujet ou le paradoxe du double miroir*

Les termes « objet » et « sujet » sont porteurs, en eux-mêmes, d'une distinction qui les affine, pour le premier à l'objectivité, la chose, et pour le deuxième à la subjectivité, le sujet. Cette opposition fut, avec Descartes, une ligne de démarcation qui est remise en cause par le paradigme de la complexité (Morin, 1990). La subsistance de cette démarcation est créatrice du paradoxe du double miroir (Morin, 1990, p 58-59). Ainsi, l'objet peut être autant le miroir pour le sujet que le sujet pour l'objet...deux entités ne pouvant pas être perçue à la fois comme différente et de même nature. Comment faire le passage de la disjonction à la conjonction, du sujet ou de l'objet au sujet et / ou l'objet ? Telle est le projet épistémologique de l'approche de la complexité. Cette façon de penser le rapport entre les termes de cette opposition concerne aussi bien le versant épistémologique que le versant éthique. En effet, s'interroger sur sa façon d'entrer en relation avec autrui en référence à ces deux termes place dans une impasse si on les pose comme contradictoire. Une perspective s'ouvre si l'on peut appréhender qu'un terme peut, pour partie, contenir l'autre, que l'actualisation d'un terme en le plaçant au devant de la scène n'annule pas pour autant le second situé à l'arrière plan, terme nécessaire à la compréhension de ce qui se joue et dont l'action est, momentanément potentialisée.

2.1.3 *L'opposition aide / contrainte ou le paradoxe de l'initiation à l'autonomie*

L'analyse des déterminants sociaux d'une mesure d'assistance éducative en milieu ouvert fait apparaître que celle-ci est structurée par le paradoxe de l'aide contrainte. Celui-ci se décline à différents niveaux, ceux de la société globale, de l'organisation et de l'interaction. Il structure la place sociale de chacun des interlocuteurs. Suivant la façon dont chaque interlocuteur se représente les déterminants de sa place dans ce système sociale, celui-ci produira des stratégies langagières qui, soit annuleront les oppositions par l'usage de stratégie simple, soit tenteront de tenir ensemble les notions d'aide et de contrainte, par l'emploi de stratégies doubles, (Gouraud, 2007). La prise en compte de ce paradoxe influe, tant sur la posture épistémologique qui implique de penser le rapport du chercheur au système social qu'il étudie, que sur le plan éthique où ce paradoxe enferme le mineur et le parent dans la nécessité et l'impossibilité d'exprimer leur volonté d'agir librement, celle-ci étant conditionnée par la mesure judiciaire.

Ainsi, les déterminants du dispositif de restitution-réception constitués de deux niveaux : les versants, épistémologique et éthique, mettent en jeu, au moins trois classes lors de la rencontre avec autrui : celle du sens de l'action composée par l'opposition fin/moyens, celle de la représentation d'autrui définie par la tension entre l'objet et le sujet et, enfin, celle des conditions sociales de la situation étudiée qui est structurée par la dialectique entre l'aide et la contrainte. Chacune de ces classes est à la fois englobée par chacun des niveaux et, en même temps, lors du déroulement du processus, elles peuvent, à leur tour, englober les niveaux, et inversement, dans un mouvement sans fin.

2.2 *Une stratégie double*

Pour gérer une situation paradoxale, identique à celle que nous venons de décrire, Yves Barel nous invite à développer une stratégie double (Barel, 1989). Qu'entend-il par là. « L'essence paradoxale de la stratégie double réside dans cette possibilité de refuser le choix en même temps qu'on l'effectue, de réaliser une exclusion inclusive (...). Le terme a été choisi pour insister sur l'essentiel : le caractère non unidimensionnel de la stratégie et la transformation paradoxale qu'elle réalise de ce qu'on a coutume de présenter par couples : intérieur et extérieur, supérieur et inférieur, englobant et englobé, la chose et son contraire, le présent et le futur, le réel et l'imaginaire etc. », (Barel, 1989, p. 230). Cette stratégie a pour but, non pas de contrôler la situation paradoxale, mais de trouver une façon de faire avec celle-ci. C'est ce

que Yves Barel nomme la maîtrise du paradoxe. Aussi, pour tenir ensemble et articuler les versants, épistémologique et éthique, de la restitution-réception, nous avons mis nos pas dans ceux de Bertrand Bergier (2000). Nous avons mis en place un dispositif de réception-restitution qui définit les relations entre le chercheur et les interlocuteurs de terrain par un pacte, qui pense la rencontre comme un échange inter-subjectif en raison, et qui envisage l'interprétation proposée comme une interprétation parmi d'autres.

2.2.1 Un pacte

La caractéristique de ce pacte, à comprendre dans le sens de convention passée entre deux parties sur la base d'une confiance réciproque, - et non sur l'anticipation de la faute de l'autre comme la notion de contrat le laisse entendre -, est d'affirmer, par écrit, par le chercheur, son devoir de garantir l'anonymat et le droit des interlocuteurs à quitter, à tout moment, la coopération. Cette dernière clause est fondamentale du point de vue de l'objet de recherche et du point de vue du respect d'autrui. Elle rend possible d'une part l'exercice de la volonté d'agir de l'interlocuteur de terrain, et d'autre part l'interprétation de son positionnement, pour le chercheur, au regard du corps d'hypothèse : agir pour sortir d'une situation vécue comme une impasse. Si la situation sociale de deux interlocuteurs de terrain : le mineur et le parent, est caractérisée par la contrainte juridique, cela implique alors, pour le chercheur en sciences sociales, de pouvoir offrir la possibilité de mettre des mots sur ce fait, et, surtout, de pouvoir offrir la possibilité de s'affranchir du cadre de la coopération pour la recherche. Si cela n'avait pas été le cas, les discours produits le seraient sous l'injonction de l'aide contrainte. Le pacte permet l'inclusion et l'exclusion des déterminants qui structurent la situation sociale étudiée.

2.2.2 Un échange inter-subjectif en raison

Le dispositif mis en place s'est décomposé, après avoir obtenu l'accord de tous les participants, en trois temps, celui de l'audience ou de l'entretien éducatif, celui d'un interview pour permettre l'expression de chaque acteur, et enfin celui de la restitution où j'ai exprimé mon analyse. Ces trois temps dissocient le moment de l'action du regard réflexif qui, lui-même, est décomposé en deux étapes. Ce processus a pu se reproduire, suivant les acteurs, après les audiences initiales et finales et après l'entretien socio-éducatif. Le temps du regard réflexif, qui est l'objet de notre présente étude, pose, d'une façon pédagogique, le cadre d'un échange intersubjectif. En effet, l'entretien d'approfondissement donne la parole à l'interlocuteur sur ce qu'il a vécu. Il le positionne comme « je » face au chercheur. Il crée les conditions de l'expression de « sa » vérité d'interlocuteur sur ce qu'il a vécu.

L'entretien de restitution, lui, pose le chercheur en « tu » face à l'interlocuteur de terrain, avec comme règle qui régule leur rapport, le pacte précédemment énoncé (Ricoeur, 1989). Nous sommes alors dans une confrontation de deux interlocuteurs, au regard de places et de points de vue différents. Ils se confrontent sur ce que le chercheur comprend de ce que peuvent révéler les discours de l'interlocuteur en lien avec la méthodologie et le point de vue épistémologique retenu. Nous sommes donc sur une autre scène que celle de la mesure d'action éducative en milieu ouvert. Nous sommes face à l'expression de l'individu, à la fois sur ce qu'il a vécu, et sur ce que lui dit un chercheur.

Il y a, pour le chercheur, le recueil d'un discours « sur » qui peut apporter des informations complémentaires. C'est aussi l'occasion d'un autre recueil de données complémentaires qui permet de percevoir, à l'analyse, si perdure la même représentation des contradictions qui structurent la situation de l'interlocuteur. Pour le chercheur, qui se fait pour l'occasion pédagogique, nous sommes, en référence au schéma proposé par Paul Ricoeur dans son article « Avant la morale l'éthique », dans un dialogue en raison. Chacun, dans le face à face, peut expliciter ce sur quoi il s'appuie pour faire lecture de ce qu'il a vécu, à un moment donné, à des places différentes. Le processus, d'identification, de différenciation, et de partage d'un sentiment de gratitude réciproque dans une relation asymétrique est potentiellement mis en œuvre pour construire les conditions d'une reconnaissance. (Ricoeur P., 2004). Non seulement ce dispositif permet de recueillir un

matériel complémentaire, mais il crée aussi un espace d'échange, médiatisé par la règle posée par le pacte. Il concilie ainsi les versants, épistémologique et éthique.

2.2.3 Une interprétation parmi d'autres

En tant que chercheur j'ai construit une interprétation des propos des interlocuteurs de terrain en me référant, explicitement, à l'approche sémiotique de Greismas et à l'approche paradoxale d'Yves Barel. Procédant ainsi, j'ai ouvert sur la possibilité d'autres lectures. En effet « Interpréter est une notion éminemment polysémique. Interpréter, c'est d'abord rendre clair, expliquer, traduire d'une langue en une autre. C'est également tirer une signification, donner du sens. Et c'est, enfin jouer d'une manière personnelle, selon son registre propre. Il n'y donc pas de partition en soi. Celle-ci n'existe que dans et par le regard porté sur elle, et par les interprétations qui en sont faites. Et c'est là que tout se joue ». (Nègre, 199, p 119). C'est donc proposer un regard, parmi d'autres, qui peut avoir des intérêts et qui a des limites. C'est signifier à l'interlocuteur que peut co-exister, sans s'annuler réciproquement, sa vérité et la construction du chercheur. L'interprétation n'est pas posée comme un « en soi », mais comme une possibilité qui s'expose au débat de celui qui est le producteur des données. Elle se soumet à la critique de la raison de l'interlocuteur de terrain, qui peut porter regard et prendre position. Cette modalité présente aussi l'intérêt, sur le versant épistémologique, de tenir à la fois la nécessaire rupture entre le savoir profane tout en maintenant un lien avec celui-ci. Cette stratégie crée les conditions pour devoir servir deux maîtres : une objectivation en raison et le respect de la volonté d'agir d'autrui.

2.3 Une modélisation heuristique

Au terme de cette déconstruction du dispositif de restitution-réception, une question se pose : dans quelle mesure et à quelles conditions l'entretien de restitution réception, peut-il créer un espace temps d'expression pour l'interlocuteur de terrain ? Au titre d'hypothèse, voici une modélisation heuristique de ces conditions.

La situation paradoxale dans laquelle se trouve le chercheur peut être décrite à l'aide d'une hiérarchie enchevêtrée, c'est-à-dire d'une hiérarchie qui, lors de la gestion de la situation paradoxale, peut s'inverser, le contenant devenant le contenu et inversement.

Tout d'abord, le niveau de la construction d'un savoir est structuré par la contradiction entre une démarche d'objectivation et une visée implicite. Ensuite, le niveau de la reconnaissance de l'interlocuteur de terrain est structuré par l'opposition entre l'expression subjective des interlocuteurs et une confrontation en raison.

Ces deux niveaux sont à interpréter comme inclusifs et exclusifs l'un de l'autre, chacun d'eux étant structuré par l'opposition décrite qui entretient en son sein un rapport paradoxal. Ainsi, il y aurait continuité et discontinuité, dans le même espace temps de la recherche, entre la logique de la construction d'un savoir et une posture éthique qui puisse permettre aux interlocuteurs de terrain de pouvoir agir leur volonté. Le premier niveau est déterminé par la logique épistémologique de la construction d'un savoir. Il implique un processus d'objectivation incluant la dimension subjective du sujet, tout en favorisant une rupture avec les pré-supposées, les préjugés et les affects. L'objectif est de favoriser une mise en cohérence ouverte qui décline les intérêts et les limites de l'interprétation proposée. Le deuxième niveau, la posture éthique implique de mettre en œuvre un processus d'expression et d'affirmation de l'individualité de l'interlocuteur de terrain. Elle nécessite de reconnaître sa résistance en lui donnant la possibilité d'arrêter la coopération. C'est créer ainsi les conditions de l'expression de la volonté d'agir d'autrui, afin de pouvoir vivre une confrontation à l'autre en raison.

L'actualisation et la potentialisation des deux niveaux et des classes qui les composent impliquent la reconnaissance des contradictions, la mise en œuvre d'une stratégie double afin de pouvoir les gérer dans leur rapport paradoxal. C'est à ces conditions que l'échange peut ouvrir sur un espace temps d'expression des interlocuteurs de terrain qui puisse être indécidable, laissant à l'interlocuteur le dernier mot.

Ce seraient à ces conditions que le chercheur-pédagogue ouvrirait, lors de la restitution réception des résultats d'une recherche, un espace-temps d'expression qui puisse être, d'une part producteur

de surprises pour ce dernier, au regard de sa quête de compréhension, et qui puisse, d'autre part, peut être, être source d'une expression et une affirmation de l'individualité de l'interlocuteur de terrain.

3. Pour ne pas conclure, laisser le dernier mot aux interlocuteurs de terrain

Le point de vue exposé, place le chercheur-pédagogue au cœur de processus dont l'issue ne peut qu'être indécidable, si celui-ci veut tendre vers une objectivation, raisonnée et provisoire, et une reconnaissance de la volonté d'agir d'autrui. Une telle perspective implique, à mon sens, de faire le deuil de penser qu'une recherche puisse dire quelque chose sur la vérité des interlocuteurs de terrain. Eux seuls détiennent leur vérité. Tout au plus, pouvons nous, en tant que chercheur, tendre vers une compréhension des conditions sociales de production des données de recherche, afin de créer les conditions d'une non stigmatisation des interlocuteurs de terrain, en leur offrant la possibilité d'exercer leur pouvoir d'agir, par les mots et les actes, sur leur façon de contribuer à une recherche. C'est une des façons de leur laisser le dernier mot.

4. Bibliographie

- Barel, Y. (1989). *Le paradoxe et le système : Essai sur le fantastique social*. Grenoble : P.U.G.
- Bergier, B. (2000). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Foucault, M. (1994). « L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté » (pp. 708-729). In *dits et écrits*, tome 4, Paris : Gallimard,
- Gouraud, F. (2007). *Discours de interlocuteurs d'une mesure d'action éducative en milieu ouvert. De l'énonciation à une interprétation socio-linguistique : stratégies langagières et posture sociale et existentielle*. Thèse en sciences de l'éducation, Nantes.
- Gouraud, F. (2010). *Famille sous aide / contrainte, paradoxe et processus d'humanisation*. Paris, L'Harmattan, à paraître.
- Khon, R. C. & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : E.S.F.
- Mossu, G. (2005). Sociologie de la modernité et travail social. In *Travail social et sociologie de la modernité*, (pp 14-35), textes réunis et présentés par Gérard Moussu & Seli Arslam.
- Nègre, P. (1999). *La quête du sens en éducation spécialisée : de l'observation à l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1989). Liberté. In *Universalis*, (pp. 729-735).
- Ricoeur, P. (1989). Avant la morale : l'éthique. In *Universalis*, (pp. 62-66)
- Ricoeur, P. (2004). *Défi et bonheur de la traduction* (pp. 7-20). Paris : Bayard.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de reconnaissance*. Paris : Stock, Gallimard.