
Symposium : la pédagogie et la formation aux prises avec le sujet

Mesure d'action éducative et mineur à éduquer

François Gouraud

Educateur spécialisé, formateur en école d'éducateurs

Doctorat en Sciences de l'éducation

U.C.O. LAREF/CREN - Angers

3 place André-Leroy - B.P. 1080

49008 ANGERS Cedex27, 44312 NANTES CEDEX

francois-viviane.gouraud@wanadoo.fr

RÉSUMÉ. Les stratégies langagières mises en œuvre par un mineur, Cédric, dans le cadre d'une mesure d'action éducative en milieu ouvert, et révélées par une analyse sociolinguistique, montrent comment celui-ci résiste aux attentes de sa mère, de l'éducatrice, du juge des enfants. Les entretiens d'approfondissement et de restitutions confirment que sa résistance à l'action envers lui est l'expression d'un tiraillement entre des discours qui l'objectivent dans un sens ou dans un autre et ce que lui ressent et veut pour lui-même. Ce constat pose alors la question à l'éducateur-pédagogue des conditions à créer, lors de la rencontre éducative, pour que le sujet autonome puisse advenir

MOTS-CLES : le sujet autonome ; une interprétation socio-linguistique ; des stratégies langagières doubles et simples ; restitution/réception.

Introduction

Créer les conditions pour que l'éduqué advienne comme sujet est l'un des thèmes centraux qui préoccupe à la fois les pédagogues, les éducateurs et les formateurs. Mais, comment cette question se pose-t-elle, concrètement, dans le cadre singulier d'une mesure d'action éducative en milieu ouvert ? Pour réfléchir au double sens du terme, refléter et penser, je vais prendre appui sur mon travail de recherche, réalisé dans le cadre des études doctorales en sciences de l'éducation, et tout particulièrement sur les résultats de l'analyse sociolinguistique des propos d'un mineur, garçon, âgé de dix sept ans, lors de deux audiences d'action éducative et d'un entretien éducatif.

1. Mise en problème

1.1 Une Mesure d'action éducative en milieu ouvert

Une mesure d'action en milieu ouvert (A.E.M.O) est l'une des modalités des interventions socio-éducatives, c'est-à-dire « ceux qui aident les parents ou le groupe familial à assurer ses tâches éducatives, notamment lorsque celui-ci est en difficulté, par exemple dans le cadre d'actions éducatives en milieu ouvert. »¹ C'est « Eduquer avec les parents. »²

Une mesure d'A.E.M.O. est décidée par un juge des enfants en référence à l'article 375 et suivants du code civil. Cette décision juridique légitime l'ingérence de la sphère publique, c'est-à-dire le suivi éducatif de l'éducateur, dans la sphère privée de la famille. Elle assigne un rapport de place qui a la particularité de placer le juge des enfants dans la position haute. Il se doit à la fois de dire le droit et de tout faire pour obtenir l'adhésion des parents et du mineur. L'éducateur est alors mandaté par le juge des enfants pour devoir assumer la responsabilité du suivi éducatif de la mesure prise. Il se doit de devoir à la fois protéger le mineur de ses parents et favoriser l'exercice de leur parentalité. Le ou les parents sont convoqués. Le juge des enfants peut alors leur souligner en quoi ils ont été défaillant sur tel ou tel aspect de leur fonction de parent au regard des trois principes énoncés par la loi juridique. Ils sont invités à se mobiliser pour créer des conditions propices à l'éducation de leur enfant au regard des normes et valeurs définies par le code civil. Le jeune est lui aussi convoqué. Le juge des enfants peut signifier qu'il écoute et entend à la fois sa souffrance et son besoin d'être en lien avec ses parents. Le juge en prenant une mesure introduit un tiers dans sa famille pour garantir à la fois ses droits et permettre, à terme, l'exercice entier par ses parents de leurs devoirs envers lui. La spécificité de dispositif d'intervention socio-éducatif est donc de placer chacun des interlocuteurs dans la situation de devoir gérer un rapport de places

¹ Extrait du texte publié in AESCSE (2001), Les sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis, Paris, AECSE/INRP, pp 52-53.

² Jean LAVOUE.- *Eduquer avec les parents. L'action éducative en milieu ouvert : une pédagogie pour la parentalité ?* L'Harmattan, Paris, 2000, 271 p.

asymétriques caractérisé par l'enchevêtrement de deux niveaux différents, celui de sa situation sociale et celui de la formulation d'un sens sur celle-ci.

1.2 La démarche de recherche

La recherche a pour objet l'étude des discours produits lors de deux audiences et d'un entretien éducatif, c'est-à-dire ceux du juge des enfants, de l'éducateur au sens générique du terme, du parent et du mineur. Elle explore quatre niveaux constitutifs de l'objet étudié, c'est-à-dire le processus de communication structuré par l'opposition signe / sens, le procès d'éducation constitué par l'opposition idéalité de la fin et réalité de l'objectif visé, le rapport de place de l'éducation familiale déterminé par l'opposition société privée / société civile, et enfin la situation de mesure d'action éducative traversée par l'opposition aide / contrainte. Puis, à partir d'une triple approche, l'approche *sémiotique des discours* pour dégager la structure de sens de l'énoncé (A.J.Greimas, J.Courtes)³, l'approche *paradoxe* pour faire émerger les stratégies langagières mises en œuvre (Yves Barel⁴), et l'éthique de la *finitude* pour questionner mon rapport de chercheur aux interlocuteurs de terrain (E.Enriquez⁵, P.Meirieu⁶), la recherche met à jour comment chacun des interlocuteurs de terrain disjoint et / ou conjoint, dans ses discours, les niveaux et les classes qui structurent sa situation sociale. Les propos révèlent la façon dont chacun des interlocuteurs se représente les déterminants de sa situation sociale comme des contraires ou des contradictoires et la façon singulière dont chacun donne sens à son rôle social.

1.3 Le corpus et la méthodologie

Le corpus est composé de deux types de recueil de données. Tout d'abord l'enregistrement des propos des quatre interlocuteurs d'une M.A.E.M.O. lors de deux audiences et d'un entretien éducatif. Puis, il est constitué aussi de l'enregistrement d'entretiens d'approfondissement et de restitution⁷. Cette modalité permet de croiser deux matériaux aux statuts différents. Les entretiens d'approfondissement ont consisté à écouter l'expression des interlocuteurs de

³ J. COURTES.- Introduction à la sémiotique narrative et discursive. Hachette, Paris, 1976, 141p. Analyse sémiotique du discours, de l'énoncé à l'énonciation.- Hachette, Paris, 1991, 296 p.

⁴ Y.BAREL. Le paradoxe et le système. Presse Universitaire de Grenoble : 1989, 282 p.

⁵ E.ENRIQUEZ.- La recherche et l'intervention psychosociologiques à l'épreuve de l'éthique.- dans L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes.- Coord, par J. FELDMAN et R.C.KOHN.- L'Harmattan, Paris, 2000, pp 281- 300.

⁶ P.MEIRIEU.- *La pédagogie : entre le dire et le faire*.- Paris : E.S.F., 1995. p 74.

⁷ Bertrand BERGIER.- Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales.- L'Harmattan, Paris, 2000, 302 p.

terrain et à leur communiquer la retranscription de leur seuls propos lors de l'audience et de l'entretien éducatif. Les entretiens de restitution⁸ ont permis la présentation de l'analyse effectuée et le recueil de l'écho produit par cette mise en sens. Ce fut l'occasion d'entendre la façon dont ceux-ci se reconnaissaient ou pas dans l'analyse et de recueillir un discours supplémentaire qui, par sa forme, a pu contribuer à valider ou questionner l'analyse produite.

C'est la « vraisemblance de faits et d'arguments concourant vers un faisceau de présomption »⁹ qui est le critère retenu pour valider ou non le corps d'hypothèses.

L'analyse a dissocié et articulé deux approches. Tout d'abord, l'approche sémiotique décortique les discours au regard de trois versants, l'analyse narrative composée de quatre sous-analyses, (l'organisation générale, les actants, la performance principale, le carré sémiotique), l'analyse discursive constituée de deux sous-analyses (le parcours figuratif, les composantes sémantiques), et enfin l'énonciation, formée d'une seule analyse. Puis, au regard de celle-ci, j'explicité, en référence à l'approche paradoxale, les niveaux et les classes mis à jour par l'analyse des discours. Je formule la question à laquelle tente de répondre le discours. Ensuite, je déduis des signes produits par l'analyse sémiotique la stratégie langagière mise en œuvre. Puis, je déplie celle-ci au regard des oppositions, signe / sens, sphère privée / sphère publique, idéalité / réalité, aide / contrainte. Cette grille rend compte des quatre niveaux constitutifs de ce type de situation sociale, c'est-à-dire le processus de communication, les rapports de place, le procès d'éducation et enfin les caractéristiques juridiques de la situation d'éducation observée, c'est-à-dire l'aide contrainte sous mandat judiciaire.

1.4 Le corps d'hypothèses

La question traitée dans cette recherche est donc la suivante : en quoi les discours produits par chacun des interlocuteurs d'une mesure d'assistance éducative en milieu ouvert sont-ils révélateurs de la façon dont ceux-ci se représentent les niveaux et les classes qui structurent leur situation sociale ?

Elle prend appui sur l'une des quatre figures de l'indécidable du travail social¹⁰ décrite par Yves Barel, à savoir l'intériorisation par les acteurs des conflits ou contradictions de leur situation sociale.

L'hypothèse principale est : la logique sémantique du discours révélera la façon dont le locuteur se représente les niveaux et les classes qui structurent sa situation sociale.

⁸ Bertrand BERGIER.- Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales.- L'Harmattan, Paris, 2000, 302 p.

⁹ François DUBET.- Sociologie de l'expérience. Seuil, Paris, 1994, p 249.

¹⁰ Y.BAREL. -Les enjeux du travail social.- *Actions et Recherche Sociales*, n° 3, nov 1982, p 23-40.

La première sous-hypothèse : les interlocuteurs d'une mesure d'assistance éducative sont dans une situation paradoxale, c'est à dire dans une situation structurée par des niveaux et des classes qui s'enchevêtrent.

La deuxième sous-hypothèse : chaque interlocuteur pourra se représenter les niveaux et les classes qui structurent sa situation sociale :

- soit comme des éléments qu'il peut dissocier, éludant leurs aspects contradictoires, et alors il développera une stratégie simple,
- soit comme des éléments qu'il se doit de gérer conjointement malgré leur rapport contradictoire et alors il déploiera une stratégie double.

Par stratégie simple il s'agit d'entendre une façon de procéder qui se réfère à un seul niveau ou à une seule classe.

Par stratégie double il faut entendre le procédé langagier qui consiste à faire co-exister des niveaux et des classes différents en utilisant soit la forme du compromis, du compartimentage, ou encore de l'oscillation. Par stratégie de compromis il faut entendre la façon de faire avec le langage qui permet de dissocier et d'articuler les niveaux et les classes, dans le même espace temps, ceci dans leur totalité. Par stratégie de compartimentage il faut entendre par là le procédé qui consiste à dissocier les espaces et les temps pour gérer le dilemme construit. Par stratégie d'oscillation il faut entendre le procédé qui consiste à choisir un niveau ou une classe et à refuser alors l'autre, pour ensuite faire l'inverse dans un mouvement ininterrompu. Le raisonnement se structure alors en une boucle étrange pour arriver à maintenir l'opposition des niveaux et classes tout en justifiant leur présence simultanée.

2. Cédric met en œuvre différentes « figures langagières» pour résister

Ce travail de recherche met à jour comment chaque interlocuteur développe une logique qui lui est propre lors de l'échange. Il expose ainsi sa façon singulière de concevoir ce qui lui pose problème au regard de la place qu'il occupe. Il exprime aussi comment il pense sa résolution. Dans ce contexte Cédric met en œuvre différentes figures langagières pour résister à l'action envers lui.

2.1 Prendre ses sorties

Lors de la première audience, Cédric se confronte au juge des enfants au sujet de ses sorties. En effet, Cédric est dans une position sociale asymétrique par rapport au juge des enfants, c'est-à-dire que c'est ce dernier qui est en position haute et qui mène les échanges. Il choisit les thèmes à aborder. Dans cette situation Cédric développe, alternativement, une attitude d'opposition, puis de soumission vis-à-vis du juge des enfants, développant une stratégie d'oscillation.

Il affiche son besoin de sortir et son impossibilité, jusqu'à ce jour, de dire à sa mère où il va et pour combien de temps il s'absente. Cédric se représente comme contradictoire, d'une part, sortir ou non, et d'autre part, être lié ou non à sa mère, ces deux propositions étant solidaires. En contre point, le juge des enfants, lui, sécurise Cédric. Il évoque ce qui peut être fait pour aider sa mère et remet en cause la façon dont il prend ses sorties. Il lui propose de négocier avec sa mère un consensus où, lui et elle, seraient gagnants. Il déplie ainsi une stratégie de compromis qui lui permet de conjuguer, d'une part, le droit de circuler de Cédric et son devoir d'informer sa mère, responsable civilement de lui, et, d'autre part, son besoin de sortir et le besoin de sa mère d'être rassurée. Ainsi, il invite Cédric à négocier un espace / temps de sortie où il pourra exercer sa liberté de circuler. Le juge des enfants propose à Cédric de faire le passage entre une représentation contradictoire, des niveaux et des classes qui déterminent sa situation sociale, à une représentation contraire de ceux-ci.

2.2 L'internat

Lors de la première audience, Cédric adopte, alternativement, une attitude pour ou contre les propos tenus par le juge des enfants. Par exemple, il se plaint du rejet des fils à papa. Ceux-ci ont de l'argent, alors que, lui, a des difficultés familiales et n'a pas d'argent. Il exprime ses difficultés existentielles à l'aide d'une stratégie d'oscillation. En réponse, le juge des enfants, par une stratégie de compromis, conjoint, d'une part, l'écoute des difficultés de Cédric et l'injonction à agir et, d'autre part, relativise les contraintes de la formation, pour les relier à l'opportunité qu'elles présentent.

2.3 Les relations mère- fils

Lors de l'entretien éducatif, l'éducatrice invite, Cédric et sa mère, à faire le point sur la nature de leur relation. La mère de Cédric tente alors d'affirmer son autorité envers son fils et affiche l'intention de contraindre Cédric, malgré lui, à tenir compte de ce qu'elle lui dit. Elle conjugue deux éléments qui, de fait, sont opposés, dire et être entendu. Elle utilise une stratégie d'oscillation où, alternativement, elle informe et exprime ce à quoi elle croit. Cédric, en réponse, conjugue, lui aussi, deux éléments qui sont contradictoires, à savoir, dire à l'éducatrice qu'entre lui et sa mère cela va et, au cours de l'entretien, montrer qu'il est en conflit avec sa mère. Pour cela, il donne son avis et intervient pour commenter ce que dit sa mère afin de tenter de contrôler les propos de celle-ci. Enfin, l'éducatrice dit à Cédric que son mode de communication le dessert et à la mère de Cédric qu'elle va peu vers Cédric, alors que cela lui revient, en tant que mère. Pour transmettre le message destiné à chacun des interlocuteurs, l'éducatrice développe une stratégie d'oscillation où, alternativement, elle s'informe puis donne son avis, où elle constate les manquements de l'un et de l'autre, puis manifeste de l'empathie auprès de chacun d'eux.

L'analyse des discours de Cédric sur ces trois thèmes révèle comment celui-ci met en œuvre des stratégies d'oscillation pour résister à l'action qui est exercée sur lui pour qu'il se conforme aux attentes soit du juge, soit de l'éducatrice, soit de sa mère. Chacun a un projet, pour et sur lui, et l'invite, de sa place, à changer. Comment comprendre cette résistance, mise à jour par l'analyse des discours ?

3. Résistance et/ou expression d'une souffrance existentielle ?

Le dispositif de recherche mis en œuvre a offert la possibilité à Cédric de s'exprimer sur les différents thèmes évoqués lors des audiences et de l'entretien éducatif et de se confronter à l'analyse construite par le chercheur. Ce dispositif démultiplie les scènes et fait apparaître que, ce qui pouvait être lu comme une résistance de Cédric à l'action envers lui peut aussi être interprété comme une façon de se protéger d'une souffrance existentielle, qui est peut-être l'expression d'un tiraillement entre des discours qui l'objectivent dans un sens ou dans un autre et ce que lui ressent et veut pour lui-même.

3.1 Ne pas pouvoir, pour Cédric, influencer sur l'inquiétude de sa mère et devoir retrouver ses copains

Cédric s'exprime sur l'importance que revêtent, à ses yeux, ses copains : *« Je sors quand même depuis un bon bout de temps et c'est impossible que je reste ici. Depuis que je suis jeune, on habite dans un quartier, y a mes copains. C'est impossible qu'on reste chez nous. Ma mère elle me dit : « reste, prendre un livre, lis ». Je ne peux pas. C'est impossible. Je suis obligé de sortir. Moi je peux pas rester enfermé. C'est impossible. C'est impossible. Même si on me met des barrières, n'importe quoi, je suis obligé de sortir ou je pète un câble. Je suis obligé. Sortir est pour Cédric un besoin pour maintenir son équilibre psychique. Puis, il exprime ce qu'il fait, ce qu'ils font, lui et ses copains. « On va voir les filles, on va en boîte, on fait la fête. On va en ville, on fait des choses ensemble quoi. Voilà, c'est un peu comme des frères. J'aime bien quand il y a plein de monde. On est tous en même temps quoi »* Les copains de Cédric semblent constituer, au regard de ses propos, un groupe d'appartenance important pour son équilibre relationnel et son existence sociale d'adolescent. Ces pairs sont ceux qui l'accompagnent dans ce passage entre l'enfance et l'âge adulte et qui sont identifiés comme les copains du quartier. Ils sont ceux avec qui il vit des moments de bonheur et une forme de solidarité face aux difficultés de l'existence. Mais, les propos de Cédric montrent qu'il a aussi conscience que ses sorties inquiètent sa mère : *« Ah ! Oui, quand je suis dehors et qu'elle est ici, elle se dit que je fais le con, que je fais n'importe quoi. Elle est toujours inquiète, toujours, même si, par exemple je vais chez quelqu'un, je lui donne le numéro et je lui dis : « je t'appelle et tout ». Même là elle sera inquiète. C'est de nature.*

Elle est toujours inquiétée. C'est comme ça, ça restera comme ça ». Cédric décrit sa mère comme une personne « de nature » inquiète, expliquant ainsi les comportements de sa mère. Ces extraits illustrent comment Cédric est pris entre son besoin impérieux d'aller et venir pour préserver son équilibre personnel et le souci de sa mère. Comment exercer son droit de circuler quand on est mineur et qu'on a une mère inquiète alors que sortir est vital pour son équilibre psychique, telle semble être la question qui structure le discours de Cédric.

3.2 Comment trouver sa place au lycée parmi des jeunes qui ne sont pas comme soi ?

Cédric parle de la façon suivante de ce qu'il vit au lycée professionnel où il prépare un B.E.P : « *C'est dur de trouver sa place, là bas. Il y a sûrement une différence, une grande différence entre le juge des enfants et moi. S'il espérait me rassurer en disant qu'il n'y a pas que des gens qui ont de l'argent là bas. Ça m'a fait ni chaud, ni froid. C'était essayer de lui faire comprendre que si tu as de l'argent, c'est bon, tu passes partout. Si tu en n'as pas ça passe plus. Ce n'est pas forcément la vie rose pour tout le monde, ce n'est pas facile pour tout le monde quand tu arrives là bas. C'est bon, ils n'ont jamais eu de problèmes, contrairement à certaines personnes comme moi. Nous, c'est pas facile ce qu'on vit tous les jours. Eux, ça va, ils sont pépères. Ils sont chez eux, voilà, papa maman. Rien à dire. Nous, on galère nous, on galère. Voilà, eux ils ne peuvent pas comprendre de toute façon.* Je lui demande alors : « *Et donc la question, pour toi, ce serait quoi ?* ». Il me répond « *Pourquoi je ne suis pas comme eux ?* ». Cette différence entre « nous » et « eux », comme il dit, lui fait exprimer la question du sens de cette différence. Devons nous être égaux en droits et/ou être égaux face aux épreuves de l'existence ?

3.3 Cédric se sent coupable

Dans le cadre d'un entretien d'approfondissement, Cédric exprime qu'il ne se sent pas concerné par la mesure d'aide éducative, mais qu'il pense que celle-ci peut être bénéfique à sa mère plutôt qu'à lui. Cependant, il se sent coupable. Voici ce qu'il a exprimé : « *Ok, c'est, peut être, un peu de ma faute si on va là bas dans le bureau du juge. C'est pas trop de moi qu'il faut parler, c'est d'elle, quoi. Moi je ne me sens pas du tout concerné, moi. Moi je vis, voilà* ». Ainsi, Cédric se sent coupable d'être l'objet d'une mesure d'aide éducative et en même temps se dit ne pas être concerné car il vit et pense que c'est de sa mère qu'il faudrait parler, sous entendu parce que celle-ci ne vit pas. Puis, il poursuit : « *Du fait que je sortais beaucoup et puis j'ai pas vu que ma mère n'allait pas bien. J'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. J'ai rien pu faire pour l'aider donc, voilà, c'est sûrement de ma faute. Je me sens impuissant, je sens que c'est de ma faute ce qui arrive en ce moment* ». Cédric ne s'attribue, pas seulement la

responsabilité, mais aussi la faute de ce qui arrive, à lui et à sa mère, c'est à dire faire à la fois l'objet d'une mesure d'aide éducative et avoir une maman en difficulté. Cédric se sent contraint de devoir assumer une mesure d'assistance éducative, tout en n'en voyant pas l'intérêt pour lui, mais seulement pour sa mère.

Ces discours, produits dans un autre contexte que ceux d'une audience d'action éducative, révèlent comment Cédric se sent pris entre ce qu'il pense nécessaire pour lui et les attentes de sa mère, de l'éducatrice et du juge des enfants. Il semble pris entre son besoin de liberté et l'inquiétude de sa mère, entre son idéal d'égalité et une réalité sociale où existent des différences, entre les besoins de sa mère et les siens, entre le devoir de protection exercé par l'éducateur et son besoin d'être reconnu apte à vivre sa vie sans suivi éducatif. La gestion de ces dilemmes, par des stratégies d'oscillation, ne nous montre-t-elle pas que l'un des enjeux pour Cédric serait d'advenir comme sujet autonome, malgré des discours qui l'objectivent dans un sens ou dans un autre ?

Conclusion : entre un projet pour l'autre et le projet de l'autre

La mise à jour de la co-existence de logiques contradictoires, à la fois dans le discours de Cédric et entre les logiques des différents interlocuteurs d'une mesure d'action éducative en milieu ouvert, pose, à l'éducateur-pédagogue, la question de l'interprétation qu'il peut faire des discours d'un jeune lors d'une audience et d'un entretien éducatif. La résistance du jeune à l'action envers lui¹¹ est-elle à interpréter comme une résistance à des attentes sociales contradictoires qui l'enferment dans un conflit d'alliance entre la sphère privée et la sphère publique, ou s'agit-il aussi d'un conflit entre ce qu'il veut faire de sa vie et les attentes des adultes à son égard ? Si, de fait, le jeune se sent objectivé par l'éducateur, à l'égal du juge et de ses parents, au regard de la position institutionnelle occupée, comment l'éducateur-pédagogue peut-il alors penser son action pour, par-delà ces objectivations, redonner toutes ses chances au sujet autonome ? Quelles conditions revient-il à l'éducateur-pédagogue de mettre en œuvre pour permettre au jeune de faire un lien entre son rapport à lui-même, à l'autre et au contexte de sa socialisation ? La définition de l'éthique de la finitude, proposée par Eugène Enriquez, nous donne quelques repères. Elle nous invite, en tant qu'éducateur-pédagogue, à faire un travail sur nous-même pour conjuguer et dissocier cinq composantes : - l'affirmation de nos convictions tout en assumant la responsabilité des effets de nos actes sur autrui, - le respect inconditionnel de la personne au-delà des actes qu'elle pose, - un échange qui l'inclut dans une dynamique sociale de type démocratique et enfin, - la prise en compte de notre propre finitude. Reconnaître ses limites comme fondement de l'acte pédagogique ce serait devoir regarder en quoi notre attitude de pédagogue-

¹¹ Claude de JONCKHEERE.- Agir envers autrui, modèles d'action dans les professions de l'aide psychosociale.- Delachaux et Niestlé.-Paris 2001, 248 p.

éducateur participe à la résistance de l'éduqué. Ce serait être conscient des deux écueils de la relation duelle, la séduction ou l'autoritarisme et, alors être vigilant à l'inclusion d'un tiers dans la relation. Ce serait accepter de gérer la tension entre le projet que l'on a pour l'autre et le projet de l'autre, comme élément constitutif de la construction de sa conscience de sujet autonome. Enfin, si je prends appui sur les résultats de mon travail de recherche, cela peut aussi être, dans le cas de l'intervention socio-éducative en milieu ouvert, être attentif à la façon dont l'on gère la tension - entre les signes que j'utilise et le sens qu'il revêt pour l'autre, - entre la société civile qui légitime l'ingérence de l'éducateur dans la famille et les réactions des membres de celle-ci à cette intrusion, - entre l'idéal éducatif qui m'habite en tant qu'éducateur-pédagogue et la matrice de sens socioculturels sur laquelle prennent appui les parents pour penser leur pratiques éducatives, - entre l'aide et la contrainte constitutives du dispositif d'une mesure d'action éducative en milieu ouvert. Il s'agirait peut être, enfin, comme nous y invite Francis Imbert, de se risquer à faire, lors de chaque rencontre avec autrui, un pas de côté en nous-même, pour nous ouvrir à l'inconnu. « La connaissance peut viser la fermeture, elle s'octroie alors la maîtrise. Ou elle peut viser l'inconnu dans l'objet. Mais cet inconnu se creuse, que tout autant qu'il se creuse du côté du chercheur, et (ou) du pédagogue. Cette implication réciproque signifie que le clivage sujet versus objet n'a plus cours, que le sujet se confronte à un partenaire qui l'ouvre à lui-même, et non à un objet incapable de développer une quelconque contre-observation. L'« objet » ne s'ouvre à sa dimension de Sujet que tout autant que le sujet de l'observation s'ouvre à sa propre dimension de Sujet i.e. ex-ister au-delà des images qui l'immobilisent. L'inconnu, le nouveau, le devenir-autre, d'un côté, implique l'inconnu, le devenir-autre, le nouveau, de l'autre. »¹²

¹² Francis IMBERT.- Pour une praxis pédagogiques.- Matrice, Vigneux, 1985, p 376-377.

Bibliographie

BAREL. Y. Le paradoxe et le système. Presse Universitaire de Grenoble : 1989, 282 p.

Les enjeux du travail social.- *Actions et Recherche Sociales*, n° 3, nov 1982, p23-40.

BERGIER. B.- Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales.- L'Harmattan, Paris, 2000, 302p.

COURTES. J.- Introduction à la sémiotique narrative et discursive. Hachette, Paris, 1976, 141p. Analyse sémiotique du discours, de l'énoncé à l'énonciation.- Hachette, Paris, 1991, 296 p.

DUBET. F.- Sociologie de l'expérience. Seuil, Paris, 1994, p 249.

DURNING. P.- Education familiale, acteurs, processus et enjeux.- L'Harmattan, Paris, 2006, p 203.

ENRIQUEZ. E.- La recherche et l'intervention psychosociologiques à l'épreuve de l'éthique.- dans *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes.*- Coord, par J. FELDMAN et R.C.KOHN.- L'Harmattan, Paris, 2000, pp 281- 300.

IMBERT F.- Pour une praxis pédagogiques.- Matrice, Vigneux, 1985, p 376-377
de JONCKHEERE. C.- Agir envers autrui, modèles d'action dans les professions de l'aide psychosociale.- Delachaux et Niestlé.-Paris 2001, 248 p.

LAVOUE. J.- *Eduquer avec les parents. L'action éducative en milieu ouvert : une pédagogie pour la parentalité ?* L'Harmattan, Paris, 2000, 271 p.

MEIRIEU. P.- La pédagogie, entre le dire et le faire.- Chapitre 2 et 3. ESF, Paris, 1995, pp 63-108.

Extrait du texte publié in AESCSE (2001), Les sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis, Paris, AECSE/INRP, 52-53.