

Figures de l'impuissance dans le cadre d'une recherche intervention, Le cas d'un travail au lycée portant sur le "décrochage scolaire"

Pierre-Alain GUYOT, docteur en sciences de l'éducation, responsable de formation

Les recherches actions ont comme ambition générale de produire des savoirs inédits portant sur les pratiques, en vue à la fois de tenter de répondre à une situation posant un certain nombre de questions, tout en produisant des connaissances ⁽¹⁾. Dans le cas qui m'intéresse ici, le travail consiste en une tentative de collaboration entre des personnels de l'éducation nationale (un lycée professionnel de la ville de Montpellier) aux prises avec une question qui est celle du "décrochage scolaire". Cette question est vécue comme un problème concret au point que la proviseure adjointe prend l'initiative d'un travail collectif qu'elle engage avec son équipe d'établissement. Dans le même temps la question du "décrochage" est mise en perspective par des textes réglementaires : le "décrochage" est en effet une question qui préoccupe le Ministère de l'Éducation Nationale, ceci depuis plus d'une décennie ⁽²⁾ et ce phénomène ainsi désigné administrativement donne lieu à un certain nombre d'orientations que je ne développe pas non plus ici.

Je ne souhaite en effet pas mener de commentaire sur la recherche action et ses résultats, mais indiquer d'avantage ce qui nourrit ma posture, conjointement travaillée avec un collègue, ceci, nous le verrons, de manière sans doute paradoxale. J'énonce comme suit le principe de définition du paradoxe dans lequel je me trouve : les questions d'une prise sur les réalités (réalités sociales et psychiques qui sont celles du travail mené avec l'équipe d'enseignants et de chercheurs), d'une volonté ou d'un désir de travailler en commun de manière intentionnelle, à penser et résoudre la question du "décrochage", sont saisis par des principes que je subsume sous l'appellation, ici en discussion, de *l'impuissance*.

Comme chercheur, je suis en effet comme saisi par une aporie que je formule de manière certainement incomplète comme suit : je suis d'un côté un intervenant ⁽³⁾ / et j'occupe une place de chercheur qui à la fois m'est attribuée par la responsable du dispositif elle-même, et fait l'objet de ma quête dans ce groupe. C'est en effet sur ma demande que j'ai sollicité la possibilité de travailler avec ce groupe qui préexiste à ma propre proposition de travail avec lui (une année de fonctionnement préalable à mon arrivée et à celle de mon collègue).

¹ Je fais mienne le sens que donne Castoriadis au faire humain dont relève l'intervention : les sujets sont visés comme être autonomes, et considérés comme agents de leurs évolutions in Castoriadis C., *L'institution imaginaire de la société*, Paris Seuil, 1975 (p. 103).

² Le portail Eduscol de l'éducation nationale (Portail national des professionnels de l'éducation) consacre une page aux textes qui encadrent cette question des réseaux formation qualification emploi (Foaquale) de mars 2013, en remontant à la prévention du décrochage scolaire et l'accompagnement des jeunes qui sortent sans diplôme du système éducatif d'avril 2019 (<http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>).

³ J'interviens et conduis un travail de recherche avec un habitus de formateur (je suis enseignant et formateur de métier, responsable d'un dispositif de formation de travailleurs sociaux de niveau 1, le diplôme d'état d'ingénierie sociale). Je précise cela car je ne me place pas à l'abri, au cours des interventions de quelques fantasmes, images ou portraits types qui sont ceux qu'on retrouve habituellement dans le métier de formateur.

Pour cette discussion, on peut consulter avec grands profits : Enriquez E., *Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle*, *Connexions*, n° 33, Toulouse Epi, 1981.

Les images consistant à donner une bonne forme, à guérir, à accoucher (les esprits), à interpréter, images de militantisme, de dévouement, de transgresseur voire de destructeur sont des images, des fantasmes qu'on peut retrouver aussi bien chez un formateur que, j'en fais l'hypothèse, chez un intervenant... surtout si l'intervenant est lui-même formateur de profession, comme c'est mon cas.

Je souhaite entrer par les quelques remarques qui suivent dans le processus social de cette construction et ses conséquences en termes de postures personnelles, de rapports sociaux entre les acteurs concernés.

Mon propos vise en effet à établir quelques éléments de compréhension de ce qui engage, amorce les perspectives de recherche action du point de vue de la posture du chercheur, et de la nature même du dispositif tel qu'il est initié (et nous le verrons pas toujours de manière tout à fait explicite), qu'il est ensuite aménagé, amendé, modifié, ou tel qu'il est quelque fois subi.

Perspectives d'analyse des rapports intervenants / demandeur / problème.

Le projet de l'intervention ⁽⁴⁾ et de la recherche ne s'inscrit pas dans un quelconque standard prédéfini. J'entre, en effet, avec un collègue chercheur dans ce groupe. Je comprendrai dans un temps d'élaboration second, dans l'après coup donc, au sein du collectif de recherche auquel j'appartiens ⁽⁵⁾ que je reste dans une position de surplomb auprès de ces personnes, en dépit de mon intention de mener un travail de recherche-action. Cette position va évoluer, lentement, au fil du temps, mais j'anticipe la suite de ce texte.

Du point de vue méthodologique, le travail d'observation qui est voisin d'une conception d'ethnologue ⁽⁶⁾ et de clinicien ⁽⁷⁾ se fait comme suit : le matériau premier consiste à noter aussi rigoureusement que possible les situations d'activités (temps avec les enseignants, temps avec les parents en présence des enseignants, tant les interactions (essentiellement langagières, mais pas exclusivement) tout autant que les actions ou encore les temps à visées strictement réflexives. Cela n'est pas tout. Je prends avec régularité, au cours des situations de travail et des interactions nouées, des notes qui retracent quelque fois mot à mot les échanges qui se tiennent. Ces notes sont

⁴ La notion d'intervention psychosociologique est apparue en France [...] vers 1946, pour distinguer cette pratique de consultation de celle des ingénieurs en organisation qui utilisaient déjà le mot intervention pour désigner la leur, ou de celles des formateurs, des psychotechniciens etc. Ultérieurement (à la fin des années 50), cette expression fut maintenue pour la démarquer d'un modèle lewinien jugé trop exclusivement défini par la méthode expérimentale, tout en se référant d'avantage aux travaux d'orientation clinique d'inspiration freudienne et kleinienne réalisés depuis de nombreuses années en Angleterre dans le cadre de la Tavistok clinic, qui utilisaient également volontiers la notion d'*action research* pour se désigner in Barus Michel M., Enriquez E., Levy A., *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions*, Toulouse Erès, 2002.

⁵ Il s'agit des "fabriques de sociologies" : <http://www.les-seminaires.eu/> ou encore <http://www.les-seminaires.eu/atelier-fabrique-de-sociologie-34/>

⁶ Par ethnographie on entendra une démarche d'enquête, qui s'appuie sur une *observation prolongée*, continue ou fractionnée, d'un milieu, de situations ou d'activités, adossée à des savoir-faire qui comprennent l'accès au(x) terrain(s) (se faire accepter, gagner la confiance, trouver sa place, savoir en sortir...), la prise de notes la plus dense et la plus précise possible et/ou l'enregistrement audio ou vidéo de séquences d'activités *in situ*. Le cœur de la démarche s'appuie sur l'implication directe, à la première personne, de l'enquêteur, qu'il soit sociologue, anthropologue, politiste ou géographe, en tant qu'il observe, en y participant ou non, des actions ou des événements en cours. Le principal médium de l'enquête est ainsi l'expérience de l'enquêteur in Cefaï D., (ss. dir.) *L'engagement ethnographique*, Paris Éditions EHESS 2010 (637 p.).

J'ajoute à ce long commentaire que l'ethnologie ne relève pas d'une discipline mais procède d'une démarche dont peuvent se prévaloir sociologues, anthropologues etc. In Fassin D., Bensa A., *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris La découverte 2008 (331 p.)

⁷ La clinique est action de transformation. Elle est aussi production de connaissances. Je n'en écris pas d'avantage pour définir cette ample question de la clinique dans le cadre de cet article, mais bien entendu on comprendra ici que deux projets sont en acte de nature différente. L'ensemble se propose de partir des pratiques concrètes des personnes concernées par l'action. Le dispositif de travail, les démarches d'action, les représentations et les savoirs mobilisés lors de la rencontre entre intervenants et professionnels, la confrontation au réel, l'implication et l'affectation de l'intervenant sont ainsi en perspective. Voir sur cette question Clot Y., Lhuillier D., *Agir en clinique du travail*, Toulouse Ères, 2010 (333 p.).

systématiquement reprises à l'issue des différents temps de manière à être organisées dans un journal de recherche. Elles sont organisées en fonction également de l'anamnèse que j'en ai, regard coloré par les affects qui ont été ceux des situations ou des interactions traversées. Ces notes sont ensuite confrontées au regard de mon collègue qui souligne tel ou tel oubli, revient sur ses propres perceptions, interroge les interprétations que je peux faire. Enfin j'ai la chance de pouvoir exposer tel ou tel élément de travail quand le moment se présente dans le groupe que j'ai mentionné plus haut des "fabriques de sociologie".

Dans le présent texte, l'écrit en retrait de la marge et en italique relève de ce journal que je viens d'évoquer et dont j'ai retiré les éléments qui ne me sont pas utiles pour établir le texte présent.

Je n'évoque pas en conséquence une recherche qui obéirait à un standard prédéfini, mais j'adopte l'idée que le chercheur, et tout autant l'intervenant⁽⁸⁾, a en quelque sorte à inventer, à bricoler sa place, à soupeser sa ou ses postures, et le cadre de son intervention sur les scènes de recherche qu'il sollicite ou pour lesquels il est dans le même temps sollicité, demandé.

Quelques mots sur le dispositif de travail pour positionner la nature de recherche-action.

Le dispositif est organisé autour de deux questions qui sont à l'origine de sa mise en œuvre par Mme la proviseure adjointe. Je n'évoque pas les aspects de la politique mise en œuvre par l'éducation nationale, même s'il est évident que l'institution invite à produire des manières de s'organiser et de procéder (en réalité très peu définies dans leurs modalités de mise en œuvre, les établissements devant s'organiser par eux-mêmes, un pilotage académique étant prévu à la rentrée scolaire 2013) et en conséquence les acteurs sociaux en présence sont tenus par ces décisions et ces exigences politico-administratives que je n'examine pas ici.

Les deux questions sont donc les suivantes :

- Viser à l'accueil des familles et des élèves identifiés comme *décrocheurs* selon la dénomination officielle. Nous sommes sur ce plan immédiatement dans l'action qui consiste à accueillir les élèves convoqués et leur famille, dans une salle du lycée, proche des bureaux de la direction. La disposition de chacun dans l'espace se fait en "U". Les élèves et leur famille font face à ce "U". Un jeu de questions réponses s'établit pour tenter de comprendre les raisons du décrochage de l'élève.

- Le deuxième élément du dispositif consiste à identifier les caractéristiques de ces élèves autour de la question du décrochage : ils sont élèves de seconde (le dispositif en accueillera à la rentrée 2013 qui seront des élèves de première), et leur orientation dans telle ou telle filière leur pose un problème. Tels sont les termes actuels de la question pour cette équipe.

L'équipe, qui se place d'elle-même en *alerte*, s'est *autosaisie* de la question, encore une fois sans perdre de vue les injonctions réglementaires. Au point initial des réflexions, l'équipe parle d'identifier des *pré-décrocheurs* et vise à observer attentivement les taux de réorientations qu'elle se permet après les orientations effectives faites au sortir de la classe de troisième.

A proprement parlé la mobilisation se fait autour de Mme la proviseure. L'équipe est constituée des enseignants volontaires et construit l'action et les réflexions qui portent ces questions liées au décrochage.

Ce qui est visé *in fine* consiste en un aménagement de la perspective de *réorientation* du côté des élèves. Les manières de faire pour organiser l'ensemble des protagonistes de cette question (élève,

⁸ Voir note 4. Je pense également aux questions telles qu'elles sont formalisées par Jean Dubost in Dubost Jean, *L'intervention psychosociologique*, Paris PUF, 1987 ou encore à Aubert N., de Gaulejac V., Navridis K., *L'aventure psychosociologique*, Paris Desclée de Brouwer, 1997.

famille, conseiller principaux d'éducation, personnels de la mission générale d'insertion, conseiller d'orientation psychologue etc.) ne font l'objet que de fort peu d'échanges, ce que je soulignerai plusieurs fois dans la suite de ce propos. Il y a un aspect tout à fait *solennel* de cette instance et les échanges visent, sous l'autorité de Mme la proviseure adjointe, à tenter de trouver une solution à la question du décrochage de l'élève.

Se faire accepter, gagner une confiance, trouver une place !

Voici comment je peux raconter les premiers pas que nous faisons, mon collègue et moi, dans l'établissement, une fois le principe de notre venue accepté par la proviseure adjointe.

J'arrive avec mon collègue dans ce collectif constitué par la proviseure adjointe et qui est constitué d'enseignants, d'un conseiller d'orientation psychologue, de conseillers principaux d'éducation, et enfin de la personne de la "mission de lutte contre le décrochage scolaire" (⁹). Nous sommes accueillis et nous travaillons dans une salle qui est attenante aux bureaux de la direction de l'établissement, très agréable et lumineuse.

Nous avons été présentés avec mon collègue, qui lui achève un travail universitaire, à l'ensemble des participants, par la responsable du dispositif comme chercheur... ce dont je me suis un peu défaussé, non par quelque effet de pudeur, ou de modestie, mais parce que le titre, j'en fais l'hypothèse, en impose, peut se révéler dissuasif, inhibiteur, suscite des représentations en surplomb qui vont à l'encontre de ce que je pense être utile à un travail de recherche auprès d'une équipe qui se saisit d'un dispositif qu'elle qualifie elle-même d'expérimental. Au lieu des effets d'expertises préalables (un savoir préalable que détiendrait le chercheur sur toute situation d'expérimentation), il me semble plus judicieux au plan de l'efficacité des relations de travail d'être mêlé aux personnes avec qui je travaille.

J'ai ainsi, sans même l'anticiper, car je ne m'attendais pas à être interpellé si rapidement, évoqué à haute voix mon doute sur le sens même de ma présence, non pas dans un effet de grandiloquence masquée, mais parce que sincèrement, véritablement, je ne suis pas certain d'être tout simplement utile auprès des personnes présentes. Être mêlé est ici le signe d'un refus d'une assignation à la place de celui qui apporterait une parole de vérité qui aurait à terme toute les chances d'être refusée pour les mêmes motifs qu'elle avait d'être attendue : une parole et un savoir sur les situations et sur les personnes, avant même toute forme d'observation ou d'examen de la situation, avant même le travail en commun. C'est un propos externe qui est sollicité, une manière de garantie d'objectivité qui peut être demandée explicitement, mais la demande peut très vite s'aliéner dans des formes qu'il s'agit pour moi de récuser par avance, car elles viendraient perturber le projet initial et de connaissances et d'intervention.

L'idée d'interroger la posture et la place consiste en conséquence à initier un double mouvement d'interrogation : celui de la place de l'expert (du "scientifique". J'ai été présenté, avant ma venue comme chercheur, au cours du premier temps en présence des parents et de leur enfant, je suis même promu professeur d'université, à mon corps défendant) pour ce qu'il représente aux yeux des personnes avec qui il travaille qui, du fait même de sa présence, peut déposséder chacun de son expérience professionnelle et

⁹ Le bulletin officiel du 4 avril 2013 change l'appellation : "La mission générale d'insertion change de dénomination et participe à l'animation de ces nouveaux réseaux. Elle s'intitule désormais « mission de lutte contre le décrochage scolaire » (MLDS)." (Circulaire n°2013-035 du 29-3-2013).

personnelle, de son propre regard, de sa propre compréhension de sa propre manière d'entrevoir la question qui est traitée (ici la question de comment se fabrique le décrochage scolaire). Le second mouvement consiste à dénaturiser en quelque sorte la place du chercheur : récuser une manière de propos savant c'est permettre au collectif de s'emparer de son propre questionnement, mais c'est également me donner, depuis la place qui m'est assignée, la possibilité de ne pas endosser un rôle auquel j'aurais passivement à me conformer, c'est ne pas porter par devers moi une fantasmagorie collective qui me conférerait par avance un projet (de vérité placée par avance au devant !), un statut (de sachant avant toutes choses), un pouvoir (celui d'éclairer le collectif sur ce qui se passe). De passif pour le chercheur, la position s'engage en somme dans un jeu qui peut devenir actif, et n'est pas immédiatement enkysté dans des attentes prédéfinies et fixées une fois pour toute.

Les questions dernières sont celles du sens même de la place (posture de travail auprès, avec les personnes désireuses de réfléchir dans ce "groupe expérimental" comme il se qualifie) et des effets attendus de recherche (journal de recherche, décembre 2012).

L'action première (après les ententes nécessaires avec la chef d'établissement qui permettent d'entrer dans l'établissement) débute pour mon compte d'un côté par une *manière d'effacement*, effacement dans lequel le silence est conséquent et le retrait (de la parole en particulier) est important et, d'un autre côté, par une manière d'assignation qui est faite à une place de chercheur qui n'est pas précisée. Cette action (intervention, prise de parole, propositions diverses) n'est en rien programmée, pour les phases ultérieures de l'action et des réflexions qui l'accompagnent. Nous sommes, mon collègue et moi, dans une perspective et d'action et de recherche qui se fait dans une forme *d'ajustement permanent* aux situations de travail proposées, aux circonstances (celles des rencontres en particulier avec les élèves et leur famille) et aux personnes dans l'inédit de chaque interaction permise par le dispositif.

Je souhaite ici souligner que le travail de collaboration qui s'ouvre émerge d'une demande qui n'est pas vraiment explicitée, ni d'un côté, ni de l'autre, même si la collaboration est ardemment souhaitée en particulier du point de vue de la proviseure adjointe. Les règles de travail demeurent floues, tant du point de vue du dispositif d'accueil des élèves et de leur famille que de la nature de la coopération qui lie les deux chercheurs à ce travail.

Après la présentation de l'entrée dans ce dispositif, rentrons plus avant dans la question qui m'occupe ici et qui est celle de l'impuissance.

L'impuissance de l'intervenant/chercheur peut s'approcher en termes de paradoxe que je formulerai ainsi : la situation d'intervention, de recherche, résulte d'une *situation paradoxale* dans le sens où, pour qu'il y ait effet de changement, un effet d'appropriation commune et de réflexions partagées, il faut qu'il y ait absence de volonté de changement exprimée ou revendiquée. De la même manière, il y a un refus de l'affirmation de savoirs posés comme préalables (avant l'intervention); c'est à la condition que cette volonté soit apparemment (et sans doute non durablement, je reviendrai plus loin sur ce plan) absente de la scène de travail que pourront se manifester des effets liés à l'intervention elle-même.

Il est nécessaire d'aller plus loin dans cette remarque. Le paradoxe fondamental qui préside à ce travail d'intervention recherche peut s'énoncer ainsi : le travail ne peut se mener qu'à la condition

qu'on ne le vise pas. Le travail relève en effet d'une tâche qu'il s'agit de définir progressivement, qu'il s'agit de s'approprier collectivement, tâche au cours de laquelle chacun peut éprouver qu'il peut avoir du plaisir à travailler, à penser y compris de manière conflictuelle ⁽¹⁰⁾. Il y faut deux exigences me semble-t-il : à la fois qu'une *tâche nécessaire* soit à traiter. C'est le cas avec la question du décrochage qui est à la fois présentée comme une démarche propre à l'établissement (le volontariat, les deux premières années de travail, est souligné) et encadrée par des textes nationaux. Il y faut également la *quête d'un travail de qualité*, dont *l'objet n'est pas prédéfini* (ni par le chercheur, c'est ce que je viens de souligner, ni par les personnes qui s'y confrontent) et qui nécessite la coopération entre les personnes pour se réaliser. J'ajouterai que cette idée d'un travail de qualité à mener nécessite un accord minimal entre protagonistes qui peut s'exprimer ainsi : *nous sommes présents pour tenter de résoudre une situation qui pose un problème à chacun*. Nous verrons que c'est sur ce dernier point que les accords entre chercheurs et membres de l'éducation nationale restent bien peu pensés.

Je repère plusieurs manières de concevoir le sens de cette impuissance que ce soit sur le plan de l'action, des manières de réfléchir ensemble ou encore dans ce que je nomme ici rapport au savoir. Je peux dire avoir construit ces manières de faire à partir de bien d'autres expériences d'intervention, et de recherches, qui ne se ramènent pas à la seule étude dont je rends compte ici.

Je réfère en conséquence les principes qui suivent à des attitudes qui se construisent au gré des situations et des interactions sociales que j'ai pu croiser au cours de mon histoire propre. Ces attitudes ne sont pas figées une fois pour toute et laissent place en permanence à une interrogation portant sur la place conférée aux personnes dans la singularité des situations rencontrées. Il est délicat d'approcher ou d'évaluer ces attitudes qui ne relèvent pas de principes attribués à l'appartenance à un corps de métier particulier (celui de psychologue, celui de sociologue, celui d'ethnologue, celui d'enseignant, de formateur etc.), ou faisant l'objet d'un apprentissage systématique, d'une transmission organisée, mais je tente de les référer à une *construction clinique* entendue ici comme visant principalement le développement d'une sensibilité qui intègre les savoirs expérimentaux dans la relation à l'autre ⁽¹¹⁾.

J'indique en conséquence quelques principes de travail qui relèvent à mon sens de cette idée d'une manière d'impuissance dans l'approche de la recherche action. Concrètement les attitudes que j'évoque relèvent de trois ordres de dimension :

Les comportements. Il s'agit des contacts avec les personnes, des postures corporelles et gestuelles, de l'approche des situations à explorer, des rythmes conférés au travail etc. La première prise de contact, le maintien des liens de travail, la prise de notes alors même que personne d'autres ne prend de notes, le silence opportun ou non, la manière de se saluer (une enseignante demande à ce qu'on l'embrasse, une autre se tient beaucoup plus roide et distante et je dois tenter de m'ajuster à cela), les compte rendus à rédiger le cas échéant, la restitution demandée, la sollicitation des avis des chercheurs intervenants etc. Il n'est pas possible de faire une recension exhaustive des comportements, ils apparaissent au cours du déroulement du travail.

Ce qui relève et appartient au registre des affects. La vigilance porte sur ce plan spécifique de la sensibilité aux réalités externes, de la question de la maîtrise de soi-même et de savoir jusqu'à quel point cette maîtrise est rendue possible ou tenable. Il s'agit également des ambivalences à la question traitée, aux personnes présentes, à la situation de travail. Sur ce plan, les états intérieurs

¹⁰ La visée conflictuelle n'est en aucun cas conçue comme destructive des personnes, de leurs vécus, représentations, images etc. Le conflit est ici pensé comme manière de mettre en perspective les désaccords dans leurs fondements aussi bien cognitifs qu'affectifs. Le cœur d'un travail porte la plupart du temps sur ce fondement conflictuel qui est ignoré soit parce qu'il n'est pas identifié soit parce qu'il est dénié.

¹¹ Cifali, 1982 *Freud pédagogue? Psychanalyse et éducation*, Paris, InterEditions.

leur prise en compte sont décisifs et je tente au travers de cet écrit de les mettre à jour lorsqu'ils (me) travaillent.

Le registre, enfin, de la pensée et de ses propres processus (¹²). Je vise ici l'ancrage des pensées dans la situation problème qui est celle que constitue le décrochage scolaire que je pense ici. Quelles sont les propositions de travail qui peuvent être retenues ? Comment sont-elles discutées ? Quel est l'engagement de chacun dans ces questions, entre une manière d'implication professionnelle vs émotionnelle et des dégagements (consentir ici à se laisser altérer par les propos des autres membres du collectif) ou des décentrations possibles, entre les exigences qu'imposent les réponses quelque fois improvisées et les controverses possibles à leurs propos. Ce sont les mouvements des pensées en situations (situation problème), incarnées à partir de places et de différentes positions sociales (La principale adjointe de l'établissement, les conseiller principaux d'éducation, les enseignants, le conseiller d'orientation psychologue, les chercheurs / intervenants), affectés comme je l'écris précédemment. Ces pensées, et les processus qui les accompagnent, sont adressés aux différents membres de ce groupe et appartiennent pleinement au processus de travail.

La conception, que je développe ici, est en conséquence celle d'un sujet engagé dans le dispositif de travail proposé et qui met en œuvre une manière de compétence sociale dont je postule qu'elle s'exerce en situation, compétence à penser alors que les désaccords peuvent apparaître, les tensions également, les interprétations plus ou moins hâtives et générales...

Principes que je tente de dégager de ce travail.

Un principe d'humilité. Ce principe va presque de soi, tant il fait sans doute partie de l'éthique des professionnels de la recherche. Il faut en effet de la discrétion, du tact, une manière de retrait qui ne constitue pas pour autant un effacement. Ce type de principe est bien entendu incarné, ce qui signifie qu'il est également le résultat de maintes manières de rencontrer divers types d'interlocuteurs dans des milieux sociaux différents. Une manière en somme de trouver une place sans ostentation ni retrait de soi.

Être mêlé (à ce groupe qui s'installe dans le travail) signifie ici être associé au travail, sans confusion des places mais, dans le même temps, sans prendre le dessus ou imposer un point de vue extérieur. Le travail consiste à prendre part à une perspective qui est commune à un collectif, un groupe ici, à être impliqué dans une tentative de réflexion qui peut et doit déboucher autant sur des perspectives de compréhension (pour soi, et dans un collectif de travail. Il se trouve même une dimension de formation en groupe dans ce travail) mais aussi tout autant sur des perspectives d'action (dispositif, interventions auprès des élèves, d'autres enseignants, de personnels plus ou moins périphériques à l'action elle-même comme les conseillers d'orientation ou encore les personnels de la missions générale d'insertion). Du reste l'adresse qui m'est faite par Mme la proviseure porte bien sur l'idée d'améliorer une situation puisque le dispositif de travail porte sur un cas pratique, celui du décrochage des élèves du lycée (journal issu de la première réunion de travail avec le collectif "démission impossible", décembre 2012).

Au lieu des effets d'expertise préalable, il me semble plus judicieux au plan de l'efficacité des relations de travail d'être *mêlé* aux personnes avec qui je travaille, sans poser un rapport de force (qui de toute les manières reste présent, même euphémisé, dans les divisions entre les places, les

¹² Perron R., et coll. *La pratique de la psychologie clinique*, Paris Dunod, 1997.

initiatives inégalement réparties, la possibilité de convoquer, de révoquer éventuellement, d'initier ou de mettre un terme au travail, etc.), ni un rapport immédiat au sens des situations traversées et travaillées. Une micro-sociologie des échanges et de la communication, une compréhension de la dynamique groupale sont ici en perspective.

L'impuissance peut, sur ce plan, s'approcher ainsi de manière évidente pour qui a déjà travaillé en sciences humaines : on ne peut par avance décider de l'action ni de son sens, ni de la manière de la penser, de la façon d'organiser les réflexions et les savoirs qui portent sur elle. L'humilité peut être négativement perçue par certains comme une façon de s'extraire du travail. Elle est pourtant une manière d'entrer en contact qui assure de la possibilité de ne pas se présenter en sachant par avance mieux que quiconque, mieux que les autres, en affichant des prétentions à savoir et à faire qui exproprient les praticiens de ce qu'ils savent et font.

Un principe de vulnérabilité. L'impuissance relève, comme chercheur, de ce que Gantheret ⁽¹³⁾ désigne comme *vulnérabilité* auprès des personnes avec qui je peux travailler. Cette vulnérabilité est celle de l'abandon d'une idée, d'une théorie déjà là, armée de ses concepts (armée comme le fer vient armer le béton, le renforcer ou l'étayer, mais tout autant armée comme pour aller à la guerre et lutter contre un adversaire) pouvant rendre compte *a priori* de ce qui est précisément à étudier, d'un langage préformé de mots attendus ou convenus qui organisent les perceptions, et contraignent ainsi le sensible à se placer dans le moule déjà présent d'un langage qui code par avance les situations. La *vulnérabilité* consiste également à ce que l'espace de travail laisse toute la place pour que se crée un langage qui permette l'échange entre des logiques qui peuvent s'opposer voire s'affronter. Il m'est indispensable de quitter le registre des certitudes, et de ses savoirs, pour me présenter en somme nu à moi-même (non pas aux autres qui prêtent tant et tant à cette place de chercheur et aux personnes qui l'occupent), et me laisser altérer (c'est un des sens de la question de l'altérité) par la situation de travail et d'échanges. Gantheret parle de la situation analytique lorsqu'il évoque la vulnérabilité. Toute chose égale par ailleurs, la situation analytique n'étant pas identique à un travail de recherche comme je tente de l'approcher, j'écrirai avec cet auteur que le chercheur que je suis vise à accepter d'être *démoli* par la situation d'échanges, et sortir ainsi du refuge de la pensée préfabriquée, et des relations attendues. Ces éléments, en effet, imposent les perceptions, les expériences et fabriquent un langage qui prend le risque de chosifier tout ce qui se dit.

L'épreuve (se rendre vulnérable, aussi bien du point de vue de la place ou des places prises / assignées, que du savoir ou encore du point de vue de l'exercice langagier), là aussi ne va pas de soi et exige une manière de position intérieure qui suppose d'être silencieux tout en étant attentif à ce qui se passe en moi et à l'extérieur de moi.

Je prends ci-après la situation d'un jeune (Ayman) qui met chacun dans un grand désarroi car il place, et sa mère présente, et les représentants de l'éducation nationale, et les chercheurs présents dans une sorte d'incapacité d'agir voire même de penser. Enfin par la virulence de ses attitudes, leurs véhémences, il interdit même d'entrevoir une solution autre que de le laisser aller, sans que les représentants de l'institution n'y puissent grand chose.

La situation d'Ayman renvoie chacun, les personnes du dispositif comme sa maman présente, au double fait qu'il perturbe l'ordre scolaire et qu'il n'a pas de perspective d'orientation qu'il ne saurait totalement investir si on s'appuie et sur ce qu'il dit et sur ce qu'il a jusqu'à maintenant tenu en matière d'engagements.

¹³ Gantheret F., *Les multiples visages de l'Un. Le charme totalitaire*, Paris PUF, 2013, 138 p. L'auteur écrit : "... il s'agit de la démolition de la pensée langagière de l'analyste par ce qui, venu du patient, le saisit et n'est pas du domaine de la parole mais de l'ordre du cri" pour sortir du totalitarisme de la langue (p. 96).

Certains jeunes, c'est le cas ici d'Ayman, viennent, à leur corps défendant chercher les adultes que nous sommes, là où cela peut nous horripiler, nous exaspérer. Ces sentiments peuvent être virulents lorsqu'on représente une institution qui assied sa légitimité en particulier sur le fait de savoir (l'école, lieu de savoir et de l'apprendre) : Ayman donne le sentiment d'un auto-engendrement, comme s'il ne tenait qu'à lui de vouloir les choses pour qu'elles se produisent. Ayman par exemple dit en savoir plus que ce que savent les adultes. Tout se passe à l'entendre comme s'il pouvait se passer de l'avis des adultes et de l'avis des enseignants. Il vient chercher l'affrontement, rentre en conflit avec l'environnement humain et les représentants de l'institution. Il demande une autonomie que nous avons du mal, collectivement, à admettre car tout dans son comportement indique qu'il ne tiendra pas sa parole ou ses engagements : il n'est pas présent à la rentrée dans la section qu'il a choisie, ne s'est pas renseigné à ce sujet, il n'a pas appelé les personnes qu'il devait appeler pour se faire embaucher, il ne se lève pas aux dires de sa mère à 08h le matin, enfin il imagine que sa famille va le prendre à Paris, sans même avoir pris le temps de le leur demander et contre l'avis de sa mère, comme si les choses allaient d'elles-mêmes se plier à ses désirs du moment.

Ayman nous met au défi, nous met à l'épreuve, et dans le même temps nous doutons, les uns et les autres, sa maman y compris, de sa capacité à se mobiliser, d'autant qu'il revendique pour lui-même des choses contradictoires : avoir de l'argent / exiger disposer de ses vacances sans autre souci – se former auprès d'un patron / être son propre patron – être autonome dans sa volonté affichée / ne pas accepter d'aide...

Ayman place les adultes en position paradoxale : il éprouve sa dépendance comme une violence qui lui serait faite par des adultes de prime abord bienveillants à son endroit. Il refuse quelque situation de dépendance que ce soit (c'est l'auto-engendrement que je mentionne plus haut).

La *vulnérabilité* est ici celle de chaque adulte en présence d'Ayman. Chacun aimerait bien faire avancer la situation mais la mère comme les enseignants ne peuvent rien à cette étape du processus engagé. Pour ma part, je reste dans le silence tant je suis démunie au plan des pensées et tant les codes de l'action me sont rendus impossibles. Quel peut être en effet le principe d'une action dans ce cas de figure imposé ? Comment penser la situation à partir des éléments dont nous disposons ? Le silence se fait en moi qui accueille la parole, aussi bien de la mère que du fils, mais m'interdit de parler au fond. Ce silence ne saurait s'accorder avec l'urgence de ce qui est à traiter, mais je sais ni que dire ni que faire, si ce n'est indiquer à la maman de discrètes approbations dans ce qu'elle avance et qui traduit sa propre déroute et ses incertitudes quant au devenir de son garçon.

Dans l'après coup, cette vulnérabilité, nudité devant la situation, me permet de reprendre une manière d'analyse de la situation qui me fera proposer trois axes de travail au groupe sur trois plans différents :

L'un autour des conflits entre lycéens et parents :

Ayman est en conflit avec sa mère, laquelle de temps en temps cherche un appui sur le groupe de professionnels présents : "je veux être seul, je n'ai pas besoin d'aide" clame-t-il avec beaucoup de force. Il est en conflit également avec le monde de l'école. Il dit du reste, en fin de séance, ce que je n'arrive pas bien à comprendre que "lorsqu'on est jeune c'est la galère". Cet élève est manifestement en bute au monde adulte, sa mère comme les

enseignants du lycée. Pourtant il affirme, et sa mère également, qu'il est "bien en stage, que les choses s'y passent très bien".

L'autre autour de la question de l'orientation qui mérite d'être retravaillée car elle n'est pas aboutie dans le cadre d'une proposition précise :

Les réponses (apportées à Ayman et sa mère) me semblent peu structurées et en tous les cas peu lisibles, surtout, dans le cas présent du fait de l'intensité émotionnelle des échanges et de l'obstination quelque peu butée de l'élève. La maman a entendu parler de certaines solutions apportées à d'autres élèves (il s'agit d'élèves réorientés en boulangerie, ou ayant trouvé d'autres solutions d'orientation). La réponse que le conseiller d'orientation fait à la maman n'est pas énoncée clairement me semble-t-il, et mériterait d'être posée comme telle : "On ne prend pas votre fils à l'essai pour une solution s'il ne s'amende pas, ou ne fait pas des efforts de présence". C'est ce que je crois comprendre de la réponse apportée, mais elle est peu formalisée et me semble-t-il peu audible par les intéressés eux-mêmes.

Enfin, il me semble qu'il est possible de penser à un travail de prévention dont je trace quelques prémisses :

Quel est le sens du dépistage (une fonction diagnostic), comment le mener, sans qu'il ne soit marqué de stigmatisation sociale, sans ciblage social ou culturel, en respectant ce que sont les familles, leurs choix et leurs orientations. Il y a là les prémisses de la rencontre qui se fait sous des auspices autres que ceux habituels à l'espace de la classe ou même dans l'espace scolaire tel qu'il est appréhendé habituellement par ces protagonistes : une autre nature de parole circule, qui peut être entendue sous d'autres significations que celles dont les professionnels ont l'habitude.

La posture de *vulnérabilité* m'a donc à la fois interdit dans un premier temps, puis m'a permis de penser plus généralement à la situation en tentant d'en tracer des perspectives. Je dois à l'honnêteté intellectuelle de préciser que ces éléments ayant été donnés par écrit, plus de six mois après leur déroulement, ils n'ont pas encore été repris tel quel. En termes de processus de recherche, je dirais que les actes de recherche (ici écrire un compte rendu est une manière de s'inscrire dans un rapport de force et un rapport de sens auprès des personnes inscrites dans le dispositif) peuvent souligner les jeux de chaque acteur en présence. Ici rien ne sera dit des désaccords éventuels, ni des conflits (professionnels et d'identité professionnelles, mais tout autant des représentations de ce qui se fait ou de ce que nous envisageons de faire au sein de ce collectif) que ce propos a pu engendrer. J'ai reçu des propos encourageants soulignant l'intérêt des axes de réflexions proposés, mais les lignes sont restées à ce jour sans suite.

L'impuissance procède enfin d'une manière, d'un *principe de ruse* nécessaire pour travailler avec les forces qui sont présentes, et pour tenter de les activer. Par force j'entends ici tout ce qui relève des diverses déterminations telles que les sciences sociales peuvent les repérer à l'œuvre, de l'habitus à l'inconscient, de l'histoire aux approches économiques. Cependant cette désignation est bien trop vague pour être utile dans le travail de recherche. Je vais tenter de la clarifier à partir de l'exemple de la recherche actuelle.

Je considère, mais pour l'instant cette considération n'est pas mise à l'épreuve collective du travail, que l'enjeu central de la politique de cette recherche (pour tous les acteurs concernés) pourrait être (après échanges) à la fois de mettre sur la table les pratiques liées à la prise en compte du problème

public qu'est devenu le décrochage scolaire, de le décliner dans les caractéristiques qui plongent leurs racines dans la situation particulière de cet établissement et enfin de fonder une manière de critique des savoirs en situation qui amènent à travailler de telle ou telle manière avec les élèves. Cette remise en perspective n'est en rien abstraite et peut répondre à des questions formulées aussi simplement que celles de savoir quel type d'accueil il est possible de mettre en place pour les familles, comment distinguer les questions relatives à ce que sont les élèves, leurs souhaits d'orientation mis en regard des obligations scolaires, ce que peuvent faire les familles pour être associées de plein droit à ce travail (et non en étant juste convoquées en cas d'alerte par trop vive sur la situation de leurs enfants), comment soutenir et avec quels acteurs la scolarité désordonnée de certains, comment penser à une manière de prévention du décrochage, etc.

En somme, il s'agit de savoir comment on peut envisager une scolarité qui prenne en compte aussi bien les élèves, leurs parents et les obligations scolaires. Le décrochage est au confluent de questions sociales, scolaires et psychiques. C'est à ces éléments complexes qu'il s'agit de faire face, sans *a priori* par trop marqués de considérations préalables car le phénomène de décrochage présente des caractéristiques encore bien peu cernées et bien trop extensives. Je pense aux *décrocheurs de l'intérieur*, par exemple, qui sont présents à bas bruit dans le système, ne perturbent en rien la classe et pourtant risquent l'échec de leur scolarité car ils sont peu présents psychologiquement, restent *démotivés* selon les mots en usage dans le monde de l'école.

L'impuissance comme ruse relève de ce que Michel de Certeau appelle *tactique* qui s'inscrit dans un espace où, comme chercheur, il existe des formes d'autonomie pour définir les marges de manœuvres ⁽¹⁴⁾.

J'ai évoqué plus haut comment l'écriture d'un compte rendu pouvait être, en somme, neutralisée par l'absence de reprise au fond des points soulignés. Il me semble que cette absence de prise en compte signifie à quel point les accords sur la problématique de travail, sur l'organisation, mais encore sur les traductions communes, avec les mots respectifs (de chercheurs, d'enseignants) que nous pouvons en opérer sont encore grandement à produire. Les tensions autour des places occupées (chercheurs / membres de l'éducation nationale) sont générées par le fait qu'il faut à la fois tenir une écoute des élèves, de leur famille, comprendre une question aux contours fort complexes, tout autant apporter des solutions, des aides et enfin tenir un cadre ferme autour de la scolarité.

Nos places de chercheurs ne sont pas encore, après plus d'une année de travail, précisées avec rigueur. Cela ajoute aux aspects d'impuissance que je peux ressentir, et aux opportunités qui sont encore à saisir pour faire entendre le point de vue de chercheurs.

Nous (les deux chercheurs) sommes annoncés depuis le début de ce travail, en décembre 2012, mais présentement (octobre 2013), nous sommes en quelque sorte intronisés par la responsable du dispositif sans l'avoir demandé de manière explicite. Elle nous demande notre avis à la fois sur le dispositif de travail (nous venons de l'interroger en soulignant des aspects qui nous semblent par trop dissymétriques lorsque la famille et l'élève sont convoqués). Nous sortons de la séance de travail et nous sommes assez vivement interpellés par Mme M. enseignante alors que nous nous éloignons du lycée. Elle nous affirme qu'elle

¹⁴ J'appelle (...) « *tactique* » un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. La tactique ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances. Le propre est une victoire du lieu sur le temps. Du fait de son non-lieu la tactique dépend du temps, vigilante à y saisir au vol des possibilités de profits. Sans cesse le faible doit tirer parti des forces qui lui sont étrangères. L'auteur oppose tactique à stratégie si cette dernière est définie comme suit : la « *stratégie* » (est) le calcul des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un « environnement ». in De Certeau M., *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris Gallimard 1990.

n'a pas cherché à nous agresser au cours de la séance (je la rassure, manière d'éviter une querelle vaine hors du lieu de travail, et quoi que je pense de son intervention que je qualifierai de très vive. Elle affirmait en particulier qu'il n'est pas nécessaire de "s'interroger sans cesse"), et vient donc s'adresser à moi pour le dire, sur le parvis du lycée. Notre métier selon elle "dispose de temps, mais pas le sien" (je ne lui signifie rien sur ce plan).

Mme M. ne veut pas d'une observation qui lui semble être en surplomb. Je lui rappelle que je me suis montré nombre de fois vraiment démuni, tout comme elle, ayant pris soin de dire en plusieurs moments que j'étais comme chacun présent dans ce collectif, que je n'avais pas de solution clefs en main aux questions qui se posent à nous, en prenant même appui sur des exemples personnels pour illustrer mon propre désarroi qui était sincère et correspondait tout à fait à ce que je sentais sur l'instant.

Le malentendu, l'absence de propositions qui permettraient de parler le même langage, celui de l'action, mais tout autant des problématiques de travail conduisent à devoir se taire, et à ruser avec la situation. Cela risque, à terme, de ne pas être tenable si la mutualisation des perspectives, des attendus, des analyses, des compréhensions respectives n'est pas d'avantage versée au bénéfice du travail en commun.

L'impuissance relative au fait de ne pouvoir s'exprimer depuis une place précise, à pouvoir avancer des analyses qui puissent faire l'objet de controverses, à rester en retrait des temps de délibération collective nous fait prendre le risque de tenir nos légitimités de la seule présence de la proviseure adjointe qui nous autorise à parler, mais peut tout autant nous l'interdire. Cela nous fragilise et nous délégitime car nous ne tenons notre propos que d'une autorisation. La ruse consiste à tenter de construire, au gré des circonstances, un rapport de savoir qui permette progressivement une ouverture vers d'avantage de liberté de penser, pour que les paroles en provenance de champs différents (des pratiques, des tenants des sciences humaines) puissent se déployer et s'autoriser mutuellement, y compris en traduisant leurs désaccords respectifs.

Pour conclure momentanément : Impuissance et insoumission dans l'exemple de la recherche sur "démission impossible" !

L'impuissance évoquée dans ces réflexions relève de deux ordres différents : une manière d'inquiétude relative aux questions de la possibilité de mener une recherche auprès des acteurs, très singulièrement ici auprès d'un collectif constitué d'enseignants et des personnels de l'éducation nationale. Cette inquiétude est liée à la question propre au chercheur qui est celle d'envisager un mieux être au travail de ces collectifs enseignants et sans nul doute, également, à voir s'imposer un monde plus respectueux des principes d'égalité et de laïcité auprès des élèves cette fois, principes qui sont *encore* ceux propres à l'éducation nationale.

Je peux donner à lire une manière d'indignation et d'impatience à ne pas pouvoir intervenir plus avant dans le dispositif qui me semble pourtant très riche du fait de sa pertinence (dans l'action) et de ses éventuels qualités heuristiques qui restent bien en deçà de ce que personnellement je souhaite. Je peux également laisser entrevoir les incertitudes, impasses, déceptions, qui sont ceux d'un travail qui est en cours.

C'est dans ces affects que réside également l'impuissance : faire entendre sans aucun doute une voix, une analyse, sans doute plus attentive aux violences que nous avons pu observer (dans les faits et dans les propos) avec mon collègue ou aux entorses avérées à des principes qui sont oubliés ou

négligés (laïcité entre autre) et sont recouverts par de multiples relations de dominations rendues invisibles (dans les faits et dans les propos là encore) à force d'être occultés.

L'impuissance réside également dans le fait que pour l'instant cet écrit lui-même ne peut être soumis à l'équipe, au risque d'une incompréhension radicale. Faudrait-il pour autant que je n'écrive ni ne pense rien? Certes non, mais ce qui est perceptible ici c'est que les affects sont liés aux défauts ou manque de travail : les indignations (en dépit de l'intérêt du travail mené, encore une fois), la révolte face aux injustices que j'ai peu soulevées dans ce texte, ces affects ne sont pas *désobjectivés* par le fait d'un travail sur les interprétations habituelles et ne peuvent être travaillés pleinement dans une organisation qui doit ici se trouver, et une problématisation qui reste à élaborer. Le refus de certaines violences institutionnelles est parée des meilleures intentions du monde mais n'est pas encore mis en perspective commune de réflexions. Ainsi je notais dans mon journal de bord qu'à mes yeux,

... certaines élèves sont des "intruses", non conformes aux lois tacites et même quelque fois explicites du lieu où elles seraient tentées de s'inclure... Vulnérables, elles sont indésirables en fait ⁽¹⁵⁾. L'école sanctuarisée (cette question reste à discuter) appelle à une présentation de soi, car on ne peut y arriver en sauvageon, ou non éduqué (c'est en effet un reproche adressé aux élèves), c'est-à-dire sans posséder les codes de la bonne présentation de soi et de ce qu'il faut faire pour être considéré dans une place d'élève.

La remise en cause d'un travail insuffisant à mes propres yeux reste le moteur de ce qui nous anime, mon collègue et moi, dans ce travail de recherche. Si je traduis cette impuissance en termes d'opération de recherche, je dirais que nos centres d'intérêts ne convergent pas encore, et que nous ne sommes pas encore, après plus d'une année de fonctionnement, légitimes pour parler librement de nos observations.

Pour le dire autrement, ce travail se situe pour moi-même au seuil de ce qui porte sur le sens et les limites d'une intervention dans le monde scolaire, plus généralement peut-être dans le monde social. Mais je ne souhaite pas insulter l'avenir de ce travail qui reste vif.

Si être chercheur dans le cadre d'une recherche action c'est aussi tenter de mettre à jour les impensés de ce qui nous lie au travail, les attendus implicites du dispositif et de ses processus, des évidences tues objet de consensus plus ou moins consistants, alors nous sommes bien loin du compte. Je pense ici au regard porté sur l'orientation de ces jeunes et leur place au lycée, au sens même que prend tout d'un coup la scolarité de ces jeunes au sein de l'établissement :

On passe du temps avec les déshérités, on ne s'occupe plus des élèves lambda, moyens, nous en perdons le sens de l'excellence. Il y a ainsi un nivellement par le bas. Nous sommes des adjuvants au pôle emploi. Les élèves ne sont pas inscrits à pôle emploi et sont présents à l'école. On n'arrive plus à faire notre métier. Mon rêve serait de travailler sur les élèves moyens et de les rendre excellents. Notre métier se transforme, avant ces élèves décrocheurs sortaient du système scolaire.

La micro-étude que nous menons, mon collègue et moi, est ici source de tensions importantes entre nos convictions propres, les principes moraux, les convictions portant sur l'école, celles politiques et ce que nous devons à la rigueur du travail de recherche auprès des personnes. Je ne suis pas certain

¹⁵ Je ne saurais, en l'état du travail, m'aventurer trop loin sur l'enchevêtrement des questions de souffrances psychiques, de heurts scolaires et de difficultés sociales diverses que je mentionne plus haut. J'en prends pour preuve le malaise ou le désarroi (inégalement) perceptible de parents, au cours de l'entrevue que nous menons avec eux, et encore qu'eux mêmes ne savent ni ne peuvent (pas plus que les enseignants) sans doute répondre aux propres questions de leurs enfants que ce soit dans l'univers scolaire, mais tout autant apparemment dans le monde familial.

de l'utilité (heuristique et en termes d'intervention, c'est-à-dire de résultats pratiques pour les professionnels engagés) de notre travail et je dois dire qu'une position en surplomb serait bien plus confortable et agréable à vivre que celle de l'engagement auprès de cette équipe. Personnellement j'oscille entre incapacité d'intervenir et optimiste raisonné, entre *impuissance littérale* et *impuissance relative* qui admet que les personnes concernées sont celles qui peuvent élaborer un savoir fondé sur leurs pratiques professionnelles... en présence de ce tiers que constitue le ou les chercheurs présents.

Le parti pris de l'impuissance que j'ai tenté de mettre en perspective est celui qui amène à considérer qu'il y a constamment un risque *d'imposture* à vouloir se placer d'une part sans affect, d'autre part sans intérêt public (¹⁶)... comme si la recherche était animée de la seule curiosité, du souci de la compréhension du monde social, de la bonne volonté à éclairer le monde de la lumière de la vérité. J'ai tenté d'indiquer combien le chercheur que je suis se trouve au milieu de ses affects (y compris à se trouver nu et sans perspective) et de la contingence du milieu où il intervient et où il étudie. Le paradoxe énoncé en début de ces pages est à son point de tension le plus vif : nous ne visons pas explicitement à un changement et en l'absence d'une construction clarifiée des demandes respectives des chercheurs et de l'équipe enseignante, nous ne pouvons guère avancer sur les idées d'une intelligibilité plus poussée des situations.

Ce risque d'imposture recouvre l'idée que le travail est doublement séparé : d'une part des intérêts collectifs, le chercheur se fait alors l'interprète d'une situation et peut se mettre à parler seul de ce qu'il entend ou croit comprendre. Nous avons vu que ces intérêts collectifs sont encore bien indécis dans le cas de cette *expérimentation*. D'autre part, à parler seul le chercheur pose ainsi ses propres conditions pour parler *science* tout en omettant de considérer que le travail mené ne doit pas être déformé par les questions aussi bien subjectives que politiques.

L'impuissance comme épreuve (personnelle, épistémologique, politique, dans le langage comme dans l'action) réhabilite, si elle n'est pas pure passivité, à part égale, ces aspects séparés. Dans ce texte nous voyons en réalité que ces éléments séparés interdisent le dépassement du paradoxe initialement énoncé. L'objet de travail n'est pas suffisamment parlé pour façonner collectivement, même si l'action se poursuit en direction des familles et des élèves. L'impuissance risque ici de camper sur son seul volet de passivité et d'empêchement du travail de mobilisation et de renouvellement des pensées et des actes.

Pierre-Alain GUYOT (novembre 2013)

Pour citer cet article : Pierre-Alain GUYOT, « Figures de l'impuissance dans le cadre d'une recherche intervention. Le cas d'un travail au lycée portant sur le "décrochage scolaire" », <http://www.les-seminaires.eu/figures-de-limpuissance-dans-le-cadre-dune-recherche-intervention-le-cas-dun-travail-au-lycee-portant-sur-le-decrochage-scolaire/>, mis en ligne le 03 décembre 2013

¹⁶ Stengers I., *Une autre science est possible ; Manifeste pour un ralentissement des sciences*. Suivi de *Le poulpe du doctorat*, Paris La découverte, 2012, (215 p.)

