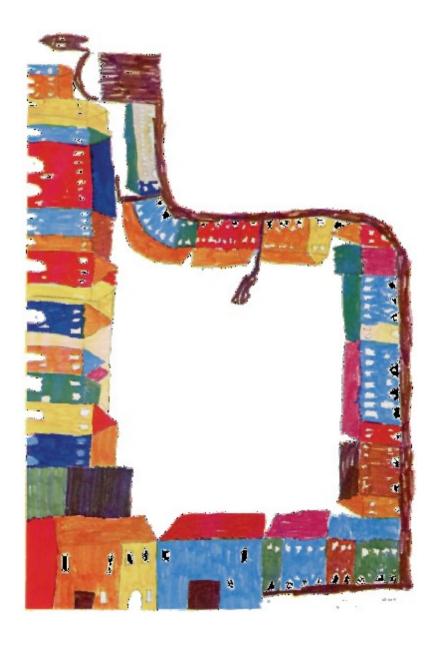


clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation



Comité de rédaction

Directrice de publication

Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Nanterre)

Rédacteur en chef

Louis-Marie Bossard (Cref, Paris Nanterre)

Secrétaires de rédaction

Patrick Geffard (Circeft, Paris 8)

Catherine Yelnik (Cref, Paris Nanterre)

Françoise Bréant (Cref, Paris Nanterre)

Arnaud Dubois (Cirnef, Rouen)

Laurence Gavarini (Circeft, Paris 8)

Marc Guignard (ECP, Lyon 2)

Léandro de Lajonquière (Circeft, Paris 8)

Caroline Le Roy (Circeft, Paris 8)

Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)

Illaria Pirone (Circeft, Paris 8)

Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen

José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)

Alan Bainbridge, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)

Serge Boimare, centre Claude Bernard

Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)

Teresa Carreitero, université fédérale Fluminense (Brésil)

Philippe Chaussecourte, université Paris Descartes

Mireille Cifali-Bega, université de Genève (Suisse)

Christophe Dejours, Conservatoire National des Arts et Métiers

† Dominique Fablet, université Paris Ouest Nanterre La Défense

† Jean-Claude Filloux, université Paris Ouest Nanterre La Défense

Charles Gardou, université Lyon 2

Jean-Luc Gaspard, université Rennes 2 Haute Bretagne

Florence Giust-Desprairies, université Paris VII

Michèle Guigue, université Lille 3

Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)

Martine Lani-Bayle, université de Nantes

Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)

Serge Lesourd, université de Strasboura

François Marty, université Paris Descartes

Denis Mellier, université de Franche-Comté

Patricia Mercarder, université Lyon 2

Sylvain Missonnier, université Paris Descartes

Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes

† Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense

† Jacques Nimier, université de Reims

Annick Ohayon, université Paris 8

Dominique Ottavi, université Paris Nanterre

Françoise Petitot, psychanalyste

Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)

Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)

André Sirota, université Paris Nanterre

Marta Souto, université de Buenos Aires (Argentine)

André Terrisse, université Toulouse Jean Jaurès

Mariette Théberge, université d'Ottawa (Québec)

Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)

Linden West, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)

Sommaire

Éditorial	
Louis-Marie Bossard	5
Dossier : Le numérique dans les métiers du lien	
Le numérique dans les métiers du lien Jean-Luc Rinaudo	9
L'orientation professionnelle avec le numérique : du virtuel, encore de l'imaginaire et toujours du réel Dominique Méloni	15
Jeu de corps et d'« @-corps » dans un « e-groupe » de formation analytique Grégoire Thibouville	31
Humain, trop humain, inhumain? Avatars et robots à l'épreuve des dispositifs thérapeutiques Catherine Weismann-Arcache, Steve Bellevergue, Lisa Richard-Lefevre et Jean-Michel Coq	41
Pourquoi certains enseignants désertent-ils Facebook ? Kinjal Damani	57
L'ouverture de la classe via les nouvelles technologies de la communication : l'enseignant exposé aux regards extérieurs Christelle Claquin	77
Autres articles de recherche	
Conversion didactique en classe de français à propos de l'écriture d'une nouvelle Sandra Cadiou	95
Publics, professionnels et contextes étudiés dans les articles de la revue Cliopsy (2009-2019) Bernard Pechberty	109
Entretien	
Entretien avec Sylvain Missonnier Jean-Luc Rinaudo	117
Reprises	
Introduction au texte de Karl Mannheim David Faure	127
Éducation des masses et analyse de groupe Karl Mannheim	133
Recensions	157
Thèses	161
Résumés - Abstracts	163

Éditorial

Ce vingt-deuxième numéro de la revue *Cliopsy* est principalement consacré à un dossier intitulé : « Le numérique dans les métiers du lien ». Il a été coordonné par Jean-Luc Rinaudo avec l'aide du comité de rédaction de la revue. À partir du constat selon lequel le virtuel a envahi notre quotidien à travers les outils numériques, ce dossier entend aborder la part du travail psychique mis en œuvre par les sujets dans leur confrontation quotidienne aux technologies de la communication dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Ainsi, après l'introduction de ce dossier par Jean-Luc Rinaudo, Dominique Méloni analyse les répercussions de la révolution numérique sur la façon d'envisager l'orientation scolaire et professionnelle des adolescents. Dans son texte intitulé *L'orientation professionnelle avec le numérique : du virtuel, encore de l'imaginaire et toujours du réel*, elle avance que si la prise d'information se trouve aujourd'hui extrêmement simplifiée, la toute-puissance apparente du numérique renforce l'illusion de l'élève à pouvoir maîtriser son parcours. Certes, en l'incitant à prendre davantage d'informations, le numérique peut en partie soutenir son travail de construction de l'image de soi. Mais il ne l'aide en rien pour le travail psychique à engager afin d'ordonner son désir. Ainsi, peu de place est maintenant laissée à une prise en compte des problématiques psychiques de l'élève qui rencontre des difficultés particulières à envisager son avenir.

Fort d'une expérience « cyberculturelle » dans un groupe de formation, Grégoire Thibouville s'interroge, dans son texte Jeu de corps et d'« @-corps » dans un « e-groupe » de formation analytique, sur les répercussions psychiques de l'utilisation d'un dispositif de formation par visioconférence. Faisant retour sur la manière dont il a vécu la succession d'une dizaine de séances de formation au cours d'une année universitaire, il constate qu'en téléconférence le sujet est dans une présence-absence du corps, partielle ou totale, tandis que le groupe est tenu à l'écart risquant ainsi de devenir moins intrusif et étant davantage potentiellement soumis au contrôle et à la manipulation.

Catherine Weismann-Arcache, Steve Bellevergue, Lisa Richard-Lefevre et Jean-Michel Coq présentent *Humain, trop humain, inhumain? Avatars et robots à l'épreuve des dispositifs thérapeutiques*. Dans ce texte, les auteurs tentent de faire un parallèle entre les effets de l'utilisation de jeux vidéo dans le cadre d'une psychothérapie d'adolescents et l'emploi d'un robot en chirurgie cardiothoracique lors d'une opération menée par un chirurgien. Ils interrogent la fonction désorganisante ou structurante de ces nouveaux dispositifs de soins et, en référence à *L'inquiétante étrangeté* de Freud, la confusion possible entre l'animé et l'inanimé que leur usage peut entraîner.

Pour répondre à la question *Pourquoi certains enseignants désertent-ils Facebook*?, Kinjal Damani s'attache à comprendre les pratiques enseignantes sur les réseaux sociaux. Elle part de l'hypothèse selon laquelle l'enseignant imagine que le fait d'extérioriser certains éléments de sa vie intime sur les réseaux sociaux lui permettra de mieux les intérioriser à travers les réponses renvoyées par les différents usagers. À partir d'observations de pages Facebook d'enseignants ainsi que d'entretiens avec eux, elle pense que la plupart d'entre eux s'attendaient à une reconnaissance de la part des élèves par l'intermédiaire de discussions avec eux et qu'ils se trouvent au contraire douloureusement confrontés à une absence quasi-totale de retours.

Enfin, dans L'ouverture de la classe via les nouvelles technologies de la communication : l'enseignant exposé aux regards extérieurs, Christelle Claquin tente d'appréhender, dans le contexte social actuel, les modalités mises en œuvre par l'enseignant en situation pédagogique, du point de vue des relations interpersonnelles et groupales et de son rapport au savoir. À partir d'un entretien de recherche clinique avec un enseignant de lycée, elle interroge la place du regard dans la classe en lien avec l'utilisation croissante des nouvelles technologies de la communication. Elle présente également quelques hypothèses relatives aux phénomènes psychiques à l'œuvre chez l'enseignant dans cette situation.

Viennent ensuite deux articles hors dossier. Avec *Conversion didactique en classe de français à propos de l'écriture d'une nouvelle*, en se référant à la didactique clinique, Sandra Cadiou s'intéresse à l'écriture de fiction en classe de français en lycée professionnel et à l'investissement personnel présent dans l'écriture. Elle se demande s'il existe des éléments de nature psychique présents dans les phénomènes d'apprentissage et dans la production écrite et, si c'est le cas, comment ceux-ci construisent du savoir-écrire, autrement dit s'il y a aussi une conversion didactique chez le sujet-élève. Elle expose des résultats de recherche à travers le cas d'un élève qu'elle a suivi au cours de son apprentissage de l'écriture d'une nouvelle « à chute ».

Dans la suite des textes parus dans le précédent numéro et visant à repérer des thématiques présentes dans les vingt premiers numéros de la revue, Bernard Pechberty propose son regard dans *Publics, professionnels et contextes étudiés dans les articles de la revue Cliopsy (2009-2019)*. En voulant identifier les professions, les publics ainsi que leurs contextes présents dans les 121 articles de recherche retenus, il repère une présence très importante des acteurs du monde de l'enseignement qui ouvre cependant des passerelles vers des thématiques nouvelles : l'adolescence dans l'élève, l'inclusion scolaire, la vulnérabilité sociale et éducative, les liens entre éducation et soin.

Après ces articles de recherches, un entretien vient faire écho à la problématique du dossier. Interrogé par Jean-Luc Rinaudo, Sylvain Missonnier évoque les éléments de son enfance dans lesquels il pense que s'enracine son intérêt pour les technologies de l'information et de la communication, intérêt qui n'a fait que se renforcer au cours de sa vie professionnelle. L'introduction de nouveaux outils ayant, de tout temps, suscité de vives critiques et d'importantes oppositions, il s'est lui-même souvent trouvé confronté à une atmosphère de polémique, ce qui ne l'a cependant nullement découragé. De fait, dès les années 80, il n'imaginait pas sa vie future sans ordinateur et, « entre dénonciation outrancière et émerveillement naïf », il souligne l'importance de son travail de psychologue en périnatalité dans sa réflexion sur le numérique. Aujourd'hui, il mène une analyse du travail psychique mis en œuvre par les sujets dans leur confrontation quotidienne aux technologies de la communication afin d'envisager une véritable psycho(patho)logie du virtuel quotidien.

Pour la rubrique « Reprises », nous avons choisi un texte de Karl Mannheim, Éducation des masses et analyse de groupe, publié en français pour la première fois. David Faure, un des traducteurs, le présente en donnant quelques repères sur la vie de l'auteur, sociologue célèbre en Allemagne avant l'arrivée au pouvoir des nazis. Dans ce texte publié en anglais, une première fois en 1939 dans un ouvrage collectif puis à nouveau en 1943 dans un recueil rassemblant un certain nombre de ses interventions orales, Karl Mannheim développe la manière dont il conçoit les liens entre sociologie et éducation à travers les enjeux de la période de crise que traverse alors l'Europe. Puis, remettant les effets d'élaboration psychique de l'analyse sociale dans une perspective historique, il apporte une contribution originale aux théories de l'intervention à visée éducative, en particulier par le rôle qu'il attribue aux petits groupes comme lieu d'un « ajustement » entre l'individu et le collectif pour orienter les transformations sociales.

Une recension puis les résumés d'une thèse et des articles de recherche viennent clore ce numéro. La recension a été rédigée par Xavier Riondet à propos du livre de Arnaud Dubois, *Histoires de la pédagogie institutionnelle.* Les monographies.

La thèse concerne Lingjun Wan auteure de *Malaise dans l'éducation familiale* en Chine. Approche clinique d'orientation psychanalytique.

Bonne lecture,

Louis-Marie Bossard

Le numérique dans les métiers du lien

Jean-Luc Rinaudo

Lire la presse, consulter un trajet, réserver un billet de train, consulter la carte d'un restaurant, chercher un hébergement pour des vacances, correspondre avec ses collègues, ses amis, sa famille, jouer, écouter de la musique, regarder un film ou une émission de télévision, vérifier l'orthographe d'un mot ou traduire une expression en langue étrangère, contacter une administration, payer ses impôts, commander des vêtements ou faire ses courses... La liste pourrait s'étendre probablement sur toute une page. Les technologies numériques ont envahi notre vie quotidienne.

De même, le numérique est de plus en plus présent dans les sphères professionnelles. Dans les champs de l'éducation, de la formation ou du soin, les professionnels comme les personnes qui leurs sont confiées, apprenants ou patients, ont à faire avec les technologies de l'information et de la communication: l'enseignement à distance (Linard, 1990), l'accompagnement en ligne d'un patient malade chronique ou âgé (Dubreuil et Hazif-Thomas, 2013), la médiation du jeu vidéo ou de la réalité virtuelle (Haza, 2019), la sociabilité juvénile (Rodriguez, 2014) ou l'accompagnement en travail social des jeunes via les réseaux sociaux (Rollet, 2019)... Là encore, la liste pourrait être très longue.

Dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, les premiers travaux de recherche ont commencé par montrer l'intérêt de ces nouveaux outils, proposant, souvent de manière partisane, de généraliser les pratiques des pionniers. Si la tentation de la démonstration des avantages des technologies pour l'apprentissage, le soin ou la pratique professionnelle est toujours présente dans certains travaux, des recherches actuelles, de plus en plus nombreuses, se font moins techno-centrées. Autrement dit, elles ne se focalisent plus autant qu'auparavant sur la valeur ajoutée supposée des technologies numériques, mais davantage sur les pratiques ordinaires à l'œuvre dans ces champs au quotidien. Ainsi, lorsque les chercheurs qui conduisent de telles recherches sur les pratiques ordinaires des sujets qu'ils rencontrent se réfèrent à la psychanalyse, on peut sans doute avancer, sans abus de langage, qu'ils contribuent à éclairer la psycho(patho)logie du virtuel quotidien, comme l'a énoncé Sylvain Missonnier (2003).

Dans ce champ, les chercheurs étudient les dimensions subjectivantes tout comme les dimensions aliénantes des pratiques numériques, en centrant leurs travaux sur des situations singulières, étudiées en profondeur, et évitent les discours généralistes. Les pratiques médiatisées des enseignants, des soignants, des apprenants ou des patients se construisent en tension entre un travail de déliaison et un travail de construction et de renforcement du lien (Rinaudo, 2011). On peut rapprocher cette tension entre déliaision et subjectivation du concept de *pharmakon* souvent évoqué à propos des technologies numériques : le meilleur comme le poison.

Les métiers du lien sont, tout à la fois, « centrés sur un travail de symbolisation et d'appropriation subjective de l'expérience vécue du sujet rencontré » (Roussillon, 2019, p. 42) et, en ce sens, ils s'inscrivent dans des dispositifs de médiation, mais sont également traversés par des mouvements psychiques de déliaison. Claudine Blanchard-Laville (2013, p. 194) rappelle que l'acte formateur est infiltré par des fantasmes de vie et de mort. Il est donc tout à fait raisonnable de penser que les pratiques médiatisées par le numérique, dans le champ des métiers du lien, ont pour effet de donner à voir, en les amplifiant, les processus psychiques de déliaison et de subjectivation à l'œuvre.

Comme les autres outils, les technologies numériques permettent à l'être humain de s'affranchir des limites de son propre corps pour s'approprier son environnement. Mais ce qui leur est spécifique, c'est qu'elles constituent des technologies de l'intelligence, comme le repérait Pierre Lévy (1990). Grace à la vitesse de traitement de l'information et aux capacités de calcul, elles ne font pas qu'amplifier les bras ou les jambes des usagers mais fournissent des outils qui, potentiellement, aident à penser. Dans les débats qu'elles soulèvent chez leurs utilisateurs et dans la société, les chercheurs repèrent inquiétude et engouement. On peut y voir une nouvelle version d'une querelle entre les anciens tenants de la tradition et les modernes férus de technologies et de changement. Les cliniciens y entendent plutôt, chez certains, une peur sourde d'un possible remplacement de l'homme dans ses activités par une machine. Si, lorsqu'il s'agit de travaux dangereux ou pénibles, on peut louer ce remplacement, le constat est tout autre dans les métiers du lien. Cette peur d'un remplacement n'est pas à considérer comme une revendication corporatiste. Elle est une forme d'opposition aux modèles qui considèrent l'éducation ou le soin comme une fabrication, possiblement reproductible, pouvant être transcrite en algorithmes, où le professionnel n'est plus un sujet mais un acteur interchangeable. Cette peur, souvent inconsciente, constitue ainsi une réaffirmation que les métiers du lien sont une praxis, un art de faire porté par des sujets en interaction.

En outre, dans un contexte où les institutions tentent de mesurer l'efficacité des pratiques des professionnels, en imposant des réingénieries pédagogiques par le biais de protocoles rigides qu'il s'agit d'appliquer strictement plutôt que de les interpréter en situation, les outils numériques peuvent apparaître chez certains professionnels des métiers du lien, comme présentant le risque de perte de leur signature (Blanchard-Laville, 2001), c'est-à-dire de ce qui les constitue en tant que professionnels singuliers. Je fais l'hypothèse qu'ils vivent leur rapport aux technologies numériques

comme une attaque contre la liaison qui contribue à défaire ou morceler leur identité de sujet professionnel.

Pour d'autres, les technologies numériques sont justement un élément supplémentaire au côté d'autres « outils » comme leur voix ou leur posture, qui leur permet d'affirmer leur signature. Ils vivent alors inconsciemment l'usage professionnel du numérique comme un élément de renforcement de leur développement professionnel en tant que sujet.

Les outils numériques sont assez souvent investis d'une valeur affective particulière. Ils sont donc investis d'une fonction, c'est-à-dire d'un lien, au sens de Bion (1957/1983), et c'est celle-ci qui est intéressante à étudier pour les chercheurs cliniciens, plutôt que les spécificités de l'objet technique lui-même. C. Blanchard-Laville (2008) a repéré deux types de liens à l'œuvre chez les enseignants : leur rapport au savoir et leur lien avec les apprenants. Je propose qu'à ces deux types de liens, s'ajoute un troisième : leur lien aux outils numériques, articulé aux deux autres.

Ce numéro de la revue Cliopsy rassemble cinq textes qui interrogent les effets de pratiques ordinaires médiatisées par des outils numériques dans l'exercice de métiers du lien.

Grégoire Thibouville propose, à partir de sa propre expérience d'un groupe de formation dans le champ de la psychanalyse auquel il participe à distance, à travers un dispositif numérique, d'étudier les notions de présence-absence, d'intérieur et d'extérieur, donc de limites. Il interroge également l'effacement des corps qu'induit l'utilisation des outils de la distance, dans ce « e-groupe ». Les questionnements que soulève G. Thibouville dépassent largement le contexte de la formation psychanalytique et rejoignent ceux posés dans le champ de la formation, par exemple lors de l'utilisation de robots de téléprésence (Rinaudo, 2018) ou dans le champ de la visioconsultation (Haddouk, 2017).

Catherine Weismann-Arcache, Steve Bellevergue, Lisa Richard-Lefevre et Jean-Michel Coq proposent un article construit à partir de l'analyse de deux situations cliniques dans le domaine du soin, qui mettent à l'épreuve les outils numériques : le jeu vidéo dans un travail psychothérapeutique avec des adolescents, d'une part, et le robot en chirurgie, d'autre part. Les auteurs interrogent l'effet potentiellement désorganisant ou structurant de ces outils numériques. Comme dans le texte de G. Thibouville, les notions de limites sont convoquées, en particulier la différenciation qu'avait pointée Searles (1986) entre humain et non humain. Les auteurs rappellent fort justement que les technologies peuvent renforcer le fantasme de toute puissance des professionnels qui les mettent en œuvre dans leurs pratiques.

Les trois autres articles sont centrés sur le champ éducatif.

Dominique Méloni s'intéresse à la question de l'orientation assistée par les technologies numériques. Elle repère le paradoxe entre une demande sociale adressée aux adolescents de se déterminer quant à leur orientation scolaire et professionnelle, d'une part, et le vécu de l'adolescence caractérisé par

l'écroulement des repères anciens et la rupture de l'équilibre de l'enfance qu'entraînent les bouleversements de la puberté, d'autre part. Ce paradoxe n'est certes pas lié à l'usage de technologies numériques, mais ces dernières lui donnent un éclairage plus intense. En particulier, la volonté de maîtrise mise en œuvre via le numérique et l'Internet objet supposé savoir, renforce des vécus de déliaision psychique et de possibilité d'un savoir sans sujet. D. Méloni invite les professionnels de l'orientation, psychologues, enseignants ou Conseillers Principaux d'Éducation à ne pas céder leur place à la machine afin de préserver une parole et les phénomènes transférentiels qu'implique la rencontre avec un adulte pour un adolescent.

À partir d'un questionnement sur le regard, Christelle Claquin montre, dans l'analyse d'un entretien avec un enseignant, que les pratiques numériques dans la sphère professionnelle modifient son rôle, de passeur à transmetteur de savoirs, et comment elles brouillent le repérage des places des professeurs, élèves et parents. Elle avance que l'utilisation des réseaux sociaux entraîne l'enseignant sur le registre de l'intime et remet au travail le rapport au savoir, avec un jeu entre ce qui est donné à voir et ce qu'il ne faudrait pas voir.

Pour sa part, Kinjal Damani poursuit son analyse des pratiques d'enseignants du second degré médiatisées par les réseaux sociaux, commencée en 2010 et reprise en 2018, à partir d'observations et d'entretiens de recherches avec des enseignants. Elle analyse les processus inconscients mobilisés dans le fait de poursuivre ou d'abandonner une utilisation des réseaux sociaux avec les élèves.

Ce dossier se poursuit par un entretien avec Sylvain Missonnier, professeur de psychopathologie clinique à l'université Paris Descartes. Il donne à voir la construction de son propre rapport aux technologies numériques et propose des pistes pour une psycho(patho)logie du virtuel quotidien en insistant sur l'importance du lien dans la construction du psychisme.

Références bibliographiques

Bion, W. R. (1983). Attaques contre la liaison. Dans *Réflexion faite* (p. 105-123). Paris : PUF. (Texte original publié en 1957).

Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris: PUF.

Blanchard-Laville, C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. Psychopathologie du quotidien de l'enseignant. *Cliniques méditerranéennes, 77*, 159-176.

Blanchard-Laville, C. (2013). Au risque d'enseigner. Paris : PUF.

Dubreuil, A. et Hazif-Thomas, C. (2013). Le web nouveau vecteur d'exigences de la relation médecin-malade : quid des internautes âgés ? *Neurologie, psychiatrie, gériatrie, 13*, 243-249.

Haddouk, L. (2017). L'entretien clinique à distance. Manuel de visioconsultation. Toulouse : Érès.

Haza, M. (dir.) (2019). *Médiations numériques : jeux vidéo et jeux de transfert*. Toulouse : Érès.

Lévy, P. (1990). Les technologies de l'intelligence. Paris : La Découverte.

Linard, M. (1990). Des machines et des hommes. Paris : Éditions universitaires.

- Missonnier S. (2003). Pour une psycho(patho)logie du virtuel quotidien. Dans S. Missonnier, H. Lisandre (dir.), *Le virtuel la présence de l'absent* (p. 39-85). Paris Paris : FDK
- Rinaudo, J.-L. (2011). TIC, éducation et psychanalyse. Paris : L'Harmattan.
- Rinaudo, J.-L. (2018). Robot de téléprésence à l'université : entre subjectivation et déliaison psychique. Dans J.-L. Rinaudo (dir.), *Téléprésence en formation* (p. 155-170). Londres : ISTE.
- Rodriguez, N. (2014). *Identité, représentations de soi et socialisation horizontale chez les adolescentes âgées de 11 à 15 ans pratiquant l'expression de soi sur Internet*. Doctorat de psychologie. Université Toulouse le Mirail Toulouse II.
- Rollet, S. (2019). En quoi le récit de soi sur Facebook peut-il permettre un accompagnement vers la résilience en soutenant l'estime de soi d'un public précarisé et fragilisé ? Mémoire de master. Université de Rouen-Normandie.
- Roussillon, R. (2019). Une métapsychologie de la médiation et du medium malléable. Dans A. Brun, B. Chouvier et R. Roussillon, *Manuel des médiations thérapeutiques* (p. 42-70). Paris : Dunod.
- Searles, H. (1986). L'environnement non humain. Paris : Gallimard.

Jean-Luc Rinaudo

Laboratoire Cirnef Université de Rouen-Normandie

Pour citer ce texte:

Rinaudo, J.-L. (2019). Le numérique dans les métiers du lien. *Cliopsy*, 22, 9-13.

L'orientation professionnelle avec le numérique : du virtuel, encore de l'imaginaire et toujours du réel

Dominique Méloni

La notion d'orientation scolaire et professionnelle a émergé dans la plupart des pays industrialisés au début du XXe siècle. Son évolution est indissociable à la fois du développement de l'ensemble de la recherche en psychologie, des contextes sociaux et des choix des politiques éducatives. Tout d'abord, cette discipline apparaît avec l'essor de la psychologie expérimentale. Les principaux fondateurs de la psychologie de l'orientation tels qu'Henri Piéron (1881-1964), Jean-Maurice Lahy (1872-1943), Henri Laugier (1888-1973) et Julien Fontègnes (1879-1944) souhaitent l'ancrer dans ce qu'ils considèrent être une psychologie scientifique qu'ils associent au maniement de données mesurables. S'attachant à définir les conditions les plus propices au repérage des caractéristiques d'un individu, impliquées dans un métier, ils privilégient par conséquent le recours à la psychométrie. Rapidement, l'appréhension de l'orientation s'enrichit des avancées de la psychologie développementale, de la psychologie sociale et de la psychologie cognitive. Mais la seule prise en compte des découvertes en psychologie ne suffit pas à cerner l'évolution de cette discipline, car les préoccupations sociétales influencent considérablement les questions qu'elles cherchent à traiter. Par exemple, si le manque de main-d'œuvre des périodes d'après-guerre a pu conduire à la volonté d'optimiser les choix des individus, le contexte ultra libéral, marqué par la pénurie d'emploi, renverse actuellement la situation. Recherches et pratiques se focalisent désormais, non pas sur le choix que l'élève doit émettre, mais sur ce qui pourrait lui assurer une capacité à s'orienter, y compris dans son avenir plus éloigné. S'ajoute encore le fait que cette discipline reste sensiblement liée aux réformes successives, propres à chaque pays, bien qu'elles tendent à converger au niveau européen et mondial vers un élargissement du public considéré, une attention plus soutenue portée aux inégalités d'orientation entre les hommes et les femmes, ou encore, une individualisation des parcours.

Depuis les années 50, la conception de l'orientation est principalement éducative, ce qui a conduit à l'élaboration de différents modèles comme la psychopédagogie de l'orientation professionnelle (Léon, 1957), l'Activation

du Développement Vocationnel et Personnel ou ADVP (Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974) ou l'approche orientante (Ferré, 2005; Pelletier, 2004). Actuellement, cela se traduit tout particulièrement par la volonté de rendre l'élève autonome dans ses prises de décisions en le prémunissant contre les déterminismes psychosociaux, par exemple, les stéréotypes sociaux, sexuels ou ethniques.

La référence à la psychanalyse me conduit toutefois à me démarquer de ces approches. Sans remettre en cause les influences sociales et familiales, je m'intéresse davantage à leurs résonances sur la position subjective. Plutôt que de centrer mon attention sur l'adaptation sociale ou sur le développement de l'autonomie de l'élève, je privilégie la prise en compte de son développement psychique. L'intérêt de la psychanalyse n'est effectivement pas de souligner l'aliénation au social, mais l'aliénation à l'inconscient. Elle nous enseigne que le choix n'est pas seulement une affaire de rationalité et que des enjeux inconscients sont aussi déterminants. C'est à partir de cet angle de vue que je propose d'analyser la place que prend le numérique dans le champ de l'orientation.

Mes réflexions prendront appui sur l'élaboration de mon ancienne pratique de psychologue de l'Éducation nationale dont est issue notamment un travail de doctorat, ainsi que sur la supervision de psychologues de l'Éducation nationale. Toujours en référence à l'approche psychanalytique, méthodologie consiste avant tout à confronter dans un dialogue permanent les concepts à la clinique et la clinique aux concepts, afin de promouvoir un enrichissement respectif, inséparable d'une remise en cause renouvelée. Défendant « une heuristique dans une pratique », Roland Gori (1996, p. 231) montre à quel point l'évènement recueilli n'existe pas en dehors du dispositif qui le produit. Dans ce sillage, j'attache une importance particulière au discours, tel qu'il surgit en situation ordinaire sur le terrain. L'analyse présentée ici n'est par conséquent pas issue d'un dispositif de recherche sur un outil numérique en particulier dans un contexte défini. Elle porte sur les attentes à l'égard des nouvelles technologies vis-à-vis de l'orientation scolaire et professionnelle, telles qu'elles apparaissent dans le discours institutionnel, et sur leur confrontation aux préoccupations des adolescents, telles qu'elles surgissent en entretien avec eux ou en supervision de professionnels. Cette approche permettra de mettre en évidence certains éléments relatifs à l'imaginaire sur l'orientation scolaire et professionnelle, puis de s'en dégager pour dessiner les contours d'une posture professionnelle recentrée sur les besoins affectifs de l'adolescent.

Présentation préliminaire de l'aide à l'orientation avec le numérique

Dès son origine, la prise en charge de l'orientation scolaire est médiatisée par des outils. Compte tenu du contexte d'apparition de l'orientation que nous avons abordé en introduction, le premier d'entre eux a été le test

psychométrique. Puis, la pratique a intégré différentes ressources documentaires et pédagogiques. L'arrivée de la technologie transforme les précédents supports qui étaient en version papier, mais surtout, multiplie les modalités de médiation, à tel point qu'il serait vain de tenter de chercher à les citer de façon exhaustive. Certaines d'entre-elles proposent un nouvel agencement de l'information (sites ou chaînes TV dédiées à l'orientation, etc.), d'autres introduisent une communication interactive (chats, forums, etc.), des outils de classement, des espaces de travail, ou encore des outils de communication internes. Actuellement, en entretien, le psychologue de l'Éducation nationale utilise principalement des sites d'information et des tests psychométriques partiellement ou totalement numérisés, alors qu'en groupe, tout comme les enseignants, il peut également recourir à des outils plus ludiques comme des quiz, des vidéos ou des jeux interactifs.

Privilégiant des modalités de communication plus interactives au détriment d'une relation en face à face, l'essor du numérique implique de la part du psychologue, de l'enseignant, de l'éducateur ou de tout autre professionnel qui intervient dans ce champ, de s'interroger sur la place grandissante des outils qui s'immiscent dans la relation avec l'adolescent. Pour ce qui concerne plus spécifiquement le numérique, nous pouvons remarquer tout d'abord l'évolution de la représentation du rôle des professionnels qu'il a entraînée. Plus précisément, le déploiement de cet outil fait revenir en force les présupposés des premières approches de l'orientation. C'est ainsi, par exemple, que ressurgit l'idée selon laquelle l'accompagnement à l'orientation consisterait à repérer la correspondance entre les caractéristiques d'un élève et celles d'un métier. D'un côté, des élèves réclament la passation de tests dans l'espoir, comme ils l'énoncent, de « savoir pour quoi je suis fait », de « trouver ma place » ou encore de « vérifier pour être sûr de mon choix ». De l'autre, certains enseignants empruntent des questionnaires en ligne sans nécessairement prendre les précautions liées aux conceptions théoriques sous-jacentes ou à leurs implications méthodologiques. Dans ce cas, le travail sur l'orientation scolaire et professionnelle évacue inévitablement la complexité des processus engagés.

À côté de cette spécificité propre à l'utilisation du numérique dans l'orientation scolaire et professionnelle, nous retrouvons également des problématiques liées plus généralement à l'extension de la technologie dans le domaine social. Sur ce point, R. Gori (2018) a pu souligner que la rupture avec la tradition qu'elle entraîne est non seulement due à la vitesse de diffusion de l'information, mais aussi à la destitution des repères antérieurs et à la raréfaction de la parole qu'elle induit. Son usage peut laisser penser que le monde artificiel paraît plus réel que le monde sensible (La Sagna, 2017). La mystification des nouveaux outils (Leduc, 2017) amenant une distanciation avec le professionnel et avec le public influence directement la définition des missions. Les politiques engagées sur le décrochage scolaire sont de ce point de vue emblématiques des nouvelles pratiques. Les élèves qualifiés de « décrocheurs » sont répertoriés afin qu'une solution concrète

leur soit proposée, mais le recueil de ces données exerce une certaine pression sur les établissements. Poussés par un sentiment d'urgence, ceuxci risquent de ne plus prendre le temps nécessaire à la compréhension des situations individuelles. Ainsi, un élève a-t-il pu mettre l'ensemble d'une équipe pédagogique en difficulté seulement en désinvestissant sa scolarité. Bien que cette situation puisse paraître courante en établissement scolaire, l'équipe se trouvait démunie face à cet élève qualifié par l'institution « d'ascolaire » car aucune solution rapide ne paraissait envisageable. En soi, le chef d'établissement craignait à la fois l'échec de l'élève et l'échec de son établissement qui ne parvenait pas à le maintenir en classe. De la sorte, cette précipitation laissait peu de place à la prise en compte du vécu de l'élève et à la compréhension de ce qui avait engendré sa situation. Comme dans cet exemple, la pression exercée par la communication sur les résultats chiffrés tend à faire primer les objectifs quantitatifs sur une appréhension qualitative qui impliquerait une écoute plus attentive des adolescents concernés. Cette écoute se trouve ainsi réprimée par la pression institutionnelle, alors qu'elle s'avère déjà en soi difficile pour les professionnels car elle confronte au « hors norme » qui renvoie à sa propre étrangeté (Gavarini et Pirone, 2015).

Enfin, dans le champ de l'orientation, nous retrouvons également des problématiques du numérique relatives à l'environnement éducatif et, tout particulièrement, le fantasme de remplacement du professionnel par la machine (Rinaudo 2015 et 2017a) ainsi que l'espoir de trouver en lui un objet magique (Rinaudo, 2017b). Au fond, cette nouvelle technologie laisse penser que nous pourrions enrayer toutes les difficultés scolaires et ne plus avoir à surmonter les obstacles pour acquérir les apprentissages.

L'orientation virtuelle de l'adolescent

Force est de constater la présence d'une contradiction entre, d'un côté, une offre multipliée d'outils modernes assurant la diffusion de l'information et, de l'autre, une plainte récurrente du manque d'information et du manque d'accompagnement de la part des adolescents qui sont inlassablement insatisfaits et sévèrement critiques. Une récente enquête menée pour le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire le confirme à nouveau (CNESCO, 2018). Malgré la modernité des supports d'information, les adolescents manifestent toujours autant de désintérêt pour les recherches documentaires sur les formations ou sur les métiers. Ce décalage devrait nous inciter à prendre en compte la demande latente derrière la demande manifeste des adolescents, leurs relations avec les professionnels qui se consacrent à l'orientation, ou encore la spécificité du processus adolescent.

Ce n'est pas nécessairement qu'ils soient indifférents à leur orientation à venir, mais plutôt qu'ils souhaitent éviter de s'y confronter. Jean-Jacques Rassial (1996) souligne pourtant que l'adolescence représente un moment

singulier où s'engagent les choix essentiels de la vie, avec le choix de la sexuation, le choix identificatoire et le choix d'une orientation. Ces choix participent à la reconstruction d'un sentiment d'unicité en désignant des traits du sujet et en reconnaissant l'expression de son désir. La déstabilisation introduite par le pubertaire qui ébranle les repères internes (Gutton, 1991) et la réalisation de la vacuité du savoir des adultes que cet auteur qualifie de « panne de l'Autre » (Rassial, 1996, p. 73), laissent en effet le sujet adolescent dépourvu de ce qui lui assurait un sentiment d'identité. C'est pourquoi, choisir son orientation peut venir s'articuler à l'opération adolescente qui consiste à valider ou à invalider la première opération inhérente à l'Œdipe (Rassial, 1996). D'où, quelquefois, l'impression selon l'expression d'un élève, de devoir « choisir sa vie ». Or, l'engagement de ce travail psychique s'avère souvent troublant car il implique le repérage de son désir, comme pour une jeune fille qui, lors d'une séance de recherches d'information, expliqua que si elle ne savait pas comment s'y prendre pour faire des recherches sur les supports présentés, c'était finalement parce qu'elle ne savait pas ce qu'elle voulait. Ce repérage du désir peut être une source d'inquiétude en interrogeant la place du désir en tant que telle puisque cette place se révèle paradoxale. En effet, le désir est central, mais dangereux. Il est central parce qu'il procure l'élan vital et sert de boussole pour s'orienter. Néanmoins, sa nature chaotique le rend dangereux, aliénant et même subversif (Lacan, 1956-1957/1998). Dans ces conditions, devoir indiquer la nature de son désir peut effectivement mettre un adolescent en difficulté. Si bien, que chercher à repousser la réponse prémunit de la responsabilité du choix. C'est la raison pour laquelle, les demandes d'entretien d'orientation sont assez peu spontanément émises par les adolescents, mais sont plutôt impulsées par l'équipe éducative et, plus généralement, par la temporalité du système scolaire.

Il faut dire que les paliers d'orientation qui marquent le rythme de l'institution scolaire, notamment en 3e et en terminale, imposent à l'adolescent de faire des choix à des périodes bien définies, sans qu'il y soit nécessairement prêt. Dans ce sens, François Dubet (1997) dénonce l'existence d'une injonction au choix. Sauf que, comme le précise Patrick Roux (1999), ces paliers représentent une étape symbolique qui engage la position subjective dans la mesure où l'adolescent est convoqué à dire quelle est la nature de son désir, le choix d'orientation renvoyant au désir inconscient. De ce point de vue, ces paliers peuvent par conséquent soutenir le travail psychique induit par le pubertaire.

Une fois la démarche amorcée, l'information recueillie sur internet pourra nourrir l'imaginaire des élèves en leur offrant l'occasion de s'envisager en tant qu'adulte dans le monde professionnel. Serge Tisseron (2013) pense que ces nouvelles ressources représentent une opportunité intéressante pour la construction de l'adolescent parce qu'elles contribuent à modifier ses représentations de lui-même. Aussi définit-il la notion de virtuel psychique. Distinct des images mentales ou de notre vie imaginaire, celui-ci est

constitué des attentes et des idées qui construisent le regard que nous nous faisons de la réalité et qui nous permettent d'anticiper nos actes avant de les émettre dans la réalité. Ce virtuel psychique correspond à une donnée de l'être humain indépendante de l'invention du numérique. L'apparition du virtuel numérique serait même, selon cet auteur, liée à ce virtuel psychique qui nous est propre. Pour autant, cette notion rend explicite la manière dont les nouveaux moyens de communication technologique peuvent favoriser la rencontre avec le monde réel en tenant cette fonction de virtuel psychique.

Comme le remarque encore S. Tisseron (Id.), une des préoccupations majeures de l'adolescent consiste à préparer son avenir sans toutefois pouvoir faire l'expérience de la réalité. Cette expérience lui serait cependant nécessaire pour affiner sa représentation de lui-même. Surfer sur internet pour recueillir des informations, regarder des vidéos sur des métiers, consulter des forums de discussion sur des formations ou sur des professions peut néanmoins préparer l'adolescent à l'avenir en lui donnant accès à un espace intermédiaire. Les informations ou les vidéos visionnées lui fournissent par conséquent des repères précieux. Elles favorisent la construction de sa représentation dans l'avenir à travers le choix éventuel d'une voie donnée, sans toutefois le confronter à la réalité. De la sorte, il ne passe pas directement du monde tel qu'il se l'imagine au monde réel, mais peut donner une consistance plus matérialisée à ses fantasmagories et se représenter son futur pour s'y préparer. À l'instar de l'espace transitionnel nécessaire à l'enfant conceptualisé par Winnicott (1975), avec cet espace intermédiaire, l'adolescent peut se projeter dans l'avenir en mettant en scène ses désirs tout en se préservant de la réalité extérieure. Les informations recueillies et les échanges sur les chats ou sur les forums restent pondérés, non frontaux, hors d'un corps à corps, voire anonymes. L'adolescent peut y expérimenter différentes situations, différentes façons d'être adulte. En utilisant ces ressources, il interroge ce qui pourrait le définir alors que, comme nous l'avons vu plus haut, la question du « quisuis-je » est cruciale à cette période de la vie. Cet espace lui donne la possibilité non seulement de se projeter dans l'avenir, mais de rester pour un temps encore indécis, étant donné que le projet expérimenté par le numérique soutient sa construction tout en le préservant des risques de la fixité d'une réalisation concrète. L'adolescent peut également envisager de multiples possibilités de traiter son désir, soit en l'assumant avec des activités qui sont en accord avec lui, soit, au contraire, en ne le prenant pas en compte, ou en s'en détournant. Diverses positions peuvent effectivement écarter cette prise en compte du désir ou dédouaner de la responsabilité à l'égard de son désir, comme le fait de laisser ses parents et ses enseignants choisir à sa place, ou de s'engager vers des activités qui brident la créativité personnelle.

En somme, l'utilisation des outils numériques ouvre la possibilité d'engager une élaboration psychique qui garantit ce que Pierra Aulagnier qualifie de « permanence identificatoire » (1989, p. 192) en procurant une fiabilité

identitaire et en orientant ses investissements à venir. Cette élaboration s'articule avec la nécessité qu'éprouve l'adolescent de se réapproprier son image. Or, si l'image fait écho à la quête d'idéal – comme le montre Lacan en définissant le stade du miroir –, c'est à partir de l'image de son corps reconnu dans le miroir que l'enfant avait pu initier le jeu des identifications. Ce mouvement essentiel soutient le passage de l'identification à son image à l'identification à ses semblables. L'adolescent pourra se réapproprier l'identification spéculaire pour lui donner une autre consistance (Rassial, 1996). Cependant, comme dans l'enfance, la reconnaissance de son unité à travers son image ne se suffit pas à elle-même puisqu'elle dépend encore de son authentification par l'Autre. Par conséquent, malgré la distanciation, l'anonymat et un certain caractère protecteur, le recours au numérique trouve ici une première limite.

L'offre de savoir sur l'orientation

Plus accessible, plus rapide, plus fluide, plus fiable ou encore plus précise, l'information offerte par internet est sans précédent. La reconnaissance de ces bénéfices ne doit pas pour autant nous épargner de mesurer ses répercussions psychiques sur la façon de s'orienter. Nous devons prendre la mesure du fait que l'immédiateté, l'étendue et la prolifération de connaissances diffusées sur la toile peuvent laisser penser que toute sorte de savoir est désormais accessible par le numérique, y compris celui qui concerne les questions très personnelles. Le fait que le savoir absolu soit imaginairement atteignable n'est pas sans conséquence sur la façon d'appréhender l'orientation. C'est ainsi que la toute-puissance apparente du numérique renforce la propension à vouloir maîtriser son parcours. De nombreux élèves, souvent de bons élèves qui sont restés dans des filières scientifiques susceptibles d'ouvrir le champ des possibles, émettent leur première demande en formulant : « j'ai besoin de savoir tout ce qu'il est possible de faire après mon bac ». La maîtrise du savoir technique semble laisser espérer qu'il est possible d'échapper aux questionnements plus intimes relatifs à ses choix personnels pour son avenir et au sentiment de perte de contrôle qui fait écho à la perte de contrôle infligée par les transformations corporelles.

Si le numérique donne l'illusion de pouvoir accéder au savoir absolu, il laisse penser que, pour atteindre ce savoir, il suffit de maîtriser l'outil. Par conséquent, cette supposée omniscience de la machine vient troubler le rapport entre l'adolescent ou le professionnel et, de fait, les déclinaisons du transfert. Face aux adolescents qui manient souvent plus facilement les nouvelles technologies que leurs aînés, le professionnel de l'orientation – ou le membre de l'équipe éducative – qui accompagne l'adolescent pour construire son projet peut paraître comme celui qui ne possède pas le savoir. Aussi, l'engagement d'une relation transférentielle susceptible d'amener à reposer la question de l'orientation en d'autres termes, c'est-à-dire en la

ramenant du côté de la scène inconsciente, peut en être affecté. Le professionnel paraît d'emblée non pas comme « le sujet supposé savoir » propice à instaurer un transfert qui soutient l'investigation de l'inconscient (Lacan, 1963-1964/1973), mais comme non sachant. Dès lors, il peut difficilement promouvoir une demande de savoir sur ce qui motive sa conduite ou sur ce qui pourrait inconsciemment motiver ses choix. L'adulte déchu rencontré à l'adolescence est dépossédé plus que jamais du savoir, y compris le professionnel, ce qui confronte plus radicalement l'adolescent au manque de l'Autre.

Le net, supposé savoir, ne fournit qu'un savoir impersonnel, risquant de renforcer la prédominance de la préoccupation de l'information au détriment de l'intérêt pour le fonctionnement psychique. L'information, selon l'expression de R. Gori (2018, p. 48), « prend le pas sur la parole ». Les informations objectives, quelquefois aseptisées, souvent anonymes, sont déshumanisées. De plus, elles restent difficiles à organiser puisqu'il n'est pas toujours aisé de différencier les sites officiels des sites privés qui présentent des formations à leur avantage, en jouant par exemple sur la confusion des termes ; ou encore, de distinguer les informations objectives des annonces publicitaires. La multiplication des supports complexifie encore le travail de catégorisation alors que, finalement, malgré le flux gigantesque d'opportunités de parcours qui peuvent être trouvées avec les nouveaux outils de communication, très peu resteront accessibles pour la situation spécifique d'un élève.

Le travail d'organisation des informations n'est pas un pur acte cognitif, mais il renvoie à une appropriation personnelle des éléments recueillis. Aussi nombreuses soient-elles, ces informations devront être mises en relation avec une histoire personnelle, avec une image de soi ou avec les identifications passées et présentes établies avec des membres de l'environnement. Face à cette multitude de ressources documentaires et de témoignages anonymes, le sujet devra composer son propre projet. Éric Laurent précise que « savoir, c'est savoir organiser des parcours, organiser de nouvelles grandes routes. Ce n'est pas se noyer dans le sens commun et l'accumulation ordinaire » (Laurent, 2017, p. 14). Le savoir qui soutient seulement la rationalité se révèle quant à lui être un savoir sans sujet, remarque Gilles Chatenay (2017). Cette éviction du sujet est telle que ce qui en fait son fondement, la vie inconsciente, est elle-même évacuée. Le travail de mémoire, considéré comme le refoulement qui ressurgit, ne paraît plus possible. En effet, comme le précise R. Gori, la mémoire au sens psychanalytique se différencie de l'aptitude à se souvenir, mais renvoie aux transformations et aux actualisations de l'inconscient. Elle correspond à « ce qui a été oublié, voire ce qui n'a jamais été conscient et s'est inscrit comme empreintes, traces mnésiques, échos d'une jouissance à jamais inaccessible » (Gori, 2003, p. 101). Cependant, la mise en place de supports dématérialisés comme Folio – une application numérique mise en œuvre notamment pour soutenir le dispositif *Parcours avenir* au collège – incite à

garder les traces des démarches passées. Cet archivage des projets passés depuis les premières classes du collège tend à ramener l'élève sur le chemin de la rationalité avec l'idée qu'un lien logique entre les différents projets doit exister. Selon ce principe, la succession de projets variés parait incohérente, ce qui ne tient pas compte de la logique inconsciente.

La prédominance de la rationalité – associée à un intérêt marqué pour les statistiques facilitées par les ressources numériques - faconne les demandes adressées aux professionnels et induit un risque de forger une politique gestionnaire de l'orientation. Mais, pour les professionnels, l'éviction du sujet entraîne souvent des répercussions douloureuses. Leur sentiment d'impuissance se trouve renforcé étant donné que leurs préoccupations quotidiennes liées aux manifestations de l'inconscient sont peu prises en considération. Les supervisions de psychologues de l'Éducation nationale montrent ainsi leurs prises de conscience du risque psychique inhérent à la réification de l'élève, considéré non plus comme un sujet singulier, mais comme un objet de statistiques. La réduction du sujet à sa position à l'égard de la norme sociale, qu'il soit élève ou « décrocheur », participe à cette religion du chiffre (Del Volgo et Gori, 2010, p. 51) qui évite de faire face aux réalités des situations individuelles. L'intolérance à la frustration de l'adolescent semble trouver ici son corollaire dans la difficulté de l'institution à proposer des dispositifs pour accueillir la souffrance psychique.

L'ignorance de la désorientation

Les textes et les documents officiels laissent penser que la diffusion de nouveaux outils peut rendre la recherche d'orientation attrayante. En développant une technique « ergonome et accessible », selon les termes de la circulaire de rentrée de 2015 (BOEN, 2015), la prise d'information se trouve effectivement extrêmement simplifiée. De cette façon, les repères externes, la connaissance de soi et les représentations sociales sur les métiers font l'objet d'une attention particulière. À leur appui, la vision éducative, telle que nous l'avons présentée plus haut, se resserre actuellement autour d'une vision pédagogique de l'orientation qui vise à développer les compétences susceptibles d'être en jeu. L'importance accordée à la notion de compétence apparaît depuis déjà plusieurs années dans les textes officiels, par exemple avec le Parcours Avenir (JO, 2015) ou l'Accompagnement personnalisé (BOEN, 2011) ou dans les ressources fournies par le ministère sur l'accompagnement à l'orientation. Un récent rapport officiel sur l'orientation (Charvet, 2019) propose de développer encore la compétence à s'orienter par le présentiel et par le numérique. Ce rapport précise ce qu'il entend à travers la notion de « compétence à s'orienter » en lui associant « connaissances de soi, de son identité, stratégies d'apprentissage, développement des compétences sociales, capacité de recherche d'information sur les métiers et les formations, capacité de prise de décision » (Id., p. 6). Ainsi, cette appréhension restreint les étapes qui mènent au choix d'orientation au registre cognitif et psychosocial. Un tel point de vue éducatif et pédagogique sur l'orientation conduit à ce que les missions consacrées à l'orientation s'élargissent de plus en plus aux enseignants et aux Conseillers Principaux d'Éducation. Les activités des psychologues de l'Éducation nationale tendent, quant à elles, à se concentrer sur les situations qualifiées de « problématiques » ou au suivi d'élèves « en situation de handicap » (*Id.*, p. 68). Au regard des attentes à l'égard du numérique, les Centres d'Information et d'Orientation, envisagés moins comme des espaces d'écoute que comme des centres détenteurs d'information, perdent de leur crédibilité, entraînant de facto de nombreuses fermetures.

Le surinvestissement de la technique de communication tire sa source de cette propension à oublier la réalité psychique « quitte à entraver sa créativité et à compromettre la fonction de révélation de la parole » (Gori, 2018, p. 48). Il conduit à une limitation de la parole qui isole les adolescents, pour certains jusqu'au moment du choix d'orientation validé sur une application. L'appauvrissement d'occasions pour l'adolescent de mettre en mots son ressenti révèle la mise à l'écart du psychique par le traitement institutionnel. Plutôt que de laisser se déployer l'expression du désarroi ou, au contraire, de laisser s'exprimer les espoirs attendus afin de soutenir leur élaboration, l'institution montre son impatience à trouver des solutions accessibles. Or, seule l'élaboration du vécu permet de traiter la question de la désorientation et d'offrir une occasion pour y articuler le travail psychique propre à l'adolescence (Méloni, 2014). Cette mise à l'écart d'une offre de parole aboutit à ce qui est désormais qualifié par les professionnels en supervision de « choix par zappings » de plus en plus nombreux. Les adolescents se retranchent derrière un choix qui correspond davantage à un passage à l'acte qu'à l'affirmation d'un choix de position sociale qui promeut une position subjective.

Cette perception de l'orientation laisse peu de place à une prise en compte des problématiques psychiques de l'adolescent qui éprouve des difficultés particulières à se déterminer. La demande sociale adressée aux adolescents de définir leurs choix peut effectivement être déstabilisante pour eux tandis que, comme nous l'avons vu, à cette période de la vie, le sujet manque de repères internes compte tenu de la déstabilisation, à la suite des bouleversements de la puberté, de l'équilibre instauré dans l'enfance. Si la question de l'orientation paraît ordinaire – puisqu'elle concerne l'ensemble des adolescents -, elle correspond pourtant à une étape potentiellement fondatrice pour le devenir psychique du sujet. De ce point de vue, la façon de traiter l'orientation, c'est-à-dire le cheminement de sa question, importe plus que le choix émis en tant que tel (Méloni, 2016). En incitant à prendre davantage d'informations, le numérique peut en partie soutenir le travail de construction de l'image de soi, mais il reste impuissant devant le travail psychique engagé pour ordonner son désir, en déterminant les motifs de son histoire, en organisant ses mobiles et en assumant la prise en compte de

son désir dans son aliénation à l'Autre. Ce cheminement consiste en une construction psychique qui vise à trouver une solution pour s'affirmer en son nom propre, tout en assumant la part d'aliénation au symbolique, et même la part de non sens qui nous fonde. Il peut alors aboutir à la construction d'un sinthome défini par Lacan comme un nouage des trois instances, le réel, l'imaginaire et le symbolique, qui correspond à une construction propre à chacun (Lacan, 1975-1976/2005).

C'est la raison pour laquelle, pour s'orienter ou pour s'engager dans le monde social qui l'attend, l'adolescent paraît non seulement chercher un savoir sur le fonctionnement social, mais plus encore un savoir sur soi. Cette quête ne se limite pas à l'acquisition de connaissances sur soi. Elle renvoie à une élaboration psychique qui tient compte de différentes dimensions. Tout d'abord, ce peut être l'occasion d'évoquer ses choix passés, ses contraintes, ou ses repères identificatoires afin d'articuler son passé avec son présent et son avenir. En retrouvant de la continuité dans son histoire, il pourra se reconstruire un passé (Aulagnier, 1989). En parlant de son projet et des choix à émettre avec un interlocuteur disponible, le sujet adolescent pourra également affirmer la place qu'il souhaite occuper, celle qu'il pense pouvoir prendre, et même celle qu'il pense devoir prendre. De cette façon, il pourra se sentir reconnu. En engageant une relation, l'entretien formel et informel avec un professionnel de l'orientation ou un membre de la communauté éducative peut servir d'étayage pour faciliter ce cheminement, ce que le numérique seul ne peut pas fournir.

Par ailleurs, l'idée de satisfaire son désir dans une activité professionnelle mène à la confrontation à l'impossible accès à la jouissance (Méloni et Petit, 2016). En d'autres termes, le choix d'orientation met face au réel sur lequel Lacan a insisté dans ses derniers enseignements dans les années 1970. En soulevant la question de ce qu'il désire, c'est-à-dire en l'amenant à rendre compte de sa position subjective, la demande sociale d'émettre un choix d'orientation renvoie par conséquent à la division subjective, puisque aucun signifiant ne suffit pour dire pleinement qui nous sommes, qu'aucun savoir ne peut y répondre. Avec l'orientation, l'adolescent peut donc rencontrer l'irreprésentable, c'est-à-dire l'impossible à dire sur soi.

La volonté de maîtrise par le numérique, à laquelle se combinent des propositions de supports ludiques et attractifs, exclut le traitement de cette confrontation au réel lors de ce temps fondamental du choix d'orientation. La dédramatisation qui cherche à rassurer les élèves ne laisse pas les adolescents s'exprimer sur ce passage symbolique alors qu'ils doivent changer de position. Pourtant, leur écoute laisse percevoir que l'angoisse suscitée par le choix d'orientation peut être mêlée au sentiment de devoir s'éloigner de l'insouciance du monde ludique de l'enfance, ainsi que de la reconnaissance de la vacuité de la promesse œdipienne, laissant penser que la pleine jouissance serait accessible dans le futur. Certains expriment notamment leur réticence à entrer dans « le monde du travail » en raison des sacrifices qu'ils devront y faire. À cet égard, leurs observations de leur

entourage leur enseignent que le travail représente un espace de contrainte, même si dans le meilleur des cas il procure de la satisfaction. Un élève de seconde générale pour lequel l'équipe éducative lui demandait fermement de trouver une voie professionnelle en raison de son très faible niveau scolaire me le dit spontanément en ces termes : « Maintenant, ce n'est plus du jeu, je passe aux choses sérieuses ».

Face à l'ampleur du travail psychique qui les attend, les adolescents peuvent trouver une échappatoire avec les écrans qui offre un espace récréatif. À une période où les supports technologiques étaient beaucoup moins développés, Lacan considérait en 1975 (Lacan, 2005, p. 94) que « le gadget » ne se préoccupe pas de l'essentiel, mais qu'il est avant tout un divertissement. Cette remarque corrobore les observations plus récentes de S. Tisseron (2013) selon lesquelles les adolescents s'emparent des ressources numériques avant tout pour se divertir, comme dans une cour de récréation. Si bien qu'il paraît vain de trop attendre des nouvelles technologies pour accompagner l'orientation des adolescents. À trop vouloir rendre les supports d'orientation ludiques, le risque encouru consiste à en oublier que l'orientation n'est pas un jeu pour les adolescents. Une posture professionnelle – en l'occurrence celle de l'éducateur, de l'enseignant ou du psychologue - doit tenir compte à la fois de ce besoin d'élaboration psychique de l'adolescent et de sa propension à chercher à s'en détourner en se divertissant (Chapelier, 2005). Elle ne doit pas s'associer à cette dernière, mais permettre d'assurer une fonction symbolique qui engage et soutienne la confrontation de l'adolescent au réel. De cette façon pourra se poursuive ce qui s'était joué au sein de la famille avec l'expérience de la séparation de la mère engendrée par la fonction paternelle. C'est pourquoi les attentes adressées par l'institution à l'égard de l'utilisation du numérique dans le champ de l'orientation paraissent être en contradiction avec cette nécessité de travail psychique. L'adulte ou l'institution qui rendent cette question forclose en limitant le choix d'orientation à l'acquisition de connaissances sur l'environnement social et à l'acquisition de compétences cognitives ou sociales, évitent la confrontation aux préoccupations très personnelles de l'adolescent, comme si eux-mêmes ne voulaient rien en savoir.

Conclusion

Parer à l'évacuation de la parole ou à l'évacuation du transfert et du contretransfert me semble être devenu un des points essentiels de l'accompagnement de l'orientation de la société numérisée, ceci afin d'éviter que la surconnexion numérique déconnecte de sa propre intimité. Le soutien des adolescents au moment des projets et des choix d'orientation doit pouvoir tenir compte des différentes étapes de leur cheminement. Ainsi, avec le rêve contenu dans le projet, le sujet peut consolider ses repères internes et valoriser son narcissisme fragilisé, alors que le choix risque de mettre face à l'inaccessibilité de la plénitude. Il confronte au réel que le numérique, encore une fois, ne peut pas soutenir en tant que tel.

Winnicott (1962) soutient que les adolescents ne souhaitent pas être compris, mais l'adulte, éducateur ou psychologue, n'en tient pas moins une responsabilité pour ne pas mésuser du numérique en renvoyant l'adolescent devant un écran qui court-circuite sa parole ; au contraire, il doit pouvoir le laisser dire comment il en use et exprimer ce qu'il ressent. Plutôt que de se considérer comme un technicien de l'orientation, il doit pouvoir offrir un espace pour laisser s'élaborer l'autonomie. Aussi, resterait-il encore à définir plus précisément les spécificités de chacune des fonctions, celle de l'éducateur, de l'enseignant ou du psychologue de l'orientation, et de leurs recours respectifs aux nouvelles technologies dans le champ de l'orientation.

Plus qu'une simple évolution des pratiques, les nouvelles appréhensions de l'orientation par le numérique paraissent révélatrices des nouvelles modalités de lien social soumis au discours capitaliste tel que Lacan a pu le définir (Lacan, 1974). La technique toujours plus performante laisse en effet croire en une maîtrise sur l'avenir, refusant le malaise propre à la civilisation lié au fait que ses contraintes imposent un renoncement. L'espoir de combler les désirs et d'éviter les difficultés relatives à l'aliénation du choix paraît être à son comble. Pour autant, c'est au prix d'une réduction du sujet adolescent à un élève potentiel futur acteur socio-économique, sans lui reconnaître la singularité de son histoire passée et à venir. De la sorte, l'appréhension de la question de l'orientation reste prisonnière d'une vision faussée, selon laquelle le bon choix peut aboutir à une pleine satisfaction dans son activité professionnelle. Cette vision reste finalement conforme à un mouvement plus général de notre société contemporaine qui associe l'évolution de la science et de la technologie à une promesse d'accès illimité au savoir et à une jouissance sans faille. Un certain nombre d'auteurs dénoncent désormais ses effets au sein de l'institution scolaire (notamment Bellangé, 2007 et 2014; Sauret, 2011 et 2017). De même, situer et relativiser l'usage du numérique dans le champ de l'orientation afin de façonner la posture professionnelle auprès des adolescents correspond à présent à une nécessité dans notre monde contemporain.

Références bibliographiques

Aulagnier, P. (1989). Se construire un passé. Exposé théorique. *Journal de la psychanalyse de l'enfant, 7,* 191-221.

Bellangé, V. (2007). À consommer avec modération. La revue lacanienne, 3(3), 22-26.

Bellangé, V. (2014). Une institution peut-elle encore faire figure d'autorité ? Dans C. Rey (dir.), *Quelle autorité pour nos enfants* (p. 219-235). Toulouse : Èrès.

BOEN (2011). Circulaire n°2011-118 du 27-7-2011.

BOEN (2015). Circulaire n°2015-085 du 3-6-2015.

Chapelier, J.-B. (2005). « La grande illusion » : fête et processus groupaux. *Adolescence*, *53* (*3*), 695-708.

- Charvet, P. (2019). *Refonder l'orientation. Un enjeu État-régions.* Récupéré sur le site du Ministère de l'Éducation nationale : https://www.education.gouv.fr/cid143302/refonder-l-orientation-un-enjeu-etat
 - regions.html
- Chatenay, G. (2017). Internet, supposé savoir sans sujet. *La Cause Du Désir*, 97(3), 41-45.
- CNESCO. (2018). Comment construire un parcours d'orientation tout au long de la scolarité ? Dossier de synthèse. Récupéré sur le site du CNESCO : http://www.cnesco.fr/wp-
 - content/uploads/2018/12/181211 Cnesco Orientation Dossier synthese.pdf
- Del Volgo, M.-J. et Gori, R. (2010). Résister à la société de la norme et de l'évaluation. *Connexions*, 94(2), 49-60.
- Dubet, F. (1997). Écoles, familles, le malentendu. Paris : Textuel.
- Ferré, S. (2005). *Pour une approche orientante de l'école française*. Paris : Éditions Qui plus est.
- Gavarini, L. et Pirone, I. (2015). De l'enfant freudien à Télémaque : retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 20(2), 113-126.
- Gori, R. (1996). La preuve par la parole. Paris: PUF.
- Gori, R. (2003). La mémoire freudienne : se rappeler sans se souvenir. *Cliniques méditerranéennes*, *67* (1), 100-108.
- Gori, R. (2018). Tous connectés, tous désolés. *Cliniques méditerranéennes*, 98(2), 47-65.
- Gutton, P. (1991). Le pubertaire. Paris : PUF.
- JO (2015). Arrêté du 1-7-2015.
- Lacan, J. (1973). Le séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1963-1964.)
- Lacan, J. (1974). Télévision, Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1998). Le séminaire, Livre IV, La relation d'objet. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1956-1957.)
- Lacan, J. (2005). *Le séminaire, Livre XXIII, Le sinthome*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1975-1976.)
- Lacan, J. (2005). Le triomphe de la religion. Précédé de Discours aux catholiques. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1975.)
- La Sagna, P. (2017). Le cyber et le réel de la vie. La Cause Du Désir, 97(3), 153-158.
- Leduc, C. (2017). Préambules à une clinique du réseau. *La Cause Du Désir*, 97(3), 72-76.
- Laurent, É. (2017). Jouir d'internet. La Cause Du Désir, 97(3), 11-21.
- Léon, A. (1957). Psychopédagogie de l'orientation professionnelle. Paris: PUF.
- Méloni, D. (2014). Les déterminants psychiques des choix d'orientation professionnelle (thèse de doctorat non publiée). Université d'Aix-Marseille.
- Méloni, D (2016). A escolha de uma orientação vocacional: uma oportunidade de trabalho psíquico para o adolescente ¬[Le choix d'une orientation professionnelle : une occasion de travail psychique à point nommé pour l'adolescent]. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 19(4), 647-662.
- Méloni, D. et Petit, L (2016). Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler. *Cliopsy, 15*, 59-71.
- Pelletier, D. (2004). L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle. Sainte-Foy : Septembre Éditeur.
- Pelletier, D., Noiseux, G. et Bujold, C. (1974). Développement vocationnel et croissance personnelle : approche opératoire. Toronto : Mac Graw-Hill.
- Rassial, J.J. (1996). Le Passage adolescent. Toulouse : Érès.

- Rinaudo, J.L. (2015). Être à l'école numérique aujourd'hui. *Le sujet dans la cité*, *6*(2), 103-112.
- Rinaudo, J.L. (2017a). Les robots vont en cours. Le Carnet PSY, 204(1), 42-45.
- Rinaudo, J.L. (2007b). Des ordinateurs à bonne distance. *Empan*, 66(2), 133-137.
- Roux, P. (1999). Le malaise dans l'école. Questions d'orientation. 62(1), 75-84.
- Sauret, M-J. (2011). Les métiers de la clinique devant le libéralisme. *Questions d'orientation*, *3*(74), 53-65.
- Sauret, M-J. (2017). La bataille politique de l'enfant. Paris : Érès,
- Tisseron, S. (2013). Subjectivation et empathie dans les mondes numériques. Paris : Dunod.
- Winnicott, D-W. (1962). L'adolescence. Affres de l'exploration à travers le « pot au noir ». Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 398-408). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1975). Jeu et réalité. Paris : Gallimard.

Dominique Méloni

Université de Picardie Jules Verne

Pour citer ce texte:

Meloni, D. (2019). L'orientation professionnelle avec le numérique : du virtuel, encore de l'imaginaire et toujours du réel. *Cliopsy*, 22, 15-29.

Jeu de corps et d'«@-corps»¹ dans un «e-groupe» de formation analytique

Grégoire Thibouville

1. Écriture en accord avec les participants, mais aussi au « sans » corps (absence) et pour insister sur le versant internet/cyber de la relation humaine ainsi engagée dans une sorte de cyber-intersubjectivité des membres du groupe.

L'hypermodernité de nos sociétés contemporaines bat à plein régime avec une quête perpétuelle de nouveauté et de créativité néo-capitalistes exacerbée par l'obsolescence des objets (Latouche, 2012; Lipovetsky et Charles, 2004). Sur sa lancée frénétique, elle a déjà transformé et continue de faire évoluer le rapport entre les hommes. Les moyens de haute technologie en communication font qu'aujourd'hui nous avons en quelque sorte repoussé les limites de la géospatialité entre le Soi et l'Autre et le monde: internet, MSN, WhatsApp, Facebook, Skype, Twitter, smartphones, etc. y contribuent. Nous parlons de géospatialité comme relative à la localisation géographique, aux caractéristiques des éléments naturels ou construits et aux limites, au-delà ou au deçà de l'Autre et de la Nature.

De nos jours, nous pouvons communiquer en « direct live », avec un individu, un groupe d'individus, voire un auditoire, à distance. Cette expression est utilisée par un grand nombre de jeunes aujourd'hui renforçant la présence immédiate de l'Autre.

Le champ de la psychologie interroge de plus en plus ces mouvements comme la cyberpsychologie (Bouchard, 2016; Gabriel, 2002; Stora, 2009, 2016; Tordo, 2019; Virole et Radillo, 2010) et la cyberculture (Breton, 1995; Lévy, 1997). Soulignons que la cyberpsychologie a pour projet la compréhension des processus de pensée, d'action et de communication mis en œuvre dans l'utilisation des technologies numériques. Ses domaines d'étude sont multiples: apprentissage assisté par ordinateur, remédiations informatiques des troubles cognitifs, psychothérapies par réalité virtuelle, effets des jeux vidéo, comportements dans les réseaux numériques, etc. Ces évolutions technologiques récentes peuvent avoir de bons côtés, en nous liant – voire nous re-liant – différemment et de plus obscurs avec l'apparition de nouveaux symptômes allant vers une *psychopathologie du virtuel quotidien* (Gain et Missonnier, 2012; Missonnier, 2003, 2007).

C'est dans le cadre d'une participation singulière à un groupe de formation que nous est venu le désir de partager et d'interroger ces nouvelles ou ces potentielles pratiques groupales, expérience que nous pourrions qualifier de « cyber-expérience ». Rappelons que « cyber » vient du mot grec

Kubernêtikê signifiant « gouvernail ». C'est un préfixe qui se rapporte depuis plus d'un demi-siècle aux modes de pensée et de vie liés aux nouvelles technologies de la communication et de l'information.

Dans les nouveaux types de « cyber-relation », le corps peut être un « @corps » [accord du sans corps, de l'absence du corps], dans le sens où, ici et maintenant, le corps absent du champ de la perception habituelle est soit celui de l'interlocuteur, soit le nôtre, voire les deux simultanément. Du coup, se pose la question de l'impact fantasmatique sur le groupe et le sujet du groupe (Kaës, 1993). Nous pouvons ainsi percevoir un nouvel axe de recherche sur les petits groupes en psychanalyse (Bion, 1961/2002) et nous interroger sur le « e-groupe » et l'inconscient ainsi que sur l'« appareil psychique e-groupal » dans le prolongement des travaux de nos aînés comme Anzieu (1975/1999) et Kaës (1976). Nous faisons ici référence par le « e » du terme « e-groupe » à l'anglais « e-learning », apprentissage ou formation en ligne, qui est l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant, d'une part, l'accès à des ressources et à des services et, d'autre part, les échanges et la collaboration à distance. Le « e-groupe » pourrait se rapprocher des notions de « groupe virtuel » ou de « groupalité numérique » développées par Tordo (2016). Cependant, le « e-groupe » confronte les sujets du groupe à l'image réelle voire actuelle (Lévy, 1995/2013), qu'elle soit partielle ou totale, de celle ou de celui qui apparaît à l'écran. Alors que dans les autres formes proposées par cet auteur, nous sommes le plus souvent confrontés à des photos, à des avatars ou à des profils.

Il est question dans ce texte-ci d'une expérience, vieille de bientôt dix années, d'un groupe de formation analytique, appelé « e-groupe », qui a vécu le jeu (Winnicott, 1971/1975) de corps et d'« @-corps » des membres du groupe et du groupe en tant qu'entité durant une année.

Émergence du groupe de formation analytique

Alors inscrit dans un processus de formation en analyse de groupe, la poursuite du cursus me semble mise en péril par l'éloignement géographique où l'apprenti que je suis réside hors de la France métropolitaine. La contrainte est la dizaine de présences physiques requises sur une année. Ce dispositif de travail s'avère donc impossible et par conséquent le projet risque d'avorter.

Avec les responsables² de cette structure, je partageais à l'époque cette inquiétude et le désir de poursuivre cette formation ; se dessine alors la possibilité d'utiliser une alternative : la visioconférence. De ce fait, la présence physique voire corporelle, au sens actuel et d'une présence tangible, n'est plus requise sur l'ensemble des regroupements. Elle peut se substituer à une sorte d'image virtuelle de l'autre, dans le sens d'une pure et simple absence d'existence (Lévy, 1995/2013). Si un individu se virtualise, alors il se déterritorialise, il se met « Hors-là » comme le soulignait Michel Serres (1994).

2. J'ai une pensée pour les deux responsables défunts auxquels je rends hommage: Jean-Claude Rouchy et Monique Soula Desroche, tous deux des acteurs de l'association *Transition*.

Première séance : entre inquiétante étrangeté et familiarité

Le décalage horaire est important. La journée pour le groupe, la nuit de l'autre côté de l'écran. Malgré l'impatience, je prends le temps de m'installer confortablement dans un fauteuil avec de l'eau fraîche à mes côtés. J'attends la connexion devant l'ordinateur. Soudain ça sonne ! Je réponds. Je vois les deux conducteurs au sens foulkien du groupe de formation en train de se familiariser. Les chaises sont prises au fur et à mesure par les participants qui arrivent. Certains d'entre eux semblent inquiets et se demandent à voix haute ce qui se passe. Quelle est cette présence étrangère ? Pourquoi un écran est-il posé sur la table, installé dans le cercle du groupe ? Qui est là, dedans ? Tant de questions qui me seront posées par la suite. La dimension inhabituelle du dispositif de groupe et de la discussion à distance semble faire émerger des sensations d'étrangetés.

Nous pouvons à ce moment-là associer et penser à l'inquiétante étrangeté (Freud, 1919/1985). Dans cette rencontre, quelque chose dépasse les sujets du groupe, comme si un Autre, en l'occurrence celui dans l'écran, imposait une étrange présence virtuelle confrontant à l'inconnu, au non-familier, et pouvant être vécue pour certains comme anxiogène. Les participants du groupe n'avaient pas été prévenus avant cette rencontre inaugurale du groupe de formation. Ceci peut expliquer les réactions de stupeur, d'étonnement, voire de bizarrerie pour quelques-uns d'entre eux. Car ils ne s'étaient pas encore imaginé et représenté un tel dispositif. Ce choc psychique produit-il une mobilisation substantielle de la vie émotionnelle et de la pensée dans le groupe ?

Nous commençons le tour de table de présentation sans même dire un mot sur cette présence virtuelle. Durant la présentation, je précise ma localisation géographique dans le Pacifique Sud. Le groupe écoute le cheminement de ce projet singulier. J'expose le caractère expérienciel et original que les responsables de la formation nous permettent de vivre. Si, toutefois, l'ensemble des stagiaires est d'accord pour accepter ma présence. Il leur est donc demandé s'ils voient un inconvénient à ce dispositif particulier de formation. Une participante, une jeune femme très intriguée depuis son arrivée dans la salle, interpelle le groupe en se demandant quand je serai présent physiquement parmi eux. Je rassure le groupe et moi-même en leur donnant un rendez-vous corporel, en face-à-face, la fois prochaine. Unanimement, le groupe fait alors corps dans sa réponse positive à vivre une telle expérience.

Deuxième séance : la non-rencontre des corps

Comme convenu collectivement, il était question d'un « corps à corps », de leur présence dans l'ici et maintenant, dans l'actuel. Mais un événement social fait irruption. La journée n'a finalement pas lieu en raison de perturbations dans les transports en commun. C'est une grosse déception pour moi qui a parcouru plus de vingt-deux heures d'avion pour être en présentiel et non en « visioconférenciel ».

C'est à la séance suivante que nous revenons sur cette grève qui a paralysé une partie de la France. Elle a entravé cette première rencontre des corps.

Quelle frustration! À ce moment-là, j'étais impatient de faire corps avec eux, d'être réellement dans le groupe. C'est aussi une double frustration car je n'allais pas les voir, réellement, avant plusieurs mois. Comment se lier si on ne se rencontre pas « normalement », ordinairement ?

Troisième séance : expérience outre-corps-mère³

L'expérience de la visioconférence peut être vécue comme un moment de solitude et d'éloignement, réactivant la souffrance refoulée de l'expatriation, de l'exil. Dans mon souvenir, les membres du groupe de formation ne font pas allusion à leur absence dernière, sûrement vécue comme collective, commune à chacun. Si ce n'est que le « plus-un »⁴ était présent corporellement. Leur indifférence me fait vivre un sentiment d'être « hors-du-groupe » malgré ma partielle présence au corps groupal grâce à la technologie, à cet écran. Comme si, après avoir été une sorte d'objet-attracteur des premières séances, je ressentais que les corps ne pouvaient pas communier ou y étaient freinés, entravés.

C'est ainsi qu'au début de cette séance, je souligne ma déception, précisant que je ne pourrai plus venir avant trois mois. De l'autre côté de l'écran, le groupe fait comme si rien n'avait été vécu subjectivement, voire intersubjectivement. J'éprouve alors un ressenti de non-reconnaissance et d'une forme d'abandon du « corps-mère ». Ce dernier est une espèce de giron maternel fantasmé que le groupe de formation représente. Durant ces premiers contacts avec le groupe, le défi est de pouvoir dépasser la machine représentée par cet ordinateur, d'être réellement présent, d'être vécu comme un être bien vivant parmi eux.

Avoir cru être des leurs et se rendre compte que ce n'est que de mon prisme, j'éprouve à ce moment-là une certaine colère contenue envers les membres du groupe et un désappointement masqué. Mon investissement est dorénavant difficile, dénaturé. Cette journée est plutôt nocturne, noire pour ma part, et semble plutôt ensoleillée pour les autres.

Quatrième séance : un couple face au groupe ou une possible triangulation œdipienne ?

Séance où nous sommes deux dans l'écran, mais pas dans la même géospatialité. Une participante en fin de grossesse ne pouvant se rendre à la formation est aujourd'hui en visioconférence dite collective, de groupe. Sensation particulière, son absence du groupe ne me choque pas parce qu'elle est la seule ou, plus exactement, le seul corps connu de moi car vu auparavant dans d'autres formations. La figure parentale avec une femme enceinte d'un côté et un homme de l'autre, tous deux partageant l'écran, fait face à une fratrie avec des parents de substitution, tous sont réunis virtuellement en interrelation. Il est intéressant de souligner l'éviction des conducteurs dans cette possible lecture de la dynamique fantasmatique groupale, sûrement due en partie à leur manière d'être.

- 3. Allusion faite à l'expérience outre-mer, « hors-de-la-mère-patrie », ici hors du groupe de formation métropolitain.
- 4. Clin d'œil fait au « plusun » de Lacan où les membres d'un cartel le choisissent (Lacan, 1964/2001).

Cinquième séance : l'événement extéro-corporel

Cette journée de travail n'a pas lieu pour l'un des « plus un », c'est-à-dire pour moi. Cette fois-ci, l'événement vient de l'autre côté de la toile : une dépression, et pas des moindres, avec des conditions cycloniques qui empêchent la bonne réalisation de la connexion internet. De nouveau, un corps vit une expérience hors du groupe de formation, hors de l'expérience du corps groupal. Je pense à eux tout en me demandant ce qu'ils peuvent se dire. Rares sont ceux qui vivent un cyclone en Europe. Ma déception est liée à mon absence, mais surtout au fait de manquer quelque chose du vécu de ce groupe.

Sixième séance : la question du « corps groupal + deux uns »

Nous sommes de nouveau deux à être dans l'écran. Un peu étroit, il faut pouvoir faire sa place! Pas facile de partager le petit écran : nous sommes collés comme un frère et une sœur virtuellement siamois.

Soulignons que ce qui pouvait être attractif, attirant et inhabituel dans les premiers temps semble devenir pour le groupe un dispositif « ordinaire ». Skype n'est plus si attractif. Un par un, les participants passent devant l'écran pour nous saluer, tel un défilé de badauds devant deux impotents, presque inertes, deux têtes sans corps ou deux têtes hybrides, machines.

Septième séance : première rencontre non virtuelle avec le groupe

Arrivant en avance comme les fois précédentes en téléconférence, je reste vigilant à l'appel, à la sonnerie, tel un écolier qui attend sagement le début d'un cours. Me présentant et reconnu comme le corps étranger voire étrange, je serre la main ou embrasse selon la convenance.

Une participante, la même qui avait été intriguée à la première séance, me dit : « Je ne te voyais pas comme ça / là tu es grand et tu dégages quelque chose / une prestance / un truc différent // là on te voit en entier pas seulement la tête et une partie de ton buste ». L'image spéculaire n'est pas forcément l'image réelle où finalement l'écran ampute une partie du corps de celle ou de celui qui est derrière l'écran. La réaction de cette participante est-elle liée à la remémoration du choc « traumatique » de la première rencontre avec le dispositif, avec l'écran de l'ordinateur et de celui qui est dedans ? Prend-elle conscience de ce qui lui est arrivé au démarrage du groupe ?

Un autre participant interpelle le groupe et précise que je suis à sa place habituelle. Je ressens une certaine forme de gêne envers mon arrivée où il ne s'adresse pas directement à moi. Comme si mon intrusion corporelle, kinesthésique et proprioceptive n'était pas effective dans et pour le groupe. Mon ressenti d'indifférence n'est-il pas dû à mes attentes et mes projections, au contraste entre le vécu visioconférenciel et le vécu présentiel ?

Au moment où l'un des conducteurs interroge ma présence parmi eux, le débat s'oriente vers l'avenir du groupe de formation pour l'année prochaine.

La réaction du groupe n'est-elle pas liée au fait qu'il n'y a pas Skype comme objet de médiation, objet ludique, voire objet *attracteur* (Eiguer, 2018) ? L'application Skype, est-elle un outil favorisant ou non la dynamique de cet « e-groupe » ?

Discussion

Ré-interrogeons les dispositifs de groupe dans différents cadres de formation (Rouchy, 2006). La visioconférence est un moyen de communication contemporain qui permet à ces utilisateurs d'être, sans être corporellement, réellement avec l'Autre à un moment T.

Durant les premières séances, l'image de l'autre dans l'écran interroge, intrigue, voire inquiète certains participants. Il est impossible de faire l'impasse sur la question de l'image. Dans la relation visioconférencielle, le sujet voit bien sûr l'image du groupe mais également la sienne, son « reflet » sur son écran d'ordinateur. Or ce n'est pas toujours le cas : il est possible de cacher ou non son « icône » en prise directe. « N'oublions jamais que si l'image est une présence vécue, elle est en même temps une absence réelle, une "présence-absence" » (Le Fourn, 2005, p. 91). Le sujet en téléconférence est donc dans une présence-absence du corps, partielle ou totale, qui est aussi bien celui du groupe que le sien. Par exemple, lorsque la connexion est mauvaise, il est parfois nécessaire de couper la vidéo pour continuer à bien entendre les échanges dans le groupe.

Les expériences perceptivo-sensori-motrices sont une part essentielle du fonctionnement de l'être humain. En visionnage direct, le regard et l'ouïe deviennent les deux porteurs essentiels des émois « érotiques ». Certains de nos sens sont donc exclus de la vie psychique individuelle et groupale comme l'odorat et surtout le toucher. Comment les enveloppes (Anzieu, 1985) sonores et tactiles peuvent-elles donc s'articuler ? Dans un tel dispositif de groupe, l'Autre est ainsi tenu à l'écart, risquant moins de devenir intrusif et étant davantage soumis au contrôle et à la manipulation. Dans le sens où derrière un écran, nous sommes parfois moins marqués par l'ambiance du groupe et la circulation des émotions. À distance, je n'ai pas vécu les tentatives de séduction d'une des participantes de la même manière que si j'avais été présent, dans l'actuel, car mes perceptions et mes ressentis étaient sûrement filtrés par l'objet-écran.

Il faut reconnaître que les nouvelles technologies de communication nous permettent de vivre des émotions partagées : des rires, un effroi silencieux, une angoisse, etc. Les émotions, les sensations sont exprimées via la voix (par le micro) et l'image (par l'écran) mais détachées de tout contact corporel tactile comme la bise ou la poignée de main.

Quelle place tient le sujet par sa présence-absence dans la vie imaginaire des participants du groupe ? Le vécu de cette formation de groupe à *Transition*, alternant présentiel et visioconférenciel, m'a permis d'ouvrir une sorte d'auto-réflexion sur les dispositifs de téléconférence dans la formation, la supervision et la psychothérapie. Depuis cette expérience, je me suis

ouvert à cette technique de communication, souvent non apprise, non transmise et non enseignée à l'université, voire même décriée. Aujourd'hui, je propose des consultations psychologiques de soutien ou psychothérapiques à distance à mes patients, à des couples, voire à des familles. Je poursuis également en visioconférence des espaces d'échanges avec mes pairs et mes aînés. Et même exceptionnellement, je peux intervenir dans des colloques à l'étranger en visioconférence.

La pratique des espaces de formation en réseau est à explorer pour répondre à cette interrogation sur la présence-absence du participant du groupe qui est derrière l'écran. Le sujet est rencontré dans une communauté de pensées, l'approche psychanalytique de groupe entre autres, dans un groupe d'appartenance qui se constitue donc « virtuellement » jusqu'à leur première expérience réelle, mais surtout actuelle, de corps à corps, c'est-à-dire dans notre cas, celle de la septième séance.

Les télétechnologies (Givre, 2006) sont productrices de suppléments psychiques artificiels et participent de la construction subjectale des individus. Elles contribuent également à l'émergence de nouvelles configurations de la vie psychique. Un parallèle peut être fait avec l'expérience du virtuel où les perceptions sont réellement ressenties. Selon Le Breton (1999), elles peuvent s'édifier dans l'interaction avec une réalité simulée. Il est vrai que, derrière l'écran, il est possible d'être « hors de soi », différent de ce que nous pouvons être en situation réelle, face au groupe. Sur quelles expériences corporelles et psychique s'étaye le sujet en situation de visioconférence ? La notion de « schèmes de base » (Tisseron, 1997) propose que la pensée s'organise à partir de structures de base d'origine corporelle et relationnelle qui, durant la vie, servent à assimiler et à comprendre les différentes expériences que chacun est amené à vivre.

Je fais référence à une séance aux sensations particulières, à un souvenir. Après la pause de l'après-midi pour le groupe (et le milieu de la nuit pour moi), j'éprouve une reviviscence d'une scène passée. Enfant, les paupières lourdes, je lutte contre le sommeil. J'espionne et observe, tel un voyeur noctambule, par le travers de la porte entrouverte, des adultes qui restent éveillés, en pleine discussion presque inaudible pour moi. Les images matérielles (dont les images virtuelles) renvoient le sujet à des situations personnelles vécues ou fantasmées qui le touchent ou, en tout cas, qui ne le laissent pas indifférent, en particulier lorsqu'elles contiennent et figurent des expériences vécues qui n'ont pas toujours été symbolisées. Eiguer parle même de régression comme inévitable et mobilisatrice car « les sensations primitives sont très sollicitées par ces nouvelles techniques de communication » (Eiguer, 2018, p. 151).

Dans un tel dispositif de groupe en visioconférence, se questionner sur le voyeurisme et l'exhibitionniste semble incontournable. « Le système du "webcam" unit d'une manière complémentaire l'exhibitionnisme et le voyeurisme » (Jeudy, 2001, p. 100). Être dans l'écran, c'est avoir en arrièreplan son intimité et son « chez soi » donnés aux yeux des membres du groupe et vice et versa. Le corps est lui aussi exhibé partiellement ou

totalement selon le champ de la caméra de l'ordinateur. Jeu de corps, jeu de séduction, jeu de cache-cache. Même notre enveloppe corporelle peut être différente, tronquée. Nous entendons par là le fait de s'habiller différemment derrière un écran que lorsque nous sommes parmi le groupe. « Avec le système du "webcam", l'énigme semble se tramer à partir du paradoxe de l'absence même d'équivoque. Le voyeur n'est plus en position d'extériorité par rapport à son objet, il fait partie intégrante du dispositif visuel » (*Id.*, p. 101). Quelles peuvent être les répercussions psychiques et les processus mis en jeu sur le plan individuel et intersubjectif? Le corps peut se prêter à toutes les expériences possibles. Il peut disparaître un instant : partir aux toilettes, aller chercher un verre d'eau, et par conséquent quitter le corps groupal sans forcément interloquer les participants. Finalement il ne le quitte pas vraiment car il est un corps « hybride » représenté par la machine, l'ordinateur et son bureau-support.

Un dernier aspect est à souligner, celui de se regarder communiquer avec le groupe. Dans la configuration d'une visioconférence, nous voyons notre image spéculaire en même temps que nous voyons le groupe, les autres dans l'écran. Nous pouvons ainsi nous accorder, consciemment ou non, par notre gestuelle et notre discours, aux réactions des membres du groupe (Tisseron, 2013; Tordo, 2016). Le dispositif de visioconférence en groupe ouvre un champ de recherche à explorer sur sa possible fonction facilitatrice pour certains sujets en difficulté dans le lien social quand il s'agit d'être à proximité des autres, d'un face à face voire d'un « corps à corps ».

Pour conclure...

Rappelons-nous des premières expériences de visioconférences initiées en médecine chirurgicale où deux à trois cardiologues séparés par des milliers de kilomètres opéraient simultanément et collectivement un patient grâce au « corps d'équipe » soignante, présent physiquement dans le bloc. Nous les retrouvons également dans l'enseignement scolaire à distance et dans les jeux vidéo, les réseaux d'amis, etc. Dans le champ de la psychologie et de la psychanalyse, nous semblons nous être encore peu intéressés à cette question de la place de la visioconférence dans nos formations et aux processus psychiques qui lui sont inhérents. C'est une préoccupation grandissante, mais qui ne semble pas assez ou suffisamment discutée voire abordée dans la formation des psychologues ou des autres professions du lien social.

À quand une recherche sur les processus psychiques de l'expérience d'un « e-groupe » d'orientation psychanalytique, où tous les membres seraient en réseau simultanément ? L'approche psychanalytique de groupe a encore une longue vie devant elle sur le plan de l'expansion de ses concepts et de ses champs de pratique.

Dans nos sociétés hypermodernes où le lien social est chamboulé, perturbé et modifié au fur et à mesure des avancées scientifiques, les praticiens de

groupe ne peuvent faire l'économie de penser cette clinique du « e-groupe » qui s'ouvre à la « cyber »-psychanalyse.

Expérimenter la position individualiste et intersubjective dans ce groupe de formation innovant, dans une nouvelle forme de tribalisme (Maffesoli, 2000), tel serait le paradoxe de la vie de cet « e-groupe ». Face à la communication « virtuelle » en groupe et aux résistances inhérentes à ce type de dispositif, la problématique est de savoir comment aider à verbaliser et à élaborer nos vécus. Tel est l'un des enjeux dans la recherche contemporaine.

Terminons cette conclusion par la phrase de Gabriel : « Le statut du corps et la place de l'autre devront être interrogés sans cesse au cours du développement des nouvelles technologies afin qu'elles restent au service de l'être humain » (2002, p. 116).

Références bibliographiques

Anzieu, D. (1985). Le Moi-Peau. Paris : Dunod.

Anzieu, D. (1999). Le Groupe et l'Inconscient. Paris : Dunod. (Texte original publié en 1975.)

Bouchard, S. (2016). Qu'est-ce que la cyberpsychologie? Rhizome, 61(3), 17-18.

Bion, W.R. (2002). *Recherche sur les petits groupes*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1961.)

Breton, P. (1995). À l'image de l'homme. Paris : Le Seuil.

Eiguer, A. (2018). Recherches en groupe et Skype. Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, 70, 151-166.

Freud, S. (1985). L'inquiétante étrangeté et autres essais. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1919.)

Gabriel, E. E. (2002). L'imaginaire des mondes virtuels. *Imaginaire & Inconscient*, 7, 107-118.

Gain, T. et Missonnier, S. (2012). Psycho(patho)logie du virtuel quotidien chez les enfants et les adolescents. Dans P. Ferrari et O. Bonnet (dir.), *Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (p. 607-624). Paris : Lavoisier.

Givre, P. (2006). Télétechnologies et les nouvelles configurations psychiques. *Champ psychosomatique*, 43, 109-124.

Jeudy, H.-P. (2001). Les aventures du corps virtuel. *Champ psychosomatique*, 22, 99-

Kaës, R. (1976). L'appareil psychique groupal. Construction du groupe. Paris : Dunod.

Kaës, R. (1993). Le groupe et le sujet du groupe. Paris : Dunod.

Lacan, J. (2001). Acte de fondation de l'École freudienne de Paris. *Autres écrits* (p. 229-242). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1964.)

Latouche, S. (2012). Bon à la casse. Les déraisons de l'obsolescence programmée. Paris : Les Liens qui Libèrent.

Le Breton, D. (1999). L'adieu au corps. Paris : Métailié.

Le Fourn, J.-Y. (2005). L'image, son inquiétante étrangeté et son impact. *Enfances & Psy*, 26, 89-96.

Lévy, P. (2013). *Qu'est-ce que le virtuel ?* Paris : La Découverte. (Texte original publié en 1995.)

Lévy, P. (1997). Cyberculture. Paris: Odile Jacob.

Lipovetsky, G. et Charles, S. (2004). Les Temps hypermodernes. Paris : Grasset.

Maffesoli, M. (2000). Le temps des tribus. Paris : La Table Ronde.

- Missonnier, S. (2003). Pour une psychopathologie du virtuel quotidien. Dans S. Missonnier et H. Lisandro (dir.), *Le virtuel : la présence de l'absence* (p. 149-167). Paris : Éditions EDK.
- Missonnier, S. (2007). Psychopathologie du virtuel quotidien. La relation d'objet virtuelle. *Carnet PSY*, 120/121, 43-47.
- Rouchy, J.-C. (2006). La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *47*, 9-23.
- Serres, M. (1994). Atlas. Paris: Julliard.
- Stora, M. (2009). Rêve et réalité : une clinique du jeu vidéo comme médiation thérapeutique. *Dialogue*, *186*, 87-97.
- Stora, M. (2016). Médiation par les jeux vidéo : cadre et aspects thérapeutiques. *Cliniques*, 11, 90-104.
- Tisseron, S. (1997). Psychanalyse de l'image. Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (dir.) (2013). Subjectivation et empathie dans les mondes numériques. Paris : Dunod.
- Tordo, F. (2016). Le numérique et la robotique en psychanalyse. Du sujet virtuel au sujet augmenté. Paris : L'Harmattan.
- Tordo, F. (2019). *Le Moi-Cyborg, Psychanalyse et neurosciences de l'homme connecté*. Paris : Dunod.
- Virole, B. et Radillo, A. (2010). Cyberpsychologie. Remédiation des apprentissages, pratiques thérapeutiques, analyse des comportements. Paris : Dunod.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1971.)

Grégoire Thibouville

UTRPP – EA 4403 Université Paris 13

Pour citer ce texte:

Thibouville, G. (2019). Jeu de corps et d'« @-corps» dans un « e-groupe » de formation analytique. *Cliopsy*, 22, 31-40.

Humain, trop humain, inhumain?

Avatars et robots à l'épreuve des dispositifs thérapeutiques

Catherine Weismann-Arcache, Steve Bellevergue, Lisa Richard-Lefevre et Jean-Michel Cog

La société contemporaine et ses modifications perpétuelles influencent considérablement notre expérience de la réalité car il n'existe pas de « fait brut » : « Tout fait est constitué, en tant qu'objet de sciences, à l'intersection de démarches d'observation et de démarches de pensée » (Perron, 2010, p. 21). Notre approche est celle de la psychologie et de la psychopathologie clinique, qui suppose que les objets de connaissance ne sont pas extérieurs au sujet connaissant. Freud, à partir de son étude du système Perception-Conscient-Préconscient-Inconscient (Freud, 1923/1981, 1932/1998), a révélé combien notre perception est assujettie à notre champ psychique qui la soumet aux deux jugements fondateurs de notre Moi : le jugement d'attribution qui décide du caractère bon ou mauvais de l'objet perçu et le jugement d'existence qui décide de la réalité de cette perception (Freud, 1911/1989). Cette construction élaborée à partir de la première topique, puis complétée par la seconde topique, insiste sur une nécessaire construction psychique de la réalité qui peut être soumise à des distorsions, des aléas, des conflits. Cette conflictualité, qui peut infléchir la perception de l'objet jusqu'à son déni perceptif, est de deux ordres : d'une part, le principe de plaisir peut s'opposer à la perception, laissant plus de champ au fantasme et à la projection, d'autre part, la distinction entre le réel et le représenté est tributaire de l'investissement pulsionnel, le risque extrême étant que « l'investissement pulsionnel de la perception menace la psyché de confusion avec le processus hallucinatoire, dedans et dehors potentiellement mêlés » (Roussillon, 2004, p. 10). L'objet « trouvé-créé » winnicottien (Winnicott, 1951/1996, p. 124) relève de la même dynamique qui mêle réalité interne et réalité externe pour mieux les différencier ensuite. Georges Devereux a d'ailleurs montré combien l'observateur ou le chercheur font partie du dispositif qu'ils ont mis en place et prôné la subjectivité comme outil d'observation.

Aujourd'hui, cette immersion dans des environnements numériques fait partie de notre quotidien à travers la réalité virtuelle, voire augmentée. Ces nouvelles donnes interrogent notre rapport subjectif aux réalités interne et externe, au corps et au fantasme. Si notre environnement est toujours en évolution, nous vivons en ce XXIe siècle une révolution numérique inédite car elle s'apparente, pour certains auteurs, à une véritable rupture anthropologique (Benasayag, 2016). Le développement des outils numériques et « du monde Internet » (Kaës, 2012, p. 190) est en train de donner naissance à des mondes virtuels et à une réalité, dite augmentée, qui peut intégrer des éléments virtuels au monde réel. Cette greffe virtuel-réel fait écho à l'hybridation homme-machine et la création des robots participe à la représentation d'un humain augmenté qui serait pour certains un humain simplifié (Besnier, 2012) ou diminué (Benasayag, 2016). Ces problématiques questionnent aussi les limites et il est important de définir ces termes ainsi que les liens qu'ils entretiennent.

Le virtuel tisse des liens étroits avec le domaine de l'imaginaire et de l'illusion, il est un espace-temps différent de ce que nous connaissons. Pour Serge Tisseron (2012, p. 32), le virtuel est un potentiel, un possible, il représente ce qui peut advenir et il nous attribue un « virtuel psychique » qui s'actualisera - ou pas - au contact d'un environnement favorable. Ce virtuel psychique qui nous habite nous conduit à une anticipation de nousmême, sous forme de représentations plus ou moins idéales, que nous essaierons de faire éclore. L'image virtuelle peut aussi être assimilée à une représentation d'objet puisqu'elle est « une figuration possible mais immatérielle de l'objet regardé » (Allard, 2014, p. 78). Xanthie Vlachopoulou et Sylvain Missonnier (2015, p. 4) définissent la réalité virtuelle comme « un simulacre, non pas de la réalité, mais de la perception du corps mobilisé, certes avec ses cinq sens (l'odorat résiste encore un peu...) mais aussi et surtout ses "représentations d'action" » au sens freudien. Ils introduisent là l'expérience de l'immersion qui est une des caractéristiques de l'univers virtuel, avec l'interactivité. Enfin, nous soulignons que la perception visuelle joue un rôle très important car le monde virtuel est avant tout un monde de l'image et du « voir ». Le virtuel s'inscrit dans la dialectique présenceabsence, il permet l'évocation d'objets absents, tout comme nos outils numériques et autres objets connectés sont destinés à maintenir un lien avec nos proches ou nos centaines d'« amis » sur les réseaux sociaux. Sans préjuger de la qualité du lien, qui reste à interroger, la réalité virtuelle pourrait être un des nouveaux modes de traitement de l'absence et de la perte.

Problématique

Dans cette perspective, nous proposons d'examiner deux situations cliniques dans le domaine du soin, situations qui mettent à l'épreuve les outils numériques et interrogent leur impact potentiellement désorganisant ou structurant : l'utilisation des jeux vidéo dans le cadre d'une psychothérapie d'adolescents, dans un dispositif groupal, et l'utilisation de robots en

chirurgie cardiothoracique, permettant une opération mini-invasive, réalisée par le robot, sous cœlioscopie. Par l'immersion et l'interactivité qu'ils favorisent, ces deux dispositifs de soins ont en commun la mise à l'épreuve des limites intérieur-extérieur. À travers l'avatar pour les jeux vidéo, le robot pour la chirurgie, ils peuvent favoriser la confusion entre l'animé et l'inanimé ainsi que le rapport au corps et à son image virtuelle ou augmentée. Enfin, le rapport aux idéaux et à la toute-puissance est sollicité, dans un registre archaïque ou symbolisé: la situation chirurgicale comporte un robot qui n'est pas « humanoïde » (Tisseron, 2018, p. 39), qui ne ressemble pas à un être humain, mais plutôt à un prolongement de la main du chirurgien. Nous verrons que cet objet non humain peut cependant être idéalisé et craint comme un rival, dans un registre fantasmatique. Les avatars des jeux vidéo constituent davantage des supports identificatoires, ils ont une dimension ludique et transitionnelle qui n'existe pas dans la micro-chirurgie. La comparaison entre les deux situations trouve ses limites dans le fait que, à la différence du jeu vidéo, l'acte chirurgical comporte un risque vital réel. Les deux situations cliniques comportent également des différences radicales du point de vue des patients et du point de vue des soignants :

- le dispositif de soins par le jeu vidéo comprend une dynamique groupale, tandis que le dispositif chirurgical prévoit l'intervention effective d'un second chirurgien en cas de difficulté : cette suppléance humaine apparaît paradoxale dans la mesure où elle renverse la situation et la relation homme-machine ;
- dans le contexte chirurgical, le corps réel du patient est entièrement soumis à la technique, tout comme le chirurgien qui dépend aussi du robot : l'un engage sa vie, l'autre engage sa responsabilité quant à cette vie ; les angoisses de mort sont donc plus actives car davantage liées à un risque réel chez le soignant et le patient que dans la situation de psychothérapie avec le jeu vidéo.

Le rapport à la mort, au manque et à l'absence est néanmoins l'une des clés de voûte de la plupart des jeux vidéo, souvent fondés sur des fantasmes de toute-puissance, d'immortalité et d'auto-engendrement (Weismann-Arcache, 2017). Le jeu *Minecraft* – évoqué plus loin – propose de jouer en mode « survie » ou en mode « créatif » qui permettent de créer un environnement suffisamment bon pour échapper aux mauvais objets représentés par les zombies qui sortent la nuit. Ces dangers représentent aussi les dangers pulsionnels fortement éprouvés par les adolescents aux prises avec l'intensité des désirs et l'excitabilité qui caractérisent cette période. D'autres jeux vidéo moins créatifs ont pour unique objectif la survie de l'avatar qui passe par la destruction des concurrents virtuels. Ces représentations en lien avec la dominance du principe de plaisir et de l'immédiateté semblent nourries par une idéologie actuelle qui peut rejoindre en partie celle du transhumanisme inscrit au cœur de la révolution numérique et qui vise à reculer toujours plus les limites de la condition humaine, en imaginant

même une cybervie après la mort du corps, celui-ci étant simplement déconnecté (Weismann-Arcache, 2017). Dans cette perspective, exosquelettes pour les militaires, objets connectés, puces greffées sur le corps humain et robots peuvent être considérés comme des prothèses. Ces prothèses, destinées au départ à pallier les handicaps et les déficits créés par des maladies neurologiques évolutives, sont aujourd'hui revendiquées par les sujets dits « normaux », afin d'augmenter leurs performances et d'éviter toute forme de manque inhérent à l'être humain.

Humain, trop humain, inhumain

S. Tisseron (2015, p. 7) précise que, contrairement à ce que l'on pense, plus le robot ressemble physiquement à l'être humain, plus il peut être angoissant ; le robot trop humain ressemblerait à « un zombie où à un revenant ». Il cite les travaux d'un chercheur en robotique, Masahiro Mory, qui nomme ce phénomène « uncanny valley », ce qui peut se traduire par « vallée dérangeante » ou « vallée de l'étrange » ou encore « vallée de l'angoissante étrangeté ». Trop d'anthropomorphisme, trop d'humain tue l'humain. Cette étrangeté inquiétante, qui évoque le célèbre texte de Freud, « l'inquiétante étrangeté » (1919/1997), serait due, selon S. Tisseron (2015, p. 7) à la discordance entre l'apparence humaine et les conduites robotisées, non humaines, du robot, du zombie, du revenant ou du schizophrène, car la folie crée aussi cette discordance entre l'expression, la mimique et le discours. La non-cohérence, en dépit de l'apparence humaine, peut désorganiser l'être humain, à cause du hiatus entre sa réalité interne, qui « sait » que c'est une machine qui lui parle ou qui agit, et la réalité externe qui donne une place et une fonction humaine à cette machine. Ainsi certains robots qui n'ont pas une apparence humaine mais possèdent cette cohérence dans leurs réponses, leurs mouvements et leur adaptation à l'être humain, pourront être investis par des êtres humains qui, en parlant d'eux, peuvent passer de « il a l'air content » à « il est content » (Id., p.26). Un robot investi sans être perçu comme un être humain évoque la mère investie avant d'être perçue, à l'époque où dominent les affects chez le bébé ou lorsque le jugement d'attribution prime sur la réalité. Dans ce cas, la dimension symbolique, le « faire semblant », les qualités de l'objet, sont oblitérés et la réalité psychique prend le dessus, oubliant le compromis de la symbolisation qui consiste à faire « comme si » c'était un être humain.

L'article de Freud, L'inquiétante étrangeté (1919/1997), offre des perspectives quasi prémonitoires pour éclairer ce phénomène contemporain. La problématique de l'animé-inanimé y est repérée comme étant un facteur d'angoisse, surtout quand les deux dimensions se confondent dans un jeu de cache-cache qui brouille les repères habituels : dans le conte d'Hoffman, L'homme au sable, l'avocat Coppelius est-il l'homme au sable qui prend les

yeux des enfants qui ne veulent pas dormir ? L'automate et la poupée ont-ils une âme et quelle mécanique cachée de l'épilepsie ou de la folie transforme un être familier en créature effrayante et incompréhensible ? Freud explore les différents sens du terme Heimlich (familier, engageant, intime) et ses traductions dans différentes langues, ce qui lui permet de le rapprocher de son antonyme Unheimlich (étranger, inquiétant, inconnu) jusqu'à faire coïncider ces deux termes en brouillant les limites : l'étranger est au cœur du familier, l'engageant cache l'inquiétant et l'inconnu peut surgir de l'intime. Le meneur de ce jeu de cache-cache est le refoulement qui parfois soulève son voile. Cette inquiétante étrangeté se manifeste dans l'animisme, processus archaïque qui se fonde sur la toute-puissance des pensées, et dans le narcissisme illimité qui se projette sur ces figures anthropomorphes. La toute-puissance a souvent dans son cortège la figure de la castration, représentée dans le conte d'Hoffmann par la perte d'un organe de la perception, les yeux. L'angoisse oculaire, selon Freud, est un équivalent de l'angoisse de castration, comme l'illustre l'aveuglement réel d'Œdipe. En témoigne aussi la rage narcissique qui peut saisir le joueur en ligne si son écran défectueux s'éteint, et tout un chacun aux prises avec l'écran noir de son téléphone, de sa tablette ou de son ordinateur, en panne d'images. Nous verrons que la « perte de vue » (Pontalis, 1999, p. 275) peut aussi susciter des angoisses de mort chez le chirurgien qui opère au moyen d'un écran et d'un robot, à la fois prolongement et substitut de ses yeux pour l'un et de ses mains pour l'autre.

Ces deux situations, thérapie par le jeu vidéo et chirurgie assistée par robot, relèvent d'une clinique du pharmakon : il s'agit d'une thérapeutique, d'un soin, visant à sauver une vie, pour l'un, à favoriser le réinvestissement de la vie psychique, pour l'autre, mais qui peut aussi se révéler être un poison, une illusion dangereuse, un simulacre qui fait vaciller la réalité. Nous interrogerons la valeur potentiellement désorganisante, voire traumatique, de ces dispositifs numériques : le virtuel et la réalité augmentée viennent-ils impacter notre perception, notre sensorialité et la représentation de la réalité qui nous entoure et modifient-ils le fantasme qu'on lui oppose, comme voile sur le réel? Ainsi, pourraient-ils avoir un potentiel traumatogène et venir déborder notre appareil psychique par le flot d'excitations qu'ils génèrent ? L'observation clinique de ces deux situations montre que les cadres institutionnels et métasociaux joueraient un rôle important pour endiguer en partie ce risque. Nous tenterons d'en saisir les contours. Nous nous interrogerons aussi sur la place du corps et l'investissement sensoriel qui semblent absents dans la situation de jeu et au premier plan en chirurgie. Enfin nous tenterons de saisir comment le fantasme et la symbolisation peuvent se frayer un chemin dans ces univers virtuels.

Première situation : le psychothérapeute, l'adolescent et le jeu vidéo

Des problématiques adolescentes aux objets culturels comme lieu de partage

La clinique auprès d'adolescents impose aux soignants des talents de créativité afin d'offrir des espaces contenants et élaboratifs divers. Le cadre classique d'entretiens individuels ne répond pas toujours à la polysémie des symptômes traduisant les voies tortueuses de la subjectivation adolescente. Des troubles marquant le corps - scarifications, troubles alimentaires, comportements oppositionnels, conduites à risques et dans certains cas extrêmes les tentatives de suicide - aux symptômes internalisés - troubles anxieux, phobies sociales et/ou scolaires, épisodes dépressifs, inhibition verbale -, l'adolescent exprime un mal-être, tant avec lui-même qu'avec l'autre. Cette forte source de désenchantement (Guillaumin, 2001) s'intrique à une métamorphose imposée par le corps et son corollaire psychique, le pubertaire (Gutton, 2013). Les promesses d'un devenir adulte ne peuvent se figurer en dehors des regards des parents, des adultes – enseignants et entourage –, du groupe de pairs et également du regard de l'adolescent luimême sur ce que sera son identité. Dans cette période de développement identitaire, l'analyse de la dynamique psychique et des différents espaces de l'adolescent appelle à comprendre les relations aux objets culturels de son groupe de pairs afin de reconnaître les potentialités de ces objets et, par leur utilisation médiatrice, de relancer et soutenir les processus de subjectivation dans un lieu de partage : la culture. Nous empruntons la conception du « malêtre » à René Kaës afin de comprendre celui de l'adolescent et d'envisager les possibilités créatives face à sa problématique de subjectivation:

« Nous savons mieux reconnaître les formes de subjectivité qu'il [le malêtre] produit, les conflits qu'il engendre par lui-même autant qu'en raison des exigences que lui imposent son double ombilic biologique et intersubjectif, mais encore son inscription conflictuelle dans l'espace social et culturel. Nous sommes aussi devenus plus attentifs aux ressources qu'il fomente si, comme le dit Winnicott, nous disposons d'un lieu où mettre ce que nous trouvons et créons. Ce lieu est précisément celui de la culture » (Kaës, 2012, p. 1-2).

Telle est notre perspective concernant les jeux vidéo comme espace de liens favorisant un potentiel travail d'élaboration psychique.

La culture numérique, médiation au centre d'un dispositif thérapeutique groupal

Dans cette partie, nous évoquerons les objets jeux vidéo comme médiation dans un dispositif thérapeutique groupal au sein d'une Maison de

l'Adolescent. Les deux psychothérapeutes sont les garants du cadre temporel et spatial. Ils interviennent seulement afin de favoriser les échanges et assurer aux adolescents un espace sécurisant. Ils ne jouent pas avec eux. L'ensemble des analyses présentées a fait l'objet d'un travail d'observation et de prise de notes après chaque séance. Les adolescents et leurs responsables légaux ont accepté de participer à cette recherche en ayant signé un consentement éclairé.

Le cadre temporel de cette psychothérapie groupale à médiation repose sur douze séances d'une heure trente interrompues par les vacances scolaires. Chaque rencontre se fait dans le même lieu. Deux jeux vidéo composent la médiation matérielle et sollicitent une dynamique temporelle spécifique déjà étudiée par les théories groupales psychanalytiques (Brun, Chouvier et Roussillon, 2013, p. 45-48): *Minecraft* et des *Sims 4* sont utilisés successivement dans des sessions de plusieurs séances par jeu. Les illustrations cliniques reposent sur des sessions menées avec six adolescents âgés de 15 à 17 ans, présentant des troubles anxio-phobiques en lien à une souffrance narcissique.

Au cours des premières séances, l'utilisation du jeu *Minecraft* favorise l'illusion groupale. Ce jeu dit « bac à sable » se présente sous la forme d'un environnement naturel aléatoire que les joueurs aménagent et modèlent selon leur volonté. Ainsi, le groupe de joueurs se plonge dans un paysage naturel constitué de formes cubiques qu'il peut détruire et/ou utiliser pour construire. Les joueurs se trouvent alors seuls maîtres de ce monde. Ils peuvent avoir une illusion de toute-puissance qui s'exprime par les actes de détruire, reconstruire, casser, créer, combiner les cubes pour donner forme à un monde créé par et pour le groupe.

Illustration clinique

Avant de commencer à jouer, le groupe doit donner un nom à sa partie. Il décide de nommer leur monde « Arbre » en référence à des dessins réalisés lors de la première séance pour le début de l'histoire du groupe. Très rapidement, la création d'une maison s'impose aux différents joueurs. Divertis par la présence d'animaux - un loup et un cochon -, ils oscillent entre l'agressivité face au loup qu'ils tentent de tuer et la tendresse envers le cochon qu'ils adoptent comme un animal domestique. L'investissement de cet animal devient une première étape de rassemblement groupal. Le cochon est nommé Roger, nom utilisé pour qualifier plus subjectivement la partie de jeu qu'il mène. Les adolescents ne définissent plus l'espace de jeu par les propositions faites par les psychothérapeutes, mais par ce qui se passe au sein du groupe de pairs, leur propre lieu et leur objet. L'excitation du groupe s'exprime fortement et la situation amuse copieusement les adolescents. L'un d'entre eux modifie les paramètres du jeu pour que la musique ainsi que les déplacements des personnages s'accélèrent. En miroir à la stimulation visuelle excitante du jeu, le groupe adolescent s'agite

corporellement dans la salle. Ce temps d'excitation permet à chacun de s'exprimer avec humour et tendresse sur cet animal, porteur symbolique de l'illusion groupale. L'excitation groupale se trouve déplacée lorsqu'ils croisent un autre cochon. Dans un mouvement d'indifférenciation des deux animaux, ils expriment une inquiétude d'avoir perdu ce qui constituait l'objet groupal, à savoir Roger. Le groupe s'attelle alors à construire un bâtiment qui remplit les fonctions indifférenciées de maison du groupe et de lieu à la gloire de leur animal totem, Roger. La création d'un contenant figuré par une maison permet d'apaiser le groupe face au risque de la perte de cette nouvelle illusion groupale et contient le groupe par un investissement des limites figurées par les murs à la fois d'une maison et du lieu de culte à l'effigie de Roger. L'investissement prédominant de l'animal se manifeste également par le choix de décorer les murs de tableaux que les projections du groupe considèrent unanimement comme étant des représentations de Roger. À travers ce cochon, le groupe d'adolescents se familiarise et recherche un objet commun. Dans un jeu d'alternance des mouvements d'excitation et de contrôle par la construction du contenant de la bâtisse, le groupe expérimente les limites entre le dedans et le dehors de la maison. Ces temps d'excitation et de contrôle renvoient à des dynamiques sous-tendues par une « désorganisation spontanée du groupe » (Chapelier, 2009, p. 149), un travail de déliaison. La totémisation de Roger et la création d'un lieu de culte surviennent après une séquence sensorielle intense. Le jeu vidéo permet ce travail de liaison de l'affect à la mise en représentation de la sensorialité du jeu. Nous supposons que ce travail de symbolisation primaire repose sur les possibilités de transformation offertes par le caractère malléable du médium, le jeu vidéo (Brun, Chouvier et Roussillon, 2013).

Les Sims 4, identités complexes et identifications multiples

L'utilisation du jeu vidéo les *Sims 4* repose sur la création d'avatars, de personnages. Parmi un riche éventail de possibilités, chaque joueur donne à son avatar la forme physique et la personnalité qu'il souhaite. Différentes consignes sont proposées comme « créez le personnage que vous souhaiteriez être » ou « surtout ne pas être... ». Ce jeu favorise préférentiellement un travail intrapsychique. Pour restreindre une exposition trop forte de l'intimité de l'adolescent, il est demandé de créer les personnages en binôme, afin de favoriser les identifications croisées.

Illustration clinique

À la consigne de créer un personnage qu'ils n'aimeraient pas être – en lien avec la problématique évoquée à la séance précédente –, le groupe interprète différemment la consigne. Certains adolescents ont créé un avatar de ce qu'ils n'aimeraient pas être, comportant les traits qu'ils jugent physiquement disgracieux et surtout les traits de personnalité négatifs. Les autres membres du groupe ont créé directement des personnages renvoyant

à des personnes qu'ils n'apprécient pas. Le traitement de la consigne renvoie alors à deux registres de réalité : une réalité liée à des expériences de harcèlement scolaire et de camarades perçus comme responsables de leur mal-être ; une réalité liée à un système de valeurs concernant les relations humaines. Bien que le groupe échange sur les significations singulières pour chacun des traits de personnalité jugés négatifs, les créations différentes sollicitées par l'ambiguïté de la consigne ont favorisé une chaîne associative verbale groupale. La prise de conscience par le groupe de la distinction entre ce qu'ils n'aimeraient pas être et ce qu'ils n'aimaient pas dans la relation à un autre a occupé un temps d'échange et d'élaboration. Les avatars ont permis un travail intersubjectif, un dégagement de l'illusion groupale prédominante jusque-là. Ils évoquent alors la question de la différence dans la relation à l'autre, spécifiquement celle des sexes, et la nécessaire reconnaissance de ce qui permet d'apprécier l'autre comme même tout en étant différent de soi. La dynamique relationnelle et le dispositif par la médiation numérique des Sims ont constitué un réceptacle des problématiques individuelles et groupales dans une figuration pixélisée. Ce travail de figurabilité a servi l'associativité groupale, rendant possible des élaborations secondarisées et assimilables par tous (Mitsopoulou-Sonta, 2016).

La fonction thérapeutique de la médiation par les jeux vidéo

Les jeux vidéo et leur utilisation au sein d'un dispositif groupal, par un processus de résonance avec les éléments figurés, permettent de renvoyer l'adolescent à son monde interne. Dans la situation groupale, une double résonance repose sur la dynamique des interactions sensorimotrices et émotionnelles narratives (Tisseron et Khayat, 2013) dans les jeux vidéo et celles au sein du groupe. Cette double résonance constitue un élément extérieur, mis dans l'espace groupal. L'adolescent peut se réapproprier les éléments jusques là non élaborés afin de mettre en lien ses ressentis internes avec ce qui est représenté par l'objet médiateur. Le dispositif thérapeutique groupal à médiation par les jeux vidéo favorise la « virtualescence [...] processus par lequel l'adolescent trouve au sein de l'espace virtuel un espace de transformation de ses conflits pubertaires » (Gozlan, 2016, p. 20). La culture a toujours eu une place importante dans les services de psychiatrie, souvent sous la forme de création artistique. La considération portée à la culture numérique, qui est également une culture adolescente, favorise une ouverture à des pratiques thérapeutiques innovantes et créatives.

Deuxième situation : le chirurgien, le patient et le robot

Les propos qui suivent s'appuient sur des données recueillies lors de six heures d'observation au bloc opératoire de chirurgie cardio-thoracique et de deux entretiens semi-directifs réalisés par le chercheur auprès du personnel médical et paramédical au cours de séances de simulation d'un incident grave. Elles sont constituées des notes manuelles prises au cours des échanges verbaux et non verbaux du personnel de bloc opératoire et des deux entretiens.

Longtemps le chirurgien est resté au contact du corps de son patient, corps inerte réduit à sa dimension biologique, dépourvu de son aspect relationnel et de sa dimension érotique. Jusqu'au XVIIIe siècle, le chirurgien est un personnage exceptionnel - tel que l'incarne Ambroise Paré - dont l'art relève souvent de l'exploit, la survie du patient étant assez aléatoire. Dans la seconde moitié du XIXe siècle, le développement de l'anesthésie et de l'antisepsie vont permettre la mise en place de méthodes opératoires et de savoir-faire permettant au chirurgien d'intervenir à l'intérieur du corps de son patient d'une façon qui va se révéler de plus en plus efficace. Au fur et à mesure, les chirurgiens ont disposé d'un matériel de plus en plus performant et ont fait preuve d'une technicisation grandissante. Philippe Hubinois (2006) considère qu'il se produit une rupture dans l'évolution des techniques chirurgicales, avec l'arrivée de la cœlioscopie qui permet une chirurgie « à ventre fermé » et aboutit à la mise en place de la robotique et de la téléchirurgie. Amandine Klipfel (2017) propose de penser l'histoire de la chirurgie en trois ères : celle des hommes illustres, suivie d'une ère scientifique et enfin, aujourd'hui, l'ère technicienne. La chirurgie robotique amène le chirurgien à ne plus opérer son malade sur sa chair, à travers un contact direct des mains, en ouvrant le ventre, mais à créer un nouvel espace de travail par la visualisation de l'image du champ opératoire transmise par une caméra. L'image devient ainsi, par la technique robotique, la réalité opératoire, elle permet même au chirurgien, placé sur la console du système robotique, dont il actionne les bras, de tourner le dos à son patient. Il obtient ainsi une image en trois dimensions de l'intérieur du corps de son patient, tandis que les autres membres de l'équipe voient à travers des écrans une image en deux dimensions du champ opératoire. Cette technique dite de chirurgie mini-invasive présente de nombreux avantages pour les patients : la durée de récupération post-opératoire est plus courte que celle d'une intervention classique et les patients ont un niveau de stress moins élevé avant l'intervention. Cette chirurgie robotique, plébiscitée tant par les patients que par certains chirurgiens, paraît avoir un avenir florissant : « les séductions du virtuel pourraient bien achever de désenchanter la chirurgie classique » (Pouchelle, 2007, p. 196). Cette technique, qui a progressivement concerné toutes les parties du corps, a cependant entraîné de nouveaux risques opératoires à même d'augmenter le stress du chirurgien et d'avoir sur lui des effets traumatogènes. En effet, la chirurgie cardio-thoracique mini-invasive assistée par robot présente des risques de section des gros vaisseaux de l'arbre trachéo-bronchique entraînant des hémorragies incontrôlées. Une telle hémorragie, qui conduit

au décès du patient si elle n'est pas maîtrisée, peut créer chez le chirurgien et, par contamination émotionnelle, chez toute l'équipe du bloc opératoire, un état de sidération.

Si la pratique de la chirurgie est relativement banale, sa dimension transgressive reste présente parce qu'elle met en jeu des fantasmes d'exploration de l'intérieur du corps, le désir infantile de découvrir les secrets logés à l'intérieur du corps. Un chirurgien confronté à un tel événement nous a rapporté qu'il s'était alors remémoré le visage et les paroles de sa patiente lors de la consultation qui avait précédé l'intervention chirurgicale. La crainte et à l'angoisse de « perdre » cette patiente ont rendu impossible la mise à distance nécessaire des émotions (Molinier, 2012). Des expériences de ce type ont amené les chirurgiens qui utilisent un robot à mettre en place un dispositif de prévention des accidents opératoires comprenant plusieurs volets : la mise en place d'une check-list avant le début de l'intervention, des séances de simulation destinées à gérer de telles situations de crise et améliorer la communication entre les différents professionnels du bloc opératoire et enfin, le déclenchement d'un code d'alerte qui aboutit à l'intervention d'un autre chirurgien qui va ouvrir le thorax du patient pour stopper l'hémorragie. Cette pratique de « faire appel à un ami » est codifiée au niveau de l'équipe chirurgicale, elle vient reconnaître l'état psychique d'un chirurgien présentant les signes d'un traumatisme psychique devant le risque de mort imminente du patient et qui reprend brutalement son statut de sujet humain.

La chirurgie robotique mini-invasive crée un rapport particulier entre le chirurgien et le robot : tout en étant sous son commandement manuel, ce dernier se substitue à lui ; il représente aussi pour lui un concurrent imaginaire qui l'éloigne physiquement de la personne opérée. Ce rapport est marqué par l'ambivalence : objet très sophistiqué, parfois convoité par ceux qui n'en disposent pas, le robot vient « disqualifier » le chirurgien en cas d'hémorragie, en lui faisant abandonner - certes provisoirement - le leadership du bloc opératoire pour le confier à un-e autre chirurgien-ne dans une situation d'extrême urgence vitale. En effet, en cas d'hémorragie incontrôlée, l'image renvoyée par la caméra disparaît, le chirurgien ne voit plus rien du champ opératoire qui est envahi par le sang, il faut alors « ouvrir le patient » en urgence selon une technique chirurgicale classique. À ce moment-là, le chirurgien à la console n'étant plus à même de procéder à cette intervention, le robot perd brusquement son statut fantasmatique de machine toute puissante, d'assistant indéfectible du chirurgien, il vient littéralement lâcher ce dernier, le plongeant brutalement dans un état de sidération.

Le concept d'inquiétante étrangeté – qui « serait toujours quelque chose dans quoi, pour ainsi dire, on ne s'y retrouve pas » (Freud, 1919/1997, p. 153) – peut sans doute nous aider à mieux appréhender la difficulté, voire l'impossibilité qu'éprouve le chirurgien de quitter le robot pour

intervenir directement sur le corps du patient. L'utilisation du robot met davantage le corps à distance pour le chirurgien, non seulement spatialement mais aussi psychiquement dans la mesure où il n'intervient plus à partir de ce qu'il voit directement du corps, mais à partir d'une image reconstituée en trois dimensions. La pratique de la chirurgie robotique ne vient-elle pas remettre en question la nécessité pour l'opérateur d'une mise à distance de ses affects, pour intervenir dans l'intérieur du corps de ses patients? Cette pratique chirurgicale ne vient-elle pas d'ailleurs redonner de la sacralité au corps du malade, puisqu'elle procède par fines incisions pour introduire à l'intérieur du corps les outils opératoires et que le corps n'est plus ouvert, muscles et viscères écartés, à la vue de tous ceux qui sont présents dans le bloc opératoire ? Le chirurgien ne rencontre-t-il pas cette inquiétante étrangeté d'un corps qu'il a opéré à distance, qui a perdu sa réalité charnelle, pour s'y confronter violemment lorsque, tout à coup, la vie de son patient se joue sur quelques minutes? Cette situation peut favoriser une confusion entre intérieur et extérieur du corps, entre réalité du corps et image virtuelle de celui-ci. Cette dimension hautement traumatogène pour le chirurgien explique peut-être ce « recours à un ami » qui passe outre les enjeux narcissiques pourtant importants dans cette profession.

Conclusion

Dans ces deux situations, l'usage groupal de la réalité virtuelle par les jeux vidéo à des fins thérapeutiques et la pratique de la chirurgie à l'aide de robots reconstituant une image en trois dimensions de l'intérieur du corps, des soignants utilisent des « machines ». Pour le soignant, celles-ci font figure d'un Moi-idéal tout puissant, il trouve en elles une prothèse qui permettrait enfin d'exercer un soin idéal, tant du côté du psychique que du côté somatique. Dans ces deux domaines, ils peuvent offrir de larges ouvertures et extensions au bénéfice des patients. Cependant, dans les deux situations, c'est le recours à l'investissement relationnel entre humains qui permet d'endiquer le risque d'effondrement ou de collusion lié à la toutepuissance fantasmée des objets numériques : dans le cadre du jeu des Sim's, les binômes de patients permettent de limiter l'effraction et les identifications projectives mises à l'épreuve dans la création des avatars ; dans la situation chirurgicale, la nécessité d'un binôme humain est garant de la vie du patient. Dans les deux contextes, les soignants sont confrontés à un niveau élevé d'excitations psychiques, que ce soit face à un groupe d'adolescents en souffrance psychique ou face à un patient dont la vie est en jeu. Dans le cas du chirurgien, le virtuel peut à la fois recouvrir la réalité et apparaître comme un recours à une réalité difficile, mais il peut également lever le voile de manière brutale sur le réel, provoquer une confrontation avec le réel, dans certains cas celui de la mort.

Dans ces deux situations, qui se déroulent dans des contextes très différents, la console de jeu comme le robot risquent, à chaque instant au cours de leur utilisation, de produire chez les soignants un débordement d'excitations. Le jeu vidéo possède un pouvoir de « séduction narcissique » sur les jeunes, cet objet somme toute familier pour eux joue un rôle médiateur. Le robot chirurgical représente probablement pour le patient un objet infaillible : grâce à cette technologie de pointe, son corps est à peine entrouvert, contrairement à ce qui se passe lors d'une intervention classique, et son temps d'hospitalisation est réduit. Le psychologue clinicien et le chirurgien ont entre leurs mains des objets idéalisés qui les renvoient à des fantasmes de toute-puissance soignante, qui viendraient combler toutes les failles narcissiques auxquelles l'exercice du soin confronte. Dans les deux cas, ces objets, qui semblent offrir à leurs patients des avantages incontestables, viendraient conforter leurs capacités de soignants, leurs « pouvoirs » thérapeutiques. Ils continuent cependant de pratiquer aussi psychothérapies et chirurgies dites classiques dont ils ne sauraient abandonner la pratique.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'excitation corporelle et la sensorialité sont très présentes dans les situations évoquées. Dans les thérapies par le jeu vidéo, au cours de la séquence de jeu, le processus de symbolisation des éprouvés qui deviennent des affects, apparaît clairement. En microchirurgie également, la secondarisation de la pensée permet au chirurgien d'opérer à distance du corps de son patient, en maintenant un système de représentations qui tient les affects suffisamment à distance. De ce point de vue, ces deux situations illustrent parfaitement le propos de Green (1970, p. 288) selon lequel quand l'affect parle, le discours se tait, à savoir, dans ce cas, les compétences professionnelles.

Enfin, l'investissement de ces objets techno-numériques, qui sont soustendus par une fantasmatique, nécessitent une aire d'illusion, au sens winnicottien, pour pouvoir être utilisés. Rappelons que « cette aire intermédiaire d'expérience » (Winnicott, 1951/1996, p. 25) ne préjuge pas du caractère interne ou externe de l'expérience et qu'elle caractérise – selon Winnicott – nos relations intériorisées à l'art, à la religion, à la vie imaginaire et au processus scientifique et créatif. Ces deux situations font l'objet d'un traitement psychique. Dans cette perspective, robots et univers virtuels doivent demeurer des assistants, des médiateurs, plutôt que de devenir les prothèses d'un humain augmenté qui y perdrait son identité.

L'introduction de la technologie dans le soin tant somatique que psychique n'est pas nouvelle, elle implique cependant pour les soignants, comme pour les patients, de se déprendre de la fascination qu'elle peut exercer sur eux. L'utilisation de ces objets peut rencontrer des aléas et être source de désorganisation psychique pour le psychologue comme pour le chirurgien, la contenance et la créativité qu'elle mobilise chez le premier, la maîtrise de l'intervention pour le second, peuvent être mis à mal. Face à un groupe

d'adolescents ayant des difficultés à contenir leur monde pulsionnel et leurs affects, le psychologue peut être confronté au traumatique par ce que le jeu vidéo a pu lui-même susciter d'excitations groupales. Le chirurgien peut éprouver de la sidération et de l'angoisse devant une situation qu'il ne peut plus gérer et qui le place dans l'impuissance, voire la détresse.

Dans les deux cas, la dimension relationnelle groupale est essentielle pour appréhender ces « machines » comme des figures autour desquelles peuvent se tisser de nouvelles modalités relationnelles. Au cours de la construction groupale du monde virtuel et de l'animal qui y prend place, les relations entre les adolescents et avec le psychologue qui se mettent en place sont essentielles pour relancer les processus secondaires et assouplir des défenses psychiques souvent trop rigides. Au bloc opératoire, à cause d'une nouvelle occupation spatiale, se produit une véritable refondation des modes de communication entre professionnels.

Concluons en soulignant combien la créativité humaine peut être un antidote au risque d'effraction des limites et ne peut en aucun cas être remplacée par un outil numérique : c'est l'humain qui médiatise la situation virtuelle et non l'inverse.

Références bibliographiques

- Allard, C. (2014). Communiquer avec les mondes numériques, une nouvelle forme d'altérité pour les enfants et les adolescents. Dans D. Texier (dir.), *L'enfant connecté* (p. 77-94). Toulouse : Érès.
- Benasayag, M. (2016). *Cerveau augmenté, homme diminué*. Paris : La Découverte.
- Besnier, J.-M. (2012). L'homme simplifié. Paris : Fayard.
- Brun, A., Chouvier, B. et Roussillon, R. (2013). *Manuel des médiations thérapeutiques*. Paris : Dunod.
- Chapelier, J. B. (2009). Les processus de sublimation dans les groupes. Dans R. Kaës et al (dir.), Le processus thérapeutique dans les groupes (p. 143-162). Toulouse : Érès.
- Freud, S. (1981). Le Moi et le Ça. Dans *Essais de psychanalyse* (p. 221-275). Paris : Payot. (Texte original publié en 1923).
- Freud, S. (1989). Formulations sur les deux principes du cours des évènements psychiques. Dans *Résultats, idées, problèmes I* (p. 135-143). Paris : PUF. (Texte original publié en 1911).
- Freud, S. (1997). L'inquiétante étrangeté. Dans L'inquiétante étrangeté et autres essais (p. 31-50). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1919).
- Freud, S. (1998). Nouvelles Conférences d'introduction à la psychanalyse. Paris : PUF. (Texte original publié en 1932).
- Gozlan, A. (2016). L'adolescent face à Facebook, enjeux de la virtualescence. Paris : In Press.
- Green, A. (1970). L'affect. Revue française de psychanalyse, 34/1970, 885-1169. (Repris dans Le discours vivant : la conception psychanalytique de l'affect (p. 219-278). Paris : PUF, 1973.)
- Guillaumin, J. (2001). Adolescence et Désenchantement. Essais psychanalytiques. Bordeaux : L'esprit du temps.

- Gutton, P. (2013). Le pubertaire. Paris : PUF.
- Hubinois, P. (2006). Petite philosophie de la chirurgie. Paris : Michalon.
- Kaës, R. (2012). Le mal-être. Paris: Dunod.
- Klipfel, A. (2017). La technicisation de la chirurgie représente-elle un danger ? Entre regret et perspectives d'avenir. *Journal international de bioéthique et d'éthique des sciences*, 28, 131-143.
- Mitsopoulou-Sonta, A. (2016). La méthode à médiation Photolangage et les processus de figurabilité. *Cliniques*, 11, 1.
- Molinier, P. (2012). Chirurgie : une mise à distance nécessaire des émotions ? *Sciences sociales et santé, 30,* 99-104.
- Perron, R. (2010). *La Raison psychanalytique. Pour une science du devenir psychique*. Paris : Dunod.
- Pontalis, J.-B. (1999). Perdre de vue. Paris : Folio Essais.
- Pouchelle, M.-C. (2007). La robotique en chirurgie cardiaque. *Communications*, 81, 183-200.
- Roussillon, R. (2004). « La réalité externe », sa construction et sa composition psychique. Dans B. Chouvier et R. Roussillon (dir.), *La réalité psychique. Psychanalyse, réel et trauma* (p. 7-25). Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (2012). Rêver, fantasmer, virtualiser. Du virtuel psychique au virtuel numérique. Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (2015). Le jour où mon robot m'aimera. Paris : Albin Michel.
- Tisseron, S. (2018). Petit traité de cyberpsychologie. Paris : Éditions Le Pommier.
- Tisseron, S. et Khayat, D. (2013). Étude préliminaire de validation d'un questionnaire évaluant le type d'interaction dans les jeux vidéo (QTIJV). *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *61*, 81-92.
- Vlachopoulou, X. et Missonnier, S. (2015). Psychologie des écrans. Paris : PUF.
- Weismann-Arcache, C. (2017). Que racontent les jeux vidéo ? Dans M. Bergès-Bounes (dir.), *L'enfant et les écrans* (p. 69-82). Paris : Érès.
- Winnicott, D.W. (1996). *Jeu et réalité. L'espace potentiel.* Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1951).

Catherine Weismann-Arcache, Steve Bellevergue, Lisa Richard-Lefevre et Jean-Michel Cog

E.A. 7475, Université de Rouen

Pour citer ce texte:

Weismann-Arcache, C., Bellevergue, S, Richard-Lefevre, L. et Coq, J.-M. (2019). Humain, trop humain, inhumain? Avatars et robots à l'épreuve des dispositifs thérapeutiques. *Cliopsy*, 22, 41-55.

Pourquoi certains enseignants désertent-ils Facebook?

Kinjal Damani

La confrontation à « l'impossible métier » – pour reprendre le mot de Freud (1925/2002) – alimente probablement, chez certains enseignants, le désir d'une pratique bien définie dont le résultat est conforme à leurs souhaits et qui les invite à se réfugier derrière une forme de pensée magique. En effet, dans un registre inconscient, les enseignants peuvent tenter de dépasser ce qu'ils perçoivent consciemment comme des limites de leur action pédagogique (Damani et Rinaudo, 2014) et les réseaux peuvent se présenter comme une « baguette magique » pour certains enseignants car ils y trouvent des moyens pour vaincre les limites que leur impose le contexte de leur métier. Ainsi, de nombreux enseignants expliquent comment Facebook leur permet d'être plus proches de leurs élèves, de pouvoir leur répondre immédiatement, de réussir à faire parler même les élèves timides, d'avoir un taux de participation et de réussite plus élevé, entre autres (Damani 2018).

Les réseaux sociaux peuvent être alors investis par des enseignants qui souhaitent y déployer une part de soi que leur métier rend difficile à vivre. Selon Francis Jauréguiberry, ce qui importe « au-delà de la question de paraître c'est la question de l'être pour certains usagers » (Jauréguiberry, 2011, p. 139). Dans ce contexte, même si pour certains il s'agit d'être aussi congrus que possible – au sens de Carl Rogers (1999) – sur les réseaux sociaux et de se présenter tels qu'ils sont – et de garder ainsi les mêmes identités –, pour d'autres, Facebook peut donner la possibilité de « s'essayer » (nous le verrons plus tard) à l'aide de pseudonymes (Jauréguiberry, 2011). Alors, que se joue-t-il pour les enseignants sur Facebook ?

Dans un premier temps, j'expliciterai ma méthodologie de travail et les résultats généraux. J'exposerai les deux éléments qui ont attiré mon attention pendant mes recherches sur Facebook entre 2010 et 2018. Dans un second temps, je me consacrerai à présenter – en m'appuyant sur les travaux des chercheurs comme Tisseron, Gozlan, Rinaudo, Guiche (entre autres) – une analyse des pratiques enseignantes sur Facebook selon une démarche clinique d'orientation psychanalytique. Dans un dernier temps, je présenterai trois hypothèses pour comprendre l'abandon des pages Facebook de la part de certains enseignants. Nous verrons comment, sur

Facebook, l'enseignant peut imaginer que le fait d'extérioriser certains éléments de la vie intime sur les réseaux sociaux permettra de mieux les intérioriser à travers les réponses renvoyées par les différents utilisateurs. Mais le regard sans retour (manque de commentaires ou de « j'aime » de la part des « amis » sur Facebook) peut-il être vécu comme l'absence de regard ayant un effet totalement inverse et renforcer leurs blessures narcissiques ? Outre l'impact d'un climat aconflictuel sur la construction de l'identité de l'enseignant, l'enseignant a-t-il l'impression d'être un « héros éphémère » (Gozlan, 2014) ?

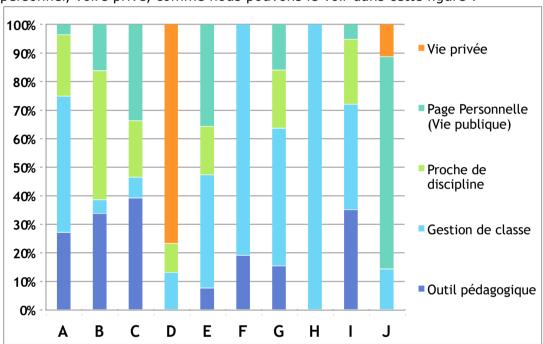
Méthodologie

Dans un premier temps, au cours d'une observation non-participante des pages Facebook de dix enseignants, j'ai effectué un recueil de leurs messages et commentaires pour une période s'étalant du 1er septembre 2010 au 31 mars 2011. Il est important de préciser qu'aucun logiciel n'a été utilisé pour extraire les messages publiés sur Facebook mais que, pendant cette période de sept mois, je me connectais tous les jours pour relever chaque trace écrite. J'avais relevé, pour chacun des messages : l'auteur – si possible en identifiant son statut (le professeur lui-même, un élève, un collègue, un ancien élève...) -, la date et l'heure de publication. J'ai classé le contenu, après collecte, en cinq grandes catégories : outil pédagogique, gestion de classe, contenu proche d'une discipline, page personnelle (vie publique), vie privée. Le corpus se composait de 1 168 messages et de plus de 4 000 commentaires. En 2011-12, j'ai mené des entretiens non-directifs avec seize enseignants du secondaire en Europe contactés l'intermédiaire de tiers. La consigne évoquée lors de ces entretiens nondirectifs était : « En cette période de développement des réseaux sociaux j'aimerais que vous me disiez comme ça vous vient à l'esprit ce qu'un réseau social comme Facebook par exemple évoque pour vous en tant qu'enseignant dans votre pratique professionnelle ».

Dans un second temps, j'ai recueilli des traces des pages de ces dix enseignants observés de la même manière pour une période de sept mois du 1er septembre 2015 au 31 mars 2016. J'ai mené deux entretiens en 2018 avec ces enseignants, les seuls deux sur dix qui ont accepté ma demande d'entretien, avec l'objectif de dévoiler, de donner du sens et de comprendre l'évolution des pratiques de ces enseignants entre 2010-11 et 2015-16. Les questions que je me posais étaient : quelles pratiques observe-t-on aujourd'hui sur les pages de ces enseignants ? Utilisent-ils toujours leur page Facebook ? Comment s'organise la communication entre les différents acteurs cinq ans plus tard ? Quel type de messages et commentaires peut-on voir sur ces pages ?

Résultats généraux des observations

Les premiers résultats des observations en 2010-11 permettent de repérer qu'il existait peu d'interactions concernant la communication professeurs-élèves. La prédominance des professeurs sur les pages a été relevée (Damani, 2015). L'étude des traces montre que le modèle pédagogique traditionnel semblait peu évoluer, du fait peut-être que l'essentiel des messages étaient rédigés en dehors du temps scolaire, c'est-à-dire tôt le matin ou tard le soir ainsi que les week-ends. Une grande partie des messages sur le mur de certains enseignants avaient un caractère personnel, voire privé, comme nous pouvons le voir dans cette figure :



Pour d'autres enseignants, il s'agissait d'un outil essentiellement pédagogique et de gestion de classe. Il me semble important de souligner ici que ces messages étaient répétitifs. L'enseignant informe ses élèves que « les notes [des copies corrigées] étaient sur Pronote » ou des dates du prochain contrôle ou encore du fait que le complément du cours a été publié sur le blog éducatif. J'ai déjà souligné (Damani, 2015) cette dimension répétitive, notamment des messages publiés à l'identique quelques heures après leur première publication.

En 2015-16, j'ai relevé une activité chez seulement 4 enseignants observés. Les 6 autres enseignants avaient abandonné leur page Facebook. L'enseignante E (Émilie) n'a publié que 3 messages. Pendant l'observation des enseignants C (Charles) et D (David), j'avais l'impression que rien n'avait changé. Toutefois, il faut noter que l'enseignant D a changé les paramètres de son compte : ce dernier est désormais privé.

En ce qui concerne le professeur G (George), enseignant en littérature française, le nombre de publications sur sa page a explosé. Il publie 497 messages en 2015-16 au lieu de 137 en 2010-11. 98 % de ses publications

ont un lien vers son blog où ses élèves lycéens publient des articles. Ainsi, l'on constate que le type de messages publiés est de nature différente et mériterait la création d'une sixième catégorie « production type publicité » ; par exemple, un des messages publiés en janvier 2016 par l'enseignant luimême : « Un message de [journaliste connu] via [élève] à ne jamais oublier ? ». On trouve très peu de messages de type « outil pédagogique » ou « proche de discipline ». L'usage de Facebook pour cet enseignant semble vraiment différent par rapport à l'année 2010-11. Pendant notre entretien, il explique qu'il avait cherché la liste de ses anciens élèves et qu'il les avait ajoutés un par un pour créer une communauté. En 2011 il avait environ 850 amis et aujourd'hui il en a plus de 1500. L'objectif est pour lui de créer une communauté où l'on peut « lire, écrire et publier ». Il met l'accent sur le fait que c'est « lui » qui garde la main sur cette page et qu'il y publie des articles pour « montrer » aux élèves et aux parents, collègues, écrivains, entre autres, tout ce que les élèves produisent sur le blog. On ressent une grande fierté dans ses paroles. Grâce aux « j'aime et les petits cœurs » sur Facebook, il dit avoir le sentiment d'être aimé et apprécié par ses élèves. Ce sentiment qu'il qualifie lui-même d'« extimité » mérite d'être souligné – je le développerai plus loin – car cela lui permet d'extérioriser des éléments intimes à un plus grand public afin de mieux les intérioriser à travers les réponses renvoyées par les différents utilisateurs de Facebook. George ajoute également que Facebook est pour lui un moyen de ne pas rester seul et de faire partie de ce monde virtuel qui est, d'après lui, un monde réel pour ses élèves.

Données recueillies lors des entretiens

J'ai choisi de présenter ici les éléments extraits des discours de trois enseignants, Gabriel, Freddy et Vanessa, qui, le jour de notre entretien dans le lieu de leur choix (au domicile de Freddy et de Vanessa et dans un café pour Gabriel), utilisaient Facebook dans un cadre pédagogique. Ces trois enseignants ont deux comptes sur Facebook, l'un pour des raisons professionnelles et l'autre pour des fins personnelles.

Dès l'énoncé de la consigne, Gabriel – enseignant belge en sciences économiques, 45-50 ans – mentionne trois points pour préciser ce que Facebook évoque pour lui en tant qu'enseignant : « tout d'abord c'est [...] vivre dans le monde des élèves hein parce que donc pour eux c'est vraiment une deuxième vie / donc euh c'est faire partie de cette vie-là / [...] il y a la deuxième chose c'est une communication euh extrêmement rapide / euh dans le sens où euh lorsque bon des élèves ont des questionnements / euh ils ont une réponse euh enfin pas immédiate euh mais presque immédiate [...] la troisième chose ça me permet aussi de faire de passer pas mal de messages qui seraient euh tout de même un peu difficiles à faire passer euh autrement // voilà ». Il me semble important de noter que Gabriel confesse qu'en premier lieu, il a créé « un faux profil » à l'aide d'un « pseudonyme »

pour « tester avant de critiquer » car il avait « une vision très négative de Facebook ». Son identité numérique décalée relève sans doute d'un désir d'exister « autrement » et a permis à cet enseignant de « s'essayer » comme une autre personne avec l'intention d'expérimenter « l'effet que ça fait » (Jauréquiberry, 2011, p. 136).

On peut avancer que Facebook a permis à Gabriel de rentrer en contact avec ses élèves et de ne pas se sentir seul ou isolé (Damani, 2015), de répondre immédiatement à ses élèves comme il aurait aimé lorsqu'il était lui-même élève, ainsi que de partager des informations qu'il n'avait pas le droit de divulguer en classe (par exemple, ses opinions politiques ou des remarques personnelles à certains élèves).

Freddy – enseignant de SVT dans un collège en France, 40 ans – évoque aussi trois raisons principales pour justifier le choix d'utiliser Facebook avec ses élèves : « alors ce sera le le partage / et un contact direct / je dirais un contact sans la barrière du prof / c'est-à-dire un rapport différent avec l'élève plus simple / sans jugement [...] je m'en sers un peu si je peux faire la comparaison / avec les têtes de gondole dans un grand magasin / comme un produit d'appel [...] ce qui me dérangeait moi / quand j'étais à leur place / je posais une question à la fin du cours on me disait la réponse la semaine d'après / et ça ne me satisfaisait pas // vous voyez ».

Concernant Freddy, on peut avancer qu'il a trouvé une délivrance et une réponse aux attentes de l'élève qu'il a été, dans l'utilisation de Facebook et dans l'efficacité qu'il ressent dans son utilisation.

Pour Vanessa – enseignante en Histoire-Géographie en lycée, 35-40 ans –, j'ai également identifié trois énoncés qui expliqueraient son usage de Facebook : « J'ai pas le temps de leur montrer en cours donc voilà je leur envoie un complément et c'est du bonus [...] les élèves m'ont posé des questions pendant mon congé maternité sur des recherches que j'avais lancées avant / notamment l'éducation civique donc je leur répondais par Facebook [...] ils cliquaient sur j'aime voilà / c'était tout (rires) / ils mettaient pas forcément plus de commentaires ou alors ils marquaient merci / c'était tout euh ».

Je pense que les retours immédiats de la part des élèves par le biais des commentaires et des réactions « j'aime » sont d'autant plus importants pour elle qu'elle les interprète comme un indicateur sur la qualité de son travail. Ainsi, l'image que lui renvoie son compte Facebook est celle d'une enseignante craignant d'être oubliée et en conséquence elle ne fait plus l'effort d'écrire à ses élèves. Cet état de fait génère chez elle ce que j'ai ressenti comme une frustration, car cette image est contraire à celle qu'elle a d'elle-même. Pendant l'entretien elle insiste sur sa disponibilité envers ses élèves en apportant pour preuve le fait qu'elle a répondu à leurs questions par Facebook pendant son congé maternité. D'un ton, que je qualifie de frustration et de regret, elle dit : « un blog c'était tout compte fait peut-être plus adapté à ça » et elle se demande « s'il valait pas mieux faire un blog ».

Suite à ces observations et entretiens, deux éléments m'ont interpellée. Le premier est l'abandon partiel ou total des pages Facebook au bout de quelques mois de la part de la plupart des enseignants les plus enthousiastes et que leur entourage professionnel (notamment les collèques) ou que l'enseignant lui-même qualifie d'« innovateurs ».

Le second élément est ce phénomène que je qualifie de « butinage » chez les enseignants interviewés. Lors des entretiens, ces derniers inscrivent leur discours dans un parcours biographique. Par exemple, Freddy, Gabriel et Vanessa expliquent comment ils ont d'abord commencé les wikis, ensuite les blogs et puis les réseaux sociaux. D'ailleurs, lors de l'entretien, Gabriel précise qu'il « migrera » vers le prochain outil qu'utiliseront ses élèves. Un autre enseignant interviewé, Patrick, m'explique, le jour de l'entretien, qu'il a déjà commencé à utiliser un autre réseau social avec ses élèves. D'ailleurs, le jour de l'entretien, Freddy et Gabriel mentionnent qu'ils utilisent en plus de Facebook et en même temps : un blog, Twitter, la plateforme de leur école et d'autres outils numériques.

Lors d'un entretien avec Georges, ce dernier évoque tous les outils numériques qu'il a utilisés depuis le « Plan Informatique pour Tous ». Puis il dresse la liste de nombreux outils qu'il utilise actuellement tout en mentionnant ce que chaque réseau social lui permet de faire. Par exemple, « Facebook pour la communication / Twitter pour la veille pédagogique / Instagram parce que c'est où mes élèves / c'est là où ils passent plus de temps aujourd'hui ». La première image qui m'est venue à l'esprit, en écoutant ces enseignants, était celle d'une abeille qui butine les fleurs.

Selon Jean-Luc Rinaudo, ces enseignants indiquent « qu'un avant et qu'un après existent pour ces pratiques qui peuvent s'inscrire dans une temporalité, dans une durée » (Rinaudo, 2011, p. 85). Il précise que lors de l'entretien, les enseignants expliquent parfois qu'ils utilisent un autre outil. Mais, ce qui m'a interpellée lors de mes entretiens, c'est la multiplicité d'outils qu'utilisent les enseignants, tous en même temps. En écoutant les enseignants que j'ai pu interviewer, je ressens de plus en plus l'émergence d'un nouveau type d'individus que Nicole Aubert (2004) nomme « hommeinstant » dominé par le besoin de satisfaction immédiate et donc intolérant à la frustration. Pour donner un exemple, George va « chasser » ses élèves où il peut, que ce soit sur Facebook ou sur Instagram, « avec un clic ». L'enseignant devenu homme-instant « ne peut que rechercher, en permanence, la satisfaction la plus importante de ses multiples désirs, dans une sorte de zapping compulsif orienté par le principe de plaisir » (Rinaudo, 2013, p. 94). Ainsi, J.-L. Rinaudo avance que l'espace psychique de l'enseignant « se dilue en de multiples fragments, sans lien les uns avec les autres, comme les pièces d'un puzzle désassemblé, rendant probablement inquiétantes les transformations identitaires » (Id., p. 95). L'enseignant qui relate son parcours biographique en début d'entretien risque de devenir un homme-instant, un être sans histoire. Cela est encore plus flagrant lors de l'entretien avec Georges qui, au départ, a dressé une liste des outils qu'il utilise depuis le début de sa carrière. Dans la suite de l'entretien, je devais

souvent lui demander s'il parlait de Facebook ou d'un autre outil, lorsqu'il évoquait ces pratiques numériques. Tout semblait se mélanger, en tout cas pour moi. J'éprouvais des difficultés à comprendre s'il parlait de son usage du blog ou de Facebook ou d'Instagram. À un moment, une confusion régnait pour nous deux :

Intervieweur : vous parlez de Facebook

Georges: euh euh [air pensif] // je ne sais plus [4 secondes, rires nerveux] je sais pas ce que je disais vous avez une autre question

Sans doute l'existence de nombreux outils numériques et une connexion Internet haut débit offrent la possibilité de rechercher la satisfaction immédiate tout en la renforçant également. Je propose l'hypothèse que Georges devenu « homme-instant » qui utilise l'immédiateté des différents réseaux sociaux pour garder le contact avec ses élèves, semble finalement se perdre. Alors, pourquoi ces enseignants observés et interviewés abandonnent-ils Facebook ou s'orientent-ils vers d'autres réseaux sociaux tout en utilisant, en même temps, de nombreux outils numériques ? Essayons de comprendre ce qui se passe sur Facebook.

Exposition de soi sur Facebook

Lors de l'inscription sur Facebook, le premier défi, pour chacun des internautes, est de choisir comment se (re)présenter dans cet espace virtuel ou de demander « Qui suis-je ? » dans le cyberespace (Boon et Sinclair, 2009). Cette question n'est pas réservée uniquement aux adolescents, mais elle concerne également les étudiants ainsi que les enseignants (Ewins, 2005). En outre, la présence de l'autre joue un rôle crucial dans ce que les enseignants montrent d'eux-mêmes sur Facebook (Josefsson et Hanell, 2014). En d'autres termes, l'enseignant pense qu'il va être lu par ses différents amis (élèves, collègues, parents, inconnus) et ainsi il expose des fragments de lui qu'il veut montrer à ces personnes spécifiques.

Dans ce contexte, Stuart Boon et Christine Sinclair mettent en avant les nombreuses questions que l'on se pose lorsque l'on décide d'ajouter une image sur Facebook. S'appuyant sur leurs propres expériences en tant qu'enseignantes, elles nous livrent le dilemme qu'elles ont ressenti et partagé avec les autres étudiants dans leurs cours : « Cette image, devrait-t-elle être une photo "réelle" ou un "avatar" ou une autre représentation comme une fleur ? » (Boon et Sinclair, 2009, p. 19).

Sur Facebook, la démarche est essentiellement narcissique et chacun se regarde d'abord lui-même, et parfois très longtemps, dans le miroir qu'il désire proposer aux autres (Tisseron, 2008). Il s'agit pour les enseignants de manipuler leur profil dans le but stratégique d'y faire figurer, dans un mouvement masturbatoire, la part d'eux-mêmes qu'ils apprécient et dont ils savent qu'elle sera appréciée par les autres (Guiche, 2013). Pour cette auteure, les réseaux sociaux semblent être modelés par la dimension narcissique qui est mise en jeu par les enseignants. Matthew Birnbaum

(2008) trouve également que les internautes mettent en avant leur soi valorisé et idéalisé. Lors de mes observations, j'ai remarqué que l'enseignant Ivan n'hésite pas à supprimer les messages ou les commentaires qui ne lui conviennent pas : « premier acte de censure / photo et commentaires supprimés // dictature 1 démocratie 0 ». De plus, ce message peut être aussi interprété de la part de certains élèves comme un avertissement : personne ne doit publier « n'importe quoi » sur « son » mur. On peut en déduire que l'exposition de soi sur Facebook ne correspond pas à la réalité. Pour Serge Tisseron, « non seulement [l'internaute] se cale sur l'idée que chacun se fait de lui-même, voire qu'il désire en donner, mais en plus il doit se couler dans un moule conçu par les créateurs du site » (Tisseron, 2008, p. 67). De même, Dorothée Guiche (2013) attire l'attention du lecteur sur les limites que la projection de soi comporte. En effet, l'enseignant remplit les cases vides de son profil en y introduisant, non seulement des parts de son intimité, mais également celles que lui réclame le « moule du site ». En d'autres mots, le sujet n'a pas la liberté complète de choisir ce qu'il veut y faire figurer. Son choix est orienté par le dispositif et le cadre du site. En conséquence, l'auteure pense que le sujet est invité à y projeter une part narcissique de sa personnalité. Ainsi, ces profils ne permettent peut-être pas d'évaluer la personnalité de l'enseignant et peuvent simplement être considérés comme des moyens d'expression de leur imaginaire, de leurs fantasmes, de leur réalité interne.

Chez les enseignants qui utilisent des réseaux, l'on peut repérer une part de créativité dans l'utilisation des éléments, imaginaires comme concrets, de leur environnement pour développer leur « invention de soi » (Coutant et Stenger, 2010). Les profils des enseignants représentent une version améliorée de soi dont tous les traits ne se vérifient pas nécessairement hors ligne, mais qui témoignent néanmoins de leurs aspirations. On peut avancer que nous sommes toujours dans des modalisations (Goffman, 1991) où les parts les plus affabulatrices de nos mises en scène sont acceptées.

Sur la page de l'enseignant Charles, on peut lire les « belles » productions de certains élèves, des publications autours de ses passions, la musique et le football. Par exemple :

Quand les élèves de sixième racontent l'histoire de l'immigration à [Ville], certains récits sentent le vécu et l'authentique. Un beau témoignage sur une cité industrielle et métissée de la Loire.

Un collègue venant d'un autre département le remercie :

Merci pour tous ces apports pédagogiques qui font la bonne différence au vu de ce qui est distillé ailleurs. J'adore votre site et je le recommande depuis qq temps. Encore un grand merci. Une véritable [page] entre les êtres qui cherchent à mieux se connaître. Une noble tâche que vous entreprenez.

Dans une autre publication nous voyons que Charles est fier de sa page. Il écrit en décembre 2010 :

« [nom de la page] est née un jour d'hiver il y a tout juste deux ans. Les élèves ont pu y laisser leurs empreintes et c'est très bien ainsi. À [date et heure] 496502 blogtrotteurs se sont déjà hasardés sur la page... On est encore loin du million mais c'est déjà pas mal. / Bonnes vacances à tous! Reposez-vous, travaillez aussi (un peu) et @ bientôt! ».

Juste une semaine plus tard, il publie à nouveaux à ce sujet :

« 500227 blogtrotters sur [nom de la page] -. Au million, je tague l'arobase pour de vrai... ».

Ce type de messages se trouve également sur les murs d'autres enseignants.

Je pense comme Nisrine Zammar (2012) que le « mur » de Facebook rappelle l'image d'un miroir où se projettent les fantasmes et le narcissisme ouvrant la voie au dévoilement de propos intimes. Pour Nina Testut (2009), dans le miroir que constitue Facebook, se reflète la part que chacun souhaite montrer aux autres. Dans cette perspective, la question « Facebook constitue-t-il un matériel projectif ? » est d'autant plus importante que chacune des pages de Facebook comporte un moule dans lequel chaque enseignant doit s'inscrire (Guiche, 2013). Il faut noter que cette page est non-personnalisable et que l'on est obligatoirement amené à remplir les cases proposées par le réseau social.

D. Guiche (2013) insiste également sur la pertinence de considérer les profils Facebook dans une perspective projective. D'après elle, le sujet se situe dans un mode de projection spéculaire. Cette projection spéculaire, avec pour origine le stade du miroir de Lacan, permet au sujet de retrouver « dans l'image d'autrui, les caractéristiques qu'il prétend être siennes » (Anzieu et Chabert, 1961/2004, p. 32). Ainsi, l'enseignant identifie des aspects de sa personnalité qu'il peut envisager comme lui appartenant à travers le regard que les autres portent sur ses publications, d'une part, et à travers ce que ses pages lui renvoient de lui-même, d'autre part. Je rappelle ici que, lors de l'entretien, l'enseignante Vanessa explique qu'elle prépare souvent davantage de contenu pédagogique, mais qu'elle n'a pas le temps de tout faire en classe. Ainsi, elle publie des compléments de cours et espère recevoir des commentaires des élèves. Elle dit : « le but » est que les élèves puissent avoir accès aux documents qu'« [elle n'a pas eu] le temps de leur passer en cours » pour qu'il puissent voir tout ce qu'elle avait préparé pour eux. Gabriel mentionne également qu'il reste « connecté » à sa page en dehors de l'école afin que les élèves puissent voir que le bouton est affiché « vert » et donc qu'il est « disponible ». En leur permettant de se vivre comme celle (Vanessa) qui nourrit ses élèves et celui (Gabriel) qui est toujours disponible pour eux, les réseaux sociaux renvoient à ces enseignants l'image fantasmée du bon enseignant.

Nous allons maintenant voir comment ce désir de se rencontrer soi-même à travers l'autre correspond à ce que S. Tisseron (2001) appelle « extimité ».

Désir d'extimité élargi aux limites de la planète

Commençons par comprendre ce que S. Tisseron (2001) définit comme « intimité ». L'intimité comporte des parts de soi, aussi bien physiques que psychiques, que l'on ne partage avec personne ou seulement avec les très proches. L'intimité comporte une autre dimension : ce que l'on ignore sur soi-même. Ainsi, l'« intimité » se définit par confrontation des deux domaines qui s'opposent : l'espace privé et l'espace public. Si l'espace privé n'engage que ce que l'on partage avec quelques personnes choisies, l'espace public est ce que l'on montre à un plus grand nombre de personnes.

Le désir d'intimité professionnelle d'un enseignant se manifeste d'abord par la maîtrise de son territoire professionnel – l'outil, les élèves, la classe – et s'accompagne nécessairement de la possibilité de se cacher. Il a besoin d'intimité professionnelle pour construire les fondations de son estime de soi professionnel. Mais la construction complète de son estime de soi professionnel passe ensuite par le désir d'extimité professionnelle. S. Tisseron précise que « ce n'est que si le désir d'intimité est satisfait que le désir d'extimité apparaît » (Tisseron, 2011, p. 84).

L'extimité est « le *processus* par lequel des fragments du soi intime, autant physiques que psychiques, sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés » (*Ibid.*). Ainsi, extérioriser certains éléments de la vie intime sur les réseaux sociaux permet de mieux les intérioriser à travers les réponses renvoyées par les différents utilisateurs. Grâce à ce mouvement, les fragments de la vie intime que l'on met en avant apparaissent radicalement différents à partir du jour où un regard désirant ou curieux se porte sur eux. Comme l'écrit Jean Claude Kaufmann (2004), « Le "moi" n'est rien sans les autres ». C'est à travers ce regard privilégié des autres que je me sens exister. La présentation de soi est une façon de guetter dans le regard et les réactions de l'autre une confirmation de soi et Internet est devenu un vaste marché d'identités en quête de validation.

Gabriel, Vanessa et Freddy expliquent que les commentaires de leurs amis (notamment élèves et collègues) les guident dans leur choix de publications. Par exemple, d'après Freddy, grâce aux liens (vidéos, photos, actualité entre autres) qu'il met sur Facebook, non seulement ses propres élèves, mais également les élèves du monde entier peuvent réviser leurs cours et « aller plus loin ». Les parents des élèves regardent aussi sa page Facebook et « partagent » les publications. Il donne l'exemple d'une vidéo sur la cigarette qui « a été partagée elle a été vue par les parents ». Il donne aussi l'exemple d'une autre « vidéo qui a été vue 30 000 fois » et il attribue ce succès à Facebook. Selon lui, ce type de succès lui donne de l'inspiration pour le contenu de ses prochaines vidéos, comme il le dit : « ça parle plus que si [il avait fait] copier 10 pages sur les besoins des végétaux verts ». Freddy pense que, sans Facebook, son audience, dans son pays comme à l'étranger, aurait été très restreinte.

Vanessa aurait aimé avoir ce type de retour afin d'être guidée dans ses futures publications, mais elle semble être déçue de n'en recevoir aucun.

Elle dit : « j'attendais quand même que sur les liens que je mette / même s'ils réagissent pas sur tous les liens que parfois il y a au moins une réaction disant ouais c'est chouette / ah oui ça donne des vidéos qui sont sympas et c'est jamais le cas / non / » ; ou encore : « il y a pas de commentaires en disant ah ah oui c'est bien il faut absolument y aller ou / ah ben non j'ai pas aimé euh ça m'apporte rien il y a rien de tout là-dessus ».

Nous avons vu que Charles garde le compte du nombre de visiteurs sur son blog. Pour sa part, Georges est aussi encouragé par cette « foule » qui consulte ses publications. J'ai repéré plusieurs messages à ce sujet qui relatent son contentement : « À ce jour, [le projet] a été parcouru par plus de 400 000 VISITEURS : quel flow ! » ; ou encore : « À 2 ans et plus de 800 amis ! Merci à tous ceux qui font vivre cette expérience ! Ain't got the blues ! ».

Échanges et relations superficiels

En reprenant le titre d'un film d'Alfred Hitchcock, Jacques Perriault avance qu'une pratique fréquente des usagers sur les réseaux sociaux est une sorte de « fenêtre sur cour ». En d'autres termes, l'enseignant regarde constamment ce qui se passe sur l'écran, mais sans intervenir. Selon l'auteur, cette posture passive manifeste le sentiment d'appartenir à un groupe dont on suit le quotidien pas à pas, jour après jour. Cependant, dans la majorité des cas, ces groupes ne sont pas des communautés. Selon lui, pour qu'il y ait communauté, il faut qu'un bien commun y soit mis en partage. Sur les réseaux sociaux, « ce bien est souvent difficile à identifier, soit parce qu'il est porté par des acteurs très contrastés, ce qui fut le cas pour le Printemps arabe, soit parce qu'il est éphémère » (Perriault, 2012, p. 155).

Édith Lecourt (2008) apporte une précision intéressante à ce sujet. Selon elle, le groupe virtuel reste au stade de prégroupe. On peut dire que ce prégroupe est « un imaginaire groupal, l'idée du groupe que se constitue chacun des individus avant la mise en groupe réel » (Guiche et Missonnier, 2015, p. 168). Pour que l'illusion groupale existe, au sens d'Anzieu, ne fautil pas que le groupe perdure ? Pour D. Guiche (2013), les nombreux usagers sur Facebook ne forment pas un groupe mais constituent une « foule virtuelle ». Quelques usagers se regroupent autour d'un message pendant quelques minutes ou quelques heures et puis ces personnes se séparent et d'autres se regroupent autour d'une nouvelle publication. Ces regroupements sur Facebook sont éphémères.

Ainsi, Vanessa répète souvent pendant l'entretien qu'« il y avait pas de discussion pour autant », « il n'y avait pas eu une discussion », « ils mettaient pas un véritable commentaire », « il y pas de commentaires » ; ou encore : « ils bougent pas », « ils réagissent pas », « ça n'allait pas plus loin ». Quand Freddy et Gabriel décrivaient leurs pages, j'avais l'impression

qu'il s'agissait d'une très grande communauté, mais en réalité ils m'ont confirmé que seulement trois à cinq élèves participaient par an.

N. Testut (2009) indique que les liens (r)établis sur Facebook peuvent être vécus comme forts et solides, mais en réalité ils sont souvent superficiels et éphémères. Pavica Sheldon (2008) note également que les liens mis en place entre usagers sur Facebook sont faibles. S. Boon et C. Sinclair (2009) évoquent aussi l'aspect chronophage de Facebook. Ces auteurs précisent que dans les groupes créés sur ce réseau social, surtout ceux dans un cadre éducatif, lors des premiers jours ou premières semaines, l'engagement de la part de tous les participants est impressionnant. Ceci peut s'expliquer par l'attrait de la nouveauté. C'est peut-être un moyen de se (re)mettre en contact avec les amis, les collègues, entre autres. Cependant, le nombre d'interactions baisse considérablement au fils du temps et, par conséquent, les liens avec ces personnes peuvent paraître fragiles. Vanessa confirme ce phénomène lors de son entretien. De plus, les observations sur Facebook (Damani, 2015) démontrent que de nombreux messages publiés par les enseignants restent sans commentaire.

En outre, les échanges phatiques de type « Bonjour, ça va ? - Oui, ça va ! » ou les jeux en réseaux, au lieu d'échanges intellectuellement stimulants, peuvent renforcer le sentiment d'avoir des relations fragiles avec les autres usagers (Boon et Sinclair, 2009). D'ailleurs c'était également mon ressenti lors de ces sept mois d'observation en 2010-11. Avant de démarrer ces observations, j'étais persuadée que j'allais être témoin d'un changement pédagogique et que je pourrais peut-être démontrer les usages innovants sur les réseaux sociaux. J'ai été assez déçue par le fait que « ça ne bougeait absolument pas », comme le dit Vanessa, et que de nombreuses publications restaient sans réponse. Vanessa ajoute que même lorsqu'il y a eu un petit espoir, quand « ça commençait à à bouger un peu bon [...] ils posaient parfois des questions sur euh sur quoi va tomber le devoir / euh j'ai pas bien compris la méthode » et malheureusement, « ça s'arrêtait là ». Vanessa explique que le manque de participation de la part des élèves la dissuade dans son désir de mettre plus de ressources à leur disposition, car elle semble être persuadée qu'ils ne vont même pas consulter ce qu'elle publie sur Facebook : « c'est vrai comme ils bougent pas en plus du coup je me bah c'est vrai que du coup je vais pas en chercher d'autres fin je prends pas le temps d'aller en chercher plein d'autres pour leur mettre puisque à priori (rires) ils vont même pas voir ce que je mets ».

Sur Facebook, la plupart des messages sont « non-adressés », c'est-à-dire qu'ils ne visent pas un destinataire en particulier, ou alors ils ne sont adressés qu'à soi-même (Donath et Boyd, 2004). Mais S. Tisseron précise que, pour celui qui écrit, le message publié compte beaucoup. Cette pratique d'écriture, sans destinataire précis, employée dans les romans de Houellebecq, est une manière d'amplifier les résonances intimes en se les racontant. De la même façon, l'écriture de soi sur les pages Facebook vaut plus pour les réactions attendues de la part d'autres usagers que pour le

déclaratif en lui-même et dans les échanges avec l'autre sur Facebook, l'on se « découvre » (Coutant, 2011).

Cependant, les techniques de soi, au sens de Michel Foucault, permettent aux sujets d'effectuer, seuls ou avec l'aide des autres individus, un certain nombre d'opérations sur leurs pensées, leurs corps, leurs conduites, en d'autres termes de se transformer pour atteindre un état de perfection. Ces techniques de soi « visent à donner au sujet un recul réflexif sur lui-même et à lui procurer la capacité d'évaluer et sélectionner des éléments de son expérience » (*Id.*, p. 54). Mais l'instantanéité sur les réseaux sociaux n'accorde pas au sujet ce temps de réflexion. Un sujet qui, pour exister, est condamné à se renouveler sans cesse, ne trouve pas l'occasion de s'engager dans une activité réflexive. À ce propos, lors de l'entretien, Vanessa s'exprime assez explicitement. Elle explique que ses publications se perdent dans les centaines d'autres publications des amis tous confondus sur Facebook. Avec la nouveauté sur Facebook « Timeline », selon elle, il faut publier souvent. Elle dit que cela ne l'intéresse pas.

D'ailleurs, ce qui m'a surprise lors du recueil des données publiées sur le mur d'Alex, c'est la répétition de plusieurs messages de même type par l'enseignant et ceci pendant toute la durée de l'observation. Comme l'on peut le voir dans les deux exemples ci-dessous, le premier message a été republié à l'identique quelques heures plus tard et le second a été republié à nouveau le lendemain.

13/10/10 17:38 : Un petit diaporama qui rappelle les principales idées du cours pour vous aider à réviser.

13/10/10 22:06 : Un petit diaporama qui rappelle les principales idées du cours pour vous aider à réviser.

20/09/10 17:14 : Les Européens, le quizz.

21/09/10 11:40 : Les Européens, le quizz.

Dans ce contexte de l'instantanéité où les messages publiés se noient dans les nombreux autres publications, A. Coutant explique que les réseaux sociaux comme Facebook mettent en place des identités immédiates, contextualisées et opératoires : « des éléments identitaires dynamiques qui s'activent sur le moment et conviennent à un contexte donné mais qui sont oubliés aussi vite » (Coutant, 2011, p. 55). En effet, malgré le fait que ces éléments identitaires permettent de s'adapter au contexte immédiat, ils ne servent pas beaucoup à l'enseignant dans sa construction d'identité. Dans cette perspective, on peut dire que les réseaux sociaux constituent « davantage des outils d'expression de soi » (*Id.*, p. 57) où le sujet témoigne de ses activités plutôt que des techniques de soi qui « permettent d'y distinguer le mémorable de l'insignifiant » (*Id.*, p. 55).

De plus, à ceci s'ajoute le côté aconflictuel des réseaux sociaux. Facebook est moins un réseau social qu'une « utopie sociale » où tout conflit apparent est refoulé (Batout, 2011). La force du dispositif de Facebook ne repose pas sur une négation du conflit mais plutôt sur son évitement. Lorsqu'un conflit surgit, l'enseignant le supprime radicalement en se séparant de l'autre. On a

peur d'engager le débat au regard de tous les autres usagers, peur de laisser une image négative de soi. Ainsi, il suffit d'appuyer sur un bouton pour se déconnecter ou pour supprimer un usager de sa liste d'« amis ». Cependant, Jérôme Batout (2011) indique qu'il existe tout de même des occasions de disputes sur certaines pages. Ces disputes ne sont que très rarement entre « amis » mais entre « fans » ou membres de certains groupes, autrement dit des personnes qui ne se connaissent pas et qui ne sont pas « amis » sur Facebook.

De ce fait, si un usager se permet de pointer une différence ou de critiquer un autre usager, surtout un ami, cette critique risque de le blesser. Pour Rémy Potier, « le problème de cette aconflictualité pour la psychanalyse apparaît dès lors évident dans la mesure où la clinique nous enseigne combien le conflit est structurant pour la personnalité » (Potier, 2012, p. 99). Cet auteur fait part du « risque de vide » que peut créer cette sociabilité fondée sur l'aconflictualité sur Facebook. Le danger réside ainsi dans le fait que, sur ce réseau social, « les liens s'y tissent selon les affinités exclusives, à l'exclusion des différences concrètes dont par ailleurs l'ensemble du réseau et de ses échanges témoignent profondément » (*Id.*, p. 99).

Je peux avancer deux exemples ici. Sur la page de l'enseignant Ivan, l'élève dont la photo et commentaire ont été supprimés par l'enseignant n'a plus jamais participé. Sur le mur de Charles, j'ai repéré un échange conflictuel avec son collègue l'accusant de faire de la propagande ; Charles répond à son collègue : « tu te trompes ». Aucune participation de la part de ce collègue n'a été notée après cet échange. On peut avancer que cette « chaleur aconflictuelle » offerte par Facebook « rabat la notion de partage à l'expression de soi sous le regard des autres » (*Ibid.*).

Sentiment d'isolement

Comme déjà mentionné, les informations publiées sur les pages ne sont pas adressées à une seule personne mais à l'ensemble des amis. L'espace virtuel met donc en scène le fantasme de toute-puissance, mais dans une « logique de la demande » (Assoun, 2009, p. 46). Cette demande, que Paul Laurent Assoun qualifie de « demande informatisée », a un caractère infini, tandis que le désir est un « manque qualifié ». En effet, le sujet attend des autres plus que ce que ces derniers ne peuvent lui offrir. Ainsi, les messages des uns et des autres peuvent prendre l'allure d'une multitude de petites bouteilles jetées à la mer. Ces bouteilles contiennent toutes un message dans l'attente que quelqu'un l'ouvre, qu'il lise le message et qu'il réagisse. Alors, explique P. L. Assoun, la méconnaissance de son propre désir se traduit en un « dialogue de sourd », comme si les usagers demandaient les uns aux autres de le renseigner sur son désir dont l'autre n'en sait guère plus que lui-même. L'auteur conclut que « cela donne aussi le côté symptomatique de ce "forum" où chacun cherche en l'autre l'écho de sa

demande, mais où, en une secrète détresse, ce désir est de plus en plus inassuré » (*Ibid.*). Les limites de la réalité subissant un forcing constant, Anne Tassel (2006) se demande si l'avantage de cette manipulation ne consiste pas à entretenir l'illusion que l'on possède des capacités plus puissantes.

Chez certains enseignants, le fait de publier des messages qui ont une grande valeur à leurs yeux, mais ne sont pas intéressants aux yeux des autres contacts, peut amener à la maladie du « moi, je » (Tisseron, 2008). Dans cette situation, les autres sont amenés à renvoyer une image que l'on attend et c'est tout, par exemple un « j'aime ». Ainsi, Facebook peut s'apparenter au miroir de Soliloque correspondant à la tentation de ne chercher que la rencontre avec soi à travers toutes les publications et commentaires sur son profil ou les profils des autres. C'est un miroir qu'on peut regarder et non pas dans lequel on peut se regarder (Winnicott, 1971/2004, p. 156). La page de Georges, en 2015-16 en est un bel exemple. Avec ses 497 publications, il a attiré plus de sept mille réactions « j'aime » et une centaine de commentaires qui sont pour la plupart des remerciements. Aucun commentaire type « discussion » n'a été relevé. Même si les réseaux sociaux favorisent cette posture, elle est difficile à tenir longtemps car, si les intérêts ne sont pas partagés ou que les attentes des autres contacts ne sont pas les mêmes (regarder le profil et commenter sans attendre que l'autre regarde et commente son profil), les contacts peuvent vite se lasser. Avec de l'indifférence et l'oubli de la part des autres, l'enseignant risque de se sentir seul.

Dans ce contexte, comme l'écrit S. Tisseron (2008), rien n'est pire qu'une page sur laquelle on ne reçoit aucune visite! Par exemple, Vanessa semble être déçue de recevoir très peu de commentaires et de réactions « j'aime » ; ce qu'elle interprète comme un manque de motivation ou d'intérêt de la part des élèves. Certains enseignants expliquent même que le fait de ne recevoir aucun « j'aime » ou commentaire les dissuade dans leur désir de continuer à publier d'autres ressources pédagogiques. D'ailleurs comme Vanessa, un autre enseignant (Dominique) avait créé un compte professionnel sur Facebook afin d'y publier des photographies sur le travail effectué par les élèves d'une classe et destinées aux parents, aux collègues et aux autres élèves de l'établissement. Cet enseignant a publié plusieurs messages en une courte période de quelques jours pendant lesquels il a pu attirer 16 amis mais aucune participation (ni aucune réaction « j'aime »). Sachant que j'observais sa page, il a peut-être ressenti le besoin de me contacter pour me rassurer (ou plutôt pour se rassurer lui-même) en me disant que ceci était dû à de mauvaises conditions météorologiques, mais que l'activité sur sa page allait reprendre dans les semaines suivantes. Malgré cette affirmation, sa page est restée abandonnée. Pareillement, une autre enseignante, Céline, m'a également confirmé qu'elle avait abandonné très vite son projet d'utiliser les réseaux sociaux avec ses élèves car elle n'avait reçu qu'une demande d'ami de la part d'une seule élève. Il faut noter que les pages de Dominique et de Céline ne font pas partie des 10 enseignants que j'ai observés et présentés dans la partie des résultats généraux. Je n'ai gardé que les dix enseignants qui avaient utilisé Facebook pendant mes sept mois d'observation.

Maintenant, si on rejoint N. Zammar (2012) sur son analogie du « mur » de Facebook à un miroir, on peut avancer que la démarche des enseignants consiste avant tout à se créer un espace professionnel et à y exposer des fragments de son soi professionnel selon ses choix (Tisseron, 2006). Chaque enseignant choisit avec soin ce qu'il veut présenter et se regarde d'abord lui-même dans le miroir qu'il veut proposer aux autres. C'est seulement dans un deuxième temps que les enseignants cherchent le regard et l'avis de l'autre.

Cette visibilité offerte par les réseaux sociaux implique que chaque usager, y compris les enseignants, les élèves, les collègues et les parents, est potentiellement spectateur de toute publication, notamment des difficultés, des doutes, des certitudes, de la nature de relations avec les autres, voire des fragments intimes, entre autres, qui transparaissent à travers les échanges. Selon Anne-Catherine Oudart, c'est à ce jeu de miroir que se livrent les usagers de Facebook dans leurs échanges à propos de leurs publications et « chacun peut s'y intéresser, s'y projeter, s'en mêler ou se taire » (Oudart, 2010, p. 264). Ainsi, il est possible de regarder les extraits de cours d'un collègue, les comparer avec ses cours, s'interroger sur soi à travers le regard de l'autre, changer son regard à cause de celui de l'autre. Pour donner un exemple, un collègue de Charles que j'ai observé regarde les cours publiés par ce dernier sur sa page et lui écrit qu'il avait déjà fait un travail identique avec ses propres élèves auparavant, puis il envoie à Charles un lien vers des extraits de ses cours proposant « un prolongement marrant de la séquence :-) ». Pareillement, des élèves réagissent convenablement aux messages et aux commentaires de leurs camarades, s'entraident ou se moquent gentiment des autres.

De même, sur la page de Ben, un des enseignants observés, à la publication d'un exercice de traduction, une collègue commente « je peux jouer m'sieur ? » auquel l'enseignant répond « Non, interdit aux Profs ! ». Ensuite s'établit une sorte de jeu entre Ben et sa collègue (à noter que sa collègue emploie le verbe « jouer » dans son commentaire). Imaginairement devenue une élève, elle répond « rooooooooooooo pas drôooooole ! » et l'enseignant « aime » ce commentaire. On peut dire que ces échanges entre ces deux collègues ont suspendu l'activité de ses élèves. En effet, on n'a relevé aucun commentaire de la part des autres « amis », excepté quelques réactions « j'aime », donnant l'impression qu'ils se sont mis en retrait et sont devenus uniquement spectateurs

On peut avancer que cet effet miroir joue un rôle important dans la valorisation de soi : grâce à cette reconnaissance du travail de la part des autres, l'on a le sentiment et la conviction, voire la preuve, d'être devenu plus compétent et estimable à ses propres yeux. Ainsi, le regard et la parole permettent de se sentir exister (Kauffmann, 2004), comme le bébé qui

regarde dans le visage de la mère pour trouver son propre soi et être capable d'exister et de se sentir réel (Winnicott, 1971/2004) ; le regard et l'attention permettent de se sentir reconnu et aimé (Damani, 2015) ; le regard et les réactions renvoient l'image d'un professeur motivé qui est disponible pour ses élèves et qui s'investit dans la préparation des cours. Cependant, il faut noter que les réactions et marques d'appréciations de la part des « amis » sont assez rares. Chaque enseignant avoue que c'est ponctuel et explique que ce n'est que deux ou trois fois par an. Alors, certains enseignants ont abandonné leur projet d'alimenter une page professionnelle sur Facebook suite au fait de ne recevoir aucune participation de la part des élèves ou parents. Certains enseignants, qui y venaient pour être plus proches de leurs élèves comme Freddy et Gabriel, se retrouvent finalement seuls en raison du manque de participation des élèves et autres « amis ». D'autres comme Vanessa, Dominique, Céline et Ben abandonnent Facebook car ils s'attendaient à une reconnaissance et une discussion de la part des élèves mais au contraire se trouvent confrontés à une absence quasi-totale de la part des élèves.

Conclusion

Dans un premier temps, on peut conclure qu'aucune révolution pédagogique n'a été remarquée sur les pages Facebook observées.

Dans un second temps, je propose trois hypothèses pour comprendre cet abandon des pages Facebook. La première hypothèse est l'effet « nouveauté ». Certains enseignants ont peut-être été attirés par ce nouvel outil.

La deuxième hypothèse est que la solitude ressentie par les enseignants (Perrenoud, 1995) les a poussés à s'inscrire sur ces réseaux sociaux tant utilisés par les élèves. Gabriel avait réservé trois après-midis par semaine pour accueillir et « aider » ses élèves dans un local de son école. Mais cette démarche n'a pas eu les effets escomptés car ses élèves « venaient rarement [le] voir », ce qu'il a vécu comme une réelle déception. Cela peut paraître fastidieux et chronophage à un enseignant qui se retrouve dans la même réalité que ce qu'il vit dans son école et de laquelle il voulait justement s'échapper. Il me semble que Facebook ne propose plus cette solution magique à leurs yeux.

La troisième hypothèse est que Facebook n'est devenu qu'un lieu où les enseignants rendent visibles les parts intimes d'eux-mêmes et ce réseau social n'offre pas la possibilité de les faire valider, comme je l'ai montré plus haut. Ainsi, Facebook devient un lieu d'expression de soi plutôt que de technique de soi. De plus, certains enseignants qui essaient de trouver un retour critique de la part des collègues, ne reçoivent que des « j'aime » en raison du climat aconflictuel sur Facebook. Ainsi, l'enseignant montre un désir d'extimité pour la construction complète de son estime de soi, mais il

reste toujours en attente d'un retour au-delà d'un simple retour phatique du type « j'aime ».

Les enseignants peuvent-ils avoir l'impression d'être un « héros éphémère » qui arrive à attirer l'attention avec une publication et qui doit sans cesse trouver des manières de ré-attirer ses « amis » (Gozlan, 2013) ? Cela me rappelle les enseignants interviewés par Catherine Yelnik (2005) qui se maquillent ou font le clown pour attirer l'attention de leurs élèves.

Il me semble que Facebook ne permet pas la construction complète de soi et, au contraire, renforce l'image de la réalité du « métier impossible » (Freud, 1925/2002). On peut se demander si Facebook devient, pour certains enseignants, le miroir qui leur renvoie une image qui, comme le dit J. L. Rinaudo, « laisserait sans protection, sans défense face aux menaces externes comme aux attaques internes, [amenant l'enseignant] à devenir un être sans personnalité propre, totalement lisible et prévisible et donc, en fin de compte inhumain, réduit à une machine, fonctionnant de façon mécanique, dans une pulsion de répétition mortifère, dans un espace psychique blanc, au sens de Green (1980), vide de toute pensée » (Rinaudo, 2011, p. 50) ?

Toutefois, chez les enseignants qui persistent dans leur usage de réseaux sociaux, je remarque une répétition que je qualifie également de « mortifère » comme dit Freud (1914/2004). Le sujet tente désespérément de redécouvrir, à travers ce processus de répétition, la satisfaction de la première fois. Mais ces traces écrites sur Facebook (répétitions) témoignent d'une situation d'échec qui se répète. Cet automatisme de répétition fait obstacle au principe de plaisir et est en opposition avec la pulsion de vie. D'une année à une autre, les publications se ressemblent. Les enseignants sont acteurs et spectateurs de cette répétition. On peut se demander si cette répétition est une défense du moi qui se met en place face à une situation difficile, surtout quand le moi se trouve débordé dans ses capacités de liaison (De Butler, 2003).

Références bibliographiques

Anzieu, D. et Chabert, C. (2004). *Les méthodes projectives*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1961).

Assoun, P.-L. (2009). L'amour virtuel et son envers inconscient. Dialogue, 186, 37-48.

Aubert, N. (2004). Le culte de l'urgence. La société malade du temps. Paris : Flammarion.

Batout, J. (2011). Le monde selon Facebook. Le Débat, 163, 4-15.

Birnbaum, M. (2008). *Taking Goffman on a tour of Facebook : College students and the presentation of self in a mediated digital environment*. Doctoral thesis (dir) Jenny Lee. University of Arizona.

Boon, S. et Sinclair, C. (2009). A world I don't inhabit: disquiet in identity and Facebook. *Educational Media International*, 46 (2), 16-23.

Coutant, A. (2011). Des techniques de soi ambivalentes. *Hermès, La Revue, 59 (1)*, 53-58.

- Coutant, A. et Stenger, T. (2010). Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux socionumériques. Les Enjeux de l'information et de la communication, 1, 45-64.
- Damani, K. (2015). Les enseignants sur Facebook : Entre fantasmes et réalités (thèse de doctorat non publiée). Université de Rouen.
- Damani, K. (2018). Tout ! Tout de suite ! Immédiateté et permanence dans les pratiques d'enseignements. Éducation et Formation, e-309, 65-73.
- Damani, K. et Rinaudo, J.-L. (2014). Quand la machine prend la place de l'enseignant. Nouvelles technologies et permanence du fantasme. Dans G.-L. Baron et E. Bruillard (dir.) *Actes du colloque international Jocair*, Université Paris Descartes.
- De Butler, A. (2003). De la répétition au changement : la visée thérapeutique. *Dialogue, 160(2),* 89-100. doi:10.3917/dia.160.0089.
- Donath, J. et Boyd, D. (2004). Public displays of connection. *BT Technology Journal*, 22(4), 71-82.
- Ewins, R. (2005). Who are You? Weblogs and Academic Identity. *E-Learning*, 2(4), 368-377.
- Freud, S. (2002). Préface. *Jeunesse à l'abandon. Œuvres complètes : psychanalyse* (p. 159-163). Paris : PUF. (Texte original publié en 1925).
- Freud, S. (2004). Remémoration, répétition et perlaboration. *Libres cahiers pour la psychanalyse*, *9*(1), 13-22. doi:10.3917/lcpp.009.0013. (Texte original publié en 1914).
- Goffman, E. (1991). Les cadres de l'expérience. Paris : Les éditions de minuit.
- Gozlan, A. (2013). « La machine virtuelle ». Une désintimité à l'oeuvre. *Recherches en psychanalyse*, 16 (2), 185-193.
- Gozlan, A. (2014). Le héros éphémère sur la scène facebookienne. *Topique, 1 (126)*, 51-63.
- Guiche, D. (2013). Le virtuel, un miroir de l'idéal ? Étude clinique des processus psychiques individuels et groupaux. Thèse de Doctorat en psychologie clinique et psychopathologie (dir. Édith Lecourt), Université Paris Descartes.
- Guiche, D. et Missonnier, S. (2015). L'effet de non-présence : le pendant d'une organisation relationnelle cybernétique. *Cliniques méditerranéennes, 91(1)*, 167-182.
- Jauréguiberry, F. (2011). L'exposition de soi sur Internet. Dans N. Aubert, et C. Haroche, *Les tyrannies de la visibilité* (p. 131-144). Toulouse : Érès.
- Josefsson, P. et Hanell, F. (2014). Role confusion in Facebook groups. In M. Kent et T. Leaver, *An education in Facebook ? Higher education and the world's largest social network* (p. 161-170). New York & London: Routledge.
- Kaufmann, J.-C. (2004). L'invention de soi : une théorie de l'identité. Paris : Armand Colin.
- Lecourt, É. (2008). Introduction à l'analyse de groupe : Rencontre psychanalytique de l'individuel et du social. Toulouse : Érès. doi:10.3917/eres.lecou.2008.01.
- Oudart, A.-C. (2010). Rôle des écrits d'accompagnement et construction de la relation dans un environnement numérique. Dans R. Varga et G. Leclercq, *Dispositifs de formation et environnement numérique enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (p. 245-267). Paris : Hermès, Lavoisier.
- Perrenoud, P. (1995). Les dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. Recherche et formation, 20, 107-124.
- Perriault, J. (2012). Réseaux socionumériques et frontières. *Hermès, La Revue, 2 (63)*, 152-159.
- Potier, R. (2012). Facebook à l'épreuve de la différence. Avatars du narcissisme des petites différences. *Topique 4, 121,* 97-109.
- Rinaudo, J.-L. (2011). TIC, éducation et psychanalyse. Paris : L'Harmattan.
- Rinaudo, J.-L. (2013). Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants. *Connexions 2013/2* (100), 89-99.
- Rogers, C. 1999. Liberté pour apprendre. Paris : Dunod.

- Sheldon, P. (2008). The relationship between unwillingness-to-communicate and students' facebook use. *Journal of Media Psychology*, 20 (2), 67-75.
- Tassel, A. (2006). Une clinique du virtuel. *L'esprit du temps Champ psychosomatique*, 43, 99-108.
- Testut, N. (2009). Facebook Et moi! Et moi! Et moi! Paris: éditions Hoëbeke.
- Tisseron, S. (2001). L'Intimité surexposée. Paris : Ramsay.
- Tisseron, S. (2006). Les nouveaux enjeux du narcissisme. Adolescence, 24, 603-612.
- Tisseron, S. (2008). Virtuel, mon amour. Paris: Albin Michel.
- Tisseron, S. (2011). Intimité et Extimité. Communications, 88, 83-91.
- Winnicott, D. (1971/2004). Jeu et Réalité. L'espace potentiel. Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation, 50,* 133-146.
- Zammar, N. (2012). Réseaux Sociaux numériques : Essai de catégorisation et cartographie des controverses. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication (dir. Christian Le Moënne), Université Rennes 2.

Kinjal Damani

Laboratoire Cirnef Université de Rouen

Pour citer ce texte:

Damani, K. (2019). Pourquoi certains enseignants désertent-ils Facebook? *Cliopsy*, 22, 57-76.

L'ouverture de la classe via les nouvelles technologies de la communication : l'enseignant exposé aux regards extérieurs

Christelle Claquin

Introduction

Le présent article présente un des points de la recherche que j'ai menée pour ma thèse de doctorat en Sciences de l'éducation à l'université Paris Nanterre, sous la direction de Françoise Hatchuel.

Être enseignant, c'est évidemment être regardé par des élèves. Comme l'écrit Claude Pujade-Renaud, les enseignants « ont l'impression d'être constamment le point de mire, d'être "exposés", au double sens du terme » (Pujade-Renaud, 1983, p. 27). À sa suite, Catherine Yelnik a pointé l'importance, pour l'enseignant, de donner la meilleure image de soi possible (Yelnik, 2005a). Dans la lignée de ces travaux, et plus largement ceux de l'approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville et coll., 2005), ma recherche m'a amenée à questionner le regard dans la relation enseignant/élèves et à réinterroger cette « évidence » en insistant, notamment, sur l'énergie psychique – qui me semble mésestimée – que mobilisent les enseignants tout au long de leur parcours professionnel pour faire face aux regards des élèves, réels ou fantasmés.

Pour cette contribution, et afin d'illustrer cette hypothèse de travail, je présenterai certains éléments de l'analyse de l'entretien que j'ai mené avec un enseignant d'histoire-géographie nommé Mickaël – âgé de 40 ans environ, ayant une expérience d'une quinzaine d'années en collège et en lycée – et je proposerai quelques hypothèses quant au travail psychique mis en œuvre, par cet enseignant, pour s'adapter et se confronter au monde numérique. Nous entendrons, à travers son discours, que le fait d'« être regardé » par les élèves a toujours été difficile pour lui. Toutefois, je postule qu'il est arrivé à une forme de compromis, acceptable pour lui, grâce à ce qu'il appelle son « costume », ce qui semble lui permettre de se confronter aux regards. Cependant, l'utilisation croissante des nouvelles technologies de la communication, dans son établissement, le plonge dans un « environnement incertain »¹. Aux regards des élèves se rajoutent ceux des parents et, via le profil Facebook de ses élèves avec lesquels il est en lien, via sa propre page, se rajoutent les regards de leurs contacts. Je postule

En référence à l'expression utilisée par Antoine Kattar (2018)

qu'il n'y a alors plus de limites entre le dedans et le dehors de la classe et que le « costume » ne remplit plus suffisamment son office de protection.

Je fais l'hypothèse que Mickaël est dans une forme « d'adolescence professionnelle », telle que le propose Louis-Marie Bossard (2009), non pas parce que c'est un jeune professionnel, mais parce qu'il semble vivre une « crise identitaire professionnelle ». Il est dans un « temps d'entre-deux », ou dans une période de « marge » telle que l'a théorisée Françoise Hatchuel (2015) à partir des travaux d'Arnold Van Gennep et Victor Turner. Il est dans « un temps d'intense travail psychique visant à l'appropriation d'un nouvel état » (Bossard, 2017, p. 117). La crise identitaire paraît d'autant plus forte que Mickaël travaille avec des adolescents : il y a comme un effet miroir, « ricochet ». Il me semble que, dans son discours, les mécanismes d'identification et de projection sont très présents, notamment à travers cette notion de « costume ». Cela pose la question de la propre adolescence Mickaël et de son soi-élève, réactivée dans cette évolution professionnelle qui lui est imposée. Bien qu'il ne semble pas opposé à cette évolution et qu'il soit convaincu de la nécessité d'accompagner les élèves et de les éduquer à l'utilisation de ce qu'il appelle les « outils de communications », nous verrons comment Facebook a « eu raison », si l'on peut dire, de Mickaël.

Dispositif de recherche et méthodologie

Pour cette recherche, j'ai réalisé 10 entretiens cliniques de recherche (Yelnik, 2005b) auprès de 3 enseignants du primaire et 7 enseignants du secondaire de différents domaines (français, arts appliqués, informatique...). Cette question du regard est, indéniablement, une préoccupation vive pour la plupart des enseignants interviewés. De plus, elle permet de croiser plusieurs variables que, bien souvent, les recherches abordent de façon séparée : identité professionnelle de l'enseignant, satisfaction professionnelle, caractéristiques des organisations (culture, climat, degré de cohésion...), rapport aux autres sur le lieu de travail, etc.

Pour analyser les entretiens, je suis partie de l'analyse de contenu telle que définie par Laurence Bardin (1977/2016). J'ai croisé les techniques d'analyse d'analyse catégorielle et de l'énonciation qui complémentaires. Pour la transcription, j'ai fait le choix de conserver « le maximum d'information tant linguistique (enregistrement de la totalité des signifiants) que paralinguistique (notation des silences, onomatopées, troubles de paroles et des aspects émotionnels tels que rire, ton ironique, etc.) » (Bardin, 2016, p. 229). Dans cet article, j'ai gardé le texte « brut » de la transcription de l'entretien que j'analyse car il me semble important d'être au plus près du vécu des enseignants à travers leurs représentations, leurs affects et leurs fantasmes.

Le regard à l'adolescence

En préambule, je souhaite présenter la question du regard à l'adolescence et les éléments qui m'ont semblé le plus en lien avec cet article dans la mesure où nous les retrouverons dans l'analyse de l'entretien de Mickaël. Globalement, dans la littérature, le regard est traité indirectement : narcissisme, image du corps, conduites à risque, lien au numérique (jeux vidéo, réseaux sociaux...).

Un adolescent surexposé

Dans son ouvrage *L'état adolescent. Miroir de la société*, Daniel Marcelli considère que « la beauté de l'adolescent (ou du *juvenes*) n'a jamais été aussi exposée, voire surexposée qu'aujourd'hui » (Marcelli et Lamy, 2013, p. 23). Dans notre société libérale, l'adolescence est une période où la question du corps, du narcissisme et du regard sont au premier plan. L'adolescent change son statut psychosocial et sa place symbolique dans le groupe social; très sensible à l'image de son corps, il s'en sert pour revendiquer qui il est. Mais cette image est prise dans les filets de la consommation, cible marketing idéale. Plus que jamais, il fait attention à son apparence, son vêtement, sa coiffure et l'ensemble de son « look » est une forme de socialisation. David Le Breton (2011) parle d'un « badge de reconnaissance ».

Regard, narcissisme et corps

À l'adolescence, la fonction du regard est essentielle ; l'autre est le reflet d'un idéal narcissique et il s'agit de « passer du paraître à l'être pour aimer un autre que soi » (Marty, 2010, p. 47). Le psychisme doit accompagner les transformations corporelles qui s'imposent. Comment changer en restant le même ? L'adolescent voit son corps se modifier malgré lui, il rougit, il bute sur les mots, etc., cela dans un sentiment de grande passivité. Pour Valérie Discour, « le visible est nouveau, inconnu et le corps jusqu'alors relativement maîtrisé par l'enfant va en quelque sorte échapper à l'adolescent » (Discour, 2011, p. 43).

L'adolescent porte un intérêt particulier à son corps, il se laisse voir et se donne à voir. C'est un étranger qui est en même temps soi-même. Il est fasciné par l'image, par son image et ce qu'il en montre aux autres. L'autre est un miroir vivant qui réfléchit l'image selon sa propre subjectivité mais « l'image spéculaire externe, reflétée par autrui, souvent, ne coïncide pas avec l'image scopique interne ou représentation du moi-corps » (Maïdi, 2014, p. 125). Ce qui peut alors engendrer un conflit scopique, une sorte de malentendu, de contradiction entre les perceptions internes et externes.

Le regard de l'autre

La recherche d'une connaissance de soi n'est pas possible sans l'autre et il n'est pas possible de séparer le narcissisme de la relation objectale (Rojas-Urrego, 2001). Dans ces croisements de regards entre soi et l'autre, il est important de noter qu'il y a des regards qui aident l'adolescent ou qui le « neutralisent », il y a des regards de vie ou des regards de mort. Pour Jean-Yves Le Fourn, inconsciemment, l'adolescent craint par le regard de perdre une partie de son être. De même, l'une de ses craintes imaginaires est « d'être réduit métonymiquement par les adultes à un "objet" ou "stigmate" (exemples : branleur, rappeur, skateur, etc.), avec la certitude que leur regard les juge » (Le Fourn, 2008, p. 71-72). Pour D. Marcelli, la fonction symbolique du regard organise les rapports sociaux des adolescents entre eux, période où la sexualité vient compliquer l'affaire. À cette période, en effet, avec la différence des sexes et l'excitation pubertaire, le regard se charge d'émois, le regard est un « organe sexuel de première classe » (Marcelli, 2008, p. 54). Ainsi, l'adolescent craint le regard de l'autre tout en le recherchant pour mieux le provoquer ou l'annihiler.

Adolescence et monde numérique

Par ailleurs, l'adolescent vit aujourd'hui au rythme du monde numérique, monde séduisant qui lui donne accès à un nombre incalculable d'images, de photos, de vidéos, de films, etc., mais aussi à toutes sortes d'informations. Pour D. Marcelli, l'adolescent « obtient des fragments de connaissance qui ne sont pas sans conséquence sur le plan cognitif : on est en train de remplacer la narrativité (la construction par le récit) par la spatialité. L'œil vient prendre la priorité sur le savoir et la réflexion » (Marcelli et Lamy, 2013, p. 79). Sur le plan psychologique, le monde numérique entraîne une pluri-identité ; Serge Tisseron parle de « stade des écrans » (Tisseron, 2008) en opposition au stade du miroir (unification de l'identité), écrans dans lesquels nous nous absorbons et qui nous fragmentent (avatar d'un jeu vidéo, page Facebook, photos sur Twitter...). Les jeux vidéo, par exemple, sont aujourd'hui un élément majeur de la nouvelle culture adolescence. Dans ce monde virtuel, les adolescents possèdent souvent plusieurs avatars, figures chargées de les représenter (éventuellement liés à un souvenir, un fantasme...); chacune de ces identités ne l'incarne pas complètement, mais constitue une part de lui-même. « Chez l'adolescent, [les avatars] sont un moyen pour tenter de reprendre l'initiative sur les métamorphoses permanentes dont son corps est l'objet, et qui lui échappent » (Tisseron, 2009, p. 600).

En effet, à cette période, l'adolescent cherche de nouvelles figures identificatoires et internet lui en fournit une quantité importante : il compose un miroir cubiste, son modèle est composite. Par ailleurs, Facebook lui donne l'illusion de pouvoir mesurer son narcissisme. À travers le nombre de visites, de mentions « j'aime », l'adolescent a une idée instantanée de sa cote de popularité. La formule de D. Marcelli est parlante : « Facebook a numérisé le narcissisme ! » (Marcelli et Lamy, 2013, p. 85). Pour Angélique Gozlan, « sur la scène facebookienne s'opère un double mouvement scopique : le Tout-voyant et le Tout-montré » (Gozlan, 2013, p. 183). De regards en regards se forme la nouvelle visibilité du sujet, non seulement

dans une recherche narcissique, mais aussi dans une quête de l'objet perdu, première vérité sur soi. Toutefois, cet espace où l'adolescent se montre peut participer au processus de subjectivation (Tisseron, 2013) dans la mesure où il y trouve des supports extérieurs lui permettant d'incarner des modèles idéaux et ainsi participant à la construction de son monde intérieur.

Mickaël et son « costume » d'enseignant

Concernant Mickaël, nous retrouvons des éléments de cette problématique à travers notamment la notion de « costume » qu'il développe longuement en lien avec la gestion des regards, la confiance en soi et la légitimité. En tout début d'entretien, je lui propose la consigne suivante : « vous êtes enseignant, on sait que dans les échanges avec les élèves le regard a une certaine place, pouvez-vous, très librement et comme cela vous vient, me dire comment vous le vivez ? ». Spontanément, Mickaël énonce : « au début de ma pratique moi c'était un peu ma hantise c'était de savoir comment j'allais me départir aussi de mon regard et par voie de ricochet aussi du regard des autres et dans les premières années ca demande hum oui une distanciation qu'est / enfin on se raconte une histoire pour sortir de cette pression-là ». Puis il élude, dit que c'est une façon de parler et poursuit en expliquant que les histoires permettent de se sentir légitime alors qu'on ne l'est pas. Pour lui, c'est une « histoire de bluff » qui permet petit à petit de « camper le costume ». Toutefois, « camper le costume » n'a visiblement pas été simple pour lui : « on a quand même besoin d'un capital confiance / je me sens plus légitime à camper le costume aujourd'hui enfin en tout cas je me martyrise moins à savoir si je suis légitime ». Le verbe se martyriser n'est pas anodin ; il souligne, il me semble, l'énergie et les compromis psychiques que cela doit lui demander pour se sentir plus légitime aujourd'hui, avoir confiance et gérer les regards (le sien comme celui des élèves).

À travers ces extraits de son discours, on peut remarquer que la difficulté à gérer les regards n'est pas *a priori* le seul apanage de l'enseignant débutant et que c'est une gestion au « long cours ». Pour Mickaël, le « costume » est une protection, une sorte de pare-regards qui permet d'avoir confiance en soi et de se sentir légitime. C'est même un personnage à part entière, une sorte d'avatar tel que S. Tisseron (2013) l'analyse, à la fois lui et pas lui, puisqu'il ne s'agit pas seulement de le revêtir, mais bien de le « camper », selon un processus qui semble lui permettre de négocier la situation de classe en temporisant le conflit entre son idéal du moi et la réalité. Sur ces derniers aspects, bien qu'il ne livre pas beaucoup d'éléments personnels, une remarque a retenu mon attention, en lien avec son soi-élève et l'image d'enseignants idéalisés ou fantasmés auxquels il semble s'identifier : lorsque je le relance sur le lien qu'il fait avec sa scolarité, il me dit que « ça reste [son] principal référentiel » et que « consciemment ou pas [il] essaye d'être le prof qui [l']a impressionné qui [l']a passionné ou [qu'il aurait] voulu

avoir »; et il rajoute : « je dois quelque part essayer de retrouver aussi l'élève que j'étais enfin en tout cas euh je l'abandonne pas du tout ». D'un côté, l'enseignant idéal et, de l'autre, l'élève qu'il ne faut pas abandonner. Mais il enchaîne en disant que les enseignants ne sont pas représentatifs, étant souvent de bons élèves ; lui, en revanche, n'était pas « un élève euh modèle ». Mickaël semble conscient de cette dimension projective qui se joue dans sa relation aux élèves – « je m'appuie aussi sur ce que j'étais pour avoir une idée / elle est nécessairement biaisée puisque c'était mon histoire et c'est pas la leur » – ainsi que de sa représentation de l'enseignant idéal. Mais jusqu'à quel point ?

Mickaël et le « costume » de l'élève

Pour Mickaël, l'école est l'univers où l'élève « navigue » le plus et où il trouve d'autres référentiels, où il construit sa « sociabilité ». Toutefois, à nouveau, c'est une question de « costume ». Nous allons le voir, cela est encore plus présent dans son discours concernant les élèves et je me demande dans quelle mesure son travail avec des adolescents, de surcroît dans un contexte professionnel en évolution, ne réactiverait pas son soi-élève de façon plus prégnante qu'auparavant. Ada Abraham (1999) a montré que le soi professionnel est en communication permanente avec les autres soi et possède ses propres racines et ancrages. Plus récemment, Marc Guignard, en référence notamment au travail de Philippe Gutton sur l'adolescence, postule que

« l'élève adolescent pourrait raviver chez l'enseignant des éléments de sa propre adolescence. L'adolescence des élèves pourrait donc venir interroger ce [qu'il nommerait à son] tour, le *pubertaire de l'enseignant*, soit la possible réactivation chez l'enseignant de phénomènes psychiques qui sont induits chez l'adolescent par la survenue de la puberté (Guignard, 2017, p. 12).

Il me semble que c'est ce qui se joue chez Mickaël.

Durant toute l'interview, le discours de Mickaël est très protecteur vis-à-vis de l'élève et plus particulièrement de l'adolescent. Et comme on l'a vu, il ne faut pas « abandonner » l'élève/l'adolescent. Pour lui, l'adolescence est « un âge où on commence à s'approprier des outils de réflexion pour avoir son propre avis et où on se retrouve nécessairement à prendre du recul dans sa relation avec ses parents ». Il rajoute que c'est également un moment difficile, d'autant plus lorsque l'on est un enfant précoce (son établissement a mis en place un dispositif spécifique à destination de ces élèves précoces) et il pense qu'il faut accompagner les élèves dans ce passage, les aider à s'émanciper des parents, voire des enseignants. De ce fait, il est important pour Mickaël « que chaque élève se sente chez lui », sans être « jugé par l'autre », cela grâce à une « enveloppe qu'ils vont nourrir à l'intérieur » et ainsi se protéger du regard des autres élèves.

Quant aux enfants précoces, eux ont besoin d'une « carapace » car beaucoup ont été vus « comme des personnes un petit peu anormales un petit peu euh bizarres ». L'enveloppe est devenue carapace car le regard des autres est plus fort et, de surcroît, se rajoute celui des autres élèves : « il y a pas mal d'élèves précoces ici il est moins fort le regard et puis ils arrivent jamais complètement isolés dans les classes ».

Ainsi le « costume », c'est-à-dire cette enveloppe qu'on « nourrit à l'intérieur », semble ambivalent, il met à distance ce regard de l'autre, mais à quel prix : les élèves se font « piéger par l'image » car « dans cette situation d'inconfort qu'est l'adolescence ils vont se créer aussi une personnalité la personnalité du clown la personnalité du bon élève etc. et parfois ça peut aussi les emprisonner / mais aussi mettre à distance justement le regard de l'autre ».

Du « costume » à la protection de l'espace classe

À ce « costume » peut se rajouter la protection de l'espace classe qui semble a priori être un cadre enveloppant. Lorsque je relance Mickaël sur l'isolement de l'enseignant dans sa pratique, il propose que l'enseignant est un peu responsable de cet isolement et que la « classe euh comme espace inviolable comme on parlait toute à l'heure euh c'est aussi une protection ». Toutefois, la suite de sa réponse laisse penser que ce n'est pas qu'une protection pour l'élève : « pas mal de collèques qui euh / qui ferment la porte tout de suite euh en passant euh au sens propre comme au sens figuré pour bah parce que peur du jugement de l'autre aussi etc. des histoires de confiance ». Le discours de Mickaël sur l'espace classe est ambivalent. À la fois, il reconnaît que « les élèves arrivent dans notre espace de confort », mais que ce n'est « pas plus mal qu'ils soient chez eux avec nous on passe enfin je pense que l'inverse serait dangereux ». En quoi cela serait-il dangereux ? Il rajoute de façon très embrouillée que « c'est plutôt un travers », que l'enseignant « va mettre en place son rituel », qu'il a « ses petites habitudes » et ainsi peut « vite se laisser piéger ». C'est un piège car c'est avant tout « l'espace du groupe classe » et l'enseignant ne doit pas se sentir « propriétaire de cette heure de classe » ou en être le « dépositaire » et être dans une « tentation euh totalitaire ». Mais de quel piège parle-t-il? Et que faut-il regarder en face? Il me semble que les propos de Mickaël sur l'espace classe sont en résonance avec ce qu'il va présenter de son lien au monde virtuel. Il y a une confusion des espaces, on ne sait plus si l'espace classe est la zone de confort de l'enseignant ou de l'élève, comme on ne sait plus qui détient le savoir ou encore si les parents sont en dehors ou dans la classe, les limites sont floues, la classe semble poreuse.

Les outils numériques ou le changement de « costume » de Mickaël

Le « costume » de « passeur » et la « révolution numérique »

Au tout début de l'analyse de l'entretien, je pensais que Mickaël se définissait comme un « passeur », terme qui me semblait en écho à sa volonté d'accompagner le passage de l'élève de l'adolescence à l'âge adulte. En approfondissant l'analyse de cet entretien, je me suis rendu compte que cela était un peu plus complexe et que si Mickaël se définit *a priori* comme tel, il semble qu'il s'agisse davantage d'un nouveau « costume » qu'il imagine devoir endosser pour « coller » aux évolutions du métier.

Durant l'entretien, Mickaël va aborder cette question du « passeur » alors qu'il parle de l'évolution du métier d'enseignant qui résulte selon lui de la « révolution numérique » : il me dit que « le professeur est plus facilement mis en concurrence entre guillemets par rapport à d'autres sources de *savoirs / et que voilà il doit aussi bouger par rapport à ça* ». L'enseignant doit bouger mais, pour Mickaël, cela est loin d'être anodin car « de toutes façons la question est pas de savoir si c'est bien ou c'est pas bien c'est le contexte » et il poursuit en disant : « à mon sens c'est une révolution qu'est presque à l'échelle du passage de l'oral à l'écrit c'est une nouvelle façon de communiquer du savoir et du coup ça va nécessairement transformer la façon de réfléchir et du coup notre enseignement ». Il me semble que l'analogie qu'il fait avec le passage écrit/oral traduit le fossé que ce changement de posture représente pour lui, c'est une révolution. Le livre est la culture du singulier, du savant et les écrans sont la culture du multiple, du multitâche (Tisseron, 2014). L'écart générationnel est un témoin de ces changements. Il y a comme une rupture générationnelle entre un « public qui est né dedans qu'a pas forcément une prise de recul dessus » et un « corps professoral qui l'a découvert par la suite et qui commence à être dedans ». Deux générations qui ont du mal à imaginer ce que vit l'autre, d'autant qu'internet a inversé le rapport au savoir : ce sont les adolescents qui ont des connaissances dans le domaine du numérique car, comme il le dit, ils sont « nés dedans ». Cet écart générationnel, qui se traduit par un écart de maîtrise de l'outil, est-il problématique pour lui ? Craint-il que les choses lui échappent et donc qu'il soit moins aimé, moins valorisé? Ou encore, cette nouvelle façon de communiquer l'éloigne-t-elle de la relation qu'il a instaurée réellement ou fantasmatiquement avec les élèves ? Il nuance finalement son propos en disant que « ça apporte des outils c'est sûr de communication » et qu'il est important de « travailler euh enfin essayer d'éduquer euh à l'utilisation de ça ».

Ce contexte, ce changement d'accès aux savoirs, de méthodes pédagogiques et cette « révolution numérique » semblent redéfinir le rôle de l'enseignant qui doit ainsi devenir un « passeur ». En lien avec ce qu'il vient de dire, dans ma relance, j'associe à la confiance et à la légitimité, deux termes qui, nous l'avons vu, reviennent très souvent dans son discours. Il se passe 8 secondes avant qu'il parle de la « principale critique » sur sa

pratique qui est de rester « un petit peu encore vieux jeu ». Il dit qu'aujourd'hui « on essaye euh plus de faire de l'enseignant plus un passeur qu'un référent et dispensateur de savoirs » et rajoute : « je pense que s'il se met vraiment dans cette situation là où il aide bon il va moins ressentir cette euh confiance en soi ».

Cette partie de l'interview est assez confuse et fait ressortir la difficulté pour Mickaël de « coller » à cette évolution alors qu'à la fin de l'entretien, il soutient que la position de l'enseignant a évolué et que c'est une bonne chose. Pour A. Abraham,

« le masque d'un Soi idéalisé qui cache le vrai Soi dévoile une identité éclatée. La partie fausse de l'identité n'est pas basée sur des vécus réels du Soi ; elle est dominée par les diktats de l'image idéalisée, de ce qu'il faut être alors que la vraie identité est reléguée au secret. Elle fait surface dans certains moments privilégiés de confiance ou elle est tout à fait déposée dans l'inconscient » (Abraham, 1999, p. 117).

Mickaël essaye de présenter son point de vue et la différence entre ce qu'il appelle un « passeur » et « un référent et dispensateur de savoirs ». Toutefois, il me semble qu'il opère une mise à distance du fait de son délai de réponse, mais aussi par l'emploi des pronoms « on » et « il » : « On essaye de faire de l'enseignant... ». Qui est ce « on » ? L'Éducation nationale ? Dans « il se met vraiment dans cette situation... », ce ne semble pas être de l'enseignant en général dont parle Mickaël, ce serait comme un « autre ». Mickaël semble avoir besoin de temps pour s'approprier cette réalité objective, lui donner une signification nouvelle et se construire un chemin vers ces outils de communications, participant à sa subjectivation (Tisseron, 2013). Appropriation d'autant difficile qu'elle n'est pas médiatisée par autrui, le « on » nous renvoyant à une personne indéfinie. Mickaël ne semble pas accompagné dans ce passage, lui pour qui l'accompagnement est si important. Incarner le « passeur » tel qu'imaginé, fantasmé, semble à la fois nécessaire et anxiogène. Ses propos se mélangent et je ne suis pas certaine finalement de savoir ce qui relève du « passeur » et du « référent ».

À travers ce nouveau mode de communication, il craint peut-être de perdre son autorité, lui qui semble avoir des difficultés à porter la part d'autorité de son « costume » : « cette autorité soit elle est naturelle dans les personnalités soit il faut la construire euh je peux pas me faire passer par exemple moi comme quelqu'un qui va faire peur aux élèves ». Autorité naturelle qu'il ne définit pas (autorité instituée ou autorité relationnelle ?), mais qu'il dit ne pas avoir et sur laquelle il ne peut tromper les élèves : « [les]enfants sont peut-être encore plus sensibles que les adultes et sentent très vite ces choses-là enfin décèlent très vite chez un adulte euh / une part de mensonge quelque part ». Comment incarner une autorité virtuelle quand on a déjà du mal à en incarner une dans la réalité ?

La fonction contenante (telle que Claudine Blanchard-Laville la développe dans son livre Les enseignants entre plaisir et souffrance) de Mickaël,

symbolisée par son « costume », semble osciller entre une posture « fusionnelle » plus assumée et une posture de « toute-puissance » non-assumée. Pour lui, quand l'enseignant essaye « d'être quelqu'un qu'il n'est pas », « d'imposer son autorité d'une façon ou d'une autre » et d'avoir « une influence sur le cours d'un cours enfin sur la marche », cela ne peut fonctionner que si l'enseignant a « cette confiance-là quoi / pour avoir cette autorité-là // sinon c'est d'autres forces qui vont conduire le truc ». Ce nouveau rôle, ce nouveau « costume » qu'il imagine devoir endosser semble lui demander de l'énergie. Claudine Blanchard-Laville explique qu'il serait « illusoire » de penser que nous avons

« un appareil psychique qui effectue en permanence, et sans qu'il y prenne garde, un certain travail pour le maintenir en équilibre entre plaisir et souffrance. Sauf que, parfois, ce travail spontané qui se trame à son insu n'est plus adéquat face aux circonstances difficiles qui surviennent et ne protège plus suffisamment son équilibre » (Blanchard-Laville, 2013, p. 24).

Je fais l'hypothèse que ces remaniements de posture professionnelle sont difficiles pour Mickaël, à la fois parce qu'il travaille avec des adolescents, eux-mêmes en période de transition comme nous venons de le voir, mais aussi du fait de l'usage des outils numériques qui viennent fragiliser les postures dans ces contextes de passages. Mickaël va aborder ce point sous deux angles : les parents et Facebook.

Environnement de travail numérique et parents « dans la classe »

Depuis plusieurs années, différentes réformes ont de plus en plus inscrit les parents dans l'organisation et la vie de l'établissement scolaire et aussi dans la définition des politiques éducatives. Dans la lignée de cette démarche, les environnements de travail numérique (ENT) ont été vus comme le moyen de rapprocher les différents acteurs de la communauté éducative (Rinaudo, 2016). Lors de l'entretien, Mickaël parle des « outils de communication » mis en place par son établissement et dit que cela permet « aux parents de suivre la classe je dirais presque tout le temps et d'être presque dans la classe ». Il ajoute que « ça doit en rassurer beaucoup », mais que, pour que « l'élève se responsabilise grandisse il faut aussi lui laisser son espace de liberté qu'il soit pas tout le temps sous le regard de soit de son professeur soit de ses parents ». Comme le souligne Jean-Luc Rinaudo,

« les malentendus entre professeurs et familles ne sont pas spécifiques du numérique. [...] l'ENT met en scène une nouvelle forme de ce malentendu, autour de peurs ou de méfiances réciproques, d'incompréhensions mutuelles, de sensation d'une confusion des places et rôles de chacun. C'est en particulier sur cette confusion que se fonde l'impression d'envahissement » (*Id.*, p. 59).

Le discours de Mickaël dans ce passage fait effectivement ressortir ses craintes et ses fantasmes quant à la confusion des places et à

l'envahissement. Il essaye à la fois de préserver une bonne image de lui à travers le rôle des enseignants vis-à-vis des élèves adolescents, mais il a aussi un discours désabusé voire dépréciateur concernant les parents et plus particulièrement les parents envahissants. Pour lui, nous l'avons vu, les élèves doivent être accompagnés et les enseignants ont « une petite fenêtre de tir de remise en question de tâtonnement qu'est l'adolescence » car beaucoup d'élèves « se font rattraper par leur milieu ». Et cela fonctionne si « tout le monde [est] bien conscient du travail des trois pôles [parents, enfants, enseignants] sans que personne n'empiète sur les fonctions de l'autre ». Or, dans son discours, les parents semblent un peu trop présents.

À travers ses propos ressort, il me semble, sa volonté de marquer les places de chacun : les parents en dehors de l'école et les élèves et l'enseignant dans la classe ; ce que j'interprète comme ses craintes d'envahissement

« à mettre en lien avec une peur d'un contrôle accru du travail de l'enseignant par les parents d'élèves qui, à travers l'ENT, peuvent prendre connaissance de ce qui est fait en classe et, en conséquence, en déduire ce qui n'est pas fait et demander des comptes » (*Id.*, p. 61).

Cette crainte d'envahissement s'étend également à la sphère de l'élève. Mickaël est, en effet, assez critique concernant certains parents qui « font les devoirs de leurs enfants au lycée » et rappelle que l'enseignant est également là « pour favoriser le détachement que l'enfant soit pas une continuité des parents non plus ».

Cette crainte porte également sur l'avis des parents sur sa « matière ». Mickaël livre alors des éléments en lien avec son rapport au savoir, à sa discipline : « je pense que y'a euh des matières différentes par rapport à d'autres encore une fois moi j'enseigne l'histoire géographie qu'est une matière qu'on peut s'approprier plus facilement en tant qu'élève ou autre que des matières plus empiriques ».

L'opposition entre certaines matières et la représentation de l'histoire dont parle Mickaël sont des notions abordées dans les travaux de didactique de l'histoire-géographie. Concernant la première notion, pour Nicole Biagioli et Jean-Jacques Legendre (2010), la présence du stéréotype oppositif scientifique/littéraire relève de l'organisation des études et des modes d'évaluation et d'orientation en France. Quant à la représentation de l'histoire, pour François Audigier (1997), parmi les déterminants forts de l'identité professionnelle figure la discipline scolaire : soit on considère l'histoire, la géographie et l'éducation civique comme trois disciplines, soit on les considère d'un seul bloc. Trois disciplines qui sont des disciplines de culture, qui n'ont pas de finalité professionnelle ; à l'école on ne forme pas de géographe ou d'historien, mais il faut dire que ça sert à quelque chose : « la citoyenneté est l'argument le plus fréquent et le plus largement connu » (Audigier, 1997, p. 17). De même, F. Audigier (1997) explique que le caractère « expositif » de cette discipline est important car l'enseignement

est surtout basé sur des textes, images, cartes, etc., et que cela pose la question de la mise en scène du savoir. Je me demande dans quelle mesure cela alimente les « débats » qu'évoque Mickaël : « l'enseignement de l'histoire ça prête pas mal à discussion [...] tout le monde a facilement un avis sur la question [...] c'est très intéressant si on parle de tout autres choses que de l'enseignement quoi parce que sinon on ça va très vite devenir cacophonique ».

Cela devient d'autant plus « cacophonique » que non seulement les parents ont un avis sur la question mais, qu'à travers l'ENT, ils s'invitent dans la classe. On peut se demander qui a le plus besoin de son espace de liberté, lui ou les élèves ? Pour J.-L. Rinaudo,

« l'ENT, comme tout nouveau dispositif de grande ampleur, agit comme un révélateur de peurs, de craintes, de fantasmes qui alimentent les malentendus entre enseignants et parents et que devant ces peurs et fantasmes, des tentatives de contrôle omnipotent se mettent en place, de façon plus ou moins consciente ». (Rinaudo, 2016, p. 62).

Présence d'autant plus marquée que la classe s'ouvre de plus en plus du fait des réseaux sociaux.

Facebook

Pour Kinjal Damani (2015), il y a une extension de la classe avec les réseaux sociaux et une nouvelle modalité pédagogique : hors classe, mais avec les élèves. Facebook, plus précisément pour cette auteure, participe à la construction de nouvelles notions des sphères publiques et privées. Aussi bien côté apprenant qu'enseignant, il y a une impression d'intrusion de la sphère privée et un excès d'informations ne concernant pas le milieu scolaire. À l'école, l'enseignant n'a que sa seule identité professionnelle alors que, sur Facebook, l'utilisateur appartient à plusieurs groupes, ce qui peut entraîner une confusion des rôles chez l'enseignant. Il peut être difficile de garder les sphères personnelle et professionnelle séparées, de maintenir le rôle professionnel et, selon Mickaël, l'autorité, d'autant que sur Facebook on est « amis ». L'enseignant peut également craindre de montrer qu'il aime un élève plus qu'un autre via ses « like » ou commentaires. Il peut également avoir une angoisse de non-maîtrise des réseaux sociaux et le manque de contrôle peut être ressenti comme une attaque à la vie privée. En effet, on ne choisit pas qui a accès à ses publications, et quand un de ses contacts réagit sur un message, cela devient visible à l'ensemble de ses contacts à lui... Tous ces éléments font écho au « costume » de Mickaël.

Lorsqu'il aborde les réseaux sociaux, il va plus particulièrement parler de Facebook. Il explique que cet outil permet d'échanger avec les élèves : « je l'avais tenté y'a quelques années plusieurs collègues le font donc que ça soit d'ouvrir un blog ou un profil Facebook pour communiquer avec les élèves ». Il rajoute que cet outil peut « aussi se retourner d'une façon ou d'une autre », mais que « en tout cas l'outil n'est pas pervers en lui-même non je crois pas ». Ne doit-on pas voir une dénégation dans cette phrase ?

Il ne va pas au bout de son idée et ne précise pas en quoi cet outil aurait permis de mieux échanger avec les élèves ni quelle aurait été la nature de cet échange en dehors de l'espace-temps-classique. S'agissait-il de maintenir des liens préexistants, de les renforcer ou de les recréer ? Toutefois, Mickaël a arrêté l'expérience car cela lui pose la question de la posture enseignante dans l'entre-deux de la sphère privée et de la sphère professionnelle : « ce qui se passe à la maison est-ce que ça doit regarder le professeur ce qui se passe sur les réseaux sociaux ce qui se passe euh bien sur cette dimension-là de la personnalité quelle attitude on doit adopter ». C. Pujade-Renaud (1983) mentionnait déjà la question des limites entre l'école et l'extérieur. Toutefois, le mur de Facebook est immatériel, il n'y a pas de limites claires et précises. Il est possible de se connecter à Facebook à toute heure et de n'importe quel endroit via son téléphone notamment. Pour J.-L. Rinaudo,

« la permanence imposée par les technologies peut favoriser, chez certains enseignants, le fantasme d'un espace pédagogique qui s'étale à l'infini, s'apparentant à un monde liquide, fluide. Toute tentative d'appropriation subjective de cet espace est rendue impossible. Ce vécu d'infini peut se conjuguer à un sentiment de toute puissance étayée par un sentiment d'omniprésence sur les réseaux » (Rinaudo, 2013, p. 91).

Mickaël pense qu'il est nécessaire d'éduquer les élèves à l'utilisation des réseaux sociaux et de « les amener aussi à se rendre compte de ce qu'ils donnent à voir ». Pourtant, il n'est pas question ici des possibilités de paramétrage du compte et de la possibilité de choisir les destinataires des publications (tout public ou public restreint) et cela m'interroge. En effet, c'est a priori ce point précis qui l'a amené à arrêter cette expérience : « une année moi je me retrouvais avec des profils Facebook de mes élèves qui mettaient toute leur euh c'est d'ailleurs pour ça que j'ai arrêté mais qui mettaient toute leur vie personnelle sans aucune forme de ouais de sécurisation ». Il estime qu'il est difficile de ne pas être en « porte à faux » : « je leur demandais d'utiliser leur profil Facebook pour travailler donc je peux pas leur demander non plus de mettre toute leur vie de côté ». Pour Gérard Bonnet,

« à partir du moment où le regard est objectivé dans l'organe, il nous soumet à son emprise. Le problème ne tient donc pas tant à ce que le regard des internautes ne trouve pas de regard de réciprocité [...], mais au fait au contraire que l'œil-regard unique les tient sous son pouvoir » (Bonnet, 2007, p. 449).

Le discours de Mickaël est paradoxal, il dit qu'il faut éduquer les élèves et néanmoins il arrête tout. Je fais l'hypothèse qu'on est au-delà d'une problématique sphère privée/sphère publique et que Facebook l'a emmené sur un autre terrain, celui de l'intime. En effet, il dit : « j'ai arrêté aussi parce que bah on se sent mal à l'aise de voir les photos de vacances des choses euh très personnelles ou autre // même si / enfin bon / quand je dis

mal à l'aise j'en rajoute pas mal ». L'atténuation de fin de phrase me laisse penser à nouveau à une dénégation. Il précise que « c'était plus une mesure de protection qu'autre chose » et qu'il « suffit simplement de pas regarder aussi pour pas voir une chose et puis s'en tenir simplement aux échanges ».

Quoi de mieux pour ne pas regarder que de tout arrêter et d'éliminer ainsi les tentations? D'autant que, comme il le dit, les éléments que les élèves donnent à voir sur les réseaux sociaux « sont pas nécessairement enfin ce sont peut-être plus des projections ». Il rajoute qu'il y a des « effets miroir » et qu'en classe « la relation est plus j'allais dire binaire dans le regard des autres aussi ». Évidemment, on peut se demander ce qu'il y avait sur ces photos de vacances, ce que l'élève met en scène, « donne à voir », au point de mettre mal à l'aise Mickaël, et donc se demander ce que lui projette?

Intimité, extimité, désintimité

Ces photos que nous venons d'évoquer – et comme l'ont souligné K. Damani et J.-L. Rinaudo (2011) – nous montrent qu'avec Facebook s'installe la confusion entre les espaces, entre le dedans et le dehors de la classe mais aussi des sujets. Les propos intimes se dévoilent, c'est comme un miroir, un support de projection de la réalité interne du sujet, de ses fantasmes et du narcissisme. En effet, comme l'explique A. Gozlan, « l'adolescent dépose des éléments de son quotidien, de sa vie, constituant une part de son intimité » (Gozlan, 2013, p. 185). Or l'adolescence est un moment de réappropriation de son intimité, les limites sont fluctuantes du fait des bouleversements corporels, de l'émergence d'un intime sexualisé et de la séparation avec les parents. Pour l'auteure, « l'espace virtuel devient un lieu de prédilection pour se constituer des espaces propres » (*Id.*, p. 187). Mais le terme d'intimité peut-il s'appliquer à Facebook tant le regard de l'autre est omniprésent ?

Pour S. Tisseron, l'exposition de soi sur les réseaux sociaux transforme la notion d'intimité et il propose le terme d'extimité qui est le « processus par lequel des fragments du soi intime, autant physiques que psychiques, sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés. Il ne s'agit donc pas d'exhibitionnisme » (Tisseron, 2011, p. 84). Cette expression du soi intime, ce mouvement identificatoire, est peut-être ce qui a mis mal à l'aise Mickaël, lui qui fait tout pour se protéger des regards extérieurs, mais qui contrairement à l'adolescent, en tant qu'adulte, a stabilisé une certaine forme de conscience de son corps et de l'intime.

Pour A. Gozlan, « cette incitation au dévoilement de soi floute les limites entre ce qui est dedans et dehors, en soutenant la transparence de soi, antipode de l'intimité » (Gozlan, 2013, p. 187). Il y a comme dépossession de son intimité et c'est pour cela que l'auteure parle de « désintimité » : « une intimité mise hors de soi qui n'appartient plus au sujet à ce moment précis » (*Ibid*.). Il me semble que c'est cela qui a amené Mickaël à fermer sa page Facebook ; au-delà du malaise, il n'a pas su gérer ce qui a été dévoilé

et montré à l'autre, il n'a pas su protéger l'élève de son propre regard, du regard des autres élèves, mais aussi de leurs contacts ; lui qui, dans son idéal, ne doit surtout pas « abandonner » l'élève. A. Gozlan précise que la désintimité « se situe au point de vrillement entre l'interne et l'externe » (*Id.*, p. 188). Mickaël l'a dit, sa « hantise » était de savoir comment se départir de son propre regard. Dans cette situation, il a fermé les yeux et n'a pas réussi à être contenant et à ce que son regard soit en retour constructif.

Conclusion

À travers l'analyse de l'entretien de Mickaël, j'ai essayé d'avancer quelques hypothèses quant au mode de lien que l'enseignant installe avec les élèves, dans la situation de classe, dans le contexte social actuel. Pour Mickaël, les élèves ne sont plus les mêmes et la fonction de l'enseignant a beaucoup changé du fait de la « révolution numérique ». Nous l'avons vu, les outils de communication et, plus spécifiquement, le trop de regard « facebookien » sont venus malmener son « costume » de confiance et de légitimité, si difficilement acquis, l'empêchant pour le moment de construire son nouveau rôle de « passeur ». J.-L. Rinaudo l'a souligné, « les pratiques médiatisées des professeurs se construisent en tension, au niveau subjectif, entre un travail de déliaison et un travail de construction et de renforcement du lien » (Rinaudo, 2013, p. 96).

Pour le moment, Mickaël semble dans un entre-deux, son enveloppe psychique est instable, ses instances du moi sont tiraillées et ses décisions résultent de compromis. Il essaye de se montrer à la hauteur du rôle professionnel qu'il croit devoir tenir, en tant que « passeur ». Toutefois, le trop de regard est venu fragiliser sa fonction contenante et son élasticité (Blanchard-Laville, 2001). Les mécanismes de défenses mis en place jusqu'alors ont été débordés, et il a dû arrêter de travailler avec les réseaux sociaux. Toutefois, la fin du discours de Mickaël, où il revient avec conviction sur son engagement en faveur de l'école républicaine, me fait penser que la mise en mots pendant l'entretien l'aide à prendre conscience de sa difficulté à « rapiécer » son « costume » et de chercher cet étayage à travers ces valeurs qui pourront, peut-être, l'aider à renouer de façon plus souple avec l'usage des outils de communication et, plus généralement, avec une posture d'enseignant moins coûteuse psychiquement.

Références bibliographiques

Abraham, A. (1999). L'identité professionnelle des enseignants et ses enjeux. Dans H. Caglar (dir.), *Être enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham* (p. 111-121). Paris : L'Harmattan.

Audigier, F. (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25, 9-21.

- Bardin, L. (2016). L'analyse de contenu. Paris: PUF. (Texte original publié en 1977.)
- Biagioli, N. et Legendre, J.-J. (2010). Disciplines scolaires et construction identitaire. Dans *Tréma* [en ligne], 33-34, consulté le 30/09/2016. URL : http://trema.revues.org/2522
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Au risque d'enseigner. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Bonnet, G., Kelly-Penot, E. et de la Vega, R. (2007). L'œil ou le regard ? À propos de quelques écrits récents centrés sur la question du regard. *Adolescence*, 60, 443-450.
- Bossard, L.-M. (2017). Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». Dans L.-M. Bossard, *Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en éducation et formation* (p. 115-129). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2009.)
- Damani, K. (2015). Les pratiques enseignantes sur les réseaux sociaux : les enseignants entre fantasmes et réalités. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la dir. de Jean-Luc Rinaudo. Université de Rouen.
- Damani, K. et Rinaudo, J.-L. (2011). Enseigner avec les réseaux sociaux : des professeurs sur Facebook. *Actes du colloque Epal 2011*, consulté le 20/04/2018. URL : http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2011-damani-rinaudo.pdf
- Discour, V. (2011). Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, *50*, 40-46.
- Gozlan, A. (2013). La machine virtuelle. Une désintimité à l'œuvre. *Recherches en psychanalyse*, 16, 185-193.
- Guignard, M. (2017). Vers une prise en compte d'une part professionnelle de la *bisexualité psychique* dans l'étude des modalités du transfert didactique de l'enseignant. *Cliopsy*, 18, 9-22.
- Hatchuel, F. (2015). Les rituels : des espaces de marge pour construire sa place. Revue Recherches en Éducation, HS 8, 90-100
- Kattar, A. (dir.) (2018). À la rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains. Paris : L'Harmattan.
- Le Breton, D. (2011). Sur les cultures adolescentes. *Le Journal des psychologues*, 293, 26-31.
- Le Fourn, J.-Y. (2008). Héloïse : regard de vie / regard de mort. *Enfances & Psy*, 41, 69-73.
- Maïdi, H. (2014). Narcissisme à l'adolescence. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 4, 123-140.
- Marcelli, D, Lamy, A. (2013). L'état adolescent. Miroir de la société. Paris : Armand
- Marcelli, D. (2008). Regard adolescent, le regard qui tue! Enfances & Psy, 41, 50-55.
- Marty, F. (2010). Adolescence et émotion, une affaire de corps. *Enfances & Psy*, 49, 40-52.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan.
- Rinaudo, J.-L. (2013). Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants. *Connexions*, 100, 89-98.
- Rinaudo, J.-L. (2016). Parents d'élèves et environnements numériques de travail au collège. Éducation & Formation, 306, 57-63.
- Rojas-Urrego, A. (2001). L'adolescent et l'autre dans le mythe de Narcisse. *L'Autre*, 2, 311-334.
- Tisseron, S. (2008). Le corps et les écrans. Toute image est portée par le désir d'une hallucination qui devienne réelle. *Champ psychosomatique*, *52*, 47-57.

- Tisseron, S. (2009). L'ado et ses avatars. Adolescence, 69, 591-600.
- Tisseron, S. (2013). Subjectivation et empathie dans les mondes numériques. Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (2014). Du livre à l'écran. L'indispensable complémentarité. *L'information psychiatrique*, 80, 87-102.
- Yelnik, C. (2005a). Face au groupe-classe. Paris: L'Harmattan.
- Yelnik, C. (2005b). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, *50*, 133-146.

Christelle Claquin

CERF

Université Paris Nanterre

Pour citer ce texte:

Claquin, C. (2019). L'ouverture de la classe via les nouvelles technologies de la communication : l'enseignant exposé aux regards extérieurs. *Cliopsy*, 22, 77-93.

Conversion didactique en classe de français à propos de l'écriture d'une nouvelle

Sandra Cadiou

Introduction

Comment un élève apprend-il à écrire ? On reconnaît aisément que l'écriture ne se réduit pas à un apprentissage technique déshumanisé et qu'il y a un investissement personnel dans celui-ci : quelque chose de singulier s'y joue. Souvent ramenée à l'idée d'inspiration et de talent, l'écriture serait selon cette perspective difficile à enseigner ou à apprendre, puisque certains seraient dotés de ce talent et d'autres non. M'éloignant de cette approche, je veux examiner cet investissement dans l'apprentissage de l'écriture suivant l'approche de la didactique clinique.

Depuis Freud, l'écriture est un objet d'investigation pour la psychanalyse (Freud, 1907/2010, 1908/2011a). Dans le champ des recherches cliniques orientées par la psychanalyse en éducation et formation, les chercheur·e·s qui se sont intéressé·e·s à l'écriture soulignent sa dimension créatrice et de réalisation de soi, faisant d'elle un outil pour penser en recherche et permettre aussi son utilisation pour les formateurs ou les enseignants. Je m'inscris dans cette vision créative et personnelle de l'écriture, pour observer l'apprentissage. La didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2009, 2013) de dimension psychanalytique peut permettre d'appréhender la question de l'investissement singulier dans l'écriture. Quels éléments de nature psychique seraient présents dans ce savoir-écrire, tant dans l'apprentissage que dans la production d'écriture? Par savoir-écrire, j'envisage l'aptitude à produire un texte et ici plus particulièrement un texte de fiction. En quoi cet investissement psychique dans l'écriture construit-il un savoir-écrire ? Autrement dit, en quoi y aurait-il conversion didactique, pour reprendre le concept de Pablo Buznic-Bourgeacq (2005, 2008, 2016), cette fois-ci du côté du sujet-élève ?

Je souhaite interroger cet apprentissage de l'écriture en classe de français en lycée professionnel pour cerner, non pas l'entrée dans l'écriture, mais plutôt son apprentissage progressif, bref le quotidien du travail de l'élève en classe de français. C'est à travers l'exemple de l'écriture de la fiction en lycée professionnel que je mènerai cette investigation.

Cadre théorique

cadre théorique de la didactique clinique offre un éclairage psychanalytique pour appréhender les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Il repose sur l'hypothèse de l'inconscient freudien en considérant le sujet singulier, assujetti et divisé par son entrée dans le langage. Le sujet est « pris dans le didactique » (Carnus et Terrisse, 2013), ce qui signifie que l'enseignant ou l'élève noue des relations privées, intimes, c'est-à-dire relevant de la sphère personnelle, avec l'institution scolaire et le savoir. La didactique clinique envisage les configurations de savoirs chez les enseignants sous un angle un peu différent de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991); il s'agit de s'inspirer du modèle freudien de conversion, à savoir que des symptômes apparaissent comme mode de résolution de conflits psychiques. Yves Chevallard a proposé l'expression « conversion didactique » pour désigner l'étude didactique des transformations du savoir selon divers champs théoriques (Blanchard-Laville, Chevallard et Schubauer-Leoni, 1996). Pablo Buznic-Bourgeacq s'est emparé de cette expression pour tenter de rendre compte de la dimension psychique présente dans le savoir. Ainsi, pour cet auteur, la conversion didactique désigne « les origines expérientielles et la dimension subjective des processus transpositifs qui orientent le contenu et la forme de l'activité didactique de l'enseignant en classe » (Buznic-Bourgeacq, 2016, p. 2).

Il s'agit donc de considérer l'élève comme un sujet de l'inconscient, au sens proposé par la psychanalyse. Comment celui-ci entre-t-il en ligne de compte dans l'écriture d'une nouvelle en classe de français ? Comment la situation d'apprentissage, et la production écrite qui en est issue, sont-elles affectées par la dimension psychique de l'élève ? La didactique clinique a fait de la conversion didactique un de ses concepts clés, en tant qu'elle « permet d'étudier la conversion du contenu de l'expérience au sens large (pas seulement corporelle) du sujet en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant » (Carnus et Terrisse, 2013, p. 141). Ce concept rendu efficient du côté de l'enseignant par une accumulation de cas (Ben Jomaa, 2011; Bréard, 2014; Desvages-Vasselin et Buznic-Bourgeacq, 2012; Jourdan et Brossais, 2011; Léal, 2012; Touboul, 2011, cité par Buznic-Bourgeacq, 2016, p. 3) s'est ouvert à d'autres disciplines que l'EPS. Pourrait-elle maintenant s'ouvrir aussi au sujet-élève ?

Cet article, issu d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation (Cadiou, 2018), tente de répondre à cette question.

Méthodologie

J'ai suivi quatre élèves en lycée professionnel durant une séquence d'écriture d'une « nouvelle à chute » en classe de français. Le matériel de recherche analysé est constitué du verbatim de l'enregistrement vidéo de la séquence qui a duré douze heures, de la transcription d'entretiens semi-directifs individuels menés avec les élèves le lendemain de chaque cours et

un an plus tard, ainsi que de tous les textes écrits par les élèves en classe. Il s'agit des diverses versions de la nouvelle et des exercices écrits antérieurs à la nouvelle. Je n'ai pas assisté physiquement aux cours, mais je plaçais la caméra au début des cours menés par l'enseignante avec la classe concernée.

La séquence observée a commencé par la lecture de trois nouvelles comportant une chute afin de caractériser ce genre. L'enseignante a donné de courts exercices consistant à repérer des éléments significatifs d'une nouvelle à chute – personnages, temps, focalisation – ou à écrire autour du texte – pastiche, chute. Ces exercices ont été faits en binômes choisis par les élèves et validés par l'enseignante, durant trois séances de deux heures chacune. Ensuite, durant les trois dernières séances de deux heures chacune, l'enseignante a demandé à chacun d'écrire individuellement une nouvelle à chute.

Pour tenter de repérer ce qui se joue dans l'écriture de la nouvelle du côté de l'élève, j'ai mobilisé la méthode en trois temps de la didactique clinique : le « déjà-là », l'« épreuve » et l'« après-coup » (Carnus et Terrisse, 2009, 2013).

Dans le temps 1, soit l'analyse des trois nouvelles, on dégage un « déjà-là » avant le travail d'écriture de la nouvelle à chute, rendant compte d'éléments conceptuels, intentionnels et expérientiels (Combis-Carnus, 2001) à savoir, entre autres, du rapport au savoir et à l'écriture de l'élève, et aussi de son histoire scolaire. Ceux-ci permettent de dégager des réseaux de significations propres au sujet, qui pourront être potentiellement à l'œuvre dans l'écriture, tant dans son apprentissage que dans la production écrite.

Le temps 2 – celui de « l'épreuve » pour la didactique clinique – correspond à la rencontre de l'élève avec le sujet-enseignant et le savoir de l'écriture de la nouvelle à chute, soit le temps de l'écriture individuelle. C'est ici qu'on peut repérer la conversion didactique de l'élève (Cadiou, 2016) : comment des éléments de nature psychique repérés au temps 1 du déjà-là interviennent-ils dans la situation d'apprentissage et la production du texte, comment sont-ils au cœur de la constitution de ce savoir-écrire ?

Enfin, le temps 3 de « l'après-coup » se situe un an plus tard et permet une reprise *a posteriori* des élaborations de l'élève et des miennes.

Je vais présenter le cas de la conversion didactique de Blow, l'un des quatre élèves que j'ai suivis. Pour cela, je suis la démarche temporelle proposée par la didactique clinique : je commencerai par son « déjà-là », avant de présenter « l'épreuve » de l'écriture jusqu'au sens remanié par celui-ci dans « l'après-coup ». Ces trois étapes supposent un continuum de causalité entre elles dont la construction du cas tâche de rendre compte.

Le déjà-là : d'où Blow écrit-il ?

Préliminaire

Au cours des entretiens réalisés avec lui, Blow déclare qu'il aime bien le français, même s'il préfère les mathématiques. Malgré son orthographe difficile – « j'ai des problèmes pour heu de fautes d'orthographe quand même » -, écrire lui plaît. Il a d'ailleurs une activité d'écriture extrascolaire avec les jeux de plateau entre amis, dont il écrit les possibles scénarios. Traduit de l'anglais board game, les jeux de plateau sont collectifs, fonctionnent avec un plateau sur lequel jouer et renvoient souvent à des jeux dit « de rôles », que chaque joueur adopte au sein d'un scénario. Et c'est le cas pour Blow. J'ai demandé aux élèves de choisir leur pseudonyme : ils font un travail d'écriture, un travail de création et ce choix devient un signifiant pour la recherche. En entretien, Blow explique le sens du sien : « alors il me semble que ça veut dire souffleur en anglais je crois ouais ». C'est donc celui qui manie le souffle avec sa force et sa violence. Il précise que ce pseudonyme s'est imposé de lui-même : « j'aime bien c'est le surnom en fait que au départ un ami m'avait donné / au début quand on jouait à un jeu un jeu de rôle là aussi / et là depuis lors je m'appelle comme ça ». On note l'influence des jeux de rôles en ligne : « les RPG (Role playing games) en ligne, forums dans lesquels les fans se livrent à des jeux de rôles par l'écriture en incarnant un personnage d'un univers donné » (Penloup, 2018, p. 6). Par ailleurs, Blow supporte mal l'enfermement : « j'ai fait un stage en informatique / et je pouvais pas il fallait que je sorte / fallait que je souffle ». Autrement dit « I had to blow ».

Un « cursus particulier »

Le début de la scolarité de Blow a été difficile, en raison de son hospitalisation durant la journée, à l'âge de trois ans. Blow reste évasif sur la raison de cette hospitalisation : « heu je me rappelle plus trop ». Il garde cependant des souvenirs du lieu de son hospitalisation comme d'un endroit où étaient réunis des enfants présentant des symptômes plutôt psychiques : « il y avait plus d'enfants qui avaient des problèmes de comportement / y avait des gens qui avaient des troubles de personnalité un peu de tout ». Il a suivi une scolarité à mi-temps et pour l'autre partie du temps, des soins à l'hôpital, « avec les médecins les éducateurs les psychologues ». Mais c'est difficile et, un jour, il n'en peut plus : « j'ai craqué / et heu j'ai arrêté d'aller *à l'école pendant les quatre derniers mois je crois* ». Vers ses 12/13 ans, il en finit avec l'hôpital et reprend une scolarité à temps plein en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). À ses yeux, cela ressort toujours de son « cursus particulier » car « c'est plus spécialisé pour les enfants qui ont du mal et tout ça ». Pour autant, c'est grâce au stage de SEGPA qu'il trouve une orientation qui lui plaît, en aménagement paysager, et son intégration dans un parcours classique. Après une première année difficile, Blow parvient à suivre l'enseignement. Il entre dans un lycée en CAP et poursuit ses études : « là je suis ici en bac pro [...] et ben ça se passe bien ».

Les stages ont compté pour Blow, comme celui en plomberie avec son père qui lui a permis de découvrir le monde professionnel dans un cadre sécurisant et familier. Blow appréhende les contacts avec le monde extérieur : côtoyer les gens l'inquiète. Ainsi, il choisit de rester dans le même lycée et évite l'internat. Il vit avec ses limites. On se rappelle que le stage en informatique l'étouffe et qu'il a exprimé le besoin de souffler. Il se considère timide : « parce que je suis pas très à l'aise à l'oral et surtout quand il y a beaucoup de monde ». La cause se trouve dans son passé : « c'est mon vécu qui fait ça quoi ». Blow évoque le passé comme un temps douloureux qui a laissé des traces : « j'ai vécu quand même la perte de quelqu'un [...] beaucoup de personnes que j'aimais ». Il semble que la mort soit devenue un objet de fascination en tant qu'élément de son questionnement existentiel qui détermine son triple rapport à la lecture, au savoir et à l'écriture.

Rapports à la lecture, au savoir, à l'écriture et questionnement existentiel

Blow est un lecteur compulsif, selon des périodes qui alternent avec les jeux vidéo. Et dans ces moments-là, il dévore les livres : « c'est quatre à cinq heures dans la journée quoi ». Il aime les mangas, leur intrigue – « j'étais à fond dessus / fallait que je sache la suite » – et le mélange d'images et de texte : « j'aime [...] le mélange des deux ». Il aime aussi les livres portant sur la mort : « pour essayer de trouver des réponses bon je sais que je trouverai pas trop non plus parce que on sait presque rien dessus ». La dimension existentielle de son rapport au savoir est habitée par cette réflexion métaphysique : « oui c'est vrai / la mort moi c'est vrai que ça m'intrigue et c'est vrai que ça ça me passionne / peut-être pas mais enfin / ça me pose beaucoup de questions / qu'est-ce qu'il y a après / ce genre de questions quoi [...] c'est vrai que c'est intriguant [...] je regarde beaucoup plus de livres dessus ».

Blow lit, mais il écrit aussi pour en savoir plus sur la mort. Son triple rapport à la lecture, au savoir et à l'écriture est lié à son questionnement existentiel : « et je me dis / que c'est pour ça que moi j'écris des histoires sur heu / la mort le fait que y a le paradis et les enfers ou que y a la réincarnation ça dépend ouais y a plein de religions qui parlent de ça hein / et c'est vrai que c'est intéressant / ouais c'est c'est un sujet qui me / qui m'intéresse ».

De son propre aveu, Blow dit que c'est un peu son style : il relie clairement son passé douloureux à sa manière d'écrire. L'épisode de l'hospitalisation et la perte d'êtres chers semblent nourrir une fascination morbide qui rejaillit sur son écriture. En cela, on peut parler de conversion didactique : des éléments de nature psychique sont à l'œuvre dans son écriture.

Une écriture « trash »

Sa souffrance s'est gravée dans sa vision du monde, marquée par la fragilité de certains êtres, ainsi que la douleur liée à la perte et à l'enfance. Par exemple, dans l'exercice 1 d'écriture en binôme, il met en scène un

personnage qui se suicide : « Il avait vu sa mort et pour éviter cette atroce souffrance, il décida de se pendre ». Blow explique qu'il écrit « souvent des choses assez crues », ce qu'il qualifie de « trash » en indiquant que c'est lui qui a eu l'idée de la pendaison. Et il commente son geste ainsi : « là la personne on voyait bien qu'au début il souffrait jamais et là un peu de souffrance a fait craquer c'est / comme un coup de vent sur l'arbre qui tombe / les pins un coup de vent sur un pin et il tombe ». Le souffle du vent abat son coup mortel et rappelle aussi le souffle de son pseudonyme. « C'est des choses qui arrivent » : cette expression revient dans sa parole comme un leitmotiv au sujet d'évènements fâcheux.

Car quelque chose est déjà bien construit chez lui qui marque son écriture comme ses lectures. Cet imaginaire se rapporterait à la perte et à l'enfance : « peut-être que c'est parce que j'ai vécu des choses dures que je raconte ça enfin j'ai pas vécu ça hein mais / j'ai vécu des choses dures et peut-être que je vais les faire transmettre déjà peut-être sur des livres écrits peut-être [...] parce que j'ai pas vécu ça mais j'ai vécu quand même la perte de quelqu'un [...] du coup ça ça marque ça trace dans les textes ». Et à ma question : « tu sens que les sentiments ils viennent d'un endroit très précis de ton histoire ? », il répond : « souvent c'est plutôt l'enfance ». On peut parler d'écriture « trash » chez Blow qui se caractérise par la mort principalement, mais aussi la violence, le répugnant, la souffrance morale, le cynisme aussi. On se rappelle que l'exercice 1 porte sur une pendaison : « nous c'était précisément sur le thème de la folie en fait [...] enfin la personne à la fin elle se pend quoi donc heu / j'aime bien en fait travailler un peu sur le mental des personnages ».

L'exercice 2 de pastiche fait en binôme ne préserve pas le personnage, rendu laid et effrayant¹: « ses sourcils, semblable à ceux d'un homme et qui m'en forme qu'un [...] ses lobes d'oreilles immondes. Remplie d'écarteur et percée [...] son nez ou plus exactement les ailes de son nez. Ces deux énormes et grosses courbes de chaque coté immonde et luisante. Rose. Rapeuse. Repoussant. » La chute de l'exercice 3 est répugnante : « elle me vomis (ses nuggets, digérées (dessous : à moitié) mélangé a ses cacahètes) dessus. » Et son binôme qui lira cette chute en classe fera la censure de la parenthèse, au grand dam de Blow qui s'en offusquera publiquement dans une réaction quasi théâtrale, permettant de l'identifier réellement à cette écriture-là. Son désir d'être perçu de la sorte pourrait revêtir autant d'importance que la signification de la parenthèse.

Cet univers « trash » est présent dans l'écriture extrascolaire qui est parfois cynique aussi. Durant un des entretiens avec moi, Blow donne un exemple d'action des joueurs : « donc ils vont l'aider soit ils vont toper les personnes ils vont dire arrêtez ça tout de suite soit / ils vont les massacrer [rire léger] c'est des trucs comme ça et ce qui est marrant c'est inattendu en fait parce que on s'attend pas à des réponses genre ah je vais tuer la personne après je vais demander à son pote de détrousser au niveau argent / ça peut être des trucs comme ça / ça arrive ». Blow insiste sur la particularité de son écriture : « moi c'est vrai que je choque beaucoup quand j'écris ce genre de truc ». L'écriture « trash » se caractérise par la violence faite au lecteur. Il

1. Les écrits de l'élève n'ont pas été modifiés.

s'agit de le frapper : « ouais c'est vrai que c'est avec des mots comme ça moi je joue beaucoup avec les mots qui frappent beaucoup comme les fins les chutes que je fais souvent / j'aime bien frapper à ce moment-là ». Et il aime cela : « voilà / et en fait là c'était franchement du / on s'est laissé aller quoi on a écrit ça quoi / là c'était / défouloir complet au niveau méchanceté ».

Conversion didactique 1

Le « déjà-là » de Blow fait apparaître un passé marqué par la douleur et la perte et une fascination pour la mort animée par son questionnement existentiel qui draine son triple rapport à la lecture, au savoir et à l'écriture. Blow écrit avec des éléments qui viendraient de l'enfance et ceux-ci sont convertis dans son écriture qu'il qualifie de « trash ». Durant les entretiens du temps 1, correspondant à ces exercices courts, Blow donne à entendre une certaine vision. Autrement dit, le travail psychique engagé par l'écriture durant ces exercices aboutit à un savoir intime - ce qu'il désigne comme la mort est source de douleur durant l'enfance, mort à laquelle on assisterait impuissant - et à une conversion didactique : l'écriture dite « trash » réinvestit les éléments psychiques repérés ci-dessus dans une position sadique. Celle-ci se comprend au sens de Lagache, comme position d'un sujet, actualisée dans un contexte inter-psychologique : « une théorie de l'agressivité chez l'homme ne peut être qu'une théorie du sadomasochisme, mettant l'accent sur les relations de domination-soumission .» (Lagache, 1982, p. 150-151).

Désir de changer

Blow semble chercher autre chose, dans le dernier exercice avant la nouvelle. Il supprime une fin comportant un accident de circulation violent : « ben parce que ça faisait trop / parce que moi qu'est-ce que je fais toujours ce genre de fin je me dis ça fait un peu trop cliché on va quand même changer un peu / enfin cliché envers moi parce que moi je fais toujours des fins un peu désastreuses ». Ce désir de changer est aussi présent dans l'écriture extrascolaire : « mais là l'histoire que je suis en train de faire là j'pense pas qu'y aura des fins cash comme je fais d'habitude ». Blow compare les changements dans son écriture avec les changements dans la vie : « c'est vrai que j'ai mes habitudes et tout ça même dans la vraie vie j'ai un peu du mal à changer / c'est pour ça j'essaye de renouveler hein / c'est pas facile mais bon j'essaye ». C'est que cette identification à l'écriture « trash » lui pèse : « ouais ils [les élèves de la classe] savent ils savent ce que je fais / enfin je pourrais peut-être les surprendre avec une histoire vraiment douce mais heu / un peu plus dur / à faire ». À ma suggestion : « le doux c'est dur », il répond en riant : « bah pour moi c'est dur à faire quelque chose de doux et qui finit pas en horreur ». À l'approche de la nouvelle à chute, il songe à quelque chose de nouveau pour lui, pour son écriture. C'est vrai qu'il s'agit d'une nouvelle à chute, qu'il faut surprendre son lecteur, et c'est peut-être là que s'amorce ce désir de changement, dans la surprise du lecteur.

Il sait aussi que cette écriture est un peu spéciale, dans le sens où elle fait l'objet d'une recherche à laquelle il a spontanément souhaité participer. Blow explique qu'il l'a fait « pour aider quelqu'un », évoquant ici ma sollicitation pour participer à ma recherche. Il explique aussi que l'objet de la recherche l'intéresse : « c'est vrai que ça m'intéresse beaucoup / parce que en plus en ce moment je crée une histoire un peu / sur l'ordinateur » ; et il donnera aussi une raison plus intime : « mais je me dis que il faudrait quand même que je m'efforce à quand même / ne plus avoir cette peur déjà et puis c'est pour aider quelqu'un donc voilà [...] même si on connaît pas la personne aider quelqu'un ça va pas me tuer quoi ». Il évoque donc le dépassement d'un obstacle entaché de danger quasi mortel. La peur dont il parle est présentée comme « un compagnon » constant et ancien. La recherche semble utilisée par Blow pour passer un cap, un cap personnel aussi bien que scriptural.

« L'épreuve » : comment Blow écrit « Dorropu »

Doroppu

Aujourd'hui c'est le jour fatidique car je m'apprête à faire le grand saut avec mes amis. J'ai plus l'habitude de naviguer près des côtes de l'Atlantique que faire de la chute libre.

Au début, je ne veux pas y aller. Une voix dans ma tête me dit que ça va mal se passer :

- « Et si je n'ose pas sauter ? Et si mon cœur lâche ? Et si je tombe sur un arbre ? ».

Il faut que je relativise, il y a mes amis et un animateur qui m'accompagne dans cette épreuve. Puis ça me fait une expérience à raconter. D'en haut j'aperçois ces grandes plaines en herbes qui se plient à chaque passage du vent, un village en contre-bas de la montagne si petit qu'on aurait dit une maquette et cette immense montagne majestueuse qui surplombe tout.

Mon cœur s'emballe au moment où on nous annonce qu'il faut sauter. A l'instant crucial, l'animateur me dit :

- « As tu peur ? »

j'hésite à dire oui. Mais je prends mon courage à deux mains, je lui réponds

- « Non »

et je me lance.

Pendant ma chute, la voix revient et me dit :

- « Et si je m'écrase ? Et si je meurs ? »

Je vois le sol arrivé, je me reprends en main et j'atterris sans « accro ». Puis je saute de joie d'avoir survécu à cette péripétie. Le moment est venu de retrouver les miens dans l'océan.

Telle est mon histoire, l'histoire d'une goutte d'eau.

Blow entame l'écriture individuelle dans un silence et une concentration qu'il ne quittera guère. Dès le début, il a un projet autour d'un parachutiste qui aboutit au texte intitulé « Dorropu ». Cette nouvelle à chute fait croire au

début au saut en parachute du héros-narrateur, mais en réalité la chute nous apprend qu'il s'agit d'une goutte d'eau qui retourne dans l'océan. Ce texte comporte une triple chute : littéraire (fin surprenante), thématique (la chute en parachute) et du lecteur surpris par l'auteur (écriture « soft » de Blow).

Clivage

L'écriture de la nouvelle à chute a pour difficulté majeure d'exiger une double lecture pour faire apparaître la chute. En effet, en lisant la fin, on est surpris, mais en relisant la nouvelle, on se rend compte que le texte est émaillé d'éléments qui rendent la deuxième lecture cohérente. Blow va produire 4 versions de sa nouvelle et c'est dans la version 3 qu'il va amorcer un virage lui permettant de traiter efficacement cette double lecture. Le travail de réécriture lui permet de trouver un nouveau dispositif narratif introduisant un clivage.

Version 2 : « Bonjour je m'appelle je vie pas loin des côte de l'Atlantique, je suis un individu comme les autre, qui me promnène près des côte dans mes heur perdu. / Un jour on me choisie pour faire un saut en parachut. Au? début je ne voul? pas y aller,. Puis je me suis dis que sa me fer? un experience. »

Version 3 : « Aujourd'hui c'est le jour fatidique car je m'apprète à faire le grand saut avec mes amis. / J'ai plus l'habitude de naviget prèt des côte de l'Atlantique que faire de la chut libre / Au debut, je ne veux pas y aller. Une voix dans ma tête me dis que sa va mal se passer. – « Et si j'oser pas sauter ? , Et si mon cœur me lâche ? Et si je tombe sur un arbre ».

Dans la version 2, le narrateur est « comme les autres », soit normal, et il s'adresse directement à un narrataire, le lecteur à qui il dit « Bonjour ». Ce qui est remarquable dans cette normalité, c'est qu'il n'a pas de nom, un espace blanc prend la place du héros. Dans la version 3, le narrateur n'est plus présenté « comme les autres », il est double, car une « voix dans [sa] tête » lui parle. Cette narration interne met en scène le clivage du sujet avec le dédoublement du personnage par la voix. Celle-ci dénie la possibilité de sauter d'un avion sans risque de mort par écrasement et empêche le saut. Mais elle est contrariée par la voix du héros qui, lui, souhaite sauter.

C'est le thème du double, du « Doppelgänger » selon Freud : il inquiète car il rappelle l'unité d'autrefois quand le sujet n'était pas encore divisé : « La psychanalyse nous a enseigné que ce fantasme effrayant n'est que la transmutation d'un autre qui n'avait à l'origine rien d'effrayant, mais se soutenait au contraire d'une certaine volupté, à savoir le fantasme de vivre dans le sein maternel. » (Freud, 2011b, p. 250). Ce clivage lié à l'organisation narrative se combine avec l'introduction de deux types de dialogues : celui entre la voix et le héros dédoublé et celui entre le héros et l'animateur. Ainsi le texte met littéralement en scène la division et le combat intérieur du héros.

Cette fiction littéraire serait une formalisation voilée d'une situation de clivage qui ne se dit pas explicitement, parce que le sujet est en littérature, en écriture en classe. Mais il rejoue peut-être une scène traumatique secrète en s'approchant au plus près de l'ineffable. D'autres éléments du texte sont remarquables. Un avion transporte le héros pour qu'il fasse un saut dans l'océan et ainsi la goutte d'eau retrouve « les siens ». Le père de Blow est plombier, il s'occupe donc de tuyaux qui transportent de l'eau. Par ailleurs, son père affectionne les avions : « lui aussi il fait des avions télécommandés il aime bien tout ce qui est avion télécommandé / voiture télécommandée / maquette aussi ». Ainsi le motif littéraire de l'air serait plutôt paternel et fonctionnerait avec le motif littéraire maternel de l'eau. Il permet de dépasser des peurs, de voir la majesté de la montagne et de sauter dans l'eau. La dimension phallique de l'avion n'est pas à négliger. Il transperce l'air et envoie le héros dans la mer. Cette interprétation relève de mes propres associations, Blow et ses peurs me renvoyant à mes propres accès phobiques enfantins qui prennent aussi la figure de la mort. Mon obsession de la mort, ma révolte contre la condition humaine, mes accès de panique, toute cette difficulté à vivre m'a amenée à me projeter en la personne de Blow.

L'arrière-plan sexuel reste prégnant et ambivalent, alors qu'un complexe de castration affleure chez Blow qui regrette que son patronyme renvoie au fait de boire de l'eau : « ça fait / t'as pas droit au vin toi » précise Blow en entretien. Faut-il entendre alors Blow comme b'l'eau ? C'est que l'eau est un élément fondamental pour lui : « oui / je fais de la natation » et dans sa famille, « on aime tous nager en fait du côté de mon père [...] du côté de ma mère un peu moins ».

Accepter la féminisation de l'eau et penser le retour « aux miens » et à la mère comme un bonheur possible est peut-être un moyen d'imaginer une autre issue à la scène castratrice. Comme l'indique le titre « Dorropu » - qui signifie goutte en japonais -, le héros est en réalité une « goutte d'eau ». Il traverse une épreuve physique considérée comme normale et qui le réintègre parmi les siens. Il·elle en sort victorieux·se. Blow dit : « c'est pour ça / en même temps j'ai fait croire aux personnes / que c'est un humain / en fait c'est tout simplement le cycle de l'eau en fait qui se passe [...] et ça c'est marrant je trouve ça marrant ». À ma question « c'est une histoire gaie ou une histoire triste? », il répond : « alors je sais pas comment la terminer en fait / parce que là je dis qu'elle revient chez elle mais je sais pas en fait si / en fait de toute façon elle va forcément revenir chez elle donc / je pense que c'est / c'est joyeux parce qu'elle rentre chez elle ». Blow considère ainsi sa nouvelle alors qu'il n'a pas encore tout-à-fait fini de l'écrire. Cette goutte d'eau fait donc un voyage vers la mer et on peut émettre l'hypothèse d'un fantasme de retour à la mère, puisque la goutte retrouve les siens.

Conversion didactique 2 : écriture « soft »

Dans la situation d'écriture de cette séquence et dans la nouvelle produite, se logeraient les mêmes éléments de nature psychique : à savoir la perte et la mort, mais ils s'organiseraient différemment.

Selon M'Uzan, l'œuvre résulte de « la répétition, à la faveur d'un évènement actuel doué d'une certaine intensité, de l'opération fonctionnelle qui, dans le passé, a permis l'élaboration d'une situation traumatique » (M'Uzan, 1965, p. 61) et, à la faveur d'un travail psychique tel que celui qu'induit l'écriture, cette répétition pourrait aboutir à une nouvelle position du sujet face au désir de l'inconscient. Cela signifierait que le savoir intime de Blow change : on peut vivre et jouir sans se sentir coupable. Et cela signifierait aussi que la conversion didactique a changé ici : l'écriture prend une forme « soft », comme si le risque de dévirilisation n'était plus présent et que la posture sadique défensive n'était plus utile. Car l'eau est aussi une force : « l'eau / l'eau c'est tout / c'est plusieurs choses qui font que ça devient l'eau / c'est plusieurs petites gouttes qui devient heu un océan ou une mare [...] c'est une sorte de force ».

On se rappelle que Blow souhaitait amorcer quelque chose de nouveau. En fin d'écriture, il utilise pour parler de lui une métaphore de l'eau remarquable : « ce qu'ils [les autres élèves] voient en fait c'est heu / la partie émergée de l'iceberg ». Et lorsque je lui fais remarquer que c'est encore une histoire d'eau, il répond : « oui / j'aime bien l'eau ».

Un an plus tard : le regard de Blow dans « l'après-coup »

D'abord, les peurs accompagnent toujours Blow, mais différemment : « Je sais que la peur de la mort pour l'instant je la mets de côté parce que j'ai d'autres peurs qui sont [...] plus récents heu enfin en ce moment plus actifs [...] c'est lié à mon passé [...] qui vient me hanter en ce moment ». L'angoisse prendrait donc une forme différente.

Continue-t-il à écrire « trash » ? « ouais oh j'ai [...] tendance à écrire des histoires trash / là le dernier que j'ai fait là / il était assez trash [sourire] enfin pas horrible mais heu il était plutôt / on va dire que c'était / une histoire qui finissait / mauvais on va dire ça qui finissait heu côté négatif [...] plutôt dramatique ». La réponse est donc moins tranchée qu'avant, la forme 2 de la conversion didactique semble avoir creusé son sillon et donc, en amont, le travail psychique désamorçant un peu cette position sadique a peut-être laissé des traces.

Blow poursuit son travail d'écriture autour des jeux de rôles, mais il a un nouveau projet, différent : « là j'essaye de créer / comment dire ça / on dit le background de / du jeu mais l'histoire en fait du jeu [...] je suis en train de créer une histoire ». Il s'est largement investi dans ce travail personnel et solitaire, à raison d'une cinquantaine d'heures, et ce travail n'est pas tout-à-fait comme avant : « le début d'ailleurs il est doux au début / le début oui c'est un moment où ça monte ça monte après en crescendo ». Ce texte ne sera donc pas à proprement parler « trash ». Là il s'agit d'écrire tout seul la préquelle du jeu et, finalement, sa préquelle à lui, en tant qu'expression des origines.

À ses yeux et un an plus tard, l'eau demeure un élément fondamental et a priori une projection de lui-même : « voilà c'est vrai que le lien avec l'eau

heu moi on est assez lié [...] j'ai toujours aimé l'eau d'ailleurs [...] j'apprécie l'eau et puis voilà ». De même il réaffirme son souhait d'avoir voulu changer : « je sais pas trop / j'pense que j'avais envie de changer un petit peu les habitudes / casser cette habitude que j'avais d'écrire des choses bien trash / pour essayer de faire quelque chose d'autre / de créer du nouveau et puis ça donne de l'expérience puis voilà ça / on apprend des choses en faisant ça aussi ». À l'instar de son héros, Blow saute dans l'inconnu : « ça me fait une expérience à raconter ».

Conclusion

Ainsi, dans l'après-coup de l'écriture, un an plus tard, Blow réaffirme son désir de changer avec cette écriture « soft » qui finalement surprend, comme la nouvelle à chute doit surprendre, et ce désir de changement a pu s'opérer grâce à la recherche dont les entretiens semi-dirigés ont pu être pour lui un moyen de sortir de cette timidité qu'il avait pointée. Du coup, entre le « déjà-là » et « l'épreuve » s'opère un changement, les mêmes éléments de nature psychique sont convertis différemment ; la répétition de l'opération fonctionnelle produisant la scène traumatique aboutit à une représentation différente, avec un savoir intime et une conversion didactique différents.

La conversion didactique serait donc une conversion d'éléments de nature psychique dans le savoir, elle serait à la fois un processus et le résultat de la production du savoir chez l'élève. Le rapport à l'écriture de Blow semble bien avoir changé avec l'émergence de ce nouveau projet d'écriture extrascolaire et solitaire. Je regrette de ne pas avoir davantage connaissance de cette préquelle qui me laisse songeuse sur sa manière de fantasmer l'avant. Peut-être s'élabore-t-il là une troisième conversion didactique ?

Avec le cas de Blow, il s'agit de tenter de comprendre comment des éléments de nature psychique sont présents et actifs dans la situation d'apprentissage et dans la production d'écriture, et comment ils se tissent avec un savoir disciplinaire à acquérir : celui de la nouvelle à chute, pour construire en « je », le savoir de l'écriture. Le phénomène de conversion didactique repéré chez l'enseignant par Buznic-Bourgeacq (2005, 2008, 2016) semble bien à l'œuvre chez l'élève durant l'apprentissage en classe. L'écriture de la nouvelle à chute est sans doute une situation favorable au repérage de la conversion didactique chez l'élève. En tant que fiction, elle donne à « Sa majesté le Moi » (Freud, 2011a, p. 42) toute latitude pour se déployer. Il resterait à voir comment la conversion didactique s'observerait dans d'autres sortes de savoir.

Références bibliographiques

- Ben Jomaa, H. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. Éducation et Didactique, 5(3), 61-80.
- Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y. et Schubauer-Leoni. (1996). *Regards croisés sur le didactique : un colloque épistolaire*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bréard, E. (2014). La poésie et l'enseignant. Le poids de l'expérience personnelle dans l'enseignement de la poésie à l'école élémentaire (mémoire de master non publié). Caen : Université de Caen Basse-Normandie.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2005). L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS. 5ème colloque international Recherche et Formation, Nantes.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2016). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *Transformations*, 13. Consulté à http://www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf1314_a02.pdf.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. et Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS: deux études de cas contrastées en didactique clinique. Éducation et didactique, 2(3), 77-95.
- Cadiou, S. (2016). *Conversion didactique en écriture de la fiction*. Présenté à Savoir(s) et sujet(s), Toulouse. Consulté à l'adresse https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01399731
- Cadiou, S. (2018). Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : division du sujet et conversion didactique (thèse de doctorat non publiée).

 Toulouse: UT2J.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2009). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs? Paris : De Boeck.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EPetS.
- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée Sauvage. (Texte original publié en 1985).
- Combis-Carnus, M.-F. (2001). Analyse Didactique du Processus Décisionnel de l'Enseignant d'EPS en Gymnastique (thèse de doctorat non publiée). Toulouse : Toulouse III Paul Sabatier.
- Desvages-Vasselin, V. et Buznic-Bourgeacq, P. (2012). Jeu et pratique scolaire. Le cas d'un sujet enseignant à l'école élémentaire. Les Cahiers de l'IUFM de Basse-Normandie, 1, 44-68.
- Freud, S. (2010). Le délire et les rêves dans la « Gradiva » de W. Jensen. Paris : Presses universitaires de France. (Texte original publié en 1907).
- Freud, S. (2011a). Le créateur littéraire et la fantaisie. Dans B. Féron (Trad.), L'inquiétante étrangeté et autres essais (p. 29-47). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1908).
- Freud, S. (2011b). L'inquiétante étrangeté. Dans B. Féron (Trad.), *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 209-264). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1919).
- Jourdan, I. et Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve : Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. Recherche et Formation, 66, 9-22.
- Lagache, D. (1982). Agressivité, structure de la personnalité et autres travaux. Paris : PUF.
- Léal, Y. (2012). L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent. Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire (thèse de doctorat non publiée). Toulouse : Toulouse II-Le Mirail.

- M'Uzan, M. de. (1965). Aperçus sur le processus de la création littéraire. *Revue française de psychanalyse*, 29(1), 43-77. Consulté à https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54471314/f67.item.r=m'uzan
- Penloup, M.-C. (2018). Peut-on mobiliser les pratiques hors école l'écriture numérique ? Dans *Conférence de Consensus. Écrire et Rédiger*. Paris. Consulté le 01/07/2018 à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Penloup.pdf
- Touboul, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS. Étude didactique clinique en Savate Boxe Française (thèse de doctorat non publiée). Toulouse : Toulouse II-Le Mirail.

Sandra Cadiou

Laboratoire EFTS Université Toulouse Jean-Jaurès

Pour citer ce texte:

Cadiou, S. (2019). Conversion didactique en classe de français à propos de l'écriture d'une nouvelle. *Cliopsy*, 22, 95-108.

Publics, professionnels et contextes étudiés dans les articles de la revue Cliopsy (2009-2019)

Bernard Pechberty

Mon investigation porte sur les publics, les professions ainsi que sur leurs contextes présents dans les textes des 10 premières années de la revue Cliopsy. Mon propre parcours – de la psychologie aux sciences de l'éducation – fait que je suis intéressé par la pluralité des postures professionnelles qui sont interrogées par les recherches cliniques d'orientation psychanalytique.

Après avoir pensé à répertorier les professions « installées », supports des articles, cette conception m'est apparue restrictive parce que les élèves sont aussi sujets de ces textes, d'où l'introduction de la notion de publics étudiés. L'identification des publics ou des professions s'est organisée à partir des situations cliniques rapportées et de leurs contextes, développées dans un texte, même si c'est parfois brièvement. Pour cela, j'ai pris en compte tous les articles de recherche, y compris ceux du numéro 17, dont certains auteurs sont aussi des professionnels. Je n'ai pas inclus les articles des rubriques « Harmoniques » (le plus souvent sans vignette clinique), « Jeunes chercheurs » ou « Parcours de chercheurs ». Certains auteurs sont cités, ainsi que l'année de publication de leur texte, à titre de repères pour identifier une problématique.

Un premier résultat de ce travail est que tous les textes publiés par la revue Cliopsy éclairent, frontalement ou plus indirectement, les processus d'enseignement et de formation – professionnelle ou du soi – avec une référence clinique d'orientation psychanalytique. L'objectif de la revue de soutenir cet objet et cette orientation est donc atteint.

Une présence massive de textes concernant le monde de l'enseignement

Un repérage quantitatif des textes, selon les publics et les contextes, montre de nettes dominantes : sur les 121 textes de recherche publiés dans la revue, 81 textes mettent en scène, de près ou de loin, différents contextes liés à des situations d'enseignement ou de formation. Dans ce premier regroupement, les situations évoquées concernent des enseignants (de l'école maternelle aux universités ou aux grandes écoles) et/ou des élèves, des étudiants, des jeunes qui sont en rapport avec les structures d'enseignement ou en difficulté avec elles. Les textes décrivent des processus psychiques conscients et inconscients, dans des contextes d'enseignement ordinaire ou spécialisé, éventuellement en lien avec des structures de soin ou dans des environnements sociaux défavorisés.

Ces textes interrogent cliniquement des enjeux didactiques, les rapports d'autorité entre enseignant et élèves, ils insistent sur la présence du groupe et de l'institution dans l'enseignement (Yelnik, 2010; Souto, 2012), la groupalité psychique étant un thème récurrent dans de nombreux articles et sur lequel la revue Cliopsy a publié un dossier, dans son numéro 8. Ils décrivent la posture individuelle d'un enseignant ou celle d'équipes en besoin de réflexion et de soutien face à des difficultés sociales ou environnementales. Dans un très petit nombre de textes, les enseignants apparaissent en rapport avec d'autres métiers, éducatifs ou du travail social, ou encore avec les familles.

Pour ce qui est des professionnels « objets » des articles, ici les enseignants, un texte porte sur l'école maternelle (Kannengiesser, 2016), une trentaine de textes concernent le cycle primaire, à peu près à égalité avec ceux portant sur le second degré ; quelques textes problématisent la posture de l'enseignant en général, en développant le lien à un contexte politique dont les valeurs s'opposent à celles d'une approche clinique et psychanalytique (Brown, 2011 ; Gaitanidis, 2011).

Parmi les thématiques abordées, les textes analysent, par exemple, les rapports aux savoirs mobilisés par l'éducation musicale (Lerner-Sei, 2018) ou l'enseignement des mathématiques (Guignard, 2017), la littérature de jeunesse (Ledoux, 2018), ou encore les formes de relation aux adultes, présentes chez les élèves dans les situations d'enseignement. Plusieurs articles décrivent des dispositifs constitués où l'orientation psychanalytique est présente, telle la pédagogie institutionnelle, courant qui fait l'objet d'un dossier dans le numéro 14 de la revue. Certains textes, en nombre limité, évoquent d'autres contextes d'enseignement : l'enseignement en prison à des adolescents (Di Rocco, 2014), en classe relais ou dans des lycées pour adultes en reprise d'études (Weber, 2017). L'évaluation d'un projet culturel de danse en lien avec l'école, mobilisant chez les élèves la question de l'altérité culturelle, veut démontrer l'utilité d'une intervention médiatrice,

proche d'un regard ethnologique et qui représente une position de tiers (Valentin, 2014).

Avec ses fonctions spécifiques de formation et de recherche, l'université est présente dans 19 textes. Elle accueille des adultes et permet à des équipes ou à des enseignants individuels d'être « tutorés » cliniquement : certains textes étudient les débuts professionnels des enseignants (Bossard, 2009), la reprise d'études chez des adultes aux prises avec un parcours scolaire autrefois difficile, y compris chez les nouveaux enseignants (Weber, 2011). D'autres textes interrogent les publics volontairement mélangés d'enseignants et d'étudiants afin de faciliter la naissance de groupes de réflexion sur l'implication dans l'université (Oramas et Radosh Corkidi, 2014). Le couplage de la formation à la recherche, propre à l'université, permet de proposer une réflexion clinique et critique, structurée historiquement, à des équipes enseignantes ou formatives, comme le fait la Clinique de la formation, en Italie (Ulivieri, 2018).

Cette présence massive des acteurs de l'enseignement ouvre cependant des passerelles vers de nouvelles questions. Enseignants, élèves ou étudiants restent des publics privilégiés, mais d'autres différenciations interviennent et des thématiques inédites apparaissent, en lien ou en dehors du contexte strictement scolaire. On peut identifier 4 passerelles : l'adolescence dans l'élève, l'inclusion scolaire, les équipes impactées par des environnements sociaux et culturels précaires, l'éducation et le soin.

L'adolescence dans l'élève

Les élèves de collège ou de lycée et leurs rapports aux professeurs ou aux adultes font l'objet de recherches à partir d'animations cliniques de groupes de parole (Gavarini, 2009, 2017 ; Le Roy, 2015 ; Pirone, 2013) : la question de l'adolescence dans l'élève s'impose alors. Les paroles d'élèves adolescents font aussi l'objet d'entretiens cliniques, seuls ou en groupe (Kattar, 2015), sur des thèmes touchant la vie dans leur pays, dont la scolarité fait partie.

L'inclusion scolaire

L'enseignement spécialisé, dans une classe ordinaire ou inclusive, ou dans des contextes médico-sociaux extérieurs à l'école, est une seconde passerelle. Certains textes évoquent la pratique de l'enseignant spécialisé (Canat, 2015) et interrogent des comparaisons internationales (Pechberty, Kupfer et La Jonquière, 2010). Un autre texte décrit l'intérêt de l'hétérogénéité des élèves pour une classe, permettant une inclusion active des élèves souffrant d'autisme (Merletti, Kupfer et Voltolini, 2016). Hors l'école, mais en classe, dans des ateliers scolaires en Institut médico-éducatif, la spécificité de l'expérience des élèves en situation de handicap est présentée (Toubert-Duffort, 2012). Dans des contextes de soin et d'éducation, en Centre d'action médico-sociale précoce ou dans des Services

d'éducation spécialisée et de soins à domicile, des textes concernent l'expérience de jeunes aux handicaps variés (Scelles, 2015) ou présentant une déficience intellectuelle importante (Auguin-Ferrère, 2015).

Les équipes impactées par des environnements sociaux et culturels précaires

Plusieurs textes, signés par exemple par des collègues mexicains, brésiliens, anglais ou italiens, introduisent d'autres variables liées à ces contextes. La violence, les milieux défavorisés des familles des élèves, l'absence de repères culturels, obligent les équipes d'enseignants à travailler autrement pour qu'il y ait enseignement et transmission (Oramas, 2011). Ces équipes doivent alors s'approprier et inventer de nouvelles médiations pédagogiques, par exemple, audiovisuelles, en groupe avec l'aide de chercheurs cliniciens (Brasil et Almeida, 2018).

L'éducation et le soin

La souffrance psychique d'un sujet professionnel se manifeste aussi sur la scène scolaire et sociale. Plusieurs textes partent du soin d'un sujet, propre à une institution thérapeutique, pour interroger le lien social dont l'école fait partie. Le « prendre soin » de l'identité professionnelle en construction est aussi présent. Ces textes mettent en scène des soignants, des ateliers thérapeutiques ou décrivent les effets de soin d'une formation clinique auprès de professionnels. Ils décrivent aussi des dispositifs de réussite éducative extérieurs à l'école où l'accompagnement clinique est associé à la pratique d'autres professionnels du soin ou de l'enseignement (Gallut, 2017).

D'autres publics

En dehors des enseignants, le métier de psychologue est le plus étudié, par exemple dans le dossier de collaboration internationale avec les collègues anglais (numéro 6). Les thèmes concernent la formation qui serait appropriée, les conditions culturelles et politiques nécessaires à un enseignement clinique ou encore le rapport au savoir actif dans la supervision de la pratique clinique (Nunziante, 2009 ; Brajon, 2015).

Le travail social est directement présent dans un petit nombre de textes, montrant les actions accomplies avec des familles d'accueil par des professionnels de l'éducation (Altoé et Silva, 2013) ou les liens existant entre jeunes et professionnels du secteur de la formation-insertion (Le Roy, 2009). La question de la transition des études vers différents métiers est aussi étudiée (Petit et Meloni, 2016). D'autres textes présentent l'intervention clinique auprès des cadres ou des futurs soignants, au sein d'Instituts de formation de soins infirmiers (Bréant, 2010 ; Chandezon,

2012) ou encore avec une équipe de formateurs travaillant à l'aide de la pédagogie institutionnelle (Falla, 2013).

D'autres publics apparaissent avec le thème du soin, en lien avec des contextes d'enseignement ou de formation. Des études portent sur des adultes malades, séropositifs, apprenant à gérer leur situation en groupe (Tourette-Turgis, 2007). L'université avec ses extensions formatives y est souvent présente, à propos des élèves en études universitaires d'art, ayant présenté dans le passé des problèmes psychiques (Sagan, 2011). Un texte venu du Brésil part du contexte du soin et de la recherche pour penser le malaise dans la scolarisation avec familles, éducateurs et enseignants (Coutinho et Carnero, 2014). Dans des contextes soignants, des textes portent sur des adultes en souffrance psychique présents dans des ateliers d'écriture animés par un psychologue (Serafini, 2013). La dimension thérapeutique accompagne la description de la Clinique psychanalytique de Montréal (Las Vergnas, 2012) qui accueille des adultes en difficulté psychique et sociale. Enfants et familles en Nouvelle Calédonie apparaissent dans le cadre du soin (Mouchenik, 2009) ou dans celui de la Protection maternelle et infantile, avec l'étude d'enfants de 5 à 16 mois (Pivart Boubakri, 2019). La relation de séduction entraîneur-entraîné en tennis (Pestre, 2017) est aussi décrite.

Des thèmes transversaux aux professions

Certains articles s'appuient sur une longue expérience et réflexion de l'auteur(e) auprès d'une profession, mais ne proposent pas de vignette clinique. Ainsi, ceux portant sur les objets technologiques (Rinaudo, 2009), sur le groupe (Yelnik, 2012) ou sur les apprentissages (Bainbridge, 2011). D'autres textes n'utilisent pas d'exemple, mais décrivent des éléments actuels et aussi historiques ou généalogiques. Y apparaissent les conditions politiques culturelles et psychiques de rentabilité qui freinent ou empêchent la posture clinique, approche très présente dans le numéro 6 où interviennent les collègues anglais. Des textes consacrés à des concepts explicitent l'usage théorique et clinique de l'après-coup ou du contretransfert dans la recherche portant sur l'éducation (Chaussecourte, 2017). Ils analysent aussi les fondements de dispositifs cliniques comme ceux de l'analyse des pratiques professionnelles. Le lien à un public particulier n'est pas présent car ces développements théoriques ou fondamentaux démontrent de fait que tout sujet professionnel peut être concerné par cette intervention clinique (Blanchard-Laville, 2017).

On remarque que les séquences historiques sont très présentes dans cette rubrique, qu'il s'agisse d'écrire l'histoire des sciences de l'éducation (Savoye, 2011) ou de revenir à certaines origines de l'humanisation de l'enfant, avec ici l'exemple de Victor « le sauvage » et du médecin pédagogue Itard ou

d'Helen Keller (La Jonquière, 2014). Ces textes cernent la présence de l'adolescence dans les écrits de Freud (Houssier, 2016) ou décrivent le rapport des nouveaux objets de la psychanalyse, dans le lien social, la famille ou l'adolescence (Ohayon, 2009).

Analyses de pratiques professionnelles (APP) et formation

L'approche par les dispositifs cliniques autobiographiques réunit des adultes de diverses professions (Niewiadomski, 2013). Les analyses de pratiques professionnelles apparaissent également pertinentes pour plusieurs professions : elles ont des médiations variées, parole ou écriture (Dubois, 2013). Un article détaille le processus de production d'une réflexion collective entre professionnels du collège et chercheurs, sur le thème du décrochage scolaire, inspiré par l'analyse des pratiques professionnelles ; l'importance de la coanimation est soulignée (Hilbold et Geffard, 2016). Adressées à des enseignants (Atienza, 2014) et aussi aux soignants, les APP s'étendent plus généralement aux métiers du lien.

Plusieurs textes montrent l'extension propre à ces dispositifs : l'un décrit leurs effets pour une équipe de psychiatrie (Gaillard, 2011), un autre porte sur les modifications de l'analyse des pratiques transformée en groupe de lecture, avec des professionnels du soin psychique (Di Rocco, 2010).

Le passage de l'APP du monde du soin à l'université induit aussi des changements (Chami, 2010). Dans un texte écrit par deux formatrices et leur superviseuse (Guetat-Calabrese, Lafage et Blanchard-Laville, 2014), une question complémentaire s'ouvre sur le type de supervision adapté à ce dispositif clinique. Enfin, le retour sur la publication des recherches et des interventions par l'APP fait apparaître le lectorat intéressé par cette histoire (Fablet, 2010).

Conclusion

En résumé, dans ce panorama, le monde de l'enseignement, de ses acteurs et de ses contextes est dominant par rapport à d'autres professions, très peu représentées, comme par exemple les métiers de l'éducation spécialisée, du travail social, ou absentes comme celle du droit ou de l'entreprise. Ces textes construisent pourtant des liens avec d'autres domaines, permettant l'apparition de nouvelles problématiques (inclusion, soin ou/et formation, présence de l'enfant ou l'adolescent dans l'élève, environnements culturels et sociaux précaires) dans ou hors l'école. La prise en compte du soin dans l'accueil de la difficulté d'apprendre ou d'enseigner, le travail clinique de formation, souvent créateur d'un groupe ouvert à ses pensées et ses émotions, avec des sujets professionnels, des équipes, des

Revue Cliopsy n°22, 2019, 109-115

enseignants, des étudiants ou des formateurs, ou encore l'écoute de l'adolescence dans l'école sont des perspectives prometteuses.

Enfin, la présence d'articles portant sur des fondements conceptuels, sur des dispositifs mettant en œuvre la démarche clinique ou sur des environnements politiques, écrits sans la présence de vignettes, ouvrent des discussions à poursuivre sur les critères attendus pour des articles publiables dans la revue.

Bernard Pechberty

Université Paris Descartes

Pour citer ce texte:

Pechberty, B. (2019). Publics, professionnels et contextes étudiés dans les articles de la revue Cliopsy (2009-2019). *Cliopsy*, 22, 109-115.

Entretien avec Sylvain Missonnier

par Jean-Luc Rinaudo

Jean-Luc Rinaudo : Tout d'abord merci d'avoir accepté cet entretien pour la revue Cliopsy.

Sylvain Missonnier: C'est moi qui vous remercie. Je suis vraiment ravi de pouvoir répondre pour un texte dans la revue *Cliopsy*. Parce qu'il est vrai que lorsque vous avez entrepris ce chantier d'une revue en ligne dans ce champ, il y a un peu plus de dix ans, beaucoup de collègues étaient au bord, en parlaient, en rêvaient, mais peu de projets ont abouti. Vous l'avez fait et cela fonctionne et j'en suis très admiratif.

Jean-Luc Rinaudo: Dans un livre célèbre, Seymour Papert évoque les engrenages avec lesquels il jouait dans son enfance pour donner du sens à son intérêt pour l'informatique. Quel est ton rapport personnel et professionnel aux technologies de l'information et de la communication?

Sylvain Missonnier: Cette question du numérique, c'est une question d'opportunités. Je crois que depuis l'enfance, bien avant d'avoir lu Leroi-Gourhan, j'ai toujours eu une attraction pour les outils en général. Je vivais en milieu rural dans une maison entourée de champs. J'ai des souvenirs très précis d'avoir essayé de comprendre comment fonctionnait une moissonneuse-batteuse et d'avoir passé des après-midi entières sur la charrette d'un tracteur à réceptionner les ballots de foin pour les ranger. J'étais fier le jour où on m'a laissé conduire un tracteur pour quelques allers retours. J'ai donc eu une enfance pétrie de ruralité, du travail de la terre par les paysans, dans le sud-ouest, avec dans les années soixante, soixante dix, déjà ce conflit que l'on peut appeler le conflit des anciens et des modernes. D'un côté, se tenaient ceux qui considèrent que faire les foins avec un tracteur c'est la décadence, la fin d'un ordre ancien et de l'autre, souvent les plus jeunes, voire le gendre, presque un étranger à la famille, qui apporte cette idée. Je me suis donc trouvé très jeune confronté au fait que les apports récents de la technique étaient l'objet d'un débat complexe entre ceux qui désiraient l'intégrer très vite et ceux qui, au contraire, étaient frileux et les tenaient à distance.

Jean-Luc Rinaudo : Comme la révolte des canuts à l'époque de l'invention des métiers à tisser de Jacquard

Sylvain Missonnier: Effectivement, on retrouve répétitivement ce conflit archétypal dans l'histoire des techniques. Sur ce sujet, il ne faut pas que j'oublie de dire que mon père était chirurgien et accoucheur. Probablement que, par une forme d'identification paternelle, j'ai été amené à penser que l'art de mon père était indissociable de son outillage. Quand on visite un musée de l'obstétrique, on comprend comment les grandes découvertes techniques se construisent autour d'un conflit autour d'un outil entre ceux qui trouvent l'invention géniale et ceux qui crient à la pire des régressions. On pourrait donner les exemples en obstétrique des pinces à forceps (forceps = tenailles en latin) et, plus récemment, de la ventouse obstétricale.

Jean-Luc Rinaudo: Donc tu avais un intérêt précoce pour les outils.

Sylvain Missonnier: Oui, au point que, des années plus tard, lors de mes études de philosophie, où déjà il était question d'interdisciplinarité et de découverte des sciences humaines, j'avais suivi une option d'anthropologie-ethnologie. Parmi les mille pistes qu'offrait cette option, j'avais choisi un enseignement spécifiquement centré sur les outils et j'avais réalisé un relevé ethnographique très pointilleux chez un dinandier. J'ai rendu visite très régulièrement, pendant une année universitaire, à ce professionnel pour tenter de comprendre l'histoire de la dinanderie et comment il s'était positionné par rapport à ses outils. Il avait un discours extrêmement affûté sur le choix de ses outils et sur la manière de les utiliser qui marquaient son style et sa façon de travailler le cuivre et forgeaient l'exercice de son art qui n'appartenait qu'à lui seul. Nous pourrions dire qu'il avait subjectivé son rapport aux outils. C'était un travail passionnant et d'ailleurs j'ai gardé ce dossier dans ma bibliothèque personnelle.

Jean-Luc Rinaudo : C'était avant l'éclosion de l'informatique personnelle ?

Sylvain Missonnier: Quand l'informatique est arrivée, du fait de mon rapport à l'outil construit de façon conjointe entre un environnement rural et ce qui m'avait été transmis du côté paternel, j'ai le souvenir d'avoir acheté mon premier ordinateur (Amstrad CPC 6128) sur lequel j'avais fièrement saisi mon mémoire de maîtrise. Il fallait à l'époque avoir quelques bases, non pas de programmation, mais de codage pour ranger les fichiers sur les disquettes puis les disques durs, ou encore pour lancer une impression. Les environnements informatiques n'avaient pas l'ergonomie d'aujourd'hui, loin s'en faut. On a retrouvé cela d'ailleurs avec les premières connexions Internet. Un peu plus tard, je me suis ruiné pour un des premiers PC portable qui pesait une dizaine de kilos. L'idée qu'on puisse le déplacer était tout à fait extraordinaire. Enfin, j'ai acheté un des premiers Apple. Rétrospectivement, je peux affirmer que, dans les années quatre-vingt, aux balbutiements de l'informatique, je n'imaginais pas ma vie future sans ordinateur, même si ces machines n'étaient à l'époque que des machines à écrire perfectionnées. Après mes études de philosophie, je me suis orienté

vers la psychologie. Je prenais des notes en cours avec un stylo sur du papier et le soir, je les saisissais sur l'ordinateur. J'y prenais un grand plaisir, pointe de fétichisme, c'est-à-dire d'humanisation l'environnement non humain mécanique dont Harold Searles a bien montré l'importance, un investissement affectif, une volonté de faire entrer dans l'intimité de soi et de sa tribu le monde mécanique et technique environnant, afin qu'il ne soit plus un corps étranger mais, au contraire, une part investie et affectée de l'environnement. Objectivement, un cours bien mis en forme a une vertu tout à fait organisatrice. S'interroger sur la façon dont on organise son disque dur, dont on réalise une mise en page, sur la systématisation des tâches, sont des questions identitaires, des questions de subjectivation qui constituent de formidables tremplins. Cela est vrai à l'échelle individuelle mais également au niveau des groupes. Je pense, par exemple, aux passionnantes réunions où les professionnels d'un service qui s'informatise s'interrogent sur ce qu'ils vont faire de cette informatisation. Ils se trouvent confrontés à des questions identitaires : que font-ils ? Comment ? Que vient bousculer, modifier, métamorphoser la technologie ? Comme psychologue clinicien, j'ai assisté avec délice et curiosité à ces métamorphoses collectives à l'hôpital dans un service de pédiatrie et de maternité. Une véritable clinique des usages in vivo!

Jean-Luc Rinaudo: On est donc passé d'une époque où les universitaires devaient louer du temps-machine pour le traitement des données, par exemple, à une époque où chacun avait une machine pour soi.

Sylvain Missonnier: Dans les années 93-, 94, c'est pour moi une étape importante, au moment où personnellement je découvrais les premières connexions Internet, Emmanuelle Missonnier lançait alors la revue Carnet Psy. J'avais l'intuition que les sites Internet allaient se généraliser et je me convaincu très vite que la revue devait avoir (www.carnetpsy.com). J'ai passé deux années passionnantes de bricolage, au sens de De Certeau, et de rencontres humaines avec des personnes détentrices de savoir-faire pointu et rare, d'une connaissance experte et d'un plaisir de partager et de distribuer. Internet a pu apparaître comme pouvant prendre le relais de certaines idéologies utopistes qui portaient l'idée qu'à plusieurs on est plus fort, que la somme vaut plus que l'addition stricte des parties. Ainsi, en 1996, Carnet Psy a été la première revue francophone de psychologie ayant un site qui ne devait pas être, dans notre idée, un miroir fidèle de la revue, ce qui n'aurait pas eu d'intérêt, mais devait favoriser l'interactivité entre les internautes. Il faut dire au passage que le concept d'interaction dans la théorie générale des systèmes était la colonne vertébrale de toute la bébologie naissante. Ainsi, on mettait en ligne une interview de l'auteur d'un livre, que nous appelions une « cyberscopie », et on invitait des internautes à interagir avec lui, même si parfois je devais supplier les amis de se connecter car notre terreur était que personne ne pose de question alors que l'invité était là, fier de participer à l'histoire de la technologie. À cette époque, réaliser un forum sur une page Internet précise était une prouesse technique. Même si cela n'a jamais rencontré le succès escompté, il y avait l'idée que ce formidable outil permettait d'envisager un dialogue sans que l'on ait besoin de se rendre physiquement à un séminaire, de chez soi, un outil qui permettait de s'affranchir de la distance.

Jean-Luc Rinaudo : C'est également l'idée que l'on est tous connectés les uns aux autres.

Sylvain Missonnier: Tout à fait. Force est de constater qu'à l'époque, la communauté des psys, c'est-à-dire psychiatres, psychologues et tous les professionnels du soin qui s'intéressaient à la psychopathologie, y compris en sciences de l'éducation, comportaient beaucoup de frileux qui émettaient des invectives critiques assez redoutables et portaient des jugements lapidaires et définitifs, par exemple, qu'avec les jeux vidéo on se trouvait nécessairement face à une sorte de barbarie aliénante. Les pionniers dans la sphère hexagonale se comptaient sur les doigts de deux mains. La pensée clinique des usages du numérique oscillait le plus souvent entre dénonciation outrancière des technophobes et émerveillement naïf des technophiles.

Jean-Luc Rinaudo : C'est ce que tu décris dans la préface de l'ouvrage qu'a dirigé Marion Haza sur les médiations numériques via les transferts qu'autorisent les jeux vidéo.

Sylvain Missonnier: Tout à fait. Ce que j'ai défendu à l'époque et qui allait aboutir par la suite à la défense plus argumentée d'une véritable psycho(patho)logie du virtuel quotidien, s'origine dans le fait que l'environnement numérique est une composante si intrinsèque à la vie quotidienne de la plupart des citoyens, même si je n'ignore pas, au niveau national ou mondial, la fracture numérique. Un psychologue qui vient inviter dans son cadre psychothérapeutique un sujet à déployer une réflexivité sur ses propres représentations et amplifier son travail de subjectivation ne peut donc pas ignorer, scotomiser cette partie de plus en plus importante et investie par les sujets.

Nous avons organisé des manifestations scientifiques, publié des articles, demandé à quelques sommités de dire leur intérêt pour l'informatique, comme par exemple Serge Lebovivi qui passait, tous les matins, deux heures avec son ordinateur et qui avait accepté d'écrire un billet d'humeur dans un dossier intitulé « Internet et santé mentale » (*Carnet/PSY* n° 19).

À l'époque, j'étais invité par des pédiatres ou des pédopsychiatres à présenter ces idées, dans les dernières années du XXe siècle, où je construisais une typologie des jeux vidéo en montrant comment ils s'inséraient dans une histoire du jeu et comment on pouvait tisser un lien entre mythologie grecque et latine, contes et légendes et jeux vidéo actuels. Or, très rapidement, je me trouvais, le plus souvent, confronté à une atmosphère de polémique alors que je pensais pouvoir apporter un débat,

c'est-à-dire ce que l'on peut souhaiter entre humains où chacun a le respect de l'opinion de l'autre. Tandis que, dans une polémique, on se trouve aux prises avec une volonté destructrice, consciente ou inconsciente, à l'égard de celui qui n'est pas d'accord avec soi. Cette atmosphère détestable entre les « pros » et les « antis » venait empêcher les transformations qu'auraient dû permettre les vertus du débat où chacun repart avec une position un petit peu décalée par rapport à sa position initiale. Heureusement, cela ne me décourageait pas. Cette passion omniprésente qui empêche le débat est une des difficultés des sciences sociales et de la pensée de façon générale, au sujet du rapport au numérique, car on tombe assez rapidement dans la caricature au profit du pour ou du contre en s'éloignant de la pensée complexe.

Jean-Luc Rinaudo: C'est encore vrai aujourd'hui.

Sylvain Missonnier: C'est encore vrai aujourd'hui. Il y a dix ou vingt ans, on avait peu de recherches sur le sujet en France. Elles commencent à être plus nombreuses, mais les lectures passionnelles et les simplifications persistent. Je pense que c'est une composante que nous avons à affronter sur les numérisations.

Jean-Luc Rinaudo: Peut-être aussi que cela provient du fait que les premières recherches ont porté sur les pratiques de pionniers, persuadés de l'intérêt du numérique dans leur pratique professionnelle et qui, par un investissement important, faisaient en sorte que cela fonctionne. Les résultats des recherches se limitaient souvent à une forme de preuve de ce bon fonctionnement. Alors que les travaux aujourd'hui ne vont plus dans le sens de montrer les bénéfices de tel ou tel outil, mis en œuvre par les pionniers, mais s'attachent à comprendre le virtuel quotidien.

Sylvain Missonnier: Tu as tout à fait raison. Il est vrai aussi qu'il existe une forme d'idéalisation des pionniers. Le dialoque le plus intéressant me semble être celui qui a eu lieu, à travers leurs publications, entre Sherry Turkle et Michael Civin. D'un côté, Turkle, anthropologue se référant à la psychanalyse, dans un grand laboratoire de renom au MIT à Boston, s'inspire, dans ses premiers écrits, des travaux de Winnicott pour affirmer que l'espace de la toile est un espace de transitionnalité. De l'autre, Civin, qui intervient beaucoup en entreprises, publie un livre que je me suis efforcé de faire traduire en français, Psychanalyse du net (Hachette, 2003), dans lequel il met en lumière les potentialités positives et négatives de tous ces outils numériques, quittant l'a priori triomphant et idéalisant. Ce qui me semble intéressant, c'est le fait que Civin nous amène à nous questionner au cas par cas, dans une perspective clinique et écologique, sur les effets des outils numériques et leur environnement et non plus à les considérer de façon naïve, en réaction aux septiques, avec un excès de confiance sur la transitionnalité.

Jean-Luc Rinaudo : Dans ta réflexion sur le numérique, ton travail de psychologue en périnatalité est important.

Sylvain Missonnier: Quand j'ai commencé à travailler comme psychologue en maternité, mon activité, comme celle de mes collègues, était pratiquement toute entièrement située en post-partum, après la naissance. Vingt ou trente ans plus tard, cela s'est inversé et c'est l'activité anténatale qui est la plus importante. L'échographie obstétricale est un des outils prépondérant du diagnostic anténatal. Je retrouvais tout ce que j'avais esquissé dans les rapports du sujet aux outils numériques, dans le discours des échographistes, de manière exacerbée, et dans le discours des usagers de la rencontre échographique. On parlait à l'époque de rencontre. On dirait aujourd'hui probablement que la situation échographique est une situation de médiation : des devenant-parents et un soignant confirmé sont réunis autour d'un écran et d'une image. La réalité virtuelle de l'enfant à naître est doublement travaillée, d'un côté par les parents dans leur désir de rencontre avec l'enfant à naître et, de l'autre, un professionnel qui est dans la recherche d'éventuelles malformations. D'ailleurs, pour le praticien, cette quête d'une anomalie justifie sa pratique. C'est ce que Luc Gourand, échographiste rare enrichi d'un parcours analytique, « malentendu fondamental » (dans Soulé, 2011). Cette réalité virtuelle présente un double visage : l'actualisation d'une rencontre avec l'enfant à naître ou une possible voie d'entrée dans une tragédie. Ce que j'avais développé sur le rapport à l'outil m'a aidé dans le travail avec les échographistes, notamment lors d'un groupe Balint avec eux que j'animais. La façon dont l'échographiste se positionne par rapport à son outil, comme le dinandier que nous évoquions en début d'entretien, permet (ou non !) d'envisager le traitement le plus humaniste possible de cette situation redoutable : l'annonce aux parents d'une malformation du fœtus. Ce qui motivait ce groupe Balint est l'idée que tant que l'échographiste n'a pas exprimé ce que personnellement, subjectivement il se représentait de l'exercice de l'outil, il était illusoire de penser qu'il pourrait être empathique avec les parents et peine perdue d'imaginer avec lui de fabriquer des rituels échographiques les plus humanistes possibles, les plus ajustés possibles à l'égard des parents. Si un soignant n'a pas un espace d'extension de ses propres pulsions, de ses propres ressentis émotionnels, on ne peut pas lui demander d'accueillir ceux des autres.

Jean-Luc Rinaudo : Cela vaut d'ailleurs pour les soignants et aussi pour tous ceux qui exercent un métier du lien.

Sylvain Missonnier: Tout à fait. Éducateurs, soignants, formateurs, enseignants... Grâce à la richesse du dialogue qui s'est instauré avec les praticiens de l'échographie et à la conviction qu'ils avaient beaucoup à nous apporter, une psychologie de l'échographie est apparue. À l'instar de ce que l'on peut observer avec la réalité virtuelle de l'échographie, on peut également l'observer dans le rapport de l'humain à la réalité virtuelle et aux

outils numériques en général, notamment avec un regard de psychanalyste. Ce qu'un adolescent ou un adulte va exprimer à l'égard de son avatar et de son insertion dans des jeux vidéo a un rapport avec ce que l'on nomme en psychanalyse l'archaïque, un socle anthropologique où l'on se situe ontologiquement davantage sur le registre de l'être plutôt que sur celui de l'avoir. Ainsi, il me semble que pour un psychothérapeute ou pour un chercheur en sciences humaines, recueillir le discours d'un sujet sur son investissement dans la réalité virtuelle est précieux, car si j'ose le formuler ainsi, les papillons de l'inconscient sont en plus grand nombre dans ces zones-là que dans d'autres, même s'il faut valider cette affirmation au cas par cas et ne pas lui garder le caractère de généralité que semble lui donner cette formulation. Cela est sans doute dû au fait qu'on se trouve, dans ces espaces, devant une libération des conflits qui vont pouvoir se déployer projectivement plus facilement dans les zones de réalité virtuelles que dans d'autres. On peut facilement le vérifier avec des parents devant une échographie. C'est sans doute plus difficile avec un adolescent face à son avatar dans un jeu vidéo. Mais je crois qu'on est devant une question d'ordre profondément identitaire, c'est-à-dire en rapport avec la situation anthropologique fondamentale, au sens de Laplanche, d'un être vulnérable à ses débuts, qui trouve potentiellement appui dans l'environnement que constituent les adultes, les gardes du corps, comme j'aime à les nommer, dans la façon dont ils l'entourent et prennent soin de lui. On retrouve dans les espaces numériques ce rapport, non pas d'une répétition de cette situation anthropologique fondamentale, mais plutôt une forme de commémoration de ces temps premiers. Je défends l'idée que ce qui se joue dans la métamorphose du devenir parent, notamment cette transparence psychique qui réactualise, de façon rétrospective et prospective, des crises antérieures sur les plans individuel et générationnel, se retrouve à plusieurs moments de la vie : lors de la métamorphose pubertaire, la crise du milieu de vie, le vieillissement, la maladie, etc. On pourrait finalement parler d'une véritable ligne de développement des successives métamorphoses qui ponctuent la vie. Ce qu'on retrouve à chaque métamorphose, c'est cette mise en crise du potentiel, le virtuel d'un humain qui, dans le meilleur des cas, aboutit à un nouvel équilibre plus mature que les précédents et, pour le pire, cela donne lieu quelquefois à des dysharmonies qui débouchent sur des déséquilibres, des défaillances, qui mettent en avant la désorganisation et le négatif.

Jean-Luc Rinaudo : On pourrait ajouter à la liste des métamorphoses que tu évoques la crise des débuts professionnels.

Sylvain Missonnier: Bien sûr, cette mue a aussi un rapport avec les processus de séparation et d'individualisation. C'est la possible actualisation d'un potentiel. On pourrait dire que le virtuel humain fondamental, c'est la subjectivation, toujours à conquérir, jamais acquise, toujours en travail, avec des issues maturatives et d'autres aliénantes et sources de

dysharmonie. Être sensible à ces périodes de vulnérabilité est une composante fondamentale des pratiques des professionnels dans les métiers du lien. Dans ces zones de croisements, la qualité de l'environnement sera tout à fait essentielle, sans illusion sur le fait que cette virtualité va nécessairement déboucher vers du positif, en particulier dans le domaine du numérique. Au fur et à mesure que j'ai mis cette notion au travail, je l'ai nommée la « relation d'objet virtuelle » avec cette idée que c'est la relation de l'actualisation de son propre virtuel et de son propre travail de subjectivation dont il s'agit.

Jean-Luc Rinaudo: Ce qui est intéressant avec le numérique, c'est qu'il est à la fois porteur d'une possible subjectivation comme d'un travail de déliaison. Tu as évoqué à propos de l'échographie, le renforcement potentiel des devenant-parents ou, au contraire, avec ce même outil, un effondrement catastrophique.

Sylvain Missonnier: C'est ce que nous apprend Xanthie Vlachopoulou, de culture grecque, sur le concept le plus générique à ce sujet, le *pharmakon* (en grec ancien φαρμακό), qui est en philosophie la figure typique de ce que nous tentons de pointer ici. Effectivement, à chaque fois que l'humain se retrouve dans une métamorphose où il est confronté à ce *pharmakon*, il est face à une crise dont l'issue est incertaine. L'éducateur comme le clinicien doivent prendre en compte cette incertitude pour bien repérer comment ces outils viennent mettre le sujet cyniquement face à une commémoration d'une vulnérabilité archaïque et face à la qualité de son environnement.

On glisse de la notion de réalité virtuelle à celle de psycho(patho)logie du virtuel quotidien.

Jean-Luc Rinaudo : Comment le numérique, dans la façon dont tu l'appréhendes, s'articule-t-il avec une clinique du lien ?

Sylvain Missonnier: Merci de cette question parce qu'on se trouve là dans le vif de l'actualité. Le terme de clinique du lien me semble tout à fait adéquat et générique. La psychanalyse contemporaine doit être à l'abri d'erreurs du passé. Je ne veux surtout pas paraître donneur de leçons. J'ai beaucoup à dire au sujet de mes propres errances et de mes propres erreurs. La psychanalyse contemporaine doit se démarquer de l'oubli du corps. C'est tout à fait cohérent par rapport à la trajectoire que dessine cet entretien dans lequel le rapport à l'outil est proéminent. Il n'y a pas d'ergonomie ni de rapport à l'outil sans une attention privilégiée au corps de l'outillé. Leroi-Gourhan parle de l'outil comme prolongement de la main, comme prolongement du corps propre. On est en présence d'un corps augmenté. L'autre oubli de la psychanalyse classique, c'est ce que j'appelle l'archaïque de l'archaïque. En clinique périnatale, l'archaïque mérite d'être réellement pris en compte, c'est-à-dire là où il y a danger sur la continuité d'être, pour le dire avec Winnicott. Le troisième point, nous entraîne vers une clinique du lien. Je travaille actuellement à un article avec Bernard Golse, pour la revue

In analysis, sur le passage de la relation d'objet à la troisième topique. Si on considère que l'intersubjectivité humaine est la matrice du lien, cela a une étroite convergence avec la relation d'objet virtuelle, l'objet est investi avant d'être perçu et la relation - le lien - est investie avant l'objet. Entre continuité et discontinuité d'être qui caractérise sa précarité et sa dépendance à l'environnement, le bébé est à la recherche de relations. La relation d'objet est une étape ultérieure à l'établissement premier du lien. C'est l'aspiration au lien, l'aspiration au commerce intersubjectif, qui est première. L'aspiration à l'objet est, bien sûr, virtuellement contenue dans l'aspiration au lien, mais reste seconde. On retrouve d'ailleurs cela dans la clinique du coma, comme s'il existait une période de préhistoire de la matrice intersubjective, du lien, qui précède la période historique de la relation d'objet. Les sujets qui n'ont pas bénéficié de ce bain de lien, dans les premiers temps, se trouvent probablement avec des stigmates redoutables. Pour eux, peut-être que la variable de la présence via le numérique va offrir des possibilités rédemptrices ou aliénantes. Lise Haddouk travaille actuellement avec talent pour son HDR sur ces variables sous-estimées jusqu'alors de la présence, dans son travail de consultation sur Internet. Comme si, la relation d'objet virtuel permettait de remettre au travail cette préséance du lien sur l'objet. Se sentir bien sur un chat ou un forum en ligne ou un blog peut, pour bon nombre de psychanalystes, sembler plutôt relever de l'objet partiel que de l'objet total. Je crois que cette altérité « light », qui s'opposerait à des altérités en face à face, est bien ajustée à des personnes pour qui l'altérité frontale avec un être bien déterminé et défenseur de sa propre subjectivation reste plus difficile à manier. Cette altérité « light » d'un autre absent corporellement mais virtuellement présent met en exerque cette idée que l'humain relève d'abord et surtout, anthropologiquement, d'un tissage de liens intersubjectifs.

Jean-Luc Rinaudo : Tes propos rebondissent avec ce que tu évoquais plus avant, avec les débuts d'Internet et l'utopie d'être tous en lien.

Sylvain Missonnier: On trouve probablement une forme d'utopie également dans le plaidoyer en faveur de la reconnaissance de cette intersubjectivité primaire. C'est cette utopie que je convoque en utilisant l'adjectif anthropologique, comme si le fondement même de l'humain s'enracinait dans la matrice de lien intersubjectif.

Jean-Luc Rinaudo: Les formes diverses de présence peuvent convenir pour entrer en relation avec des personnes chez qui le lien ne s'est pas constitué de façon optimale, pourrait-on dire. Dirais-tu qu'à l'inverse, les pionniers retrouvent dans les outils numériques des éléments de ce qu'ils ont vécu sur le versant du lien, dans les premiers moments de leur vie ?

Sylvain Missonnier: L'hypothèse est attractive en tout cas et mériterait explorations. Ces pionniers commémorent sans doutes ces premiers liens à travers leur activité avec les outils numériques et leur donnent une créativité

à la mesure des enjeux. Entre ces deux situations, se situent toutes les possibles variations de la présence. On est passé, pour rester dans le domaine technique, de l'interrupteur (présent/absent) où on était de façon binaire présent ou absent, à une table de mixage avec de multiples possibilités de variance (gradient de présence évalué cliniquement). Cette découverte est probablement une des pépites de la psychanalyse contemporaine indissociable de l'analyse du virtuel quotidien et illustratif de sa fécondité heuristique.

Références bibliographiques

Civin, M. (2003). Psychanalyse du net. Paris: Hachette.

Gourand, L. (2008). Échographies prénatales. Apprentissage du lien. *Spirale, 47*, 63-74.

Haddouk, L. (2016). L'entretien clinique à distance. Manuel de visioconsultation. Toulouse : Érès.

Leroi-Gourhan, A. (1998). *Le geste et la parole*. Paris : Albin Michel. (Texte original publié en 1964).

Missonnier, S. (2009). Devenir parent, naître humain. La diagonale du virtuel. Paris :

Missonnier, S. et Lisandre, H. (2003). Le virtuel : la présence de l'absent. Paris : EDK.

Searles, H. (1986). *L'environnement non humain*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1960).

Soulé, M., Gourand, L., Missonnier, S. et Soubieux, M.J. (2011). L'échographie de la grossesse. Promesses et vertiges. Toulouse : Érès.

Turkle, S. (1984). Les enfants de l'ordinateur. Paris : Hachette.

Vlachopoulou, X. et Missonnier, S. (2015). Psychologie des écrans. Paris : PUF.

Pour citer ce texte:

Rinaudo, J.-L. (2019). Entretien avec Sylvain Missonnier. *Cliopsy*, 22, 117-126.

Introduction au texte de Karl Mannheim

David Faure

Karl Mannheim (1893-1947) est connu en France en tant que fondateur de la sociologie de la connaissance principalement par ses ouvrages Le problème des générations (1928/1990) et surtout Idéologie et Utopie (1929/2006) qui feront sa réputation en Allemagne à la fin des années 20. Sa réflexion sur l'éducation comme la référence à la psychanalyse n'apparaissent qu'à partir des années 30 et prennent une place centrale dans sa sociologie après son exil en Angleterre. Le texte proposé ci-dessous « Éducation des masses et analyse de groupe » publié en anglais en 1943 est traduit en français pour la première fois. Il donne accès à cette partie de son œuvre qui reste méconnue et largement sous-estimée en France¹. Il permet aussi de présenter un chaînon manquant dans l'histoire des sciences cliniques en éducation s'inscrivant dans la riche généalogie des rapports entre sociologie et psychanalyse. La présentation des éléments permettant de comprendre la genèse de ce texte offre aussi l'occasion de renverser la perspective habituelle sur le développement intellectuel de son auteur en remettant en lien la période de formation de Mannheim en Hongrie avant 1920 et celle de son exil anglais, « par dessus » ce qu'on considère comme l'apogée de sa pensée sociologique lors de son premier exil en Allemagne (1921-1933).

1. Pour les éléments biographiques on se reportera principalement à l'ouvrage de Woldring (1986).

Psychanalyse et éducation dans le parcours biographique et intellectuel de Karl Mannheim

Karl Mannheim est issu de la bourgeoisie juive sécularisée de Budapest et sa trajectoire le mène entre son pays et l'Allemagne, au milieu du foisonnement de la vie intellectuelle de l'époque qui voit la capitale hongroise recueillir les influences intellectuelles et artistiques de l'Europe entière, dont la psychanalyse. Celle-ci, diffusée à partir de 1909 par Ferenczi, y reçoit un accueil beaucoup plus favorable qu'à Vienne. Celui qu'on surnomme « l'évêque de Freud à Budapest » (Reverzy, 1988) y organise le cinquième congrès de psychanalyse, en 1918, consacré en particulier aux névroses de guerre. Mannheim, qui se forme pendant cette période, est donc « exposé » à la psychanalyse sans suivre lui-même de cure ni y faire référence explicitement dans ses premiers textes. Il fait partie de différents cercles intellectuels qui foisonnent à cette époque en marge d'une université très conservatrice, principalement celui de Georg Lukacs qui

devient son mentor, même s'il ne le suit pas dans sa conversion au marxisme ni dans son rejet de la psychanalyse. Il développe au contraire une connaissance théorique approfondie de celle-ci comme en témoigneront ses interlocuteurs (Brauns, 1981). Dans cette atmosphère de réforme intellectuelle et sociale, son intérêt pour la question éducative est notable : il participe à une université d'éducation populaire visant à diffuser la culture et les savoirs des sciences sociales dans la classe ouvrière. Par ailleurs, lors de la révolution communiste de Bela Kun en 1918, Georg Lukacs devenu commissaire du peuple à l'éducation nomme le jeune Mannheim professeur de philosophie de l'éducation à l'université de Budapest où, parallèlement, Ferenczi occupe la première chaire de psychanalyse de l'histoire créée à l'université. La fin de la révolution occasionne le premier exil de Mannheim à Vienne puis en Allemagne. Il s'établit alors à Heidelberg et se tourne vers la sociologie. Il fréquente le cercle de Marianne Weber après le décès de Max Weber en 1920 et construit un parcours académique à l'université où Norbert Elias devient son assistant. C'est là qu'il développe son œuvre à la fois épistémologique et sociologique, marquée par l'historicisme et se donnant pour principal objet l'étude de l'idéologie. Il est nommé Professeur à la chaire de sociologie de l'Université de Francfort en 1929. Le département de sociologie est voisin de l'Institut de Psychanalyse dirigé par Karl Landauer et de l'Institut für Sozialforschung, d'Horkeimer et Adorno (parmi d'autres) dont les membres se rencontrent au sein d'un cercle (le Kränzchen) animé par le théologien Paul Tillich. Ce contexte lui donne l'occasion d'un nouveau contact avec la psychanalyse alors que celle-ci est largement rejetée dans les sciences sociales en Allemagne. L'inflexion psychanalytique de la sociologie de Mannheim est directement issue de la crise sociale et politique qui se manifeste par la montée des extrémismes, la violence partisane et la contestation de l'état de droit de la République de Weimar. La référence à la psychanalyse qui apparaît dans ses cours en 1930 (Mannheim, 2000) - où il mobilise le concept de pulsion de mort - lui permet de comprendre une crise qu'il interprète comme une régression psychique et sociale renvoyant en dernière instance à la fragilité subjective de la condition moderne. Cette mention orale de la psychanalyse précède les références explicites qui apparaissent ensuite dans son œuvre après son second exil.

Karl Mannheim est en effet exclu de l'université allemande dès la mise en place du régime nazi en 1933. Il choisit de se fixer en Angleterre, où il reçoit un bon accueil, plutôt qu'aux États-Unis, et il se donne pour mission de diffuser la sociologie encore peu développée dans ce pays. Il obtient un poste à la London School of Economics, grâce au soutien apporté aux professeurs exilés mis en place par l'Université, puis également à l'Institute of Education à partir de 1941 sur l'invitation de son directeur. Julia Mannheim, sa femme, d'origine hongroise comme lui, est psychologue et a commencé sa formation à la psychanalyse à Francfort. À Londres, elle poursuit sa formation et devient membre de la British Psycho-Analytical

Society en 1944. À côté de sa pratique d'analyste, elle collabore avec Anna Freud et intervient dans un institut pour enfant (Lantos, 1956). Son étroite collaboration avec son mari atteste également de la familiarité de Karl Mannheim avec la pratique psychanalytique et ses développements théoriques en Angleterre.

Ce second exil représente un tournant très important pour l'œuvre de Mannheim qui, ayant assisté à l'impuissance du régime démocratique de la République de Weimar, s'interroge sur la régression collective que constitue l'irruption de la violence dans le champ politique. Il est donc très admiratif de la résistance qu'offre la population anglaise aux sirènes de l'extrémisme et de l'antisémitisme comme de la force de sa tradition démocratique. Il se consacrera dès lors entièrement à soutenir la démocratie en tant qu'enseignant et intellectuel. Il écrit désormais en anglais et réoriente le style plutôt théorique de sa pensée - ancrée dans la tradition philosophique allemande et centrée sur l'étude des idéologies - vers une langue et des analyses lui permettant de s'adresser au plus grand nombre. Cet engagement se concrétise par des prises de parole publiques nombreuses, un soutien aux intellectuels qui cherchent à fuir l'Allemagne nazie et une activité d'enseignement intense en sociologie et dans le domaine de l'éducation (comme en témoigne d'ailleurs la valorisation de la fonction d'éducateur dans le texte qui va suivre). Karl Mannheim développe une théorie du changement social proposant une conception de la « planification démocratique » fondée sur les apports, d'une part, de la sociologie et des théories psychologiques, en particulier la psychanalyse et, d'autre part, de la psychologie sociale américaine dans les champs de la politique et de l'éducation. Il meurt en 1947 à cinquante-trois ans, au moment où il se voit proposer des responsabilités à l'UNESCO à Paris.

Présentation du texte « Éducation des masses et analyse de groupe »

Le texte ici traduit présente de manière condensée l'évolution intellectuelle et l'engagement de Mannheim évoqués ci-dessus. Paru une première fois en 1939 dans l'ouvrage collectif *Educating for Democracy* (Cohen & Travers, 1939), il est intégré à un recueil paru en 1943 sous le titre « *Diagnosis of Our Time* » (Diagnostic de notre époque) et rassemblant des interventions orales de Mannheim prononcées dans les premières années de la guerre et destinées à des groupes « qui voulaient savoir ce qu'un sociologue avait à dire sur certains aspects de la situation actuelle » (Préface, p. IX). La première partie reprend la manière dont Mannheim conçoit les liens entre sociologie et éducation à travers les enjeux de la période de crise que traverse l'Europe. Pour lui, l'éducation ne peut être pensée hors de son contexte social. Les individus étant perméables aux influences d'une société moderne en crise qui se transforme rapidement, le but de l'éducation,

appuyé sur la connaissance sociologique de ces évolutions, est de pouvoir orienter la formation des individus afin de consolider en eux les dispositions à la démocratie. La conception de Mannheim est centrée sur la problématique de « l'ajustement » (adjustment) qu'il développe dans la deuxième partie. Cette perspective peut paraître rétrospectivement marquée par un certain évolutionnisme, voire par le behaviorisme auquel Mannheim fait explicitement référence dans d'autres textes. Il faut cependant nuancer cette impression en suivant la manière dont Mannheim lui-même explicite le choix de son terme dans une note au début de la partie 2, note où il précise que cet ajustement n'a rien de « mécanique » et qu'il fait appel au contraire à la « créativité » des individus sans réduire la complexité du social et hors de toute perspective déterministe. C'est pourquoi nous avons choisi de traduire adjustment par « ajustement » et non « adaptation ». Mannheim éclaire la dialectique de l'ajustement social entre individu et société en intégrant une perspective psychanalytique à la sociologie, faisant par exemple référence au rôle de l'Idéal du Moi dans le rapport à la norme sociale et montrant la manière dont les normes héritées peuvent peser sur les individus et engendrer des pathologies psychiques. Ce qu'on peut nommer un « travail psychique de la norme » est ainsi identifié comme une activité centrale de toute société pouvant dès lors faire l'objet d'une orientation consciente et délibérée pour les sociétés modernes qui veulent faciliter la liberté de mouvement des individus dans leur activité d'ajustement, visée qui distingue selon l'auteur les « sociétés qui réussissent » de celles « qui échouent ». On pourra noter que Mannheim ne parle ici ni d'émancipation ni d'aliénation, marquant ainsi sa distance avec le discours marxiste. La question du rapport entre sociologie et psychanalyse revient tout au long du texte, Mannheim critiquant la pratique psychanalytique parce qu'elle abstrait l'individu de son contexte social, tout en adhérant à sa conception du sujet. Il y trouve le fondement des processus de transformation qui échappent à la sociologie et qui deviennent la clé de l'éducation initiale ou continue (au sens actuel) par l'intermédiaire du groupe.

Ce texte trouve en effet son originalité dans le statut qu'il donne au groupe dans la dialectique de l'ajustement entre société et individu. Il critique ouvertement les auteurs qui, dans la lignée de Le Bon, ne voient dans le groupe qu'une foule et un danger. Au contraire, il s'intéresse, dans sa troisième partie en particulier, aux avancées des pratiques et des théories faisant du groupe un lieu de transformation et de changement pour les individus (Wender, Trasher, Aichhorn)². Mannheim développe lui-même ses propres expériences dans cette voie, principalement par son enseignement. Il constate qu'une analyse sociale pertinente provoque des effets de soulagement chez l'individu parce qu'elle soutient le travail d'ajustement dans lequel il est impliqué de manière non consciente. Pour Mannheim, ce processus relève de la *catharsis* utilisée dès l'Antiquité et remise au cœur de la modernité par les Lumières comme principe de transformation sociale. Il

2. La bibliographie très fournie de l'ouvrage *Man and Society* que Mannheim publie en 1940 présente un tableau des lectures de Mannheim en psychologie sociale et en psychologie sociale et el a rédaction de l'article.

inscrit son propre travail sur l'idéologie dans cette perspective, reliant au passage les deux parties de son œuvre là où les commentateurs n'ont vu qu'une rupture, voire un renoncement. L'analyse de groupe peut donc contribuer à modifier et à former le « comportement institutionnel » de ses membres, utilisant les ressources positives de la « catharsis de groupe » dans une conception de l'éducation centrée sur ce qu'on désignerait comme un accompagnement du changement psychosocial situé politiquement au service de la démocratie. Ainsi, remettant les effets d'élaboration psychique de l'analyse sociale dans une perspective historique, Mannheim apporte une contribution originale aux théories de l'intervention à visée éducative.

Un dernier point paraît intéressant pour inciter le lecteur à entrer dans ce texte assez ancien, c'est l'expression « *Group analysis* » qui est présente dans son titre. On y reconnaît avec raison l'expression qui est utilisée par S.H. Foulkes pour désigner sa propre pratique et théorisation de la conduite de groupe thérapeutique psychanalytique (Foulkes, 1990). Foulkes (nom anglicisé de Fuchs) et Mannheim ne partagent pas seulement la condition d'exilés en Angleterre, ils se sont côtoyés à Francfort dans les séminaires et le cercle de discussion mentionné précédemment. C'est de Mannheim aussi que Foulkes tient la part sociologique de son approche du groupe de psychothérapie. C'est ainsi qu'il se tournera vers Norbert Elias, lui-même sociologue et ancien assistant de Mannheim à Francfort, pour participer à la fondation de la « groupe-analyse » (Elias, 1991 ; Winship, 2003).

Ainsi, ce texte historique permet de resituer Mannheim dans le courant d'idées qui est à l'origine de la psychosociologie dans son orientation clinique par le rôle qu'il attribue à la conception psychanalytique du sujet et du jeu des instances psychiques dans les processus sociaux. En effet, il voit – comme entre autres Kurt Lewin – les petits groupes comme le lieu d'une « plasticité » permettant l'ajustement entre l'individu et le collectif pour orienter les transformations sociales. C'est donc par l'espace de jeu qu'il ouvre au sujet individuel que le petit groupe trouve son importance décisive pour toute démarche éducative comprise comme un soutien à une socialisation visant le développement psychique du sujet. Enfin, ce texte, ancré dans la principale crise sociopolitique du XXe siècle, peut se lire de manière plus actuelle en rappelant le potentiel éducatif du groupe pour le développement des dispositions démocratiques.

Éléments bibliographiques

Brauns, H.-D. (1981). Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie. In J. Cremerius (Éd.), *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940* (p. 31-134). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Elias, N. (1991). *Norbert Elias par lui-même* (J.-C. Capèle, Trad.). Paris : Arthème-Fayard.

Faure, D. (2017). Transmettre au cœur d'une mutation industrielle - Approche sociale clinique du sujet de la connaissance. Paris : Université Paris VII Denis-Diderot.

- Foulkes, S. H., & Foulkes, E. (1990). Selected papers of S.H. Foulkes: psychoanalysis and group analysis. London: Karnac.
- Lantos, B. (1956). Julia Mannheim (1895-1955). *International Journal of Psychoanalysis*, *37*, 197–198.
- Mannheim, K. (1940). *Man and Society in an Age of Reconstruction* (tr. Shils, E.). London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co, Ltd.
- Mannheim, K. (1957). Systematic Sociology (J. S. Erös & W. A. Stewart, Éd.). London New-York: Routledge & Kegan Paul.
- Mannheim, K. (1990). *Le problème des générations* (G. Mauger et N. Perivolaropoulou, Trad.). Paris : Nathan.
- Mannheim, K. (2000). *Karl Mannheims Analyse der Moderne (Mannheims erste Frankfurter Vorlesung von 1930)* (M. Endress & I. Srubar, Éd.). Opladen: Leske und Budrich.
- Mannheim, K. (2006). *Idéologie et Utopie* (J.-L. Evard, Trad.). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Reverzy, C. (1988). « À Budapest le jour se lève aussi » (Ferenczi et son temps). *Chimères*, (5/6), 1–26.
- Winship, G. (2003). The Democratic Origins of the Term `Group Analysis': Karl Mannheim's `Third Way' for Psychoanalysis and Social Science. *Group Analysis*, 36(1), 37–51.
- Woldring, H. E. S. (1986). *Karl Mannheim, the development of his thought*. Assen / Maastricht: trad. en anglais du neerlandais S.M. Wiersma.

David Faure

Docteur en sociologie

Laboratoire de Changement Social et Politique (Université Paris-Diderot) Équipe Clinique du Rapport au Savoir (Université Paris-Nanterre)

Pour citer ce texte:

Faure, D. (2019). Introduction au texte de Karl Mannheim. *Cliopsy*, 22, 127-132.

Éducation des masses et analyse de groupe

Karl Mannheim

Traduction française par David Faure et Catherine Petit du texte Mass education and group analysis paru en 1943 dans Diagnosis of Our Time, Wartime Essays of a Sociologist (London: Kegan Paul, Trench, Trubner & co) et paru initialement en 1939 dans Educating for Democracy (édité par J.I. Cohen et R. M. W. Travers, Macmillan, Londres).

L'approche sociologique de l'éducation

La crise récente de la démocratie et du libéralisme devrait amener les pays qui jouissent encore de la liberté à prendre conscience de certaines des déficiences de leur système au regard des transformations du contexte mondial. Il ne sera possible de sauver la démocratie et la liberté qu'en analysant la manière dont les États totalitaires se sont peu à peu transformés, non pour imiter leurs méthodes, mais pour comprendre les causes des changements structurels qui ont fait de la dictature l'une des réponses possibles à la situation du monde moderne. Nous ne pouvons espérer trouver des solutions en accord avec nos idéaux démocratiques et libéraux que si nous savons pourquoi les sociétés démocratiques qui ont échoué à faire face à la nouvelle situation ont été amenées à accepter le système dictatorial.

Bien que les causes qui ont mené à leur faillite soient très complexes et imputables essentiellement aux déficiences de l'ordre économique et politique moderne, nul ne peut nier que l'absence de résistance mentale ait joué un très grand rôle dans cet effondrement. En effet, non seulement le système éducatif de ces pays n'était pas encore taillé pour l'éducation de masse, mais les processus psychologiques à l'œuvre hors de la sphère de l'école ont été laissés sans contrôle social réel, ce qui ne pouvait que conduire au chaos et à la désintégration.

Les grandes démocraties occidentales, qui n'ont pas encore été confrontées directement à la crise parce qu'elles jouissent d'une plus grande sécurité économique, ne devraient pas se laisser tromper par ce calme momentané. Les forces qui dans le monde entier transforment toute la structure de la société y sont aussi à l'œuvre, et nous devons nous demander ce qu'il en est de leur système éducatif. Les gouvernements des démocraties ne peuvent pas se vanter d'avoir découvert des formes de contrôle social satisfaisantes pour remplacer la culture communautaire qui est en train de disparaître ni d'avoir trouvé de nouvelles techniques psychologiques pour faire face aux besoins des sociétés de masse. Un effondrement psychologique général ne peut être évité que si nous sommes capables de comprendre rapidement la nature de la situation nouvelle et de redéfinir en conséquence les buts et les moyens de l'éducation démocratique.

Réformer les buts et les méthodes des démocraties libérales pour les adapter à une société nouvelle nécessite une approche sociologique de l'éducation. Je voudrais en préciser quelques implications :

- 1. L'éducation ne façonne pas l'être humain dans l'abstrait mais dans et pour une société donnée.
- 2. Le destinataire ultime de l'éducation n'est jamais l'individu, mais le groupe dont la taille, le but et la fonction peuvent varier et déterminent les principaux modèles d'action auxquels les individus appartenant à ces groupes auront à se conformer.
- 3. Les buts éducatifs de la société ne peuvent être bien compris tant qu'ils sont coupés des situations auxquelles chaque époque est appelée à faire face et de l'ordre social pour lequel ils ont été fixés.
- 4. Pour le sociologue, les codes et les normes ne sont pas des fins en soi, mais sont toujours l'expression d'une interaction permettant l'ajustement entre l'individu et le groupe. Le fait que les normes ne sont elles-mêmes pas absolues mais changent avec l'évolution de l'ordre social et permettent de résoudre les difficultés auxquelles la société est confrontée, ne peut être vu à partir de l'expérience de l'individu singulier [1]. Elles apparaissent à celui-ci comme des décrets absolus et intangibles et ne peuvent d'ailleurs pas fonctionner efficacement sans cette foi dans leur stabilité. Leurs véritables nature et fonction pour la société en tant que forme d'adaptation collective n'apparaissent que si nous suivons leur histoire à travers de nombreuses générations, en les reliant en permanence à l'évolution du contexte social.
- 5. Ces buts éducatifs et leur contexte social sont transmis aux nouvelles générations avec les techniques éducatives existantes. Les techniques éducatives à leur tour n'évoluent pas de manière isolée mais toujours parallèlement à l'évolution générale des « techniques sociales ». Pour bien comprendre l'éducation, il faut donc la considérer

comme l'une des techniques permettant d'influencer le comportement humain et comme un moyen de contrôle social. Le changement le plus ténu dans ces techniques et moyens de contrôle se répercute sur l'éducation au sens strict à partir du moment où il est introduit dans les murs de l'école.

6. Plus nous regardons l'éducation du point de vue de notre expérience récente, c'est-à-dire comme étant seulement l'un des nombreux moyens d'influencer le comportement humain, plus il devient évident que même la technique éducative la plus efficace est condamnée à échouer si elle n'est pas reliée aux autres formes de contrôle social. Aucun système éducatif n'est capable de maintenir la stabilité émotionnelle et l'intégrité mentale des nouvelles générations s'il n'a pas un minimum de stratégie commune avec les institutions sociales extérieures à l'école.

Ce n'est qu'en coopérant avec celles-ci qu'il est possible, en particulier à notre époque, de contrecarrer les influences sociales qui désorganisent la vie communautaire. Et ce n'est qu'en s'attaquant de manière coordonnée aux effets désorganisateurs de la société de masse sur l'esprit de l'individu qu'on peut espérer endiguer les psychoses de masse telles qu'elles se sont développées sur le continent.

Il est probable que cette approche sociologique de l'éducation suscitera des résistances chez ces pédagogues de l'ère libérale pour qui le développement d'une personnalité indépendante semblait être le seul but vraiment honorable de l'éducation. Ils ont cru avoir sauvé l'autonomie de la personnalité en négligeant l'analyse du contexte social dans lequel l'être humain doit agir et survivre.

Aujourd'hui nous savons que le fait de rester aveugle à la dimension sociale est moins une vertu qu'une manière obsolète de considérer la réalité et qu'ignorer délibérément l'importance des paramètres liés à l'environnement ne sert ni la cause de la liberté ni l'idée de personnalité.

À l'époque victorienne, quand une élite restreinte contrôlait les affaires de la démocratie, une approche idéaliste de l'éducation sans rapport avec le contenu social ne causait pas de grands dommages. Les conditions sociales dans lesquelles grandissaient ces élites restreintes offraient suffisamment de possibilités d'individualisation. Rien dans l'entourage de cette minorité de privilégiés n'empêchait l'épanouissement d'une personnalité accomplie chez les individus dont les aptitudes innées leur permettaient d'exploiter au mieux ces possibilités. À l'époque, cette méconnaissance de l'importance des conditions sociales n'a pas non plus engendré de symptômes visibles de crise parmi les masses car, malgré la pénibilité de leur vie, la lenteur du développement social leur permettait de trouver encore une protection mentale dans leur vie communautaire et conférait une certaine efficacité aux méthodes traditionnelles d'encadrement des conduites humaines.

Mais ce refus de considérer le contexte social dans lequel la personnalité est formée ne peut rester impuni que si la démocratie est une démocratie de la minorité. La méthode de cloisonnement propre à la pensée libérale tendait à faire de chaque élément un absolu. Ainsi les buts et les techniques de l'éducation étaient regardés comme des entités bonnes ou mauvaises en elles-mêmes, indépendamment de tout contexte social quel qu'il soit.

Dès que les masses deviennent politiquement actives, de nouvelles formes d'éducation sont nécessaires et le choix comme la conservation des normes hautement individualisées de l'élite deviennent une question d'intérêt général. Il n'est plus possible à ce stade de confiner le problème de l'éducation à l'intérieur de l'école. L'éducation ne peut plus être considérée comme un échange entre deux individus, l'enseignant et l'élève ; elle ne peut plus être vue comme une relation privée et personnelle, mais doit être considérée comme appartenant au contexte plus large des processus sociaux.

Une autre tendance qui a montré ses limites consistait à considérer que la personnalité était éduquée pour la vie, « Vie » étant une généralité mal définie : un espace abstrait dans lequel tout irait toujours pour le mieux grâce à une mystérieuse harmonie. Aujourd'hui nous savons que cette abstraction qu'on nomme « la Vie » est dans une très large mesure la société avec ses situations et ses institutions soumises au changement.

Avec sa méconnaissance du contexte social, l'éducation libérale fonctionne plutôt bien dans les périodes de prospérité et de croissance généralisée où chaque personne pourvue d'une force de caractère suffisante a de bonnes chances de réussir dans la vie. Elle échoue en revanche quand cessent la croissance généralisée et la prospérité et que les différents groupes sociaux doivent se rabattre sur leurs propres ressources ; ou quand le chômage et l'absence de mobilité minent l'énergie d'individus isolés. Ignorer le point de vue sociologique n'abolit pas les problèmes sociaux mais conduit à un chaos total, marqué par l'influence grandissante de ceux qui essayent d'établir l'ordre social par décret dictatorial au lieu de se laisser guider par la science. La myopie sociologique des penseurs dogmatiques nous empêche de prendre conscience du fait que nous disposons déjà, dans le cadre démocratique et libéral, de méthodes qui, si elles étaient mises en œuvre de manière pertinente, pourraient nous aider à faire face à l'évolution de la situation. Mais pour affronter les conditions nouvelles de la société de masse sans faire le lit de la dictature ni laisser s'installer une conformité mécanique, la démocratie et le libéralisme doivent abandonner leur optimisme irresponsable et leur politique du laissez-faire pour chercher à comprendre les principes qui gouvernent les courants sociaux. Pour cela, nous ne devons pas céder à l'idée que la connaissance des conditions sociales qui organisent la société de masse équivaut nécessairement au nivellement de la personnalité. Il est généralement possible de diviser une Grande Société en unités plus petites et, à l'intérieur de celles-ci, de favoriser des conditions propres à faire ressortir les différences individuelles entre les membres d'un groupe.

De la même manière, la répugnance de l'idéaliste de l'époque précédente à rattacher les normes à un contexte historique et social changeant est vouée à disparaître. Analyser les processus qui soutiennent ou détruisent la validité sociale de certaines normes éthiques n'est pas synonyme de relativisme, d'anarchie et de mépris des normes sociales en général, c'est au contraire une tentative pour mettre en œuvre la réflexion socratique. Celle-ci, dans sa forme originale, était le premier symptôme du changement démocratique dans une société où les esprits les meilleurs et les plus aiguisés essayaient de créer une science qui se donnait pour but d'analyser avec un esprit critique la disparition des anciens codes moraux et des explications mythologiques. Ils espéraient instituer des normes rationnelles qui conviendraient à une société urbaine et s'harmoniseraient avec les nouvelles habitudes de pensée dans un monde fondé sur l'artisanat et le commerce.

Ce système éthique était la manière rationnelle de rétablir des normes dans de petits groupes d'intellectuels au sein desquels la coutume tendait à disparaître. Quand aurons-nous le courage d'admettre que nos juges, nos ministres, nos savants, nos enseignants, nos travailleurs sociaux sont eux aussi confrontés en permanence aux conflits que l'individu affronte quand il s'ajuste aux changements de ses conditions de vie ? Actuellement, tant celui qui demande conseil que celui qui est censé en donner sont bien en peine de savoir à quelles normes et à quelles valeurs morales se raccrocher. Quand serons-nous disposés à admettre que, dans ce chaos où les données anciennes s'effacent et où les nouvelles exigences ne sont pas encore clairement instituées, nous avons cruellement besoin d'un débat méthodique sur les avantages et les inconvénients des différentes normes ? Quand comprendrons-nous que la seule manière d'empêcher des dictateurs de nous faire avaler de force de nouvelles croyances et un nouveau code moral est de créer parmi nous un espace de débat qui donnera l'impulsion de l'ajustement moral dans une période de transformation rapide ?

L'autorité d'un tel espace de débat n'émanerait, bien entendu, d'aucune espèce de pouvoir dictatorial, mais s'appuierait sur le prestige qu'il aurait acquis en étant piloté par nos meilleurs esprits et en étant fondé sur des contacts étroits avec la majorité qui aurait à mettre en pratique leurs théories.

Dans ce qui suit, j'aimerais attirer l'attention sur l'apparition de deux problèmes nouveaux et sur la lente émergence de certaines techniques psychologiques nouvelles qui, si on en poursuit le développement, promettent de contribuer au réajustement de l'individu et des groupes dans notre société. Auparavant, je souhaiterais suggérer une manière possible

d'aborder le problème du développement de nouveaux principes démocratiques et de leur réajustement pour tenir compte des changements caractérise l'environnement social. L'insécurité qui démocratique provient essentiellement de la perte du respect des principes éthiques dans leur ensemble. La raison principale de ce mépris grandissant est que, dans une société qui change, la plupart des normes séculaires qui étaient raisonnables dans le contexte antérieur se périment sans être abandonnées. Il est largement reconnu que les obligations morales qui ne peuvent plus être respectées parce qu'elles ne sont plus en phase avec la réalité font augmenter la délinquance et reculer le respect des lois en général. Le système démocratique n'a pas encore créé d'automatisme qui permettrait de retirer les règles obsolètes de nos codes moraux, tout comme les lois obsolètes sont retirées de la législation. Nous devons garder en mémoire que les codes moraux, comme les règles de droit, sont des dispositifs visant à modeler le comportement humain. Si nous avons pu jusqu'ici nous passer de contrôle institutionnel dans le champ moral, c'est essentiellement parce que les principes éthiques de la vie quotidienne ont été créés pour la plupart par tâtonnement et transmis par une tradition anonyme. Mais le tâtonnement ne marche qu'aussi longtemps que les conditions sociales favorisent une sélection inconsciente : c'est-à-dire pour autant que le changement advienne de manière si progressive que les normes inapplicables sont éliminées au cours du temps. Ce n'est pas ce qui se passe aujourd'hui. La transformation est certainement trop rapide pour autoriser une expérimentation et une sélection inconscientes. L'individu est perdu dans une société invisible et il est trop faible pour inventer de nouvelles normes pour son propre compte. Il en résulte un chaos moral dans lequel les principes religieux, les traditions familiales et l'éthique des relations de voisinage perdent du terrain sans être remplacés par d'autres principes.

1. En allemand, « mise au pas », terme utilisé par les nazis pour désigner la transformation de toutes les sphères de la société par la mise en œuvre de leur idéologie à partir de 1933. (Ndt)

Les sociétés dictatoriales recourent à la solution du court-circuit. Elles établissent tout simplement leurs codes dans l'esprit d'une *Gleichschaltung*¹ totalitaire. Elles comblent ainsi sans scrupules un vide alors qu'un réajustement démocratique aurait permis à l'expert et à l'homme de la rue d'élaborer ensemble les nouveaux principes. Mais pour en arriver là, il faudrait que toutes les institutions compétentes de nos sociétés démocratiques, comme les églises, les écoles et les services sociaux, examinent nos principes moraux de manière plus scientifique. Elles doivent réaliser que ces principes ne gagnent pas en respectabilité en prétendant être éternels et immuables. Le développement du travail social et des sciences sociales prouve que l'institution d'un code moral fait partie de la problématique de l'ajustement rationnel et que le travailleur social, par exemple, touche en permanence aux habitudes établies sans se poser réellement la question des normes.

La sociologie et la psychologie modernes ne font pas seulement des progrès dans la réforme des normes morales, mais découvrent aussi de nouvelles méthodes de réajustement des masses par l'analyse de groupe². Nous touchons là un problème qui a déjà été mis en évidence avec la tragédie grecque où l'importance de la catharsis de groupe a été exposée pour la première fois. Bien que ces expériences soient restées jusque-là isolées et se trouvent au tout premier stade de leur développement (même leurs initiateurs ne connaissent généralement pas leur pleine portée), je prends le risque d'affirmer que nous tenons avec elles une véritable alternative à l'exploitation fasciste des émotions de groupe. Il faut nous débarrasser du préjugé selon lequel les interactions de groupe ne peuvent que créer des psychoses de masse, que les groupes et les masses ne peuvent pas être éclairés mais sont voués à être la proie des idéologies. La démocratie doit apprendre à utiliser les forces des interactions de groupe d'une manière positive et cathartique.

Ces deux approches de notre problème ne sont pas directement liées à l'éducation au sens strict. Il est clair cependant qu'elles la complètent à partir du moment où nous réalisons que toutes les méthodes d'ajustement rationnel (pour les individus comme pour les groupes) sont seulement différents outils mobilisables au service de la tâche commune de reconstruction des conduites humaines.

Ajustement individuel et exigences du collectif

Selon l'approche moderne en sociologie et en psychologie, on ne peut accéder au sens véritable de l'activité humaine qu'en la définissant en termes d'ajustement. On parle d'ajustement lorsqu'un organisme cherche à accorder son attitude intérieure et son comportement aux nécessités de l'environnement [2]. La forme la plus simple de l'ajustement, à savoir l'ajustement par tâtonnement, serait par exemple le comportement d'un animal enfermé dans une cage qui cherche à s'en échapper en se précipitant sur les barreaux ou en cherchant partout une issue. Quand un enfant apprend la propreté en contrôlant les tensions de ses viscères, nous parlons d'un ajustement à l'exigence d'hygiène de son environnement social. De même, s'il apprend à ajuster ses tensions émotionnelles en s'efforçant de s'exprimer conformément aux habitudes de sa famille ou de son pays, il s'agit toujours d'ajustement, même si celui-ci se situe à un niveau plus élevé. Tout être vivant se trouve dans un état perpétuel d'ajustement. Nous avons cependant tendance à oublier que nos attitudes cherchent à s'ajuster constamment à notre environnement parce que dans des conditions normales et stables, nous recourons en général à des schémas traditionnels de comportement. Mais ces derniers, tout comme les mores³ et les

^{2.} Dans le texte, « group analysis », expression que reprendra S.H. Foulkes en référence à Mannheim. (Ndt)

^{3.} En latin dans le texte, « mœurs ». (Ndt)

conventions, ne sont eux-mêmes que le résultat d'ajustements antérieurs effectués par les générations précédentes. Ils survivent principalement parce qu'ils constituent des réponses à des situations types qui sont toujours présentes dans notre société. Comme ce n'est que lorsque les situations changent que nous pouvons prendre conscience que notre comportement est fondé sur l'ajustement, je propose de prendre l'exemple d'un groupe confronté à une transformation rapide.

Ce qu'on peut lire à propos des groupes d'immigrants comme les paysans polonais en Amérique, dont les comportements sont magistralement décrits par Thomas et Znaniecki [3], ou sur le destin des réfugiés d'origine aristocratique à Paris après la révolution russe, nous permet d'observer certains processus et conflits types qui sont à l'œuvre en pareille situation. Dans les premiers temps de son séjour dans le pays étranger, le groupe d'immigrants tend à s'ajuster à la situation nouvelle en tant qu'unité fermée sur elle-même. Plus tard, certains de ses membres préféreront effectuer leur propre ajustement. Nous parlons d'ajustement collectif par opposition à l'ajustement individuel tant que le groupe conserve sa solidarité d'une manière ou d'une autre. Aussi longtemps qu'il y a ajustement collectif, les membres d'un groupe ne poursuivent pas leur intérêt personnel immédiat, mais agissent en tant que membres d'un corps social solidaire. C'est avant tout un sentiment de faiblesse et d'isolement vis-à-vis d'un environnement hostile qui amène l'individu à soumettre ses désirs personnels aux exigences du groupe. C'est pour cela qu'à ce stade, l'entraide et la coopération spontanée sont la règle et que chacun met ses aptitudes au service des intérêts du groupe. De plus, si un des membres du groupe était attaqué par des éléments extérieurs, tous les membres du groupe s'identifieraient à lui.

Cet esprit collectif disparaît quand, plus tard, les conditions changent et que certains membres du groupe se voient offrir des possibilités à titre personnel. Les plus jeunes en particulier – qui ont appris la nouvelle langue, ont bénéficié d'une formation adéquate et ont adapté leurs habitudes de pensée à la nouvelle mentalité – auront de meilleures possibilités que leurs aînés dans le choix d'une carrière.

Quand les possibilités objectives changent, les réactions subjectives changent aussi. C'est à ce stade que se manifeste la différence entre l'ajustement individuel et l'ajustement collectif. Alors que les jeunes membres s'en sortent par le biais de l'ajustement individuel, c'est-à-dire en utilisant les possibilités qui leur sont offertes sans se préoccuper des besoins du groupe, les plus âgés s'accrochent avec davantage d'obstination aux formes collectives d'ajustement. Moins leur situation offre d'espoir dans le nouvel environnement, plus ils s'attacheront à leur orthodoxie. Ils attribueront encore plus d'importance au moindre détail de leurs habitudes aristocratiques antérieures, ils cultiveront leur conscience de classe et leur conception anti-démocratique de manière encore plus dogmatique

qu'auparavant. Ils agissent ainsi parce qu'ils ressentent, même si c'est dans leur subconscient, que si la cohésion du groupe dont leur sort dépend doit survivre, il faut lui donner beaucoup plus d'importance qu'elle n'en avait dans leur pays d'origine. À partir de ce moment, leur orthodoxie ne sera plus seulement une attitude fondée sur l'habitude, mais exercera une pression psychologique sur les jeunes, pour tenter de subordonner à la cohésion du groupe la tendance à l'ajustement individuel propre à leur âge.

Il s'agit là d'un cas où la problématique « ajustement individuel et exigences du collectif » se traduit par un conflit spécifique. On trouve une des sources essentielles de la conflictualité humaine partout où l'ajustement individuel optimal ne coïncide plus avec les exigences collectives du groupe. Des conflits entre les intérêts immédiats de l'individu et ceux du groupe se produisent même dans les conditions stables d'une vie communautaire harmonieuse. Ainsi, même quand le groupe dont il est question vivait dans son pays d'origine et qu'aucun signe avant-coureur de révolution ne pointait à l'horizon, des tensions étaient malgré tout présentes dans les ajustements quotidiens. Mais il était toujours possible de convaincre l'individu qu'en renonçant à certains de ses avantages personnels immédiats il serait finalement gagnant car il profiterait du pouvoir accru qui en résulterait pour le groupe. Les choses n'en étaient pas encore arrivées au point où il n'était plus possible de trouver un compromis entre les intérêts de l'individu et ceux de la communauté.

Pour formuler le problème d'une manière plus générale : dans tous les cas où l'être humain doit opérer un ajustement, il s'agit du conflit plus ou moins violent entre les pulsions de l'individu en quête d'un maximum de satisfaction et de libre expression et les tabous et interdits par lesquels la société essaie de les réprimer.

Jessie Taft [4] décrit la manière dont Jack, un petit garçon, essaye de détruire différents objets dans son cabinet de consultation et de faire toutes sortes de choses interdites dans le but de trouver la « limite » que l'adulte pourrait fixer à ses activités. La nature de cette « limite » est un problème qui concerne le sociologue parce que les « il ne faut pas » que l'adulte fait subir à l'enfant ne sont pas simplement l'expression de ses opinions purement personnelles. Ces « il ne faut pas » et ces exigences collectives sont le plus souvent les normes de comportement en usage dans une société donnée et l'enfant apprend peu à peu, à partir de ces autoajustements, à trouver le bon compromis entre ses impulsions et les exigences collectives établies par la société.

Dans les dix ou vingt dernières années – qui ont été marquées par l'individualisme exacerbé de certains groupes – beaucoup ont pensé que le réajustement fondé sur la sociologie et la psychologie nous permettrait de vivre sans recourir à la répression. Ils commencent maintenant à

comprendre qu'il est impossible de s'en passer et qu'il est inévitable d'imposer un certain nombre d'interdits. La question pour nous n'est dès lors pas tant de savoir si nous pouvons nous passer de conventions et de répression, mais si nous pouvons établir des distinctions claires entre les tabous – qui ne sont rien d'autre qu'un fardeau mental – et les principes raisonnables sans lesquels une société ne peut survivre. Ainsi, nous serons en mesure de définir les principes régissant les institutions dans une société qui réussit et dans une société qui échoue.

Je vois trois critères principaux qui permettent d'établir une distinction entre les sociétés qui réussissent et celles qui échouent :

- a) Une société qui réussit recourra le moins possible aux interdits et à la répression.
- b) Elle fera la distinction entre les interdictions qui respectent l'individu et celles qui lui sont nocives.
- c) Par ses institutions elle aidera les individus à réaliser leur ajustement de la meilleure manière possible et viendra au secours de ceux qui ont échoué dans leur réajustement.

Ainsi notre première préoccupation sera de mieux connaître la nature de ces normes et de ces exigences collectives, leur origine sociale et psychologique, leur fonction pour les sociétés passées ou actuelles. Nous devons avant tout comprendre que ces normes et ces exigences ne sont pas de nature homogène et qu'il vaudra mieux les traiter sous des rubriques différentes en fonction de leur contribution au réajustement des groupes et des individus.

J'évoquerai d'abord les conventions rationnelles et les tabous qui ont une fonction définie pour un ordre social donné. J'aborderai ensuite les normes qui génèrent un problème d'ajustement psychologique parce qu'elles proviennent de conflits entre les institutions. Puis j'évoquerai les normes qui ont rempli une fonction à un moment donné, mais qui sont désormais irrationnelles parce qu'elles ont perdu leur signification sociale. Nous en viendrons en quatrième lieu à ces normes qui, bien qu'irrationnelles en elles-mêmes, ont été amenées, par le jeu d'un processus social, à assumer une fonction réelle dans la société contemporaine. Enfin, nous devrons nous pencher sur les conventions obsolètes qui n'ont pas de réelle fonction et qui, de ce fait, ne sont qu'un poids psychologique.

1) Concernant la première catégorie, j'entends par normes fonctionnelles celles qui ont une fonction définie à remplir sans laquelle aucune société, et la nôtre en particulier, ne peut survivre. Ainsi, même en admettant qu'une certaine agressivité soit inhérente à l'être humain, il serait impossible d'autoriser l'homicide. Le seul remède qu'une société peut proposer est alors de trouver un autre exutoire ou une forme de sublimation pour cette pulsion. De même, les habitudes telles que la ponctualité, la discipline, la

persévérance, l'application, doivent être inculquées à l'individu pour rendre la coopération possible dans notre société.

2) Il en va différemment quand nous en venons aux normes qui, bien qu'elles aient une fonction, sont en conflit avec d'autres normes du fait du manque de coordination au sein de nos institutions. Si la famille nous enseigne une éthique de bon voisinage selon laquelle l'entraide relève de l'évidence, alors que les lois du marché nous obligent à apprendre à faire prévaloir notre intérêt, il résultera de ces exigences contradictoires une forme de névrose.

Ainsi Karen Horney [5] a raison quand elle affirme, dans un livre très intéressant, que ces types de névroses sont le produit d'une société où domine la concurrence. Tant qu'il n'y aura pas de coordination satisfaisante entre les institutions, ces conflits ne pourront être résolus par l'individu luimême. Toutefois, même dans cette situation, l'individu pourra trouver un compromis acceptable entre ces tendances conflictuelles si, grâce à une analyse sociologique, il réalise que la source du conflit ne réside pas en lui et que seul un effort collectif pour coordonner nos institutions antagoniques peut apporter une amélioration.

3) La situation peut se révéler encore plus compliquée si le conflit qui préoccupe l'individu est imputable au fait que les normes qui lui servent de référence n'ont plus de véritable fonction dans la société actuelle, même si elles avaient tout leur sens par le passé. La raison de la survie de ces normes obsolètes tient au fait que l'être humain réalise la plupart de ses ajustements non par des réactions spontanées, mais en utilisant des schémas culturels de comportement et des normes sociales établies par la tradition. Ainsi, les impératifs auxquels il obéit peuvent appartenir à une période antérieure, alors que les problèmes auxquels il doit faire face ont une origine récente.

Freud a montré que ces exigences obsolètes peuvent s'expliquer à partir de la formation de notre Idéal du Moi. Les éléments les plus importants de l'Idéal du Moi se forment dans la petite enfance et reflètent donc souvent les exigences des parents. Mais le mécanisme qui nous a fait adopter ces exigences transmises par nos parents est le même que celui par lequel ces derniers ont pu les recevoir de leurs propres parents. Elles ne sont donc pour la plupart que le reflet d'un âge révolu. C'est la raison pour laquelle le socle fondamental d'impératifs qui contrôle notre vie est très souvent en retard par rapport à la réalité concrète à laquelle nous devons nous ajuster.

Il est par conséquent évident que, dans certains cas, un Idéal du Moi trop rigide peut devenir un obstacle à notre ajustement à la réalité, comme M. W. Wulff l'a montré par des exemples intéressants [6]. Dans le cas de notre émigrant, par exemple, les traditions aristocratiques avaient antérieurement un sens fonctionnel dans une société qui était fondée sur la distinction des

rangs. Mais les mêmes exigences perdent leur sens et deviennent intolérables pour une personne qui doit faire carrière dans une société démocratique. L'analyse sociologique rationnelle peut alors être un sérieux atout pour l'individu car elle explique ses difficultés d'ajustement et lui permet de se défaire de normes qui ont perdu leur sens.

4) Nous sommes confrontés à une difficulté particulière dans les cas où une analyse superficielle prouverait que certaines règles sont complètement irrationnelles et dépourvues de sens alors qu'une analyse plus subtile pourrait mettre en évidence leur importance fonctionnelle. Nombre des habitudes des vieux aristocrates - le fait qu'ils s'accrochent à toutes sortes de distinctions et qu'ils attribuent aux rangs et aux titres encore plus d'importance que dans leur pays d'origine – peuvent paraître complètement dénuées de sens à un membre de la jeune génération qui, lui, s'ajuste à une société démocratique offrant une plus grande égalité pour tous. S'il considérait ces conventions du point de vue de l'ancienne génération, il comprendrait qu'elles ne sont nullement dénuées de sens. Les anciennes conventions ont acquis une nouvelle fonction dans le environnement : elles sont devenues un mécanisme de défense qui contribue à maintenir à leur insu une cohésion entre ceux qui sont incapables d'ajustement individuel.

Ainsi, des attitudes qui paraissent irrationnelles peuvent avoir une signification fonctionnelle secondaire quand elles sont considérées du point de vue d'un groupe particulier. Là encore, l'analyse sociologique aide à trouver la bonne attitude vis-à-vis de ces conventions. Ceux qui ne souhaitent plus partager le destin du groupe traditionnel les abandonneront délibérément, tandis que ceux qui tiennent à sa survie saisiront le sens de leur fonction malgré les transformations du contexte.

5) Pour finir, j'en viens aux normes qui sont complètement irrationnelles et qui sont juste un poids dans la vie d'une communauté moderne. Beaucoup de survivances dans notre société sont certainement nées de l'impuissance des organisations sociales antérieures. L'élimination de ces règles irrationnelles et dépourvues de sens ne devient légitime que si nous pouvons expliquer le mécanisme qui les produit. Je pense ici à certains tabous dont on explique l'existence, par exemple, par les fantaisies d'une forte personnalité ou par un comportement dû au hasard qui a été ensuite adopté par la majorité des gens. L'origine première des prescriptions alimentaires ou de la distinction entre pur et impur remonte probablement à des aversions personnelles qui se sont répandues par suggestion et imitation. À la génération suivante, cela a peut-être produit une répugnance conditionnée qui a été acquise dans la petite enfance. Ces habitudes fixées émotionnellement apparaissent alors à la personne qui ne connaît pas leur origine comme provenant d'une répulsion innée en l'homme. En règle générale, une certaine rationalisation s'établit à ce stade, une tentative pour

donner à l'attitude traditionnelle une justification religieuse ou morale. Si le groupe pense en termes de magie, il peut arriver à une théorie totémique du tabou. Si les habitudes de pensée ont atteint un niveau plus utilitaire, les interdictions peuvent être justifiées par leur intérêt sur le plan de l'hygiène. Il est évident cependant que ces justifications, bien que rationnelles en apparence, ne sont pas du tout valables en tant qu'explications des règles morales.

Je donne peut-être l'impression de ne reconnaître que les normes fonctionnelles et rationnelles sans tenir compte des besoins irrationnels de l'esprit humain ni du fait qu'ils ont leurs racines dans l'inconscient. Il n'en est rien. Il ne m'est cependant pas possible, dans l'espace imparti, d'entrer dans une discussion sur les éléments irrationnels qui sont totalement dépourvus de sens et ceux qui satisfont à des besoins inconscients [7]. Nous sommes sensibles aujourd'hui au fait que la civilisation fait peser un poids trop lourd sur l'esprit de l'individu et que la plupart de nos symptômes névrotiques sont le résultat d'inhibitions superflues. Il semble que certains tabous sexuels, certaines formes exacerbées d'ascétisme et d'autocensure ne soient pas tant dus à des besoins sociologiques ou psychologiques qu'au fait que la société a été jusqu'à présent un mécanisme beaucoup trop pesant, inefficace dans son fonctionnement, et parfaitement capable de broyer la psyché de l'individu. On peut aussi penser que la survivance de tabous trop stricts est due à la forme autoritaire de la société passée, dont le but était de produire un esprit servile. Il est possible qu'entretenir des sentiments de culpabilité et d'infériorité à une échelle très large serve à créer un citoyen servile et que les tabous imposés dans l'enfance à la curiosité sexuelle contribuent à empêcher le développement de toute curiosité intellectuelle.

Plus le fascisme revient à ces méthodes dépassées d'intimidation et plus il tend à exiger une soumission inconditionnelle, plus il devient urgent pour le psychologue et le sociologue des pays démocratiques d'étudier des méthodes susceptibles de remplacer ces formes brutales d'intégration sociale par des formes d'éducation plus humaines. Une société moderne bien gouvernée fondée sur des institutions saines peut fonctionner avec un code moral reposant sur moins de contrainte et de répression.

La prétention à réformer nos normes morales n'est pas si nouvelle qu'il y paraît. La Réforme et le mouvement puritain en particulier ont-ils été autre chose qu'une purge en profondeur des éléments magiques de la religion catholique romaine pour parvenir à une moralité plus rationnelle? C'est dans la suite logique de cette tendance que nous plaidons aujourd'hui pour des exigences collectives qui soient « fonctionnelles plutôt que formelles,

compréhensibles plutôt qu'arbitraires, fondées sur l'adhésion plutôt que coercitives, et attrayantes plutôt que routinières » [8].

Le problème de l'Analyse de Groupe

Pour finir, j'ajouterai quelques mots sur les différentes manières dont la société peut aider l'individu à effectuer ses ajustements. Au début, l'aide donnée aux pauvres était matérielle. L'assistance se limitait aux besoins manifestes mais secondaires. Il revient à la psychologie, et plus spécialement à la psychanalyse, d'avoir soulevé le problème des aspects subjectifs de l'ajustement. Cela dit, je ne considère pas l'aide purement individuelle fournie par la méthode psychanalytique comme la clé de l'ajustement social et psychologique. Je suis plutôt enclin à penser que nous sommes à la veille d'une époque où certaines formes d'ajustement collectif vont devenir aussi importantes que l'ajustement individuel. Vu sous cet angle, la psychanalyse, qui met l'accent sur la relation thérapeutique entre l'individu singulier et l'analyste, paraît n'être que l'une des nombreuses possibilités de traitement psychologique. L'inconvénient de cette approche purement individuelle est que le patient est coupé de son milieu social et pris en charge dans un cabinet de consultation qui ne fait pas partie de son environnement normal. L'analyste doit s'appuyer principalement sur ce qui ressort de l'introspection et la forme d'ajustement qui en résulte ne fait pas partie intégrante de la vie quotidienne du patient. De plus, l'approche psychanalytique ne tient pas suffisamment compte du contexte social et culturel qui est très souvent responsable en dernière instance des symptômes névrotiques.

Cette approche purement individualiste est d'ailleurs un symptôme de l'époque libérale et partage avec elle ses avantages et sa partialité. Comme nous l'avons vu, la méthode libérale pour traiter les problèmes de l'homme et de la société a toujours été d'arracher l'individu à son cadre social. C'est pourquoi en prenant en considération les causes et le traitement des perturbations de l'ajustement psychologique, en particulier des névroses, cette méthode a préféré ignorer l'influence des forces sociales au sens large. Bien que nous ayons conscience des limites de la psychanalyse, nous n'y sommes pas pour autant opposés. Au contraire, la relation thérapeutique entre deux individus nous paraît souvent irremplaçable, mais nous insistons sur le fait que le réajustement psychanalytique ne couvre pas l'ensemble du champ. Conjointement à celle-ci, d'autres formes d'ajustement sont sur le point d'être expérimentées, que j'ai appelées socio-analyse ou analyse de groupe. La socio-analyse rattache le cas individuel non seulement à la constellation familiale, mais à l'ensemble des institutions sociales. En même temps, elle fait un usage plus conscient des interactions de groupe. Cette

approche pourra conduire peu à peu à la prise en compte des environnements immédiat et plus éloigné, et prêtera une attention égale à leurs composantes culturelles et matérielles. Comme de tels courants n'apparaissent jamais de manière isolée mais toujours simultanément, je voudrais attirer l'attention sur certaines de ces tentatives, qui en sont actuellement encore au stade expérimental. Peut-être n'est-il pas trop présomptueux de prédire que notre société, qui s'appuiera de plus en plus sur les recommandations scientifiques, les utilisera un jour.

1) La première de ces expériences de réajustement collectif n'est qu'une modification de la technique psychanalytique, appliquée dans certains cas à des petits groupes. Ces expériences ont d'abord été conduites dans les services d'un asile psychiatrique où il fallait trouver une technique permettant de traiter un grand nombre de patients avec un personnel relativement peu nombreux. Plutôt que d'analyser individuellement, on a essayé de transposer la situation d'analyse dans des petits groupes. L'analyste a commencé par un débat sur différents cas de perturbations dans l'ajustement psychologique et plus il travaillait dans ce sens, plus il devenait évident que ce débat avait un effet libérateur. Rappelons-nous simplement, pour en saisir tout le potentiel, l'ardeur avec laquelle les patients discutent de leurs problèmes dans les petits groupes. D'après ces expériences, il appartient principalement à l'analyste de faire un bon usage de la tension émotionnelle du groupe et de l'orienter vers des voies thérapeutiques. Une autre raison pour laquelle le débat de groupe a eu un effet libérateur est qu'il a permis à certains patients d'établir un contact avec l'analyste qui a peu à peu évolué en une sorte de transfert. Il y a quelques années, Louis Wender [9] a présenté devant la Société Neurologique de New York une communication décrivant ces expériences en détail et il a fait observer, entre autres choses, que la résistance des patients est parfois plus faible que dans les analyses individuelles. La raison semble en être que, dans ces cas, les symptômes névrotiques et les différentes formes de perturbation dans l'ajustement sont décrites sans référence à des personnes particulières. Le patient apprend ainsi à reconnaître chez les autres ses propres symptômes et ce n'est que plus tard qu'il fait le lien entre ces symptômes et lui-même.

Il n'y aurait rien de pire que de considérer cette expérience comme un substitut de la psychanalyse ou de la juger d'après des critères psychanalytiques. Il s'agit de quelque chose de complètement différent et il ne faut pas tant y voir un traitement radical pour les cas difficiles qu'une tentative de mettre en mouvement un mécanisme en lui donnant une impulsion initiale. On ne trouvera la bonne approche pour cette expérience et celles qui vont suivre que si l'on prend conscience de l'immense variété des techniques encore inexplorées qui essayent d'utiliser l'influence du groupe dans ses aspects positifs. Il est intéressant de mentionner à ce sujet

les travaux de Thrasher [10] sur le comportement des gangs. Selon lui, il est impossible de changer le comportement d'un jeune garçon membre d'un gang par la pédagogie et la réprobation, c'est-à-dire par une approche individuelle. Il est cependant possible d'obtenir un certain succès dans son réajustement en le prenant en tant que membre de son gang et en donnant à celui-ci une tâche nouvelle et socialement utile. Le jeune pourra alors changer, non pas en tant qu'individu, mais en tant que membre de ce gang et les forces inexploitées des interactions de groupe pourront ainsi se muer en un puissant moyen de rééducation.

- 2) La méthode de Aichhorn [11] constitue une autre forme de réajustement de groupe. Dans son travail d'accompagnement auprès d'enfants, il essaye, avant de rencontrer l'enfant lui-même, d'entrer en contact avec les parents pour détecter, en observant leur comportement, les sources possibles des symptômes névrotiques de l'enfant. Dans la même perspective, le traitement et l'accompagnement qu'il dispense ne sont pas tant focalisés sur l'individu que sur la constellation névrotique familiale, et il essaye de faire porter la force du transfert sur les parents autant que sur l'enfant. Aichhorn ne prétend pas, bien évidemment, que sa méthode remplacera l'analyse individuelle qui doit être utilisée au besoin, mais il estime que dans un très grand nombre de cas le réajustement de la constellation émotionnelle familiale est la bonne méthode. Cela conduit forcément à exercer un contrôle sur l'environnement qui, dans sa définition de « milieu », ne se limite pas aux faits matériels, mais englobe également le cadre affectif et intellectuel.
- 3) Une fois qu'on a réalisé que les névrosés pouvaient être aidés dans leur réajustement par le contrôle des tensions qui apparaissent dans leur environnement, on doit admettre que l'environnement immédiat - famille, voisinage ou contexte professionnel - n'est pas seul responsable de la pression psychologique. Le climat psychologique d'une société donnée, prise globalement, peut être la source de tensions insupportables chez l'individu. Je dois ici attirer l'attention du lecteur sur cette nouvelle branche du savoir qu'on appelle l'analyse des idéologies. Par idéologie, nous entendons les interprétations de situations qui ne sont pas issues d'expériences concrètes, mais sont une sorte de connaissance déformée, qui servent à dissimuler la situation réelle et exercent une pression sur l'individu. L'existence de ces idéologies a d'abord été identifiée dans la sphère politique [12]. Si l'on discute avec des communistes, des fascistes ou même des démocrates fanatiques, on a soudain le sentiment que leur attitude n'est pas fondée sur l'expérience, mais relève de ce qu'il faut bien qualifier de pensée obsessionnelle.

Mais les idéologies existent aussi en dehors de la politique. Comme l'a montré Schilder [13], il n'y a pratiquement aucune sphère de la vie qui ne soit pas étouffée sous des idéologies. Par exemple prenez ce qui touche à

l'amour, au sexe, à la masculinité ou à la féminité, ou les questions de promotion et de réussite sociale [14], ou encore nos attitudes traditionnelles vis-à-vis de l'argent. Soit ces questions ne doivent pas être discutées en public, soit, au cas où elles le seraient, elles sont affublées de préjugés conventionnels. Nous savons que toute question exclue du débat public devient la source de symptômes névrotiques ou d'un retard de développement.

Étant donné que la plupart de ces idéologies ne sont pas inventées par l'individu mais lui sont inculquées par la communauté et qu'elles sont profondément enracinées dans l'inconscient, il est très difficile de s'en débarrasser. On a pu constater que de puissants mécanismes de défense sont à l'œuvre; ils sont d'autant plus dangereux que ces formes de peurs, de culpabilité ou de haine collectives ne font pas qu'empêcher l'entente entre les groupes, elles sont aussi à l'origine de symptômes névrotiques chez l'individu. Il devient de plus en plus évident à la plupart d'entre nous qu'il n'est pas possible de faire disparaître ces symptômes uniquement par le traitement individuel ou par le reconditionnement de petits groupes tels que la famille ou le quartier. Si une offensive à grande échelle n'est pas menée contre les mécanismes de défense par l'éducation, la propagande ou le travail social, le climat mental délétère de la nation tout entière sera toujours plus fort que l'individu ou le groupe même s'ils ont opéré leur réajustement. Tant que cela ne sera pas fait, les formes obsessionnelles d'idéologies répandues dans la sphère publique feront obstacle à l'éducation et viendront contrecarrer les efforts menés au niveau individuel. Une nouvelle forme d'enseignement sera généralement nécessaire. Il faudra détruire les mécanismes de défense avant qu'un quelconque travail de reconstruction soit possible. Pour cela il faut démonter les ressorts cachés des idéologies et montrer ensuite qu'ils sont liés à des mobiles inconscients ou à des intérêts implicites. Il faut attirer l'attention sur le fait que nous sommes tous soumis à certains de ces mécanismes et qu'ils constituent l'obstacle le plus important au traitement rationnel de nos problèmes. Ce n'est que lorsque l'individu est disposé à regarder en lui-même que l'on peut passer à une argumentation logique pour démontrer que ces idéologies sont inconsistantes ou qu'elles dissimulent sous des symboles creux précisément les problèmes que l'individu ne veut pas voir. Dans les séminaires ou dans les conférences, on a souvent l'impression que ce type d'analyse idéologique des faits psychologiques et sociaux, non seulement élargit les perspectives, mais transforme progressivement l'attitude des participants et produit une sorte de catharsis. Le psychiatre Schilder [15] a essayé récemment d'appliquer la méthode de l'analyse idéologique et l'a trouvée très utile aussi bien comme préparation à la cure psychanalytique que pour le réajustement de groupe. Encore une fois, il serait erroné de prétendre que cette méthode puisse se substituer à la psychanalyse. Elle remplit une fonction tout à fait différente dans l'ajustement thérapeutique. Tout d'abord, elle fait un usage plus conscient qu'auparavant des forces de stimulation sociale qui permettent de faire progresser l'individu. Cette nouvelle forme d'analyse fait directement appel à l'ensemble du groupe, c'est-à-dire à un groupe de personnes placé dans une situation particulière, situation dans laquelle les mêmes forces de stimulation sociale, mal guidées, avaient produit des idéologies et des distorsions mentales.

Au demeurant, je ne pense pas qu'il existe une entité mystique connue sous le nom d'« esprit de groupe ». Mais il existe très certainement des maux qui ne peuvent se manifester et qui ne peuvent être traités que dans des configurations que nous appelons sociales, dans lesquelles des interactions de groupe sont à l'œuvre et dans lesquelles une offensive simultanée sur l'ensemble de ses membres facilite la levée des résistances. Je suis sûr que chacun d'entre nous a pu à un moment ou à un autre faire des expériences similaires de libération collective, que ce soit en assistant à des réunions bien conduites sur la réforme sexuelle ou par d'autres méthodes visant à éclairer un public. En tant que membre anonyme du public il nous était plus facile de nous débarrasser de certains préjugés pesant sur notre esprit que si nous avions eu à en débattre personnellement. De plus, il a été dit à juste titre que, dans ces situations, le sentiment d'isolement de l'individu cesse subitement quand il prend conscience qu'il n'est pas le seul à être secrètement tourmenté par des sentiments de culpabilité et qu'il les partage avec la majorité de ses semblables.

À la lumière de ces expériences, nous voyons tout à coup d'une manière bien différente toute l'évolution des siècles derniers. Tout le processus qui commence avec les XVIIe et XVIIIe siècles - et que l'on nomme l'époque des Lumières - n'est pas seulement un courant d'idées nouveau, mais une succession de tentatives d'analyse de groupe d'un genre nouveau. Nous ne saurions reprocher à ces pionniers de la première heure d'avoir essayé d'éliminer les obstacles psychologiques par la raison. J'insiste pour ma part sur le pouvoir curatif de la raison qui est même supérieur à celui de l'action collective. Je le fais d'autant plus consciemment qu'il semble être en voque de croire que les événements récents survenus en Allemagne et ailleurs ont apporté la preuve que les masses ne sont capables que de comportements irrationnels et de contagions émotionnelles. Je ne conteste pas que les émotions de masse puissent être exploitées de cette manière, mais avant de me déclarer d'accord avec un tel mépris général pour les masses, je suggère que l'on procède à une analyse approfondie des cas, pris dans l'histoire ou dans la société contemporaine, où un traitement compétent de leurs problèmes a permis de les éclairer et a généré une catharsis collective. Nous voyons très souvent les masses se battre pour des valeurs de progrès et nous connaissons tous beaucoup d'exemples de leur aspiration à l'éducation et à la culture. Peut-être que le mal ne réside pas chez les gens eux-mêmes mais dans le manque de bonne volonté au sein de l'élite qui aurait pu les aider ainsi que dans notre ignorance des techniques possibles d'intervention et de leurs différents effets sur les individus. Se concentrer exclusivement sur les individus conduit à négliger complètement la diversité des environnements dans lesquels les gens vivent. Tout comme un enfant se conduit différemment selon qu'il est dans sa famille, dans un espace de jeu ou dans une bande, on constate que les institutions, selon leur type, agissent de manière très différente sur le comportement et la manière de s'exprimer de l'individu.

4) Analyser de manière expérimentale comment utiliser au mieux les forces de l'interaction de masse ne suffit pas, il faut également prendre en compte une autre tendance qui se fait jour dans le développement de la pensée sociologique. Groupe et foule sont deux notions clairement distinctes, c'est une grave erreur de la part de certains psychologues, comme Le Bon et ses disciples, de jeter la suspicion sur tout grand rassemblement de personnes en le qualifiant de foule ou de masse. Cela correspond à l'attitude de l'élite d'hier dont les membres ont été amenés à cesser de croire dans la société moderne pour la seule raison que de nouveaux groupes revendiquaient l'accès à la civilisation. Le représentant le plus intéressant de cette attitude est Ortega y Gasset, dont l'ouvrage La révolte des Masses [16], bien que stimulant, souffre de la même limite. En identifiant les volumes croissants de population dans la société à une masse, ces penseurs empêchent d'établir une distinction scrupuleuse entre les possibilités variées qu'offrent les différentes formes d'intégration de groupe. Toute multitude n'est pas une masse ou une foule. Il est important de noter, à ce stade, que les groupes qui possèdent des fonctions définies et une organisation interne n'abaissent pas le niveau mental de leurs membres mais au contraire l'élèvent, alors que la désintégration de la personnalité correspond en général à des désintégrations survenues dans la société.

C'est pourquoi il faudra à l'avenir tenter de distinguer entre les innombrables formes de groupes qui existent et chercher à savoir exactement quels effets elles produisent sur l'esprit de leurs membres. Des expériences d'une grande qualité ont été réalisées aux États-Unis, en Russie et dans d'autres pays, qui montrent par exemple comment le fait de travailler en groupe a des effets sur la réussite de l'individu [17].

Dans ce contexte, on a même étudié la classe, à l'école, en tant que groupe social offrant des possibilités spécifiques [18], car il faut aussi prendre conscience de l'importance du travail : en suscitant la coopération, en répartissant risques et responsabilités, le travail est un facteur primordial du développement de la personnalité à l'intérieur du cadre social. La nouveauté de la *Arbeitsschule*⁴ [19] réside dans son usage conscient du travail de groupe pour stimuler le développement de la personnalité. Par ailleurs, le travail ludique (work-play) et les jeux n'ont pas seulement une valeur

4. Le concept d'Arbeitsschule, « école du travail », est développé par le pédagogue allemand Georg Kerschensteiner (1854-1932). (Ndt) éducative, ils ont aussi un pouvoir cathartique particulier. Il a été dit très justement [20] qu'ils ont un effet tout à fait comparable aux rêves parce qu'ils fournissent un exutoire aux pulsions réprimées et aux dissociations d'idées. Les jeux ont de plus l'avantage de présenter des degrés variables de coopération et d'individualisme. Ainsi, on a constaté que les jeux grecs étaient de manière prépondérante individualistes alors que les jeux anglais traditionnels étaient dès leur origine coopératifs et renforçaient l'esprit de communauté [21]. Est-il nécessaire d'ajouter que la conception fasciste des jeux prépare au modèle militariste ?

Les résultats des analyses théoriques comme des observations empiriques montrent donc que la transformation de masses inorganisées en groupes institutionnalisés aboutit d'abord à la création d'un « comportement institutionnel » chez l'individu [22]. Mais ce n'est que le premier pas. Les différentes fonctions que les groupes ont à remplir produisent de grandes divergences. Celles-ci se répercutent sur leur structure qui, à son tour, se reflète immédiatement dans les différents niveaux mentaux et les réactions des individus concernés [23]. Enfin, la différence entre masse et groupe se retrouve de manière analogue entre le leader d'une masse et le leader d'un groupe [24]. Le grand problème psychologique et sociologique à résoudre sera donc à l'avenir de savoir comment organiser des masses et des foules dépourvues de structure en groupes qui, selon leur forme, joueront chacun un rôle éducatif différent dans la formation de la personnalité.

Cela nous amène à examiner la tâche qui incombera à l'éducation et aux nouveaux services sociaux. Le travailleur social par exemple se trouve dans une position très favorable vis-à-vis de la personne auprès de laquelle il intervient. Il ne la rencontre pas seulement dans un bureau ou un cabinet de consultation, mais il a accès à toute la famille et a ainsi une vue d'ensemble de son cadre social.

Il est en outre un « agent de liaison » entre les situations concrètes auxquelles il faut faire face dans la société et la politique sociale. Il peut à la fois piloter le surmoi de l'individu et influencer l'orientation collective de l'opinion publique. En un mot, dans le processus de changement social, il peut coordonner l'ajustement individuel et les exigences collectives.

Comme nous l'avons vu, l'inconvénient de l'approche psychanalytique tient au fait qu'elle n'a accès qu'au seul individu. Elle est donc incapable de sortir du cercle vicieux suivant : d'un côté, les individus sont déterminés par la société et, de l'autre, la société est faite d'individus. Pour l'éducation et le travail social, la solution se trouve dans une offensive coordonnée auprès des individus et de la communauté.

Bien que ces tendances nouvelles et les techniques psychologiques que nous avons mentionnées dans cet article en soient encore à leurs débuts, elles vont très probablement évoluer et les nouvelles exigences collectives seront progressivement maîtrisées grâce à une anticipation prudente et à l'expérimentation. De la même manière que des règles de droit rationnelles ont émergé des mœurs et du droit coutumier, les tabous qui règlent nos habitudes devront recevoir une validation scientifique.

En accumulant un grand nombre d'expériences concrètes, nous apprendrons empiriquement comment ces normes fonctionnent dans diverses situations et jusqu'à quel point l'ajustement individuel entre en conflit avec les exigences collectives existantes. Une bonne connaissance des obstacles à l'ajustement individuel et des exigences collectives fondées sur les besoins de la société dans son ensemble fonctionnels nous progressivement à réviser nos codes moraux. L'éducateur et les représentants des nouveaux services sociaux ont le privilège de se trouver à la croisée des chemins et de pouvoir ainsi mieux comprendre à la fois le fonctionnement de la psyché individuelle et celui de la société. Eux, plus que d'autres, ont le pouvoir de relier la régénération de l'homme et la régénération de la société.

- [1] Cf. également mon article « The sociology of Human Valuations : The psychological and Sociological Approach » dans Further Papers on the Social Sciences : Their Relations in Theory and in Teaching, édité par J. E. Dugdale (London : Le Play House Press, 35 Gordon Square, 1935).
- [2] Je donne délibérément une définition élastique de l'ajustement, ce qui laisse du champ pour une analyse plus subtile de la signification de ce terme. Ajustement ne veut pas dire nécessairement un ajustement mécanique tel qu'une seule réponse soit possible pour un stimulus donné. C'est d'ailleurs l'inverse qui semble vrai. Tout ajustement réel d'un être humain aux conditions sociales est un « ajustement créatif » ou « l'organisme dans sa totalité » est relié à « l'environnement dans sa totalité ». L'ajustement créatif est pour cette raison une libération continue d'énergies nouvelles, un compromis permanent entre des conditions données et l'être humain, c'est une expérience progressive. Voir pour approfondir ce sujet : M. P. Follet, *Creative experience* (London & New-York, 1924).
- [3] W. I. Thomas & F. Znaniecky, *The Polish Peasant in Europe and America* (New York, 1927). Plus particulièrement pages 87 à 106.
- [4] Jessie Taft, *The Dynamics of Therapy in a Controlled Relationship*, ch. II. « Thirty one Contacts with a Seven-Year-Old Boy » (New York, 1933). Cf. également J. Dollard, *Criteria for The Life History* (publié pour l'*Institute of Human Relations* par Yale University Press, New Haven, 1935); voir particulièrement les pages 76 et suivantes.
- [5] Karen Horney, The neurotic Personality of Our Time (London, 1937).
- [6] M. W. Wulff « Widerstand des Ich-Ideals und Realitätsanpassung », in *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, vol. 12, 1926.
- [7] La recherche sur les normes qui répondent aux besoins de l'esprit inconscient en est encore à ses balbutiements, si bien qu'il est impossible

d'établir des règles ou des corrélations, qu'elles soient positives ou négatives. Mais il importe de reconnaître l'existence des besoins de l'inconscient afin d'éviter l'attitude prétentieuse de celui qui se pense capable d'intervenir dans tout. Il y a certainement une position intermédiaire entre un traditionalisme aveugle, pour leguel tout ce qui est ancien est sacro-saint même si ses conséquences néfastes sont déjà évidentes, et une forme d'utilitarisme qui regarde la tâche du philosophe social comme une sorte d'ingénierie humaine fondée sur une conception très étriquée de l'efficacité. A l'opposé, on trouve une forme de rationalité qui ne craint pas d'utiliser l'esprit mais l'associe au sens de l'évolution créatrice. Elle est en permanence consciente des forces et des impulsions qui sont passées inaperçues jusqu'ici et qui émergent seulement en lien avec la dynamique du changement. La discussion concernant ces normes qui répondent aux besoins inconscients est reprise plus loin : voir pages 131 et suiv., 134, 135-139, 142 (Ndt : les références renvoient dans le même volume au chapitre : « Towards a New social Philosophy » p. 100-

- [8] R. G. Foster, « Sociological Research in Adolescence », in *American Journal of Sociology*, 1936.
- [9] Louis Wender, « The Dynamics of Group Psycho-therapy and its Application », (communication à la société Neurologique de New York le 2 avril 1935), in *The Journal of Nervous and Mental Disease*, vol.84, July-December 1936.
- [10] F. M. Thrasher, *The Gang: A Study of 1313 Gangs in Chicago*, 2nd ed. (Chicago, 1936); J. A. Puffer, *The Boy and his Gang* (Boston, 1912).
- [11] A. Aichhorn, « Die Übertragung », in Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, vol.10, 1936. Voir aussi son ouvrage Wayward Youth (New York, 1935, édition allemande, 1925); E. Heath, The approach to the Parent (New York, 1933); K. Moore, « A Specialized Method in the Treatment of Parents in a Child Guidance Clinic, » in Psychoanalytic Review, vol. 21.
- [12] On en trouvera plus sur le sujet dans mon ouvrage *Ideology and Utopia : an introduction to the sociology of knowledge*, 2nd ed. (London and New York, 1939). Cf. également A. W. Kornhauser, « Analysis of 'Class' Structure of Contemporary American Society Psychological Bases of Class Divisions », in G. W. Hartmann and T. Newcomb (éditeurs), *Industrial Conflict : A Psychological Interpretation* (New York, 1939).
- [13] Dans l'étude mentionnée ci-après.
- [14] Sur les idéologies concernant la réussite dans la vie, cf. aussi G. Ichheiser, *Die Kritik des Erfolges* (Leipzig, 1930).
- [15] P. Schilder, « The Analysis of Ideologies as a Psycho-Therapeutic Method especially in Group Treatment », in *American Journal of Psychiatry*, vol.93, n°3, Novembre 1936. Dans les caractéristiques des buts et méthodes de Wender et Schilder évoquées ci-dessus, j'ai suivi leur discussion et me suis concentré sur les points avec lesquels je me sentais en accord. Cela signifie que l'accent a été mis sur les mécanismes accessibles à l'approche psychanalytique. Par ailleurs, les idéologies et les utopies trouvent leurs racines dans les intérêts et les besoins des groupes qui sont étroitement reliés à la pression qu'ils subissent. Déloger ces idéologies ou utopies n'est ainsi pas seulement une question d'analyse psychologique, mais de

- changement des conditions sociales et économiques. Cependant, le réajustement purement psychologique est tout aussi inefficace à lui seul que l'est le réajustement social et économique. Une récente analyse importante à ce sujet est celle d'E. Fromm, *The fear of Freedom*, The International Library of Sociology and Social Reconstruction (London, 1942).
- [16] J. Ortega y Gasset, *The Revolt of the Masses* (London, 1932); E. Lederer, *State of the Masses* (New York, 1940).
- [17] On trouvera un compte-rendu très complet de ces expériences et une bibliographie précieuse dans l'article de J.F. Dashiell, « Experimental Studies of the Influence of Social Situations on the Behaviour of Human Adults », in C. Murchison, *A Handbook of Social Psychology*, part. VI. (Worcester, Mass., 1935).
- [18] Cf. W. O. Döring, Psychologie der Schulklasse: Eine empirische Untersuchung (A. W. Zuckfeldt Verlag, 1927); A. Kruckenberg, « Die Schulklasse als Lebensform », in Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, vol. 25, 1924; A. Kruckenberg, Die Schulklasse (Leipzig, 1926); N. M. Campbell, The Elementary School Teacher's Treatment of Classroom Problems (Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1935); E. Hanfmann, « Social Structure of a Group of Kindergarten Children », American Journal of Ortopsychiatry, 1935, 5, 407-410.
- [19] H. Gaudig, « Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis », Im Auftrag der Zentralstelle für Erziehung und Unterricht (Berlin, 1922); O. Scheibner, « Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Verfassung », dans le même volume. À propos du problème de la « thérapie occupationnelle » et de ses applications dans ce pays, cf. Government Publications, United Kingdom, Memorandum on Occupational Therapy for Mental Patients (1933). Cf. aussi A. Meyer, Philosophy of Occupational Therapy, vol. I. (1924).
- [20] Cf. M. Y. Reaney, *The Psychology of the Organized Group Game, with Special Reference to its Place in the Play-System and its Educational Value*. Thesis. London. The British Journal of Psychology Monograph Supplements, n°4, 1916. (bonne bibliographie); H. C. Lehman and P. A. Witty, *The Psychology of Play Activities* (New York, 1927); E. Liss, « Play Techniques in Child Analysis », in *American Journal of Orthopsychiatry*, vol 6, janvier 1936; S. H. Britt and S. Q. Janus, « Towards a Social Psychology of Play », *Journal of Social Psychology*, 1941.
- [21] Cf. Reaney, op.cit.
- [22] F. H. Allport, Institutional Behaviour (Chapel Hill, 1933).
- [23] Cf. F. C. Bartlett, « Group Organization and Social Behaviour », in International Journal of Ethics, vol. 35, 1924-25; R. E. Park, « Human Nature and Collective Behaviour », in American Journal of Sociology, vol. 32; G. L. Coyle, Social Process in Organized Groups, in Contemporary Society Series, ed. par MacIver (bonne bibliographie); C. R. Rogers, « The Intelligent Use of Clubs, Groups and Camps » dans son ouvrage The Clinical Treatment of the Problem Child (Boston, New York etc., 1939) (bonne bibliographie); E. B. South, « Some Psychological Aspects of Committee Work », in Journal of Applied Psychology, 1927, vol. II. 348-368, 437-464; H. L. Hollingworth, The Psychology of the Audience (New

- York, 1935); W. R. Smith, « Social Education in School through Group Activities », in *Publications of the American Sociology Society*, vol.13, 1918; S. R. Slavson, *Creative Group Education* (New York, 1937); W. H. Kilpatrick, *Group Education for a Democracy* (New York, 1941).
- [24] B. Bosch, « Massenführer, Gruppenführer », in Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, vol. 30 (6), 1929; H. W. Busch, Leadership of Group Work, chap. V., « Types of Group-Leadership » (New York, 1934); E. De A. Partridge, Leadership among Adolescent Boys (New York, 1934).

Traduction de David Faure et Catherine Petit

Pour citer ce texte:

Mannheim, K. (2019). Éducation des masses et analyse de groupe. *Cliopsy*, 22, 133-156.

Arnaud Dubois

Histoires de la pédagogie institutionnelle. Les monographies

Xavier Riondet

Dubois, A. (2019). Histoires de la pédagogie institutionnelle. Les monographies. Nîmes : Champ social. Collection « Les classiques de la pédagogie institutionnelle ».

Ce pertinent travail d'Arnaud Dubois se présente comme la généalogie de la monographie telle qu'elle est à l'œuvre dans la pédagogie institutionnelle (P.I.). La singularité de cette démarche, comme le rappelle la très intéressante préface de Jeanne Moll, a consisté à « étudier, comment de 1949 à 1967, dans une séquence historique précise, la pédagogie institutionnelle, essentiellement dans son courant psychanalytique, s'est emparée d'histoires, au pluriel - histoires d'enfants, de classes, de conseils, de groupes, d'école - pour les élaborer et en faire une de ses spécificités » (p. 7). L'introduction permet à A. Dubois de revenir sur la délimitation de l'objet et la périodisation. Le point de départ du livre est la publication de six monographies en 1967 dans l'ouvrage Vers la pédagogie institutionnelle. A. Dubois le rappelle : « Les monographies de la pédagogie institutionnelle racontent des histoires d'élèves. Certaines décrivent l'évolution d'une institution, plus rarement d'une classe » (p. 13). L'auteur précise bien qu'il s'intéresse à cette pratique monographique au sein de la P.I. et plus particulièrement à l'inté-

rieur du courant psychanalytique de ce mouvement. Dans ce contexte la monographie peut se définir comme « un récit écrit par un professionnel de l'éducation et qui a fait l'objet d'un travail d'élaboration en groupe » (p. 14); il peut y avoir des monographies d'enfant, de classe, d'institution. A. Dubois mène une enquête historique à partir de diverses sources - fonds d'archives, sources imprimées, entretiens -, sur une période commençant en 1949, année de la rencontre entre Freinet et Oury, et finissant en 1967, année de la publication du premier livre du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle.

Le premier chapitre constitue un remarquable état des lieux des travaux sur l'histoire des monographies dans la P.I., et plus particulièrement ceux concernant le courant psychanalytique. A. Dubois remonte aux travaux pionniers de Ginette Michaud à la fin des années 1960 dans lesquels la paternité du terme « pédagogie institutionnelle » est attribuée à Jean Oury lors d'un congrès du Mouvement Freinet en 1958. Plusieurs pages plus loin, il est question de la rupture entre Freinet et les militants parisiens au début des années 1960, un événement majeur dans l'histoire de la P.I., ainsi que de ces multiples réseaux et groupes qui en étaient issus. L'évocation d'autres travaux permet de revenir sur ces épisodes, d'affiner la compréhension des filiations de ces réseaux et les oppositions en jeu dans leur émergence. L'usage ou le nonusage de la monographie est souvent ce qui semble distinguer les tendances à l'œuvre dans le monde global de la P.I. Les premières thèses sur la P.I. ont lieu à la fin des années 1970. Selon A. Dubois, Jacques Pain,

dans sa thèse de 1979, est « le premier à tenter d'écrire une histoire aussi complète et détaillée du courant psychanalytique de la P.I., entre 1949 et 1978 » (p. 37). La thèse de Dominique Lucas de Peslouan est également pour l'auteur une référence importante. Dans ce travail, l'émergence de la P.I. est liée à l'usage des monographies, ce qui était suggéré par d'autres précédemment.

Le deuxième chapitre précise l'entreprise de l'auteur : retracer la genèse de la pratique monographique. Après avoir cherché des traces des premières monographies écrites par Fernand Oury, A. Dubois montre comment l'écriture monographique est devenue une méthode de travail entre 1961 et 1967. Pour cela, il s'appuie sur des sources variées, ce qui lui permet de décrire la proximité d'Oury avec la psychanalyse, la singularité des réseaux franciliens du Mouvement Freinet, la généralisation du terme « monographie » et la diffusion des appels encourageant sa pratique.

Le troisième chapitre s'attarde aux évolutions de la pratique de l'écriture monographique à partir de la rupture de 1961, entre Freinet et les parisiens. A. Dubois s'appuie ici sur la revue Éducations et techniques qui « est à la fois un bulletin de liaison pour les membres du Groupe techniques éducatives et une publication destinée à diffuser les pratiques et les conceptions du groupe » (p. 105). La monographie est progressivement envisagée comme un outil de formation. Une étape importante de ce processus est liée à l'apport d'Aïda Vasquez, jeune psychologue vénézuélienne en stage dans la classe d'Oury. C'est dans ce contexte que se structurent le Groupe d'études théoriques puis le Groupe d'éducation thérapeutique. La

thèse en psychologie de Vasquez, soutenue en 1966, constitue indéniablement un moment crucial de l'histoire en jeu puisque ce travail s'appuie sur onze monographies dont certaines sont publiées dans l'ouvrage Vers une pédagogie institutionnelle, co-signé par Oury et Vasquez. A. Dubois revient sur la distinction qu'effectue Vasquez entre récit de situation professionnelle vécue et monographie. À partir de ce travail, il délimite monographie G.E.T. »: concernant des élèves, écrit par un instituteur, faisant l'objet d'un commentaire et qui devient l'occasion d'une collaboration avec des non-enseignants. Signe de la consécration d'une pratique devenue une méthode de groupe centrale dans les réseaux en présence, la monographie acquiert, quelques années plus tard dans Vers une pédagogie institutionnelle, le statut d'« institution » alors qu'elle ne constitue pas l'enjeu d'un programme à l'origine.

Dans le quatrième chapitre consacré à la réception de l'ouvrage d'Oury et Vasquez, l'auteur commence par décrypter les réactions dans les périodiques et dans le champ des sciences de l'éducation et montre que les monographies sont peu mises en avant alors que le livre connut un réel succès et fut très souvent cité. Il en profite pour expliciter le rapport complexe qu'Oury entretenait avec les universitaires. Cet approfondissement permet de comprendre que l'écriture de monographies est « un moyen de donner la parole [aux instituteurs] » et « un outil de formation des enseignants à la psychologie et aux concepts psychanalytiques », s'inscrivant « dans un programme politique d'émancipation » (p. 151).

Le cinquième chapitre est l'occasion d'un « retour en arrière » pour resituer la pratique monographique dans une histoire plus large. C'est un aspect important car A. Dubois cherche à rendre compte de l'antériorité de certaines pratiques d'écriture de manière à souligner la proximité et la sensibilité de la P.I. à différents champs et ancrages socio-historiques. La suite de ce chapitre a pour objectif de voir quels liens, directs ou indirects, a pu avoir la pratique monographique en P.I. avec les premières monographies d'enfants et d'écoliers. L'auteur accompagne le lecteur dans l'histoire des pratiques de différents réseaux : l'Éducation Nouvelle, la psychologie de l'enfant, la sociologie. Un moment important de ce chapitre est la manière dont A. Dubois argumente sur l'apport de la pratique monographique de la pédagogie institutionnelle dans une histoire globale des monographies. Le « renouvellement du genre » se joue ici dans la possibilité d'une collaboration entre instituteurs et d'autres catégories professionnelles et il se caractérise par des références historiques et des influences précises. Ces pages sont l'occasion d'évoquer la pédagogie psychanalytique, et notamment la figure de Hans Zulliger, mais également des acteurs importants, comme André Berge et le controversé Georges Mauqui œuvrèrent en faveur CO, d'échanges plus nourris entre les mondes de la pédagogie, de la psychanalyse et de la santé.

Plusieurs annexes stimulantes sont fournies en fin d'ouvrage. Les lecteurs pourront découvrir un précieux glossaire intitulé « Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle » (T.F.P.I) réalisé par Patrick Geffard, ainsi que des monographies de la thèse de Vasquez

et deux autres monographies relatives à une classe de perfectionnement de filles composées par le récit d'une maîtresse et un commentaire de Vasquez.

Cet ouvrage régalera assurément le lectorat intéressé par les questions liées à la P.I., son histoire et ses fondements théoriques. L'auteur a incontestablement plusieurs mérites. Il mobilise beaucoup de sources et de documents pour montrer la spécificité du courant psychanalytique de la P.I. Il met en exerque l'apport décisif de certains acteurs, le rôle des revues pédagogiques et les références théoriques en jeu. Ce faisant, il apporte un peu d'histoire et d'épistémologie dans les croyances et représentations à l'œuvre dans ces réseaux de praticiens. C'est d'autant plus important que toute pratique éducative spécifique a besoin de ne pas perdre de vue son histoire, ses logiques d'action et ses implicites théoriques.

Au-delà de ces points positifs, on peut faire quelques remarques qui n'annulent pas, évidemment, ce que nous venons d'écrire sur la qualité et l'intérêt de cette production. Avec beaucoup de subtilité, A. Dubois a cherché à mettre à distance certains a priori à l'œuvre dans le monde de la pédagogie institutionnelle dans lequel on a toujours eu coutume de s'auto-présenter comme une dérivation de la pédagogie Freinet améliorée et complétée par d'autres références et pratiques. Malgré ce geste fondamental qui permet notamment à l'auteur de revenir sur l'intérêt de Freinet pour la psychanalyse pendant l'Entre-deuxguerres, on peut être surpris du peu de passages consacrés à la conjoncture pédagogique du Mouvement Freinet. Si la P.I. et la monographie sont apparues dans le cadre du Mouvement Freinet et de ses débats internes, il aurait sans doute été stimulant d'évoquer davantage les pratiques emblématiques de la pédagogie Freinet (le « texte libre », le dessin libre, le cahier de roulement) pour y décrire avec la P.I. des jeux de filiation ou au contraire des ruptures. Au vu de ces remarques, un point fait question. Certains travaux (Go et Riondet, 2019; Riondet, 2019) estiment que le conflit entre Freinet et les pro-Oury portaient principalement sur le fait que les Freinet trouvaient qu'Oury et ses camarades faisaient autre chose sous l'étiquette « Freinet ». Cette thèse n'est pas incompatible avec ce que montre A. Dubois, à savoir que la pratique du courant psychanalytique de la P.I. est objectivement singulière et se distingue par la monographie. Dans ce cas, il semble assez curieux de concevoir l'expression « Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle » (T.F.P.I.) telle qu'elle est évoquée dans le glossaire en annexe, celui-ci montrant justement la spécificité de l'une par rapport à l'autre. Derrière un air de famille trompeur, le « conseil » n'est pas la « réunion de coopérative » de l'École Freinet à Vence (Go, 2007), comme le « quoi de neuf ? » n'est pas une pratique identique à celle du « texte libre ».

Ce livre nous invite à renouveler et approfondir certaines questions de recherche. Sans doute y a t-il ici un chantier collectif à mener dans le futur en faisant collaborer historiens, théoriciens et praticiens de ces pédagogies, pour distinguer la singularité de la P.I. par rapport à la pédagogie Freinet (et réciproquement), non pour les hiérarchiser ou les opposer, mais pour éviter les malentendus et les hybridations sauvages qui peuvent

contribuer à annihiler les effets que veulent produire celles et ceux qui les utilisent. Ces pédagogies tiennent certes à la même famille des pédagogies cherchant à éviter de réduire la classe à la transmission directe d'un savoir à destination d'un élève totalement passif. Néanmoins, elles correspondent à des options pédagogiques, des choix culturels et des enjeux politiques qui peuvent être différents et qu'il convient d'objectiver si d'autres, dans le futur, veulent en faire à leur tour quelque chose.

Thèse

Recension par Catherine Yelnik

23 septembre 2019

Malaise dans l'éducation familiale en Chine. Approche clinique d'orientation psychanalytique Lingjun Wan

Université Paris Nanterre sd. Françoise Bréant (université Paris Nanterre)

Jury : Françoise Hatchuel (Paris Nanterre), Léandro de Lajonquière (Paris 8), Gilles Monceau (Cergy-Pontoise)

Cette thèse s'inscrit dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Elle porte sur l'éducation familiale en Chine. Elle est consacrée, plus particulièrement, aux éléments psychiques inconscients dans les processus éducatifs au sein de la famille et dans les rapports familiaux, au rapport entre l'enfance des parents et l'éducation familiale qu'ils donnent à leurs enfants et à la manière dont les parents vivent la relation parents-enfants. L'entretien clinique à visée de recherche est choisi comme la méthode pour accueillir des données dans cette recherche. Cinq entretiens ont été retenus auprès de parents chinois à partir de la consigne suivante : « Tu étais autrefois enfant,

aujourd'hui toi-même mère, maman (père, papa). Je voudrais savoir concernant l'éducation de ton enfant, comment fais-tu? Parle-moi librement de tout ce qu'il te vient à l'esprit ». La thèse comporte trois parties : la première partie est consacrée à l'implication du chercheur ; la deuxième partie concerne les références théoriques, quelques aspects de la philosophie chinoise et des éléments autour de l'éducation familiale et la psychanalyse ; la troisième partie est consacrée aux aspects méthodologiques, à l'analyse des entretiens cliniques et à la mise en lien des résultats et de la perspective.

Résumés - abstracts

L'orientation professionnelle avec le numérique : du virtuel, encore de l'imaginaire et toujours du réel

Dominique Méloni

Résumé

Cet article propose d'analyser les répercussions de la révolution numérique sur la façon d'envisager l'orientation scolaire et professionnelle des adolescents. Dans une certaine mesure, le développement des outils technologiques d'aide à l'orientation paraît pouvoir soutenir la construction de l'image de soi des adolescents qui peuvent y trouver des occasions d'expérimenter différentes façons de se projeter dans l'avenir. Toutefois, en accordant une nouvelle place au savoir et en limitant le déploiement de la parole, il peut faire éluder la désorientation des adolescents. L'auteure propose une conception de l'usage du numérique comme une simple évolution des pratiques tout en y reconnaissant une transformation profonde de l'appréhension de l'orientation qui entre en résonance avec les nouvelles modalités de lien social de notre société contemporaine.

Mots clés : orientation scolaire et professionnelle, numérique, adolescence, désorientation.

Abstract

This article proposes to analyse the impact of the digital revolution on the adolescent apprehension of school and career counselling. In a way, the development of technological tools as a support for guidance seems to help the building of the adolescents' self-image, who can find opportunities to experiment with different ways of looking into the future. However, through the new importance given to knowledge while setting limits to verbal communication, it can lead to avoiding facing the adolescent disorientation. Rather than seeing a simple evolution of digital practices, we should acknowledge a deep change in the apprehension of guidance which resonates with the new social links determined by our contemporary society.

Keywords: school and career counseling, digital, adolescence, disorientation.

Jeu de corps et d'« @-corps » dans un « e-groupe » de formation analytique

Grégoire Thibouville

Résumé

Cet article partage une expérience cyberculturelle, du dedans et du dehors, dans un groupe de formation innovant dans le champ de la psychanalyse. La place de l'image et de ses effets sont interrogés dans la relation intersubjective. Quelles peuvent être les répercussions psychiques pour chacun des sujets du groupe et du groupe dans un dispositif de visioconférence ? Le sujet au corps « virtuel » est comme une forme de présence-absence corporelle où l'Autre, le groupe, est tenu à l'écart risquant moins de devenir intrusif et étant davantage soumis au contrôle et à la manipulation. C'est ainsi qu'un jeu de corps et d'@-corps se met en place progressivement. Les nouvelles technologies de communication nous permettent donc de vivre des émotions partagées ou non à distance dans des expériences groupales d'un nouveau type, d'une nouvelle ère. Pour la recherche, il semble indispensable d'explorer ces pratiques d'espace de formation analytique en réseau. Dans nos sociétés hypermodernes où le lien social est chamboulé, perturbé et modifié au fur et à mesure des avancées scientifiques, les praticiens de groupe ne peuvent faire l'économie de penser cette clinique du « e-groupe » qui s'ouvre à la « cyber »-psychanalyse.

Mots clés: « e-groupe », psychanalyse du lien, cyberculture, corps, dispositif de formation.

Abstract

This article shares an internal and external perspective of a cybercultural experience, in an innovative training group, in a psychoanalysis area. The place of the image and its effects are questioned in the intersubjective relationship. What can be the psychic implications for each of the group and group subjects in a videoconference device? The subject to the "virtual" body is as a form of presence-absent body where the other, the group, is kept at a distance that is less likely to become intrusive and more subject to control and manipulation. So a body and "@-body" playing gets place gradually. Therefore a body and "@body gradually sets up" The new communication technologies allow us to live emotions shared or not remotely in group experiences of a new type, a new era. For research, it seems indispensable to explore these practices of space of network analytic training. In our hypermodern societies where the social link is changed, disturbed and altered as scientific advances are made, group practitioners cannot make the economy of thinking about this "e-group" clinic that opens to the "cyber"-psychoanalysis. As far as research is concerned, it is (absolutely) necessary to explore these space practices of an analytic training network.. In our hypermodern societies where the social link is changed, disturbed and altered as scientific advances are made, group practitioners have to take into account this "e-group" clinic that opens to the "cyber"psychoanalysis.

Keywords: "e-group", psychoanalysis of the link, cyberculture, body, training device.

Humain, trop humain, inhumain? Avatars et robots à l'épreuve des dispositifs thérapeutiques

Catherine Weismann-Arcache, Steve Bellevergue, Lisa Richard-Lefevre et Jean-Michel Coq

Résumé

L'utilisation d'outils numériques – et son corollaire, l'immersion dans des univers virtuels – fait désormais partie de notre quotidien. Cette révolution numérique modifie profondément nos pratiques de soins car elle donne naissance à des mondes virtuels et à une réalité dite augmentée qui peut intégrer des éléments virtuels au monde réel. Cette greffe virtuel-réel fait écho à l'hybridation hommemachine et la création des robots participe à la représentation d'un humain augmenté. Nous examinons deux situations cliniques dans le domaine du soin, qui mettent à l'épreuve les outils numériques : l'utilisation des jeux vidéo dans le cadre d'une psychothérapie d'adolescents et l'utilisation de robots en chirurgie cardiothoracique, permettant une opération mini-invasive, réalisée par le robot, sous cœlioscopie. Nous interrogerons la fonction désorganisante et/ou structurante de ces nouveaux dispositifs de soins qui mettent en scène l'immersion et l'interactivité. Le rapport au corps et à la réalité interne, du point de vue des soignants et des patients, sera analysé à l'éclairage des cadres institutionnels et métasociaux contemporains.

Mots clés : humain augmenté, réalité augmentée, jeu vidéo, psychothérapie, chirurgie robotique.

Abstract

The use of digital tools and its consequence, immersion in virtual realities, is part of daily life. The digital revolution profoundly changes our care practices by creating new spaces in the real world: virtual universes and « augmented » reality. This virtual-real transplantation may refer to a man-machine hybrid and the creation of robots may support a representation of human enhancement. We consider two clinical situations in care practices which test implement digital tools: the use of video games in a group psychotherapy for adolescents and the use of robots in cardiothoracic diseases as minimally invasive cardiac surgery by laparoscopy. We question negative and positive impacts of the new therapeutic devices based on immersive experience and interactivity. The relationship to the body and to the psychic reality, for patients and caregivers, will be analysed in reference to contemporary institutional and meta-social frameworks.

Keywords: human enhancement, « augmented » reality, video games, therapeutic devices, robot assisted surgery.

Pourquoi certains enseignants désertent-ils Facebook?

Kinjal Damani

Résumé

L'objet de cet article est de comprendre les pratiques enseignantes sur les réseaux sociaux. À partir d'observations de pages Facebook ainsi que des entretiens réalisés entre 2010 et 2018, deux éléments semblent importants à étudier. D'une part, l'abandon partiel ou total des pages Facebook de la part de certains enseignants, et d'autre part, l'effet de « butinage » que l'on peut repérer chez d'autres. De plus, sur Facebook, je fais l'hypothèse que l'enseignant imagine que le fait d'extérioriser certains éléments de la vie intime sur les réseaux sociaux lui permettra de mieux les intérioriser à travers les réponses renvoyées par les différents usagers. Cependant, le réseau social Facebook le lui permet-il ? Comment est perçu le regard sans retour (pas de commentaires aux messages publiés) ? En outre, quel est l'impact d'un climat a-conflictuel sur la construction de l'identité de l'enseignant ? L'enseignant pourra-t-il avoir l'impression d'être un « héros éphémère » ?

Mots clés : pratiques enseignants, enseignement secondaire, réseaux sociaux, approche clinique d'orientation psychanalytique.

Abstract

The purpose of this article is to analyse teaching practices on social networks. Based on observations of Facebook pages and interviews conducted between 2010 and 2018, the following two elements emerged: on the one hand, the partial or total abandonment of Facebook by some teachers and, on the other hand, the effect of "surfing" that can be observed among other teachers. Moreover, on Facebook, the teacher imagines that the fact of externalizing certain elements of his intimate life on social networks will allow him to better interiorize them through the comments of other users. However, does the social network Facebook allow it? How does the teacher feel when there is an an eye glancing without any feedback (no comments)? In addition, what is the impact of an aconflictual climate on the construction of the identity of the teacher? Can the teacher feel like an "ephemeral hero"?

Keywords: teaching practices, secondary school, social networks, clinical approach with psychoanalytical orientation.

L'ouverture de la classe via les nouvelles technologies de la communication : l'enseignant exposé aux regards extérieurs

Christelle Claquin

Résumé

Dans la lignée des travaux de recherche de l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation (Blanchard-Laville et coll., 2005), j'essaye d'appréhender dans le contexte social actuel, les modalités mises en œuvre par l'enseignant en situation pédagogique, du point de vue des relations interpersonnelles et groupales et de son rapport au savoir. À partir d'un entretien de recherche clinique (Yelnik, 2005) avec un enseignant de l'enseignement secondaire, je souhaite ici interroger la place du regard dans la classe en lien avec l'utilisation croissante des nouvelles technologies de la communication. Je présente également quelques hypothèses relatives aux phénomènes psychiques à l'œuvre chez l'enseignant dans cette situation, tout en soulignant la difficulté de celui-ci à avoir une fonction contenante (Blanchard-Laville, 2001).

Mots clés: enseignant, regard, réseaux sociaux, pratique professionnelle.

Abstract

In line with research on the clinical approach to psychoanalytic orientation in the field of education and training (Blanchard-Laville et al., 2005), I am trying to understand, in the current social context, the methods implemented by the teacher in the classroom, from the point of interpersonal and group relations and his relationship with knowledge. Based on the illustration of a clinical research interview (Yelnik, 2005) with a secondary school teacher, I would like here to question the place of the glance in the classroom related to the increasing use of new communication technologies. I also present some hypotheses relating to the psychic phenomena at work in the teacher in this situation, while underlining the difficulty of this one to have a containing function (Blanchard-Laville, 2001).

Keywords: teacher, look, social networking sites, professional practices.

Conversion didactique en classe de français à propos de l'écriture d'une nouvelle

Sandra Cadiou

Résumé

L'auteure s'intéresse à l'écriture de fiction en classe de français en lycée professionnel et à l'investissement personnel présent dans l'écriture sous l'angle

clinique. Elle se demande s'il existe des éléments de nature psychique présents dans les phénomènes d'apprentissage et dans la production écrite et, si c'est le cas, comment ceux-ci construisent du savoir-écrire, autrement dit s'il y a aussi une conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2005, 2013, 2016) chez le sujetélève. Sa recherche s'appuie sur sa thèse étayée par quatre constructions de cas élaborées par une méthodologie en trois temps issue de la didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2009, 2013) envisageant un sujet singulier, divisé et assujetti. Ce texte exposera des résultats de recherche à travers le cas d'un élève au cours de l'apprentissage de l'écriture d'une nouvelle « à chute ». Avec le travail psychique engagé par l'écriture, cet élève expérimente deux étapes dans cet apprentissage, comportant chacune un savoir intime et une conversion didactique spécifiques, à travers la présence des éléments de nature psychique en lien avec la division du sujet. Entre le début et la fin de la séquence, l'élève élabore deux manières de se positionner face au désir de l'inconscient - c'est le savoir intime - et se déplace dans le savoir-écrire en acquérant celui de la « nouvelle à chute » - c'est la conversion didactique.

Mots clés : didactique clinique, sujet-élève, conversion didactique, savoir intime, didactique de l'écriture.

Abstract

We are interested in writing fiction in vocational high schools and the personal investment of pupils from the clinical angle. Our work questions the existence of psychic elements in the phenomena of learning and in written production, and if so, we want to shed light on its relationship with the know-how to write and thereby assert the existence of a didactic conversion (Buznic-Bourgeacq, 2005, 2013, 2016) in the subject-pupil. Our research is based on our thesis supported by four case constructions elaborated by a three-phase methodology resulting from clinical didactics (Carnus & Terrisse, 2009, 2013) considering the subject to be singular, liable to subjection and divided. We will expose our research findings through the case of Blow during the learning of writing a short story with a surprising ending. With the psychic work initiated by writing, Blow experiences two stages in this learning, each of which involves specific intimate knowledge and didactic conversion, through the presence of psychic elements in relation to the division of the subject. Between the beginning and the end of the sequence, Blow develops two ways of positioning himself in the face of the desire of the unconscious, it is the intimate knowledge, and moves in the know how to write by acquiring the one of a short story with a surprising ending, it is the didactic conversion.

Keywords: clinical didactics, subject-pupil, didactic conversion, intimate knowledge, didactics of writing.

Publics, professionnels et contextes étudiés dans les articles de la revue Cliopsy (2009-2019)

Bernard Pechberty

Résumé

Ce texte veut identifier les professions, les publics et les contextes présents dans les articles de recherche des 10 dernières années de la revue Cliopsy. Il en ressort une présence très importante des acteurs du monde de l'enseignement, qui ouvre cependant des passerelles vers des thématiques nouvelles : les élèves comme adolescents, l'inclusion scolaire, la vulnérabilité sociale et éducative, les liens entre éducation et soin. D'autres métiers sont présents mais de façon bien moins importante, comme le soin ou le travail social. Les métiers du droit et de l'entreprise sont absents.

Enfin, la présence de textes théoriques sur des fondements cliniques, sur des environnements politiques ou sur les liens entre adultes et enfants permet d'aborder la question de la place des exemples cliniques dans les textes parus dans la revue.

Mots clés: professions, publics, contextes.

Abstract

This text focuses on the professions, publics and contexts mentioned in the research articles published in the journal Cliopsy over the last 10 years. The result is a very strong presence of the world of education, which however opens gateways to new themes: pupils as adolescents, inclusive education, social and educational vulnerability, links between education and care. Other professions are present such as care or social work but to a lesser extent. The legal and business professions are absent.

Finally, the presence of theoretical texts about the foundations of the clinical approach, about political environments or the links between adults and children raises the question of the place of clinical examples in the texts published in the journal.

Keywords: professions, public, contexts.