

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

1. 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 de 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 catégorielle et d'analyse de l'énonciation qui sont 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 "stigmaté" (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 ça 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 collègues 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 contenant 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 Colin.
- 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.