
LIAISON ET DÉLIAISON PSYCHIQUE. Analyse clinique des pratiques médiatisées par la technologie

Rinaudo

INTRODUCTION

Mon travail de recherche, depuis plus de vingt années maintenant, porte sur les pratiques médiatisées des enseignants et des apprenants, à l'école primaire, au secondaire, dans le supérieur, dans une approche clinique d'orientation psychanalytique.

Il s'agit bien pour moi de comprendre les pratiques, plutôt que les usages, c'est-à-dire les gestes, les discours, les actions et les conduites, mais également tout ce qui sous-tend ces actions, ces gestes et ces discours : les croyances, les idéologies, les valeurs, l'expérience personnelle et professionnelle, et la dimension inconsciente des sujets. Dans la pratique professionnelle, tout n'obéit pas à une rationalité, et parfois échappe en partie au praticien lui-même.

La recherche sur les pratiques du numérique, selon une perspective psychanalytique de recherche est surtout installée en psychologie autour des questions relevant de la souffrance, de la médiation thérapeutique ou de l'addiction. Ma perspective tend à sortir du champ de la pathologie et du soin pour proposer des pistes d'intelligibilité de ce qui est mobilisé chez des sujets interpellés par ces technologies, dans une analyse psychanalytique des pratiques médiatisées ordinaires ou, pour reprendre les mots de Sylvain Missonnier, une psycho(patho)logie du virtuel quotidien (MISSONNIER, 2006).

Je souhaiterais aujourd'hui montrer comment les pratiques médiatisées en éducation et formation se construisent dans des processus psychiques inconscients qui vont de la déliaison au processus de subjectivation.

LES DEUX VISAGES DE L'INFORMATIQUE

En premier lieu, je reprendrai rapidement le lien que l'on peut repérer entre mythes de l'informatique et désir d'éduquer. On trouve tant chez les informaticiens que chez les éducateurs, un même désir de création d'un être intelligent, même si ce désir se développe dans des sphères sociales différentes. Ce désir de création toute-puissante qui fait que chaque créateur peut s'imaginer devenir Dieu, se conjugue dans des mouvements psychiques ambivalents : d'une part, vouloir que l'autre accède à la subjectivation, c'est-à-dire devienne un sujet libre et autonome ;

d'autre part, tenter de le garder sous influence, sous contrôle, faire de l'autre un objet de maîtrise ou d'emprise (et non plus un sujet) dépendant et soumis.

Ces deux visages de l'informatique, avec une face noble et une part d'ombre, sont particulièrement bien montrés dans le petit film publicitaire que réalisa Ridley Scott en 1984, pour la sortie du Macintosh. On y voit tout d'abord un univers totalitaire où des hommes, vêtus d'un uniforme bleu gris, sans cheveux, respirant difficilement pour certains, marchent au pas vers une salle de conférence pour regarder l'écran géant et écouter silencieusement le discours de Big Brother. C'est le visage de l'informatique qui avilit, assujettit, entrave, liée au complexe militaro-industriel. Surgit une jeune femme en tenue colorée de sport. Elle court, cheveux blonds au vent, échappant aux gardes, et parvient à fracasser l'écran d'un lancer de masse athlétique. C'est le visage de l'informatique qui libère et permet la création. Je ne soutiens pas, bien sûr, l'idée que telle ou telle marque d'ordinateurs serait davantage tournée vers la libération tandis que telle autre renverrait inmanquablement à des processus désubjectivants. En revanche, si ce film a pu toucher des téléspectateurs, c'est sans doute parce que chacun expérimente conjointement ces deux faces des technologies de communication : « l'une diabolique et l'autre angélique » pour reprendre les mots de Philippe Breton. (BRETON, 1995, p.106).

LES DEUX FACES DU DÉSIR D'ENSEIGNER

En ce qui concerne l'éducation, à la suite de René Kaës, on peut affirmer que la pratique de formation est mobilisée par des fantasmes «qui concernent d'abord la création, la fabrication, le modelage d'êtres traités par l'inconscient comme des objets » (KAËS, 1975). Cette proposition rejoint la figure du formateur, celui qui donne la bonne forme, décrite par Enriquez dans sa galerie de portraits de formateurs (ENRIQUEZ, 1981). Claudine Blanchard-Laville a bien montré comment les pratiques des enseignants (mais sans doute pourrait-on étendre le propos à tout éducateur) se fondent sur un double mouvement, au niveau psychique inconscient : « une composante sadique en même temps qu'une composante bienveillante » (2001, p. 248). Les pratiques éducatives articulent une dimension libidinale (certains diraient guidées par des pulsions de vie) et une dimension négative (portées par des pulsions de destruction).

Au long de son texte, Kaës cite diverses figures sous lesquelles se retrouve ce fantasme de formation : Pygmalion, le Golem, Frankenstein... Or, Philippe Breton, dans un travail à visée anthropologique qui analyse les mythes fondateurs de l'informatique et des créatures artificielles, s'appuie sur ces mêmes exemples, y ajoutant la poupée Olympia des contes d'Hoffmann qui sert également à Freud dans son texte sur l'inquiétante étrangeté (FREUD, 1919).

Ainsi informatique comme éducation, toutes deux prises au sens le plus large, font-elles appel originellement aux mêmes désirs archaïques et mettent en jeu des processus psychiques de même nature. Il s'agit, le plus souvent, à partir de la matière première, à partir de l'argile ou du marbre, à partir du code informatique ou encore à partir de l'enfant non-éduqué, de produire une statue, un robot ou un enfant « bien élevé », c'est-à-dire à l'image de l'idéal de son créateur. Pour ma part, j'avance que les pratiques professionnelles médiatisées des enseignants et des apprenants, se construisent en tension entre un travail de déliaison et un travail de construction et de renforcement du lien, en situation professionnelle.

UN PROCESSUS DE DÉLIAISON

Dans ses derniers écrits théoriques, Freud (1920) indique que la vie psychique est orientée d'une part par la libido, les pulsions de vie, et, d'autre part, par les pulsions de destruction, le négatif. Il faudra cependant attendre la fin du XX^e siècle pour que les successeurs de Freud s'emparent directement de cette notion de négatif, même si, on le sait bien, l'essentiel des théorisations psychanalytiques reposent sur l'absence, le manque, la perte, ou le surgissement, sur la scène psychique, de positions infantiles qui semblaient dépassées. Ces processus de déliaison psychique ramènent le sujet dans une posture archaïque, avant l'apparition des processus de pensée, à la toute-puissance infantile, orienté par le principe de plaisir : tout, tout de suite. Le sujet aux prises avec ces processus de déliaison se trouve alors replongé psychiquement à une période d'indifférenciation entre ce qui constitue son moi et son entourage, dans une fusion entre lui et sa mère.

Ces processus de déliaison sont favorisés chez certains par les caractères de permanence et d'immédiateté qui caractérisent le numérique.

Ainsi on peut repérer une dilution entre espace professionnel et espace privé dans l'usage du numérique par des enseignants.

Les technologies sont assez souvent qualifiées de chronophages. L'obsolescence rapide des outils numériques impose à qui veut continuer à les utiliser de passer du temps pour conserver son degré d'expertise. C'est presque un lieu commun qui ne trouve pas son origine avec les développements les plus récents des réseaux numériques. Je me souviens d'un enseignant rencontré dans les années 90 qui réalisait un cédérom avec ses élèves et indiquait la limite à laquelle sa femme a été confrontée lors de son travail : elle était, selon lui, « très contente quand ça a été fini

parce qu'elle arrivait à bout, elle en avait marre parce que, bon, sur la fin, c'était tous les soirs jusqu'à trois heures du matin ». (RINAUDO, 2002).

Cette extension de la vie professionnelle sur le domaine privé est encore plus importante avec le développement du numérique actuel et notamment des réseaux sociaux. Avec Kinjal Damani, nous avons montré, en étudiant les activités de professeurs du secondaire sur des réseaux sociaux à destination de leurs élèves, que 80 % des messages postés par les professeurs l'étaient soit tôt le matin, soit tard le soir, ou encore les week-ends et même sur le temps des vacances scolaires. On peut avancer que l'utilisation de Facebook par les professeurs contribue à étendre la durée de la relation pédagogique (DAMANI, RINAUDO, 2011).

L'extension du temps consacré à la pratique professionnelle des enseignants par l'intermédiaire de dispositifs numériques en réseau repose en partie sur le fait que ces derniers sont conçus sur le principe de la permanence, c'est-à-dire qu'ils sont programmés pour continuer à se développer, même lorsque certains acteurs, enseignants ou élèves, sont déconnectés.

Les utilisateurs des dispositifs en ligne peuvent alors faire l'expérience d'un monde sans limite et 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 sur un sentiment d'omniprésence sur les réseaux. C'est par exemple, un enseignant qui repère qu'à travers sa page Facebook, il est toujours présent pour ses élèves, immédiatement lorsqu'ils ont besoin de lui, dès qu'ils lui posent une question.

Cette toute-puissance, fondée sur l'omniprésence, trouve dans les réseaux numériques des instruments propices car ils favorisent la confusion entre présence et absence qui est notamment visible dans les échanges sur les espaces de formation en ligne. Ainsi, j'avais repéré dans l'analyse d'un forum d'étudiants mis en place au cours d'un stage de plusieurs mois, une adresse directe à un formateur, concernant la visite de stage et la prise de rendez-vous nécessaire, sans que ce message n'ait aucun rapport avec l'objet du forum que précisaient les consignes. Or, le formateur ne participait aucunement aux échanges sur ce forum. Pour cette étudiant, il semblait certain que le formateur lisait les messages et qu'il était en quelque sorte présent sans être visible. Elle expérimentait probablement une forme de présence-absence (RINAUDO, 2011b).

L'absence de limites peut également favoriser une autre confusion, touchant sphère professionnelle publique et monde personnel privé. Celle-ci opère particulièrement sur les réseaux sociaux. Par une observation longue de six mois de dix professeurs européens utilisant

Facebook avec leurs élèves, Kinjal Damani (2011) a repéré cinq types de messages: messages à orientation pédagogique clairement orientés sur le contenu scolaire, messages de gestion de la classe rappelant des dates de remises de devoir ou des rendez-vous pour des sorties pédagogiques, messages en lien avec la discipline enseignée signalant un film, un article, une émission de télévision à ne pas manquer, messages publics plus généraux indiquant, comme sur une page personnelle, des musiques, films, restaurants, etc. appréciés de l'enseignant, et des messages de type privé relatant les week-ends en famille ou avec les amis, l'aménagement de leur nouvel appartement, les exploits de leurs enfants à la piscine ou sur les pistes de ski, accompagnés de photographies ou de vidéos.

On perçoit bien la confusion entre sphère professionnelle et sphère privée qui peut s'installer pour les enseignants qui postent des messages relevant de cette dernière catégorie, comme pour les élèves qui y ont accès. Notons d'ailleurs au passage que les enseignants observés ici, qui écrivent des messages relatifs à leur vie privée, n'écrivent aucun message à orientation pédagogique.

Il n'est pas dans mon propos de postuler à une forme de déterminisme technologique qui s'imposerait aux enseignants mettant en œuvre ces dispositifs. Tous les enseignants qui utilisent les réseaux sociaux ne sont pas sous le coup de cette confusion entre espace professionnel et espace intime. Certains professeurs se cantonnent à mettre en ligne des messages relevant des deux premières catégories citées. De même que tous ne passent pas une longue partie de leur nuit sur les réseaux numériques ni ne sont aux prises avec un inquiétant espace sans limite.

On ne peut cependant pas tenir l'argument de la neutralité des technologies de communication. Ainsi, pour certains enseignants, les processus de déliaison psychique, de désobjectivation, d'attaque contre les liens qui constituent le moi professionnel sont à l'œuvre dans leur rapport aux technologies de l'information et de la communication (RINAUDO, 2011a).

L'immédiateté des technologies rend possible, du moins dans les fantasmes et les discours, l'immédiateté de l'action pédagogique, la réponse qui surgit juste à l'instant du questionnement. L'enseignant se trouve alors dans la position de la mère décrite par Winnicott (1971), non pas celle qu'il qualifie de suffisamment bonne, mais celle des premiers moments de la vie du bébé, dans sa période de dépendance absolue, qui répond avec justesse, au moment où l'enfant va exprimer un désir.

On peut considérer que l'ici et maintenant des pratiques professionnelles numériques fait écho à la vie psychique infantile. D'autant plus si on considère, comme je suis enclin à le faire, que la toute-puissance est un processus psychique ordinaire chez tout éducateur.

SUBJECTIVATION

Pour ce qui concerne le processus de subjectivation, je m'appuierai sur une recherche sur els dispositifs numériques en formation d'enseignants.

Il s'agit de deux professeurs d'anglais en formation initiale que j'ai nommées Mireille et Élodie.

Elles participent à un débat en ligne sur un forum organisé par des formateurs autour de l'intérêt des interrogations écrites surprises. Deux groupes d'arguments s'opposent. Pour les uns, l'interrogation écrite surprise impose aux élèves d'apprendre régulièrement leurs cours, en particulier le vocabulaire. En outre, elle permet, par la menace qu'elle présente, de maintenir une certaine discipline dans les classes. Pour les autres, il ne saurait être question de recourir à un tel mode d'évaluation dont ils conservent un souvenir assez désagréable et qu'ils considèrent comme contraire à leur visée de responsabilisation et d'autonomie des élèves.

D'avis opposés, Mireille et Élodie vont échanger leurs idées, pendant deux jours. Le forum semble d'ailleurs être suspendu pendant cet échange. Les traces de connexion montrent que les autres stagiaires préfèrent lire les messages de ces deux jeunes femmes plutôt que de contribuer eux aussi au débat. Mais plutôt que les arguments avancés par Mireille et Élodie, c'est leur façon de s'interpeller qui est intéressante. Au « Chère Mireille » répond un « Très chère Élodie » bientôt suivi d'un « Qu'en dis tu chère Mimi (je peux t'appeler Mimi ?) » auquel répond un « Très chère Elod – vous permettez que je vous appelle Elod ? ». Sous la forme d'un jeu, on assiste à un échange d'arguments sur le bien-fondé pour les élèves et la vie de la classe des interrogations écrites surprises. Puis, le jeu s'emballe, avec des échanges moins aimables avant qu'il ne retombe, avec excuses mutuelles, après cependant un rappel à la courtoisie des propos, par la formatrice.

Plus généralement, le contenu des messages de ce forum témoigne, sinon d'une difficulté, du moins d'une incertitude qui s'installe avec le débat sur des questions d'ordre professionnel que les participants ne s'étaient pas même posées et qui n'appellent pas de réponses définitives. Le jeu qui se met en place entre les participants, auteurs comme lecteurs des messages, vient probablement rendre possible l'élaboration de ce doute, autorise un travail de la pensée articulé à un mode d'échange connu, la correspondance papier. Il permet d'installer le dispositif de forum électronique

dans un processus de transformation de l'angoisse en pensée, dans une aire transitionnelle. Le forum devient alors objet de symbolisation des expériences professionnelles. Cette transformation de l'angoisse en pensée ne peut s'opérer qu'à condition que les participants réussissent à sortir du jeu, à prendre de la distance, car sinon ils risquent de s'enfermer dans une relation où le plaisir du jeu avec l'autre devient supérieur au plaisir de penser et où, du coup, c'est la relation primaire à l'autre qui est plus importante que la relation d'objet secondarisée orientée vers le savoir.

Ainsi les dispositifs numériques de réflexion sur la pratique professionnelle permettent aux professeurs stagiaires de formuler des propositions, de chercher des pistes de résolution de problèmes professionnels, de tester, d'expérimenter, autrement dit de jouer, sans avoir à redouter une réaction immédiate des élèves comme dans la réalité d'une salle de classe. Les stagiaires se trouvent donc en présence d'un objet assez souple pour se prêter à leur manipulation. Enfin, ils tentent d'élaborer des propositions pour des problèmes qui n'appellent pas de corrigé modèle ou de réponse type mais constitue un problème ouvert qui favorise l'émergence d'une activité réelle de pensée. La réponse, toujours provisoire, est à trouver par soi-même, entre contextes des situations et fantaisie propre au sujet. On peut alors parler de pâte à modeler numérique qu'on peut la déformer, la tordre, l'allonger, l'écraser ou lui redonner sa forme originelle, sans perte.

De plus, sur les espaces électroniques de formation, les jeunes enseignants peuvent faire l'expérience de l'absence momentanée des formateurs, qui rappelle celle du nourrisson confronté à la frustration provoquée par l'absence de sa mère « suffisamment bonne ». La distance et l'absence relative des formateurs permettent également que les stagiaires puissent faire l'expérience d'être seuls en présence d'un autre bienveillant.

Les plates-formes de travail collaboratif et à distance sur lesquelles sont déposés les travaux peuvent encore donner aux stagiaires l'impression d'un espace intermédiaire, car si les écrits qu'ils y déposent ont bien une existence réelle et ne sont pas du domaine du rêve ou de l'hallucination du fait qu'ils sont effectivement lisibles par les autres stagiaires, la dématérialisation de ces écrits contribue à les rendre virtuels, moins inscrits dans la réalité que ne le seraient des textes sur papier. Il peut se développer alors une impression proche de celle vécue avec les objets transitionnels dans l'aire intermédiaire.

Enfin, les dispositifs d'e-formation peuvent se comprendre comme des points de passage privilégiés dans l'entre-deux de l'étudiant au professionnel, au double niveau de l'expérience pratique et de l'expérience subjective. C'est un espace intermédiaire au niveau de l'expérience pratique puisque, d'une part, les stagiaires ont l'opportunité de lier des apports et des vécus issus du centre de formation et du terrain de stage, souvent assimilés au décalage théorie-pratique ; d'autre

part, les stagiaires évoquent souvent la possibilité d'y recourir dans le futur, lorsqu'ils seront titulaires installés dans leur poste. En ce sens, le dispositif inscrit la formation dans un processus qui s'installe dans le temps en construisant une durée qui relie formation initiale et pratique professionnelle. Il engage sur les chemins d'une formation continue permanente. Ces dispositifs de travail collaboratif peuvent ainsi se présenter comme des aires intermédiaires où se jouent des transformations identitaires, reliées à l'expérience du sujet et, en particulier, à toutes les situations de passage et d'entre-deux qu'il a vécues depuis cette première possession non-moi qu'évoque Winnicott, c'est-à-dire depuis que s'est instauré pour lui un espace entre son propre moi et le moi de sa mère, entre réalité psychique et réalité extérieure.

On saisit ici comment des dispositifs de e-formation peuvent être considérés comme des espaces intermédiaires, permettant aux sujets qui les utilisent d'avoir une pratique créatrice, de faire que la vie vaut la peine d'être vécu, d'accéder à une position de sujet.

CONCLUSION

Lorsqu'on convoque les notions de pulsions de destruction, d'attaque contre les liens et de négativité, on est amené simultanément à s'intéresser aux notions de pulsion de vie, de travail de liaison et de transitionnel.

Les pratiques médiatisées des enseignants se construisent en tension entre un travail de déliaison qu'opère la part psychotique de la personnalité de l'enseignant ordinaire et un travail de construction et de renforcement du lien, en situation professionnelle. Il ne s'agit pas d'un passage d'une position à l'autre, dans un processus psychique qui tendrait vers un mieux-être, mais bien de multiples aller-retours dans l'entre-deux que bornent ces polarités extrêmes.

Pour comprendre ce qui fait sens dans les pratiques médiatisées des enseignants, pour interpréter l'investissement des uns dans les technologies informatiques et la crainte des autres, il nous faut regarder pareillement, avec la même envie de comprendre, en direction de ce qui fait lien et de ce qui délie, sans jugement, sans conseil, dans une posture de chercheur.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.
- BRETON P. (1995). *À l'image de l'homme, du Golem aux créatures virtuelles*. Paris : Seuil.
- COHEN J. (1968). *Les robots humains dans le mythe et dans la science*. Paris : Vrin.
- DAMANI K. (2013). Enseigner avec les réseaux sociaux : un besoin d'être aimé, *Colloque Epal 2013*, Grenoble, université Stendhal.

-
- _____; RINAUDO JL. (2011). Enseigner avec les réseaux sociaux : des professeurs sur Facebook, *Colloque Epal 2011*, Grenoble, université Stendhal, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-damani-rinaudo.pdf
- ENRIQUEZ E. (1981). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles, *Connexions*, n°33, p. 93-109.
- FREUD S. (1919). L'inquiétant, in *Œuvres complètes*, vol. XV. Paris : PUF, 2002, p. 147-188.
- _____. (1920). Au-delà du principe de plaisir, in *Œuvres complètes*, vol. XV. Paris : PUF, 2002, p. 273-338.
- KAËS R. (1975). Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former, in R. Kaës, D. Anzieu, L-V. Thomas, *Fantasma et formation*. Paris : Dunod, 1984.
- MIJOLLA-MELLOR S. de (2008). Le fantasme de Pygmalion, *Adolescence*, vol. 26, n° 4.
- MISSONNIER S. (2006). Pscho(patho)logie psychanalytique du virtuel quotidien, in S. Tisseron, S. Missonnier, M. Stora. *L'enfant au risque du virtuel*. Paris : Dunod, p. 39-85.
- RINAUDO JL. (2002). *Des souris et des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- _____. (2011a). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan,
- _____. (2011b). De la toute-puissance à la contenance. Présence-absence des formateurs sur des forums didactiques, in E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (dir.). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : Ellug, p. 209-221.
- WINNICOTT D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

RÉSUMÉ

Dans ce texte, s'appuyant sur des exemples issus de ces propres travaux de recherche, l'auteur se propose de montrer comment les pratiques médiatisées par les technologies de l'information et de la communication, dans le champ de l'éducation et de la formation, sont articulées à des processus psychiques de déliaison d'une part, de renforcement du lien, d'autre part. Cette analyse, conduite dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique, a une visée compréhensive de la psycho(patho)logie du virtuel quotidien.

Submetido em: 28/07/2014

Aceito em: 28/07/2014