

Enseigner le français avec les réseaux sociaux



Kinjal Damani

Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen, France

kinjaldamani@gmail.com

Françoise Sule

Stockholms Universitet, Suède

francoise.sule@frait.a.su.se

Résumé : Cet article s'appuie sur un travail de thèse en cours en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, sous la direction de Jean-Luc Rinaudo, qui porte sur les pratiques enseignantes médiatisées à travers les réseaux sociaux (Facebook, Twitter,...). L'objet de cet article est de présenter l'analyse du discours d'une enseignante suédoise, professeur de français (que nous nommerons Nina) et la façon dont l'entretien s'est déroulé, dans une perspective clinique. Pour Nina, l'arrivée des nouvelles technologies dans l'enseignement amène l'enseignant à se considérer comme inutile ou surchargé et d'occuper la « place du mort » (Houssaye, 1988). Nous tenterons de comprendre comment se construit l'identité professionnelle de cette enseignante, un processus jamais achevé, perturbée, en crise, à travers son discours sur sa pratique professionnelle des réseaux sociaux et son rapport à l'informatique ainsi que son rapport au savoir.

Mots-clés : Réseaux sociaux, enseignement secondaire, français, identité professionnelle

Teaching french through social networks

Abstract: This paper is based on a doctoral thesis in Education Science that is being compiled at the University of Rouen under the direction of Jean-Luc Rinaudo, focusing on teaching practices using social networks (Facebook, Twitter, ...). The purpose of this article is to present, using a clinical approach, an analysis of the interview of a Swedish and French language teacher ("Nina"). Our analysis demonstrates that the advent of novel educational technologies results in the teacher considering herself as useless or overloaded with work and occupying the "zone of death" (Houssaye, 1988). We attempt to understand the development of a teacher's professional identity, a never-ending, stressful process, by examining her experience of the professional use of social networking and through her relationship to information technology and to knowledge.

Keywords : Social networks, secondary school, French, professional identity

Introduction

Cet article se fonde sur des résultats partiels issus d'un travail de thèse en cours en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, sous la direction de Jean-Luc Rinaudo, qui porte sur les pratiques enseignantes médiatisées à travers les réseaux sociaux notamment Facebook.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons mené des entretiens non-directifs de recherche en français ou en anglais avec des enseignants du secondaire de diverses disciplines en Europe. Ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits avec précision sans ponctuation, pour être le plus proche possible du discours tenu, en notant toutes les hésitations, les lapsus, les répétitions, les erreurs, les mots inachevés, les rires et les silences.

L'objet de cet article est de présenter une analyse du discours d'une enseignante suédoise, que nous nommons Nina, dans une perspective clinique de recherche telle que la décrit Claude Revault d'Allonnes (1989) : « centrée sur (une ou) des personnes en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre la dynamique, le fonctionnement psychique de ce (ou ces) sujet (s), dans sa (leur) singularité irréductible ». L'analyse d'un entretien, dans une perspective clinique, combine l'analyse du contenu du discours (ce qui est dit) et l'étude de l'énonciation (comment cela est dit), s'intéressant aux éléments conscients comme à ceux qui échappent aux locuteurs et vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements. Notre objectif est de comprendre la façon dont les enseignants s'emparent des nouveaux outils du web social dans l'enseignement du français.

Pour cela, nous nous appuyons sur un entretien non-directif de recherche (Blanchet A. et al, 1987), d'environ une heure et demie, réalisé en anglais¹ avec l'enseignante Nina. Dans le cadre d'un entretien non-directif, l'interviewé est invité à s'exprimer librement sur un thème donné, indiqué au début de l'entretien sous la forme d'une question ou d'une phrase appelée « consigne ». À partir de cette consigne, la personne est encouragée à dire ce qui lui vient à l'esprit, ses idées, souvenirs, images, sans ordre et sans hiérarchisation, selon le principe de « libre association » (Yelnik, C., 2005). Le but pour l'intervieweur est de faciliter une parole authentique et le discours de ce dernier se caractérise par des relances. Pour cet entretien Nina a été contactée par l'intermédiaire d'un tiers.

Dans ce texte nous étudierons comment l'arrivée des nouvelles technologies dans l'enseignement amène certains enseignants à se considérer comme inutiles ou surchargés occupant la « place du mort » (Houssaye, 1988). Nous tenterons également de comprendre comment se construit l'identité professionnelle de cette enseignante, un processus jamais achevé, perturbée et en crise, à travers son discours sur sa pratique professionnelle des réseaux sociaux et son rapport à l'informatique ainsi que son rapport au savoir.

1. Des enseignants non-utilisateurs ou peu-utilisateurs

Nina est une enseignante de français et de suédois, elle habite en Suède. Elle a environ 30 ans. Dès l'énoncé de la consigne, l'invitant à parler de ce que les réseaux sociaux évoquent pour elle dans sa pratique professionnelle, Nina explique qu'elle travaille dans deux écoles secondaires, l'une qu'elle qualifie en un mot comme étant plus « traditionnelle » (école A) et l'autre qu'elle ne sait pas qualifier (école B). Au sujet de l'école B, après un moment de réflexion elle dit « utilisant des choses comme Facebook Twitter euh / euh Internet etc ». Elle mentionne également que tous les élèves d'école B possèdent chacun un ordinateur. Cependant, il faut noter que, lors de l'entretien, Nina ne nous livre pas plus d'informations sur ses activités professionnelles à l'école A.

Nina se qualifie elle-même comme étant dans la catégorie des non-utilisateurs. Cependant, si on classe les enseignants interviewés dans le cadre de cette thèse selon leur pratique de l'informatique suivant la catégorisation de Murdock (2002) - utilisateurs inconditionnels, utilisateurs périphériques et utilisateurs exclus² - Nina se situerait probablement dans la catégorie des « utilisateurs périphériques » dans l'une des deux écoles (école B) et dans celle des « utilisateurs exclus » dans la seconde (école A).

De plus, les non-usages sont souvent considérés comme des manques ou des problèmes à résoudre plus que comme des situations que les chercheurs doivent tenter d'éclairer (Selwyn, 2003). En Suède, en moyenne 96% des écoliers ont accès à un ordinateur et à Internet à l'école. Chaque enseignant dans le secondaire a accès à un ordinateur portable ou fixe et à Internet. Nous pouvons ainsi constater que les enseignants et les élèves ont tous théoriquement accès à l'informatique à l'école. Par contre, un tel accès est sans signification si certains enseignants ne favorisent pas pour diverses raisons la mise en pratique de ces outils informatiques. D'après une étude de Skolverket sur l'utilisation de l'informatique dans les écoles en 2009, les résultats sur l'intégration des TIC dans les écoles suédoises ont été décevants car de nombreuses écoles n'avaient pas de stratégies sur la façon de travailler avec l'informatique et que seulement un quart des enseignants utilisaient les TIC dans leur enseignement (Arnell, 2012). Une autre étude³ de l'agence nationale suédoise d'éducation en 2011 déclare que les TIC ne sont pas utilisées dans l'éducation à leur juste mesure pour profiter de son impact positif et donner à tous les élèves les compétences nécessaires.

Ulf Jämterud (2010) précise que l'intérêt, la capacité et la motivation de l'enseignant sont des facteurs indispensables pour l'intégration des TIC dans l'enseignement⁴. Dans le même ordre d'idées, Gunilla Jedeskog (2005) mentionne que l'implication des enseignants est un facteur clé pour une utilisation efficace ainsi que pour la survie de l'innovation. Les projets à une échelle nationale pour intégrer de nouveaux outils

informatiques dans les écoles, influencées par les tendances internationales et les questions de compétitivité, sont en grande partie conçus par les décideurs (les acteurs hors de l'école) sans prendre en compte les besoins des praticiens (les acteurs dans l'école). Selon Fullan & Hargreaves (1991), l'initiative de développement prend la forme de quelque chose que l'on fait pour les enseignants plutôt que de le faire avec eux ou que ce soit fait par eux.

À cet égard, plutôt que de stigmatiser les enseignants non-utilisateurs ou peu-utilisateurs, il nous paraît donc important de prendre en compte le ressenti de ces enseignants vis-à-vis de leur utilisation ou de leur non-utilisation perçue de l'informatique dans leurs pratiques professionnelles. C'est dans cet objectif de compréhension des pratiques décrites par Nina lors de l'entretien que nous situons notre propos. L'important ici est bien le ressenti du vécu de cette enseignante plutôt que le fait en lui-même.

2. Le rapport à l'informatique de cette enseignante

Dès le début de l'entretien, Nina présente les différents changements qui ont lieu en raison de l'utilisation des réseaux sociaux. D'après elle, les réseaux sociaux modifient non seulement le rapport espace-temps, le rapport au savoir et le rôle de l'enseignant mais également menacent la relation entre enseignant-enseigné. Il faut cependant noter que cette enseignante ne se limite pas à parler seulement des réseaux sociaux mais élargit le sujet en y intégrant toutes les nouvelles technologies notamment l'ordinateur et Internet.

2.1. Temps

Tout au début de l'entretien, avec un ton réprobateur, Nina mentionne que beaucoup de ses collègues de l'école B utilisent Facebook « tard le soir » avec leurs élèves. Pour cette enseignante, l'utilisation des réseaux sociaux comme Facebook et Twitter empiète sur le temps privé non seulement de l'enseignant mais également de l'élève.

Selon elle, les ordinateurs nous font perdre du temps. Elle déclare « tout prend du temps avec les ordinateurs tout prend plus de temps // ». La préparation des cours intégrant l'utilisation de l'informatique demande plus de travail et donc plus de temps de la part de l'enseignant. Nous trouvons les mêmes inquiétudes chez d'autres enseignants suédois dans les travaux de Gunilla Jedeskog (2005) « Cela prend plus de temps que prévu. C'est comme changer le cap d'un paquebot transatlantique, un processus très lent ». En conséquence, accorder plus de temps aux enseignants pour préparer

leurs cours semble être, pour Nina, une nécessité. Dans cette optique de ne pas nuire à la qualité de ses cours, Nina a commencé à travailler pendant son temps libre en notant chaque heure qu'elle y consacrait. Par contre, à sa grande consternation, ses supérieurs ne l'ont pas félicitée, pas même officieusement, pour ses efforts et son implication dans son travail. Bien que comprenant leur difficulté à la rémunérer pour cet aspect de ce travail supplémentaire elle regrette que celui ne soit pas pour le moins apprécié et reconnu.

À de maintes reprises, Nina précise que ses responsabilités au sein de l'établissement, en dehors de l'enseignement et de la transmission du savoir, s'accroissent et prennent sur le temps, déjà insuffisant, alloué à la préparation de ses cours et à l'évaluation de ses élèves. Cette « inflation de tout un tas de quantité d'autres types de choses » nuit à la qualité du travail d'enseignant-transmetteur de savoir. Cela se traduit d'une façon claire dans son discours par une certaine angoisse et une frustration envers le système éducatif suédois « on a de moins en moins de temps pour préparer ses cours et ses leçons // et ensuite aussi pour pour /// regarder les travaux de ses élèves les interros et tout donc on est très stressé on doit préparer les cours et les leçons dans un temps très court / et beaucoup de son temps euh temps de préparation est consacré à d'autres choses qu'à l'enseignement des choses autres à l'école discuter de ce qu'on va reconstruire ce ce bâtiment (elle tape sur la table) rien de ce qui lié à / à l'enseignement ».

Dans le même ordre d'idées, Nina questionne l'efficacité de l'outil informatique comme l'outil de communication. D'après elle, contrairement à l'avis général, l'informatique ne facilite pas la communication avec les collègues et les élèves mais au contraire la ralentit et pourrait donner naissance à des incompréhensions et des malentendus⁵. Elle illustre par un exemple que la communication avec ses collègues, qui auparavant était plus rapide, est devenue, aujourd'hui, plus longue et plus compliquée avec les emails. Elle dit : « *je dois envoyer cet email on doit attendre / puis il y a quelque chose que quelqu'un n'a pas compris puis il faut envoyer un second email puis on doit attendre donc ce n'est pas efficace (elle tape sur la table) // les ordinateurs ne sont pas efficace de nombreuses façons je pense* ».

Nina pense cependant que si l'on perd du temps avec les ordinateurs, ceux-ci peuvent également en faire gagner. Elle cite deux exemples, l'un où les enseignants, surchargés et stressés, « lâchent » leurs élèves sur Internet pour se créer du temps libre. Pareillement, les parents, de la même façon, installent leurs enfants devant la télévision pour pouvoir vaquer à leurs occupations. Ce n'est pas la première fois qu'apparaît la confusion entre l'écran d'un ordinateur et l'écran d'une télévision. Tanya, une autre enseignante interviewée dans le cadre de cette thèse, nous confirme en riant qu'elle ne différencie pas les différents types d'écran - un écran de vidéo-projection,

un écran d'ordinateur et un écran de télévision.

Cette différenciation s'exprime probablement suivant l'espace où l'informatique est utilisée.

2.2. Espace

Nina attire notre attention sur le fait qu'elle n'utilise pas Internet pour communiquer avec ses élèves mais surtout pour communiquer et échanger avec les autres écoles. Grâce aux emails ou aux logiciels comme Skype, ses élèves échangent des informations en français, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, suivant ses consignes, avec des élèves en Afrique. Nina est en faveur ce genre d'utilisation d'Internet impliquant des élèves d'autres pays sur d'autres continents pour des raisons économiques. Elle précise que cela ne peut pas remplacer une visite « réelle » mais une rencontre sur Skype est une substitution au déplacement limité en raisons de contraintes budgétaires. Cependant, elle met l'accent sur le fait qu'elle est en faveur d'une utilisation d'Internet entre les élèves mais beaucoup moins entre enseignant-élève.

D'après cette enseignante, si Internet rapproche des élèves lointains, les réseaux sociaux les immobilisent. Elle pense que l'on se parle de moins de moins et que l'on vit dans un monde de plus en plus « virtuel » au lieu de vivre dans un monde « réel » où l'on a un contact direct. Elle cite l'exemple de ses élèves qui ne bougent plus et restent fixés devant leurs ordinateurs pendant les pauses qui sont ménagés pour que les élèves aillent jouer « dehors ». Elle explicite « *quand je vais en pause ou quelque chose les élèves // ils restent toujours dans la salle de classe (elle tape sur la table) ils ne sortent pas ils restent fixés devant leurs ordinateurs (elle tape sur la table)* ». Dans un autre exemple, elle précise que certains de ses élèves bien qu'ils soient assis l'un à côté de l'autre, communiquent entre eux via le réseau social Facebook. Dans son discours, le lapsus entre « faire un trajet » (commuting) et « communiquer » (communicating) exprime complètement son inquiétude.

La position spatiale privilégiée de l'enseignant « devant les élèves » qui lui permet de « viser l'élève avec une vigilance permanente », à laquelle « rien ne peut échapper », a perdu de son importance car les écrans s'interposent devant le regard tout puissant de l'enseignant, instrument important de l'autorité « naturelle » et du contrôle des actions des élèves (Pujade-Renaud, 1983). Dans le discours de Nina, l'ordinateur vient se placer, comme une barrière, entre l'enseignant et l'élève rendant difficile, voire impossible, l'observation et le contrôle de l'activité de l'élève « derrière son écran ». Elle précise que comme l'enseignant ne peut pas enseigner et surveiller en permanence une classe entière, certains élèves peu ou pas motivés en profitent pour aller sur des

sites-web tels que Youtube et sur Facebook. Ainsi, au lieu d'être attentif à l'enseignant, l'attention des élèves se disperse. L'enseignant perd son pouvoir au détriment de l'ordinateur. Ce manque d'attention de la part des élèves met cette enseignante en position d'impuissance (Cifali, 1994). Elle dit d'un ton frustré « (sourir) et il y a 32 personnes dans chaque classe et l'enseignant ne peut pas voir ce que fait tout le monde tout le temps et aussi l'élève- le l'enseignant est souvent ici et avec les élèves devant vous ils ne peuvent pas voir ce qu'ils font derrière leur écran // ».

De cette façon, l'ordinateur semble remettre en question le contrôle de l'enseignant sur la gestion de la classe lui donnant l'impression d'une perte d'autorité sur ses élèves et un amoindrissement de son rôle prépondérant dans la classe.

2.3. Rôle

Nina insiste sur le fait qu' « elle n'utilise ni Facebook ni Twitter avec ses élèves » car elle a « un rôle d'enseignant et non d'ami ». Nina justifie ce besoin de différencier les rôles enseignant-enseigné en se plaçant dans une position supérieure où elle a pour responsabilité de transmettre le savoir et d'évaluer leurs connaissances.

Cependant, l'enseignant est maintenant en charge de multiples autres responsabilités « de plus en plus en lui accordant de moins en moins » (Houssaye, 1998). À plusieurs reprises, Nina identifie, avec l'arrivée des TIC dans l'enseignement, une transformation du rôle de l'enseignant dans le système éducatif suédois, passant d'un rôle indispensable à un rôle « mis en arrière plan ». Auparavant, d'après elle, l'enseignant avait pour rôle de nourrir l'élève avec son savoir et, au fil des années, de lui donner les moyens d'être responsable et autonome, comme la main d'un potier qui donne la forme et la vie à l'argile. Philippe Meirieu (1996) rappelle que tout enseignant est « un Pygmalion qui veut donner vie à ce qu'il fabrique ». Cependant, aujourd'hui en Suède, l'élève est censé travailler en autonomie. Le rôle d'enseignant-transmetteur de savoir est ramené au rôle d'enseignant-accompagnateur. Nina confirme avec regret que son rôle « est devenu moins important », voire même « inutile », comme celui qui occupe « la place du mort » dans le triangle de Jean Houssaye (Houssaye, 1988).

On ressent dans le propos de Nina cette concurrence entre l'enseignant et l'ordinateur lors qu'elle évoque le besoin d'un être- « humain » en classe pour enseigner et pour apprendre. Chaque enseignant a des « rêves de toute-puissance » ainsi que des « fantasmes d'omnipotence et d'immortalité » (Kaës, 1984). La crainte d'avoir à partager ou à céder une partie de son pouvoir suscite chez Nina un sentiment que l'on entend dans son ton et que l'on ressent dans ses propos et que nous proposons d'interpréter comme une certaine angoisse. Elle est confrontée à un décalage entre son

idéal professionnel et la réalité du terrain. Elle semble penser que l'unique possibilité de transmission du savoir se fait à travers l'enseignant et que, dans le contexte d'aujourd'hui où le rôle de l'enseignant évolue continuellement vers un rôle moins actif en tant que vecteur du savoir, il en résulte un déficit de connaissances chez des élèves adolescents.

D'après Nina, la présence et l'aide et donc la relation avec l'enseignant sont nécessaires pour apprendre et pour être sur la « bonne voie ».

2.4. Relation

Nina pense que la relation enseignant-enseigné est d'une façon permanente dégradée par deux éléments que sont l'informatique et les exigences du système éducatif. Pour elle, le « problème » avec Facebook « c'est que l'on devient ami avec une personne ». Nina fait clairement la distinction entre « être ami » (*friend*) et « être amical » (*friendly*) et définit sa relation avec ses élèves comme étant « amicale » plutôt qu'une « amitié ». D'après elle, quand un enseignant utilise Facebook ou Twitter comme un moyen de communication avec ses élèves, il « transgresse cette frontière » et cela empiète sur la relation enseignant-élève en la réduisant à une simple relation d'« amis ». Elle ressent fortement le besoin de garder ses *limites* dans la relation dissymétrique enseignant-élève afin de maintenir une distance relationnelle, physique et virtuelle avec ses élèves.

Simultanément, cette relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève est également menacée par l'irruption d'un « Autre » - l'ordinateur - qui vient s'interposer entre lui et ses élèves (Daguet, 2000). L'ordinateur semble s'imposer comme une séparation dans la relation duelle de l'enseignant et de l'élève. Nous soutenons l'idée de Jean-Claude Maurin (2004) que toute séparation « représente une menace vitale d'une perte : perte de ce qui apporte la sécurité et l'assurance d'une satisfaction du besoin et que la séparation amène la nécessité de relier ce qui a été séparé ». Selon M. Cifali (1994), toute crise fait émerger des pulsions de mort, des craintes de destruction, cependant elle est aussi une chance pour la création, moment structurant pour un « autrement ». La volonté et les efforts de Nina de lutter contre les ordinateurs sont toujours présents en filigrane dans son discours. Dans ce contexte d'élimination des « problèmes », elle parle longuement du besoin et des bénéfices de la poésie et du théâtre comme l'une des solutions possibles pour renforcer le rôle de l'enseignant-transmetteur de savoir et la relation enseignant-enseigné dans la classe. Elle cite même l'exemple d'un exercice où elle avait réussi à capter l'attention des élèves sans l'aide d'un ordinateur. Elle semblait essayer de me convaincre que ses élèves avaient également apprécié cet exercice « et ils l'ont aimé vous savez ». Son ton dans l'expression de cet exemple

confirme son manque d'enthousiasme pour l'utilisation de l'informatique.

Nina souligne aussi la nécessité de l'aspect « humain », « vivant », et irremplaçable, dans l'enseignement et de l'apprentissage des langues. D'après elle, l'ordinateur est « non-vivant » et ne peut pas nous apprendre à nous exprimer correctement, à comprendre les sentiments des autres et à déchiffrer les différences culturelles. Par contre, elle précise qu'en faisant du théâtre on peut utiliser l'expression corporelle et l'expression orale simultanément. D'ailleurs de nombreux chercheurs démontrent l'importance de l'expression corporelle dans l'enseignement et l'apprentissage de langues (Rolland, 2003 ; Engelberg, 2006).

Cependant, à maintes reprises, Nina s'inquiète que l'on ne communique plus « réellement » en raison de l'arrivée d'Internet et des réseaux sociaux. Les gens mettent des informations personnelles sur Internet mais ils ne se rencontrent plus, ne se parlent plus « en vrai ». Selon Carl Rogers (1999), « être en relation » ne signifie pas seulement de communiquer, de transmettre des messages, mais d'interagir entre sujets engagés affectivement. Ce psychologue montre que l'écoute est une des conditions essentielles de la relation et se donne pour but de comprendre l'autre au-delà de l'expression consciente et du message explicite. Elle sous-entend en effet voir apparaître chez l'autre des signes émotionnels par les lesquels il exprime en retour ce qu'il ressent dans le fait d'être entendu. D'après Nina, cette intensité de partage nécessite une proximité physique que l'on peut difficilement reconstituer avec les réseaux sociaux et les emails. Tout au long de l'entretien, en s'appuyant sur plusieurs exemples, Nina met également l'accent sur l'absence des signes non-verbaux tels que le regard et le langage corporel comme facteurs essentiels pour une communication réussie.

À la suite de ma première relance, après 18 minutes d'entretien, Nina explique que l'utilisation de Facebook peut donner lieu à des malentendus. Elle précise que ses collègues qui utilisent Facebook avec leurs élèves envoient, parfois, des messages « très amicaux et un peu trop amicaux » qui peuvent être mal interprétés. D'après elle, cela peut créer de « gros problèmes » provoquant de longues discussions inutiles sur Facebook. Anne-Catherine Oudart (2010) précise que l'instabilité, les malentendus et les non-dits peuvent être déclenchés sur l'environnement numérique où chacun avance à son propre rythme. Jean-Luc Rinaudo (2011) montre également comment la distance peut être source des malentendus dans les dispositifs d'e-learning.

A ce manque de contact physique et de chaleur humaine, Nina ajoute l'impact du fossé entre les générations, du manque de démarches prévisionnelles et du rapport au savoir créant par la même des obstacles à une communication réussie par les réseaux sociaux et Internet.

2.5. Rapport au savoir

En tout début de l'entretien, l'idée première qui vient à l'esprit de Nina est que ses collègues n'utilisent pas les réseaux sociaux pour diffuser des informations concernant l'école telles que « les choses à faire à travailler à l'école etc. » mais plutôt qu'ils les utilisent « juste pour communiquer tard le soir pour dire 'bonjour' et ainsi de suite ». D'après Nina, la communication sur Facebook qui se fait en dehors des temporalités classiques (« tard le soir ») et des lieux habituels (« à la maison ») semble être plutôt une conversation phatique, vide de contenu (« *juste pour dire bonjour* »).

Dans le même ordre d'idées, tout au long du discours, Nina émet un point de vue très critique vis-à-vis de l'institution, du système éducatif et du gouvernement suédois, qui, selon elle, sont irresponsables et n'ont pas de réflexion construite. Elle se pose une question pendant l'entretien « quel type de rapport au savoir et à la pensée réflexive a-t-il le gouvernement », à laquelle, aussitôt, elle répond « aucun ».

Nina remet en cause la stratégie de son école B de fournir un ordinateur à chaque élève. D'après elle, cette école se sert des ordinateurs portables, et non pas du savoir dispensé à l'école, comme appât pour attirer plus d'élèves. Elle « croit que c'est ça qui les poussent à choisir cette école parce qu'ils savent qu'ils peuvent avoir leur propre ordinateur / ». Nina insiste également sur le fait que l'institution ne réfléchit pas assez aux avantages et aux limitations ainsi qu'aux inconvénients qui peuvent surgir lorsqu'on confie un ordinateur portable à chaque élève.

Qui plus est, elle mentionne également le manque de formation requise aussi bien pour les enseignants que les élèves pour l'acquisition de compétences techniques et pédagogiques comme un autre « problème ». Si les élèves, d'après Nina, ont besoin de « moyens » pour apprendre à se servir des ordinateurs, les enseignants ont également besoin de formations adéquates de la part de l'institution afin d'utiliser les ordinateurs en classe. Elle va jusqu'à dire que comme « personne ne sait comment faire » à l'école, c'est irresponsable de la part de l'institution, dans ses conditions, de proposer un enseignement médiatisé par l'ordinateur à ses élèves.

Nina exprime également son mécontentement envers le gouvernement suédois qui fait des efforts pour améliorer le système éducatif mais tout en restant dans un domaine très « superficiel » et qui n'ont pas du fait même vraiment un gros impact sur la qualité de l'enseignement. Elle critique son gouvernement de ne pas savoir « oser », de ne pas faire quelque chose de « plus », par exemple, accorder plus de temps aux enseignants pour la préparation des cours en regard des autres moyens mis en œuvre. Qui plus est, en conséquence de l'augmentation d'autres responsabilités au sein des établissements, elle pense fortement que « le savoir est mis de côté ».

En revanche, Nina se qualifie comme ayant une attitude « responsable » et, elle précise qu'elle consacre plus de temps à la préparation des cours et à la fabrication du

matériel éducatif en s'appuyant sur la poésie suédoise, de son avis peu utilisée voire même oubliée. Elle met l'accent pendant tout l'entretien sur le besoin urgent d'une utilisation « raisonnée » de l'informatique à l'école. Cette enseignante trouve que ses élèves savent se servir de Facebook et des emails, mais par contre ils ne savent pas du tout trouver des informations dont ils ont besoin ni utiliser des programmes basiques de traitement de texte. Elle conclut en disant « c'est horrible ils ne savent rien en fait // ».

Dans le même ordre d'idées, elle explique le fait que les jeunes d'aujourd'hui n'utilisent pas la technologie qui est à leur portée d'une bonne « manière ». Elle raconte que ses élèves ne lisent jamais les journaux et ne les ont jamais tenus dans leurs mains : « ils ils me disent qu'ils n'ont jamais lu d'articles (*elle tape sur la table*) dans un journal même pas sur Internet (*elle tape deux fois sur la table*) donc encore une fois ils n'utilisent pas Internet d'une manière responsable et pertinente je dirais qu'ils n'utilisent pas Internet pour chercher des informations et trouver des informations sur la société de la vie quotidienne (*elle tape sur la table*) dans la société où ils habitent ». Elle va même plus loin dans cette idée en évoquant certaines recherches suédoises qui montrent que les élèves lisent de moins en moins et que leur niveau de compréhension de ce qu'ils lisent est de pire en pire.

Conclusion : Envahissement

Selon Jean-Luc Rinaudo (2009 : 6), les enseignants sont « conduits nécessairement à interroger leur identité professionnelle en projetant sur l'informatique divers objets psychiques internes - angoisse, inquiétude, désirs, fantasmes ». Tout au long du discours de Nina, ses reproches envers l'informatique et envers le système éducatif suédois sous-tendent une peur, une inquiétude, une angoisse, une menace ressentie envers son identité professionnelle. D'après elle, non seulement « tout » prend plus de temps, plus d'effort et plus d'énergie avec les ordinateurs mais de plus, son engagement et son investissement ne sont même pas appréciés par l'institution.

Jean Houssaye (2000) indique que quand l'angoisse s'installe, il faut alors soit se soumettre, soit combattre, soit fuir vraiment, soit fuir dans l'imaginaire ou agresser. Nina montre, à de nombreuses reprises dans son discours, une certaine agressivité envers ses collègues utilisateurs qui, d'après elle, n'ont pas une pratique raisonnée de l'informatique ainsi qu'envers le système éducatif suédois qui impose des « réformes » sans prendre en compte de la réalité du terrain - manque de temps pour la préparation des cours, manque de formation, manque de ressources pédagogiques disponibles en ligne.

Nina montre également, tour à tour, une envie de se battre et de fuir afin de protéger son soi professionnel. Son envie de se battre est explicite lorsqu'elle essaie

d'réintroduire le théâtre et la poésie dans son enseignement pour reconstruire la relation avec ses élèves. Cependant, on remarque, en outre, dans son attitude, verbale et gestuelle, que ce combat s'avère être difficile, qu'il l'épuise, et qu'elle est prête à baisser les bras et abandonner la bataille. Elle semble prête à fuir cet environnement en recherchant un autre lieu où le métier d'enseignant serait plus proche de son idéal professionnel. Elle exprime son envie de fuir en disant « *bon bon je devrai quitter ce pays et chercher un autre pays (rires nerveux) // où l'herbe est verte partout (rires nerveux) (elle boit de l'eau) non mais oui je ne sais pas j'ai baissé les bras je n'ai plus d'espoir pour le Suède (rires nerveux)* ».

À l'issue de l'entretien, elle m'a demandé de l'excuser car elle était fortement affaiblie par « *un rhume qui ne [la] quitte plus* ». À maintes reprises pendant l'entretien elle m'a également confié combien l'enseignant suédois d'aujourd'hui est stressé en raison de la surcharge de travail. Nous sommes allées jusqu'à nous interroger sur le fait qu'elle ait pu être malade car trop épuisée et stressée par son travail ?

Pour résumer, on peut avancer que, pour cette enseignante, l'informatique semble la menacer d'envahir son espace personnel et professionnel. Elle a le sentiment de perdre sa position principale au sein de la classe en la cédant, par force et par obligation, à l'élève et à l'ordinateur en raison de la « démocratisation » imposée par le gouvernement et le système éducatif suédois. Comme écrit Carl Rogers (1986), « la conséquence de ce qui précède, c'est que mon métier d'enseignant n'a plus aucun intérêt » et on peut se demander si son poste d'enseignant dans l'école A qu'elle qualifie d'étant « plus traditionnelle », lui apporte réconfort.

Bibliographie

- Arnell, A. 2012. The use of ICT in the teaching of English Grammar : The views and experiences of six teachers of English in Sweden, Bachelors Course, English Language Didactics, Linnaeus University.
- Blanchet A. et al. 1987. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- Cifali, M. 1994. *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Fullan, M.G. & Hargreaves, A. 1991. *What's worth fighting for ? Working together for your school*. Ontario : Public School teachers' Federation.
- Houssaye, J. 1988. *Le triangle pédagogique*. Bern : Peter Lang.
- Houssaye, J. 1998. Le rapport de l'enseignant à l'autorité, *Migrants-Formation*, n° 112, pp. 118-133.
- Jämterud, U. 2010. *Digital kompetens i undervisningen*. Lettland: Natur & Kultur.
- Jedekog, G. 2005. *Ch@nging school. Implementation of ICT in Swedish School, Campaigns and Experiences 1984-2004*. Uppsala University : Department of Education.
- Kaës, R. 1984. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Maurin, J.-C. 2004. Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation, in *Distances et savoirs*, vol. 2, 2004, pp. 183-204.
- Meirieu, P. 1996. *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

- Murdock G. 2002. Tackling the digital divide : evidence and intervention. *The Digital Divide Day Seminar; 2002 Feb 19*. Coventry : British Educational Communications and Technology Agency.
- Oudart, A.-C. 2010. Rôle des écrits d'accompagnement et construction de la relation d'apprentissage dans un environnement numérique, in Leclercq et Varga (dir.), *Dispositifs de formation et environnement numérique*, Paris : Lavoisier.
- Pujade-Renaud, C. 1983. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Revault d'Allonnes, C. 1989. *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Rinaudo, J-L. 2009. Présence-absence des formateurs, in Develotte, Mangenot, Nissen (coord., 2009), actes du colloque *Échanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 5-7 juin 2009. Consulté le 15/04/2012 à l'adresse: <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Rinaudo, J-L. 2011. *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Rogers, C. 1986. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. 1999. *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Selwyn, N. 2003. Apart from technology: understanding people's non-use of information and communication technologies in everyday life. *Technology in society*, 25, pp. 99-116.
- Yelnik, C., 2005. L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, *Recherche et formation n°50*, pp.133-146.

Notes

1. L'enseignante avait la possibilité de tenir cet entretien en français ou en anglais. Elle a choisi l'anglais.
2. Traduction proposée par les auteurs de cette communication - "Core users", "peripheral users" et "excluded users".
3. « Sweden Country Report on ICT in Education » disponible sur <http://insight.eun.org>
4. Le deuxième obstacle majeur perçu par les principaux des lycées suédois se trouve être un manque de compétences ou de savoir dans l'utilisation de l'informatique.
5. Nous le détaillerons plus tard.