

PRATIQUES EN SITUATION

L'ENFANT, L'INSTITUTRICE ET LE TABLEAU INTERACTIF : CORPS RELATIONNEL ET ÉVOLUTION NUMÉRIQUE

Aurore JADIN¹

Jérôme ENGLEBERT²

RÉSUMÉ En psychologie clinique, l'étude de l'enfant « en situation » offre une multitude d'observations inaccessibles à travers les seules séances de thérapie individuelle. L'article propose, à partir d'un cas clinique, une réflexion sur la mutation technologique des classes, via notamment l'emploi du tableau numérique interactif, et sur les conséquences psychologiques et relationnelles de cette révolution, pour chacun des protagonistes. Une conséquence de cet emploi du dispositif numérique est que le corps peut apparaître de moins en moins nécessaire et, dès lors, être délaissé au profit d'une technicité mal investie. Notre analyse valorise une nécessaire construction de compromis entre le numérique et le corporel. Notre propos suggère ainsi de trouver les moyens d'agencement pour que le corps de l'enseignant demeure une dimension fondamentale de la démarche pédagogique.

1 Aurore Jadin est psychologue clinicienne et collaboratrice scientifique du Service de Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent de l'Université de Liège. aure.jadin@gmail.com

2 Jérôme Englebert est docteur en psychologie, psychologue clinicien et maître de conférences à l'Université de Liège où il enseigne différents cours de psychopathologie et de psychologie clinique. Il est également expert à l'Établissement de Défense Sociale de Paifve (Belgique). jerome.engagebert@ulg.ac.be

MOTS-CLÉS corps relationnel, évolution numérique, dispositif, psychopathologie de l'enfant.

CHILD, TEACHER AND INTERACTIVE WHITEBOARD: RELATIONAL BODY AND DIGITAL EVOLUTION

ABSTRACT In clinical psychology, the ecological observation of child in different life domains offers many inaccessible observations through the individual therapy sessions. The article proposes, from a clinical case, a reflection on the technological change of classes, particularly through the use of the interactive whiteboard, and the psychological and relational consequences of this revolution, for each of the protagonists. A consequence of this use of the digital device is that the body can appear less necessary and therefore be abandoned in favor of a poorly invested technicality. Our analysis values the development of a necessary compromise between digital and body. It proposes to find ways of arranging so that teacher's body is still a fundamental dimension of the educational process.

KEYWORDS relational body, digital evolution, apparatus, child psychopathology.

Introduction

La pratique de la psychologie clinique de l'enfant requiert un *dépassement* de la symptomatologie véhiculée généralement par une plainte des parents, se faisant parfois l'écho d'autres adultes comme, par exemple, celui d'un enseignant. La conséquence méthodologique de ce dépassement est la pratique de l'observation de l'enfant à travers ses modes d'interaction avec pour objectif l'identification de sa manière d'*être-au-monde*.

Il apparaît, en effet, essentiel d'aller à la rencontre de l'enfant dans son milieu scolaire, cet espace fondamental d'existence et de socialisation du jeune être humain. L'observation d'un sujet, particulièrement s'il s'agit d'un enfant qui *de facto* n'a pas encore pleinement développé ses compétences narratives, est particulièrement éclairante lorsqu'elle est réalisée dans l'un de ses principaux milieux de vie. L'étude de l'enfant « en situation » offre une multitude d'informations

inaccessibles à travers les seules séances de thérapie individuelle : l'enfant est-il capable d'entrer en interaction avec ses pairs ? Comment procède-t-il ? Communique-t-il facilement avec l'adulte responsable ? Peut-il s'installer dans une activité construite et chercher des solutions ? Mais aussi, l'environnement s'accommode-t-il des spécificités propres à l'enfant ? L'accueille-t-il le plus adéquatement possible ? Nous pouvons synthétiser le continuum d'observation en deux mouvements qui caractérisent, selon nous, le processus d'adaptation (Englebert, 2013 ; Englebert et Follet, 2014) : un premier mouvement d'*adhérence* qui correspond aux actes posés par l'enfant pour adhérer et s'ajuster à son environnement social et matériel ; un second mouvement de *transformation* qui postule une certaine plasticité d'un environnement pouvant être modifié par les actes de « territorialisation » posés par l'enfant et par une marge d'appropriation autonome du milieu.

Cette méthode d'observation directe et écologique est une approche ancrée dans la dimension corporelle. Ce processus mobilise le corps de l'enfant, ceux des êtres peuplant généralement le milieu observé – les autres élèves, les enseignants, les directeurs et éducateurs, etc. –, et celui de l'observateur – corps insolite et étranger à l'homéostasie conventionnelle du système. Par sa simple présence, l'observateur sait qu'il modifie l'environnement et nous pourrions même suggérer que sa capacité à modifier l'espace observé est source d'informations majeures sur les ressources de transformation de l'environnement. Au-delà d'une grille d'observation ou d'un éthogramme, et hors du jugement ou de l'interprétation *a priori*, l'objectif poursuivi est l'émergence d'une signification naissante. Celle-ci émerge de l'interaction de l'enfant avec ses pairs, avec les adultes s'en occupant et, bien évidemment, avec l'observateur intégrant ce processus. Dans ce contexte, le clinicien³ est attentif, observe, note ce qui « se vit » sous ses yeux et s'autorise à ressentir les affects liés à ce qu'il perçoit des interactions particulières observées (Demaret, 2014 ; Englebert, 2013 ; Gauthier 2002, 2016).

1. Observation de Maximilien

Maximilien, 10 ans, consulte pour un diagnostic d'hyperactivité révélé en milieu scolaire. Lors de nos entretiens, il se

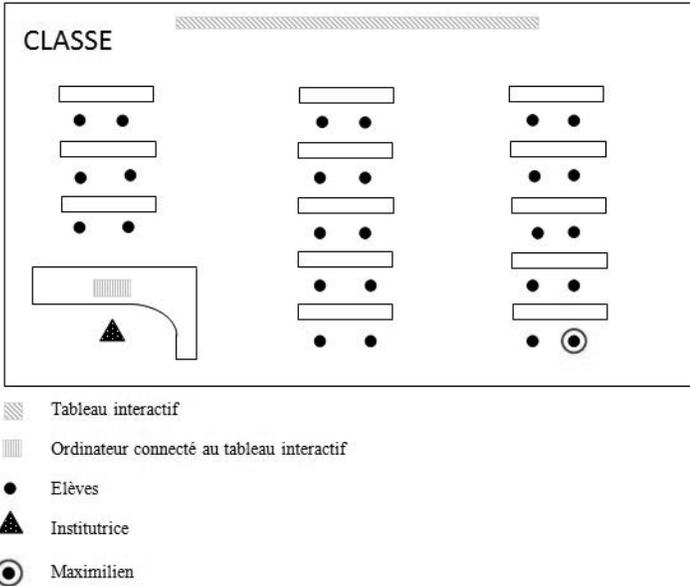
3 L'appellation de « clinicien », bien qu'elle renvoie peut-être plus généralement au colloque singulier du médecin, du psychologue ou du thérapeute, ne nous paraît pas usurpée. En effet, rappelons que le mot « clinique » est à l'origine un terme issu du grec *Klinè* qui signifie « lit ». Il est donc raisonnable de considérer que le clinicien est également celui qui se déplace vers son patient. Sur cette question nous nous permettons de renvoyer au texte d'A. Tatossian (1983) *Le lit du malade*.

présente comme un enfant calme et poli. Nos évaluations psycho-développementales mettront en évidence des difficultés de représentation de l'espace et de structuration de ses activités mais il semble difficile sur base de ces observations de confirmer un diagnostic d'hyperactivité. Forts de ces éléments, nous estimons utile de *dépasser* le cadre de la consultation clinique conventionnelle et proposons de nous déplacer sur le lieu où se jouent les difficultés de Maximilien.

L'observation se déroule dans une petite école de village, dispensant l'enseignement fondamental. L'agencement de la classe a une importance essentielle. Le local est rectangulaire et exigu mais chaque banc double y trouve une place raisonnable. Le bureau de l'institutrice est au fond de la classe, ce qui a pour conséquence que les enfants lui tournent le dos lorsqu'elle est installée à cette place (voir schéma ci-dessous). Cette configuration insolite s'explique par la présence d'un « tableau interactif » flambant neuf qui occupe le devant de la scène et est seul sur l'estrade. Un tableau interactif est un écran blanc tactile associé à un ordinateur et un vidéoprojecteur. L'ordinateur, grâce aux manipulations de l'enseignant, transmet diverses informations à l'écran – projetant donc des images accessibles aux élèves – et réciproquement – via un stylet qui permet de numériser les traits produits par l'enseignant sur le tableau. Le vidéoprojecteur se charge d'afficher l'écran de l'ordinateur sur le tableau blanc. Il est donc possible d'effectuer sur l'écran projeté au mur tout ce qu'on peut réaliser avec une souris ou un clavier. Ce nouvel outil permet à l'enseignant de réunir en un seul objet et une seule interface, de façon ergonomique, un ensemble de fonctionnalités qui jusque-là lui demandait d'être constamment en activité, de maîtriser et de manipuler une multitude de matériels (tableau vert, craies, latte, compas, abaque, imagiers, ordinateur, télévision, etc.). Le directeur de l'établissement et l'institutrice ne tarissent pas d'éloges à l'égard de cette révolution technologique qui progressivement tend à remplacer le tableau vert sur lequel l'instituteur, comme l'élève, écrivaient avec des craies qui coloraient également leurs mains.

La cloche sonne la reprise des cours. Nous nous installons à l'arrière de la salle, de manière à être à proximité de Maximilien, relégué depuis plusieurs mois au fond de la classe. Tout au long de l'après-midi, l'institutrice donnera

Figure 1 : Schéma de la salle de classe



cours depuis son bureau, à l'arrière de la classe en écho aux images projetées sur le tableau vers lequel regardent les enfants. Installée derrière son bureau en coin, face à son ordinateur, l'institutrice propose à ses élèves des tâches mathématiques ou encore de lecture. L'activité de lecture est consacrée, de façon particulièrement bienheureuse pour notre propos, à la connaissance du corps humain. Durant cette séance, l'institutrice demande aux enfants le nom des différentes parties du corps qui sont projetées sur le mur multimédia. Lorsque les enfants souhaitent répondre, c'est spontanément que tous se contorsionnent sur leur chaise afin de pouvoir faire face au visage de l'institutrice. Lorsqu'ils lèvent leur doigt pour être choisi ou, ensuite, lorsqu'ils prononcent la réponse, ils semblent ne pas pouvoir s'empêcher de regarder leur enseignante. Ces mouvements amènent de l'agitation et systématiquement les réprimandes de l'institutrice qui répète à l'envi « *Tenez-vous droits sur vos chaises et regardez devant vous* ». Pourtant, rien n'y fait, les enfants continuent de se retourner régulièrement pour, à tout le moins, lui jeter des regards furtifs, nous donnant l'impression d'avoir besoin, au-delà de sa voix et de ses corrélats graphiques s'affichant sur le tableau,

de se rassurer quant à la présence toujours effective de leur institutrice. En outre, nous constatons que les enfants, à travers leurs mouvements, semblent chercher à percevoir la réaction de l'enseignante à la réponse qu'ils viennent de donner. Les confirmations ou infirmations discursives ne suffisent pas. Il leur faut observer les mimiques du visage, le plissement des fossettes, la posture du corps. Les enfants, sans même y penser, acceptent de « jouer le jeu », ils participent et s'impliquent dans leurs apprentissages mais, en retour, il leur faut un échange corporel traduisant un vécu émotionnel. Cette intuition relationnelle qu'ils cherchent à partager a vocation de les rassurer mais est également un important feedback à la puissance pédagogique fondamentale. Les enfants ont besoin de s'ajuster corporellement et émotionnellement à l'enseignant, aux autres enfants – et dans ce cas à l'observateur. Autrement dit, ils ont besoin d'être en société, en interactions physiques et authentiques, pour savoir s'ils sont dans le bon.

Les jambes repliées sous leurs fesses, les enfants ne peuvent s'empêcher de pivoter leur tronc de façon agile mais selon des mouvements de contorsion que nous ressentons comme contre-intuitifs, voire « déformants ». Maximilien, qui semble particulièrement gêné par ce dispositif, en vient à se lever de sa chaise pour se tenir droit. Il donne également, par ce geste, l'impression de vouloir se rendre visible aux yeux de l'institutrice en lui faisant face. Ce constat spatial saisissant crée en nous une impression d'étrangeté, une intuition de malaise que nous avons du mal à rationaliser. Dans cet espace-classe, c'est en fait l'ensemble, la structure qui apparaissent désorganisés. Pouvons-nous encore réellement employer nos repères spatiaux et parler d'avant et de fond de classe pour orienter nos observations ? En effet, jusque-là, le professeur, à l'avant de la salle, attirait l'attention de ses élèves sur le devant de la pièce. Dans la situation qui nous occupe, l'interaction essentielle avec ce même professeur opère un renversement de l'espace, l'arrière de la classe devenant naturellement le point d'intérêt collectif, au grand dam de l'institutrice y siégeant en permanence et qui semble ne pas mieux comprendre les particularités de ce dispositif provoquant la contorsion contre-intuitive généralisée. Preuve du vécu de manque de ressources dans lequel l'institutrice est plongée, elle envoie, comme nous

l'avons déjà mentionné, Maximilien au fond de la classe. En guise de punition, de mise en garde ou pour attirer l'attention sur une conduite inadéquate, la sentence « *va au fond de la classe* » ou sa variante « *viens ici devant, seul, près de moi* », suggérant traditionnellement un rapport spatial implicite, n'a plus de sens. La classe n'a plus de fond, les repères sont éclatés. La contorsion des jeunes enfants suggère, comme le ferait un animal lors de situations territoriales problématiques, une perte des points de repères nécessaires et une déterritorialisation de la classe.

Les enfants changent ensuite de registre d'activités. L'institutrice décide de réviser avec eux l'emploi de l'abaque pour étudier les grandeurs et mesures. Elle leur conseille alors de tracer un abaque dans leur cahier de brouillon et de prendre exemple sur ce qu'elle va faire. L'institutrice « ouvre » alors un document « *word* », sélectionne l'option « insertion » et introduit plusieurs lignes, grâce à sa souris, de manière à faire apparaître un tableau qu'elle complète ensuite par les mesures de poids grâce à son clavier. Comme mentionné précédemment, Maximilien peine à se représenter l'espace et à évoluer dans celui-ci. En outre, face à une tâche complexe, il ne sait comment procéder pour décomposer l'exercice. La seule façon qu'il trouvera pour pallier ses difficultés, sera, de manière assez gauche, d'imiter l'enfant installé devant lui. L'institutrice l'interpelle en justifiant qu'il fait le pitre et qu'il dérange ses camarades.

Enfin, après avoir demandé aux enfants de ranger leur cartable et de se munir de leur gobelet de couleur, l'institutrice les encourage à progresser dans l'apprentissage de la « *cup song* » organisée pour le spectacle de fin d'année. Nous nous attendons à voir l'institutrice venir sur le devant de la classe et prendre la place du tableau interactif. Mais, derechef, notre intuition et notre anticipation nous auront joué des tours. L'institutrice lance une recherche internet pour récupérer une vidéo préenregistrée avec un avatar qui réalise une démonstration « modèle » et « parfaite » de la pratique de la « *cup song* ». Pendant dix minutes, la vidéo tournera en boucle afin que les enfants parviennent à singer la référence. Les enfants peinent à décomposer les divers mouvements et sont renvoyés à une terrible impuissance face à cette image parfaite et sans faille répétant sans cesse – et de façon chaque fois absolument

identique – un son parfait. Dans une cacophonie et un brouhaha de sons disparates, nous entendons à peine sonner la cloche annonçant la fin de la journée.

2. Analyse

2.1. Le territoire scolaire

L'observation que nous venons de décrire démontre que l'art de l'enseignement repose notamment, de façon implicite, sur un rapport essentiel à l'espace. Héritage nous rappelant notre appartenance au taxon des mammifères, le petit être humain éprouve un besoin fondamental de peupler son espace et d'en faire un territoire. Très tôt, celui-ci exploite déjà l'espace pour se développer. Dès l'âge de vingt-huit mois, les enfants se mettent à réaliser des cabanes, des maisons, d'abord caduques, ensuite plus élaborées. Ainsi, ils découpent le territoire, s'en approprient une portion et la défendent. Le sentiment d'identité, à cette période, est surtout lié à la possession d'objets et de petits espaces personnels aménagés. Les actes de territorialisation sont ainsi des gestes d'ajustement et des conduites de marquage qui permettent de faire d'un espace un « chez-soi ». Cette relation à l'espace est, dans le chef de l'enfant comme de l'enseignant, la plupart du temps un rapport intuitif et n'est généralement pas amenée à être interrogée⁴. Il est d'ailleurs, de ce point de vue, relativement cohérent de ne pas interroger ces phénomènes complexes lorsqu'ils n'ont pas à l'être. C'est lorsque ce subtil équilibre est inquiété qu'il est nécessaire de prendre en compte la spatialité à l'école.

Le rapport à l'« espace vécu » est un vecteur essentiel de l'identité humaine et l'une des racines profondes des processus de socialisation. L'analyse des différents espaces scolaires est particulièrement féconde : quiconque est passé par l'école – c'est-à-dire *a priori* tout le monde – comprend vite le sens primaire qu'il y a à réfléchir au rapport que l'étudiant entretient avec sa classe, les classes des « grands », celles des « petits » par lesquelles l'enfant est généralement déjà passé – un territoire connu, voire déjà conquis –, le bureau du directeur, le préau⁵, la cour et les marelles qui y sont marquées, le réfectoire, et bien d'autres espaces marquant les spécificités des écoles⁶. Toute une réflexion sur l'architecture scolaire

4 Une réflexion tout aussi fondamentale pourrait être réalisée concernant le rapport au temps. Pensons notamment à l'évolution et au développement de l'élève indiqués par la montée dans l'année supérieure, aux rythmes scolaires, aux modifications d'activités en fonction des saisons, à l'organisation d'une semaine de cours avec des rituels liés à certaines journées, etc. Nous pouvons remarquer que ce rapport au temps est également implicite et intuitif.

5 Considéré par Foucault comme un argument pour relier le dispositif scolaire au dispositif carcéral (1975).

6 Ces espaces sont d'ailleurs souvent nommés et valorisés pour leur spécificité. Nous nous souvenons dans notre école d'une « agora », dans une autre d'une « rotonde ».

existe d'ailleurs (Derouet-Besson, 1998), comme on a pu la porter à propos des institutions psychiatriques (Crapelet, 2000 ; Scotto, 1997) ou des prisons (Molleman et Van des Broek, 2014 ; Steiner, 2014).

Revenons au lieu de vie essentiel de l'élève, sa classe. Les conduites de marquage territorial, posées par les enfants ou par l'enseignant, y sont nombreuses. Le tableau en est l'acmé mais nombre d'affiches, de posters, de photos – des anciens « propriétaires » du territoire ainsi que des « habitants actuels » –, de tableaux récapitulatifs – dédiés à l'enseignement (les tables de multiplication par exemple) ou à l'organisation de la classe (la répartition des tâches) sont des objets dont la création et la subsistance peuvent soutenir l'analogie avec les marquages territoriaux du règne animal. Enfants comme enseignants participent à l'aménagement du territoire de façon collective en apprenant les règles implicites spécifiques à chaque année scolaire. Cette dimension de la temporalité de l'information enseignée est bien analysée par Billouet (2007) qui rappelle que l'affichage d'informations en classe suit en la matière des règles implicites essentielles. Les informations exposées en classe varient d'une existence instantanée (données qui seront rapidement effacées du tableau grâce à l'éponge) jusqu'à l'affichage pérenne, qui durera l'année entière, voire des informations qui seront là avant et au-delà de l'année scolaire. De ce point de vue, la position du « redoublant » est intéressante car il est celui qui occupait déjà le territoire l'année précédente mais qui, pour diverses raisons, n'est pas parvenu à le quitter et en maîtrise dès les premiers jours les finesses.

L'observation de Maximilien met en évidence que le tableau interactif, employé comme il l'a été, modifie les repères territoriaux des enfants. Ils ne savent plus où est l'avant de la classe, ce point névralgique du territoire (est-il devant ou derrière eux ?), la classe n'a plus d'avant et de fond. Aussi, le tableau interactif modifie-t-il le rapport aux affichages. La capacité de stockage informatique est telle que tout peut être mémorisé (Leroux, 2009). Il n'y a donc plus de raison de territorialiser les murs de la salle puisque tout est dans la mémoire de l'ordinateur et peut être projeté « en un coup de clic ». En outre, il n'y a plus que des certitudes, le disque dur est l'assurance de la lutte contre l'oubli. Ce dispositif

préservera du *malentendu* et garantira un savoir absolu ou, du moins, permanent, inchangé, intact. Or, précisément, de nombreux travaux en théorie de la communication ont démontré la nécessité du malentendu qui agirait comme un élément nécessaire à une communication saine et non pathologique (Servais et Servais, 2009). La possibilité du malentendu serait la structure d'une communication optimale et ce sont les dispositifs qui auraient fini de l'éradiquer qui créeraient des paradoxes de la communication (Watzlawick, 1972). Dans la même lignée, les célèbres travaux de Winnicott suggèrent à raison que dès la naissance, le nouveau-né a besoin d'être en présence d'une « mère suffisamment bonne », de parents suffisamment bons, en ce sens *imparfaits* mais capables d'ajustements relativement rapides à ses besoins (Winnicott, 2006). De cette façon, le jeune enfant peut expérimenter que, lorsqu'il manifeste un inconfort, son message est entendu et a pour conséquence de modifier, grâce aux gestes de l'adulte, l'environnement en conséquence. Nous voyons donc que la dimension « parfaite » et « infaillible » que peut renvoyer ce nouvel outil pédagogique peut poser des problèmes au niveau communicationnel – par la réduction des possibilités de malentendu – et au niveau affectif et relationnel – un environnement qui réduit les zones d'imperfection et d'évolution offre à l'enfant moins de possibilités d'action sur l'environnement.

Le tableau interactif semble, sans que cela ne soit son objectif, avoir également une incidence sur les rapports sociaux au sein de la classe. Les enfants n'interagissent plus corporellement de la même manière avec l'enseignante, les interactions entre pairs sont aussi modifiées par le mouvement corporel et visuel des enfants entre le tableau et leur enseignante, les conduites territoriales sont devenues obsolètes. Si nous savons maintenant que ce nouveau tableau modifie les rapports territoriaux et sociaux, il est également utile d'approfondir la définition de ce qui semble remplir les traits et la fonction d'un *dispositif*.

2.2. Dispositifs et postmodernité

Dans cette section, nous allons d'abord expliquer ce que nous entendons par « dispositif ». Nous confronterons ensuite ce dernier à la révolution numérique et tâcherons de mettre en

évidence le fait que se joue, à travers ce rapprochement, un conflit typiquement postmoderne consistant en un effacement progressif des corps. Cette section *critique* sera suivie d'une autre qui aura pour vocation de réfléchir sur le corps de l'enseignant et d'envisager des perspectives de *compromis* entre la réalité corporelle de l'enseignant et les apports, indéniables, des dispositifs numériques.

Le dispositif s'inscrit dans une relation de pouvoir ou, plutôt que d'être inscrit *dans* cette relation, il lui donne sa substance (Agamben, 2006 ; Deleuze, 1989 ; Foucault, 1975). Le dispositif a pour vocation d'organiser le quotidien des individus et de gérer les rapports de force qui émanent de leurs interactions. Cette logique est celle d'un mode de gestion, d'organisation et de gouvernance. Sa stratégie s'adresse au sujet, à ses actions et, bien sûr, à son corps. La vocation du dispositif est au fond de créer le sujet qui s'y inscrit : la prison crée le détenu, l'armée crée le militaire, l'école crée l'élève, internet crée l'internaute. Comme le dit Agamben, « (...) *les dispositifs doivent toujours impliquer un processus de subjectivation. Ils doivent produire leur sujet* » (Agamben, 2006, p. 27). Le dispositif crée et façonne des sujets, objets du dispositif. Selon cette logique, c'est *du* dispositif qu'émerge le sujet.

Agamben généralise le concept de dispositif et en donne une acception beaucoup plus large. La qualité décisive des dispositifs est d'avoir la capacité d'affecter ou de qualifier les grandes dimensions de l'existence subjective que sont l'espace, le temps, les rythmes, le corps. Un dispositif instaure une spatio-temporalité et présente comme particularité de s'adresser au corps.

L'école semble donc prendre les traits d'un dispositif auquel les élèves et les enseignants sont « soumis », avec la particularité pour ces derniers d'assumer explicitement la transmission de certaines des règles de ce dispositif. C'est d'ailleurs une nouvelle particularité du dispositif qui consiste à faire des sujets à la fois les rouages et les moteurs, voire les créateurs de sa logique. On constatera même qu'il s'agit là des seuls éléments matériels d'un dispositif qui n'existe en réalité que par ses effets. Le dispositif scolaire n'est pas palpable et n'a en réalité aucune substance tangible (c'est d'ailleurs ce qui, en règle générale, rend le dispositif infailible). Il s'agit d'une logique, d'un rythme (on évoque d'ailleurs à

raison l'importance des « rythmes scolaires »). De ce point de vue, le dispositif par excellence est internet, qui est une toile infinie qui semble n'appartenir à personne, n'être localisée nulle part. Il s'agit là d'une véritable question philosophique contemporaine que de s'interroger sur la substance et la concrétude d'un dispositif comme internet. Précisons que cette comparaison des dispositifs, par exemple la prison, l'école et internet, ne veut pas dire que nous suggérons qu'il s'agisse de phénomènes égaux. Leurs objectifs ne sont pas les mêmes, leurs justifications non plus. Par contre, l'identification d'une logique commune d'organisation et de répartition se révèle pertinente.

Notre hypothèse est de considérer que la mutation du tableau vert coloré par de la craie vers un tableau numérique et connecté représente la mutation des dispositifs caractéristique de la postmodernité. Une double caractéristique fondamentale qui marque la transition de la modernité à la postmodernité est la modification du paradigme spatio-temporel. L'espace et le temps de notre ère ne sont plus les mêmes que ceux auxquels étaient confrontés, par exemple, Gustave Flaubert et sa névrose objective révélée par Sartre ou Henry Ford et son invention du travail à la chaîne (le « fordisme »). La modernité reposait sur les principes de vitesse d'exécution, de rentabilité, de vélocité. Comme le suggèrent Muscelli et Stanghellini, le paradigme spatio-temporel a radicalement changé et repose maintenant sur les notions d'instantanéité et d'ubiquité (Muscelli et Stanghellini, 2012).

Bauman qualifie la société postmoderne de société liquide (2006, 2011). La métaphore du liquide est intéressante, elle s'oppose au solide et témoigne d'une grande *flexibilité*. La liquidité va partout, elle est partout à tous les instants. La loi des vases communicants lui fait suivre les renversements. Le moindre interstice est investi par le liquide (à l'inverse du solide qui demeure solidaire) mais peut, en fonction du courant, rapidement être désinvesti. Cette logique du liquide repose également sur l'ubiquité et l'instantanéité. Le sujet postmoderne a la faculté d'être partout à travers internet, les réseaux « sociaux », les *smartphones*.

La conséquence de cette révolution est que le corps est de moins en moins présent, voire nécessaire. Le corps dans ce dispositif n'est plus qu'une image. Les réseaux « sociaux »

cherchent à mettre en scène un monde « social » où les corps sont remplacés par des images des corps. Un exemple dans le domaine de la pédagogie concerne ce que l'on appelle les MOOC (*Massive Open Online Course*) qui sont présentés comme la révolution de l'enseignement universitaire. Ces cours, accessibles à tous (aux masses) via internet, agissent selon cette logique de la disparition du corps. La disparition du corps des autres étudiants mais également du corps de l'enseignant pour se limiter à son image. Ces cours sont parfaits, infaillibles, eux non plus ne prévoient pas l'inattendu ou le malentendu. La digression n'existe plus et l'ensemble de la matière, qui sera la même dans tous les endroits du monde et à tout moment, sera parfaitement couvert. Étudiant comme enseignant deviennent « un être unique en général » dont le corps n'est plus « nécessaire ». Si ce procédé peut aisément se concevoir pour certaines matières, le professeur de psychologie qui enseigne à ses étudiants que l'intersubjectivité est d'abord et avant tout une intercorporéité se retrouve face à un paradoxe extraordinaire⁷.

Malgré ces constats qui peuvent apparaître inquiétants, il n'est aucunement question pour nous de jeter le bébé avec l'eau du bain. Les prouesses techniques et technologiques sont source d'une amélioration de la qualité de vie à bien des égards. L'essentiel étant de conserver un dialogue avec cette évolution et de chercher des compromis dans lesquels le corps conservera une place fondamentale.

2.3. Le corps de l'enseignant

Si nous venons de suggérer que le tableau interactif a pour conséquence de faire ombrage au corps de l'enseignant, il nous faut également définir ce que nous entendons à propos de celui-ci. Cette explication faite, il nous restera à évoquer les perspectives d'adaptation de ce corps à l'ère numérique.

Parler du corps de l'enseignant pose la question de ce que nous proposons d'appeler le « corps relationnel », c'est-à-dire la dimension « externe » du corps, lorsqu'il est amené à s'exprimer en milieu scolaire. Il s'agit des possibilités d'échange et d'ajustement réciproque que partagent deux personnes qui se rencontrent. La valeur informative est nettement secondaire à la valence affective de cette interaction.

7 Cette disparition du corps a une incidence fondamentale dans la pratique de la psychologie clinique et de la psychopathologie. Sans entrer dans les détails, c'est à cet ensemble de questions que les patients *borderlines* – véritables éclats de la postmodernité – sont confrontés. Ce rapport à l'ubiquité et à l'instantanéité, la disparition du corps en une image, la fragmentation des situations et de leur propre identité, prennent ici une tournure existentielle radicale. Celle-ci se manifeste par des conduites extrêmes (notamment infligées au corps).

Tant les données de la phénoménologie que celles de l'éthologie humaine et animale permettent de conclure que nous avons une tendance naturelle à partager une intuition commune et à nous inscrire dans le sens commun. Cette possibilité d'ajustement à l'autre est réalisée par la médiation du corps et du vécu émotionnel.

À l'école, cette question est tout aussi décisive. Comme nous le montre notre séance d'observation dans la classe de Maximilien, les enfants ont besoin de voir le corps de leur enseignante. Le dispositif qui leur est proposé ne leur convient pas. Ils n'ont de cesse de se retourner. Ce besoin de vision semble indispensable, au risque même de ne pas respecter la consigne⁸. Les enfants ont aussi besoin du corps de l'enseignant pour l'imiter – ce qui n'est pas la même chose que de singer une image comme le modèle de la *cup song* –, le toucher, le voir interpréter une situation à travers des mimiques, etc. Les écoliers ont besoin de partager des émotions avec leur enseignant.

Nous voulons préciser qu'il serait réducteur de faire de ce besoin du corps de l'enseignant l'apanage des « tout-petits » et que l'objectif pédagogique sous-jacent serait de façon évolutive d'expérimenter la disparition du corps. Que du contraire, nous pensons que l'adulte a tout autant besoin de cette intercorporéité.

Il est, en outre, également décisif d'évoquer les perspectives de compromis, c'est-à-dire de se demander comment le corps de l'enseignant peut conserver une place face au tableau interactif. Sans doute les solutions passent-elles par une alternance entre le tableau interactif et le corps de l'enseignant. L'enseignant qui saurait qu'implicitement son corps a une importance décisive sur la matière qu'il a à enseigner, comprendra qu'il convient d'utiliser les outils numériques avec parcimonie. Ensuite, si nous repartons de notre observation, dont nous sommes bien conscients qu'elle relève en plusieurs points de la caricature, des aménagements spatiaux (territoriaux) sont facilement envisageables. Il n'est en effet pas nécessaire d'être au fond de la classe pour projeter des informations depuis un ordinateur qui est souvent « portable ». Se rapprocher du tableau aurait pour effet d'éviter de nombreux torticolis aux écoliers mais également de rendre au corps une place sur la scène de l'enseignement. Ensuite, l'enseignante

8 Cette situation évoque également le dispositif psychanalytique lorsque le patient allongé sur le divan ne voit pas le psychanalyste. Cette technique que Freud appelle la « règle fondamentale », si elle n'est plus systématiquement appliquée, n'en demeure pas moins l'un des fondements méthodologiques de la psychanalyse et a une incidence sur l'ensemble de sa théorie. Nous remarquerons également qu'il n'apparaît pas réaliste de « proposer le divan » à un enfant puisqu'on saisit intuitivement que ce dernier n'aurait de cesse de se retourner (exactement comme les élèves dans la classe). La raison est que l'enfant n'a pas encore une autonomie psychique suffisante pour « tolérer » ce dispositif. Voir notamment Gauthier (2002).

aurait sans doute, dans un effort de « répartition » entre le numérique et le corporel, pu interpréter elle-même la *cup song* qui suggérait en outre un moment de détente propice à l'expression émotionnelle et à l'interaction.

Nous voulons préciser qu'une seconde solution, complémentaire à l'alternance, s'esquisse à travers un autre outil propre au dispositif dont nous n'avons pas encore parlé : le stylet. Cette « craie numérique » est intéressante à plus d'un titre car elle permet un acte de création qui est instantanément en dialogue avec le dispositif. Certes, le geste de l'enseignant et son trait sont en quelque sorte phagocytés par le tableau interactif et il reviendra au premier de « lutter » avec son corps en mouvement pour ne pas tomber dans la facilité de l'image. Le cercle tracé par l'enseignant à l'aide du stylet sera toujours moins parfait que celui tracé à l'aide d'un programme informatique de dessin. Cependant, il convient de se souvenir que l'enseignement n'est pas une affaire de perfection mais bien d'apprentissage.

Dans ce même élan, nous souhaitons rappeler cette nécessité du malentendu et de l'expérimentation de la limite du savoir. Le non-savoir, l'ignorance, que ne tolère aucun dispositif, s'expriment à travers le corps de l'enseignant, ils forment avec les connaissances et les matières une unité. Cette unité, véhiculée par le corps, faite d'affects et de sciences, est sans doute la meilleure définition de la compétence pédagogique.

L'évolution numérique, typique de la postmodernité, exerce un impact dans de nombreuses sphères de notre existence. Nous ne pensons absolument pas qu'il faille le dénier. Il est plutôt fondamental d'interroger les conséquences d'une telle implémentation dans les salles de cours et de trouver les moyens d'agencement pour que le corps de l'enseignant demeure une dimension fondamentale de la démarche pédagogique.

3. Retour sur Maximilien : hyper- et interactivité

En consultations psychologiques infantiles, nous recevons fréquemment des patients affublés d'une étiquette d'enfants souffrant de troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité. Pourtant, souvent, ce diagnostic est posé à tort. Ce trouble

comprend deux catégories, avec un déficit d'attention ou d'hyperactivité prédominant dans chacune d'elle. Pour poser un tel diagnostic, l'enfant doit répondre à un ensemble de critères dont la présence de déficits dans au moins deux lieux de vie et des conséquences manifestes sur le plan des activités de sa vie quotidienne doivent être drastiquement repérables.

Lors de l'anamnèse, nous investiguons le développement mais également l'histoire relationnelle de l'enfant et ce, dès son plus jeune âge et dans ses différentes sphères de vie. Car il n'existe pas de fonction plus relationnelle que l'attention. Autrement dit, le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité est le trouble le moins isolable du contexte, de l'histoire de l'enfant. La situation clinique de Maximilien nous montre à quel point, avant de voir en l'enfant des difficultés inhérentes à sa personne, il est impératif de tenir compte des dispositifs instaurés qui l'encadrent et d'aller à leur rencontre. La phénoménologie nous enseigne que l'attention n'est pas seulement une fonction mais qu'elle est surtout une capacité d'interaction avec l'autre. Le véritable enfant hyperactif n'est pas en interaction mais en action et, de fait, l'installation dans un enseignement scolaire général peut être rendue complexe, sans adaptation autant de l'enfant (notamment par la prise d'une médication) que de l'enseignement (encadrement plus individuel).

Parfois, l'enfant est confronté à un environnement scolaire qui ne se transforme que peu à son contact, qui peine à répondre à ses besoins spécifiques, et il éprouve donc des difficultés à y adhérer. Le processus d'adaptation ne se réalise pas comme il devrait. L'école peut alors devenir un lieu pathogène pour peu que l'on accable l'enfant de toutes les incompatibilités, sans égard à la rigidité du dispositif scolaire. Dans la situation clinique présentée, le dispositif empêche l'interaction, et il semble que Maximilien, plus qu'un autre enfant, ne parvienne à s'y adapter. Maximilien est l'un de ces enfants que l'on nommerait ironiquement « hyperactif scolaire ». Ses difficultés d'apprentissage le rendent plus sensible et le conduisent à instiguer plus d'interactions que d'autres. Ses besoins d'observer autrui dans la mise en pratique sont plus importants, l'imitation restant le moyen d'apprentissage le plus essentiel. Les feedbacks de l'enseignant, qu'ils soient

discursifs et explicites ou corporels, émotionnels et implicites, sont également primordiaux. Toute cette « corporéité » dont il aurait nécessairement besoin comme tremplin est délaissée au prix d'une technicité mal investie qui contribue inévitablement à son décrochage et son énervement en classe. Pourtant, dans les autres sphères de sa vie, Maximilien ne présente aucune difficulté.

4. Conclusion

Il est évident que notre propos ne cherche pas à rejeter les apports certains de la révolution technologique, représentée ici par l'avènement du tableau interactif. Il cherche plutôt à identifier la nécessité de zones de débat et de critique sur ces nouveaux savoirs techniques. Ces zones de réflexivité doivent nécessairement accompagner la mutation technologique des classes afin de construire des compromis et rechercher une notion d'équilibre entre le numérique et le corporel. Le sujet, que ce soit l'élève ou l'enseignant, grâce à ce « sas » parviendrait à identifier les aspérités, les apports et les impasses des dispositifs auxquels il est confronté. Parfois, c'est même par ce détour qu'il identifiera et prendra en compte l'existence de dispositifs qui s'annoncent.

De façon plus générale, de cette postmodernité apparaissant, il est d'extraordinaires apports à identifier – en terme de rapidité, de capacité de mémorisation et de diffusion –, mais également des risques dont il faut tenir compte – dissipation de toutes formes de malentendu et substitution du corps par une image mettant en péril l'expression du corps relationnel. Les zones de compromis, dans lesquelles l'individu infléchit son refus de compromission, ont, dès lors, une raison d'être au-delà du seul dispositif scolaire mais s'avère nécessaire à toute forme de dispositif, afin de garantir un équilibre primordial entre le numérique et le corporel.

Au terme de cette réflexion, nous souhaitons suggérer que le véritable pari émergeant est de réfléchir au recours aux dispositifs numériques en les mettant au service de troubles comme l'hyperactivité. Cependant, jamais, ceux-ci ne pourront remplacer tant la force que la fragilité du corps relationnel.

Références

- AGAMBEN G. 2006. *Che cos'è un dispositivo ?* Roma : Nottetempo.
- BAUMAN Z. 2006. *La Vie liquide*. Le Rouergue : Chambon.
- BAUMAN Z. 2011. *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge : Polity.
- BILLOUET P. 2007. Tableau scolaire et modernité. *Recherches en Education* 2 : 17-24.
- CRAPELET M. 2000. L'institution psychiatrique, mise en scène architecturale des utopies sociales. *Psychiatrie française* 31 : 39-45.
- DELEUZE G. 1989. Qu'est-ce qu'un dispositif ? In Deleuze G. (ed.). *Deux régimes de fous et autres textes (1975-1995)*. Paris : Éditions de minuit, 316-325.
- DEMARET A. 2014. Éthologie et psychiatrie. In Englebert J., Follet V. (eds.). *Éthologie et psychiatrie suivi d'essai de psychopathologie éthologique*. Bruxelles : Mardaga, 1-164.
- DEROUET-BESSON M.C. 1998. *Les murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Paris : Éditions Métailié.
- ENGLEBERT J. 2013. *Psychopathologie de l'homme en situation*. Paris : Hermann.
- ENGLEBERT J., FOLLET V. 2014. Essai de psychopathologie éthologique. In Demaret A. (ed.). *Éthologie et psychiatrie*. Bruxelles : Mardaga, 165-231.
- FOUCAULT M. 1975. *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- GAUTHIER J.M. 2002. *L'observation en psychothérapie d'enfants*. Paris : Dunod.
- GAUTHIER J.M. 2016. L'enfant, l'outil et le territoire. In Englebert J., Follet V. (eds.) *Adaptation : Psychopathologie éthologique et théories évolutionnistes*. Paris : MJW Fédition.
- LEROUX L. 2009. Le tableau numérique interactif : Quelles spécificités vis-à-vis d'autres dispositifs ? Quand et pourquoi l'utiliser. *Repères* 74.
- MOLLEMAN T., VAN DER BROEK, T.C. 2014. Understanding the links between perceived prison conditions and prison staff. *International Journal of Law, Crime and Justice* 42 : 33-53.
- MUSCELLI C., STANGHELLINI G. 2012. *Istantaneità. Cultura e psicopatologia della temporalità contemporanea*. Milano : Franco.
- SCOTTO J.C. 1997. Architecture urbaine et santé mentale. *Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale* 8 : 28-30.
- SERVAIS C., SERVAIS V. 2009. Le malentendu comme structure de la communication. *Questions de Communication* 15 : 21-49.
- STEINER B., BUTLER H.D., ELLISON J.M. 2014. Causes and correlates of prison inmate misconduct: A systematic review of the evidence. *Journal of Criminal Justice* 42 : 462-470.
- TATOSSIAN A. 1983. Le lit du malade. In Pélucier Y. (ed.). *Espace et psychopathologie*. Paris : Economica, 123-130.
- WATZLAWICK P. 1972. *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- WINNICOTT D.W. 2006. *La mère suffisamment bonne*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.