

Espace et temps vécus dans les pratiques professionnelles enseignantes médiatisées par les technologies de l'information et de la communication

Space and Time Lived in the Teachers' Professional Practices Mediatized by Information and Communication Technologies

Jean-Luc Rinaudo

Volume 1, numéro 1, janvier 2012

La situation professionnelle

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1006486ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1006486ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Ce texte tente de repérer à partir de plusieurs travaux de recherche menés en sciences de l'éducation comment la virtualité vient remettre en question la situation professionnelle des enseignants, en particulier dans les dimensions de vécus inconscients de l'espace et du temps. C'est en insistant sur le travail de déliaison que provoque le contexte des technologies de l'information et de la communication que la dimension inconsciente de situation professionnelle est mise en évidence.

Éditeur(s)

Institut de recherche sur les pratiques éducatives

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Rinaudo, J.-L. (2012). Espace et temps vécus dans les pratiques professionnelles enseignantes médiatisées par les technologies de l'information et de la communication. *Phronesis*, 1(1), 85–91. <https://doi.org/10.7202/1006486ar>

Tous droits réservés © Institut de recherche sur les pratiques éducatives, 2012

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Espace et temps vécus dans les pratiques professionnelles enseignantes médiatisées par les technologies de l'information et de la communication

Jean-Luc Rinaudo



Université de Rouen
Civiic
rue Lavoisier
76821 Mont-Saint-Aignan cedex
France
jean-luc.rinaudo@univ-rouen.fr

Mots-clés : TIC, pratique enseignante, espace, temps, déliaison, psychanalyse

Résumé. Ce texte tente de repérer à partir de plusieurs travaux de recherche menés en sciences de l'éducation comment la virtualité vient remettre en question la situation professionnelle des enseignants, en particulier dans les dimensions de vécus inconscients de l'espace et du temps. C'est en insistant sur le travail de déliaison que provoque le contexte des technologies de l'information et de la communication que la dimension inconsciente de situation professionnelle est mise en évidence.

Title: Space and time lived in the teachers' professional practices mediatised by information and communication technologies

Keywords: ICT, practice of the teachers, space, time, unlinking, psychoanalysis

Abstract. From several researches in educational sciences, the aim of this text is to understand how virtuality questions the professional situation of the teachers, in particular in the unconscious dimensions of the space and of time. The unconscious dimension of professional situation is revealing by the work of unlinking which the context of the information and communication technologies creates.

Introduction

Le projet de ce texte est de tenter de cerner comment les technologies de l'information et de la communication (TIC) utilisées dans les pratiques des enseignants aménagent leurs situations professionnelles d'enseignement, et en retour, quel sens cela peut avoir pour la compréhension des pratiques enseignantes elles-mêmes.

Le propos s'organisera à partir d'un essai de définition de la notion de situation professionnelle. Puis, même si ce texte est essentiellement d'ordre théorique, l'approche méthodologique générale sera explicitée et des éléments empiriques issus de plusieurs recherches sur les pratiques médiatisées des enseignants introduiront des interprétations sur la transformation de l'espace et du temps de la situation professionnelle, au niveau du monde réel, mais principalement au niveau inconscient.

1. Pour définir les situations professionnelles

Gaston Mialaret, dans un ouvrage de 2006, définit les situations d'éducation. Il avance que « tous les faits éducatifs s'inscrivent dans un contexte historico-social que nous appellerons une situation d'éducation dont la connaissance des caractéristiques principales est indispensable à l'interprétation et à la compréhension des faits éducatifs qui se déroulent en son sein » (Mialaret, 2006, p. 67). Pour un chercheur situant son travail dans le champ des pratiques professionnelles des enseignants, il est assez tentant d'adapter la proposition de Mialaret aux situations professionnelles. Ainsi, la situation professionnelle serait définie par le contexte historico-social dans lequel s'inscrivent les pratiques professionnelles. Cette définition présente cependant le défaut de séparer nettement les pratiques d'une part, et le contexte, d'autre part. D'ailleurs, Mialaret le pressent bien puisqu'il indique aussitôt que la situation qui « influence les partenaires en présence se structure en partie, en fonction d'eux » (idem). La situation professionnelle n'est donc pas une donnée stable et figée. Analyser une activité professionnelle en terme de situation professionnelle, c'est donc s'attacher à analyser la pratique du professionnel, au sens que lui donne Jacky Beillerot (1996), c'est-à-dire s'efforcer de donner du sens aux gestes et aux manières de faire, mais aussi aux règles formalisées et implicites, aux croyances, aux idéologies, aux représentations, tout comme aux expériences personnelles antérieures et aux processus psychiques inconscients des sujets qui les mettent en œuvre. Mais c'est aussi s'attacher à repérer le contexte dans lequel prend place cette pratique. Et c'est enfin comprendre comment ces deux éléments, pratique et contexte, s'articulent, c'est-à-dire comment la pratique est située et donc comment le contexte influence ou conditionne la pratique, mais également comment la situation résulte de l'interprétation qu'en élabore le sujet au cours de sa pratique, de façon plus ou moins consciente. On se trouve donc devant un paradoxe qu'il nous faut accepter : les situations professionnelles influencent les pratiques et, en même temps, les pratiques modifient les situations professionnelles.

Pour autant, cette notion paradoxale peut se révéler féconde pour le chercheur dans ses tentatives d'interprétation, de dévoilement du sens à ce que font les professionnels, car elle ne réduit pas les données à ce qui est directement observable, ni ne se focalise totalement sur des éléments de subjectivité des professionnels.

2. La situation professionnelle sous l'angle de la clinique psychanalytique

L'orientation de recherche qui guide mes travaux est la clinique d'orientation psychanalytique. Cette perspective est, à mon sens, intéressante pour théoriser la notion de situation professionnelle. Car, en effet, ce qui caractérise une telle démarche de recherche, c'est l'attention particulière portée à la singularité des situations étudiées, en profondeur, appuyée sur le postulat que plus cette singularité

est cernée dans sa complexité, plus elle a valeur d'exemplarité, c'est-à-dire que non seulement la démarche clinique offre des pistes de compréhension et d'intelligibilité pour la situation investiguée en tant que telle, mais que, de plus, elle contribue à l'éclairage et à la connaissance de singularités différentes, plus ou moins proches, comme le propose Michèle Bertrand (2004).

Dans l'analyse des faits éducatifs, selon une telle approche, l'analyse des pratiques des acteurs est privilégiée, avec un regard particulier sur les phénomènes inconscients à l'œuvre. Si le terme de situation n'appartient généralement pas à proprement parler au lexique des cliniciens, qui lui préfèrent, le plus souvent, celui de cas, il me semble que les remarques qui précèdent concernant les situations professionnelles et l'articulation entre la pratique et le contexte dans lequel elle s'exerce nous invitent à nous engager dans une perspective de recherche qui prenne en compte à la fois les données du monde réel et celles du monde psychique. Nous rejoignons ici la proposition que formule Eugène Enriquez (1993) pour qui la psychosociologie clinique est une démarche qui se préoccupe des modes d'articulation entre individu et société, selon différents points de vue, sous les éclairages utilisant des filtres d'ordre mythique, social, historique, institutionnel, organisationnel, groupal, interindividuel, individuel et enfin personnel.

Ce qui caractérise également la démarche clinique, c'est l'attention portée à la subjectivité du chercheur. En ce sens, on peut aussi indiquer que toute situation professionnelle qu'étudie un chercheur ne peut être « pure ». Le chercheur, inévitablement, nécessairement, modifie, de par le simple fait de sa présence, la situation qu'il étudie, en dépit de toutes les précautions méthodologiques qu'il prend. Ainsi ne peut-on accéder qu'aux situations professionnelles observées ou rapportées. Les situations professionnelles sont donc des constructions sur un double plan : au premier niveau, elles résultent, en partie, de l'interprétation qu'en fait le sujet au cours de sa pratique; au second niveau, elles sont reconstruites par le chercheur dans son travail de recueil et d'analyse des données.

3. Déliaison

J'étaierai mon propos sur plusieurs éléments empiriques issus d'un ensemble de travaux de recherche, en sciences de l'éducation, récemment articulés dans une note d'habilitation à diriger des recherches (Rinaudo, 2009a), présentés ici davantage sous forme de vignette. Ces travaux, conduits selon une démarche clinique d'orientation psychanalytique, analysent les dimensions inconscientes mobilisées par les sujets, apprenants ou enseignants, dans leur rapport aux technologies de l'information et de la communication. Plus précisément, dans le cadre de cet article, le matériel empirique sera emprunté à des recherches menées sur les pratiques professionnelles des enseignants, médiatisées sur les réseaux Internet : forums électroniques, plates-formes de travail collaboratif, environnements numériques de travail, mondes virtuels.

Ces éléments empiriques ne sont pas regroupés au hasard, mais illustrent tous le négatif, c'est-à-dire le travail de déliaison psychique à l'œuvre dans ces pratiques. Il me faut immédiatement préciser que le négatif ne constitue, bien sûr, qu'une des modalités du rapport aux TIC au plan psychique, pouvant se comprendre sans doute comme une polarité extrême dans un gradient pour lequel le travail de liaison, les processus de création et les phénomènes transitionnels (Rinaudo, 2011) constituent l'autre pôle, mais ne seront pas traités dans cet article.

La déliaison ou, pour reprendre le vocabulaire de Bion, l'attaque contre les liens, est un processus inconscient qui ramène le sujet vers des vécus archaïques d'indifférenciation et de toute-puissance infantile. René Kaës (1989) propose de retenir trois modalités autour du négatif. Premièrement, la négativité par obligation relève de l'impérieuse nécessité pour l'appareil psychique d'effectuer des opérations de rejet hors de soi, de déni, de négation, de désaveu... Cette nécessité s'impose au sujet pour la préservation de son organisation psychique. Elle se constitue sur la base des processus d'introjection, prendre en soi ce qui est bon, et de projection, rejeter hors de soi ce qui est inassimilable ou mauvais. Ensuite, la négativité relative désigne ce qui n'a pas été mais pourrait être. Elle ouvre sur un possible. Elle se constitue, propose Kaës, sur la base de ce qui est resté en souffrance, en instance, dans la formation des liens entre contenants psychiques. Elle relève donc de ce qui fait défaut et contrairement au vide, elle permet de penser l'absence. Enfin, la négativité radicale, inhérente à la vie psychique, rassemble l'irreprésentable, le blanc, le vide, l'absence, ce qui n'est pas et ne peut être. Il faut ici comprendre la déliaison comme processus normal de la vie psychique, et non pas comme relevant de la pathologie.

Je regarderai, dans la suite de ce texte, comment cette déliaison se met en place à partir de la transformation des repères d'espace et de temps. En effet, travailler dans le cyberspace transforme le cadre classique de la situation professionnelle des enseignants dans la mesure où il se caractérise par une modification des rapports à l'espace et au temps.

4. L'espace vécu des pratiques médiatisées

Ainsi, sur les espaces numériques, la situation professionnelle quitte la salle de classe pour s'étendre hors de la classe. Bien entendu, cela ne constitue pas en soi une nouveauté induite par les technologies. Depuis longtemps, les pratiques professionnelles des enseignants s'élaborent pour partie hors de la classe : préparation, corrections, réunions institutionnelles, rencontres avec les parents, concertations pédagogiques, formation continue... La recherche sur les pratiques enseignantes a pris en compte ce fait. En témoignent par exemple l'ouvrage dirigé par Jean-François Marcel et Thierry Piot (2004) ou encore, dans le domaine des technologies, la différenciation classiquement avancée entre les pratiques devant les élèves (front office) et celles qui se déroulent hors de leur présence (back office). Mais ce qui est particulier dans ces environnements numériques en réseau, c'est qu'ils ne sont pas attachés à un lieu géographique précis comme la salle de classe, la salle des professeurs ou la salle du conseil. Ainsi, les rapports de connexion étudiés lors d'une recherche sur l'utilisation d'une plate-forme de travail à distance et de collaboration entre des professeurs documentalistes (Harrari et Rinaudo, 2006) montrent que plusieurs enseignants lisent ou écrivent sur les environnements depuis des machines différentes (les rapports de connexion indiquent les adresses IP des ordinateurs utilisés pour se connecter). De même, en recueillant jours et heures de connexion, on observe des activités à toute heure du jour ou en soirée voire la nuit, et tous les jours de la semaine, y compris les dimanches ou pendant les vacances scolaires. On peut donc avancer que l'activité professionnelle a lieu dans l'établissement scolaire comme au domicile des enseignants concernés. La situation professionnelle induite par les pratiques numériques du cyberspace s'étend de l'espace professionnel classique à la sphère privée, amenant une sorte de dilution de l'espace professionnel des enseignants. On peut même proposer que, la pratique professionnelle médiatisée des enseignants n'étant plus liée à un espace physique particulier, mais pouvant se dérouler en tous lieux, se développe une représentation psychique d'un espace constitué de plusieurs éléments, probablement peu organisé. La dilution de l'espace professionnel renforce le sentiment d'indifférenciation des espaces privé et public, renvoyant aux expériences primitives d'indifférenciation du nourrisson et de son environnement maternel. Dans ces tout premiers moments de la vie psychique, les parties de la personnalité sont ressenties « dans leur forme la plus primitive, comme n'ayant entre elles aucune force liante » (Ciccone, Lhopital, 1991, p.13). Il en résulte une impossibilité pour la psyché de se représenter l'absence ou l'ailleurs, car ils constituent un danger d'anéantissement, de destruction, de morcellement du sujet. Ainsi, dans cette remise au travail de vécus archaïques, l'espace professionnel perçu est sans doute à la fois infini et morcelé, c'est-à-dire constitué d'éléments sans liens les uns avec les autres. Cette situation évoque l'intolérance à la frustration du nourrisson, proposée par Bion dans son modèle théorique sur le développement de la pensée à partir des impressions sensorielles, position dans laquelle l'objet ne devient plus une pensée, mais est rejeté et détruit en une multitude de petits fragments sans liens les uns avec les autres (Bion, 1962). Le repérage de ce retour sur le devant de la scène psychique du vécu archaïque permet de comprendre comment les situations professionnelles présentes peuvent mettre en œuvre un travail du négatif. Bien sûr, il ne s'agit pas ici d'un retour à l'état de nourrisson, mais d'une reprise d'éléments psychiques antérieurement refoulés, remis inconsciemment au travail à l'âge adulte qui s'actualisent, prenant une forme nouvelle, selon les contextes professionnels. Ce qui est mobilisé ici dans ces représentations, c'est-à-dire ces mises au présent au niveau inconscient de la situation professionnelle en un espace morcelé et inorganisé, est comparable à un puzzle dont on ne pourrait trouver une organisation en une image satisfaisante (Rinaudo, 2000). L'espace est également modifié par l'impression de transparence favorisée sur les réseaux électroniques où des activités professionnelles deviennent plus visibles. Ainsi peut se faire jour l'impression de « pénétrer » par effraction, à la manière d'un voleur, dans l'espace professionnel d'autrui. Ce ressenti est sans doute important à repérer tant le métier d'enseignant est, pour ce qui concerne la situation en classe, devant les élèves, le plus généralement particulièrement solitaire. Ainsi, une enseignante de français à l'étranger, rencontrée dans le cadre d'une recherche sur la professionnalisation des métiers de la formation en langues autour des technologies éducatives, et plus particulièrement interviewée sur la gestion des malentendus, des tensions et des conflits dans les situations de travail collaboratif en ligne, déclare, au cours d'un entretien : « je sais que certains parlaient un peu de voyeurisme en disant aller voir sur les autres forums c'est un peu se mêler de ce qui nous regarde pas moi je l'ai jamais considéré comme ça c'est pour moi une utilisation comme on partageait les devoirs c'était plutôt pour euh s'inspirer les uns et les autres ça avait rien à voir avec copier c'était plus pour voir ben comment ça se passe chez les autres et où est-ce qu'ils en sont parce que nous par exemple on avait l'impression d'être en retard ». Cette impression de transparence, souvent évoquée à propos des pratiques médiatisées, professionnelles ou privées, renvoie au fantasme d'un lieu sans paroi, d'un objet sans peau protectrice, d'un monde sans surface, là encore constitué de points et de fragments. Pascal Amphoux indiquait, déjà, à partir de travaux sur l'éclairage public des habitations, que la transparence « s'incarne dans les habitants qui deviennent eux-mêmes transparents, c'est-à-dire transparents à eux-mêmes, invisibles pour les autres » (Amphoux, 1992, p.

166). La situation professionnelle médiatisée peut être vécue par les enseignants dans une salle de classe transparente, comme un espace sans limites, un contenu sans contenant. Dans ce contexte vécu de transparence, c'est l'angoisse de soi-même devenir transparent qui domine, c'est-à-dire de se retrouver sans protection, sans défense face à autrui, d'être sans personnalité propre, totalement lisible et prévisible. Peuvent alors advenir des fantasmes de dilution étale à l'infini, et, en même temps de désobjectivation des enseignants confrontés à ces ressentis, de démantèlement qui se caractérise, là encore, par un éparpillement des objets psychiques en une multitude de morceaux (Ciccone et Lhopital, 1991).

5. Le temps vécu des pratiques médiatisées

Mais c'est plus encore la dimension temporelle de la situation professionnelle qui est particulièrement mise en cause par les espaces virtuels. Un sentiment de continuité, de permanence, d'étirement à l'infini peut naître du fait qu'un espace de travail collaboratif ou un forum ne marque pas de pause : lorsqu'un utilisateur n'est pas connecté, de nouveaux messages paraissent, de nouvelles visites s'y déroulent. L'étirement de la situation professionnelle peut même gagner la nuit et les dimanches ! « Le groupe virtuel n'a pas de vacances ! Il est, via Internet, partout et tout le temps virtuellement présent » écrit ainsi Edith Lecourt (2007) sur son blogue .

Le propos d'un tuteur sur une plate-forme de formation à distance témoigne dans ce sens. Cet animateur d'un forum sur la plate-forme Second-Life, au sein d'une formation universitaire à distance en sciences de l'éducation, relate être passé d'un rendez-vous hebdomadaire de 21 heures à 23 heures, à des sessions quotidiennes jusqu'à minuit, voire plus tard dans la nuit, et avoue s'être laissé happer. Dans le même sens, un enseignant du premier degré, rencontré dans le cadre d'une recherche sur le rapport à l'informatique des enseignants du premier degré (Rinaudo, 2002), indique, dans l'entretien que j'ai eu avec lui, le temps long, « sans arrêt », dit-il, nécessaire à la maîtrise des technologies, et évoque la lassitude de son épouse : « bon ben pour se former pour s'autoformer il faut du temps il faut beaucoup de temps je crois que si j'avais une formation si moi j'avais pu aller à l'école et avoir quelqu'un qui connaisse déjà pour m'expliquer j'aurais mis deux fois trois fois moins de temps c'est normal [...] j'ai une femme très compréhensive qui était 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 pour pouvoir le faire bon j'avais une date limite donc après j'ai pu souffler mais c'était ça je continuais à apprendre on découvre un problème on le résout on en découvre d'autres on avance c'est sans arrêt ». Ces deux situations montrent comment les dispositifs s'appuyant sur les technologies en réseaux sont chronophages. Mais, au-delà du temps long passé devant l'écran de l'ordinateur, c'est la transformation même du rapport au temps qui est prégnante. Ainsi, à la traditionnelle succession du passé présent futur, est substitué le temps réel, l'instant. Dans cet « informe temporel » pour reprendre l'expression de Sylvie Le Poulichet (2005), le virtuel est bien à comprendre comme l'actuel, réduisant alors l'espace et le temps à une urgente immédiateté et confrontant le sujet à un « monde sans limites » (Lebrun, 1997). La confusion du virtuel et de l'actuel est à entendre non seulement au sens d'ici et maintenant, mais encore de la chose agie, de l'acte ou de l'action, de la manifestation brute plutôt que de la représentation élaborée, des processus primaires plutôt que secondaires. Ce temps du présent permanent devient « un temps sans mémoire » (Scarfone, 2006, p. 39) qui ne peut qu'entraîner la constitution de fragments dans lesquels « l'homme-instant » (Aubert, 2004) se retrouve sans médiation possible. On perçoit comment cette dilution du temps ressentie peut s'articuler à des processus de déliaison, dans le travail psychique du négatif (Green, 1993). Avec ce nouveau rapport au temps, la situation professionnelle confrontée au virtuel participe là encore à ces ressentis de désobjectivation.

6. Une situation professionnelle aux limites étendues

Il est assez banal de dire que les technologies de l'information et de la communication entraînent une modification de l'espace et du temps. L'enseignement à distance permet d'atteindre des apprenants hors de la salle de classe; les dispositifs synchrones et surtout asynchrones transforment l'organisation temporelle des professionnels. Mais ce qui m'intéresse ici, ce n'est pas l'espace-temps physique mais l'espace-temps perçu, au niveau psychique. Dans de nombreuses situations professionnelles, pour de nombreux enseignants ou formateurs, cette transformation de l'espace et du temps renvoie, dans un travail psychique de déliaison, vers un espace-temps sans épaisseur, ou sans limites.

Avec l'espace morcelé et l'immédiat, l'espace-temps psychique s'organise davantage autour de l'unidimensionnalité et surtout de la bidimensionnalité, en référence aux travaux de Donald Meltzer, qu'à partir des phases qui lui succèdent dans le développement normal du fonctionnement mental, la tridimensionnalité et la quadridimensionnalité (Meltzer, 1975). Le monde bidimensionnel, selon cet

auteur, entrave à la fois la mémoire, c'est-à-dire ce qui est tourné vers le passé, mais également le désir comme la capacité de prévoir, ce qui regarde vers l'avenir. La relation au temps devient circulaire avec comme corollaire l'incapacité à envisager un changement durable et, par conséquent, un développement ou un arrêt, dans une sorte de répétition inlassable et mortifère. Le processus à l'œuvre est sans doute plus proche de l'identification adhésive que de l'identification projective, puisque le sujet est davantage dans un collage à l'objet que dans une différenciation. Notons encore que l'aplatissement bidimensionnel « se présente comme une issue défensive possible lors d'expériences mettant en péril la vie psychique » (Ciccone et Lhopital, 1991, p. 84). Autrement dit, la relation entre le sujet et le monde extérieur est perçue de façon bidimensionnelle, de façon défensive contre le risque d'anéantissement, de chute sans fin du sujet. Ce mécanisme de défense s'impose au sujet, dans un recours inconscient à une étape primitive du fonctionnement psychique, déjà dépassée, dans un processus de négativité par obligation soulignée par Kaës (1989).

Ainsi, on assiste à une dilution de l'espace et du temps professionnels. La situation professionnelle vécue, au niveau inconscient, par les enseignants dans leurs pratiques médiatisées, voit ses limites s'étirer à l'infini, car les professionnels, dans de tels vécus psychiques, sont dans l'incapacité de s'en décoller. C'est alors toute l'activité de penser les situations professionnelles qui est mise à mal. Ici, le professionnel est bien loin du praticien réflexif auquel nous invite Schön (1993), puisque aucune prise de distance n'est possible dans ces situations où les enseignants restent englués.

Ce qui serait particulièrement inquiétant pour la bonne santé psychique des professionnels concernés et pour le bon état de l'école en général serait que des enseignants s'installent durablement dans de telles postures adhésives. Cependant, le plus souvent, cette négativité à l'œuvre, parfois nécessaire, rencontre, des processus psychiques de liaison. Le virtuel s'oppose alors à l'actuel pour devenir potentiel (Missonnier, 2009) et des processus de symbolisation se distinguent (Rinaudo, 2011).

Cette incertitude entre déliaison et liaison, constitutive de la situation professionnelle vécue au niveau psychique, renforce encore un peu plus l'idée que l'enseignement est réellement un impossible métier (Freud, 1925).

7. En conclusion

On peut, du moins je l'espère, percevoir, à travers cet écrit, comment le contexte des environnements virtuels de travail peut organiser une pratique orientée vers la déliaison psychique, à partir de la transformation d'un espace-temps borné par les dimensions de la classe ou de l'établissement scolaire et la durée de travail dans l'école et hors de celle-ci, à un espace-temps infini. Ce processus de déliaison ordinaire constitue une des polarités de la vie psychique des professionnels confrontés aux TIC. Sans doute que la dilution de l'espace professionnel et la relative indétermination du temps de travail des enseignants se font jour dans d'autres contextes, se rencontrent dans d'autres situations professionnelles. Cependant, ce qui me semble particulièrement intéressant ici, c'est que les TIC ont probablement des fonctions sinon d'accentuation du moins de révélation, de mise à jour de ces dimensions des pratiques professionnelles. Les technologies de l'information et de la communication ravivent notamment des dimensions inconscientes de l'ordre du négatif (Rinaudo, 2009b). La vie psychique des professionnels joue, à leur insu, sur leurs pratiques, qui ne sont donc pas seulement rationnelles et réfléchies. Elle influence également leur perception du contexte d'exercice professionnel. Ainsi, c'est toute la situation professionnelle, en ce qu'elle articule dialectiquement contexte et pratique, qui est interpellée par les dimensions inconscientes des pratiques enseignantes médiatisées par les technologies de l'information et de la communication.

Notes :

1. Le terme activité est ici pris au sens générique et ne renvoie pas à la théorie de l'activité.
2. Prométhée. Professionnalisation des métiers de la formation en langues autour des technologies éducatives, sd. Christine Develotte, INRP.

Références bibliographiques :

- Amphoux, P. (1992). Trois terreurs, imaginaire technique et éclairage domestique, in A. Gras, B. Joerges et V. Scardigli (dir.). Sociologie des techniques de la vie quotidienne (p. 161-170). Paris : L'Harmattan.
- Aubert, N. (2004). Le culte de l'urgence. La société malade du temps. Paris : Flammarion.

- Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ?, *Cahiers pédagogiques*, 416, 12-13.
- Bertrand, M. (2004). *Trois défis pour la psychanalyse*. Paris : Dunod.
- Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF, 1979.
- Cicccone, A. et Lhopital, M. (1991). *Naissance à la vie psychique*. Paris : Dunod, 1997.
- Enriquez, E. (1993). L'approche clinique : genèse et développement en France et en Europe de l'Ouest, in V. de Gaulejac et S. Roy, (dir.). *Sociologies cliniques* (p. 19-35). Paris : Desclée de Brouwers.
- Freud, S. (1925). Préface à A. Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*, in *Oeuvres complètes*. Volume XVII-1923-1925 (p.160-163). Paris : PUF, 1992.
- Green, A. (1993). *Le travail du négatif*. Paris : Les éditions de minuit.
- Green, A. (2000). *Le temps éclaté*. Paris : Les éditions de minuit.
- Harrari, M. et Rinaudo, J.-L. (2006). Stagiaires et tuteurs : un difficile engagement. Ressentis à propos d'un dispositif de travail collaboratif dans la formation des professeurs documentalistes à l'IUFM de Caen et l'IUFM de Rouen, in G.-L. Baron et É. Bruillard (dir.). *Technologies de communication et formation des enseignants* (p. 199-216). Lyon : INRP.
- Kaës, R. (1989). Le pacte dénégatif dans les ensembles transsubjectifs, in A. Missenard (coord.), *Le négatif. Figures et modalités* (p.101-136). Paris : Dunod.
- Le Poulichet, S. (2005). L'informe temporel : s'anéantir pour exister. *Recherches en psychanalyse*, 3, 21-29.
- Lebrun, J.-P. (1997). *Un monde sans limite*. Toulouse : Érès, 2009.
- Lecourt, E. (2007). Le groupe virtuel n'a pas de vacances..., texte en ligne : <http://blogs.univ-paris5.fr/lecourt/weblog/2765.html> (consulté en décembre 2010).
- Marcel, J.-F. et Piot, T. (dir.). (2005). *Dans la classe et hors de la classe. Évolution des espaces professionnels des enseignants*. Lyon : INRP.
- Meltzer, D. (1975). La dimensionnalité comme paramètre du fonctionnement mental : sa relation à l'organisation narcissique, in *Exploration dans le monde de l'autisme* (p. 277-296). Paris : Payot, 2002.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Missonnier, S. (2009). *Devenir parent, naître humain*. Paris : PUF.
- Rinaudo, J.-L. (2000). L'espace psychique de formation, in C. Blanchard-Laville et S. Nadot, *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 147-165). Paris : L'Harmattan.
- Rinaudo, J.-L. (2002). *Des souris et des maîtres. Le rapport à l'informatique des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Rinaudo, J.-L. (2009a). Du négatif au transitionnel. Approche psychanalytique du rapport subjectif aux technologies de l'information et de la communication dans les champs de l'éducation et de la formation, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Rinaudo, J.-L. (2009b). Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication, *Cliopsy*, 2, 17-25, <http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/002/017-JLR.pdf> (consulté en juin 2011).
- Rinaudo, J.-L. (2011). Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ? *Questions vives*, 14, 135-144.
- Scarfone, D. (2006). Un temps sans mémoire : l'actuel et la production du passé, in B. Chouvier et R. Roussillon (coord.). *La temporalité psychique. Psychanalyse, mémoire et pathologie du temps* (p. 21-39). Paris : Dunod.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

