



HAL
open science

Clinique, Technologie et social, parcours de ruptures à l'université

Pascal Plantard

► **To cite this version:**

Pascal Plantard. Clinique, Technologie et social, parcours de ruptures à l'université. Perspectives documentaires en éducation, 1996, 38, pp.54-73. hal-01084300

HAL Id: hal-01084300

<https://hal.science/hal-01084300>

Submitted on 16 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CLINIQUE, TECHNOLOGIE ET SOCIAL, PARCOURS DE RUPTURES À L'UNIVERSITÉ

Pascal Plantard

A ctuellement, la science, dans le sens ancien du mot, a presque cessé d'exister dans l'Océania. Il n'y a pas de mot pour science en novlangue... Les progrès techniques eux-mêmes ne se produisent que lorsqu'ils peuvent, d'une façon quelconque, servir à diminuer la liberté humaine (1). George Orwell - 1984

1. Il était une fois une machine et un enfant en souffrance

Bruno n'est pas défini...

Baigné dans les utopies si jolies de la fin des années 70, le micro-ordinateur et moi étions adolescents en même temps. Choissant la profession d'éducateur au début des années 80, c'est tout naturellement que les **mirages de la techno-culture** s'infiltrèrent dans mon parcours dès ma formation initiale. En 1984, l'envie de rapprocher les technologies éducatives et la jeunesse en difficulté fut le moteur principal d'un voyage d'étude à l'**Université de Montréal**. L'année suivante, j'étais éducateur spécialisé dans une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) à Orléans. À la suite de mes observations

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 38, 1996

québécoises, je décidais de me lancer dans l'expérience d'un atelier **informatique Logo**.

D'abord, les jeunes devaient apprivoiser la machine. La plupart d'entre eux commençaient spontanément par frapper sur le clavier leur nom ou leur prénom. L'ordinateur répondait qu'il ne comprenait pas cette commande. C'est-à-dire qu'il ne pouvait renvoyer que ce qui lui avait été préalablement programmé. Mon objectif était qu'ils comprennent tous que l'ordinateur n'est qu'une stupide machine et qu'il fallait connaître les clefs pour communiquer avec elle. Ils auraient "forcément" envie d'apprendre ces codes, puisque moi, je les avais appris. Mais les ingénieurs qui avaient traduit le langage informatique Logo de l'américain avaient opté pour la retranscription littérale. Nous utilisons donc, avec des adolescents "caractériels, cas sociaux avec troubles de la conduite et du comportement", un outil qui répondait imperturbablement : "**Bruno n'est pas défini**". Mais ce Bruno-là, n'avait pas de père "défini". Alors, il tenta d'inscrire sur l'ordinateur le nom de sa mère, son nom de "presque" famille. Ce nom, bien évidemment, n'était pas défini. L'ordinateur réagit comme je l'avais prévu. Il est idiot, mais j'étais plus idiot que lui car Bruno n'y comprend rien. Il inscrira alors le nom de sa ville d'attache qui n'était pas plus défini. Rien de ce qui concernait vraiment Bruno n'était défini sur cette machine qu'il avait tant désirée. Et moi, éducateur, pédagogue, adulte responsable, je n'avais rien vu, pris comme je l'étais dans ma propre fascination de l'ère technologique.

L'atelier informatique fonctionnait tellement bien avec tous les autres jeunes. Pourquoi Bruno déchirait-il devant mes yeux le monolithisme de ma projection ? Bruno, cet adolescent "carencé affectif grave", reposait SA question :

Qui suis-je ?

Et la machine lui répondait : "Bruno n'est pas défini."

Pourquoi n'avais-je rien entendu de cette demande ? C'est lui qui parlait le plus d'informatique avant l'atelier. C'est lui qui fantasmait sur les journaux informatiques, sur les bricoles électroniques. C'est lui qui en avait le plus besoin et c'est lui qui restait devant le mur... bloqué par sa détresse existentielle et ma trop petite capacité d'écoute. Brusquement Bruno a compris le message. Il a compris comment on peut prendre sur soi et pour soi le fait qu'une machine vous répète que vous n'existez pas, que vous n'êtes pas fini, pas défini... Il a com-

mencé à cogner dessus et a failli jeter l'écran. Il fut très difficile de le raisonner dans ce passage à l'acte qui transpirait la profonde souffrance. Depuis, Bruno n'a plus jamais fait d'informatique. Et moi non plus... enfin, plus de la même façon... sans prendre les précautions pédagogiques élémentaires... en n'oubliant plus le Sujet derrière la machine.

C'est ici qu'est née en moi l'idée qu'une approche différente des technologies éducatives pouvait participer de l'émergence d'une conception alternative et plurielle de l'éducation spécialisée et de l'intervention sociale. L'enjeu de cette **métamorphose** (2) étant la recomposition d'un lien social respectant chaque Sujet dans son altérité au sein d'un monde complexe en **accélération**. C'est par rapport à ce processus d'accommodation entre les deux mouvements que je tente depuis d'approcher **l'éducation et l'insertion**.

Dans la zone de **transitions** entre individuel et collectif, Eugène Enriquez écrit : "C'est donc à partir des questions que je me suis posées (et que m'a posées ma pratique), des impasses dans lesquelles j'ai pu me fourvoyer, des difficultés que j'ai pu éprouver au cours de mes rencontres, plus ou moins tumultueuses, avec un grand nombre de groupes et d'organisations parfois similaires et parfois hautement contrastées que j'ai été amené à penser que mon expérience de psychosociologue engagé dans un processus d'action-recherche pouvait être de quelque utilité pour l'étude de mouvements sociaux ou d'institutions ayant dans le système social des fonctions de régulation et de dérégulation (3)."

Le travail social et l'éducation spécialisée forment un vaste champ mouvant de régulation et de dérégulation. Il m'apparaît aujourd'hui que si j'ai été attentif, au début de ma carrière, à ce qui fonctionnait sans accrocs avec les Sujets, je suis devenu de plus en plus réceptif à ces passages à l'acte posés comme les symptômes des organismes éducatifs et sociaux. Ce sont les crises, les tempêtes, les tranches de vie vécues avec des personnes en souffrance et des petits groupes marginaux qui ont fourni les ruptures nécessaires à mes questionnements éducatifs.

Cela a toujours été l'occasion d'un déséquilibre dynamique et d'une tentative, à jamais incomplète, de donner un sens nouveau à ce que je vivais, en particulier face aux technologies éducatives. Il a fallu le bonheur de rencontres, d'enseignements et de lectures pour donner à ce magma d'énergie et d'indignation un semblant de cohérence scientifique.

2. Le Sujet, l'autre et le groupe

La formation du clinicien

Ma première rupture épistémologique provient certainement de Sigmund Freud. J'ai rencontré la psychanalyse au sein de l'Unité de Soins Intensifs du Soir de Tours (USIS) en 1982. La découverte de ces enfants, scolarisés dans la journée, présentant des états psychotiques ou névrotiques graves a été à la hauteur de l'étonnement, puis du respect, envers une équipe pluridisciplinaire qui cherchait perpétuellement la meilleure piste pour l'étayage de l'autre. J'ai décidé de tenter le voyage d'une psychanalyse personnelle pour appréhender les atouts, mais surtout les excès, de mes capacités relationnelles empiriques. J'y ai bien évidemment découvert d'autres mers intimes.

À la même période, je dévore des oreilles les séminaires de l'École de la Cause freudienne de Tours (B. Casanova, A. Juranville...) et j'entreprends une formation à la musicothérapie psychanalytique (1983-1985). La lecture des œuvres majeures de la psychanalyse fait résonner ce que j'entends. Devant l'ampleur de la chose, la question de la compréhension de textes complexes me perturbe un temps mais c'est finalement l'expérience vécue qui trie les références qui ont de l'importance et celles qui peuvent attendre.

En 1983, la rencontre avec le Professeur Michel Lemay (psychanalyste, professeur de psychiatrie infanto-juvénile) sera le tournant de ma formation d'éducateur. Il m'invite à l'Université de Montréal en 1984 pour une étude sur "Informatique et Psychoéducation au Québec" (Office Franco-Québécois pour la Jeunesse). Il me propose une formation au psychodrame psychanalytique dans son service de l'Hôpital Sainte Justine. Avec lui, je prends conscience que la clinique n'est pas cantonnée au verbe d'une démarche intellectuelle. Elle est un cœur, une âme, un corps qui vibre dans la rencontre de l'autre et aussi une main qui agit dans cette même rencontre. Si la joute théorique peut être fascinante, la clinique se joue dans un autre lieu où tout l'échafaudage de références ne participe qu'à la transmutation d'une énergie relationnelle empirique en une tentative impossible de démêler ce qu'il en est de soi et de l'autre dans la relation.

L'apprentissage du chercheur

C'est avec cette amorce de sens, dans ce qui deviendra plus tard pour moi l'approche clinique de la relation pédagogique, mon Diplôme d'État en poche et l'envie de me frotter aux délices du questionnement perpétuel que je décide d'entreprendre des études universitaires. Si la recherche, objectivante et objectivée, est à mes yeux un outil puissant de transformation du monde lorsqu'elle tente de dépasser les idéologies dominantes, il me semble essentiel de conserver la main utile du praticien. Mon expérience clinique m'invite à la prudence quant aux sciences psychologiques universitaires. J'ignore tout, ou presque, des sciences sociales. Où trouver une discipline qui respecte mes acquis cliniques, m'ouvre d'autres perspectives et puisse me laisser la liberté d'expérimenter avec les technologies éducatives ?

Je découvre alors les sciences de l'éducation à l'Université de Paris-V (Sorbonne-Descartes) où je passe une licence et une maîtrise. À la même période, avec quelques informaticiens et pédagogues, je fonde une association ouverte et indépendante : le Groupe de Recherche Informatique en Sciences de l'Éducation (GRISE) à Orléans en septembre 1986. Son objectif était de promouvoir les usages de l'informatique dans l'éducation spécialisée, l'aide et l'action sociale en référence aux sciences de l'éducation. Cette association, à caractère scientifique, devient un groupe de recherche-action psychopédagogique qui propose une approche éducative originale des nouvelles technologies, éclairée, dès le départ, par la psychanalyse.

De 1986 à 1989, j'expérimente mes idées dans les quartiers en difficulté des institutions pour personnes handicapées et des lieux d'accueil pour jeunes toxicomanes et délinquants. Sur demande du Conseil Général et de la Préfecture du Loiret et dans le cadre du premier Plan Départemental d'Insertion de 1989, GRISE se spécialise dans la mise en place et l'étude de dispositifs de formation qui utilisent le micro-ordinateur afin de favoriser l'insertion de populations d'adultes exclus (essentiellement bénéficiaires du RMI et travailleurs handicapés). Ce contexte était très particulier puisqu'il bénéficiait de l'élan que certains décideurs voulaient donner au démarrage du RMI. En quête d'innovation d'insertion et de formation, ils sont venus nous chercher, ce qui m'a permis de proposer un dispositif entièrement neuf impossible à réaliser avec les administrations traditionnelles.

Mon approche de l'informatique va alors prendre de la distance avec les courants qui dominent les technologies éducatives, notamment cognitiviste et comportementaliste, que l'on rencontre à l'Université de Montréal et à Paris-V. Voulant continuer mon parcours autour du même thème, on me conseille de prendre contact avec le Professeur Monique Linard à l'Université de Paris-X Nanterre dans l'éventualité d'un DEA de sciences de l'éducation. Cette rencontre sera déterminante dans l'avènement d'une authentique démarche scientifique. En effet, après de nombreuses expériences utilisant la vidéo, Monique Linard me livre le contenu de ses réflexions profondes et de ses doutes sur les nouvelles technologies. Elle m'apprend à dépasser mes propres idéologies surtout lorsqu'elles résonnent avec les injustices du terrain.

Avec certains de ses collègues de Nanterre (Claudine Blanchard-Laville, Jacky Beillerot), elle exige un travail intellectuel très important et m'apprend à construire une démonstration, à justifier mon point de vue et à me référer à différents auteurs avec cohérence. Elle accepte enfin de diriger une autre des grandes aventures de ma vie : **une thèse de sciences de l'éducation** qui portera sur la modélisation progressive des conditions d'utilisation éducative du micro-ordinateur auprès de jeunes adultes en grande souffrance.

Je positionne l'ordinateur comme un outil dans la relation pédagogique et m'attache donc à définir la **médiation humaine** qui paraît être la plus adaptée à une introduction pertinente de nouvelles technologies dans les pratiques de formation. Cette recherche prendra un appui universitaire sur le Département de sciences de l'éducation de Nanterre et aura comme support expérimental le GRISE à Orléans. Je propose une approche de l'informatique qui prend une place originale dans les sciences de l'éducation de par sa volonté de ne pas réduire la pédagogie à la sphère cognitive et l'ordinateur à une machine strictement logique. L'une et l'autre sont aux prises avec l'inconscient et le lien social. C'est ce qui conduit à un double niveau de lecture. La psychanalyse inspire une démarche pédagogique autant qu'elle éclaire l'analyse du mythe informatique. Dans cette perspective, si tous les praticiens tentent d'amorcer la restauration du Moi, ils se gardent bien de considérer que celui-ci est maîtrisable. Ils n'oublient jamais que "Ça" parle... et que nul n'en est maître.

Un détour par la sociologie de la jeunesse et de l'exclusion me permet d'établir des connexions avec la techno-culture et de mieux

connaître cet attracteur en tant qu'il représente à la fois l'avenir et le précaire. Enfin, je mets au point une situation (enseignements, approches cognitives, remédiations) et une modélisation pédagogique afin de finaliser un dispositif construit et de me lancer dans une expérimentation déterminante. Je fais alors le pari de concevoir des stages pour huit personnes dans lesquels l'écoute a une place au moins aussi importante que la transmission de savoirs. Ils s'adressent à des jeunes adultes présentant des troubles psychiques et sociaux très invalidants, en panne de projet de vie... L'objectif est de finaliser l'insertion de ces jeunes, "travailleurs handicapés" et/ou "bénéficiaires du RMI", par l'intermédiaire d'une action globale, souple et intensive. C'est une formation informatique, théorique et pratique, de longue durée (un an à mi-temps) articulée avec un suivi psychopédagogique individuel. L'ensemble est co-animé par un formateur et un psychopédagogue, structuré dans une recherche en sciences de l'éducation et supervisé, lors des dernières années, par un psychanalyste extérieur.

On retrouve, à des degrés divers, chez les personnes accueillies, une **désinsertion sociale importante, des difficultés relationnelles** et d'intégration à la vie en groupe, **des problèmes intellectuels** ou d'apprentissage spécifique, **un projet de réinsertion inexistant, ou flou et ambivalent**. C'est sur ces différents points que se construit le travail en formation et en accompagnement individuel. Préparée sous la direction attentive de Monique Linard, ma thèse de Doctorat sur l'Approche Clinique de l'Informatique (novembre 1992) décrit cette expérience et met en exergue des résultats d'insertion sociale stabilisée particulièrement satisfaisants sur les huit groupes expérimentaux de 1989 à 1992. Une telle démarche réflexive sur l'usage des nouvelles technologies en insertion ne pouvait déboucher que sur un équipement scientifique et psychopédagogique important produisant des effets de socialisation sans commune mesure avec les évaluations nationales. Avec la création du dispositif RMI, le contexte était très favorable et ces résultats furent de plus en plus difficiles à reconduire depuis...

Mon approche clinique s'inscrit en France dans le courant de la **psychopédagogie d'inspiration psychanalytique**. Les impossibilités de prise en charge des états psychotiques et névrotiques graves et l'importance du champ culturel dans l'amorce thérapeutique ont rendu très présente cette même approche clinique dans les espaces de soins pour enfants et adolescents. Quelques grands noms de la psy-

chanalyse ont inspiré plusieurs générations d'éducateurs d'obédience psychanalytique et donné quelques pistes pour prendre en compte la chose freudienne dans l'action éducative. Les mêmes causes semblent produire les mêmes effets dans le champ de l'insertion des adultes. On constate d'énormes difficultés dans l'accompagnement individuel des jeunes, des bénéficiaires du RMI et des travailleurs handicapés présentant des psychopathologies sévères. Cela pose la question des médiations dans l'accès aux droits, aux soins, au logement, à l'emploi des plus démunis et, par là même, celle de la définition des champs intermédiaires entre les dispositifs sanitaires et sociaux. La plus grande difficulté consiste à susciter la motivation, déclinaison du désir, de l'espoir... de ce qui fait advenir un Sujet.

J'ai alors tenté d'étendre le concept d'**amorçe thérapeutique**, considéré comme la prise de conscience progressive du besoin de soin par le sujet lui-même, à ce que je qualifie, en référence à Vygotsky, de **zone proximale d'insertion**, le lieu où le Sujet se redresse. Les espaces potentiels de l'expression de l'amorçe de l'insertion sont éducatifs et son vecteur est relationnel et pédagogique. C'est dans ce cadre qu'on peut espérer l'"*empowerment*", la réappropriation active du pouvoir par la personne elle-même. L'approche clinique de l'informatique débouche sur un champ de pratiques et de recherches importants : **la psychopédagogie des adultes** (4). À force d'impasses, de doutes mais aussi de magnifiques aventures éducatives mêlant clinique et nouvelles technologies, je vais me forger la conviction que je tiens là de quoi lever un bout du voile d'immobilisme qui couvre le champ de l'action et de l'aide sociale. Monique Linard, dans son article "Apprendre et soigner avec Logo", écrivait que, dans ce cadre, l'ordinateur est "un véritable outil médiateur de symbolisation et de réarticulation entre cognitif et affectif, dans le domaine éducatif aussi bien que dans le domaine thérapeutique, à la seule condition toutefois qu'une présence humaine positive et compétente puisse médiatiser le médiateur technique, condition que seule une formation adéquate et approfondie peut permettre de réaliser (5)." La psychopédagogie est une forme de médiation humaine qui, avec certains outils, crée un espace transitionnel pour les actions cognitives conscientes comme pour le pulsionnel. Le médiateur, le sujet humain et le médiatiseur, l'ordinateur, sont deux concepts qui fédèrent l'approche clinique de l'informatique. Comme l'écrit Monique Linard dans son dernier livre, "il y a un prix à payer pour rendre les technologies éducatives efficaces : le même que celui qui est nécessaire pour rendre efficace n'im-

porte quelle autre formation. On ne peut plus continuer d'espérer que les technologies feront apprendre et formeront toutes seules (6)."

L'abandon de ce fantasme pose l'éducation comme le véritable enjeu de la révolution des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC).

Écrans, livres et débats

Dans ce parcours de formation à la recherche, j'ai pu identifier plusieurs processus singuliers de construction de mon rapport au savoir. Les entretiens ou les agoras (séminaires, congrès, colloques, biennales, cours...) sont les lieux privilégiés où je mets en débat mes hypothèses sur la pédagogie ou les technologies. C'est comme cela que j'ai rencontré les cliniciens et les institutionnalistes des sciences de l'éducation mais aussi redécouvert de grands auteurs comme Cornélius Castoriadis ou Eugène Enriquez. Comme la relation empirique précède chez moi la mise en perspective clinique, la rencontre vient souvent avant la lecture qui, par là même, prend vite un sens dans ma propre démarche épistémologique.

Ma distance critique vis-à-vis des technologies ne m'empêche pas de m'en servir pour de nouvelles rencontres. Lorsque, pour ma thèse, j'ai recours à une étude historique de l'informatique pour y traquer les composantes cachées du mythe, je découvre Philippe Breton et sa "*tribu informatique*" (7) lors d'une émission littéraire de la télévision publique. C'est lui qui m'ouvre sur ce monde d'"utopies", de Golem, de robots, d'intelligence "artificielle" où le fantasme d'une reproduction prométhéenne sans l'Autre, domine un système de refoulement collectif de la grande mort nucléaire. C'est en découvrant des signatures au cœur des premiers Macintosh que je pressens le retour de la vie. Steve Jobs, le créateur libertaire d'Apple, tire la technocratie technologie de l'intelligence du côté du Sujet et son émancipation à coup de "*computer for people*".

Lorsqu'on y intègre le cinéma, la télévision et les télécommunications, les NTIC forment une culture hétérogène très, voire trop, riche qui nécessite un nouvel apprentissage, celui du feuilleteur ou fureteur mental (*browser*, en anglais). Cette pratique hypertextuelle ne dispense pas, bien au contraire, de la lecture des références traditionnelles en particulier lorsqu'il s'agit de mettre en pratique le doute systématique.

3. Lorsque Narcisse interpelle la Logique

Après les affirmations hâtives de mon DEA (Diplôme d'études approfondies), c'est sur un flot de questions que s'ouvre ma thèse. Peut-on dire que l'ordinateur est un prisme narcissique où, sous couvert de logique et d'intelligence, l'on pourrait se confronter à plusieurs niveaux différents d'image de soi ? Laquelle ou lesquelles seraient en jeu dans la rencontre avec l'ordinateur ?

Il apparaît peu probable que notre reflet informatisé se réduise à une image de soi perceptive. Cela nous renverrait à une proposition où une "photo logique" provenant de l'ordinateur valoriserait par sa simple vision celui qui se regarderait. L'observation clinique démontre que le processus est beaucoup plus complexe. Monique Linard évoque l'idée d'un hybride entre l'image interne "idéale", "mixte de Moi idéal et l'idéal du Moi, celle à laquelle on voudrait ressembler plus ou moins inconsciemment" et de l'image "réaliste", "celle du moi quotidien que l'on se reconnaît consciemment, avec le regard et l'évaluation d'autrui et avec le principe de réalité (8)." Elle suggère ainsi qu'une interaction complexe entre inconscient et culture se jouerait chez chaque sujet face à cette machine, produit imaginé, rêvé et fantasmé avant d'être construit. Cela conduirait à "un processus de formation d'identité et de valeurs individuelles à partir de l'expérience sensible et affective. Il fonde l'auto-construction de la différenciation progressive de l'individu en sujet distinct, à partir de ses potentialités innées de structuration en interaction avec l'environnement (9)." Si on y voit poindre le concept d'**imago** en psychanalyse, on constate aussitôt qu'il ne peut être seul en cause puisqu'il est aussi question de logique et de culture. L'effet miroir de l'ordinateur surgit de la formation complexe des images dans l'expérience psychique primordiale.

Avec des personnes au Moi blessé, si on arrive à déterminer les conditions d'émergence de cet espace de reconstruction personnelle face au "faire" de la machine, "l'amélioration affective qui s'ensuit peut agir au plan psychologique du moi et de l'identité et ouvrir la voie à une éventuelle réparation narcissique globale (10)." L'informatique ne serait plus simplement vue alors comme une activité ou une discipline nouvelle, mais comme un outil intermédiaire global rénovant, par son introduction même, toutes les attitudes pédagogiques et permettant une transmission de connaissances tout en étant un miroir projectif. Comme l'écrit R. Fouchard : "S'il est consi-

déré comme un instrument [qui permette] un enseignement plus souple, plus adapté au rythme de compréhension des personnes, il est clair qu'il [l'ordinateur] devient un des outils les plus puissants que la psychologie ait jusqu'à présent mis à notre disposition (11)." C'est à la psychologie qu'il dédie ce nouvel outil avant qu'elle ne s'en dessaisisse. J'ai tenté de le réapproprier au nom de l'éducation dans ce champ de : **L'Approche Clinique de l'Informatique**.

Logique, Loi et Société

En 1989, Daniel Sibony (12) a ouvert la voie d'une recherche qui traque les traces de l'inconscient dans la grande ordination du faire humain. À sa suite, je me suis demandé si toutes ces machines n'étaient pas des **"reliquats d'inconscient incarné"**. L'ordinateur ne peut se limiter à l'incarnation dure (*hard*) d'un concentré de logique mathématique. C'est un monde imaginaire représenté par des machines qui s'étendent petit à petit sur toute la planète. Dans son anthropologie des techniques contemporaines, Philippe Breton écrit : "une société qui porte des créatures artificielles ayant la forme de machines porte en même temps et par l'intermédiaire de cette représentation une image de l'homme comme machine". Cette image a façonné le XXe siècle et demeure puissante dans l'imaginaire collectif. Elle permet, par exemple, les extraordinaires renforcements du Moi constatés dans l'Approche Clinique de l'Informatique, mais cette représentation sera-t-elle celle du XXIe siècle ? La technologie est un des mythes majeurs de cette fin de siècle. Au-delà d'une vision triviale de la logique des ordinateurs, l'ensemble des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication sont les avatars postmodernes de l'ordre symbolique qui structure la réalité interhumaine, mis en évidence par Claude Lévi-Strauss (13) : "Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion (14)." Par cette entrée théorique, une approche clinique de l'informatique s'inscrit dans la tentative de Jacques Lacan de démontrer que le Sujet s'insère dans un ordre symbolique préétabli et se construit par rapport à la Loi qui fonde cet ordre.

Pour Eugène Enriquez, "il ne peut exister de corps social (d'institution, d'organisation) sans l'instauration d'un **système de refoulement**

collectif (15).” Le mythe informatique est-il un système de refoulement collectif ? Si ses refoulements originels sont issus de pulsions de grande mort (la bombe...), le retour du refoulé (le micro-ordinateur...) est indéniablement du côté de la vie. C’est là que la toute-puissance narcissique liée à l’informatique peut s’exprimer puis être régulée, utilisée par le Sujet pour devenir constructive. L’informatique ne porte pas uniquement sur les espaces psychiques. Elle est aussi aux prises avec la réalité physique et sociale. Le concept de **“mythe informatique”** est, en lui-même, **transitionnel**, en ce qu’il réintroduit l’informatique dans son projet initial : être un outil au service des rêves de l’humanité. Si l’ordinateur est bel et bien chargé de sens, d’affects, d’histoire, de pulsions et de narcissisme, il n’en demeure pas moins potentiellement dangereux si une médiation humaine n’intervient pas dans son utilisation pédagogique.

Prenons la définition du néologisme **INFOR (mation et auto) MATIQUE** proposée par P. Dreyfus le 2 mai 1962 et reprise, vingt ans plus tard, au *Journal Officiel* du 17 Janvier 1982 : *“science du traitement automatique et rationnel de l’information, notamment par machines automatiques, considérée comme le support des connaissances humaines et des communications, dans les domaines techniques, économiques et sociaux.”* Qui croit encore au traitement **automatique et rationnel** des connaissances et des communications humaines dans des domaines aussi complexes que le technique, l’économique ou le social ? Les technologies éducatives peuvent-elles se permettre un tel risque d’emprise, d’effacement du Sujet derrière la machine ? Ne s’agit-il pas plutôt de permettre l’appropriation de l’outil par le Sujet ?

Selon Monique Linard, “la logique seule n’est qu’une pseudo-loi symbolique, une loi autiste qui ne renvoie à rien d’autre qu’elle-même. La toute-puissance des programmes, loin d’aider ses fidèles à s’arracher aux plaisirs de la relation narcissique, tend à les y conforter en les détournant de rechercher ailleurs un objet d’intérêt qui implique toujours un risque (16).” La logique informatique n’a rien à voir avec la Loi qui structure le Sujet. C’est, au mieux, l’expression d’un leurre de structure vide qui contente une toute-puissance primitive et individuelle. C’est le mythe informatique en tant que système symbolique qui porte, enfouies dans ses complexités, certaines des Lois du monde occidental postmoderne qu’on voit émerger à chaque “révolution” technologique. Cornélius Castoriadis ne dit rien d’autre quand il écrit : “Seule l’institution de la société peut sortir la psyché

de sa folie monadique originaire, et de ce qui pourrait très bien en être - et l'est parfois effectivement - la suite « spontanée », une folie à trois ou à plusieurs (17)".

La rationalisation forcée des technologies a produit une fracture entre le monde humain, fait de bonheurs et de souffrances, de médiations et de lois, et un chaos virtuel sans signification sociale. Il est très difficile de s'en déprendre mais l'inscription d'une société dans sa culture permet d'y résister. Prenons comme exemple de résistance positive spontanée la formation du mot **ORDINATEUR**. Ce terme, proposé par J. Perret en 1955, existait déjà dans le Littré sous sa définition religieuse : "*Dieu qui met de l'ordre dans le monde*". Il véhicule une vision latine et francophone d'une machine incarnant les **IDÉES** des hommes dans l'ordre du monde.

Pour les Nouvelles Technologies, le couple machine-utilisateur passe par la consubstantialité entre l'imaginaire social et les notions d'information et de communication. Si c'est le Sujet qui donne le sens, la valeur d'usage, aux machines, il est pris, pour construire ce sens, dans le temps de l'institution d'une société particulière dont les machines sont un des symboles majeurs. Le terme d'usage désigne l'acte de faire agir les NTIC pour satisfaire un besoin. Aujourd'hui la **valeur d'usage** revient dans une forme complexe qui emprunte aux temps anciens l'utilité des choses et à la post-modernité le désir des choses, pour générer un nouveau besoin devenant vite vital (18). La valeur d'usage se constitue donc en **demande** et se substitue progressivement à la valeur d'**offre**. L'utilisateur-client reprend son rôle premier. L'utilisateur d'une technologie est un Sujet qui agit dans le lien social. Trop d'acteurs ont du mal à transformer leur vision du monde, ce qui rend difficile, voire douloureuse, leur participation au changement social. Les NTIC sont des **agents de transformation** car leurs usages conduisent inévitablement à une redéfinition du Sujet, de son identité dans le groupe et de sa production. En fonction de l'approche conceptuelle des NTIC, ces modifications cumulées conduisent soit à des **réorganisations** (lien social), soit à des **désorganisations** (chaos virtuel) du collectif. Il reste alors au Sujet le choix du "délire multimédia" (19) ou bien de chercher "tout pour s'y retrouver" (20) si possible avec un autre, puis un autre, puis un autre encore... tant les machines ouvertes sont porteuses de lien. C'est ce qui amène Harry Collins à écrire que "L'organisme à l'intérieur duquel l'ordinateur intelligent est

consé s'insérer n'est pas un être humain, mais un organisme beaucoup plus grand : un groupe social (21)".

Cette approche fait éclater la collusion idéologique entre informatique et intelligence, en ce qu'elle questionne l'une et l'autre dans leurs fondements. Au niveau des sciences de l'éducation, c'est le couple éducateur-ordinateur, plus exactement médiateur-médiatiseur, qui replonge dans les affres des complexités concernant la Loi, les valeurs, la Culture... dans la relation pédagogique. Tout paraissait si simple. Les apprentissages intellectuels avec les machines de l'intelligence étaient structurés par des sciences cognitives. Trop simple, trop facile pour que la clinique ne viennent verser son incomplétude sablonneuse sur les engrenages huilés de Seymour Papert (22).

Cette lecture de l'avènement de l'ordinateur n'est pas la énième formulation des mêmes constats sur l'informatisation de la société. Elle fait ressortir les origines oubliées de l'objet, et de son mythe, très actives dans les processus de valorisation sociale. C'est ce **bon objet** (Klein, M.) qui sera ensuite introjecté par **sublimation au niveau de la dimension narcissique du Moi** (Freud, S.).

De l'incomplétude et des machines face à "la montée de l'insignifiance" (23)

Lorsqu'on est persuadé, comme Jacques Lacan, que "ce qu'il faut dire, c'est : je ne suis pas, là où je suis, le jouet de ma pensée ; je pense à ce que je suis, là où je ne pense pas penser (24)", l'entre-deux de la posture éducative est difficile. Surtout lorsque sa main technopédagogique s'aventure dans les culs-de-sac de la société où la souffrance humaine jette à terre le plus résistant. Trop de choses échappent à la raison. Pour construire cette approche des technologies, j'ai fait le choix de l'écoute du sensitif, de l'observation du fugace sans vouloir savoir à tout prix, faute d'y perdre l'art du pédagogue, le sens subtil des machines et les clefs de la médiation entre l'autre et le Sujet.

C'est ce qui conduit la main du chevalier postmoderne brandissant les technologies éducatives comme une arme pour la croisade des enfants et des déshérités à s'accommoder de l'autre main, qui proclame en bouclier l'étendue de son incomplétude. Une grande dame dont l'œuvre a inspiré beaucoup de pratiques éducatives, Maud Mannoni, écrit que l'éducateur "prête à l'enfant sa propre représenta-

tion du monde de l'enfance, ignorant bien souvent ce qui en lui risque d'être mis en cause dans son affrontement au psychotique (25)." Étourdi par ce conflit, celui qui doute et ressent la souffrance de l'autre pourra abandonner son armure de toute-puissance et entrer en relation comme dans un voyage. L'automate éducatif sans aucun doute, encapsulé dans sa certitude de savoir, finira par tuer même sans agir...

Le déni de l'inconscient conduit l'éducation dans une impasse. "C'est en fait, nier à l'enfant une position possible de sujet désirant (26)." C'est nier l'existence même du Sujet... Dans ce champ complexe, l'approche clinique de l'informatique est une tentative de décentrage théorique des technologies éducatives de l'objet vers le Sujet.

Les "petits miracles pédagogiques (27)" que firent les premiers "techno-pédagogues" et nos propres observations m'ont conduit à deux pistes de réflexion similaires à celles que Monique Linard a mises en évidence par l'étude de la vidéo en formation : "Ils furent aussi pour nous l'occasion d'une double découverte : l'une sur le plan de la formation en sciences de l'éducation, l'autre sur le plan psychologique. La première fut que le plaisir immédiat de la nouveauté technologique (effet gadget) et celui de la manipulation "armée" d'autrui à partir de la supériorité momentanée qu'elle confère avant la banalisation (effet *Deus ex machina*), sont tous deux d'une telle ampleur qu'ils peuvent étouffer pour longtemps toute capacité de réflexion critique sur les pratiques spontanées. Il existe, en éducation et en formation comme ailleurs, une *technologie écran*, un activisme efficace de l'*anti-pensée* (28)." J'ai traduit comment j'ai vécu cette toute-puissance techno-pédagogique inhibitrice avec Bruno au tout début de ce texte. Je continue à la découvrir dans les recoins des discours politiques, dans les amphithéâtres universitaires et dans les couloirs des colloques. C'est cette domination sans partage du leurre informatique, en particulier dans les milieux intellectuels et du pouvoir, qui m'a poussé à construire un dispositif théorique et pédagogique qui tente de prendre de la distance pour faire germer les véritables usages des technologies éducatives.

Nous sommes un certain nombre à avoir prouvé par des expérimentations pédagogiques et des analyses singulières que nul n'était irrécupérable pour le lien social. Pousser très loin cette idée de jonction entre clinique et informatique produit une nouvelle

démonstration de la puissance de la médiation réfléchie dans la remédiation de la souffrance psychique et sociale. Le micro-ordinateur, technologie de l'intelligence issue d'une très longue histoire mythique et véritable reliquat d'inconscient incarné, permet de modéliser et de donner un sens neuf à la psychopédagogie des adultes. L'Approche Clinique de l'Informatique est venue renforcer la vitalité et la pertinence des sciences de l'éducation dans les problématiques complexes posées par les usages éducatifs et sociaux des NTIC. Nous n'interrogeons pas, ou trop peu, le marketing, la finance et l'informatique... ces "évidences"... qui nous ont conduits au mode dominant d'interprétation du monde des entreprises dans les années 80 : le **système managinaire** (De Gaulejac, V.). Il est urgent de le questionner au niveau de la recherche tant il est évident que cette "croyance" nous a menés dans l'impasse d'un modèle unique et fermé qui a "marchandisé" l'éducation et la formation. Si les industries technologiques doivent absolument en sortir pour jouer leur rôle dans la recomposition d'une humanité en décomposition, l'éducation sera probablement le ferment de cette métamorphose.

Technologie de l'éducation

Mon approche tente aujourd'hui de définir le **technologue** dans l'éducation, celui qui questionne la technique. D'après le *Robert*, le terme de technologiste apparaît en France en 1858 et celui de technologue en 1872. Le *Royal English Dictionary and Word Treasury* définit ainsi le "technologist" : "a writer or lecturer on useful arts", soit "écrivain ou conférencier spécialiste des arts utiles". Ce technologue du XIXe siècle, probablement républicain admirateur des deux Jules (Verne et Ferry) devait répéter inlassablement que les arts utiles ne l'étaient que lorsqu'ils se mettaient au service des humanités et que le savoir n'avait de valeur que lorsqu'il était partagé par tous. Il est tombé en désuétude... pas assez moderne ?

Demain, c'est l'usage qui diffusera la technologie.

Certains technologues des arts utiles seront-ils pédagogues ?

Par rapport à l'informatique, aux mathématiques et aux sciences appliquées, les sciences de l'éducation ramènent au premier plan l'utilisateur, le Sujet humain, et redonnent à la valeur d'usage des NTIC toute son importance. L'Être technologue, c'est le doute positif en marche dans une attitude permanente de veille technologique, scienti-

fique et philosophique ; c'est la mise en perspective de nos rapports aux nouvelles technologies qui conduira à en inventer d'autres ; c'est amener les pédagogues et les techniciens, en particulier les plus jeunes déjà immergés dans la "cyber culture", à investir la technologie avec un enthousiasme créatif, pondéré par une attitude de mise en cause systématique des messages trop faciles.

Cette culture du questionnement doit aussi modéliser l'approche pédagogique des utilisateurs afin qu'ils trouvent, en eux-mêmes par l'autoformation, les potentiels imaginatifs et relationnels qui leur permettront de se démarquer des recettes éculées. Comment préparer la planète à s'organiser autour de nouvelles formes de production et de service encore floues et mouvantes ?

L'Approche Clinique des Technologies de l'Information et de la Communication propose d'intervenir dans cette incomplétude par la recherche du sens des innovations et de contribuer à la "gestion de la décision sensée" (Meirieu, P.) en matière d'équilibre entre l'humain et la technique.

Pascal PLANTARD

Docteur en Sciences de l'Éducation

Directeur scientifique

GRISE - 121 rue Bannier - 45000 Orléans

Notes bibliographiques

- (1) ORWELL, G. 1984. Londres ; Paris : Gallimard, 1950, réédition 1990, p. 274. (Folio).
- (2) Pour reprendre la proposition de Robert CASTEL. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard, 1995.
- (3) ENRIQUEZ, E. *De la horde à l'État : essai de psychanalyse du lien social*. Paris : NRF ; Éd. Gallimard, 1983, p. 14.
- (4) Pour être encore plus précis, il faudrait dire psycho-andragogie.
- (5) LINARD, M. Apprendre et soigner avec LOGO. *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 1986, n° 76, p. 5-16.
- (6) LINARD, M. *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : Ed. Universitaires, 1990, p. 38. (Savoir et formation).
- (7) BRETON, P. *La tribu informatique*. Paris : Ed. Métaillé, 1990. (Chercheur au CNRS).
- (8) LINARD, M., *Op. cit.*, p. 59.
- (9) LINARD, M. *Op. cit.*, p. 21.

- (10) LINARD, M. *Op. cit.*, p. 116.
- (11) FOUCHARD, R. *Journal des psychologues*, mai 1985, n° 27, p. 28.
- (12) SIBONY, D. *Entre dire et faire*. Paris : Grasset, 1989. (Figures).
- (13) À partir du modèle de la linguistique structurale.
- (14) LÉVI-STRAUSS, C. Introduction à l'ouvrage de Marcel MAUSS. *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF, 1950.
- (15) ENRIQUEZ, E. *Op. cit.*, p. 39.
- (16) LINARD, M. *Op. cit.*, p. 149.
- (17) CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de la Société*. Paris : Le Seuil, 1975, p. 416-417.
- (18) À l'instar de la télévision pour les personnes âgées qui ne l'ont pourtant connue que tardivement dans leurs vies.
- (19) Titre d'un numéro hors série de *Télérama*, avril 1996.
- (20) Sous-titre du *Télérama*, hors série, d'avril 1996.
- (21) COLLINS, Harry. *Experts artificiels, machines intelligentes et savoir social*. Paris : Le Seuil, 1992, p. 19.
- (22) Le père de LOGO qui nous explique comment l'intelligence est engrenage dans : PAPERT, S. *Le Jaillissement de l'esprit*. Paris : Flammarion, 1981.
- (23) CASTORIADIS, C. *La Montée de l'insignifiance, les carrefours du labyrinthe IV*. Paris : Le Seuil, 1996.
- (24) LACAN, J. *Écrits*. Paris : Le Seuil, 1966, p. 517.
- (25) MANNONI, M. *L'enfant, sa "maladie" et les autres : le symptôme et la parole*. Paris : Le Seuil, 1967, p. 235. (Point : Sciences humaines).
- (26) MANNONI, M. *Op. cit.*, p. 235.
- (27) On a beaucoup parlé à la fin des années 1970 de tous ces cas d'enfants apprenant à lire grâce à l'ordinateur ou devenant surdoués. Ces cas ponctuels montés en épingle par les journalistes ont banalisé la difficulté pédagogique que représentait l'introduction de l'ordinateur à l'école. En 1996, les technologies éducatives existent-elles vraiment ?
- (28) LINARD, M. *Machine à représenter : analogie des images et de la logique de l'ordinateur*. Nanterre, Thèse de Doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines, Université Paris-X, septembre 1987, p. 72.