

QUAND LA RÉACTIVITÉ DEVIENT *EN SOI* UNE QUALITÉ

RÉFLEXIONS PHILOSOPHIQUES SUR L'AUTORITÉ ENSEIGNANTE DANS LE SUPÉRIEUR Â L'ÂGE NUMÉRIQUE

Camille Roelens¹

Résumé

Cet article procède de la philosophie de l'éducation/formation et propose une réflexion sur les liens entre les attentes contemporaines des étudiants en termes d'accompagnement pédagogique dans l'enseignement supérieur, les conditions de reconnaissance de l'autorité de l'enseignant et les usages de la communication par courriel à l'âge numérique. Nous cherchons à comprendre pourquoi, en la matière, la forte réactivité tend à devenir une qualité prisée. Nous partons pour cela d'une synthèse des mutations de l'autorité en démocratie (1), puis mobilisons les ressources heuristiques d'analyses touchant respectivement au rapport des individus hypermodernes au temps (2) et aux liens entre autonomie individuelle, accompagnement et passion de la réactivité (3). Nous ouvrons enfin une redéfinition explicite des enseignants du supérieur comme professionnels du soin et de service (4).

Mots-clés : philosophie ; autorité ; enseignement supérieur ; numérique ; réactivité.

Abstract

This article stems from the philosophy of education/training and proposes a reflection on the links between contemporary student expectations in terms of pedagogical support in higher education, the conditions for recognizing the authority of the teacher and the uses of e-mail communication in the digital age. We seek to understand why, in this area, high responsiveness tends to become a prized quality. To do so, we start with a synthesis of the mutations of authority in democracy (1), then mobilize the heuristic resources of analyses dealing respectively with hypermodern individuals' relationship to time (2) and the links between individual autonomy, support and a passion for responsiveness (3). Finally, we open up an explicit redefinition of higher education teachers as care and service professionals (4).

Keywords: philosophy; authority; higher education; digital, responsiveness.

Resumen

Este artículo parte de la filosofía de la educación/ formación y propone una reflexión sobre los vínculos entre las expectativas contemporáneas de los estudiantes en materia de apoyo pedagógico en la enseñanza superior, las condiciones de reconocimiento de la autoridad del profesor y los usos de la comunicación por correo electrónico en la era digital. Intentamos comprender por qué, en este ámbito, un alto nivel de reactividad tiende a convertirse en una cualidad apreciada. Para ello, comenzamos con un resumen de los cambios en la autoridad democrática (1), luego recurrimos a los recursos heurísticos de los análisis de la relación de los individuos hipermodernos con el tiempo (2) y los vínculos entre la autonomía individual, el apoyo y la pasión por la capacidad de respuesta (3). Por último, abrimos una redefinición explícita de los profesores de enseñanza superior como profesionales de la asistencia y los servicios (4).

Palabras clave: filosofía; autoridad; educación superior; digital; capacidad de respuesta.

Resumo

¹ Université Claude Bernard Lyon 1, INSPÉ la Loire, Laboratoire Éducation Cultures, Politiques (France)

Este artigo parte da filosofia da educação/formação e propõe uma reflexão sobre as relações entre as expectativas contemporâneas dos estudantes em termos de apoio pedagógico no ensino superior, as condições de reconhecimento da autoridade do professor e os usos da comunicação por correio eletrônico na era digital. Procuramos compreender por que razão, neste domínio, um elevado nível de capacidade de resposta tende a tornar-se uma qualidade valorizada. Para isso, começamos por uma síntese das mudanças na autoridade democrática (1), depois recorremos aos recursos heurísticos das análises da relação dos indivíduos hipermodernos com o tempo (2) e das ligações entre autonomia individual, apoio e paixão pela capacidade de resposta (3). Finalmente, abrimos uma redefinição explícita dos professores do ensino superior como profissionais de cuidados e serviços (4).

Palavras-chave: filosofia; autoridade; ensino superior; digital; capacidade de resposta.

Introduction

En 2013, la revue scientifique spécialisée *Distances et Médiations des Savoirs* publiait un important dossier – à visée notamment prospective – sur le thème « TIC et fonction enseignante à l’université : questions pour la recherche », dirigé par Marie-José Gremmo et Luc Massou. Un des propos centraux de ce volume était de prendre acte du fait que la numérisation d’un certain nombre de pratiques, pédagogiques mais aussi communicationnelles, dans l’enseignement supérieur et la recherche ne pouvaient pas aller sans certains *aggiornamentos* en termes de professionnalités et de compétences enseignantes attendues en particulier par les étudiants. Plus spécifiquement, une contribution de Paivandi et Espinosa sur « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l’université » se concluait sur l’idée selon laquelle : « La conception pédagogique, quelle que soit l’influence des TIC, révèle les modèles de l’enseignant et de l’étudiant à l’université, qui apparaissent souvent complémentaires et réciproques. Les formes pédagogiques introduites par chaque conception structurent l’environnement d’apprentissage et exercent une influence non négligeable sur les interactions en situation [...]. La relation entre étudiants et enseignants dans l’environnement technopédagogique, comme phénomène social complexe et dialectique, est aussi foisonnante et structurée, et s’invente par des individus porteurs d’intérêts, de valeurs, de désirs, d’incertitudes. Il s’agit d’un processus dialectique entre l’instituant (usage des TIC, articulation entre présence et distance, porosité des sphères privée et académique) et l’institué (normes et valeurs de l’université et celles des partenaires), processus auquel se mêle également la dimension singulière de chaque expérience » (2013). Le ton général était alors dans l’invitation faite à la recherche en sciences humaines et sociales à investiguer plus avant sur des cas et situations particulières où l’inscription dans un monde numérique pouvait modifier profondément la manière de concevoir tout ou partie de la relation d’enseignement, à des fins heuristiques.

Dans le sillage de certaines de nos recherches de philosophie politique et morale de l’éducation et de la formation respectivement sur la numérisation du monde (Roelens & Pélissier, 2023) et sur les manières dont les déploiements actuels de l’individualisme démocratique (Roelens, 2023) entraînent d’importantes mutations

dans un très grand nombre de relations sociales, mais tout particulièrement dans les relations d'autorité dans l'enseignement (2024) – il nous semble intéressant, dans cette même optique heuristique, de proposer une réflexion philosophique partant d'une des situations les plus communes au sein de la relation pédagogique dans l'enseignement supérieur : celle où un étudiant adresse à un enseignant un courriel auquel il ou elle attend impatiemment une réponse.

La quotidienneté et la récurrence d'une telle expérience la rend en effet topique quant à la capacité, soulignée par Philippe Foray (2016a), de sa description – en prenant le terme d'*expérience* « non pas au sens scientifique, mais au sens courant » (p. 68)- à donner « au discours philosophique un ancrage, un rapport au réel, quel que soit le degré d'abstraction des concepts et arguments utilisés » (ibid.) et, ce faisant, à constituer « une voie possible pour saisir la réalité éducative » (ibid.). « Une description philosophique [ainsi conçue et pratiquée], prévient Foray, reste subjective. Elle ne peut pas prétendre à l'objectivité au sens où les recherches empiriques le peuvent » (p. 69), et, ce faisant, elle ne permet jamais de s'abstraire « de la responsabilité qui consiste à parler à la première personne » (ibid.). Or, et nous y trouvons le point de départ de la réflexion proposée dans cet article en même temps que son titre, notre propre expérience d'enseignant du supérieur², dans des contextes institutionnels variés, depuis des années, nous a amené à éprouver le fait que, dans ce registre de la communication numérique avec les étudiants, la réactivité devient *en soi* une qualité. Plus précisément, elle semble être un élément à la fois attendu par les étudiants de la part de leurs enseignants, et reconnu comme favorisant le développement d'une sensation d'hospitalité de l'enseignement supérieur et un sentiment de confiance envers l'enseignant, préludes possibles et une meilleure reconnaissance de son autorité (Cornu, 2003, 2005).

Si, toujours avec Foray, on considère alors que la description philosophique de l'expérience en éducation et en formation doit avoir « une visée herméneutique ; en s'attachant à rendre manifeste la signification des pratiques éducatives [et] à mettre en évidence le contexte d'expérience partagée que nous avons en vue quand nous réfléchissons et discutons sur l'éducation, un paradigme commun qui donne une unité relative à la diversité des faits et des pratiques » (p. 68), il nous faut ici travailler à resituer la proposition selon laquelle la réactivité communicationnelle par courriel deviendrait une qualité pédagogique en soi dans le panorama plus global des mutations sociétales - précédant et dépassant toute tentative

² Dans la description philosophique d'une expérience subjectivement vécue, Foray recommande de contrebalancer les inévitables « risques de s'appuyer sur une expérience trop limitée ou insuffisamment élucidée ; de ne saisir qu'une tendance dans la réalité et de lui donner une portée générale » (2016a, p. 68) par un recours aux « garde-fous des outils culturels disponibles : appuis sur des travaux empiriques et sur l'actualité des discussions scientifiques, politiques et pédagogiques, références à d'autres philosophes » (p.69), bref tout ce qui peut permettre d'objectiver néanmoins le propos tenu. Dans notre cas, le travail avec le service Innovation Conception et Accompagnement pour la Pédagogie (ICPA) de l'Université Claude Bernard Lyon 1 à l'occasion de notre formation en tant que néo-enseignant-chercheur de l'institution (voir sur ce point Bailly *et al.*, 2015) a pu contribuer à jouer ce rôle, car les attentes fortes en termes de réactivité par courriel vis-à-vis de leurs enseignants y ont été maintes fois exprimées par les étudiants consultés par le service d'ingénierie pédagogique.

d'institutionnalisations *a posteriori* – où un tel phénomène est possible, voire logique. Ce n'est en effet, sans doute, qu'au prix d'une meilleure compréhension d'ensemble de transformations dont cette attente de réactivité est une conséquence et un signal, que l'on peut espérer dégager de tout cela quelques pistes de leçons précieuses pour penser les relations d'autorité dans l'enseignement supérieur désormais. Nous procéderons pour cela en quatre temps.

Nous proposerons d'abord un très bref état des lieux des mutations de l'autorité en démocratie.

En dialogue avec les travaux – entre sociologique et psychologie – de Nicole Aubert d'une part sur l'individu hypermoderne et d'autre part sur son rapport au temps, nous chercherons à mieux comprendre les tenants et aboutissants de cette *passion de la réactivité*.

Ensuite, en appui principal cette fois sur les conceptualisations par Maëla Paul de la démarche et de la société d'accompagnement, nous esquisserons ce que pourrait être un *accompagnement réactif* adapté à cet état de fait, et son rapport à la présence enseignante.

Enfin, à titre d'ouverture conclusive, nous suggérerons que, sous l'exigence de réactivité toujours plus optimale des enseignants chercheurs aux sollicitations numériques des étudiants se cache peut-être un processus beaucoup plus profond de requête de redéfinition explicite de ces professions comme des métiers de *soin* et de *service* au sens large.

1. Mutations contemporaines de l'autorité et leurs enjeux pour l'enseignement supérieur

Depuis près de quinze ans, un grand nombre de recherches en sciences de l'éducation et de la formation, dont en particulier les travaux d'Eirick Prairat et de Bruno Robbes³, ont contribué à renouveler la compréhension théorique et les perspectives pratiques quant à ce que l'autorité peut, ou non, être dans l'éducation désormais, compte-tenu des profondes mutations qui la touchent dans le sillage de ce que l'on appellera, en termes tocquevilliens, *l'avènement de la démocratie*, et l'extension de logiques structurantes comme celles de l'égalité, de l'individualisme ou de la passion du bien-être (processus que nous analysons en détail dans Roelens, 2023) y compris aux situations et relations d'enseignement. On peut toutefois remarquer que leurs études concernent très essentiellement l'école, autrement dit des relations pédagogiques entre un enseignant majeur et un élève mineur, et non pas l'enseignement supérieur, où l'appui que ces deux auteurs maintiennent sur la condition de minorité de l'enfant pour étayer certaines thèses n'est guère aisé. Ni

³ Pour des raisons d'espace de texte disponible en bibliographie dans le cadre de la présente contribution, nous ne nous livrons pas à une recension exhaustive de leurs contributions dans le domaine, mais renvoyons simplement à l'utile synthèse réflexive que Robbes lui-même (2018) consacre à leur dialogue et apports respectifs dans le renouveau de cette question et pour la conceptualisation de l'autorité éducative aujourd'hui.

l'un ni l'autre n'ont, non plus, systématisé de réflexion sur l'influence spécifiquement de l'inscription de la relation d'autorité dans un monde numérique. Avoir nous-même longuement dialogué avec leurs travaux et avoir apporté notre propre proposition de contribution à la définition de ce que peut être l'autorité au terme de ces mutations, sans toutefois la limiter à l'école (Roelens 2024), nous paraît nous autoriser ici à tenter de frayer cette voie, en prenant pour point de départ cet enjeu actuel de la *réactivité* communicationnelle.

On peut, pour ce faire, partir d'une réflexion de Prairat sur les dimensions temporelles de la progressive déprise des modèles traditionnels d'autorité sur les situations d'enseignement. « D'un point de vue anthropologique, note-t-il en effet, l'érosion de l'autorité est liée à l'importance qu'a prise le présent dans les sociétés [contemporaine]. Nous sommes dans des sociétés où le temps – investi, habité, valorisé – s'est rétréci à la dimension du présent. [...] Passé lointain, avenir incertain, [l'individu] vit dans un temps resserré. Ce sacre du présent fragilise l'autorité des éducateurs et des maîtres. Car si l'espace est la matrice du pouvoir, le temps est celle de l'autorité. [...] La question de l'autorité n'est pas donc une question d'ordre, mais de temporalité. Si elle a rapport à l'ordre, c'est indirectement, c'est parce que le temps ordonne, c'est parce que le temps a une puissance distributrice » (2019, p. 294). C'est d'ailleurs un point qui touche directement aux enjeux du placement institutionnel de certaines catégories d'acteurs et d'actrices dans des positions où ils et elles auront de fait à tenter d'assumer la responsabilité d'une posture d'autorité (ce que Robbes appelle *être l'autorité*, qui se distingue d'*avoir de l'autorité* ou de *faire autorité*, qui touchent davantage à la reconnaissance que d'autres apportent, ou pas, à cette tentative).

Or, comme on le perçoit bien à la lecture d'un ouvrage comme *Le déclin de l'institution* (2002), de François Dubet, ce que pouvaient faire assez aisément pendant longtemps les institutions modernes – et qu'elles ne peuvent plus guère aujourd'hui – consiste notamment en une organisation précise du temps, dans le fait de donner une « trame banale » (p. 47) à l'existence des professionnels comme des usagers au plan temporel : c'est pour cela, par exemple, qu'une journée traditionnelle de cours pouvait souvent être centrée « sur la répétition des exercices présentés comme autant de rites formels » (p. 41). Mais au-delà de ces simples modalités organisationnelles, l'institution livrait (et imposait) au fond clé en main un véritable prêt à penser et à agir permettant de distinguer ce qui pouvait ou non légitimement se faire en termes de communication, de sollicitation, dans le fond et la forme, d'une part, mais aussi dans la temporalité : il y avait des moments dédiés pour certaines interactions, qui étaient exclues le reste du temps, et il fallait donc les optimiser. Le fait même de respecter adéquatement cette trame temporelle diffuse était vue alors à la fois comme un moyen et comme une des fins de l'autorité enseignante, dans des relations fortement hiérarchiques aux élèves et/ou aux étudiants, mais dont les maîtres mots, à chaque pôle, étaient les mêmes : « discipline et contrôle de soi » (Dubet, 2002, p. 40)

Comme nous l'avons montré ailleurs (Roelens, 2024), de telles conceptions de l'autorité ne peuvent plus avoir cours désormais et, pour garantir la solubilité d'une

autorité profondément métamorphosée dans le cadre axiologique de la société démocratique contemporaine, il convient de la redéfinir comme « toute proposition de médiation entre les individus ou entre un individu et le monde, impliquant influence d'un individu sur un autre, pouvant (si ce dernier en reconnaît la légitimité et y consent sans contrainte), participer à le rendre durablement auteur de son individualité et de son autonomie. Cela signifie donc d'admettre qu'il y a potentiellement autant d'appropriations subjectives de l'autorité qu'il y a d'individus singuliers et de relations singulières » (p. 92). Il ne saurait donc, pour ce qui nous intéresse ici, y avoir de cadre temporel ou communicationnel rigide, faisant autorité en tout, pour tout et pour toutes et tous, mais un jeu subtil d'ajustements et de réactions aux demandes, besoins et envies de celles et ceux auxquels ces propositions s'adressent. De même, selon un tel modèle, on admet qu'« un individu reconnaît à l'autorité une légitimité [...]s'il a un ou des intérêts, directs ou indirects à le faire. Intérêt [...] doit être compris comme possibilité pour un individu de se représenter le consentement à une médiation comme un élément lui ayant permis de se rapprocher d'une vie qu'il considère comme bonne plutôt que de s'en éloigner' (p. 171-172). D'où il découle, en l'occurrence, pour notre sujet, que c'est en étant dans le bon *tempo* par rapport à ce à quoi l'étudiant escompte que l'enseignant du supérieur a le plus de chance de contribuer, par sa communication numérique, à voir son autorité reconnue. La question devient alors la suivante : pourquoi serait-ce en particulier par une forte réactivité, et non par exemple par une plus grande distance, que cela pourrait s'accomplir ?

2. L'individu démocratique, ou l'urgence de et dans la recherche du temps

Pour comprendre ce dernier point, il faut sans doute repartir du fait que, depuis une décennie, la thématique de l'accélération sociale s'est imposée dans le débat scientifique, et dans une moindre mesure dans le débat public, en cristallisation autour des apports théoriques d'un auteur allemand appartenant à la troisième génération de l'École de Francfort et du type de théorie critique qu'elle propose, à savoir Hartmut Rosa (2010/2014). On peut toutefois remarquer que ce ressort heuristique est mobilisé de plus longue date encore dans les travaux d'Aubert, qui plus est avec un intérêt particulier de sa part à systématiser les apports de ses travaux sur le culte de l'urgence dans les sociétés contemporaines (2003/2009) à la compréhension globale de l'individualisme démocratique dans des déploiements les plus récents (2004/2017), en intégrant substantiellement les enjeux des mutations technologiques concomitantes (2018). À relire cette œuvre aujourd'hui, on trouve assurément des pistes compréhensives intéressantes pour aborder le phénomène que nous étudions dans le présent article, dont il nous faut donc restituer les plus aigües.

Notons d'emblée qu'une des questions que structurent ses recherches en ce sens est analogue à celle dont découle notre présente réflexion, puisqu'elle cherche à mieux comprendre « comment l'horizon à très court terme, qui structure bon nombre des actions de l'individu contemporain, se traduit [...] dans sa façon d'entrer en relation avec les autres et dans les échanges qu'il peut entretenir avec eux » (Aubert, 2004/2017, p. 22). Loin de ne pouvoir être appréhendé que ou même principalement

comme le résultat de quelque "caprice" personnel, le souci croissant de réactivité dans les échanges numériques procéderait en fait d'un fait social total dans le sillage duquel « champ des relations entre les individus se trouve désormais investi de la même exigence d'immédiateté des réponses aux sollicitations de l'autre, et ne pas consulter son mail ou son téléphone portable plusieurs fois par jour, paraît, sinon irresponsable, au moins suspect » (2003/2009, p. 57). « Avec les nouvelles technologies de l'information, précise ainsi Aubert, [...] le rapport au temps s'est considérablement modifié. Dans la société en réseaux, le temps séquentiel, chronologique, irréversible, a cédé la place à un temps immatériel fondé sur la technologie. L'émergence de l'instant comme mode d'être du temps, la prévalence de l'instant [...] qui impose la brièveté comme manière d'être des choses, des produits culturels et des idées, accompagnent ce bouleversement » (p. 340).

Sans doute consciente de ce qu'une telle formulation peut potentiellement induire d'interprétations donnant par trop dans le déterminisme technologique, elle en donnera plus tard une autre formulation, plus complexe, multiple dans ses causes comme dans ses conséquences. « C'est [...] de la conjonction entre [l']avènement de nouvelles technologies de la communication (mails, téléphones mobiles, Internet) et le triomphe [d']une exigence de rentabilité à très court terme, précise-t-elle alors, que sont apparues trois façons nouvelles de vivre le temps : l'*Instantanéité*, permise par ces nouvelles technologies de la communication ; l'*Immédiateté*, qui découle de cette possibilité d'avoir la réponse dans l'instant et qui concerne le délai d'exigence du résultat : puisque c'est possible dans l'instant, je le veux dans l'immédiat ; et enfin l'*urgence*, qui imprègne dorénavant tout [...] le registre de la vie professionnelle et celui de la vie personnelle » (Aubert, 2018, p. 13). C'est donc à la convergence de ces trois dynamiques que l'accession de la *réactivité* au statut de qualité *en soi* dans le cadre d'une relation et des communications y ayant lieu peut être saisie : attendre longtemps une réponse, c'est s'exposer à un stress induit notamment par le fait que l'on attend, plus qu'une simple information, une forme de repérage de sa propre trajectoire dans un monde problématique (Fabre, 2011) et des cadres temporels accélérés.

Selon Aubert, donc, dans la rencontre de l'individualisme démocratique comme principe générateur clé des mutations démocratiques modernes et de ce qu'on peut résumer en parlant de *numérisation du monde*, « c'est un tableau contradictoire qui se dessine : d'un côté un individu apparemment libéré des contraintes du temps, mais conforté dans un sentiment de toute-puissance plus ou moins illusoire, de l'autre un individu "compressé", écrasé par cette temporalité de l'immédiat et des obligations qu'elle implique » (2003/2009, p. 58).

3. L'accompagnement réactif et la présence enseignante

Il est particulièrement intéressant pour notre analyse de remarquer que, pour idéal-typique qu'elle soit, cette opposition polaire proposée par Aubert ne distribue pas spontanément les places respectives qu'un étudiant et un enseignant du supérieur pourraient y occuper. On peut ainsi dans l'absolu imaginer tout aussi bien l'un ou l'autre de ces individus parties prenantes des relations d'enseignement solliciter

l'autre à tout moment, non sans possibles gênes induites. Mais il faut ici rappeler que, fit-elle repensée dans un cadre démocratique au sens où nous l'avons esquissé ci-avant, la relation d'autorité reste une relation asymétrique en ceci qu'elle donne à celui qui occupe ces responsabilités des obligations et des imitations propres, qui ne s'imposent pas à l'individu dont l'autonomie est plus vulnérable et qu'il s'agit d'accompagner (Foray, 2016b, p. 93-113). Il n'est donc pas indu du point de vue de la dynamique réflexive qui est la nôtre ici : 1° d'affirmer que certaines exigences de réactivité que nous auscultons ici quant à leurs implications pour les enseignants du supérieur ne sauraient peser à l'identique sur les étudiants⁴ ; 2° de chercher à se concentrer sur la manière dont l'accompagnement réactif dans le rapport à ce que l'on peut appeler, dans un lexique tocquevillien, la *passion de la réactivité* éprouvée par les étudiants contemporains en tant qu'individus démocratiques, peut-être adéquatement appréhendé.

On doit à Maëla Paul d'avoir minutieusement conceptualisé non seulement ce que peut être la démarche d'accompagnement – qui implique notamment une secondarité assumée de l'accompagnant par rapport à l'accompagné et une adaptation du premier au second – mais aussi ce que serait plus globalement une *société de l'accompagnement* (2021), dans ses causes génératives comme dans ses conséquences organisationnelles. « L'accompagnement, note-t-elle en effet, répond aujourd'hui à une injonction sociétale [et] la relation interpersonnelle présente les meilleures conditions pour faire entendre ce qu'on attend de tout un chacun. [...] Ce processus ne se déroule pas dans l'isolement et la solitude mais dans les activités de parole et la communication avec autrui » (p. 240-241). En d'autres mots, une société de l'accompagnement est une société où un nombre croissant de professions voit leur activité définie par la capacité d'intervenir adéquatement et sur demande au service de l'autonomie individuelle d'autrui. Les outils numériques donneraient ici en quelque sorte aux individus les moyens de leurs ambitions communicationnelles (Pélissier & Roelens, 2023).

Si cela est juste, la réactivité enseignante aux sollicitations étudiantes par courriels serait alors une forme de *présence numérique* (Hétier, 2021) permettant de faire vivre, dans un autre cadre que celui du lieu classe et des temps de classe, la présence comprise comme art et valeur de l'enseignant et qui, selon Prairat, se diffracte selon « trois lignes de sens, distinctes mais finalement intimement liées : 1. La présence : c'est d'abord *un art d'être présent* [...]. Être disponible en somme ; 2. La présence, c'est aussi *un art d'être au présent*, être là, ici et maintenant, dans l'immédiate actualité de ce qui advient. D'un mot : être impliqué ; 3. La présence, c'est enfin *un art du présent* au sens du cadeau, de ce que l'on donne : don de son énergie, de sa

⁴ En outre, des travaux de recherche ont déjà bien montré que la réactivité dans le domaine de la communication numérique sous ses différentes formes (selon, notamment, l'âge des apprenants et le type d'outils mobilisés) est une attente forte des institutions et personnels d'enseignement envers les élèves (Ferrone, 2019) comme envers leurs familles (Hamon et Genevois, 2017). Il est permis de penser, cependant, qu'en la matière la position où l'école ou l'Université exigeraient de leurs usagers le respect de contraintes qu'elle ne s'applique pas à elle-même serait de nature à nourrir la défiance davantage que la reconnaissance de légitimité et la confiance.

patience, de son savoir-faire, de son expérience » (2017, p. 70). C'est aussi, comme le montre bien Prairat, une question de tact.

4. Ouverture conclusive : vers une redéfinition du métier d'enseignant-chercheur ?

Parvenu au terme de cette brève étude philosophique, il ne s'agit pas, bien entendu, de prétendre qu'il n'y aurait pas de « face sombre » dans l'accès de la réactivité dans la communication numérique au statut de qualité *en soi* attendue des enseignants-chercheurs, ni, donc, de point de vigilance à garder à l'esprit lorsqu'on explore ce phénomène et/ou lorsqu'on éprouve l'hypothèse interprétative que nous en avons proposé et ses différentes déclinaisons. Pour ne prendre que deux exemples, néanmoins fort illustratifs, des travaux ont déjà montré que la réactivité dans la communication par courriel entre collègues de ce milieu professionnel pouvait nourrir une montée plus rapide aux extrêmes de la conflictualité dans un grand nombre de cas (Fracchilla & Romain, 2015), et d'autres que la *télépression* (sentiment, notamment, d'être débordé par la somme de courriels à gérer chaque jour) était désormais un facteur important d'épuisement au travail (Dose *et al.* , 2019). Mais il nous semblerait aussi limitatif de nous en « tenir là », défensivement.

Conclusion

De manière à la fois plus profonde et plus ouverte en termes de propositions théoriques et pratiques positives pouvant en découler, il nous paraît en effet envisageable de replacer les évolutions envisagées dans le cadre d'un vaste *aggiornamento* contemporain des professions de l'enseignement supérieur et de la recherche (Roelens, 2023), analogue à celui qu'Alain Renaut (2004) envisage pour les professions médicales dans leur confrontation, parallèle à celle vécue par les enseignants, à l'éclipse de leur autorité sous sa forme traditionnelle ou même sous celle qui a pu prévaloir jusqu'aux années 1960. Ledit *aggiornamento* les amènerait à se définir explicitement et sans détour comme des *professions de service*, dans une logique individualiste de soutien du bien-être singulier des usages, lequel ne pourrait qu'être « mené sur le temps long : un travail d'accompagnement existentiel » (p. 256) dont la réactivité est une composante clé. Si cette intuition est exacte, il nous semble nécessaire de considérer non pas uniquement le temps *long*, mais, si l'on ose dire, le temps *large*, c'est-à-dire la multiplication potentielle du nombre, de la nature et de l'empan horaire des sollicitations pouvant être adressées par les étudiants aux enseignants du supérieur dans l'exercice de leur fonction. Nul doute qu'il y ait, dans cette dynamique, une certaine tranquillité à perdre dans l'organisation quotidienne du temps de travail, et c'est d'ailleurs la crainte et/ou la sensation qui s'exprime probablement le plus souvent lors d'échanges informels entre collègues. Mais sans doute aurions-nous tort – surtout si l'on admet que ces mutations ne sont, au fond, qu'une infime partie d'une dynamique de transformation plus large et irrésistible des institutions et relations d'enseignement sous les effets des progrès de l'individualisme démocratique – de ne pas chercher au moins à explorer et à éprouver ce que les mêmes enseignants peuvent avoir à gagner en jouant au plus juste leur partition dans la réponse à ces sollicitations. De ce point de vue, il nous semble possible de soutenir que la *réactivité* communicationnelle, qui a certes ses

contraintes mais n'a rien non plus sans doute d'une exigence impossible ou d'une vertu héroïque (Prairat, 2019) dans un grand nombre de cas, puisse être un excellent investissement pédagogique à tout point de vue au XXI^{ème} siècle.

Bibliographie

AUBERT N., 2003/2009, *La culte de l'urgence. La société malade du temps*, Paris, Flammarion.

AUBERT N. (dir.), 2004/2017, *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Erès.

AUBERT N. (dir.), 2018, *@la recherche du temps. Individus hyperconnectés, société accélérée : tensions et transformations*, Toulouse, Erès.

BAILLY B., DEMOUGEOT-LEBEL J. et LISON C., La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31.

COLLIN S., DENOÛL J., GUICHON N., SCHNEIDER É, 2022, *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques*, Paris, Presses des Mines.

CORNU L., 2003, La confiance. *Le Télémaque*, 24, p. 21-30.

CORNU L., 2005, « Autorité, hospitalité ». Dans F. JACQUET-FRANCILLON, D. KAMBOUCHNER, *La crise de la culture scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 401-430.

DOSE É., DESRUMAUX P., REKIK M., 2019, Télépression au travail, relation entre l'utilisation de la messagerie électronique au travail et les échanges leader-membres : rôles de la reconnaissance et de la charge de travail, *Le travail humain*, 82, p. 151-181.

DUBET F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

FABRE M., 2011, *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses Universitaires de France.

FERONE, G., 2019, Numérique et apprentissages : prescriptions, conceptions et normes d'usage, *Recherches en éducation*, 35.

FORAY P., 2016a, La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation, *Le Télémaque*, 50, p. 67-72.

FORAY P., 2016b, *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, ESF.

FRACCHIOLLA B., ROMAIN C., 2015, « Montée en tension et usage du courrier universitaire ». Dans R. CASANOVA, S. PESCE (dir.), *La violence en institution : Situations critiques et significations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 201-214.

GREMMO M.-J., MASSOU L. (dir.), 2013, Dossier : "TIC et fonction enseignante à l'université : questions pour la recherche", *Distances et Médiations des Savoirs*, 4.

HAMON D., GENEVOIS S., 2017, Évolution du métier d'enseignant à l'ère numérique : des sources d'incertitude et des moyens de les réduire, *Spirale*, 60, p. 37-48.

HETIER R. (dir.), 2021, *Présence et numérique en éducation*, Lormont, Le Bord de l'eau.

PAIVANDI S., ESPINOSA G., 2013, Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université, *Distances et Médiations des Savoirs*, 4.

PAUL M., 2021, *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?*, Dijon, Raison et Passions.

PRAIRAT E., 2017, *Éduquer avec tact*, Paris, ESF.

PRAIRAT E., 2019, *Propos sur l'enseignement*, Paris, Presses Universitaires de France.

RENAUT A., 2004, *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion.

ROBBES B., 2018, La question de l'autorité en éducation chez Eirick Prairat. Contributions à l'élaboration du concept d'autorité éducative. Dans H.-L. GO, *Éthique et éducation. Questions à Eirick Prairat*, Mont-Saint-Aignan, PURH, p. 153-172.

ROELENS C., 2023, Penser l'individualisme démocratique et l'accompagnement des individus aujourd'hui : enjeux et perspectives pour l'éducation et la formation, *Habilitation à Diriger les Recherches en sciences de l'éducation et de la formation* (volume II).

ROELENS C., 2024, *Quelle autorité dans une société des individus ?*, Mont-Saint-Aignan, PURH.

ROELENS C. et PELISSIER C. (dir.), 2023, *Éthique, numérique et idéologies*, Paris, Presses des Mines.

ROSA H., 2010/2014, *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris, La Découverte.

WALDER A.-M., 2016, Les innovations technologiques sont-elles à l'origine des nouveaux rythmes et temporalités de l'université contemporaine ? *Distances et Médiations des Savoirs*, 16.