L'espace de la pédagogie aux temps d'Internet

Jean Agnès

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/leportique/1513>

DOI : 10.4000/leportique.1513

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Référence électronique

Jean Agnès, « L'espace de la pédagogie », *Le Portique* [En ligne], e-Portique, mis en ligne le 22 décembre 2006, consulté le 10 septembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/1513> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.1513>

Ce document a été généré automatiquement le 10 septembre 2022.

Tous droits réservés

L'espace de la pédagogie

aux temps d'Internet

Jean Agnès

Nous voulons nous traduire nous-mêmes en
pierres et en plantes, nous voulons nous
promener en nous-mêmes, lorsque nous circulons
dan ces galeries et ces jardins. (Nietzsche, Le Gai
Savoir, 280).

- 1 Les notes de travail qui suivent, toujours comme à notre habitude réutilisables et amendables, touchent le troisième volet d'une synthèse relative à l'intersection de la philosophie de l'éducation et des médias en éducation scolaire.¹ La première publication mettait l'accent sur la difficulté de trouver la passe, qui, d'actualisation en reconnaissance, nous ferait assumer la responsabilité de la suite de notre histoire pédagogique ; la seconde insistait sur la nécessité d'une pratique philosophique appropriée. Ces questions travaillent le texte de la transmission, aujourd'hui indissociable du déplacement tectonique du socle même de notre activité cognitive.
- 2 Quelle serait la légitimité de cette posture, improbable dans la mesure où elle supposerait que soient réglées au préalable quelques questions relatives à la pratique instituée ?² Quelques grandes travées peuvent héberger un questionnement suffisant : les philosophies les plus avancées ne sont guère articulées aux pratiques effectives. Cela supposerait en effet un pacte communautaire (décideurs/institutions/acteurs de la formation).
- 3 Elles servent certes de "nourriture" à la réflexion ³ : mais encore aujourd'hui, les unes et les autres instances avancent sur des voies parallèles, et nous manquons toujours cruellement d'inventeurs (Jacquinot), d'intermédiaires (Wolton), de guides (Boullier). La maîtrise dépend de l'intelligence des nouvelles données, et d'un statut effectif pour le soin, l'exemple, l'intervalle.
1. Le paysage
- 4 La métaphore de l'univers en construction, dans cette "nouvelle galaxie", s'accompagne de nombreuses descriptions, analyses et commentaires, dont la synthèse devrait suffire à constituer l'argumentaire de la réponse éducative.

- 5 D'abord, "tenir pour acquis" la situation telle qu'elle est, et les conséquences qui en découlent : situation touchant les technologies, le rapport au réel, bouleversant l'environnement. C'est au travers des caractéristiques d'une culture de l'ubiquité, de la vitesse et de l'éphémère, que nous mesurons les conséquences sur les modalités du texte (amalgame, hypertexte, etc.) contemporain.

L'interprétation

- 6 Nombreuses sont les descriptions de paysage intégrant les caractéristiques (fractalité, intervalles, délais etc.), les métaphores biotechnique, économique, ou cybernétique. Sommes-nous parvenus, après la sémiotique, la communication, l'anthropologie, à quelque époque du texte synchrétique dont l'Internet véhicule simultanément les aspects - et à quel nouvel avatar nous attendre ? Quels que soient les modes de description ou interprétation (réseaux ⁴ ; territoires numérique ; faux/virtuel⁵, sphères ; spectacle,⁶ axiosphère, etc. ⁷ ; ou encore : cyberculture ⁸, perspectives computationnelle, mémétique, complexité, communauté, mondialisation.⁹
- 7 Or, nous nous trouvons en mal d'évaluer aussi notre propre situation. Avec l'Internet, nous sommes passés du simple outil à une culture : il importe de savoir s'il s'agit alors d'un élément matériel parmi d'autres, ou d'un soubassement majeur : si pour les uns l'époque ne se renverse pas, mais se déroule et ne cesse de s'explicitier,¹⁰ pour d'autres, il s'agit, bien davantage, d'un bouleversement : de la mue à la mutation, cependant que l'éducation est prise entre la sollicitation de l'urgence ("on n'attend pas de grandir") et la nécessité du différé (temps de l'analyse et de la maturation). Tous donc semblent aussi s'accorder sur la conclusion que ce changement de paradigme est majeur, et ses conséquences sur la transformation de la vie de l'esprit - conjoncture de nature à modifier notre rapport aux questions fondamentales : sens, transmission et soin, trois aspects d'une même exigence de foi en ce que nous sommes.

Le sujet

- 8 Nous sommes nous-mêmes le texte (Lévy). Mais aussi la valeur, car nous pouvons ont souligné les auteurs, aussi être nous-mêmes un élément de la machine.
- 9 Le "sens de l'école", qui touche l'habitus scolaire (complexion/complexité), se substitue parfois au sens de l'éducation qui paraît une question trop ambitieuse : pourtant, c'est l'objet même non de la philosophie de l'éducation mais de l'horizon utopique du travail de questionnement sur l'éducation. La question de savoir si le "sens de l'éducation" est modifié par les nouveaux environnements est donc essentielle pour ne pas désespérer d'une maîtrise ni sombrer dans les vertiges de "l'homme nouveau". Nous avons cru nous inscrire dans une histoire linéaire et progressive alors que nous voici, dans le tumulte, inclus dans la boucle, le repli ou la spirale.
- 10 C'est le procès même de transmission qui est touché. La modification globale porte-t-elle atteinte à ce principe même ?
- 11 - l'individualisation, la virtualisation et la micronisation du pouvoir en empêchant la coexpérience ?
- 12 - la totalisation spectaculaire en rendant vain tout exemple ?
- 13 - la réinterprétation continue des messages et leur incessante confiscation dans un univers d'auto discursivité en stérilisant par avance toute réinvention et reprise ?
- 14 En termes de soin : nous devons à la fois nous en préoccuper, et y remédier ; chercher à prévoir et à guérir. C'est le prendre soin qui réalise l'exigence transmissive dont le "récit" indique le sens sur un mode utopique. C'est par lui notamment que passe

l'actualisation de la liberté qui hante la pensée de l'éducation. Reconnaître le sujet, l'enfant, pour ce qu'il est maintenant, en même temps que renouer avec notre expérience originaire de la séparation.

- 15 L'univers d'Internet est contemporain de l'émergence de nouvelles rationalités. Il touche les modèles politiques. Il modifie l'économie des savoirs - objets, supports, transmission. D'où peut-être nos conduites de fuite. Malaise et mal-être. Nous peinons, à déceler, sous l'apparence chaotique, les émergences en cours. Comment les choses se donnent-elles à nous, telle serait la part théorique qui s'intéresse à notre façon d'habiter le monde : en quoi consiste notre rapport à notre propre artefact. La part méthodique dit en tenir compte, qui elle, s'intéresse aux déplacements.

2. L'habitation

- 16 La conscience de la distance nous incite-t-elle pour autant à occuper l'espace vacant ? Même si aucune grande synthèse n'est disponible ou ne fait autorité, nous disposons en réalité des repères théoriques et pédagogiques suffisants. Notre problème est celui de l'action déterminée.
- 17 Les études disponibles constituent-elles vraiment un inventaire et une caractérisation suffisants ? Changer de maison ou changer la maison ? Révisions en conséquence, mais déchirantes, dépassement des modèles périmés, auxquels nous ne nous résolvons pas.
- Les doutes
- 18 Malgré de nombreux plaidoyers relatifs à l'intégration raisonnée des nouvelles données, une part des positions actuelles s'en tient aux risques :
- 19 - dangers des techniques¹¹, dommages à l'environnement culturel, uniformisation et intériorisation de la configuration totalisante, prolifération et surinformation, standardisation des objets culturels et des valeurs de communication, culture du morcellement redoublé par celui de l'école, clonages et hagiographies répétitives, dissolution de l'énergie, paradoxes de l'imaginaire démocratique, laminage et pulvérisation du sujet, aspiré ou extériorisé éloignement d'avec lui-même.¹²
- 20 Lové au creux de l'univers, celui-ci trouve une douce raison à son autodestruction.
- 21 Et s'il n'allait pas de soi de mesurer les "effets civilisateur s "de l'hyper-écrit ?¹³ Et si "le désert état aujourd'hui au coeur de la cité" (JF Mattéi)¹⁴, c'est-à-dire au coeur de la pédagogie qui la fait ? Inversion : peut-être la cité n'a-t-elle pas encore assez ingéré le principe de barbarie : aux espaces désertiques, substituer les espaces intervallaires. Le vide (para, infra-textes etc.)¹⁵

Les nécessités

- 22 Nous avons tendance à tergiverser.¹⁶ C'est là un mauvais calcul, car la "transmissivité" dont il est question ici peut tout aussi bien être réaménagée dans des formes variés, souples, mouvantes. On ne peut éviter de prendre en compte l'immatériel et les multimachines, les interconnexions et nouvelles distances. De la télématique à l'internet en passant par le multimédia, les constructeurs ont monté un édifice d'interférences ont dépendent textes, connexions et espaces intervallaires d'aujourd'hui. Paradoxalement, ces nouvelles opacités aiguillonnent de nouveaux talents (hermétique/herméneutique).
- 23 Une part de notre mal d'agir¹⁷ tient aussi au doute où nous sommes quant à l'estimation de cette situation. Il est ainsi tout à fait possible que nous ne soyons nullement sortis d'une "crise du sens " aux effets bien identifiés : mais si les

symptômes persistent, le diagnostic est timide. Faute d'avoir rêvé des possibles, nous nous sommes laissés précéder par notre propre artefact.

- 24 Ces nouveaux espaces sont justiciables d'études et d'interrogations elles-mêmes inédites mais alors que le sujet lui-même est profondément affecté : on élude la question en la sous-entendant comme déjà acquise, ou en la confinant dans les hautes sphères.
- 25 L'ingénierie est le terme qui fait pont entre entreprise pédagogique et sciences humaines, et ne s'entend pas sans une "philosophie de la technique". La nouvelle donne de l'Internet ne change en rien ce qui anthropologiquement nous fonde et les maux qui s'y attachent : c'est l'occasion de réapprendre. Ce qui change, c'est notre habitat.
- 26 Questions d'aggiornamento. Pouvoirs ¹⁸ émergents qui nous étonneront toujours, extension de l'espace du web / extension de l'espace pédagogique. Seule une nosographie des résistances nous permet d'agir, de "prendre soin". C'est notre expérience de l'espace qui fonde notre capacité architectonique.

3. Concertation

- 27 Il s'agit alors d'investir les nouvelles voies ouvertes par le travail du grand chantier en cours.
- 28 Cet effort ne peut se développer sans une "idée de l'homme" seule à même d'y donner chair et sens. On ne peut, sans risque de vide, les invoquer, comme l'éthique, sans leur donner de correspondance ni dans la vita contemplativa ni dans la vita activa .
- 29 Que tous s'accordent sur le constat, voire sur les grandes lignes du bouleversement en cours, ne préjuge donc pas des implications pédagogiques. La mesure de cet écart est la base de l'action. Et un sens¹⁹ absent ou latent en ruinerait l'entreprise. Serions-nous exempts d'un idéal pédagogique ? L'idée (ou la conviction) de l'homme sous-jacente à toute action éducative est en jeu et concerne l'homme accompli ou voué à s'accomplir ce qui touche notamment les apprentissages de base.

Les fins

- 30 La question des fins de l'éducation n'est pas ici profondément modifiée : ce qui l'est, c'est l'alibi d'oublier ces fins en raison des contraintes immédiates que nous-mêmes construisons. Si l'on choisit (ce qui n'est plus universel) "un humanisme pour notre temps" (Devèze) , il comporte l'intelligence des dimensions nouvelles.²⁰ La technique, dont idolâtrie et fétichisme sont deux formes de déni, n'est pas une fin en soi. Elle est donnée d'emblée ou de surcroît,²¹ par la nécessité d'une société de fonctionner. Mais en faire une fin est se soumettre à une "pensée technique" encourir le risque de barbarie (Henry). Ce sont là pensées banales, mais à rappeler, dans la tradition d'un Reboul, au vu de visées ordinaires d'aujourd'hui.

Les fondamentaux

- 31 Quel texte lire ? comment décrypter le grand récit sous-jacent au monde en train de se faire ; en avons-nous toutes les clés ? Le prétendu consensus sur les fondamentaux est du même type que celui des valeurs supposées communes. Encore faut-il définir de quoi il retourne. C'est donc probablement un travail qui nous attend encore, relatif à la motilité de la culture, et touchant les bases et l'exercice de facultés.
- 32 1) Lire/écrire. Exemples du domaine des nouvelles lectures "postmodernes". Spécificités des supports, principes de lisibilité , rapport à la logique des machines, avatars et aspects du texte, lecture courante/experte/critique, transferts du micro au

méga-texte. Utilisations des techniques : inventivité au quotidien liée à l'introduction des TICE au service de l'écriture.²²

- 33 2) En lignée thomiste : la pédagogie est l'art de rencontrer les facultés pour leur épanouissement, de faire écho à ce qui anthropologiquement nous fonde.
- 34 3) Méthodologiquement, la référence textuelle implique un engagement du sujet dans l'actualisation, une attention particulière à suffisamment de paramètres. Touchant donc la méthodologie du travail :
- 35 - développer la lecture critique de cet univers (au sens : profond du discernement et non de la seule habileté alphabétique), apprendre à lire/écrire avec les technologies, les médias, c'est, en environnement, apprendre à lire/écrire les technologies, les médias.²³ Trivium donc, pour aujourd'hui (champs), ou propédeutique (enseignement).²⁴
- 36 4) Il n'est pas question de livrer un monde à préserver tels quels, mais de délivrer la possibilité d'une appropriation et d'un renouvellement. Nous ne rattrapons pas le monde.

PMR : géographie des apprentissages ©

L'expérience

- 37 Remarquer ceci, qu'on n'apprend pas seulement à frontalement, lire, écrire et compter : à ordonner, classer, à communiquer à s'exprimer etc. mais trouvons dans la "réalisation" du média (comme métonymie de l'univers à construire ; réaliser c'est faire, mais aussi actualiser) les pré-textes à apprendre ; ce qui s'apprend n'est pas le message mais ce qui transite par lui (apprentissage indirect). C'est, du point de vue d'une visée humaniste de la responsabilité, répondre à l'arrogance de la technique par de nouvelles habiletés critiques.
- 38 L'expérience est aussi présence et mémoire, geste et écriture, hypothèse et instruction. Elle est à l'abandon sans la coexpérience²⁵, qui instruit notre histoire commune. C'est le sens de la rencontre "triade" entre niveaux et partenaires : pour le sens, transdisciplinarité, pour la méthode, coopération.²⁶
- 39 Questionner l'Internet (comme exemple de tout univers possible du genre) dans les deux sens de l'interrogation pratique et philosophique) suppose un espace à la mesure.
4. Construction
- 40 La classe dans cet univers mobile peut-elle rester celle du "voyageur immobile" ? Comment s'opère le rapport entre espace global et espace pédagogique ? Comme pouvait déjà l'indiquer un Piaget, c'est bien l'enseignement tout entier qui est concerné. Le changement de paradigme en cours en suggère une modification radicale,

ce dont nous ne voyons pas encore le tracé.²⁷ L'espace de la pédagogie ne nous précède pas.

L'étude

"La crise de l'éducation n'est autre qu'une crise de son rapport à l'espace et au temps". (JF Mattéi)²⁸

- 41 Instruire ce qui relève d'une grammatologie, d'une médialogie, d'une plexologie ; en ayant défini des objets de lecture²⁹ ; activer nos capacités de lire /écrire entre les lignes (interlegere), notre intelligence de ce qui se trame - intellection et interlection, réflexivité spécifique.³⁰ Inventorier pour inventer : mettre en oeuvre à partir de ces paramètres quelques critères architecturaux : toile/entrelacs, trop plein/vide, espaliers/arborescences, métatextes...
- 42 Dans cette société "postéducative"³¹, ne pas se contenter d'outiller l'école telle qu'elle fut, de l'"électroniser" : c'est en effet le tout qui est concerné ; c'est un des mérites de la pensée de la complexité, telle aussi qu'elle a influencé la pensée éducative et les mouvements pédagogiques (notamment la pédagogie institutionnelle) que de proposer une vue d'ensemble. Celle-ci est de nature à éclairer notre question, qui ne s'y résume pas : car la pédagogie a besoin de s'exercer au quotidien. Elle est un quotidien.
- 43 La fiction pédagogique (Resweber) s'emploie ici dans la conscience des mouvances : or celles-ci ne sont pas occasionnelles, et l'éducation ne s'applique pas à une situation établie, à un ordre préalable, mais est bel et bien confrontée incessamment à ce qui advient. Il serait vain, alors, de traiter notre problème en termes de passage d'un moment ou d'un état à un autre. Nous préférons définir un espace - celui d'une "pédagogie muable" - diversifié, en plans, en dimensions, en vitesses.
- 44 Évidence métaphorique du microcosme, opacité anaphorique de l'anamorphose. Dans cet espace, le lien entre la méthodologie et pédagogie : cheminement que suit le pédagogue et son élève, marche et démarche³² : tout ce qui n'est pas de l'ordre du rapport à la connaissance, mais la démarche pour s'y intéresser.

Les modèles

- 45 De même qu'un travail actuel serait d'examiner les archétypes de notre situation (hypertextualité, hyperarchivage), la pédagogie a pour tâche d'engager une postérité des expériences réussies. En trois décennies, nous avons accumulé un riche héritage relatif aux nouvelles lectures. Double déception, car enfin : la rupture issue à l'oubli des leçons méthodologiques du patrimoine ouvre un nouvel espace angoissant : nous avons certes des clés, mais ne savons plus où elles sont. Le processus transmissif semble ici contrecarré.³³
- 46 Nos leçons, tant qu'elles ne donnent pas lieu à re-programmation, restent de l'ordre de l'utopie réaliste. Et que faire du florilège d'idéaux pédagogique notamment lié au mouvement d'éducation nouvelle ? Comment gérer cette discontinuité. - la vision classique de la transmission est celle de l'absence de rupture, d'une chaîne ininterrompue. En réalité, l'héritage n'est ni direct, ni inaliénable. On sait que les "expériences réussies" ne font pas modèle à tout coup, y compris au sein des doctrines.³⁴
- 47 Mouvement copernicien : ce qui réunit l'esprit du monde et celui des pédagogies³⁵. Les nouvelles ont formé jadis l'anticipation et le prototype de voies possibles, en laboratoire d'une pédagogie internationale, médiatisée, outillée et éclairée - scientifiquement et philosophiquement.³⁶

- 48 Postures inaugurales : ainsi Korczak parle de "journalisme pédagogique"³⁷ Il ne s'agit pas d'un gadget mais d'un acte intergénérationnel. Toute action liée aux médias (techniques et relations) considère à la fois le moyen et sa connaissance. Plus encore : toute action pédagogique est liée aux médias, aussi bien parce qu'il s'agit de la culture où nous sommes, que parce qu'il n'y a pas de pédagogie non médiatisée : c'est pourquoi isoler la question des techniques de l'ensemble de l'activité éducative est un non-sens, de même que croire soustraire l'individu de son environnement. Chez Freinet, articulation du journal et de la correspondance. Il y a, à son époque, ce qui aujourd'hui relève de l'association de la technique ("imprimer"), du média ("le journal"), des réseaux ("correspondre").
- 49 Réhabiliter le facteur humain³⁸ ; par exemple, "médiatiser " ne consiste pas seulement à investir les machines, les dispositifs³⁹, Interaction e n'est pas interactivité. Le pédagogue est toujours chercheur. Son autorité vient du fait qu'il est auteur. Et maître d'oeuvre (v. paragraphe 4, supra). Privilégier la production, le hors-lieu, la communauté. Que faire d'un pédagogue affublé d'une panoplie sans cesse plus sophistiquée, que pourrait-il ainsi accoutré, nous laisser espérer ? A l'opposé, la figure du maître "serveur et artisan", accompagnateur et inventeur dans les deux ordres de l'action éducative : celui du soin (et, sur le chemin, l'éducation seconde⁴⁰). Quand nous reconnaissons-nous dans l'ordre du pédagogique ?
- Les programmes
- 50 L'espace médiatisé bouscule à son tour les schémas traditionnels, ce qu'annonçaient ces mouvements. Le face à face, le lieu à lieu. Les expériences que nous avons promues ans les années 80 d'une alliance organique entre la lecture et la production expertes et la production en situation pédagogique.⁴¹ Si bien que les dialogues croisés de la triade ⁴² profession/formation/enseignement prenaient là tout leur sens.
- 51 De nombreuses expérimentations ont été menées depuis trois décennies, dont la taxinomie (fiction/information, individuel/collectif, réseaux/arbres etc.)⁴³ devrait alimenter l'ingénierie car il est possible de concevoir et de mettre en oeuvre des objets pédagogiques en rapport avec notre situation. Retour sur PMR,⁴⁴ qui constituait un exemple des possibilités de réponse ordonnée à cette situation. C'était un schéma praxéologique (du domaine des pratiques méthodiques)⁴⁵ intégrant les perspectives computationnelles, discursives et réticulaires et les paramètres critiques d'une situation (événement).
- 52 Programme : scénariser. Médias : métaphoriser. Réseaux : texter. Essai d'étayer méthodiquement l'espace pédagogique d'aujourd'hui. ⁴⁶

	P	M	R
Habiletés	Savoirs méthodiques	Savoirs critiques	Savoirs d'échange
Méthodes	Pédagogie de l'organisation	Pédagogie de l'exposition	Pédagogie de la relation
Perspectives	Projet	Maquette	Modèle

PMR : la dimension expérientielle ©

53

54 PMR présentait un mode de générativité et de réflexivité intrinsèques. Le sens provenait du projet mené en commun, et non d'une matrice déjà-là. Ainsi de l'univers Internet, dont nous ne sommes pas plus que devant les inventeurs : à l'imposition d'un monde, préférons sa re-création.

55 Tenir compte à la fois des modèles disponibles, notamment issus de la recherche-action et des voies actuelles effectives : la mutualisation de l'apprentissage ou la réalisation de médias donnent toujours des témoignages des possibilités sous-exploitées.⁴⁷ Cet effort suppose la volonté pédagogique, la capacité méthodologique et l'ancrage institutionnel. Nous ne manquons donc pas d'exemples : nous manquons d'habilitation de l'exemple⁴⁸ dans le processus de transmission.⁴⁹ Définir alors les moyens (les médiatants) par lesquels s'investissent les espaces intermédiaires.

56 Mais cependant : questions sur la signification et la taille de ces communautés virtuelles d'enseignement et de recherche. Les métaphores du web suggèrent une pédagogie ouverte et muable, l'intelligence de l'intervalle, la passion de nouveaux espaces qui s'ouvrent sans cesse. L'espace pédagogique se situe quelque part au creux de la cité, au sein de l'espace politique : c'est peut-être en un repli de l'espace public que s'articule Internet et pédagogie.

5. Prospective

57 Une philosophie de l'éducation pour aujourd'hui pourrait donc se donner comme tâche de contribuer à l'éclairage des questions inédites posées à la conscience éducative par les nouvelles données : retour à une philosophie de la transmission.⁵⁰

58 L'espace de la pédagogie est délimité mais non fermé - auquel il faut accéder et qui nous fait accéder. Les déplacements de notre manière de voir engagent le pilotage de nos trajets : qu'il s'agisse de reconnaître des paysages, ou de réaménager des repères détériorés, c'est le facteur humain qui doit l'emporter (guidance vs guidage) : faute de son installation permanente, nous restons sans cesse sous le joug symbolique d'une situation imposée.

59 Nous avons précédemment insisté sur les trois points de la distance et de l'intervalle, du sujet et de la communauté, de la rencontre et de la coexpérience : comment en se passant du pédagogue, réenchanter le monde ? Retour à ce qui unit la marche du pédagogue et la démarche méthodologique. Ces nouveaux espaces sont l'occasion de dépasser les erreurs intellectualiste de l'idéo-logie et pragmatistes de la techno-logie.⁵¹ C'est en effet par la mesure (regard et geste) des parcours (itinéraires,

franchissements, haltes) que nous savons nous déplacer et en sommes nous expatrier des visions toutes faites. Cet exil consenti, paradoxalement, nous préserve de notre propre exclusion du monde. En même temps, c'est le lieu même de la transmission : c'est par là que cela se passe. C'est un non-lieu pour ce que l'on quitte au profit de ce qui se passe. Passer - trouver la passe, franchir, et traverser s'origine dans l'émergence essentielle de l'homme à la marche et la pédagogie est un idéal du passer.

- 60 C'est prendre le plus grand cas du changement en cours qui touche la formation générale, et sollicite la réflexion éthique. Or, si cette situation a bien donné lieu à de nombreuses considérations et à quelques entreprises courageuses, celles-ci restent rares, partielles, hétéroclites, soumises aux aléas des politiques. D'autre part, le référentiel épistémologique des savoirs liés à ces entreprises est lui-même mis en doute du fait du changement de paradigme où nous sommes engagés, ce dont témoignent les grandes tendances de recherches habitées par la passion interdisciplinaire, la porosité des champs, et contribuant au mouvement des savoirs.⁵² Il est sans doute trop tôt pour épistémologiquement distinguer et accorder les différents modes d'étude tout en sachant qu'il n'y a pas d'arrêt à cette incertitude : raison de plus, croyons-nous, pour faire de la pédagogie le lieu d'investigation active de notre propre devenir. C'est retrouver un "sens poétique".
- 61 Enfin, renouer avec la tradition d'une philosophie en acte incluant la visée d'émancipation démocratique, et toujours "à nouveaux frais" (Durkheim).⁵³ La pédagogie comme lieu de retour au réel et d'effectuation renoue alors avec sa nécessité philosophique.⁵⁴ Elle est simplement la reconnaissance d'un intervalle et non la prétention à l'effacer. Comme "réflexion initiale" et comme "art dans la cité", intimement liée donc au geste philosophique. A cette condition seule, dépouillée d'oripeaux qui lui sont extérieurs, elle nous est nécessaire à "passer ce qui se passe". En ce sens, elle est le lieu philosophique même.⁵⁵ Revenons encore sur la question de savoir de quelle philosophie de l'éducation il retourne : philosophie concrète (celle de la passion du réel), critique et attachée à la situation - et sur le fait qu'une telle philosophie est légitime. "Philosopher c'est réfléchir sur la vie et non sur d'autres philosophies" (Savater). Celle-ci ne va pas à nos yeux sans l'examen de conscience qui cherche à nous rendre capable de savoir, de situation et de jugement. C'est bien là le respect du passé (ce qui est transmis), et l'idéal du passer (ce qui se transmet) - reconnaissance et dignité. A défaut de quoi, et en raison de difficultés de vivre de notre époque, ces deux lignes de bon sens, apparemment banales, demeurent encore utopiques.
- 62 P.S. Nous n'avons pas trouvé d'antinomie théorique entre nouvelles données de la transmission et pédagogie. Il importe que ces questions soient elles-mêmes l'objet de la communauté de recherche, dotée de ces nouveaux moyens. Encore nous faut-il résolument et communément consentir à l'invention du lieu et du bien communs.
- 63 janvier 2006

NOTES

1. J. Agnès, "L'internaute et le pédagogue. Philosophie en éducation et technologies scolaires", *Le Portique* 15, 2005. "La philosophie est-elle soluble dans les médias ?", *Éduquer* 11, 2006. Travail sur la nécessité d'interroger ce rapport aux termes d'une philosophie de l'action éducative dont la tâche est de contribuer à son niveau à un examen précis, éclairé, critique et intermédiaire. articulation elle-même problématique.
2. Cela signifie une double précaution : il ne s'agit ici ni de *philosophie érudite* (même si l'actualisation des données patrimoniales est par ailleurs indispensable, voire de philosophie généraliste, qui appliquerait ici un *point de vue* ; ni de *supplément d'âme*, fait de considérations marquant l'élan des spécialistes à plus de sens, ce qui ne peut prétendre dépasser le stade d'une plus-value ou d'un horizon de sens suggéré pour les travaux ; Brun, Robert ou Vendé ont insisté sur une nécessaire pratique philosophique de l'Internet (v. Agnès ibid.). Travail philosophique compris comme interrogation en prise sur le travail interdisciplinaire, non-occasionnel. On entend ici par philosophie l'exigence de réflexivité accrue (Gauchet) et la préoccupation d'héritage. C'est une invitation commune à dépasser le discours convenu, la plus-value techniciste, l'expression d'opinion. A charge dès lors pour la philosophie de renvoyer aux instances d'études adéquates en anthropologie l'examen des questions qui se posent réellement.
3. v. la réflexion éthique de J.-D. Rohart, *La vie et l'éducation. Suivi de Comment réenchanter l'école ?*, L'Harmattan, 2005.
4. dont topographie : arborescence, labyrinthes ; paliers, spirales etc. ;
5. v. *Matrix, machine philosophique*, Alain Badiou et al., Ellipses, 2003.
6. sur H. Arendt et l'empire, v. E. Sommerer, "L'Espace de la démocratie", *Le Portique* 16, 2006.
7. Dans cet "omnimonde", la *toile* est celle d'un *toit* qui nous tient unis dans un consensus quasi festif.
8. P. Lévy, *Cyberculture*, rapport au Conseil de l'Europe, 1998.
9. Depuis "l'Utopie planétaire" (Mattelard).
10. On pourra consulter sur ce point Sloterdijk, *Sphères* 3, p. 77
11. Les craintes de jadis - la machine supplantant l'échange humain - ont provoqué un raidissement qui a renforcé la "posture dite transmissive" de l'acte d'enseigner. Ce versant de la critique la confine hors de la considération sur ce qu'est la technique comme dimension de l'humain, confondant le *fonctionnement* (comment ça marche) et l'*étude* (ce que c'est).
12. certes, nous communiquons, c'est à dire que nous nous tenons à distance et que nous ne sommes pas ensemble (v. Baudrillard) : reconnaissance et bien commun font défaut. (v. aussi Agnès 2006, op. cit.).
13. Nouvelle inscription de l'individu dans un dessein de contrôle généralisé (v. déjà les *Tristes Tropiques* de Lévi-Strauss)
14. JF Mattéi, *La Barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne*, PUF 2001

15. Plus que de vide et de perte du lien, *trop* de messages, d'espaces intervallaires, *trop* de liens. v. Agnès 2005, op. cit.
16. Peut-être en raison de la discordance entre la "technogéographie" mise en place, et notre "psychogéographie".
17. Nous voyons dans la difficulté d'interface (*intercéder en notre propre faveur*) entre ces paramètres constitutifs de ce que nous sommes aujourd'hui et l'effort éducatif correspondant une des conséquences de la crise de confiance actuelle
18. Liés à la dimension, aux propriétés et aux mode d'accès.
19. v. le colloque international UCO *Quelle idée de l'homme pour le pédagogue*, M. Soëtard (dir), Vannes, Juin 2005.
20. Entre exemples, si aujourd'hui le terme d'*éducation libérale* employé à l'époque d'un Maritain nous paraît lointain, il renvoyait bien à l'ambition de réinstaller l'humanisme au présent.
21. En ce sens, les tenants d'une éducation *primaire, élémentaire* ou *propédeutique*, n'avaient peut-être pas tout à fait tort. Le télescopage des ordres, fût-il symbolique, a aboutit aux situations de confusion que l'on sait.
22. N. Froger met l'accent sur la construction même de l'hyper média par les élèves comme ressource et base de données : il s'agit de "construire le monde". ("L'hypermédia : un outil pour l'écriture à l'école ?", in *Informatiser*, Revue Eduquer 11, 2006).
23. v. nos travaux antérieurs sur la lecture des médias (1993), les réflexions sur les nouvelles formes de la textualité, les *écritures d'écrans* etc.
24. On est loin du "socle commun" , ou des "brevets élémentaires" du discours scolaire... v. aussi "compétences transversales" ou la "pédagogie des préalables" dont un Meirieu prend le contrepied (Education et Devenir 2004) . Mieux vaudrait *dépasser* : nous sommes conviés à prendre une *autre* mesure et une *autre* attitude.
25. Emprunté à Lesteven, 1964 (v. Agnès 2005, p. 200).
26. v. Agnès 2006, op. cit.
27. Sur le changement en cours, v. par ex. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, s/d G. Vincent, Lyon, P.U.L., 1994.
28. "Les deux chemins de l'éducation", in : *De l'éducation morale*, Cahiers Binet-Simon n° 636-37, 1993)
29. notamment mosaïque (la *page* du journal, la *planche* de bande dessinée représentent comme l'archétype de ces nouveaux objets de lecture dont l'hypertexte serait le modèle) et *transparence* (*des vitraux aux écrans, ce qu'avait bien analysé I. Illich*) qui, pour nous être familiers, ne sont pas pour autant l'objet d'une intégration raisonnée. L'information n'est pas seulement diffusion de messages, mais est relative à l'in-formation de notre environnement : nous revenons à *lecture* de ce qu'est le monde, à l'*écriture* de ce qu'il va être.
30. Nous savons cela. La question est de considérer en quoi l'enseignement scolaire intègre *ou non* ces paramètres de l'objet de lecture, et en même temps de la culture qui les enveloppe et à laquelle ils contribuent.
31. B. Audrey, B. Tilliette, *L'après-mammouth : vivre pour apprendre dans la société postéducative*, Paris, Village mondial, 1999.

32. il s'agit bien de *détermination* et non pas d'une collecte documentaire (et non *documentantes*) d'activités existantes.
33. On retrouve aujourd'hui cette idée chez P. Meirieu. "Nous payons au prix fort l'abandon de notre patrimoine pédagogique" (cité par F Jarraud, *Café pédagogique* 69, 2006). - @
34. v. notre contribution "L'Autre exemple", 6^e Biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris juillet 2002.
35. J. Agnès, *Transmission et pédagogie : le geste éducatif*, Cahiers pédagogiques, 2001-06.- (@)
36. v. M.- A. Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF1948.
37. *La maison de l'orphelin*.
38. v. *Informatiser* (Agnès éd.), Revue *Éduquer* 11, L'Harmattan, 2006.
39. Une abondante littérature sur ce point. Entre exemples, E Fichez 1996, Perraya-Ott 2001 etc.
40. vs "éducation formelle", "savoirs institués/instituants" etc. Ces deux ordres sont dissymétriques : la conséquence est qu'il n'y a aucun *affrontement*. Il s'ensuit que l'action enseignante n'est plus "réactive" mais active-créative.
41. Le cadre institutionnel du Clemi (Ministère de l'éducation, France) et de ses partenaires européens donnait, à l'époque, un important écho aux activités de l'équipe de J. Gonnet.
42. v. supra, note 27.
43. Utilisation de la télématique pour des activités d'écritures collaboratives - simulations globales (Debyser) ou réalisations de journaux en conditions authentiques (Agnès).
44. v. Agnès 2005 et 2006, op. cit.
45. Ne pouvant donc être confondu avec quelque instance heuristique : il conviendrait d'ailleurs d'en réaménager la logique à la lumière du bouleversement du paradigme épistémique.
46. Quant à l'espace de la classe, entre deux conceptions où le monde vient dans la classe, qui en est en quelque sorte *engorgée* ; et à l'inverse, la classe laisse la place à l'espace virtuel, et en est pour ainsi dire *dissoute*, glissons-nous entre ces deux impasses : au fond, nous nous limitons sans cesse, par facilité alors que d'autres contrées sont à investir.
47. A quelque condition éthique près. Il est toujours possible que le balancier, aujourd'hui bloqué sur l'individualisme, le communautarisme et l'autoritarisme doux, revienne du côté de la communauté et de la coopération active responsable.
48. "L'Autre exemple", op. cit.
49. Laisser en héritage tous les indices possibles, présent pour demain.
50. Davantage donc de l'ordre du projet que de celui du propos.
51. Dans la première se réunissent scolastisme et opinionisme, dans la seconde, scientisme et techno-pédagogie.
52. v. Agnès (éd.), *Informatiser*, Revue *Eduquer* 10, 2005.
53. Nous sommes partisans d'un travail philosophique spécifique, assuré d'une visibilité institutionnelle et articulé aux autres instances d'intelligibilité et de traitement de ces questions, selon une démarche transdisciplinaire.

54. La pédagogie est soumise à l'épreuve de la rationalité (science), de la communauté (démocratie), et de l'intériorité (sujet) - critères de son authenticité.

55. Pédagogie et philosophie en concurrence : la "crise du pédagogisme" en France a mis à mal cette consubstance, en creusant de toutes pièces un fossé inutile.

RÉSUMÉS

Si l'on parle volontiers de philosophie de l'enseignement, on utilise moins le syntagme "philosophie de la pédagogie". C'est pourtant en termes de questionnement qu'il faut d'abord traiter aujourd'hui de la relation éducative aux nouveaux univers médiatiques, où l'école se trouve piégée. Renonçant à la précipitation qui a été de mise ces dernières décennies, nous proposons ici d'alimenter une réinstruction critique de la notion d'espace pédagogique.

AUTEUR

JEAN AGNÈS

Jean Agnès, enseignant, chercheur, philosophe, est spécialiste en pédagogie et philosophie des médias