Aspiration numérique et mise à distance du corps

Attachment to the Digital and Detachment from the Body

Renaud Hétier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8548>

DOI : 10.4000/ree.8548

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Renaud Hétier, « Aspiration numérique et mise à distance du corps », *Recherches en éducation* [En ligne], 18 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 08 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8548> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8548>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Aspiration numérique et mise à distance du corps

Renaud Hétier¹

Résumé

Les dispositifs numériques, dans leur disponibilité permanente, dans leur pouvoir de liaison pour nous mettre en contact avec d'autres utilisateurs disponibles, modifient notre expérience du temps et de l'espace. S'étendant dans la dimension du réseau, cette expérience se spatialise et rendant tous les moments également denses, se détemporalise. Dans la quasi-présence qu'ils rendent possible, les dispositifs numériques réquisitionnent la disponibilité des corps individuels. L'école, elle-même traversée par cette mise en réseau, est renforcée dans sa tendance à l'individualisation (chaque élève accaparé par sa tablette) au risque de faire l'économie de l'apprentissage d'une capacité à se tenir ensemble. La virtualisation du présent, de l'activité, de la violence font partie du processus d'humanisation, comme le précise Pierre Lévy. Mais les investissements numériques des jeunes générations sont davantage à comprendre comme relevant du jeu, et donc d'une forme de virtualisation du jeu (jeu avec le langage, jeu avec la technique). Cette double médiation (jeu+virtualisation) facilite finalement le jeu avec la violence dans la mesure où celle-ci est évitée par la mise à distance et par la fictionnalisation. En l'absence d'expérience de la limite (par la destruction, par l'épreuve de la fragilité), la nécessité du contrat virtualisant la violence peut ne pas être ressentie. Tout ne peut cependant être virtualisé, et l'expérience du corps-à-corps réclame particulièrement d'être préparée, pour apprendre à se tenir ensemble. La tentation de se délester de son corps (pour une vie allégée ?) doit être mise au travail, et l'école pensée comme un espace qui est d'abord à partager et à habiter, qui n'est un espace (de travail, de savoir, etc.) qu'autant qu'il est substantiellement partagé et habité.

Les dispositifs numériques modifient notre expérience du temps et de l'espace. Rapidité, immédiateté, permanence prennent la place de la durée et de l'attente. Proximité, accessibilité, disponibilité et quasi-présence se substituent à la distance et à la séparation. L'expérience virtuelle devient de plus en plus suffisante, c'est-à-dire suffisamment stimulante, au risque d'évincer l'expérience physique : que faire alors de son corps, et plus encore du corps de l'autre ? Si le corps de l'*homo numericus* persiste bien dans sa consistance naturelle (il n'est pas une production de la machine), il est cependant de plus en plus réquisitionné par des dispositifs qui mobilisent ses dispositions sensori-motrices. Si à ceci on ajoute la multiplication des opportunités de communication avec autrui, on peut dire que l'expérience numérique ne manque de (presque) rien. Ces dispositifs peuvent en effet tout à la fois rendre l'autre disponible (du point de vue communicationnel) et mobiliser ma propre disponibilité. Ce qui manque, cependant, c'est peut-être ce qu'ironiquement on veut par ailleurs éviter pour d'autres raisons, à savoir l'expérience du corps-à-corps, ou autrement dit l'expérience de la confrontation au corps de l'autre comme l'expérience de la confrontation de son corps à l'autre. Aussi cette position du corps dans le monde numérique nous paraît-elle particulièrement significative de l'enjeu anthropologique dont il est finalement question, dans l'idée d'une « mêmété » assurant un statut d'appartenance au réel, au tout au moins un point de référence. Se référant à Strawson, Paul Ricoeur écrit à ce sujet : « *les premiers particuliers de base sont les corps, parce qu'ils satisfont à titre primaire aux critères de localisation dans l'unique spatio-temporel.* » (1990, p.46). Et il ajoute un peu plus loin : « *la notion primitive de corps renforce le primat de la catégorie de mêmété [...] : ce sont eux qui, à titre éminent, sont identifiables et réidentifiables comme étant les mêmes.* » (p.46-47).

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest et Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

Ceci prend un sens particulièrement aigu en éducation, lorsque les individus concernés sont des enfants et des adolescents directement en prise avec la question de la séparation, qui précède la question de l'autonomie. Cette séparation ne se fait plus dans la radicalité du mode initiatique à partir du moment où l'institution d'un espace éducatif comme l'école parvient à organiser une séparation relative et spécifique. Séparation relative, notamment parce que transitoire, d'avec le corps familial. Séparation spécifique, d'avec les corps de ses pairs et d'avec son corps propre, l'espace commun étant certes un espace possible de contact, mais un espace orienté en faveur d'un rapport au savoir et du travail que réclame ce rapport. Dans cette logique, nous pourrions dire que l'espace scolaire est l'espace de l'apprentissage d'un corps-à-corps tenable à la double condition d'une mise à distance relative d'une emprise de contact (agonistique ou érotique) et de l'investissement d'objets *alters*, tels que les objets de savoir. Cet investissement facilite sans doute la mise à distance visée, comme cette mise à distance facilite l'investissement épistémique. Dans cette hypothèse, la permanence d'un contact possible comme son évitement à peu près complet posent problème. Avec l'opportunité d'une présence virtuelle donnée par les technologies numériques, c'est sans doute une *pseudo* séparation qui a lieu : la permanence du contact est maintenue, mais, d'un autre point de vue, ce contact n'a pas *lieu*.

1. Franchissement des distances et saturation du temps

Le constat est à présent banal : les moyens de communication à distance sont massivement investis, et ceci notamment depuis que l'industrie du numérique en a facilité l'accès par une production à grande échelle (et donc à coût relativement limité), par la portabilité, par l'accessibilité. Des effets d'entraînement sont incontestables : il est difficile de ne pas disposer du même matériel que « tout le monde » – et des modes de communication qui y sont liés –, sans risquer de s'isoler socialement. Cette évolution historique, particulièrement rapide eu égard aux évolutions précédentes (celle du papier et de l'imprimerie, celle de la radio et de la télévision), touche toutes les générations. Mais toutes les générations ne sont pas touchées de la même manière : engouement des jeunes générations (Corroy, 2008 ; Buckingham, 2010), mais aussi fractures affectant des usagers, qui, bien qu'équipés, tirent un faible bénéfice de leurs usages (Fluckiger, 2009 ; Granjeon, 2011).

Dans un premier temps, nous pouvons relever la façon dont les technologies numériques mettent les individus en contact, en favorisant notamment les modes de communication à distance soit par oral, soit par des formes d'écrit immédiat (clavardage), alors que les propriétés « traditionnelles » de l'écrit (mise à distance, réflexivité, confrontation au code, référence à un patrimoine littéraire, etc.) semblaient contribuer à la séparation et à la différenciation des individus. D'un autre point de vue, le numérique ne fait que prolonger, amplifier et surtout accélérer les possibilités de franchissement des distances qu'offrait déjà l'écrit imprimé. Plutôt que d'opposer *a priori* ces deux médiations, on peut considérer que le numérique accomplit à tel point la potentialité de mise en contact à distance de l'écrit que le contact abolit en grande partie le prix de la distance. La simultanéité des interactions finit par réclamer une forme de co-présence, sans préjuger de la qualité de cette présence (plus ou moins « complète », plus ou moins « vraie »). Du coup, si les dispositifs numériques permettent une telle communication, ils sont autant facteurs d'une séparation des corps (dont le rapprochement perd de sa nécessité) que d'un rapprochement des interlocuteurs.

Cette hypothèse (rapprochement des interlocuteurs et séparation des corps) peut être approfondie. S'il est probable que les individus n'aient jamais autant communiqué, c'est aussi sans doute parce que les dispositifs de communication ne sont plus seulement des outils (dont on se sert pour communiquer et quand on veut communiquer), mais bien des objets qu'on porte, qu'il faut entretenir, surveiller, alimenter. C'est ainsi que la relation aux dispositifs cesse d'être purement fonctionnelle. Immédiateté et permanence obligent à un maintien de l'objet auprès de soi/de soi auprès de l'objet, et plus encore, à un entretien de la face communicante de l'objet. La possible réception d'informations en continu, de messages à tout moment, l'accès à des

programmes toujours disponibles, et dans l'autre sens le possible envoi, cela oblige à des modes de surveillance, de mises à jour qui inversent finalement le rapport à l'objet, l'utilisateur se trouvant d'un certain point de vue au service des machines. On sait l'importance qu'avait le thème de la surveillance dans les analyses de Michel Foucault. Avec le numérique, la discipline est rendue opérationnelle par la surveillance que les individus, et non les institutions, exercent sur et par les objets communicants. La disponibilité permanente des dispositifs est, quant à elle, à double face : pour qu'ils soient disponibles tant pour la réception que pour l'envoi, il faut y être disponible. Cette disponibilité permanente et réciproque de l'individu et de l'objet communicant se lie à la fois à la proximité immédiate de l'un à l'autre, et à la distance d'avec les interlocuteurs. Cette forme de réciprocité avec l'objet laisse envisager des investissements particuliers : il s'agit d'en prendre soin, comme on le ferait d'un être vivant, et par là même de faire l'expérience de cet objet comme s'il s'agissait d'un corps.

Dans cette manière de faire corps avec l'objet communicant, la question du corps-à-corps avec autrui se déplace. Les dispositifs numériques créent une distance qui prévient les excès possibles de ce corps-à-corps. Mais c'est alors cette distance qui doit être interrogée : un problème qu'on ne pose pas est aussi un problème qu'on n'apprend pas à régler. Comment apprendre, dans la distance communicationnelle qui préserve du passage à l'acte, la distance (intériorisée) que je pourrais maintenir dans la proximité... et qui me permet donc d'investir cette proximité sans m'y perdre ? Cette question s'impose en éducation. L'espace scolaire peut être transformé, de façon informelle (quand les adolescents manipulent leur mobile sous leur table) mais aussi de façon formelle (quand la tendance est de placer chaque élève devant un dispositif numérique – ordinateur ou tablette) en espace de *pseudo séparation*. La collaboration autour d'un même matériel (plusieurs élèves pour un ordinateur) semble relever d'un défaut d'équipement plutôt que d'un choix pédagogique structurant la conflictualité relationnelle. Les individus sont de plus en plus efficacement séparés les uns des autres (bien que l'épreuve de la séparation soit contournée, informellement, par la permanence d'objets virtuels), mais ils le sont avant d'avoir appris à *se tenir ensemble*. Une telle accapARATION individuelle est sans doute facteur de pacification, mais au prix d'un évitement de l'apprentissage d'un corps-à-corps tenable. Quand on sait l'importance, pour les enfants et les adolescents, de la fonction affective, on comprend que les objets numériques puissent combler certains de leurs besoins : la communication/le jeu permanents font leur « lait », et l'objet lui-même, toujours sous la main, est un véritable « sein », un « sein » dont on prend d'ailleurs un certain soin². Un espace régressif peut ainsi se constituer, avec ses bénéfices (de soutien) et ses désavantages (le maintien dans une forme de passivité). Mais pour ce qui nous intéresse ici, le problème est que même quand l'enfant ou l'adolescent en prend soin, l'objet numérique est un corps qui ne s'oppose ni ne désire. Il est à la fois passif et disponible, corps sans âme ni chair, et est incapable de nous permettre d'apprendre à faire avec le corps d'autrui, ou à faire avec notre propre corps exposé à autrui.

A l'issue de cette première partie, nous pouvons reformuler les coordonnées du problème que nous avons posé. Les potentialités techniques du numérique établissent un contact à distance entre/avec les individus/les objets qui a l'intensité d'une quasi-présence. Cette quasi-présence fait l'économie du corps-à-corps. Or, il nous semble que c'est dans cette expérience, réglée, d'un corps-à-corps, notamment à l'école, que se fait l'apprentissage de la possibilité de se tenir ensemble. Il va s'agir, à présent, de tenter de cerner le problème tout à fait spécifique que posent les investissements numériques, non pas en tant qu'ils confronteraient à la violence, mais en tant qu'ils virtualisent le jeu avec celle-ci, abolissent ainsi l'épreuve de la limite (dans l'expérience de la destruction réelle) et empêche de sentir la nécessité du contrat (contrat censé virtualiser la violence).

² Un article du Monde évoque ainsi : « La tablette, ce nouveau doudou », *Le Monde*, 28 octobre 2012.

2. Le corps comme limite de la virtualisation

Derrière ce que nous désignons par l'expression « corps-à-corps », il s'agit bien de considérer le problème de la violence. Pierre Lévy (1995, p.69), lie « *trois processus [qui] ont fait émerger l'espèce humaine : le développement des langages, le foisonnement des techniques et la complexification des institutions* ». Le langage peut ainsi être compris comme virtualisation du présent, la technique comme virtualisation de l'action, le contrat comme virtualisation de la violence. Une éducation moderne, de type scolaire, vise précisément à intégrer ces trois niveaux, même si le langage tend sans doute à prendre une telle importance qu'il peut sembler absorber les deux autres virtualisations (à la limite, la maîtrise du langage devient la technique phare et le moyen même du « contrat »). Or, la concurrence des activités numériques semble ne s'exercer que sur les deux premières formes de virtualisation. La communication à distance se fait certes en permanence et parfois même dans une simultanéité, mais ne cesse de renvoyer à des événements passés et à des projets, confirmant cette distension temporelle en quoi consiste la virtualisation du présent, pour nous permettre d'habiter le temps. La plupart des activités ludiques investies par les jeunes générations sont, quant à elles, concentrées sur l'action : conquête, course, combat, etc. Mais les investissements numériques se prêtent peu au contrat. Ceci est bien identifié de façon pratique, par la propension qu'ont les utilisateurs à s'affranchir de la notion de propriété, intellectuelle, artistique ou commerciale, sur Internet. Mais la faiblesse de la modalité du contrat nous semble inhérente à la nature même du dispositif, qui tout à la fois individualise et met les corps à distance. Le risque de la violence directe s'effondrant, la virtualisation contractuelle n'est pas de mise.

En un certain sens, on peut se demander si la prégnance du virtuel – des mondes virtuels – n'équivaut pas à en soi à un affaiblissement de la virtualisation, au moins en ce qui concerne la violence. Il est sans doute nécessaire, tout d'abord, d'explicitier en quoi consiste le processus de virtualisation. Pierre Lévy (1995, p.73) donne un exemple éloquent de la virtualisation de l'action par la technique avec celui de la roue, qui est la virtualisation de la marche. La virtualisation appartient à l'ordre de la création, comme son pendant, l'actualisation (par exemple, les différentes pratiques de cette invention qu'est la roue). Virtualisation et actualisation se répondent en tant qu'événements. A partir de la distinction pensée par Gilles Deleuze, Pierre Lévy oppose ce couple à un autre couple, celui de la réalisation et de la potentialisation. Le réel, dans ce cadre, est la réalisation d'un possible, ou sa sélection. Le terme de « sélection » indique que nous sommes là dans l'ordre des substances, et non des événements : « *la réalisation sélectionne parmi des possibles prédéterminés, déjà définis.* » (Lévy, 1995, p. 135). Sur cette base théorique, nous pouvons tenter de cerner ce que recouvre le terme « virtuel » aujourd'hui associé aux technologies numériques. Quelque chose trouble sans doute notre compréhension : la prégnance des images. Les images virtuelles semblent s'imposer dans la conscience commune comme signe du « virtuel » : personnages, paysages, plans, etc. produits par des logiciels, et non plus produits par la main humaine ou reproduits – photographiquement – à partir de la nature. Bref, virtuel et numérique se confondent. Or, il faut bien considérer que tout « art » virtualise, qu'il s'agisse du langage, de la technique ou du contrat. Le « virtuel » ne nous éloigne pas du réel, mais nous permet de l'habiter de façon plus étendue, comme la roue le fait vis-à-vis de la marche. Les technologies numériques accomplissent de façon particulièrement aboutie des processus de virtualisation, que les jeunes utilisateurs ne cessent d'actualiser. Qu'il y ait plus d'actualisations que de virtualisation ne doit pas nous étonner, c'est dans la nature des choses : « *il y a peu de virtualisations de l'action et beaucoup d'actualisations des outils* », note Pierre Lévy (1995, p.73) à propos du marteau.

Quel problème peut alors poser, d'une façon générale, l'investissement massif des technologies numériques par les jeunes générations ? Cet investissement se fait bien, répétons-le, dans deux directions majeures : celle de la communication à distance, vérifiant la virtualisation langagière, et celle du jeu vidéo, vérifiant la virtualisation technique. Or, l'inquiétude la plus ordinaire porte précisément sur une certaine « immédiateté » à laquelle conduirait la permanence communicationnelle, et sur une forme de retrait du monde, sur une passivité, auxquels

conduiraient les activités numériques essentiellement ludiques. Ce n'est pas ici notre sujet central mais relevons ce paradoxe d'un progrès dans la virtualisation qui serait anthropologiquement régressif. D'un certain point de vue, simultanéité et permanence communicationnelles pourrait ainsi induire une forme de retournement de la virtualisation sur elle-même : l'omniprésence communicationnelle aboutissant à un présentisme. Dans la même veine, la captation de l'action dans les mondes ludiques numériques conduirait à une restriction du champ de l'action, voire à sa destruction, si on considère qu'en plus de ne pas accroître le champ d'action, ce type d'investissement va jusqu'à compromettre l'action de base, celle du corps nu, outre toute technique. Ce type d'analyse inquiète repose, à notre sens, sur un oubli majeur : celui de l'intrication de l'expérience et du jeu caractérisant le développement de l'enfant et encore pour une bonne part celui de l'adolescent. Ce que virtualisent les technologies numériques pour les jeunes générations, c'est avant tout les espaces de jeu : jeu avec le temps, dans la communication permanente, jeu avec l'action, dans les activités ludiques numériques. Par nature, la *virtualisation du jeu* ne peut conduire *directement* à un accroissement de l'expérience, puisqu'elle est, en quelque sorte, médiation de médiation. Et il ne faut pas s'étonner d'un certain détournement du langage et de la technique, le jeu se distinguant précisément du travail par sa finalité, par la facticité des contraintes qu'il donne, ou plutôt par leur dimension fictionnelle.

Il est temps, à l'issue de ce détour par le langage et la technique, de revenir à cette troisième forme de virtualisation qu'est celle du contrat, et qui problématise la violence des rapports sociaux. Dans ce détour, nous avons pu mettre en évidence ce processus particulier par lequel ce dont on s'éloigne peut d'autant plus facilement revenir qu'on en est plus éloigné : la crudité des échanges, leur spontanéité, leur immédiateté ; la prégnance motrice des jeux numériques, la place faite à une violence parfois débridée. Cette mise au carré de la médiation qu'est la virtualisation du jeu est la condition, par la distance, par la fictionnalisation, d'un « retour » à une certaine nudité du présent et de l'action. Cette virtualisation désengage le corps du risque, et ce désengagement est la condition de toutes les prises de risques (virtuelles). Reste-t-il, dans ces conditions, une violence à virtualiser ? Cette question nous semble indissociable de celle de ce fameux « corps-à-corps » déjà évoqué. Dans la péremption de celui-ci, au profit de jeux à distance et de jeux virtuels, même le recours à la règle (du jeu) devient facultatif. Ce à quoi le contrat vise à parer, c'est, au-delà de l'injustice, à l'instabilité, au désordre, en tant qu'ils sont destructeurs, ou causes de destruction. Mais la distance et la fictionnalisation numériques, en transformant le corps d'autrui en signes et en signaux, tout à la fois dissout et débride la destructivité latente de la relation humaine. Nul ne risquant d'en mourir, on peut ainsi jouer à tuer l'autre indéfiniment. Or, ce qui pose problème, selon nous, ce n'est pas la « violence » de certains investissements numériques. Ce n'est pas non plus la présence psychique de la destructivité que ces investissements mettent en évidence. C'est la captation de cette destructivité naturelle, dans des formes virtuelles tellement efficaces qu'elles détournent de l'expérience nécessaire de la fragilité.

Si, d'un côté, la formation de l'enfant et de l'adolescent se fait par des investissements numériques ou sa destructivité se débride sans conséquences et que de l'autre elle se heurte, à l'école, à une exigence croissante de contractualisation, il est à craindre que cela contribue à une forme de dédoublement peu constructif. Première précision : la virtualisation numérique du jeu est tellement efficace que « ça n'est plus du jeu »... Du point de vue de l'action, on peut distinguer trois niveaux : celui de l'expérience (je suis agressé dans la rue et je dois me défendre, et peut-être me battre, j'y risque éventuellement ma peau, chacun pouvant par ailleurs songer aux conséquences morales et légales de ses actes), celui du jeu (on joue à la bagarre, on fait du sport, ça me demande des efforts, ça fait mal, on y prend des risques limités), celui de la virtualisation du jeu (comme il n'y a plus de conséquences morales, légales, ni de risque ou d'effort physique, on peut tout oser et toujours recommencer). La virtualisation numérique du jeu ne permet pas de sentir sa fragilité non plus que celle d'autrui, ou de tout objet réel, dont l'altération ou la destruction menacent d'être irréversibles. Deuxième précision : le « contrat » vise essentiellement à établir la reconnaissance d'un interdit, intériorisé comme légitime s'il est effectivement reconnu, et qui protège au moins autant qu'il bride. La crispation sur cette dimension, à l'école, et le surinvestissement des règles, des débats et des contrats dans une

modernité qui ne peut plus supporter la violence, au point de n'y voir parfois qu'une manifestation pathologique, ne permet pas plus, si ce n'est encore moins, de *sentir* la fragilité évoquée. Dans les deux cas, l'interdit du toucher soutient l'investissement fait, soit par une mise à distance technologique – dans la virtualisation des jeux, soit par une mise à distance morale – dans l'interdiction du corps-à-corps. Mais l'interdiction toujours plus implacable que soutient une éducation « rationnelle », allant jusqu'à éviter toute prise de risque physique, ne manque sans doute de renvoyer au besoin d'une *catharsis* virtuelle plus violente et plus crue à mesure que l'interdit est plus rigoureux. Le même enfant peut alors tout à la fois savoir sa leçon morale et se défouler dans les jeux virtuels les plus violents, intégrant que la meilleure solution est encore d'éviter la relation à autrui.

Dans les deux cas, la construction se fait au dessus d'un abîme : la fragilité n'est pas éprouvée, pas sentie, parce qu'elle n'est pas expérimentée. Si nous poussons encore un peu plus le rapprochement fait plus haut, on peut dire que le contrat n'est pas moins virtuel, pour l'enfant ou pour l'adolescent, que le jeu numérique : c'est un jeu de langage. Le propre du jeu de langage, de plus, est d'autoriser la réversibilité. Même si toute la tension de notre civilisation consiste en un refus de la violence, il y a à prendre en compte que seule la destruction assure un fondement à la conscience de l'irréversibilité dans le réel, comme Donald W. Winnicott l'avait bien vu dans *Jeu et réalité* : « *c'est la destruction de l'objet qui place celui-ci en dehors du contrôle omnipotent du sujet* » (1975, p.125). Ceci est d'autant plus important que les mondes virtuels relaient, d'un certain point de vue, l'expérience hallucinatoire : les objets qu'on y « rencontre » sont indestructibles parce qu'ils sont en dehors du réel. Dans un deuxième temps, la créativité pourra prendre le relai, en intégrant cette destructivité dans le geste de la transformation. Mais comment éprouver les conséquences potentiellement irréversibles de la destructivité sans engager son corps ? Notons que Philippe Quéau, pour sa part, identifie cette disjonction du corps et du virtuel : « *notre corps, lui, n'est pas virtuel, et ne peut jamais l'être.* » (1993, p.85). « *Vous pouvez donner des silex taillés à vos cousins. Vous pouvez produire des milliers de bifaces, écrit Pierre Lévy. Mais il vous est impossible de multiplier vos ongles ou des les prêter à votre voisine.* » (1995, p.73). Si tout était virtualisable, si tout était contractualisable, quelque chose échapperait cependant : cette fragilité qui marque notre existence incarnée, qui nous expose à la destruction, et qui réclame, *une fois qu'on l'a sentie*, qu'on la pense enfin.

Nous avons vu, dans cette deuxième partie, que la virtualisation de la violence posait un problème particulier. D'un côté, dans les jeux numériques liés à la communication et à l'action, les conditions sociales de la violence sont en grande partie dissoutes, ce qui permet sa mise en scène débridée et inconséquente. De l'autre, dans le cadre d'une éducation scolaire, on tente d'éviter la confrontation à la violence par la rationalisation et la moralisation. Dans les deux cas, l'évitement du corps-à-corps empêche de sentir ce qu'il en est de sa fragilité, et d'éprouver cette fragilité comme limite de sa destructivité naturelle. Le risque majeur de cet évitement est alors que la conscience de l'irréversibilité ne puisse se fonder sur un éprouvé qui fasse réalité. Il nous semble nécessaire de voir, dans une troisième et dernière partie, de quelle manière les dispositifs numériques facilitent l'économie du corps-à-corps précisément parce qu'ils réquisitionnent le corps individuel. A partir de ce constat, l'école apparaît comme un espace de confrontation nécessaire, où cette confrontation ne soit pas excessivement prévenue.

3. Le virtuel à corps perdu ?

Nous avons souligné la densité de la sollicitation numérique, notamment par la virtualisation des jeux langagiers et moteurs, et dans cette forme particulière de socialisation à la fois à distance, interactive et dans une disponibilité réciproque. La « réquisition » du corps individuel est ainsi particulièrement forte. Dans cette réquisition, les médiations sensibles que favorisent les évolutions technologiques jouent un rôle, notamment avec des écrans tactiles, mais aussi avec un matériel de plus en plus facilement portable, qui remplit alors une fonction prothétique, allant dans le sens d'une augmentation des potentialités (Kempf, 1998) et participant finalement à la conjonction d'un hypercorps et d'un hypertexte (Lévy, 1998) en un hypercortex. On peut certes

croiser et recroiser cet « adieu au corps » relevé par David Le Breton (1999), corps, qui de « racine » deviendrait « matière première », du fait de notre propension à la maîtrise poussée jusqu'à l'instrumentalisation puis la réification, voire la suppression du corps. Mais les dispositifs numériques mettent bien le corps en jeu (Queval, 2008, 2011), plus que ne le font la lecture ou le spectacle, qui tous deux assoient l'individu et l'inscrivent dans une position réceptive, et non interactive. Georges Vigarello (Esprit, 2009) évoque ainsi la « gestualité » sollicitée, et Antonio Casilli, dans l'introduction qu'il consacre au sujet sous le titre évocateur « *L'adieu au corps n'a jamais eu lieu* » dessine les frontières d'une confluence techno-corporelle : « *La machine est avant tout un outil des activités humaines, que le corps touche et qui inspire le corps. C'est dans cet aller-retour entre technologie et chair que la corporéité est vécue aujourd'hui.* » (Esprit, 2009, p.152)

La réquisition mentionnée a plusieurs types de caractéristiques et d'effets sur le corps. D'abord, elle individualise, notamment par la distance, nous n'y revenons pas. Ensuite elle « confine » : dans un passage de l'espace « extérieur » à l'espace intérieur. Cet espace intérieur est matérialisé : la plus belle part de leur temps passée par un nombre important de jeunes à leur foyer, dans leur chambre, devant et avec un dispositif numérique représente bien cette position de confinement (Glévarec, 2010). Mais cette « intériorisation » est aussi marquée par la mentalisation d'activités virtualisées. Les dispositifs numériques favorisent de plus en plus les sollicitations sensibles (voir, entendre, toucher, bouger), mais le corps est engagé dans un espace virtuel, représenté surtout visuellement. Les jeux impliquant la motricité globale donnent bien la mesure de cette abstraction quand nous voyons un joueur seul face à son écran jouer au tennis « dans le vide », c'est-à-dire en fait dans un certain espace, celui où il agit, mais sans autrui et sans objet (ni autre joueur ni balle). Enfin, la réquisition du corps individuel « libère » tout à la fois d'une certaine contrainte sociale et d'une certaine contrainte de réalité. On pourrait associer ici, à la violence débridée, à la spontanéité des échanges langagiers, la consommation pornographique. La facilitation n'est pas seulement « technique » (dans la facilité d'accès), elle tient aussi au destin de tendances, de pulsions, qui n'ont plus à se confronter à leur négatif, c'est-à-dire à ce qu'elles risquent de perdre en s'abandonnant à leur toute-puissance. Tout détruire, tout dire, tout voir, tout savoir, tout posséder n'est « possible » qu'à l'abri de toutes représailles, et à l'abri même de la réciprocité.

Cette ambivalence (jouer avec les limites sans se risquer) n'est peut-être pas le problème du seul joueur, mais de tout un monde, qui veut et ne veut pas risquer la rencontre, l'aventure, le conflit. Aspiration d'une société à un désir sans altérité ? Désir de jouir d'un partenaire sans avoir à en connaître les dangers et les limites ? de s'enivrer des sensations de l'aventure sans risquer ni l'égarement ni la chute ? de pouvoir détruire et reconstruire sans risquer de se blesser ? Aussi actif puisse-t-on être avec son clavier ou sa manette, aussi tactile puisse être l'écran, aussi forte soit la présence de la machine dans sa main, dans sa poche, devant soi, le virtuel protège. Les objets numériques ont une matérialité, ils ont du « corps », mais ce corps n'a pas de poids, du moins pas de poids susceptible de peser sur notre propre corps. Le lien peut être fait sur ce point avec l'autre investissement majeur des technologies numériques, celui de la communication, qui permet une quasi-présence (Lévy, 1998, p.27), mais là aussi une présence sans le poids du corps d'autrui. Ce en quoi les corps pèsent, ce n'est pas seulement par leur masse, mais par les effets de leur subsistance substantielle sur notre propre corps, par leur fragilité et le risque d'une altération (voire d'une destruction), autant que par leur force qu'on peut craindre. La présence de l'autre devient encombrante comme il demeure ici en son corps alors même qu'on a fini de le désirer ; l'autre, enfant, malade, fragilisé, mourant, dont on a la charge, le cadavre dont on se demande comment on va s'en débarrasser...

En problématisant ce phénomène à un tel niveau, nous voulons mettre en avant le fait que la question éducative est elle-même débordée par un déplacement anthropologique... qui en fragilise les conditions. Ce n'est pas seulement que ce devenir virtuel s'oppose à l'investissement d'un espace de socialisation réglée, c'est qu'il semble en abolir la nécessité par sa puissance d'individualisation. La protection de l'enfance elle-même est réalisée comme jamais par la réquisition numérique (même si d'autres dangers pointent dans certaines dérives), et tout parent sait la tranquillité qu'il doit à l'accaparement de ses enfants par les dispositifs numériques et à des

propositions illimitées qui vont au-delà de ce que produisait la télévision, et qu'il n'aurait certes pas si ceux-ci étaient « dehors ». Même en analysant la fonction de cet espace ouvert qu'est Internet, on peut y voir une nouvelle clôture, plus radicale que celle des murs de l'école, en ceci qu'elle est consentie et intériorisée, et qu'elle « enferme » et retient d'aller « dehors »³. Cette mise en parallèle nous incite à penser que si une « refondation » de l'école est envisageable, c'est à ce niveau-là : non plus dans une séparation-protection censée garantir l'accès au savoir, mais par une réquisition qui garantisse qu'à l'école puisse avoir lieu un ordre de rencontre, un ordre de confrontation ailleurs en déshérence. Le processus d'individualisation ne saurait être complet s'il n'est pas en même temps un processus de socialisation. Cela supposerait que l'école, à laquelle on a surtout reproché son « abstraction », renverse cette tendance pour se donner du corps.

En la matière, la confrontation physique – celle du corps tout entier, celle de la main – aux matières, aux matériaux, aux éléments, aux objets, aux outils, pour faire et défaire est une première nécessité. Faire et défaire, ou défaire et faire : dans un sens ou dans l'autre, pouvoir participer à des processus de transformation qui associent autant que possible la destructivité à la transformation, comme dans l'exemple du feu qui tout à la fois consume et cuit... irréversiblement. L'investissement du sport, dans sa dimension d'affrontement à la limite, à l'adversaire, dans sa dimension de combat peut représenter un deuxième palier, qu'il ne faut peut-être pas trop neutraliser par peur d'une compétition prématurée. Le combat et la compétition peuvent être disjoints. Enfin, un troisième palier pourrait être constitué par tout ce qui réquisitionne le corps et ses traces pour tout à la fois les inscrire dans un espace tenable avec autrui et transfigurer la destructivité : danse, théâtre, arts plastiques, etc⁴. D'une manière ou d'une autre, pour que les élèves ne soient pas présents de façon seulement... virtuelle, il faut tout faire pour qu'ils habitent leur corps, qu'ils soient présents là où ils se trouvent (dans leur corps), et qu'ils habitent un espace où les corps se rencontrent pour apprendre à se tenir ensemble.

Un tel investissement du corps, de la relation (au corps-à-corps), de leur mise en jeu dans un espace réservé comme celui de l'école pourrait contribuer à redonner de la gravité aux corps. Cette gravité n'est pas à prendre seulement au sens d'une dramatisation, mais aussi au sens physique du terme. Nous ne pouvons pas jeter la pierre de la « légèreté » aux nouvelles générations, qui sont les premières à hériter d'un monde à la fois sans transcendance et sans avenir. La perspective d'une vie meilleure a disparu, tant du point de vue spirituel que du point de vue matériel, et les nuages accumulés d'une économie et d'une écologie accidentées posent précisément la question de l'habitabilité du monde. C'est comme si, aujourd'hui, après avoir perdu une espérance spirituelle, l'homme achevait de se perdre en perdant sa corporéité. Or, les deux choses sont-elles déliées ? Les nouvelles générations ne sont-elles pas aspirées par un ciel numérique, ce monde sans gravité fait de jeux mais aussi d'absence de résistance, de pesanteur, d'inertie ? Pierre Lévy évoque, dans un passage particulièrement suggestif, les sports de glisse et de chute qui seraient « *en un sens, [...] des réactions à la virtualisation* », intensifiant « *au maximum la présence physique ici et maintenant* » mais précise aussitôt que « *cette incarnation maximale en ce lieu et à cette heure ne s'obtient qu'en faisant trembler les limites* » : « *soumis à la gravité mais jouant des équilibres jusqu'à devenir aérien, le corps de chute ou de glisse a perdu sa pesanteur. Il devient vitesse, passage, survol. Ascensionnel, quand bien même il semble tomber ou filer à l'horizontale, voici le corps glorieux du chutiste ou du surfeur, son corps virtuel.* » (1998, p.30)

Ce corps perdu ici – tant le sien que celui de l'autre – que l'on tente de rattraper là dans la chute, chute qui peut prendre bien d'autres sens et bien d'autres formes encore, ne s'agit-il pas de le requérir avant qu'il ne soit vraiment perdu à lui-même, avant qu'il ne faille tenter de le retrouver

³ Dans un article éloquent intitulé « La classe est finie », Maryline Baumard écrit : « *enjambant les siècles, l'Afrique, l'Amérique du Sud et beaucoup de pays du Moyen-Orient sautent dans l'ère numérique sans passer par la case de l'école à classes. Ils mettent à disposition des savoirs dans les smartphones ou les ordinateurs ; des technologies auxquelles les populations accèdent de plus en plus largement.* » http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/11/14/la-classe-est-finie_1790111_1473688.html?xtmc=wise&xtcr=2

⁴ Un rapide tour d'horizon des contre-cultures les plus créatives produites par les jeunes générations témoigne de ce besoin de mise en jeu du corps dans l'espace : parkour, hip-hop, street art, tagg, etc.

par les extrêmes ? L'institution d'un rapport au savoir, comme celle d'un rapport à autrui, par l'école, ne se fera pas hors de la présence substantielle des élèves – pas de vie de l'esprit sans corps et sans communauté – et on peut même considérer qu'il n'y a pas d'apprentissage plus fondamental que celui de savoir habiter le monde. Pour dire les choses crument, il faudrait que l'école ne laisse pas à la rue l'expérience du mal – toutes les activités dans lesquelles on peut se faire mal, on peut faire mal à quelqu'un, qui peut nous faire mal, ou faire du mal. C'est bien cette expérience qui donne conscience d'une irréversibilité (le mal est fait, quelque chose est détruit, etc.) contre laquelle se redresse notre imaginaire (qui voudrait tout effacer et tout reprendre). L'épreuve de la fragilité des choses peut seule permettre d'investir la virtualisation de la violence par le contrat comme une nécessité, et non comme une contrainte aliénante.

Bibliographie

- BAREL Y. (2008), *Le paradoxe et le système*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BILLOUET P. (2010), *L'éducation scripturale*, Paris, L'Harmattan.
- CADOZ C. (1994), *Les réalités virtuelles*, Paris, Flammarion.
- CORROY L. (dir.) (2008), *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*, Paris, Vuibert
- DEBRAY R. (1995), *Vie et mort de l'image*, Paris, Gallimard.
- DELEUZE G. (1968), *Différence et répétition*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ESPRIT*, Homo numericus, mars-avril 2009.
- FABRE M. (2009a), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.
- FLUCKIGER C. (2009), « Inégalités sociales et différenciation des usages à l'adolescence », *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*, F. Granjon, B. Lelong & J.L. Metzger, Paris, Hermès-Lavoisier, p.223-250.
- GLEVAREC H. (2010), *La culture de la chambre*, Paris, Ministère de la Culture.
- GOODY J. (1979, 1977), *La raison graphique*, Paris, Editions de Minuit.
- GRANJEON F. (2011), « Fractures numériques », *Communications*, n°88, *Cultures du numérique*, Seuil, 2011, p.67-74.
<http://www.telerama.fr/monde/la-prodigieuse-revolution-du-corps-par-la-philosophe-isabelle-queval,32228.php>
- KANT E. (2008, 1784), *Qu'est-ce que les Lumières ?*, Paris, Hatier.
- LE BRETON D. (1999), *L'adieu au corps*, Paris, Métailié.
- LEVY P. (1998), *Qu'est-ce que le virtuel ?*, Paris, La Découverte.
- MEYER M. (2009), *La problématologie*, « Que Sais-je ? », Paris, Presses Universitaires de France.
- PETITAT A. (2009), *Le réel et le virtuel*, Lausanne, Payot.
- QUEAU P. (1993), *Le virtuel. Vertus et vertiges*, Paris, INA.
- QUEVAL I. (2008), *Le corps aujourd'hui*, Paris, Gallimard.
- QUEVAL I. (2011), « Le corps aujourd'hui », entretien, *Chemins de Formation*, n°16, Paris, Téraèdre.
- RICOEUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

- RINAUDO J.-L. (2011), *TIC, éducation et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan.
- RORTY R. (1995), *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, Paris, Albin Michel.
- SLOTERDIJK P. (2010), *Règles pour le parc humain*, Paris, Mille et une nuits.
- STIEGLER B. (2008), *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion.
- TISSERON S. (2006), *L'enfant au risque du virtuel*, Paris, Dunod.
- TISSERON S. (2008), *Virtuel mon amour*, Paris, Dunod.
- TISSERON S. (2012), *Rêver, fantasmer, virtualiser. Du virtuel numérique au virtuel psychique*, Paris, Dunod.
- WINNICOTT D. (1975), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris, Gallimard.