



Les internautes ont-ils une âme ?

Paul Mathias



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rsl/472>

DOI : 10.4000/rsl.472

ISSN : 2271-6246

Éditeur

Éditions Rue d'Ulm

Référence électronique

Paul Mathias, « Les internautes ont-ils une âme ? », *Revue Sciences/Lettres* [En ligne], 2 | 2014, mis en ligne le 07 octobre 2013, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rsl/472> ; DOI : 10.4000/rsl.472

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

© Revue Sciences/Lettres

Les internautes ont-ils une âme ?

Paul Mathias

- 1 Tout en flux et saturé d'informations, le monde contemporain, *notre* monde, semble bien étrange. Le regard que nous y portons s'est formé à l'observation et à l'analyse au sein d'un univers technique et herméneutique né de la méditation des textes et arrimé à cet ordre du discours qui leur est si particulier. Monde fait des lenteurs de l'écriture, des incertitudes de l'interprétation et des vertus du ressassement. Or, ce regard et cette formation d'autrefois sont encore au cœur des institutions, au principe même de l'intelligence régulatrice, politique et administrative de l'époque contemporaine. Car nous sommes tous, principalement, des hommes de briques et de mortier qui devons, de plus en plus manifestement et urgemment, faire face à un monde de transferts numériques, de sollicitations « virtuelles » et de préoccupations ubiquitaires : dématérialisé, virtualisé, désubstantialisé.
- 2 Le monde des institutions – c'est-à-dire *notre* vieux monde – est, en quelque façon, celui de Plutarque et de Goethe, de Shakespeare et de Tite-Live, un monde duquel sont issus des modèles axiologiques qu'on peut appeler démocratiques ou républicains, comme on voudra, et qui, fondamentalement, ont formé le creuset dans lequel a été fondue la société moderne et contemporaine. Peut-être est-ce un peu celui de Marx ou des économistes libéraux, dans le même temps, mais c'est en tout état de cause le monde d'une assise de l'action dans le savoir comme, également, celui d'un partage institutionnellement normé de sa rationalité.
- 3 Neuf, inattendu, volatil, le voile des réseaux enserre désormais ce monde en une trame de plus en plus serrée dont les logiques se substituent progressivement, mais néanmoins rapidement, aux superpositions sédimentaires de la culture classique. Désormais, il est principalement question d'expression et d'expressivité, de création et de créativité, en des concomitances sémantiques plus ou moins hasardeuses ou roboratives, en des syntaxes plus ou moins irréelles et pourtant fonctionnelles et qui, du moins, accomplissent, souvent avec succès, des actes de communication effectifs et achevés.
- 4 Or, nous n'allons pas véritablement à la rencontre de ce monde nouveau, c'est plutôt lui qui, comme par inadvertance, vient de surgir sous nos yeux comme un effet des

inventions et des gestes numériques devenus soudain nôtres, depuis à peine un quart de siècle. Un écosystème singulier en résulte, de nature fondamentalement sémantique. Fait de signes, de mots, de séquences immuablement redondantes, c'est un monde paradoxalement *agrammatique*, pourrait-on dire par néologisme, c'est-à-dire un monde où la morphologie, la syntaxe, la langue, leurs traditions et leur histoire sont complètement déniées alors même qu'elles en forment la trame et la raison d'être. Mots et discours se déploient en toute efficacité dans des espaces de plus en plus nombreux et complexes où se rencontrent personnes et communautés autrefois absentes les unes aux autres, répercutant désormais des échos infinis les unes des autres. Unité, synthèse, osmose syntaxique d'une farandole de « savoirs » : le monde contemporain parle de multiples langues naturelles, mais un seul et même langage machinique, il rassemble une infinité d'acteurs hétéroclites, mais forme un ensemble apparemment homogène de pratiques informatiques et réticulaires.

- 5 Mais *nous*, dans ces conditions, qu'y pouvons-nous ? Sommes-nous spectateurs, observateurs, acteurs de ces mutations ? Y assistons-nous, ou bien en sommes-nous les auteurs ? « Nous », ce n'est pas indifféremment le tout des hommes et des femmes qui composons l'humanité contemporaine, c'est plutôt, en l'occurrence, l'ensemble de celles et de ceux qui portons la responsabilité d'un ordre pacifié des interactions culturelles, sociales, économiques ou politiques. « Nous » recouvre des agents politiques, administratifs, économiques, aussi souvent privés que publics ; et c'est par « nous » – qui ne sommes pas nés des flux et que les flux ont submergés – que passent pourtant ordre et continuité dans les actions et dans la culture. Le déroulé de l'époque contemporaine ne peut pas être conçu comme l'effet impromptu de mécanismes aveugles et de logiques techniques et structurelles ou, si l'on préfère, on ne peut se contenter d'en contempler, impuissant, l'effervescence et la confusion. Postuler que nous ne pouvons pas n'y être pour rien et qu'il nous appartient, bien au contraire, d'en comprendre à la fois la dynamique et les possibilités, ce n'est pas simplement une exigence théorique, c'est aussi, et sans doute principalement, une contrainte pratique.

La « formation » comme problème

- 6 Les espaces numériques sont *essentiellement* des espaces sémantiques. On ne peut pas dire qu'ils soient « là », car ils sont ce que les échanges numériques font qu'ils sont : de la communication, sans doute, mais également un entrelacs d'« objets de sens » dont l'équilibre précaire forme, pour un temps seulement, des amalgames dont nous pouvons tirer un profit cognitif ou, plus largement, intellectuel et culturel. Par « objet de sens », on entendra en effet n'importe quelle espèce de cristallisation numérique signifiante en forme de texte, d'image, de son ou d'un mixte quelconque de ces éléments. Que la portée en soit purement commerciale, d'information ou d'instruction, qu'il vise au plaisir ou aide à la décision, un « objet de sens » fait, précisément, sens, et suppose un vouloir, des intentions et un système de représentations mobilisé à son effet.
- 7 Effectivement, derrière toute activité numérique, même la plus anodine, il y a un savoir-faire. Il s'agit, en l'occurrence, d'un savoir-lire et d'un savoir-écrire. S'il nous est devenu pour ainsi dire « naturel » de naviguer sur le web, d'échanger des messages de courrier électronique ou même des fichiers de toutes natures, nous ne pouvons ignorer ni que cela résulte d'apprentissages plus ou moins formalisés, ni que cela s'accompagne d'incompétences plus ou moins caractérisées. Bon an mal an, nous sommes tous installés

au pupitre d'une école numérique. L'ennui, c'est que nous n'en voyons pas les murs ; que nous n'en voyons pas les maîtres ; que nous n'en voyons pas les enseignements ; que nous n'en voyons pas les objectifs. Alors même qu'il est question de procédures intellectuelles et de leur maîtrise, nous demeurons dans une relative incapacité d'identifier les protocoles d'apprentissage les plus efficaces susceptibles de nous donner une véritable maîtrise des espaces numériques et des phénomènes sémantiques auxquels ils donnent lieu : compréhension solitaire ou réciproque, communication, publication, publicisation – de soi ou de ses idées.

- 8 Faudrait-il donc repenser du tout au tout la « formation », *notre* « formation » et celle des générations naissantes ? Ce serait celle des enfants et des jeunes, pour lesquels il faudrait imaginer de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences ; ce serait celle des maîtres, pour lesquels il faudrait concevoir de nouvelles procédures à mettre en œuvre dans le cadre des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences qu'ils auraient à inventer puis à certifier ; ce serait celle des cadres, auxquels une vision princeps des mondes numériques devrait être indispensable à l'engagement réussi d'une transformation féconde des équilibres humains induits par les nouveaux usages cognitifs et les nouvelles manières de faire ensemble société. Repenser la « formation », en bloc, c'est repenser le monde et prétendre le refaire, sans doute. Mais, n'est-ce pas aussi, du même coup, se poser une fausse question, vaine parce qu'elle serait sans réponse ?
- 9 Car s'il s'agit, assurément, de faire face à la réalité du développement exponentiel des réseaux et de leur arrivée dans le sein de l'école, il n'est pour autant pas sûr qu'il faille en inférer qu'on se forme aujourd'hui ou qu'on se formera demain de manière fondamentalement différente de celle dont on se formait autrefois. « Former » signifie instruire et, dans le même temps, se former. À quelque niveau qu'on se situe sur l'échelle de l'enseignement, de la maternelle à l'université, un professeur, aujourd'hui comme hier, par conséquent comme demain, qu'il ait ou non à sa disposition des technologies numériques, forme et se forme, c'est-à-dire instruit en s'instruisant : le professeur de langues lit dans les langues dont il dispense l'enseignement, le professeur de mathématiques fait des mathématiques, celui de médecine exerce la médecine, celui de philosophie revient aux textes et ne cesse de les fréquenter. Il n'y a pas de véritable enseignement, en d'autres termes, sans une formation permanente de celui ou de celle qui enseigne.

Au creuset des savoirs

- 10 Ce n'est donc pas au niveau de la formation proprement dite ou de sa définition que l'émergence des réseaux fait problème. Mais s'il est vrai que le déploiement exponentiel des réseaux numériques ébranle les modes de formation des enseignants par l'institution et par eux-mêmes, ainsi que de leurs élèves et de leurs étudiants, c'est qu'il concerne la formation au point de vue de ses contenus et de ses valeurs, au point de vue de ses normes et de son sens. Il y a ébranlement parce que la disponibilité des savoirs semble autoriser l'économie des intermédiaires ; parce que leur extrême diversité semble briser le carcan des disciplines et leur juxtaposition formelle ; parce que la juxtaposition ou la concomitance des énoncés semble rendre superflus les jugements portés sur leur pertinence, leur discrimination, la révocation des uns et l'approbation des autres. Aux critères traditionnels du vrai et du faux, à ceux du bien et du mal que nous mobilisons dans les divers processus de formation que nous mettons en œuvre, se substituent

- « naturellement », c'est-à-dire insidieusement, une pluralité de points de vue, une dissémination de la parole et la prétention que peut exprimer tout un chacun, non seulement de donner son avis et d'exprimer son opinion, mais bien de les diffuser et de leur donner l'assise de l'écrit et l'assurance, au moins postulée, de la publicité.
- 11 Pour l'école, qui se définit génériquement comme un espace privilégié de formation, l'assomption et l'affrontement de ce phénomène de dispersion des discours, des savoirs et de leurs normes sont un enjeu majeur qui va désormais contribuer à en définir les contours épistémiques et, pratiquement, la mission éducative. La difficulté principale que rencontre l'école et qu'elle continuera de rencontrer, tient au fait que les voies traditionnelles de l'instruction et de la formation des jeunes, des adolescents et des adultes se sont, pour les unes, atténuées ou effacées et, pour les autres, entremêlées et devenues poreuses. L'école ne peut plus faire comme s'il n'existait pas autour d'elle et même en elle, par les canaux numériques qu'elle partage évidemment avec d'autres espaces d'expression, une concurrence des discours et de leurs normes, des manières de dire et de convaincre, de l'argumentation et de la prétention à la faire valoir dans sa dignité réelle ou supposée. Assurément, la somme des angles d'un triangle reste toujours égale à 180° ; il est des températures bien connues auxquelles l'eau se transforme tantôt en vapeur, tantôt en glace. Mais lorsque nous rencontrons des notions d'un autre genre, d'autres thématiques, lorsque nous rencontrons d'autres difficultés – en termes classiques : les humanités – l'affaire n'est plus si simple et les distinctions ne s'opèrent pas avec facilité ni naturel. Or, précisément, parce que l'école entre en concurrence avec tous les espaces producteurs de significations éparses et de valeurs flottantes, en retour, les certitudes mêmes qu'elle est capable de bâtir s'effritent et se fragilisent, parce qu'elles sont mises sur un pied d'égalité avec tous les lieux communs où émergent, confusément ou non, de la parole, de l'échange, de la conviction, de la persuasion.
- 12 Les réseaux ont, semblerait-il, définitivement concrétisé le postulat relativiste de l'égalité pertinence des opinions, ainsi commuées en savoirs. Cela concerne de manière privilégiée le bien et le mal, les rapports humains, l'organisation de la société, la distinction du privé et du public, tout ce qui, au fond, structure notre coexistence. Lorsque nous rencontrons des thématiques à la fois sociales et « philosophiques », les certitudes que nous pouvions avoir et qui tenaient à un certain nombre de principes auxquels nous demeurions attachés – la régulation de la parole et des interactions, la mise au jour de ses fondements – s'effilochent, pour ainsi dire, en se dispersant, en se diversifiant, en faisant droit à une pluralité de points de vue et de perspectives qui sont autant de manières non seulement de penser mais également d'être. Accueillant des agents et des scripteurs de tous horizons, les réseaux forment, pour tout discours, un *contexte* dont il est désormais devenu impossible de nier la prégnance et l'influence sur nos manières de dire et de faire.
- 13 Or, cela emporte une conséquence majeure. Tous les acteurs du numérique et, parmi eux, les acteurs scolaires ou le public le plus vaste, se forment *ensemble* et *les uns les autres* à ses possibilités. Sans nombre et relativement indistinctes, celles-ci gisent dans l'écosystème numérique lui-même et nul n'en a une connaissance, voire tout simplement une conscience très claire et très précise. Quelles sont, en effet, les possibilités du numérique ? S'agit-il simplement d'écrire ? S'agit-il de produire des images ? S'agit-il de mettre les unes et les autres choses en un certain ordre ? D'accumuler de l'information, peut-être ? Mais, à vrai dire, quelle différence y a-t-il véritablement entre l'information et la connaissance ? Ces questions se posent uniformément aux spécialistes et aux non-spécialistes, aux savants et aux profanes et, au fond, à l'écolier comme à son maître. Il

n'est pas sûr cependant qu'ils puissent les uns comme les autres, indifféremment, y apporter une réponse satisfaisante. Parler d'une « co-formation » du public et des acteurs scolaires, ce n'est pas prétendre qu'il suffit d'avoir un rapport, proche ou lointain, avec l'école, pour pouvoir déterminer avec précision les difficultés qu'elle rencontre, la nouveauté des contextes qui sont les siens ; pour pouvoir produire les analyses adéquates à la réalité qu'il lui appartient d'assumer ; et pour apporter des solutions qui devraient s'imposer. C'est tout simplement constater que le problème de la formation au numérique, par le numérique et dans le numérique, ne constitue pas, pour l'école, un problème qui la concernerait « en interne », mais bien un ensemble d'enjeux résultant d'un entrelacs des espaces public et privé, scolaire et familial, savant et profane.

- 14 À l'évidence, la question de savoir ce qu'est, dans ce contexte, « apprendre », devient une question de premier ordre. Car apprendre en milieu poreux n'est pas la même chose qu'apprendre en milieu homogène. Dans la tradition de l'espace clos de l'école, savoir les mathématiques ou l'anglais, connaître les lettres ou la philosophie permettaient d'instruire des jeunes gens et des jeunes filles, c'est-à-dire de les former à des disciplines qu'on maîtrisait de manière plus ou moins approfondie. Mais, percolée de liaisons réticulaires, l'école est devenue un milieu hétérogène où la parole est donnée aux maîtres, assurément, mais également à toute autre source susceptible de porter une parole, de la traduire, de lui donner la consistance d'un écrit et, partant, d'un savoir. Parce que les voies traditionnelles de la connaissance sont devenues poreuses, le maître rencontre à présent une concurrence sous la forme de tels articles publiés sur le web, de telles informations auxquelles les élèves et les étudiants ont pu accéder, et sa parole peut être mise en cause ou, du moins, la portée en être atténuée et recouverte par une multiplicité de ressources informationnelles disparates.

Réapprendre à apprendre

- 15 Sans qu'il faille à tout prix prendre ombrage ni interpréter la situation en termes de tragédie pédagogique, on est bien forcé d'observer que c'est la structure même de la relation d'apprentissage qui se trouve aussi perturbée. Car, avec l'entrée des espaces numériques à l'école et, par conséquent, l'immixtion des pratiques profanes dans les pratiques savantes, la relation de l'élève à son professeur, idéalement représentée comme celle du disciple à son maître, se délinéarise et, tout en intégrant les multiples greffons portés par le monde de l'information, pourrait, de verticale, tendre à se coucher en une insignifiante et fallacieuse horizontalité – de la majesté du maître à la dérisoire égalité du « copain »... ! D'autant que l'école n'est pas un isolat, elle n'est pas une microsociété intégrée à une plus vaste société en même temps qu'isolée d'elle. Les murs de l'école permettent encore de circonscrire un espace d'apprentissage, mais leur valeur symbolique s'atténue progressivement et leur fonction s'avère désormais presque strictement topographique. Car, quant au fond, l'école n'est plus close sur elle-même et les savoirs qu'on y dispense ne s'y trouvent pas comme en un lieu propre et exclusivement destiné à leur reproduction ou à celle des « savants ». L'informatique et le numérique sont entrés à l'école ; avec eux, les familles sont entrées à l'école ; avec eux, les heures d'enseignement durent au-delà de l'école ; avec eux, la société civile investit l'école qu'elle entretient de ses aspirations, de ses habitudes, de ses manières de penser. Tout uniment, il y a ainsi un enrichissement de l'expérience cognitive au-delà de l'enceinte de l'école et, réciproquement, un envahissement de l'espace scolaire par des

demandes et des finalités qui ne lui sont pas propres. En faisant des recherches, en glanant des informations sur le web, en en faisant la synthèse, on continue ses activités d'écolier ailleurs et bien au-delà de l'école. En faisant des recherches, en glanant des informations sur le web, en en faisant la synthèse, on continue ses activités de consommateur au cœur même de l'école et en y entretenant des aspirations qui ne lui appartiennent pas.

- 16 Dès lors, il est visible que l'école, investie, envahie même par l'altérité de l'économie et du social, peut être mise sur un pied d'égalité avec l'ensemble des sources de la connaissance auxquelles tout un chacun accède en dehors d'elle. Avec l'ébranlement de la structure hiérarchique unissant traditionnellement le professeur à son élève, le système éducatif est appelé à relever un véritable défi lancé par l'irréductible fait de la porosité épistémique provoquée par l'introduction du numérique dans les espaces scolaires. Les institutions qui ont pour tâche l'instruction et l'éducation sont ainsi appelées à trouver les normes d'un accompagnement de cette porosité. Il faut trouver de nouvelles règles susceptibles d'ordonner et de pacifier l'investissement de l'école par la société civile, mais aussi bien de la famille par les demandes de l'école : sollicitations diverses à participer à la vie de l'école, à des activités culturelles ou périscolaires, etc. Ainsi, d'un côté, à l'école, on continue de désirer ; d'un autre côté, à la maison, on continue d'étudier. L'opposition, assurément, est sommaire. Elle cherche seulement à marquer que l'absence de frontières entre le savant et le profane sature les liaisons établies entre ceux qui savent et ceux qui apprennent, et trouble considérablement leurs interactions et les relations de confiance qu'ils sont appelés à entretenir les uns avec les autres.
- 17 Trouver de nouvelles normes de fonctionnement pédagogique pour l'école, dans le contexte d'une dématérialisation croissante de ses fonctions, c'est se confronter à des questions vraiment fondamentales : qu'est-ce qu'instruire ? Qu'est-ce que former ? « Instruire », autrefois, c'était enseigner tel ou tel contenu disciplinaire. « Former », c'était faire acquérir telle ou telle compétence en vue, par exemple, de l'exercice d'un métier. On ne peut assurément pas dire qu'avec le développement des réseaux numériques, former ou instruire soient devenus des choses très radicalement différentes. On continue en effet d'apprendre les mathématiques à l'école, l'anglais, l'allemand, l'italien, la philosophie ou les lettres ; également, on s'y forme, c'est-à-dire que, très souvent – mais pas toujours... – on y apprend un métier, on se spécialise dans un champ, on devient à son tour professeur, ou bien cadre de société, on devient artisan, etc.
- 18 Pour autant, les frontières de l'apprentissage ne sont plus tout à fait les mêmes car, en même temps que l'espace de l'école ne présente l'homogénéité qui était traditionnellement la sienne, c'est la posture même du maître qui évolue et se transforme de façon tout à fait significative. Traditionnellement, la posture du maître était celle du savant qui, de sa baguette, montrait sur le tableau les marques de la vérité : « 2 fois 2 font quatre » et « nos ancêtres les Gaulois ». En tenant compte de certains aménagements historiques, on peut admettre que la leçon devait être la même en 1850 et en 1950, et quelle sera la même en 2050. Mais non pas la posture du maître. Celui-ci ne fait plus classe affublé d'une blouse grise et perché sur une estrade ; celui-ci *ne peut plus* faire classe affublé d'une blouse grise et perché sur une estrade. À présent, le maître circule dans sa classe et y fait circuler le savoir en contribuant, autant que possible, à une construction et à une appropriation pour ainsi dire « au fil de l'eau » de ses rudiments. L'outil le mieux adapté, apparemment, à une telle personnalisation de la relation pédagogique, pourrait bien être l'outil numérique. Manipulant des machines informatiques et projetant sur un

tableau interactif les contenus qu'elles renferment, soit du fait des ressources dont elles disposent, soit du fait des ressources auxquelles elles ont accès en ligne, le maître peut solliciter diversement des élèves eux-mêmes divers et dont les intérêts ou les manières d'« accrocher » à la leçon ne se recouvrent pas nécessairement les uns les autres. Or, ce faisant, il fait usage d'outils que ses élèves sont eux-mêmes capables d'utiliser, voire qu'ils sont parfois capables de mieux utiliser que lui-même. Plus habile, mieux aguerri aux technologies de l'information et de la communication, l'élève contemporain n'occupe plus, de manière univoque, une position d'assujettissement au savoir du maître.

Éléments d'une pédagogie à venir

- 19 C'est pourquoi la posture pédagogique induite par le numérique est à présent une *posture* dont la normativité reste à définir. En vérité, elle est en train de se redéfinir, c'est-à-dire qu'en assistant à la transformation de notre écosystème pédagogique, nous voyons se créer et se cristalliser de nouvelles manières de produire de la connaissance ainsi que les méthodes d'assimilation concomitantes. Schématiquement, par exemple, le professeur de musique ne se contentera pas de déployer une leçon de solfège en inscrivant quelques notes au tableau ; il ne se contentera pas de faire écouter de la musique à ses jeunes élèves. Il pourra, s'il dispose de ressources numériques suffisantes, faire écouter *La Cathédrale engloutie* de Claude Debussy tout en projetant sur un tableau numérique une représentation graphique de sa partition représentant, à peu de choses près – une cathédrale ! Qu'est-ce, alors, qu'un « professeur de musique » ? Un musicien ? Un spécialiste du solfège ? De l'histoire de la musique ? Un informaticien ? Un graphiste ? Un mixte, assurément, et, incontestablement, quelqu'un dont la discipline ne tient plus dans les limites que lui reconnaît, à juste titre d'ailleurs, la tradition.
- 20 Seulement, une « posture » est tout à fait dénuée de consistance si elle n'incarne pas une certaine relation à autrui adossée, en l'occurrence, aux savoirs et à leur apprentissage. Il ne faut en effet pas entendre le mot en mauvaise part : « posture » ne dénote rien comme une majesté supposée, il s'agit d'attitudes et de pratiques, et d'accroître l'efficacité d'une parole portée de celui qui sait vers celui qui ne sait pas encore. Attitudes et pratiques exigeant une régulation, une normativité. Leur transformation, nous ne pouvons à cette heure que l'accompagner en essayant d'y repérer des contraintes, des constantes, des finalités, des « préférables ». « Accompagner », ici, veut dire intégrer de nouvelles méthodes aux programmes d'enseignement, réfléchir à leur redéfinition, substantielle ou marginale, chercher à élaborer de nouvelles procédures d'évaluation des élèves ou de certification de leurs compétences. Mais aussi des maîtres et de ce qui les place dans cette position de maîtrise.
- 21 À la raideur de la baguette monstrative s'est substituée la fluidité d'une parole qui circule et se partage. Mais non pas sans ordre ni sans rigueur. Le changement n'est pas simplement celui d'une gestuelle, c'est bien celui des *normativités pédagogiques* sous-jacentes. Dans la tradition du maître en chaire, si diversement déclinée, il y a le double postulat du savoir et du silence qui lui fait écho, de l'expression solennelle et de l'écoute exclusive. Mais quoi s'il faut « que la parole circule » et que le maître n'occupe plus l'espace en surplomb de l'estrade ? Le brouhaha et l'agitation sont-ils l'alternative au silence et à l'écoute ? À l'évidence, il est indispensable de construire un espace isomorphe de partage de la parole, non de circulation chaotique du bruit, mais d'une cristallisation méthodique et collégiale de la connaissance. Comment cependant la reconnaître et

comment la valider ? On voit bien que la question porte aussi bien sur la manière dont le maître, dans une classe désormais ouverte, numériquement, sur le monde des savoirs, peut se donner les moyens de synthétiser des modules cohérents de connaissances pour les faire assimiler à ses élèves ; que sur la manière dont la classe – au sens du geste de l'instruction rythmé par le maître – doit avoir lieu et peut être réglée en un nouveau rituel du clavier plutôt que de la baguette, du pointeur, de la projection interactive, etc., plutôt que du tableau et de la craie.

- 22 Deux aspects solidaires de la fonction pédagogique sont ainsi en phase de réinvention : le discours savant du maître, appelé à circuler, et dont la dimension essentielle doit être et rester son assimilabilité ; et l'organisation disciplinaire des savoirs, désormais appelés non à occuper un territoire qui leur serait propre, mais à accueillir les perspectives d'autres savoirs, connexes ou éloignés : les mathématiques et l'histoire des idées, la physique et la pensée de la matière, la philosophie et les sciences qui l'ont rendue possible, etc. L'un et l'autre, le discours et son organisation, doivent repenser leur rationalité, non pas renoncer à la vérité, mais assimiler le fait qu'avec le développement de pratiques réticulaires, le rapport pratique au savoir et à sa diversité évolue et se métamorphose en de nouveaux ensembles plastiques et interconnectables. S'agit-il, dès lors, de transformer radicalement l'enseignement des lettres ? Des mathématiques ? De l'histoire ? Des langues ? S'agit-il d'introduire un enseignement de l'informatique et par conséquent de définir de nouvelles compétences pour les écoliers, de nouveaux objectifs dans leur cursus ? Du reste, puisque c'est effectivement le cas et que cet enseignement est progressivement introduit au lycée, quel en est l'objet ? Sa dimension doit-elle être seulement technique et concerner les langages informatiques anciens ou contemporains ? N'y a-t-il pas une dimension herméneutique essentielle à la manipulation des langages informatiques, dans la mesure où ils n'expriment pas seulement des contraintes techniques, mais également des objectifs d'une tout autre nature, économique, sociétale, peut-être même politique ?
- 23 Ces questions sont de vraies questions, et elles sont ouvertes. De nouvelles formes de cours, de nouvelles manières de discourir, toutes saturées de l'emploi des machines et des contraintes qu'inévitablement elles imposent, posent des questions de sens, non des questions de fait. Une « Suite Office » ne constitue pas un simple instrument : la puissance qu'on y développe de produire du texte, des calculs, des images, de les entrelacer et, au moyen du réseau, de les publier ensuite et de les rendre accessibles à tous, n'a rien d'anodin, mais elle implique un rôle social, elle fait en quelque sorte sortir de soi et aller vers des autres parfaitement invisibles, parfaitement indistincts. L'acte même de l'écriture se transforme, à la fois parce que les outils dont elle dispose ont muté et parce que son extension, immédiate, en fait un geste uniformément privé et public. Dès lors, la position du maître et celle de l'élève permutent ou, pourquoi pas, se confondent. Mais non seulement elles, la position de l'école elle-même évolue et se redéfinit : lieu d'émergence, parmi d'autres, d'œuvres de l'esprit, l'école devient assez paradoxalement une place éditoriale entrant de manière très naturelle, mais également tout à fait problématique, en concurrence avec les lieux traditionnels de publication des textes, des images et, en général, des savoirs. Elle n'est donc plus seulement un lieu d'apprentissage ni même de socialisation, elle est d'emblée et déjà un milieu dans lequel s'exercent immédiatement des fonctions économiques et sociales qui la dépassent et dont il lui faut apprendre à fixer des normes spécifiquement scolaires et à garantir une « gouvernance » efficace et appropriée.

Un devoir d'intelligence

- 24 Par où il devient évident que l'institution a commis, commet et continuera de commettre des erreurs. Et cela ne présente aucun caractère de gravité sinon, peut-être, que le coût en serait lourd à porter. Des erreurs peuvent être rectifiées, et c'est du reste la raison pour laquelle il existe des corps d'inspection qui contribuent à la définition des réformes et s'efforcent de les accompagner et d'en infléchir la mise en œuvre. Mais il faut accorder la plus grande attention à ce que ces erreurs ne soient pas ou ne deviennent pas des *fautes*. Cela implique que, quelles que soient les expérimentations dans le domaine du numérique, la question qui leur est liée de la liberté soit convenablement posée : question des libertés numériques, question de la personne propre, question des données personnelles. La contrainte pratique la plus fondamentale à laquelle nous soyons assujettis est celle de l'articulation du plan éthique et du plan pédagogique, articulation non pas des croyances morales et des objets techniques, mais, radicalement et sur un plan ontologique, de la nature du sujet et de son environnement intellectuel, d'une part, des outils numériques et du monde des réseaux, d'autre part.
- 25 Dans le contexte de l'école et de la formation de l'esprit, deux « fautes » doivent être effectivement évitées.
- 26 La *première* concerne les savoirs et la culture. De nature de plus en plus délibérément commerciale, l'expansion des réseaux se fait sur la base de la dispersion et de la marchandisation de l'information. S'il faut continuer de parler de « formation », il faut aussi veiller à ne pas confondre l'information et le savoir, la formation proprement dite et l'exposition d'un usager, quel qu'il soit, à des flux informationnels multiples et indistincts. La question, à vrai dire, n'est pas seulement celle de savoir comment recevoir, filtrer et assumer la pléthore informationnelle à laquelle nous expose notre pratique des réseaux. La vraie question serait plutôt celle de la *culture*. Qu'est-ce, en effet, que la culture à l'âge numérique ? Quel est le système des connaissances, des visions, des valeurs, des inflexions de la réflexion que nous sommes supposés mobiliser à l'ère du numérique ? Si la question de la « formation » conserve tout son sens, c'est au motif qu'elle ne constitue nullement une question technique : qui nous allons former, ce que nous allons lui apprendre, les programmes que nous allons lui imposer, la batterie de tests à laquelle nous allons le soumettre, etc. La question de la culture est une question de sens : au XIX^e siècle, elle se résumait à la maîtrise de Plutarque ; mais au XXI^e siècle ? Sans doute ne suffira-t-il pas de posséder ni même de manipuler informatiquement une version numérique des *Vies parallèles* !
- 27 La *seconde* faute qu'il importe d'éviter consiste dans la réduction informationnelle non plus du savoir, mais, cette fois-ci, des individus. Alors même que des pans entiers de notre existence se dématérialisent et deviennent, pour ainsi dire, des « flux substantiels », il est d'une importance capitale de réaliser et de garder en mémoire que *nous ne sommes pas de l'information*. Ce qui est en jeu, ici, ce ne sont pas simplement nos données personnelles. Dire que nous sommes tout autre chose que de l'information, que nous sommes des hommes, des femmes, des êtres de chair, ce n'est pas l'affaire d'un lyrisme de pacotille. La réduction informationnelle des subjectivités, c'est la réduction de leur histoire, de leur temporalité, de la succession de leurs états et des transformations profondes qui les affectent inévitablement et les altèrent. L'altération n'est pas vieillissement ni dépérissement, elle est notre devenir autre et la matrice de notre liberté. Réduits à des

données informatiques, nous en subirions l'éternité. Paradoxale condition qui nous verrait réduits à l'identité perpétuelle des mémoires machiniques, alors même que ces mémoires sont volatiles, fragiles et effaçables !

- 28 C'est donc à une véritable transmutation de ses acteurs et de ses objets que l'école doit actuellement faire face. Il lui revient d'assumer des existences dont elle ne peut plus tout à fait préserver – du moins à elle seule – l'intégrité sociale, morale et, en somme « ontologique » : les identités et leur temporalité vivante, leur histoire, le droit à l'oubli et à la déconnexion. Les flux qui vont de la classe à la maison, de la famille à l'administration, des maîtres aux élèves et de ceux-ci à l'école rendent à la fois difficile et nécessaire une *gouvernance numérique* apte à laisser ouverte la voie à de nouvelles cultures. Une réduction administrative de l'outil informatique en rendrait caduc l'usage et oblitérerait ses possibilités ; l'ignorance des enjeux d'une saine gouvernance des flux serait un déni éthique dont l'école souffrirait durablement.
- 29 Numériques, les cultures nouvelles ne peuvent pas se résumer à la seule maîtrise de protocoles et de langages techniques et aveugles, à un formalisme syntaxique dénué de tout horizon sémantique. Mais aussi, il revient à l'école d'encourager le déploiement de ces cultures « virtuelles » et ubiquitaires appelées à s'ancrer en elle, alors même qu'elles n'en sont pas issues et qu'elles portent la voix du tout venant, profane ou savant. Où il n'est plus seulement question de gouvernance, mais bien de *génie* : avec l'ardoise et la craie, l'école a inventé un savoir assimilable par tous ceux qui avaient la capacité ou l'opportunité existentielle de se plier à ses contraintes ; quels savoirs et quels partages inaugurent donc l'écran et la fibre optique ? Et quelle espèce de *hack* pourrait bien venir prendre, lentement et progressivement, la place de la dissertation séculaire ?
- 30 On s'est, autrefois, posé la question de savoir si des hommes, nouvellement rencontrés dans un monde lui-même nouveau, avaient une âme. Car la nouveauté, radicale, ne pouvait s'éprouver que sur le mode de l'incompréhension. L'évidence de l'apparence s'effaçait devant l'étrangeté de la langue et la réalité des mœurs disparaissait derrière l'inattendu des usages. La conviction, en outre, de porter avec soi la norme des choses et la majesté de l'humain rendait impossible d'apercevoir, même confusément, ne serait-ce qu'une image des valeurs dont on se prétendait soi-même la vivante incarnation. La violence devait donc être le langage de la compréhension et la conquête celui de la persuasion.
- 31 Le monde contemporain, saturé de liaisons informatiques, n'offre plus de tels enjeux ni de tels risques. Le commerce, dit-on, adoucit les mœurs ; il favorise aussi les échanges linguistiques et, avec eux, accentue le partage des valeurs. Pourtant, la rencontre de Plutarque et des géants de l'industrie informatique, la rencontre des suites logicielles et de l'école de Jules Ferry et, au-delà, de celle des jésuites du XVII^e siècle, provoquent non seulement des tensions, mais, véritablement, des conflits culturels et idéologiques majeurs. Car il s'agit de la rencontre d'une certaine idée de l'universel et de son partage, d'un côté, et de l'individualité, de la singularité, de son expressivité qui viennent de trouver, dans les flux numériques, une sorte de nouvel espace vital où s'épandre sans limite.
- 32 Or, c'est le signe que, d'une certaine manière, *le désir de savoir n'est pas éteint*. Les réseaux ne font pas advenir le règne de l'ignorance. Bien plutôt, ils nous permettent de découvrir de nouvelles manières de penser et d'être ensemble. Ce n'est plus dans le temps long de la méditation, c'est dans celui, trop bref, éphémère, de la coïncidence. Nous n'avons jamais

cessé d'être ensemble, mais nous ne le sommes le plus souvent, désormais, que pour un temps seulement, un temps extrêmement ténu, celui de l'intérêt que nous éprouvons pour quelque chose et qui disparaît dès lors qu'on passe, précisément, à autre chose. Nous butinons d'idées en idées, de registres en registres, d'espaces numériques en espaces numériques. Transis de la nouveauté de ce régime de la pensée et de son écriture, nous avons la possibilité du refus : refus de la pluralité, refus du risque de la pluralité. Telle est la tentation de refermer l'école sur elle-même, de n'y introduire les technologies de l'information et de la communication que pour mieux les contrôler, pour mieux en interdire les usages les plus inattendus ou les plus imprévisibles. Tentation d'une violence d'autant plus sourde qu'elle peut être parfaitement bien administrée et faire droit au « bon sens » le mieux partagé : pour éviter la violence du « monde extérieur » sur l'école, faire violence à ses démarches intellectuelles en réduisant, autant que possible, ses outils à leur ustensilité.

- 33 Mais une autre « fenêtre d'opportunité » est grande ouverte : celle, non pas seulement d'investir *dans* les espaces numériques, mais bien d'investir *les* espaces numériques. L'institution, c'est-à-dire l'Éducation nationale, introduit effectivement le numérique dans les écoles et dans les universités. Sait-elle pour autant véritablement ce qu'elle fait ? En un sens : très assurément ! Mais quant au fond, les interrogations restent ouvertes, pour elle aussi. L'institution essaie, expérimente, échoue parfois, réussit également. Quel bénéfice est-il possible de dégager des tableaux blancs numériques ? Et des espaces numériques de travail ? Au-delà de la conviction qu'ils contribuent à distendre les nœuds traditionnels des interactions sociales et qu'ils préparent de nouvelles manières d'apprendre et de savoir, il n'est pas encore clairement possible de mesurer les conséquences de leur introduction dans l'espace scolaire et universitaire.
- 34 Le numérique nous plonge tous – et non pas seulement l'institution scolaire – dans une atmosphère de doute et d'incertitude. Ce n'est pas seulement que nous ne savons pas bien quelles possibilités renferme le numérique, c'est aussi et surtout que nous ne savons plus bien ce que sont « formation » ou « culture ». Et nous ne savons plus bien, non plus, ce que nous sommes en notre être propre ou, pour dire par manière de symétrie, ce que peut être une « ontologie du sujet » ou « égologie ». Notre tâche, si cette condition nouvelle en détermine une, n'est cependant pas de douter. « Douter », ce serait faire silence sur la réalité et dénier à la pensée la puissance de se l'approprier. Ou bien ce serait, plus cyniquement, surfer sur la vague des profits, petits et grands, que les « formidables opportunités » du numérique et des réseaux peuvent offrir aux personnalités les plus entreprenantes. Plus en retrait et, espérons-le, en surplomb, nous nous contenterons d'un impératif à la fois plus simple et plus exigeant : nous jeter, comme à pensée perdue, dans l'effort de comprendre le réel, *notre* réel et, de la sorte, mettre nos propres doutes en question.

RÉSUMÉS

Dans sa réalité contemporaine, notre monde ne se caractérise pas seulement par une expansion continue des réseaux, mais par son propre recouvrement informationnel et réticulaire. Or les espaces numériques sont des espaces sémantiques, ce ne sont pas de simples superpositions de dispositifs techniques. Ils sont formés par l'ensemble des connexions que suscitent les ressources numériques disséminées et exploitées à travers les réseaux, et ces connexions elles-mêmes dénotent des pratiques intellectuelles dont la nature et les normes se reconfigurent progressivement, mais inexorablement.

Dans de telles circonstances, quelle maîtrise les institutions éducatives, scolaires et universitaires, peuvent-elles avoir des processus de formation des maîtres et des élèves, de ceux qui savent déjà comme de ceux qui ignorent encore ? Et quels doivent être leurs compétences et leur savoir ?

L'école, en effet, ne constitue plus un monde « à part » où acquérir les connaissances et les aptitudes requises par une vie adulte et citoyenne. Le périmètre contemporain des apprentissages excède largement celui d'une culture dite, à tort ou à raison, « classique », et les méthodes permettant d'en investir le territoire sont considérablement perturbées par une concurrence exacerbée des ordres scolaire et profane. Une culture nouvelle, essentiellement numérique, se fait ainsi jour, dont il importe d'appréhender, de comprendre et de maîtriser les normes et le sens.

Our contemporary world is characterized not only by a continued expansion of information and communication services, but also and mainly by its latticing with networks and their globalised techno-structure. Nonetheless, digital spaces are semantic spaces, not the mere result of interconnected technical devices. Cyberspace results from the dynamic set of connections generated by digital resources scattered and requested across the world. Connections themselves denote intellectual practices whose nature and standards are gradually, but inexorably reconfigured.

Under such circumstances, what sort of control can educational institutions, schools and universities, have of the training processes adapted to teachers and students altogether ? How and for what purposes can they be trained? What should their knowledge and skills be ?

Schools, in fact, no longer form a world « apart » where the knowledge and skills required by an adult and civic life are acquired. The scope of contemporary learning far exceeds what is rightly or wrongly known as « classical » culture. Patterns and methods needed to invest the field of learning are considerably disturbed by a fierce competition between schools and universities on the one hand, the profane world on the other. A new, mainly digital culture is emerging, whose standards and meaning should be apprehended and analysed with the best possible insight.

INDEX

Mots-clés : culture numérique, littératie, information, connaissance, école, enseignement

Keywords : digital culture, literacy, knowledge, school, teaching

AUTEUR

PAUL MATHIAS

Agrégé de philosophie, membre de l'équipe Réseaux, Savoirs & Territoires de l'ENS. Ancien directeur de programme au Collège international de philosophie

Parmi les publications :

La Cité internet, Paris, Presses de Sciences-Po, 1997.

« Philosophies entoilées », *Rue Descartes*, n° 55, 2007.

Des Libertés numériques, Paris, PUF, 2008.

Qu'est-ce que l'internet ?, Paris, Vrin, 2009.

« The BPI Nexus », in M. Hildebrandt et A. Rouvroy (éd.), *Law, Human Agency And Autonomic Computing*, New York, Routledge, 2011.

« En las redes de Solón », in S. Champeau et D. Innerarity (éd.), *Internet y el futuro de la democracia*, Barcelone, Paidós, 2012.