

## Prendre soin du sujet des médias

Pédagogie et seconde vie

Jean Agnès

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/leportique/1341>

DOI : [10.4000/leportique.1341](https://doi.org/10.4000/leportique.1341)

ISSN : 1777-5280

### Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

### Référence électronique

Jean Agnès, « Prendre soin du sujet des médias », *Le Portique* [En ligne], e-Portique, mis en ligne le 28 décembre 2007, consulté le 10 septembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/1341> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.1341>

---

Ce document a été généré automatiquement le 10 septembre 2022.

Tous droits réservés

---

# Prendre soin du sujet des médias

Pédagogie et seconde vie

Jean Agnès

---

Nous ne savons que penser des changements  
prodigieux qui se déclarent autour de nous, et  
même en nous (Paul Valéry)

- 1 Avertissement (décembre 2007). L'actualité française récente a souligné à nouveau l'importance du rôle des médias pour l'économie politique et la liberté de pensée. Ce qui interroge le niveau d'éducation, de prise de conscience et de scientificité nécessaires à tout choix éclairé.
- 2 La mutation en cours que nous avons naguère située, pour des raisons pratiques, à partir du triple procès d'informatisation (cybersphère), de médiatisation (médiasphère) et de réification (plexosphère) de la société se manifeste dans des caractéristiques de la culture impliquant des modes de pensée inédits.<sup>1</sup> Nous voici bien au-delà de simples outils disponibles au besoin, mais au sein d'un véritable *environnement* dont nous avons nous-mêmes délimité les paramètres. Cette "écosphère" est le dernier cri de notre propre artefact.
- 3 Le sujet de l'éducation, et singulièrement l'enfant, est soumis aux effets de cet environnement inédit Ce *changement de paradigme* affecte, après d'autres, les conditions mêmes de la transmission, ce dont ont témoigné maintes déclinaisons récentes d'une aporie constitutive d'un sujet lui-même inattendu – jusque dans ses aspirations latentes et ses champs d'attentes implicites. C'est bien de lui qu'il s'agit de prendre soin en procédant à une révision des paramètres éducatifs.
- 4 Ceci n'est ni anecdotique ni anodin. Pour le passer sous silence ou le rendre accessoire ou futile, le monde scolaire entretient un permanent porte à faux, sous forme d'échecs partiels ou envahissants. L'*étrange* rapport que l'école entretient avec les médias laisse beaucoup d'entre nous perplexes. Le moins qu'on puisse dire est que le message n'est pas limpide. Or l'appartenance au temps et à l'espace des médias<sup>2</sup> nous impose des tâches en conséquence : *former* (car il nous faut savoir construire et l'utiliser cet univers), *éduquer* (car nous devons l'habiter), *veiller* et *remédier* (quand il nous dépasse ou nous aliène). C'est bien une exigence de soin, au sens d'une préoccupation éclairée

et d'une occupation délibérée. Dans cette circonstance, nous sommes trop souvent désemparés ou désarmés, prompts à éluder le problème posé, et à décliner notre responsabilité – ajoutant au divertissement de la technique la déroba de la raison. Pourtant, nous ne manquons ni de ressources ni d'expérience, mais sommes peu assurés de l'intelligence de leur transmission : c'est là une interpellation permanente pour l'éducation "tout au long de la vie".

- 5 A cette question s'attache une triple délibération, topique, méthodique et clinique.
- 6 Le premier examen, celui d'une conscience écologique, porte sur l'état des lieux : quelle carte<sup>3</sup> pouvons-nous dresser de cet univers que nous avons à habiter ? Pour quelle interprétation ? Et aux termes de quelle référence épistémique ? La seconde discussion étudie les voies à distinguer, les parcours à suivre, et les modes de cheminements (méthode). Elle prévoit l'accompagnement éducatif fait de veille et de pédagogie. Une troisième résolution est nécessaire, qui mesure les risques, diagnostique les atteintes et prépare au besoin les remèdes : la clinique est l'espace du soin.
- 7 Les notes de travail<sup>4</sup> qui suivent sont relatives à nos recherches autour de la philosophie des médias ; elles proposent d'envisager sous l'angle du *soin éducationnel* (Agnès 2003) comment les difficultés mêmes relatives à la prise en compte de ces questions interrogent la philosophie de l'éducation dans son rapport à la pratique éducative.
  1. Le paysage[point]com
  - 8 Tous s'accorderaient volontiers sur le changement de paradigme en cours, sauf que le diagnostic ne fait pas consensus : la nature et la portée du bouleversement font l'objet d'appréciations variées, de "débats", comme si nous manquions de références pour en juger. Cependant, une topique s'installe, dont on pressent l'importance, sans trop oser en tirer les conséquences.
    - 1.1. Les descriptions : Linux, google et Big Brother
    - 9 Nous sommes passés en très peu d'années de logiques encore facile à cerner (univers linéaires de la lecture, formations mosaïques de la presse et de l'image, alliances simples comme celle de l'informatique et du téléphone dans la télé-matique) à des formes à la fois polysémotiques et mouvantes, rapides et labiles. Les grands médias d'information non seulement véhiculent une vision du monde mais construisent le sens du monde. Ils en règlent les schémas, en dictent les croyances et contraignent le réel à un mode d'analyse à sens unique. *Seuls les médias sont désormais visionnaires*. Les analyses relatives à la vidéosphère, ou le virtuel restent bien en deçà de la notion de simulacre chez un Baudrillard, ou de Spectacle de G. Debord, que l'on veut souvent réduire au spectaculaire, à la mise en scène voire à la désincarnation du réel et qui, au contraire, introduit une tout autre ligne critique.
    - 10 C'est le monde de la transparence, de l'immédiateté, du fractal, de l'investissement généralisé de l'intervalle, le temps de la complexité. Diverses études s'attachent à en décrire les caractéristiques, sans qu'aucune vue d'ensemble soit seulement possible. Elles insistent volontiers sur les ambivalences constitutives, les , les conflits et les complémentarités, autour de quelques grands thèmes comme la multiplication (diversification des supports), la prolifération (logorrhée, accumulation, arasement), les figures de la vitesse (qui seront complétées par les figures du mouvement : accélération et surexcitation incessante des données et des flux, ce qui a intrigué tant d'observateurs depuis au moins G. Berger), la fragmentation (contemporaine du

monolithisme), le *réel fictionnel* (mondes virtuels<sup>5</sup>, mondes possibles, suppression du principe de réalité (Baudrillard); la métaphore de la totalité, etc.

- 11 En même temps, peut-être parvenons-nous, après l'ère sémiotique, la communication, l'anthropologie, à quelque époque du texte syncrétique dont l'Internet véhicule simultanément les aspects. Plus encore : alors même qu'il *n'existe pas* (Gagnon), il est embrassant. Et puis, à quel nouvel avatar nous attendre ? On a beau chasser l'art total, il revient en nous absorbant. *Nous y sommes.*
- 12 Sur ces espaces se tracent alors de nouveaux parcours de la connaissance et se forment de nouveaux savoirs, qui risquent, à leur tour, d'ajouter à la confusion. Dans leur travail d'interprétation du monde, les médias constituent une formidable machine à produire du sens, mais aussi à broyer du sens. Nous sommes sensibles aux conséquences de cette situation. De nouvelles rationalités se mettent en place, sans pensée d'accompagnement, qui précède ou qui suit, ou si peu qui ressemble plus à du positionnement... . La mutation touche les modèles politiques, 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. Et si, davantage encore, nous étions passés cette fois de l'autre côté du miroir, de la matrice... *de l'autre côté de l'époque ?*

#### 1.2. Les partitions : science et mythe

- 13 Montrer le monde et le créer : ayant conscience de cette double fonction, il importerait que notre science soit lucide, que nos mythes soient explicites. Il y a bien des tentatives, clairsemées pour lever un peu de voile sur ce monde inintelligible sans quelques clés d'interprétation. Les caractéristiques de cet univers font l'objet de travaux épars, portant sur tel ou tel aspect : technique, sémiotique, économique. La multiplication des approches partielles ou cloisonnées, en faisant écho à la dispersion des données, participe de l'entropie et en répond pas à nos attentes d'interprétation. Mais pour dépasser le discours d'opinion dominant, nous manquons de "théorie critique".<sup>6</sup>

#### Tropes

- 14 De grands discours traversent cet univers, comme celui du Village global ou de l'Utopie. Les panoramas insistent sur telles de ses caractéristiques, selon tels angles ou modes de description et d'interprétation (réseaux ; territoires numériques ; faux/virtuel<sup>7</sup>, sphères ; spectacle, axiosphère, etc.; ou encore : cyberculture<sup>8</sup>, perspectives computationnelles, mémétique, complexité, communauté, mondialisation.<sup>9</sup> et insistant sur tel aspect particulier (v. les des images et des hybridités, les obsessions économiques, les théories du réticulaire). Les "grandes métaphores" - biotechnique, économique, cybernétique, topographiques... - des commentateurs nous fournissent quelques pistes ; on connaît les variations sur la carte, la *toile* (figure barthienne du texte, du tissu - dans cet "omnimonde", la toile est celle d'un *toit* qui nous tient unis dans un consensus quasi festif), le rhizome "deleuzien"<sup>10</sup>.
- 15 En nous référant à notre tripartition empirique on distinguerait trois types de théories :
- 16 - Relevante du programme : Cybersphère. Algorismes, théories de l'écriture et de l'hypertexte<sup>11</sup>. Programmatique (cybernétique) graphétique. L'Internet est la

métonymie d'un "univers de possibilités", mais en même temps, comme *Grande Ecriture* (l'ultranet) du temps présent.<sup>12</sup>

- 17 - Relatives aux Médias : Médiasphère. Médialogie générale<sup>13</sup>
- 18 - Concernant les Réseaux : Noosphère. Rétiologie. Projet de recherche en diktyologie (théorie des réseaux, Mathias)
- 19 Les différentes approches en cours feraient-elles socle à une anthropologie générale des médias ? En réalité, elles restent éparses. Plus profondément il faudrait pouvoir d'abord travailler selon une référence épistémologique et scientifique permettant de définir les champs heuristiques utiles.<sup>14</sup>

Perspectives politiques

- 20 Ce monde que l'on attendait multipolaire, florissant et inventif est paradoxalement unidimensionnel et conformiste. A l'inverse, tous appelés à y intervenir ou à y créer, de nouvelles formes de qualification sociale émergent. <sup>15</sup>
- 21 Villages tentaculaires. Le planétaire utopique n'existe pas. N'existent que des bourgs, des hameaux, des quartiers. Mais ce que permettraient nos prouesses techniques ne donne pas lieu à ce qu'on espérait encore récemment des "communautés virtuelles" : le village n'est pas global, mais tentaculaire. Comme devant.
- 22 Le temps de réaliser ce qui nous arrive... Il faut surtout comprendre que nous ne sommes pas maîtres du jeu, et que nous obéissons à des règles qui nous sont données, car paradoxalement, l'expansion d'un monde fictif réduit d'autant l'imaginaire. Là où nous pouvions inventer formes et figures, les images nous sont imposées et nous avons perdu notre capacité créatrice.<sup>16</sup> Il faut surtout comprendre que le réel a changé<sup>17</sup> : certes, la fantasmagorie ne dure que le temps de la représentation, mais le risque est qu'elle s'installe au-delà de son cadre naturel. La scène déborde, et la réalité sociale elle-même, supplantée par le discours, devient celle d'un univers second. D'où la conception contemporaine d'une politique du faux-semblant et du citoyen-acteur, comme on voit dans la progression de la démocratie française vers des formes ludiques.

Partis-pris

- 23 Le poids des dispositifs culturels est tel que la crainte de "dérapages majeurs " est constante : stratégies des groupes de prise de pouvoir (utilisation des moyens d'information), marchandisation des usagers (Google)<sup>18</sup> Nous voici bien loin des sophismes d'une époque antérieure sur le "4<sup>e</sup> pouvoir" et des croyances en un "5<sup>e</sup> pouvoir". De nombreux auteurs ont dressé un tableau inquiet<sup>19</sup> des conséquences sur le sujet de notre négligence actuelle, et seuls les tenanciers des médias relativisent la portée de ce qui est en cours. Marquant en tous cas, que dans cet univers fractal, les événements de rupture ne sont pas toujours précurseurs de réaménagements : ce qui devrait constituer la culture intergénérationnelle chère aux Lumières est mis en doute par la généralisation d'une topique de la catastrophe. Celle-ci se décline le plus souvent soit en termes de descente (avalaison) soit en termes de renversement (par un passage de l'autre côté). L'évaluation doit établir s'il s'agit bien pour nous d'une expérience extrême.

1.3. L'évaluation : la jauge Internet

- 24 Une fois assurés de disposer d'un état des lieux suffisant et de quelques hypothèses sur les mutations anthropologiques induites par Internet - ce qui suppose une théorie générale des médias (alors qu'abondent les « suppléments d'âme » et les assertions des philosophes généralistes, toutes postures incapables de générer et d'animer le chantier

nécessaire), et, en amont de questionnement, une philosophie des médias – nous nous trouvons encore en mal d'évaluer notre propre situation. Il importe de savoir si l'Internet reste un élément matériel parmi d'autres (fût-il (futile) le dernier avatar de notre artefact), ou s'il s'agit d'un soubassement majeur : si pour les uns l'époque ne se renverse pas, mais se déroule et ne cesse de s'explicitier,<sup>20</sup> 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 décisif, 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. Plus délicate encore est donc la question de savoir si le sens de l'éducation lui-même serait modifié par les nouveaux environnements est donc essentielle pour ne pas désespérer d'une maîtrise ni sombrer dans les vertiges de "l'homme nouveau".

## 2. Le diagnostic[point]fr

Les symptômes que la médecine moderne s'efforce de traiter n'ont guère de rapport avec l'État de notre corps ; ils sont, bien davantage, les signes des préjugés et des désordres propres aux façons modernes de travailler, de se distraire, de vivre (Illich)

25 Ce changement d'ère inclut la mutation du sujet. Elle marque sa production et la fin du sujet de la modernité<sup>21</sup> Où sommes-nous désormais, où en sommes-nous ? Cette métamorphose ne va pas sans provoquer, devant l'appréhension, quelque consentement aux formes variées du dérivatif.

### 2.1. Nouveaux modes d'intelligibilité

26 *L'éducation ne se borne pas à l'enfance. L'enseignement ne se limite pas à l'école. Toute la vie, notre milieu est notre éducateur, et un éducateur à la fois sévère et dangereux.* <sup>22</sup>

27 Les considérables modifications de la donne génèrent de "nouveaux modes de pensée" et aboutissent tôt ou tard à des déplacements des frontières et des zones disciplinaires. Voire "à plus ou moins long terme une redéfinition des divisions de l'enseignement". Reste à l'histoire de décider quand les changements de paradigme, largement à l'œuvre, y compris en sciences humaines<sup>23</sup>, susciteront des modifications structurelles.

<sup>24</sup>

28 Nous avons à nous préoccuper ainsi du fait que nous sommes autres que ce que nous avons été. A bien prendre la mesure du changement de paradigme dont nous sommes contemporains, et qui modifie singulièrement notre mode d'intelligibilité. Cette situation culturelle génère et sous-tend une manière différente de penser, d'autres modes de lecture : dans le plan de la cybersphère, fait de numérique, d'arborescences ; dans celui de la médiasphère, au monde mosaïque, fractal ; dans celui de la plexosphère, installant l'hypertexte, le rhizome ... Cette situation favoriserait-elle :

29 - l'individualisation, la virtualisation et la micronisation du pouvoir en empêchant la coexpérimentation ? - la totalisation spectaculaire en rendant vain tout exemple ? - la réinterprétation continue des messages et leur incessante confiscation dans un univers d'auto-discursivité en stérilisant par avance toute reprise ? Elle participe aussi de la "crise de la culture scolaire", non limitée pour nous à ses attributions traditionnelles de

surface, mais comportant ce qui travaille en sous-main le texte éducatif.<sup>25</sup> Elle modifie les termes et les paramètres de la transmission. A la crise de la représentation, se superpose celle de la transmission<sup>26</sup> C'est le procès même de transmission qui est touché. La modification globale porte-t-elle atteinte au principe qui nous constitue ?

L'éducation seconde

- 30 Les médias (entendu donc ici dans leur sens concret général.) sont au cœur d'une question qui, aujourd'hui, n'a plus tant bonne presse dans les faits, qui est celle de la formation en éducation seconde. Ni connexe, ni secondaire. La "pensée des médias" est prégnante. La guerre médiatique est totale.
- 31 Nous sommes nous-mêmes le texte.<sup>27</sup> Mais aussi la valeur, car nous pouvons ont souligné les auteurs, aussi nous-mêmes un élément de la machine. Que devient-on, quand nous sommes passés de l'autre côté des écrans ? Cette situation entraîne une perte des repères traditionnels, qui en l'absence de nouveaux cadres peut se traduire, nonobstant notre carapace protectrice, par des altérations des facultés telles que confusions, déréalisations, dévalorisations, dislocations (la "fracture sociale). De très nombreux propos touchent aussi "les dangers et les atouts des mondes virtuels". Nous voici donc tout à la fois hors de nous-mêmes et trop dans le monde.
- 32 Ce ne sont pas les avertissements de référence qui ont manqué<sup>28</sup> : mais il est de bon ton d'en faire fi comme de vieilles lunes, et de s'accommoder de l'univers "entier" du discours médiatique. Alors que la culture scolaire peine à intégrer cette dimension, la formation aux médias pourrait de donner comme tâche d'inverser la tendance. Les médias sont au fond issus de notre école. Impossible de se déclarer en faux. Si l'école précède les médias, elle n'est pas pour autant à tout coup prédominante dans la construction du sujet contemporain. Nous portons sur tous ces médias un même regard ambivalent : nous considérons la télévision aussi bien comme un outil éducatif que comme une drogue, les téléphones mobiles tant comme une nuisance risible que comme un objet nécessaire, les jeux sur ordinateur à la fois comme des supports d'apprentissage et comme une pratique dévoreuse de temps. Cette dualité, dans sa stabilité discursive, offre un dangereux alibi à l'inaction.

## 2.2. Génération

- 33 Revenons sur l'indécision du diagnostic relatif aux effets individuels et sociaux.
- 34 En bons comportementalistes, nous nous inquiétons d'un sujet contaminé, angoissé, inhibé, de ces enfants transi(t)s, qui s'adonnent aux charmes des discussions express, du parler vite, s'enferment dans les bulles autiques, ou tâtent de l'exhibitionnisme, et cèdent aux « addictions médiatiques », la surconsommation ou la réception passive des messages médiatiques tenant de la conduite à risques. Dépossession, babélisation, et autre *incuriosité* font rage. Dans ces « paradis artificiels »<sup>29</sup>, les comportements s'inscrivent dans le projet de déréalisation présidant à la logique du jeu. Le jeu est ici, dans cette nostalgie de la fumerie, redoublé. Les réunions de Rave et l'usage des psychotropes ne sont que les indices d'une addiction plus vaste.
- 35 La tél-émotion, provocatrice de(s) sens, offrant la mise en scène de la compassion, présente une véritable inversion de la fonction soignante du discours, et participe du même coup à la subversion de l'idée d'humanité. Cette influence de la surchauffe, de la surexcitation, nous place aux antipodes de l'intériorité qui nous fonde. Elle en interdit jusqu'à l'idée, condamnant là toute philosophie.<sup>30</sup>

36 La pensée du jour serait-elle définitivement molle ou fébrile ? L'intensité des avertissements, de D Wolton à JL Nancy, vise à nous faire prendre conscience des difficultés liées au passage de la modernité à la postmodernité et prendre la mesure de la mutation en cours. Car c'est de moi-même qu'il s'agit, qui pratique au jour le jour, inclus dans le processus. Qui suis un autre moi. Mais comme tout un chacun, je sais en même temps que les médias jouent et se jouent de moi. Position sociale aidant, j'ai quelques échappatoires à ma disposition et sais botter en touche. Mais le plus souvent j'habite en ce monde sans même me soucier de ses principes d'architecture. Notre dévastation intérieure provient de l'environnement et de l'acceptation de la dévastation du monde. Triste individu, réduit à sa portion, ou disséminé en parcelles, et dont le procès ne semble plus à faire.<sup>31</sup>

Mon Blog à Moi-je

37 Dans une société radicalement désorientée, plus au fond que "décivilisée", comme on a pu dire, que devient le sujet de la communication sociale ? Internet bouleverse la prise de contact. Voici chacun de nous affublé d'un portable, d'un blog. Le blog, particularise et privatise jusqu'au texte collectif. C'est certes le lieu de la confusion entre sphère publique et sphère privée (personnalité publiques proches de vous, "grands enfants" s'offrant intimement à l'accès public) non seulement la promotion de l'individualisme et du principe d'exhibition, la révision de la personne tandis que chacun devient une VIP, les gens importants se mettent à la portée de tous. L'arasement de la hiérarchie cohabite avec la sur-hiérarchie), mais aussi, au même titre que le "feedback" dérisoire des forums et des listes de discussion annexes, un simulacre de liberté de pensée. L'Internet place symboliquement et effectivement l'individu à ses deux pôles extrêmes : capacité de communiquer le plus loin possible, et, à l'inverse, de se lover dans une bulle de soi. Cette tension entre exacerbation de l'individuation et politique de la foule en quelque sorte écartèle la personne, désormais proche du théorique : entre isolement et reliance, individuation effective et collectivité abstraite, entre les deux pôles excessifs de l'individu isolé et de la totalité communicante...

38 Nous assistons impuissants à la captation du sujet, devenu "otage" de cette visée qui ne s'avoue pas. Sans aller jusqu'à l'effondrement du sujet du cybertotalitarisme (Mandosio). Il est alors question de conditionnement néotechnologique "techno-utopie" (Petrella), d'asservissement – car il importe de comprendre que les stratégies de confusion entre autorité et soumission s'opposent à la visée d'épanouissement de la personnalité, au profit de l'adaptation à un conformisme préexistant<sup>32</sup>

39 Voici donc le sujet en proie aux médias : arraisonné, éclaté, effondré. Non seulement fabriqué, mais livré - à lui-même, au marché, au discours. Au fond, nous serions déjà préparant une "posthumanité".

40 Pour rester plus immédiat, ressurgit ici le problème des "pathologies sociales" (vs la vision simpliste de médias "pourvoyeurs de maux"), ou pathologies de la culture : les nombreux blocages dans l'excès médiatique offrent de quoi établir les fondements d'une véritable "nosographie" des risques" et des atteintes.

41 - Dans l'ordre de la *communication* : tautisme, conformité,<sup>33</sup> confusion. Externation. Le paradoxe de la distance : le sentiment de communauté. Corps et dialogue sont feints. L'absence d'échange préalable ruine le procès de transmission. Confusion de la sphère privée et de l'espace public, sur-individualisation (le phénomène est désormais ancré : "le conformisme de masse ne contredit pas l'individualisme, il en présente au contraire le triomphe et la généralisation".<sup>34</sup>

- 42 - Dans l'ordre de la *représentation* : distraction mortelle (Neil Postman), dissolution, "réel devenu fiction" (Marc Augé). Fragmentation (intersection des sphères médiatique et sociale)
- 43 Déréalisation et réel fictionnel. Dans la "vidéosphère" la présence réelle appartient au jeu. D'une manière plus générale, dans la médiasphère, nous sommes projetés, au sens cinématographique, pour ainsi dire, sur notre propre image et en tous cas hors de nous-mêmes. Et simultanément nous voici trop dans le monde, nous adhérons – le plus souvent à notre insu – à cet intérieur qui nous a été préparé.
- 44 - Dans l'ordre de l'*économie* : marchandisation (Dufour), mercantilisation, et à terme, réification.<sup>35</sup>
- 45 Et "ça craint"! Cela craint en nous que ce sublime renoncement à nous-mêmes, de l'ordre du divertissement, mais aussi de la déstructuration, ne finisse par s'installer définitivement. Nous aurions affaire alors à un sujet-type (qui est en fait un stéréotype du sujet, délimité par les visées sociotechniques), spécialisé, réifié.
- 46 On comprend aussi ce que cette "fabrique du sujet" (Dufour) signifie pour le pouvoir contemporain : l'individu, c'est tout bénéfice! C'est qu'il s'est agi ces derniers temps de le livrer à lui-même, et au marché, qui monopolise les échanges. Le résultat c'est que nous sommes comme possédés, au sens de la marchandise, au sens du leurre. En termes de consumérisme, le "citoyen" est moins formé ou informé, que convoité. Il est convié à adorer de belles idoles. Le poids de l'institué est ici accru. A la vénération de la technique, celle de la "double institution" des médias et de l'école place le sujet dans une position d'humiliation qui n'est supportable qu'au prix de quelques compensations symboliques, alors même que c'est la fonction symbolique du sujet qui est altérée.
- 47 Le diable s'agite en nous, et nous le voulons bien.
- 48 Cet univers n'excite pas davantage, mais pas moins, les appétits de domination que les précédents. Il peut s'ensuivre une double sujétion : à l'idolâtrie de l'environnement, et à quelque autorité supérieure inavouée. La servilité se double ici d'une forme inédite du fétichisme. Le discours politico-médiatique pénètre "comme par effraction".
- 49 Ce qu'ont bien compris les nouveaux rhéteurs. La néo-rhétorique relayée par les médias est une entreprise de réduction des têtes, et non un discours vérifiable ; l'argumentation même y est absorbée ; ce qui compte, ce n'est pas ce qui est dit, mais l'éclat de dire.
- 50 L'heure n'est plus alors à se délecter de sophistique pour relativiser l'œuvre de persuasion des moyens dits d'information : chacun s'en rend compte et nous connaissons notre propre sensibilité à la propagande. Mais alors que nous y consentons, nous ne cherchons pas à savoir comment nous en défier, et si possible, disent les optimistes, interpellé cette dérive inlassable.<sup>36</sup> Le cybercitoyen ? Il est en marche. L'individu est sommé de se conformer à l'injonction du jour, au primat de l'image sur les contenus, qu'elle transcende ; des stéréotypes sur le sens, qu'ils paralysent.
- 51 Avec le spectacle, nous sortons de nous-mêmes. Nous ne sommes pas seulement comme en d'autres temps aliénés (autres) mais identifiés (mêmes). La séduction des médias et leur proximité de l'exercice du pouvoir sur les âmes est telle que les philosophes et maîtres à penser y abondent et qu'il est quasi impossible pour les professionnels comme pour les (toujours rares) spécialistes des médias en éducation scolaire, d'interpeller leur rôle et pour autant de penser leur propre condition.

- 52 C'est dès lors un sujet *mal-mené* que celui de la pédagogie : le discours paradoxal des médias, relayé par celui de l'école, crée un conflit interne majeur, intériorisé ; aux dissociations du monde correspond la rupture interne, l'impossibilité pour le sujet de se concilier. La tension aurait dû s'avérer féconde, qui n'est plus qu'une perversion du paradoxe.

	Programme	Médias	Réseaux
Processus	informatisation	médiatisation	réification
Univers	cybersphère	médiasphère	plexosphère
Construction/impact	information	virtualisation	délocalisation
Mode de pensée	numérique	analogique	labyrinthique
Etude	logique	médialogique	plexologique

	P	M	R
Points d'atteintes	Codification/ Réglementation	Absorption/ Déréalisations	Bulle/transparence
Principe d'action, remédiations	programmation	réalisation	relation

PMR - éléments de nosogramme © Source : J. Agnès

Les médias comme horizon honteux de nous-mêmes

- 53 Voici donc le sujet éclaté : la rhétorique de cette mise en pièces s'ordonne autour des deux champs de figures de la dissémination (blocs de sens, épars, flottants, sans théorie de l'"univers obscur", pour donner au moins un lieu à leur errance) ; de figures du clivage (avis partagés, pensée binaire, médiaphobes et médiaphiles en guise de pensée). Le voici arraisonné, abîmé dans l'univers du jouet, absorbé<sup>37</sup>, et comme évidé : dans les intervalles ; le voici accablé, leurré, "illusionné" (ce qui interpelle la vérité) ; subjugué (ce qui interroge la liberté) ; possédé (questionnant l'activité) ; floué (arraisonnant la représentation). Ce Je est bien un autre : la "société de spectacle" nous exile. Nous avons cru nous inscrire dans une histoire linéaire et progressive alors que nous voici, dans le tumulte, inclus malgré nous dans la boucle, le repli ou la spirale. Ce sujet assimilé au processus d'entropie se superpose au sujet originare du chaos initial, dissocié d'avec lui-même.
- 54 Nous *intériorisons* les schèmes de construction de cet univers dont nous sommes comme "imprégné". Mais alors qu'il faudrait en quelque sorte "extérioriser" cette imprégnation, expliciter ce qui se passe à notre insu, l'éducation actuelle l'externe et ainsi désamorce toute chance de réponse au fond. C'est la même erreur que celle qui fait de l'environnement un objet, un thème ou une fonction parmi d'autres : le savoir en est arasé.
- 55 Ce que permettent les nouvelles techniques en cours d'évolution ultrarapide ne préjuge pas de leur usage réel : cet écart entre les possibilités tactiques et heuristiques de la machine<sup>38</sup> et les comportements de recherche ou de pédagogie prend ici une signification radicale ; car l'interrogation de savoir en quoi négliger ces possibilités au lieu de les investir hardiment nous rend suspicieux de notre propre artefact, nous distancie de nos propres projets, et crée un inquiétant écart qui nous rend à la fois virtuellement capables et pratiquement indigents. L'école comme les médias sont deux domaines à haute teneur en enjeux symboliques. Leur rencontre est à haut risque. Sans

doute faut-il chercher là une raison du fait que l'éducation nationale depuis trente ans déclare introduire les médias : en principe ; en réalité par la bande.

- 56 Le propre de cet univers, comme on le voit dans ses paroxysmes politiques du moment, est de nous absorber complètement, et qui pourrait décider si les efforts depuis Debord ou Châtelet seront suffisants pour nous extraire – et à quel prix, dans quel état ?
- 57 Que reste-t-il au bout de ce récit douloureux – celui d'une revendication humaniste, d'une quête de sens, qui revient en forme de plainte nostalgique, se rapportant à la disjonction du sujet d'avec sa vocation effective et réflexive dont il est le plus souvent comme privé ?
- 58 Déjà que nous étions fragilisés par ce fait que nous savons de quoi nous sommes capables, mais aussi de quoi nous ne nous occupons pas. On a beau enfouir la mauvaise conscience, le problème reste là. Le soin à prendre est donc d'abord celui de notre réticence. On ne peut s'arrêter à quelque "pathologie de la culture": la personne entière revendique - celle même qui est imprégnée des caractéristiques de la culture en train de se faire, et dont il est bon gré mal gré partie prenante ; qui subit et marque sa soumission, comme celle qui exprime son aspiration de liberté, le sujet en action d'exister, capable d'engagement.

### 3. Le travail[point]org

- 59 C'est dans le vide béant entre l'univers médiatique (trionphaliste) et la pratique scolaire (misérabiliste) que se situe une contribution de poids à la véritable "fabrique du crétin", dans le sujet délaissé. La médiasphère engendre une multiplicité des attitudes et des modèles, qui laissent parfois la plupart de ceux qui ont été formés par le système actuel. Même si nous ne sommes pas partie prenante, "adhérents", nous sommes malgré nous concernés. Comment serions-nous assez guidés dans nos aspirations profondes à comprendre et à cheminer ? C'est là un défi lancé non seulement au système scolaire, mais aux instances éducatives et sociales : la question ici est de savoir ce qui se passe à partir et au-delà du constat.
- 60 Comment *habiter* cet univers ? Comment assumer l'ampleur de la tâche ? Si on considère la complexité de la configuration, si l'on veut tenir compte du fait que les médias nous accablent par la masse et la composition de messages impossibles à recevoir – les exemples les plus connus sont ceux de la sur-mise en scène - politique ou événementielle - qui font les "objets de savoir" ici improbables, et de toute façon le spectateur - direct (qui "assiste"), partiel (qui "zappe") ou indirect (qui "en entend parler"). - impuissant. Que peut quelqu'un qui n'a pas une forte formation ou un solide bon sens contre les images assénées des "grands événements" ou la disparition des contenus de sens derrière la mise en spectacle ? Que peut faire un jeune citoyen convié à voter et forcément désemparé, au moins autant que nous le sommes (à part quelques esprits supérieurs qui font profession de s'y retrouver) ? Comment prendre soin du nous-sujet ?
- 61 Bien plus qu'à apaiser ou réparer, le soin consiste à nous assurer de notre condition. Il nous installe dans le monde. En amont, il aménage notre pouvoir être là, en aval, il garantit le respect des générations suivantes. C'est la tâche de l'éducateur de fournir les moyens de compréhension et d'indiquer les chemins possibles.
- 62 C'est bien le sens que nous donnons à la méthodologie. Le chemin n'est pas donné : non seulement nous le traçons, mais encore, pour suivre Nietzsche, nous sommes nous-mêmes le chemin. Encore faut-il qu'il soit armé en cela.

### 3.1. A quoi bon

*Le pathétique de la situation pédagogique  
contemporaine... (Gilbert Durand)*

- 63 Que dirait-on d'une médecine (1) qui ne s'appliquerait pas à traiter la maladie qu'elle constate ?
- 64 Si nous avons aperçu la question qui nous est comme imposée, nous n'en avons pas pour autant pris la mesure ni opéré le changement de perspective indispensable. C'est sur un fond d'indifférence ou au mieux d'inquiétude que se sont greffées des réponses visant davantage à rassurer ("nous sommes là") qu'à remédier ("on s'en occupe"). Tout se passe comme si nous doutions radicalement de notre maîtrise (ce qui se traduit politiquement par un type de discours "sûr de lui", paradoxal et incantatoire. Héritière de la manie du psychologisme médiatique de mettre du baume au cœur, ou de la sociologie du constat sec de dresser un diagnostic et de produire des études sans conséquences, cette posture au mieux indique des remèdes plutôt que de les délivrer, au pire se contente d'élixir parégorique et de propos de principe. Il ne s'agit plus du tout des seules références de la culture académique - sérieusement mises à mal, ou encore des références idéologiques qui permettrait à un jeune adulte d'exercer un minimum de citoyenneté en connaissance de cause, mais bel et bien du mode d'intelligibilité que faute de notre propre recyclage, nous sommes incapables de leur proposer. Si bien que, faute d'avoir engagé audacieusement le travail éducatif du rapport aux médias, nous vivons le désarroi de constater l'inculture d'une jeunesse que notre irresponsabilité maintient pantoise.
- 65 La situation exigerait en effet une toute autre réponse que celle qu'à grand' peine les pouvoirs publics tentent de légitimer et en même temps de circonscrire. L'histoire de la relation paradoxale de l'école et des médias reste à écrire. Ici, pourtant, de la tradition philosophique, du patrimoine pédagogique, de l'expérience des innovateurs des deux glorieuses du siècle dernier, il y a beaucoup à transmettre. Mais on sait aussi que l'institutionnalisation, qui en certifie l'orthodoxie, sélectionne les objets et en fige le "message essentiel",<sup>39</sup> et que la promotion des actions (les vitrines ne manquent pas) n'en garantit pas pour autant la portée authentique. La réponse consignée en "éducation aux médias" est à la fois quasi holistique et homéopathique, et, en définitive, confinées, comme il ya un demi-siècle, dans l'espace du superflu. Entre idéal et placebo, on propose de souligner "l'urgence"<sup>40</sup>... en ne fournissant que des réponses "tape à l'œil". L'intégration décomplexée de la relation aux médias dans l'éducation supposerait tout autre chose que des injonctions verticales, mais bien un effort communautaire ; le renoncement à une philosophie de l'engagement, au profit de la gestion de dispositifs de surface ruine à tout coup les bonnes intentions affirmées. A l'attitude défensive qui a longtemps présidé aux réflexions spécialisées, aurait pu succéder une attitude critique éclairée, sollicitant la recherche et le dialogue sur le fond entre les parties, du monde des médias, de la recherche et de la formation. Cette utopie, qui fut à l'origine de bien des initiatives, n'est pas absurde parce qu'elle n'a pas à ce jour réussi... Le sujet de l'éducation reste nous-mêmes.
- 66 Certes, les bonnes intentions abondent car n'y a -t-il pas urgence ?<sup>41</sup> Et ne devrait-il pas "y avoir dès l'enseignement secondaire, et surtout universitaire, une culture du Net : retrouver son chemin dans un monde où tout le monde peut produire du montrable"<sup>42</sup> : où en sommes-nous de fait ? <sup>43</sup> Les décennies passent, et on mesure la curiosité paradoxale pour les médias en consultant les textes de référence de la

recherche et de la doxa éducatives. Les médias, oui mais comme concession (aux deux sens du terme), et parce qu'il le faut bien. Engager un travail soucieux, appliqué et persévérant, qui allie la recherche et la pratique est encore souvent présenté "devant nous". Nous ne disposons guère à ce jour d'histoire et d'état des lieux à caractère scientifique relatifs à la prise en compte des nouveaux environnements en éducation. Nous possédons pourtant une copieuse littérature scolaire sur ce thème. Les trois thèmes majeurs de la transmissivité (1 Articulation de la recherche et de la pratique. 2 Médiation formative - mise à disposition des résultats de la recherche etc. 3 Pérennisation intergénérationnelle - continuité, passages, etc.) occasionnent des récits et des envies, peu de pratiques sociales en conséquence. Il y a donc un décalage par rapport à d'autres moments sociaux. C'est ce décalage qui définit cette zone réservée qu'il nous faudrait modéliser toutes affaires cessantes. Il en est ici comme de l'intervalle : un lieu et un moment creux qui définissent, dans l'esquive elle-même, le problème à résoudre.

- 67 A quoi bon, semble-t-on se dire. Interprété en termes de soin, le diagnostic amènerait inévitablement une intervention en conséquence. Or, cette simple leçon, que l'on voit à l'œuvre dans la pratique médicale, ne s'applique pas à tout coup en éducation scolaire. D'où l'espace laissé ouvert à la plainte, le goût opportuniste pour les solutions de faux-semblant, les palabres dont on sait depuis quelques temps qu'elles ont bien peu de chances de déclencher la pluie salvatrice. A supposer que le diagnostic puisse s'effectuer, encore faudrait-il s'en servir. La posture de soin est à l'opposé du vœu pieux et du discours factice dont le dossier scolaire est empli. La détermination de soin ne se contente pas du discours en vogue. La question commence en effet au moment où les plaidoyers habiles et les rapports experts ne sont pas suivis d'effets. Que valent les excuses ici rencontrées ? Que signifie un tel diagnostic qui ne sollicite pas d'effort soignant ? De ce discours singulier nous avons encore à nous accommoder.

#### Urgences

- 68 Que dirait-on d'une médecine (2) ...qui ne répondrait pas à l'urgence ?
- 69 Nous sommes à la fois peu enclins à mettre vite à jour notre rapport éducatif aux nouvelles données, et trop empressés à nous en occuper sans nous assurer de la solidité des fondations. L'insuffisance de référence épistémologique<sup>44</sup>, la confusion des plans de la technique, de la communication et des valeurs autorise tous les raccourcis. Praxéologiquement, celle des différents aspects (v. les cartes de PMR) les télescopages. Dans tous les cas, au prétexte que le temps nous manque, alors que nous manquons au temps, nous ne prenons pas le temps de l'étude.
- 70 Il en est de l'écologie humaine comme de l'environnement : il y a sans doute urgence à s'en préoccuper en termes d'étude, de précaution, et de régulation, et d'en réclamer les moyens politiques. Mais de même que le thème de la crise constitue un item anaphorique permanent du discours éducatif, celui de l'urgence (qui va bien aux médias), qui revient dans les vœux exprimés à l'occasion de quelque nouvelle ère, risque de devenir le nouveau slogan de quelque futur antérieur. Au lieu d'exercer un jugement de rationalité – nécessitant technè et epochè – nous consentons à l'immédiateté et à la précipitation. C'est là s'impliquer au sein de la culture de l'urgence, naguère soulignée, et non en tirer parti. Ce n'est pas parce qu'on dit : "on ne soulignera jamais assez l'importance de l'éducation" que l'on agit l'éducation
- 71 A l'inverse de la fébrilité d'aujourd'hui, nous aimerions suspendre le temps par quelque entretien permanent du discours d'équilibre. Ainsi de la "querelle" dite du

pédagogisme, poncif majeur du discours scolaire contemporain, maintenant une opposition simpliste entre les lieux-communs des argumentaires de "l'éducation scolaire aux médias" et les tenants d'un "enseignement humaniste". Les deux ne s'opposent pourtant pas : cette partition artificielle nourrit la conception médiatique du débat. Alors que le mouvement d'éducation nouvelle s'était élevé contre le scolastisme, le pédagogisme a consisté précisément à inverser cette posture et la vitalité de son message au profit d'un raidissement dans la doxa, déjouant ainsi la transmission d'héritage des grands pédagogues. Le refus de considérer la mutation en cours pour ce qu'elle est réconcilie en réalité les modernistes, adeptes du technicisme, et les récalcitrants nostalgiques. En cela, les déchaînements argumentaires entrent dans le schéma d'une alternative envisageable. Discours-masque de l'idéologie du temps, elle nous fournit des indices précieux de la difficulté que nous affrontons. L'enjeu est autre en effet, qui est celui du sujet tel qu'il est.

- 72 Pour ces raisons, nous n'arriverons à une relation éducative saine aux médias que si nous désamorçons d'abord les fausses questions et les mauvais procès de part et d'autre, que si nous acceptons les synthèses dialectiques, et si nous envisageons les principes mêmes de l'action.
- 73 Que dirait-on d'une médecine (3)... qui n'observerait pas quelque code de déontologie ?
- 74 Même en s'en tenant au stade de l'argumentaire, on est encore loin dans ce domaine qui touche à la "vie de l'esprit" d'une charte de droit similaire à celle de la santé : d'être soigné si on est malade, de bénéficier de l'égalité de l'accès aux soins, mais aussi "droit à des conditions de vie qui préservent l'intégrité physique nécessaire à l'épanouissement de chacun".<sup>45</sup> S'agissant non seulement d'intégrité psychique mais aussi axiologique, la tâche reste ouverte. On comprend la difficulté, par exemple en considérant les "chartes" du journalisme et l'effectivité de la pratique d'information d'actualité dans les médias. On se souviendra surtout de la Charte de Munich (1971) rappelant aux journalistes de "défendre la liberté de l'information, des commentaires et de la critique", et "ne jamais confondre "le métier de journaliste avec celui de publicitaire ou de propagandiste" et de n'accepter aucune pression directe ou indirecte. Même s'il reste en deçà de "la liberté de pensée" du Kant des Lumières et de Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée, le propos professionnel de l'époque s'accompagne de l'idéal éducatif. Il est aujourd'hui curieux de rappeler que les syndicats et la fédération française des sociétés de journalistes réunis au Sénat en 1973 proposaient une Charte du droit à l'information refusant "les pressions du pouvoir et de l'argent" affirmant "le droit pour tous à l'information" comportant "le développement dans l'enseignement de l'étude critique de la presse écrite, parlée et télévisée" reconnaissant en même temps les droits des journaux réalisés par les jeunes. Cela suppose une régulation. Cela suppose la vigilance dans le dialogue, et non la complaisance réciproque, fût-elle mutualisée! Le soin ne peut s'exercer sans être ordonné à une éthique<sup>46</sup>.

### 3.2. La référence

- 75 Que dirait-on d'une médecine (4) qui ne se tiendrait pas au courant des dernières découvertes, des plus récentes avancées techniques ?
- 76 Le mouvement en cours ne se réduit pas à quelque caractéristique incidente : de même que "les médias pensent", collectivement et globalement, de même une pensée des médias est nécessaire, non comme conglomérat de considérations éparses,<sup>47</sup> mais comme entreprise intellectuelle pour notre époque. La nécessité d'une triple référence

: philosophique, anthropologique, pédagogique, est prise en défaut ; la référence dont nous disposons est instable : elle fournit de grandes métaphores, ou encore des éclairages spécialisés ; mais si à la multiplicité des mondes correspond une inflation de la glose, nous ne sommes pas armés ni conceptuellement ni mentalement (d'où parfois la tentative affolée de fuir dans quelque habileté rhétorique).

- 77 En quoi une « philosophie » de l'éducation peut-elle rencontrer une philosophie des médias ? Et une philosophie du soin ? Où en est la philosophie des médias ? Et bénéficie-t-elle de la pédagogie qu'elle mérite ? Tout se passe comme si l'énorme quantité d'expérience - tous genres confondus - restait un potentiel inexploité. Cette mise en suspens se fait au moment d'une régression sur d'autres plans : tant de science laissée de côté. On est frappé par l'écart entre la masse de travaux - disponibles, ou abandonnés - qui nourrirait assez bien l'action. Nous avons assez d'argumentaires, d'éclairages et d'expériences : où les choses se gâtent, c'est dans la doxa du jour, qui altère l'action possible par un ensemble de comportements inadéquats. Les solutions proposées sont soit inadaptées (ou hâtives), soit marginales.

Esprit critique

- 78 Mais en même temps que les médias constituent le lieu critique par excellence, leur discours est devenu le nouvel argument d'autorité, sans qu'aucune perspective critique à la mesure des Lumières... se fasse jour. Les réponses consistent trop souvent à analyser des micro-textes ou des micro-situations, au détriment d'une entreprise d'ensemble, à la mesure de ce qui se passe. Les moyens d'information exercent une pression inintelligible sans une solide formation : la confusion ne touche pas seulement les jeunes (qui ne savent quoi penser) mais aussi l'ensemble de la société, qui a dès lors tendance à se raccrocher aux idées reçues, à adorer les nouvelles idoles. Le "citoyen" devenu fictif n'a plus que trois solutions : adhérer sans réserve à ce récit (attitude fidéiste), en faire fi comme d'un incompréhensible, (conduite de fuite), se rendre malheureux par une attitude de défiance certes fondée sur les bases de la rationalité post-Lumières, mais impossible à vivre au jour le jour (impuissance). On comprend là le pessimisme contemporain : chacun pressent confusément de quel tour de passe-passe nous sommes le jouet, mais sans oser l'explicitier. Nous sommes pathétiquement anachroniques. Un des tours de force du discours "critique" tel qu'il s'est propagé et dilué ces dernières décennies est d'avoir largué ses amarres d'avec la marche des choses. Cette difficulté du discours "post-critique" consigne notre agénésie actuelle, contemporaine en effet du développement de l'univers médiatique englobant. L'illusion fonctionne à merveille. La description de ce qui est en cours a peu fait l'objet jusqu'ici d'un travail de laboratoire, et il faut d'abord chercher loin quelques indices parmi les essayistes, les chansonniers et les auteurs de science fiction. Ce qui se transmet alors c'est l'affirmation de notre incapacité.

- 79 Le retard théorique est permanent<sup>48</sup> (ce qu'on bien souligné divers experts - spécialistes, dignitaires du système scolaire<sup>49</sup>, ce qui ne préjuge pas de leur audience. A en juger par les dernières parutions et réunions, nous sommes encore bien loin de la "réforme de pensée" souhaitée par un Edgar Morin... et bien d'autres. On aurait beau jeu de se soucier d'illettrisme (en évoquant quelque Défense de la Langue!) sans se préoccuper de la richesse des formes du texte. Davantage : les fondamentaux, souvent confondus avec les élémentaires, ne se réduisent pas à des savoirs de départ ni à quelque socle minimum ; ils ne touchent pas seulement les habiletés et l'exercice des facultés ; ils concernent en effet la personnalité entière, et partant la conception que

l'on a de l'enfant et de l'être humain. Le rapport aux médias n'est pas accessoire et ne peut occasionner un savoir de plus : le "trivium quadrivium" pour aujourd'hui ne peut se confondre avec des savoirs, ni se limiter à la production d'un individu minimum.

Technè et transmission

- 80 Remédier, prévenir, engager : l'articulation des données théoriques disponibles et de celles de l'expérience (du patrimoine pédagogique) avec la pratique actuelle est à travailler en priorité. On prendra pour exemple l'embarras dans lequel nous nous trouvons pour faire passer dans la pratique les études et les textes "antérieurs à tout guide ou à tout précis" (Morin) comme les plus connus : rapport "Delors" (1996) ou "les 7 Savoirs" (Morin, 1999). D'une part, la transdisciplinarité (Nicolescu, Resweber) se pose en nécessité, mais celle-ci n'est pas encore chose habituelle en sciences humaines. D'autre part, l'entrelacs des données théoriques et de la pratique éducative reste encore utopique. En effet, tant que nous n'avons pas défini le lieu même de cette articulation, les savoirs resteront vains, les actions irréflechies.
- 81 Le propre de cet univers est de nous absorber complètement, et on ne sait si les efforts de puis Debord ou Châtelet seront suffisants pour nous extraire – et à quel prix, dans quel état ? Les considérables modifications de la donne aboutissent tôt ou tard à des déplacements des frontières disciplinaires. Voire "à plus ou moins long terme une redéfinition des divisions de l'enseignement" (Rapport dit "Bourdieu-Gros", Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement, 1989). Reste à l'histoire de décider quand les changements de paradigme, largement à l'œuvre y compris en sciences humaines, susciteront des modifications structurelles.

### 3.3. L'espace pédagogique

*La véritable difficulté, c'est d'apprendre à lire (Alain)*

- 82 La révision de l'espace pédagogique<sup>50</sup> se heurte à des préjugés tenaces comme les idées reçues sur l'école, à la fois poreuse à l'idéologie médiatique, et en même temps fermée à une part du monde, oblitérant ainsi les tenants et aboutissants du succès de son action. Ce dossier d'intérêt général, à forte densité en enjeux collectifs, mériterait une posture de régulation de haute compétence faute de se débarrasser de ses tabous, il reste enfermé dans un espace impossible. En même temps il n'est plus si simple aujourd'hui de concevoir en éducation familiale une autorité éducative à même d'assurer une vigilance suffisante et de fournir à l'enfant les repères qui s'imposent, et, en éducation scolaire une inscription dans l'ordre des fondamentaux, encore moins « tout au long de la vie ». D'un point de vue politique, cela suggérerait une double tâche de veille et de prospective adaptées. J'entends ici par *répons* l'obligation morale mais aussi esthétique qui nous est faite d'agir communément et avec art : notre condition même l'exige, et ce ne peut être que l'affaire de tous.
- 83 Qui pourrait dans la conjoncture actuelle décider d'un tel chantier ? Il faut peut-être voir aussi dans la répugnance du système éducatif à intégrer les médias comme dimension culturelle et comme univers à comprendre (et pas seulement à fréquenter) pour lui-même, pour ce qu'il est, l'absence de définition même de l'action – ni la connaissance de la culture des médias ni la nature de la réponse éducative ne font l'objet d'un consensus. Par exemple, la ferveur techniciste et utilitaire manifestée par les définitions des fondamentaux témoigne de la fragilité de la transmission d'une culture critique des médias, dont on peut se demander, en ayant fréquenté toutes les zones de l'éducation scolaire, si elle n'est pas une rareté. La conséquence est que nous avons tendance à nous inclure dans la logique des médias, à la suivre.

84 Entrer dans la logique intime des médias sans s'y conformer (alors qu'on on voit trop souvent adopter sans contrepartie la fonction idéologique des médias : voilà un pari difficile, et s'opposant à la posture réactive, très courante. Maintenir la tension entre la compréhension et le recul en évitant les risques d'adhésion ou de refus, est une tâche. La conséquence est d'envisager une action non plus réactive mais « active-créative ». Le sujet dans son environnement, la personne partie prenante, mais en même temps la réflexivité. On le sent bien, c'est dans cette tension que le sujet pourrait exister un peu librement. Cela ne s'apprend pas tout bonnement : c'est l'objet d'une prise de risque et d'une éducation méthodique.

L'Objet

85 *Computation : méthode de supputation* (Le Robert)

86 Reprenant notamment les analyses de Mc Luhan pour en décrire les composantes (termes renvoyés par Virilio), l'ouvrage de L Porcher (1994) posait clairement l'argumentaire d'une introduction des médias en éducation scolaire, à commencer par le constat de l'importance des médias. D'autres argumentaires remarquables et nobles perspectives ont depuis été avancés,<sup>51</sup> notamment par des rapports de l'Inspection Générale (rapport "Pouzart") ces points de départ certes roboratifs n'entraînent pas ipso facto une action en conséquence.

87 Nous voilà au cœur de la réflexion sur "la vulgate". Car ce n'est pas parce que le savoir s'est accumulé qu'il est mis à l'œuvre dans la politique éducative, encore moins qu'il est partagé. Nous ne manquons pas ici d'exemples, mais de transmission de l'exemple. Une simple sensibilisation scolaire, une approche superficielle ne suffisent pas. Tandis que la sphère médiatique génère son propre discours lénifiant<sup>52</sup>, tentant de juguler la tension de l'expérience par quelque soin factice, analgésique ou placebo, d'autres cherchent des remèdes à l'overdose et aux addictions, " des pistes pour sortir de l'angoisse et de la dépendance." <sup>53</sup> La délivrance du produit et celle du remède se télescopent et se complètent.

88 Une pédagogie des médias digne de ce nom viserait non pas seulement le "savoir s'en servir" ("lire la notice de fonctionnement), - permettre à tous d'accéder à l'informatique est un minimum, en termes de société et de marché, mais le risque de chercher à savoir ce qu'est le média et de tenter d'y comprendre notre propre rapport. Il ne s'agit en effet pas pour nous de faire accepter un état de fait mais de rendre capable de l'analyser et apte à agir. Dans cette optique, l'objet pédagogique dont nous traitons ne se réduit jamais à l'ustensile. Ainsi traitera-t-on de pédagogie comme espace, et comme texte. Nous avons naguère parlé de "pédagogie muable "... <sup>54</sup>

89 En France, l'initiation scolaire aux médias, quand elle existe (plus rarement dans la réalité que dans le discours officiel), part encore souvent de leur utilisation comme ressource (auxiliaire pédagogique - les vertus formatives de la télévision ou des jeux vidéo, outil documentaire) pour, occasionnellement, aborder les médias comme objet d'étude. Attachée à son passé techniciste, et fidèle à l'héritage de l'audiovisuel à l'école, avec malgré quelques concessions sur la transformation des "savoirs", elle ne parvient pas à réinstaurer la dimension culturelle (au passé) et anthropologique (au présent), c'est-à-dire de resituer le sujet dans sa propre histoire. Pourtant, d'autres voies ont été depuis longtemps explorées.

90 Entre exemples, le cadre audacieux proposé naguère par P Lévy pour une définition de l'objet<sup>55</sup> aurait pu inspirer une mise en perspective de compétences, issues de

différentes expériences remarquables du début des années 80, dans l'ordre de la fiction et de l'information, de la coopération et de l'échange. D'importantes expérimentations ont marqué cette époque, comme autant de pistes pour des solutions à des problèmes réels, telles que les arbres de connaissances, les simulations globales<sup>56</sup> ou les communautés virtuelles. Ainsi, l'indispensable "retour au réel" passe paradoxalement par des univers fictionnels sollicitant l'activité créative et collective, alors que les univers des jeux de rôle des "univers virtuels" sont en fait proposés en déjà-là. De la même façon, à l'opposé d'un programme génératif<sup>57</sup>, les fiches pédagogiques toutes faites de la presse à l'école officielle imposent des cadres secs. Le monde ainsi nous est donné, où nous pouvons nous perdre si nous le souhaitons ou si nous n'y prenons garde.

- 91 Notre propre recherche PMR (1994) proposait un outil méthodologique génératif, pouvant notamment produire des objets pédagogiques spécifiques de "dernière génération" (ce qui suppose en amont une recherche pédagogique continue) visant à intégrer les paramètres raisonnés de la situation d'aujourd'hui. PMR n'est pas un antidote : avec pour objectif l'encouragement à la production critique de médias en situation d'enseignement et de formation il intègre, au contraire, les paramètres à risque de la "culture des médias" et vise à apporter des "réponses en écho" (Agnès 2007). PMR présentait l'inconvénient d'une simplification et l'avantage d'un classement d'ordre praxéologique de différentes dimensions de la mutation en cours ; à ces notions s'attachent les avatars du sujet contemporain : à celle de programme, les modes de pensée de la cyberculture, à celle de médias, l'abandon des linéarités, des transitivités, à celle de réseaux les logiques réticulaires.
- 92 Trop de ces prototypes ont été vite délaissés : si tout programme est limité, inutile d'en rajouter par quelque impératif politique. Et leur confrontation reste encore improbable. : la discussion commune des innovations significatives des années 80 (simulations, arbres de connaissances, Echanges de savoirs, PMR etc.) n'a pas eu lieu. A supposer que des programmes d'action éducative soient engagés "du fait d'un choix réfléchi", ils dépendent en effet d'une stratégie, "navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes" (Morin).
- 93 *L'objet pédagogique* dont nous faisons état est un produit du *tact* médiateur<sup>58</sup>. La médiation est ici invention et création. Les objets que nous désignons alors ne sont rien s'ils n'apparaissent pas "sur un chemin" (méthodologie de l'ingénierie pédagogique). Ne sont rien sans les gestes qui les habilitent. Le geste pédagogique qui les manie est fait d'habileté (et suppose une formation experte), requiert un équipement (des objets réels sont nécessaires), exige l'accompagnement (présence humaine, sollicitude).
- 94 Et soyons partie prenante : nous avons non pas seulement à nous souvenir que ce monde a été créé et continue à se créer à notre insu, mais à contribuer à sa production. La belle intuition issue des pédagogies nouvelles et de l'imprimerie à l'école (C. Freinet) était précisément de réhabiliter le sujet producteur de son propre artefact.<sup>59</sup> Cette production est en même temps celle d'un savoir distancié (et non d'une allégeance aux valeurs des médias).
- 95 A condition d'être intégrées comme pratique transdisciplinaire courante, les tâches de formation à l'univers médiatique pourraient viser trois objectifs indissociables : connaissance ; analyse ; maîtrise courante. La proposition de *lecture des médias* que nous avons avancée il y a près de quinze ans indique bien cette dimension de l'art, de l'interprétation et du jugement. Lire les médias, n'est pas seulement décrypter et de

reconstituer des messages, mais lire une œuvre, en dévoiler les paramètres, en garantir la mise à distance. Cette dimension de l'alphabétisation ne se réduit pas à la technique, mais ouvre sur la responsabilité.

- 96 La question de la formation porte ici sur la capacité institutionnelle de fournir le lieu où s'articule la lecture experte et les fondamentaux. Chercher à savoir ce que sont les médias, « de quoi il retourne », est une priorité philosophique, qui sollicite les modèles scientifiques à même de nous avancer dans la connaissance d'un univers faussement familier d'autant plus que nous en sommes les propres artisans. Une triade de type « questionnement – études – pratiques » mettant en œuvre un véritable « carrefour heuristique » répondrait-elle à ce besoin ?
- 97 La seconde perspective met en œuvre la capacité réflexive : celle-ci ne se réduit pas à l'apprentissage des lectures expertes<sup>60</sup> mais vise aussi la lecture éclairée, au sens riches de ces deux mots. Mission ratée ? Au nom de quelle instance s'opérera la prise de distance d'avec ce qui traverse incessamment les flux discursifs, les valeurs qu'ils véhiculent - les "rhétoriques persuasives" (Lyotard) ? Au puissant travail d'opinion des médias, il serait vain de superposer une posture d'opinion de l'école. Ce qui est en jeu en effet c'est le récit qui sous-tend la légitimité du fonctionnement de ces institutions. Le principe d'évidence d'autorité entend justifier les médias et ce qui s'y produit, parce qu'ils sont et fonctionnent ainsi. Idéalement, les médias eux-mêmes s'honoreraient d'exercer la fonction de formation qui leur a été un moment assignée : les fonctions traditionnelles des médias incluent, dans le cadre de l'éducation seconde et dans une société démocratique, la dimension de responsabilité formative et non de propagande. Le tabou est rarement transgressé. Plus personne ne songe plus à envisager, au lieu de récriminations marginales, une interpellation réciproque éclairée et sincère. Ce qui n'a pas toujours été le cas ; cette exigence de dialogue fut bien à l'ordre du jour... il y a trente ans (v. supra, déontologie). Ce serait une belle réalisation démocratique que celle d'une société qui prendrait soin de ses médias.
- 98 Le troisième point semble aller de soi : mais s'il est courant que l'on sensibilise vaille que vaille aujourd'hui à l'usage des NTIC, cela est loin de concerner l'ensemble des médias, dont la définition demeure trop souvent partielle. Autant nous avons combattu le risque « holistique » du tout-média, qui permet de ne rien faire, autant la spécialisation sur un support ou un mode ne répond pas non plus à la question. On le comprend ici encore, c'est à un changement radical de point de vue que nous sommes conviés si nous voulons répondre aux défis de la « médiasphère ». L'autre versant de ce chapitre des apprentissages concerne l'attitude : il nous faut savoir nous garder des pièges qui nous sont ici tendus (où l'on revient à la métaphore de la toile!).

#### Humanisme

- 99 Ce qui sollicite une posture riche : sur le plan du dialogue intergénérationnel, de la réciprocité éducative, nous avons à nous garantir nous-mêmes de l'intelligence de ces "vastes domaines".<sup>61</sup> L'effort ne s'arrête pas aux portes de l'école (disproportion entre le temps des médias et le temps scolaire) : ce qui importe dans l'hospitalité, c'est ce que devient le patient hors les murs de l'asile soignant (responsabilité, suivi).
- 100 Le prendre soin dont il est ici traité ne prescrit pas, on l'a vu, quelque bienveillante parole, quelque caustique anecdotique, et se défie du discours paradoxal, qui à la déréalisation par les discours ajoute la contradiction par les faits. Toute interprétation pédagogique est sous-tendue par une réflexion sur le sujet : question de respect de l'enfant pour ce qu'il est, de l'élève pour ce qu'il a à faire, de l'autre pour ce que nous

avons à faire ensemble. Tout dépend alors de notre conception du monde : si par exemple nous prenons acte de la critique du technicisme, désormais classique - aujourd'hui peut-être "néo-technicisme" - il nous faut en tirer les conséquences. Si nous adhérons à l'idée d'une éducation respectueuse de l'ensemble de la personne<sup>62</sup>, nous avons à la mettre en œuvre. Pour plagier une expression de G Coq, nous aspirons à l'humanité, ce qui ne se construit pas sans se nourrir d'humanités qui nous ont précédés. C'est parce que nous sommes formés dans l'humanisme que nous pouvons mieux comprendre et fréquenter l'univers des médias, et non l'inverse. Equilibre entre la détermination de la connaissance et l'intelligence de l'action, entre l'exercice de la rationalité et le "facteur humain" : respect de la personne dans ce qu'elle est d'altérité et de nous-mêmes, de revendication de l'épanouissement de chacun et d'aspiration à la communauté. C'est le prendre soin, actuel et factuel, qui réalise l'exigence transmissive dont le "récit" indique le sens sur un mode utopique. Prévenir, guérir...<sup>63</sup> C'est par lui notamment que passe l'actualisation de la liberté qui hante la pensée de l'éducation. .

- 101 Le souci des médias participe d'un humanisme contemporain. Cela se heurte à la bipartition supposée du ciel scolaire : comme si la question des médias en milieu scolaire devait être effacée de la culture. De même qu'on ne peut concevoir un équilibre de la personne sans une maîtrise du rapport aux médias, à l'inverse, on ne peut envisager un rapport intelligent aux médias sans une formation classique de la personne. On le voit ici, l'idéal toujours décrié dans les faits de la "mens sana in corpore sano" est incontournable : il sera vain de prôner quelque "initiation aux NTIC" ou autre "éducation aux médias" qui n'aurait pas d'abord assuré cette dimension.
- 102 On ne répond pas à la question au nom de quelque *aggiornamento* officiellement légitime, mais qui aboutit à un nouveau scolastisme, mais par une nécessité, qui suscite un effort à la hauteur : recherche, transmission, invention. « On demande des inventeurs » disait déjà Michel Tardy en 1966, dans une formule roborative, reprise de manière inaugurale par G Jacquinet dans le numéro 33 de la revue *Communications* (1981)... et qui aujourd'hui a pris la tonalité d'une ironie cruelle. Inventer requiert la transmission. Inventer est une chance. Mais nous-mêmes ayant pris peur : l'angoisse du franchissement, la résistance au passage à l'acte.
- 103 La situation actuelle nous permet de préciser notre "triphullon" pédagogique : éducation *dialogique* (paradoxes du monde, mais aussi paradoxe éducatif dans le dialogue intergénérationnel) ; éducation *méthodique* (v. les explorations chez Bourdieu, Morin) ; éducation *critique* (vigilance relative au projet techniciste comme au discours du simulacre, aux vœux pieux du discours et aux tours de passe-passe auxquels il conviendrait de préférer la transmission de l'expérience experte).
- 104 De nombreuses voies ont été ouvertes par une pédagogie des médias. Celle-ci non seulement n'est pas incompatible avec la voie humaniste<sup>64</sup> mais l'arme "à notre époque". C'est une éducation à la tension (local/global, unidimensionnel/multidimensionnel, homogène/hétérogène, unité/complexité, spécialité/globalité, etc.). Pour répondre au fait majeur que constitue notre mutation, la réponse pédagogique doit, consécutivement, constituer à son tour un fait majeur.
- Trouver la passe
- 105 Une philosophie de l'éducation pour aujourd'hui pourrait se donner comme tâche d'interroger les difficultés qui président à la prise en compte du nouvel environnement culturel constitué par le bouleversement de civilisation<sup>65</sup> que nous vivons. Bien sûr

aussi qu'il s'agit d'un effort concerté des différentes parties prenantes. Nous avons à répondre aux défis que nous-mêmes nous lançons, à poursuivre (et, au cas où, reprendre!) notre effort sur des chemins de la rationalité, en articulant ce qui dans l'action garantit l'authenticité : la posture de *distence* philosophique, la *référence* anthropologique (d'où l'idée d'une recherche spécifique visant à produire un principe inattendu, répondant à une situation inédite), et la *constance* pédagogique (« revenir au réel » en développant un apprentissage distancié suffisamment conséquent opérant le renversement critique par l'action elle-même). Il s'agit là de bâtir des ponts entre souci, veille et sollicitude.

- 106 J'ai rappelé ici brièvement quelques exemples de points sensibles : sur le papier, "on ne peut faire", nous dit-on, l'économie de leur examen. Dans la réalité, qu'importe! Proposer de rapporter ces questions à une philosophie du soin c'est, en action éducative, s'efforcer de contribuer à un projet de lucidité, visant à la fois la maîtrise, et, en sachant les limites, la conscience de notre situation. L'un et l'autre aspect se confortent mutuellement, car déjà une réflexivité accrue implique un sens donné à l'action, qui est ici un état de la pédagogie. Tout soin n'est pas éducatif, mais toute pédagogie est soin.
- 107 Pour résumer les dimensions du soin, il s'agit de 1) Nous soucier de disponibilité à cet univers : reconnaissance du sujet, conception d'une école ancrée au sein de notre culture et de son irrésistible mouvement... 2) Eviter excès et dérives : veille et pédagogie - accompagnement, éthique. 3) Faire preuve de sollicitude et d'audace, mais aussi d'aisance dans la pratique politique. 4) Prévoir un équipement : méthodologique et pédagogique. L'institution est au service du projet, la notion de service est centrale. Entre prévention et guérison, de tenir des dispositifs de "veille éducative" : si l'éducation n'intervient pas en amont, on peut s'attendre aux impasses auxquelles sont confrontés nos "addictologues". Enfin, c'est une affaire commune ; elle concerne les heures de la vie, l'éducation familiale, scolaire, sociale ; les cloisonnements du genre ne sont pas de mise. Mais quand les fractures s'agrandissent, quand l'éducation familiale s'est absentée, quand la communauté ne se soucie pas d'elle-même...
- 108 Près de trente-cinq ans après le pamphlet de Lucien Morin, les "éducateurs ont moins besoin de techniques que d'une profonde conception", car "apprendre des habiletés est insuffisant s'il y a ignorance des principes sur lesquels se fondent ces habiletés".<sup>66</sup> Le simple réquisit philosophique "jugé indispensable" nous fait ici toujours défaut. L'erreur la plus courante est de perdre de vue la raison d'être de l'action et sa finalité éducative : ces paramètres donnent sens au texte pédagogique. Donner sens consiste à la fois à expliciter ces raisons, et à les mettre en jeu au moment de plus humble des actions. Le sens ne se réduit pas à l'utilité sociale. A défaut de quoi, nous perpétons quelque visée immédiate issue d'une conception inavouée. A l'opposé de l'illusion de l'action, ce qui importe est la chair de la pratique, ce ne sont pas les réalisations, mais ce qui en détermine le sens. Soigner c'est donner sens.
- 109 Pour nous résumer, la démarche de soin en éducation scolaire sait renoncer à coller aux deux pôles de l'abstraction (comme évitement) et de la concrétude (comme asservissement), de la fascination *techno*-logique et de l'illusion *idéo*-logique (d'où l'attachement des uns au technicisme des "technologies éducatives", des autres aux "substantialismes des trop vastes territoires en - té : citoyenneté, actualité, complexité etc.). La philosophie qui lui correspond refuse les faux-semblants du « néo » - idéalisme précieux ou positivisme laborieux, où nous sommes trop empressés à nous complaire.

Elle se situe dans l'ordre de la démarche, de la *méthodo*-logie. Elle revient donc à cette conception de la méthode comme exercice concret du questionnement. On le voit, le rapport éducatif aux médias met en jeu des choix touchant notre conception de l'homme. L'éducation rencontre le sujet tel qu'il est, non un être essentiel, fixé et figé. Le système de références antérieur est-elle subverti par de nouvelles données et de nouvelles perspectives ? il s'agit par conséquent d'inverser la tendance au charme du bluff, de reprendre le cours d'une " spirale vertueuse". Pour vouloir éluder cette question, ou la résoudre trop vite au gré des influences et des commandes, nous ne répondons pas au champ d'attente du sujet contemporain, que nous privons de son aspiration fondatrice à se créer.

110 2<sup>e</sup> semestre 2007

## BIBLIOGRAPHIE

Jalons bibliographiques

Cassin B., *Google-moi : la deuxième mission de l'Amérique*, A Michel, 2007.

Agnès J., "A propos du soin éducatif", in J.-P. Resweber (dir.), *Les Gestes de soin*, Cahiers du Portique, 2003

Agnès J., "L'internaute et le pédagogue. Philosophie en éducation et technologies scolaires", *Le Portique* 15, 2005.

Agnès J., "La philosophie de l'éducation est-elle soluble dans les médias ?", in : Agnès (dir.), *Informatiser*, revue *Eduquer* 16, 2007

Maignien Y., "La bibliothèque virtuelle ou de l'Ars memoria à Xanadu", *BBF* n° 2, 1995 En ligne : <http://bbf.enssib.fr>

Porcher L., *Télévision, culture, éducation*, A. Colin, 1994.

Choulet P., « L'Ecole de la vie industrielle », *Le Portique*, e-portique 3 - 2006, Soins et éducation (I), <http://leportique.revues.org/document918.html>.

Herrenschmidt C., "L'Internet entre écriture, parole et monnaie ou l'étrange cadeau des anciens", *Mots Pluriels* n° 18, 2001.

## NOTES

1. *programmatisques, médiatiques et plexiques*, liés notamment aux nouvelles formes du *texte*.
2. Médias peut s'entendre dans l'acception générale, qui comprend aussi bien le livre de masse que les grands salons thématiques, la dimension culturelle des NTIC comme les moyens d'information.
3. v. la référence fréquente à Korzybski (*Une carte n'est pas le territoire*).
4. donc, toujours provisoires et amendables par le lecteur

5. Le discours couvrant le phénomène est notamment empli d'antithèses constitutives : entre exemples, le changement d'échelle (nano/giga), le tissu (continu/discontinu), l'équilibre (stable/instable), l'événement (programmé/imprévu), la présence (être ici ou là), les sphères (totalité /identité, singularités/territoires, particularismes/ clanismes etc.).
6. plus que jamais, depuis longtemps ; v. l'expression de D Boullier : "La doxa du développement informatique" (vs la théorie critique en sciences humaines)
7. Entre exemples : *Matrix, machine philosophique*, Alain Badiou et al., Ellipses, 2003.
8. P. Lévy, *Cyberculture*, rapport au Conseil de l'Europe, 1998.
9. Depuis "l'Utopie planétaire" (Mattelard), il ne s'agit de rien moins que d'Eduquer pour l'ère planétaire (Morin). Le grand écart avec la réalité scolaire est maximal.
10. v. Sorbier 2006. v. aussi l'ouvrage significatif d'Y. Amyot, *Le marcheur pédagogue*, L'Harmattan, 2003.
11. v. la troisième invention de l'écriture chez C. Herrenschmidt (2001)
12. il "ne répond pas aux questions essentielles que se pose l'humanité, mais montre qu'elles sont toujours présentes" (ibid).
13. Et non "médiologie" comme mode d'analyse spécialisé et/ou comme entreprise généraliste...
14. notamment aux plans de la rationalité tels qu'il sont par exemple définis dans la théorie de la médiation (v. Boullier, n. supra).
15. Toutes réflexions optimistes. Sur ce point des exemples significatifs chez P. Flichy, Bernard Stiegler, Bernard Kaplan, ou encore L Sorbier (2006) : "il reste à savoir comment métaboliser la diversité en capacité délibérative". Il s'agit le plus souvent de maintenir le moral des troupes.
16. « Google est un champion de la démocratie culturelle, mais sans culture et sans démocratie. Car il n'est un maître ni en culture (l'information n'est pas la paideia) ni en politique (la démocratie des clics n'est pas une démocratie). » B. Cassin, 2007.
17. *Ce fait-même est prioritaire*, même si nous n'en avons pas tous la même interprétation. v. Choulet 2006.
18. La focalisation choisie par Barbara Cassin (2007) indique à son tour des voies critiques possibles pour comprendre le processus du *sujet subjugué*.
19. v. notre synthèse in : Agnès 2007.
20. v. aussi Sloterdijk, *Sphères 3*, p. 77
21. "La mort de ce sujet est déjà programmée" (Dufour)
22. Valéry, *Variété III*, 1936
23. *Sur ces questions*, v. J.-C. Quentel, Les fondements des sciences humaines, *Érès*, 2007
24. Rapport dit "Bourdieu-Gros", *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, 1989
25. Pour des repérages, v. G Coq, *Eloge de la culture scolaire*, Le Félin 2003 ; F. Jacquet-Francillon et D. Kambouchner (dir), *La crise de la culture scolaire*, Puf, 2005.
26. Curieusement, ces questions sont quasi absentes des textes accessibles dans le domaine.
27. P. Levy, "Nous sommes le texte", *Esprit* n°199, 1994.
28. Une grande lignée de théoriciens a insisté sur ce point : on se souvient, entre bien d'autres, de Jacques Maritain, de Karl Popper.
29. Le Portique 10, 2002.
30. Une certaine "philosophie" s'entend même à participer du gouvernement des conduites, et, contribuant à l'élaboration de la nouvelle doxa, s'adonne au

divertissement proposé... Aurions-nous perdu la capacité de distance critique, et nos procès en seraient-ils comme esquivés ?

31. La rhétorique de cette mise en pièces s'ordonne autour de deux champs : les figures de la dissémination (blocs de sens, épars, flottants, sans théorie de l'"univers obscur", pour donner au moins un lieu à leur errance) ; les figures du clivage (avis partagés, pensée binaire, médiaphobes et médiaphiles en guise de pensée).

32. Suivant en cela un Piaget, in *Le Droit à l'éducation dans le monde actuel*, Unesco, 1972.

33. Dans un wagon de banlieue tous lisent le même journal : métonymie de l'uniformisation de l'offre idéologique. Au bout du compte, nous lirions tous (aux îlots près) la même presse dans ses variantes.

34. L. Cornu, J.C. Pompougnac, J. Roman, *Le barbare et l'écolier : la fin des utopies scolaires*, Calmann-Lévy, 1990

35. v. les travaux de D.-R Dufour et les articles parus dans *Le Monde Diplomatique* entre 2001 et 2003 (*Malaise dans l'éducation, Servitude de l'homme libéré*). V. aussi, entre exemples, v. Robert Redeker, *Le Déshumain : Internet, l'école et les hommes*, Itinéraires, Saint-Orens-de-Gameville, 2001.

36. Dernière proposition en date : P. Meirieu, *Une autre télévision est possible*, Lyon, Chronique sociale, 2007.

37. Dans notre contre-utopie de *Keris* (Calligrammes, 1983.- C. Kerfriden), le héros-joueur rentre dans la machine. Après d'autres : rien d'original dans cette dystopie ; la fonction heuristique du lien de la science-fiction à la réalité n'est encore à l'époque évoqué que de manière timide, alors qu'il constitue sans doute aujourd'hui une clé de lecture du monde technique tel qu'il va. Il ne faut pas sous-estimer les "univers citoyens" virtuels.

38. Histoire pourtant bien engagée : relire en ce sens les remarques sur l'encyclopédisme, les nouveaux modes de recherche, les "espaces heuristiques virtuels" dans la synthèse de Y Maignien (1995).

39. V. sur ce point des "aléas de la transmission" l'analyse de Jean-Paul Resweber ("Les paradoxes de l'éducation", in : *Eduquer, un métier impossible ?* Le Portique 4, 1999).

40. Tenir une réunion élégante, ou distribuer à largesses une plaquette promotionnelle, de loin en loin, ne suffit pas : les actions de promotion à supposer qu'elles soient simplement reçues, ne peuvent tenir lieu d'action de formation et d'enseignement ; l'exemple donné alors n'est pas toujours fécond ; les enseignants et leurs élèves restent en fait comme devant, *laissés à eux-mêmes*. Ici encore, enseignants accablés et élèves-individus sont abandonnés à leur sort confiné dans l'espace de la classe. Seule une activité critique et pédagogique, continue et soutenue, répondent à notre question.

41. Ce leit-motiv de l'*urgence* (non suivie d'effets) devrait constituer à lui seul l'objet d'une étude circonstanciée. De P. Quéau à B. Stiegler, le discours philosophique de l'ère numérique en cette dernière décennie abonde en "urgences"!

42. Isabelle Stengers, *Penser et vivre le risque*, Educaunet, rapport de problématisation initiale, 2001.- Annexe 3.

43. A l'heure où je relis ces notes, il est fait état dans la presse spécialisée (*Monde l'Education* 364, déc. 2007 ; *Café pédagogique*, 11 décembre 2007) d'un rapport de l'Inspection générale rendu par C Bizot et A Brunet ; caractéristique du discours scolaire dont nous avons par ailleurs proposé quelques axes d'analyse.

44. D'où le recours à des postures à la mode – usage du psychologisme, cajoleries de consolation, invocation du cognitivisme etc., accompagnant l'absence de programme de

recherche... On réfère encore couramment les médias aux technologies, plus rarement aux messages. Jamais à ce qui les constitue et nous constitue.

45. Charte de la santé, 1982

46. Sur la référence éthique, on pourra s'intéresser à l'article de F. Worms, in *Les nouvelles figures du soin*, Esprit, 2006 ; Sur le respect de la loi morale. V. P.-A. Dupuis, "Le respect des singularités", in *Le Respect*, Le Portique 11, 2003.

47. La double prolifération des propos sur l'éducation scolaire et des discours sur les médias, leur incroyable accumulation rendent-elle impossible l'archivage, marquent-elles la fin de l'exégèse ? Ces deux impossibles marquent un monde du texte à la fois global et parcellaire, d'où semblent émerger quelques "phares" éphémères.

48. On recueille sur ce thème de *nombreuses perles*: « L'informatique - et particulièrement l'Internet - constitue-t-elle un nouvel avatar de la modernité ? S'agit-il au contraire d'un phénomène avec lequel les enseignants devront désormais composer ? » Source : education.france5, coteparents, 2007.

49. v. Agnès 2005 et 2007

50. v. notre travail *L'espace de la pédagogie aux temps d'Internet*, 2006.

51. v. L. Porcher "Le but de l'école est donc de doter les élèves d'un équipement culturel qui leur permet de voir les sens qui sont manifestement cachés" (v. L. Porcher, *Les Médias entre Éducation et Communication*, Vuibert, 2006). "Dialogisme et éducation aux médias", conférence, déc. 2000.- [http://www.clemi.org/credam/conf\\_porcher.html](http://www.clemi.org/credam/conf_porcher.html)

52. On se souvient de la formule inaugurale de Yves de la Haye : "A quelles règles secrètes obéissent les écritures de presse ? Sont-elles des *machines à produire un semblant de sérénité* ?" in : *Journalisme mode d'emploi*, 1985. v. par exemple l'aimable "posture résiliente" d'un S. Tisseron.

53. Ex. Michel Lejoyeux, *Overdose d'info : Guérir des névroses médiatiques* Seuil, 2006

54. V. aussi la notion de *pédagogie nomade* en relation avec la philosophie de Deleuze et le renouvellement de l'idée d'établissement expérimental (les écoles "normales" de Kant...).

55. "Qu'est-ce qu'un objet" ? in P. Lévy, *Qu'est-ce que le virtuel*, La Découverte, 1998

56. que nous avons pratiquées, à la suite de Debyser et Caré. - v. Caré J.-M., Debyser F., *Simulations globales*, CIEP, 1995 (1982) .

57. v. les principes de PMR qui ont présidé à la réalisation du premier "programme fax!" (Agnès 1994)

58. JP Resweber in *Les Gestes de soin*, ed. du Portique, Strasbourg, 2002.

59. "L'École doit pouvoir modifier ses méthodes d'enseignement, en donnant un autre rôle au maître et aux outils médiatiques qu'il peut utiliser et *asservir*, pour faire entrer de façon évidente et naturelle une conscience déjà immergée dans la culture des nouveaux médias (celle de l'élève) dans les secrets de fabrication de cette culture, reçue, acceptée et consommée passivement. Cela implique *l'instruction d'un savoir critique*, que nous appelons "savoir de la genèse" ou "savoir de l'origine" (...) apte à démystifier le fétichisme de toute marchandise." (P Choulet 2007).

60. v. notre ancien travail « Lire les médias ». Ce n'est qu'en raison d'une référence heuristique suffisante qu'on peut alimenter une pédagogie adaptée.

61. "Mais qui éduquera les éducateurs eux-mêmes ? Comment nous qui sommes insuffisamment éduqués pourrions-nous bien éduquer, c'est-à-dire comment, nous qui n'avons pas encore totalement chassé notre ignorance, lutterons-nous contre celle à venir ?" (Savater 1999).

62. Commission Delors. "Alors que les systèmes éducatifs formels tendent à privilégier l'accès à la connaissance, au détriment des autres formes d'apprentissage. Il importe de concevoir l'éducation comme un tout." Ainsi les quatre piliers de l'éducation sont indissociables.
63. Une relation thérapeutique ? comme on parle, à la suite de Balint (1968) de "soin éducatif" patient et responsable, il faudrait habilitier le *soin éducationnel* comme posture éducative habituelle. v. notre proposition Agnès 2003.
64. Pour la "méthode humaniste", il faut relire le bel article de M.-L. Poeydomege, *Le modèle rogerien : un modèle pour l'enseignement d'aujourd'hui*, in Cahiers Alfred Binet 4, 2001.
65. "On dirait un conte de fées!" (Freud, *Malaise dans la civilisation*, 1929). – Revue française de psychanalyse, 1934.
66. Lucien Morin, *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*, PUF, 1973.
- 

## RÉSUMÉS

Linux, google et big brother sont noms et lieux communs emblématiques de l'univers des médias, que la pensée éducative ne peut occulter. Les tâches nouvelles qui nous incombent alors pourraient s'alimenter à une philosophie du soin, avec l'exigence qui s'y attache. Tout dépend du diagnostic préalable : si nous admettons la subversion du sujet du fait des changements de paradigme en cours, nous nous devons à nous-mêmes habileté et sollicitude en conséquence.

To take care of the subject of the media. Pedagogy and second life. Linux, google and big brother are emblematic names and commonplaces of the universe of the media, that the education cannot occult. Our new tasks could feed with a philosophy from care.

Das Subjekt der Medien mit Sorgfalt behandeln. Pädagogik und Second Life. Linux, Google und Big Brother sind symbolträchtige Schlagwörter und Gemeinplätze der Welt der Medien denen sich auch die Pädagogik nicht entziehen kann. Die neuen Aufgaben die uns obliegen, könnten sich an einer Philosophie der Pflege mit all den dazugehörigen Ansprüchen anlehnen. Alles hängt von der vorausgehenden Diagnose ab : Wenn wir auf Grund des sich verändernden Paradigmas von einer Subversion des Subjekts ausgehen, sind wir uns selbst entsprechend viel Fingerspitzengefühl und Fürsorge schuldig.

## AUTEUR

### JEAN AGNÈS

Jean Agnès, spécialiste en étude et pédagogie des médias, a animé à divers niveaux des programmes de recherche et de formation dans ce domaine, à la croisée des sciences de la communication et de l'éducation, et mène des recherches en philosophie des médias. Auteur de nombreuses publications, il travaille sur les conditions actuelles d'une philosophie de l'action éducative. Il s'est notamment intéressé aux paramètres de

transmission de l'expérience experte et à la prise en compte des changements de paradigme en éducation scolaire.