

Pierre Chiron

Société digitale,
humanisme et *humanités*

Le point de vue d'un philologue



LA VIE DES
CLASSIQUES

— Société digitale, humanisme et *humanités* —
le point de vue d'un philologue

Pierre CHIRON

© Association Guillaume Budé/La Vie des Classiques 2017

Retrouvez-nous sur www.laviedesclassiques.com
premier portail dédié à l'Antiquité et à l'Humanisme

Nous aimerions montrer ici comment une réflexion sur l’humanisme, menée par un philologue, mais prenant en compte les profondes mutations anthropologiques – essentiellement cognitives, culturelles, socio-psychologiques et partant politiques – qu’occasionnent les *Nouvelles Techniques de l’Information et de la Communication* (NTIC), conduit à donner au dispositif éducatif appelé *humanités* une actualité renouvelée, sinon une sorte d’urgence, à condition que ces *humanités* soient elles-mêmes réexaminées.

On ne peut réaliser ici l’analyse structurale complète de la révolution en cours. Elle est à la fois très rapide, sans précédents, inachevée et paradoxale, les éléments prometteurs se mêlant inextricablement aux motifs d’inquiétude, voire d’angoisse. Même si des rapprochements sont possibles avec d’autres périodes de changements accélérés, on le verra, il est sans doute trop tôt pour une vue d’ensemble et il y faudrait le regard croisé de nombreux spécialistes. Nous nous bornerons donc à une esquisse, en tentant d’abord de repérer les évolutions les plus visibles, puis – pour introduire le thème de l’humanisme – en rappelant quelques réflexions de Milad Doueïhi¹ et Bas von Bommel². Doueïhi, sur la base d’une analogie entre la période actuelle et l’humanisme européen de la Renaissance, défend l’idée que la révolution induite par les NTIC est irréductible à des changements isolés de la sociabilité et qu’elle requiert un changement complet d’algèbre, lequel changement est indispensable à la conception de principes d’adaptation. Quant à van Bommel, son enquête est précieuse en ce que, examinant la postérité de l’éducation humaniste en Allemagne jusqu’au XIX^e siècle, il est amené à établir la constance de valeurs et de méthodes d’enseignement au long de périodes souvent opposées par les Historiens. Ces réflexions sur la résilience des valeurs humanistes nous aideront à décrire le rôle que pourraient jouer des humanités rénovées dans l’adaptation positive des stratégies éducatives à leur nouveau contexte.

¹ Milad Doueïhi est Professeur à l’Université Laval, au Québec. Il est l’auteur de *Pour un humanisme numérique*, Paris, Seuil, 2011.

² Bas van Bommel, est Assistant Professor de Latin à l’Université d’Utrecht. Il est l’auteur de : *Classical Humanism and the Challenge of Modernity : Debates on Classical Education in 19th-century Germany*, Berlin-Munich-Boston, De Gruyter, 2015.

Le premier paradoxe réside dans le contraste entre la situation globale et celle des pays occidentaux. L'hebdomadaire français *Le Point* a pu mettre en couverture, au début novembre 2016, ce slogan : « Non, ce n'était pas mieux avant ! » annonçant une enquête de Thomas Mahler ainsi résumée : « Malgré les crises actuelles, l'humanité n'a jamais vécu aussi longtemps, avec autant de richesse, de liberté et de sécurité ». Mais ce constat, fondé sur des données indiscutables, ne doit pas occulter des phénomènes de rééquilibrage qui se soldent, dans certaines zones et pour certaines catégories, par de réels progrès, et dans d'autres, par une crise profonde³. Aussi ne faut-il pas isoler l'effet des NTIC d'autres phénomènes contemporains – la mondialisation, la crise économique et écologique, le chômage de masse, la massification de l'enseignement, etc. –, dont l'impact est ressenti d'une manière particulièrement forte dans des pays et pour des catégories sociales qui furent jadis prééminents et qui tendent à perdre cette prééminence. Les progrès fulgurants du populisme le plus vulgaire aux USA et en Europe en sont l'indice frappant. Dans ce contexte problématique, les NTIC viennent *médier* le rapport au monde, en y imprimant une marque d'autant plus profonde qu'elles ciblent les jeunes tout au long de leur éducation, depuis la sortie de l'enfance – sinon avant –, jusqu'à leur entrée dans l'âge adulte.

En première analyse, l'impact de cette médiation est d'ordre quantitatif : il s'agit d'abord de temps passé face à certains écrans – smartphones, ordinateurs portables, tablettes, désormais, plus que télévision –, temps parfois sidérant⁴, d'où une substitution de fait des jeux électroniques et de la sociabilité digitale aux modes de formation et d'échanges traditionnels. Par comparaison avec les périodes antérieures, les NTIC tendent à occuper le temps de la consommation télévisuelle et, pour prendre des comparants plus anciens, de la lecture, des jeux physiques et sociaux, des interactions verbales directes, des apprentissages cumulatifs et consolidés.

Quantitative aussi, l'évolution des populations concernées : les NTIC touchent une population plus large que les traditionnelles couches sociales privilégiées sur le plan socio-culturel et – autre paradoxe – elles pourraient passer pour, et sont parfois réellement, un facteur d'égalité des chances.

Sur le plan qualitatif, leur influence est complexe avec de subtils jeux de trompe-l'œil : on peut parler sans doute de « défictionnalisation » (à l'exception des séries, et en comparaison avec les périodes antérieures, âges du livre, de la TV), avec pour corollaire la reconstruction d'un rapport apparemment actif avec le monde (l'enfant, l'adolescent *jouent*, et ne se contentent pas de *regarder*), mais ce rapport s'établit avec un monde irréel, et l'interaction se réduit le plus souvent – sauf dans certains jeux de stratégie⁵ – à quelques réactions réflexes. Cela, ajouté à l'absence de régulation effective d'ordre éthique sinon même déontologique

³ On peut lire sur ce paradoxe le dernier discours du président américain Barack Obama aux Nations Unies (<http://time.com/4501910/president-obama-united-nations-speech-transcript/>).

⁴ Et en voie d'augmentation, le pourcentage de temps/jour consacré au jeu constituant un objet de conquête tout à fait explicite des industries de ce domaine, qui considèrent leurs succès comme encore partiels et consacrent à leurs progrès d'énormes moyens de communication. Le marché féminin a cédé ainsi, récemment, aux séductions du jeu gratuit, dans un domaine qui fut jadis presque exclusivement masculin.

⁵ La corrélation entre types de jeux et avenir scolaire a été établie (OCDE 2015). La recherche actuelle montre d'ailleurs, comme on le verra, que certains jeux peuvent être convertis à une fonction de développement intellectuel. Mais les jeux les plus élaborés en terme d'algorithme, de rétention de données, d'anticipation tendent à ré-introduire des barrières socio-culturelles qu'on pouvait croire abolies.

(l'industrie des jeux a les mains presque complètement libres et choisit ses graphismes et ses thèmes sur des critères essentiellement commerciaux⁶), produit des effets difficiles à quantifier mais dont l'impact est probablement important sur le *Geist* social : l'exposition accrue à la violence simulée mais non verbale entraîne l'augmentation des seuils de tolérance et des effets sur les pratiques, des individus pathologiques d'abord – c'est bien connu –, de la masse ensuite, d'où une augmentation rapide et sensible de la violence scolaire, que toutes les enquêtes confirment, à commencer, en France, par les enquêtes officielles du Ministère de l'Éducation Nationale, et que plus personne n'attribue à la seule augmentation des signalements. Cette violence, au contact de normes familiales et sociales véhiculées sous des formes souvent très archaïques et peu efficaces – en raison d'une dévaluation des sources d'autorité⁷ –, combinée avec la crise plus ancienne du « narcissisme » (perte de l'estime de soi liée à la soumission volontaire et culpabilisante à un hédonisme de masse – la culture industrielle – où chacun, tout en cédant à des impulsions dirigées, pressent à la fois son aliénation et son humiliation⁸) a secrété des mécanismes qui, poussés à l'extrême et combinés à des facteurs plus circonstanciels, sous-tendent le nihilisme de certains terroristes : on a repéré chez bon nombre d'entre eux des typologies comportementales associant la solidarité familiale (« couples de frères »), l'échec scolaire et l'exposition aux écrans, des difficultés économiques ou professionnelles, des épisodes de délinquance et/ou de dévergondage, une radicalisation souvent très rapide⁹ et – pour compenser un sentiment de culpabilité mâtiné d'un sentiment d'injustice – une « rédemption » par le crime de masse – prêchée sur internet par des manipulateurs très efficaces aux conceptions millénaristes. Aux plans cognitif et psychologique, on constate la prééminence de l'écrit court (le SMS), la restriction presque exclusive de la communication aux « contemporains », d'où une rupture générationnelle, mais aussi culturelle par rapport à des traditions plus anciennes et plus élaborées, la constitution de petits groupes à vocation tantôt défensive, tantôt agressive, d'où un rapport paranoïde aux institutions chargées de l'information. Cette « contre-culture », visible aux progrès galopants de la théorie du complot et habilement instrumentalisée, a certainement influé sur les élections américaines récentes, qui ont déjoué tous les pronostics des commentateurs expérimentés et autres sondeurs.

⁶ Plus rarement idéologiques, dans certains pays de tradition autoritaire. Par un curieux renversement, ce sont ces mêmes pays (la Chine, par exemple), qui ont été les premiers à contrôler la consommation des jeux pour des raisons éducatives.

⁷ La crise de la paternité, étudiée sur les populations noires américaines depuis les années soixante, est un phénomène plus large : elle procède de nombreux facteurs parfois hétérogènes, tels la reconfiguration des rapports de force au sein du couple liée à l'émancipation féminine, les déclassements liés à l'immigration et/ou au chômage, le choc de valeurs entre sociétés traditionnelles et société de consommation, etc. Cette crise est relayée par les effets de la massification et de la féminisation de l'enseignement public, qui ont causé une profonde dévaluation de la fonction éducative, prolétarisée financièrement et symboliquement. La désaffection à l'égard de ces professions, l'absence d'anticipation des pouvoirs publics (recrutements « en accordéon ») font que certains concours, comme le CAPES, peinent à recruter à un niveau suffisant.

⁸ Nous renvoyons ici aux analyses du philosophe français Bernard Stiegler, par exemple dans *Aimer, s'aimer, nous aimer : du 11 septembre au 21 avril*, Paris, Galilée, 2003.

⁹ Tout ce que l'on entend dire sur les « manipulateurs » à l'œuvre dans ces opérations de téléguidage converge vers un mélange de grossièreté et de redoutable efficacité, indice de la fragilité intellectuelle et/ou psychique de leurs cibles... qui sont pourtant passées par l'École de la République.

En somme, la violence (notamment scolaire), l'émiettement social, la perte d'efficacité de l'institution éducative (variable selon les pays¹⁰, mais particulièrement préoccupante en France si on compare l'évolution du niveau des élèves avec celui d'autres pays de l'OCDE), des problèmes de santé publique (drogues, surdité, obésité), une crise morale, la désespérance, tels sont les phénomènes qui accompagnent des innovations technologiques pourtant si étonnantes et *a priori* si prometteuses en termes de diffusion du savoir et de sociabilité.

Cet enchevêtrement de nouveautés relayé par des médias alarmistes et stressants fait courir le risque de se laisser aller à des jugements dictés par des passions : le déclinisme, inspiré par la peur, ou au contraire un optimisme forcé, dicté lui-même par un volontarisme sympathique, mais aussi par l'irréflexion ou la haine du passé.

Il vaut mieux sans doute, pour répondre aux défis, concevoir une réponse éducative qui tire le meilleur des potentialités de la modernité technologique et d'une réflexion approfondie sur l'expérience passée. Mais justement : pourquoi vouloir que cette nouvelle vision du monde se construise en référence à un modèle ancien, celui de l'humanisme européen des XV-XVI^e s. ? Même banalisée comme elle l'est maintenant, l'expression « humanités numériques », il faut bien le dire, apparaît d'abord comme une sorte d'oxymore.

¹⁰ Les enquêtes de l'OCDE suivent de près les évolutions et comparent les pays entre eux, non seulement les pays les plus avancés, mais aussi quelques pays émergents.

II

Selon Doueïhi, la référence à l'humanisme à propos du numérique se justifie d'abord par le fait que l'humanisme est apparu lui aussi en même temps qu'une innovation technologique essentielle : le développement de l'imprimerie. Deuxième analogie : comme nous, les humanistes de la Renaissance ont dû faire cohabiter cette mutation technologique avec un héritage culturel ancien et complexe. Dans cette situation, Doueïhi – et c'est une position qu'ont défendue depuis des philosophes plus médiatiques comme Michel Serres¹¹ – ne veut pas opposer la technique à l'humain et la considérer comme un danger mais tenter de penser – comme à la Renaissance – une convergence entre technique et culture, convergence qui, de toutes façons, est déjà inscrite dans la réalité : le numérique est déjà de fait une culture, voire une civilisation et de plus il est universel et s'impose de manière contraignante à nos façons de vivre et de réfléchir. Qui peut rester, qui reste à l'écart aujourd'hui de l'ordinateur, de la tablette ou du smartphone ? Par conséquent, on ne peut pas le traiter comme un simple instrument ou même comme un objet : on doit l'envisager comme une sorte de conversion subjective, réalisée ou en cours. En d'autres termes, nous devons nous demander comment penser et comment maîtriser un ensemble de techniques qui a déjà effectivement changé notre rapport au monde et à la culture. Pour affiner sa réflexion, Doueïhi se fonde sur la distinction opérée par Claude Lévi-Strauss qui séparait trois humanismes successifs : l'humanisme classique, celui de la Renaissance, qui allait chercher l'ailleurs auquel se comparer dans l'Antiquité, se limitait au bassin méditerranéen et ne touchait qu'une classe privilégiée ; l'humanisme exotique du XIX^e siècle, lié aux intérêts de la bourgeoisie, qui englobait l'Orient et l'Extrême-Orient ; enfin, l'humanisme démocratique qui, « *en mobilisant des méthodes et des techniques empruntées à toutes les sciences pour les faire servir à la connaissance de l'homme, [...] appelle à la réconciliation de l'homme et de la nature dans un humanisme généralisé.* »¹² Chacun de ces humanismes se donne comme objet l'homme dans une définition de plus en plus large qui est en même temps l'outil qui lui permettra de l'appréhender, compte tenu, dans ce troisième âge seulement esquissé par Lévi-Strauss, des techniques du numérique. Les références de Doueïhi sont aussi Gianbattista Vico qui, dans sa *Scienza Nuova*, fait dériver des objets eux-mêmes la méthode de leur étude et de leur analyse. Il cite aussi Aristote et la règle souple des maçons de Lesbos¹³ qui devait servir à construire des murs en moellons – et non en pierres taillées – et qui s'adaptait à chaque forme particulière pour trouver la pierre qui lui conviendrait le mieux. Doueïhi se détourne donc du paradigme dans lequel le philosophe observe de l'extérieur les changements induits par les nouvelles technologies et croit pouvoir les mesurer avec une règle connue d'avance. Il préfère s'immerger dans le monde numérique pour adapter ses instruments herméneutiques à la situation qu'il cherche à interpréter. Il prend pour exemple l'amitié, qui jouit d'un très riche héritage culturel dans la civilisation occidentale, et dont il montre que, grâce aux techniques du numérique, elle devient un nouveau moyen de structurer et de redéfinir les liens sociaux dans des espaces différents, avec des extensions différentes, des affects différents. Doueïhi analyse selon les mêmes méthodes (chap. 3) les mutations qui affectent la notion et la pratique de l'anthologie. Parmi les constats importants établis par

¹¹ *Petite poucette*, Paris, Manifestes Le Pommier, 2012.

¹² *L'anthropologie face aux problèmes du monde moderne*, Paris, Le Seuil, 2011, p. 50 [conférence prononcée à Tokyo en 1986].

¹³ *Éthique à Nicomaque*, 1137 b 30-32.

Doueïhi, il y a l'idée que la nouvelle culture numérique est caractérisée par l'*hybridation*. Sa méthode en est le reflet parfait : de la même façon qu'il élabore une philosophie du numérique qui est à la fois une philosophie qui rend compte de l'impact du numérique sur les relations humaines et l'exercice d'une philosophie produite par cette nouvelle société, de la même façon il analyse le brouillage des frontières entre réel et virtuel, entre anciennes et nouvelles pratiques culturelles (opéra et rock), entre concepts et objets, etc. Il écrit « Le numérique représente le triomphe de l'hybridation généralisée aux objets et aux pratiques ».

Le système de pensée décrit par Doueïhi est un système clos puisqu'il ne définit aucune extériorité qui permette la connaissance et la critique. En cela, son usage du mot humanisme risque de tomber sous le coup de la critique qu'en faisait Heidegger¹⁴ : si l'on se dispense de définir l'essence fondamentale de l'homme, comment parler d'humanisme sans tomber dans le verbiage moral ? De surcroît, la culture numérique ne connaît pas l'oubli : tout le passé, toute l'histoire sont en permanence réactualisés et réorganisés. C'est une autre forme de clôture. Nietzsche disait que pour changer, pour modifier sa façon de voir, pour vivre le bonheur, tout simplement, l'homme a besoin d'oublier¹⁵. C'est la raison pour laquelle, dans son chapitre IV intitulé *L'oubli de l'oubli*, Milad Doueïhi propose comme antidote un modèle humain inspiré de la science fiction, plus précisément d'une nouvelle de Philip K. Dick intitulée *L'homme variable*¹⁶. Il s'agit de quelqu'un qui n'accepte pas les catégories du numérique et qui est dans une attitude permanente de remise en question. Et c'est là qu'intervient la référence non plus à l'humanisme mais aux *humanités* et plus précisément à la philologie. Dans une culture de l'hybridité, mais aussi de la précipitation, des détournements interprétatifs, l'homme variable est celui qui ne manque aucune occasion de mettre en œuvre l'« impératif philologique » afin de réintroduire l'esprit critique, le sens historique et, par la comparaison, le décentrement, c'est-à-dire le changement de point de vue. C'est déjà dans cet esprit qu'en 2004, Gregory Crane, directeur du *Perseus project*, disait « qu'un âge d'or de la philologie est à venir ».

Accepter sans angoisse l'hybridation comme une formidable ouverture ; au lieu de les refuser, habiter d'affects, *incarner* la participation aux nouveaux réseaux, mais opposer aux manipulations un esprit critique inflexible, profiter de la variété et de l'abondance des informations pour diversifier ses points de vue, telles sont quelques-unes des pistes ouvertes par M. Doueïhi pour faire bon usage – à la lumière du passé – d'une révolution qui, quoi qu'on veuille, nous a déjà changés.

Parmi d'autres enquêtes récentes, celle de Bas van Bommel sur la persistance de l'humanisme dans les écoles allemandes jusqu'à la fin du XIX^e s. est particulièrement éclairante. L'ouvrage révisé le préjugé selon lequel l'humanisme renaissant fut non seulement critiqué mais remplacé aux XVIII^e-XIX^e siècles allemands par un *Neuhumanismus*. Ce courant hétérogène, à la fois progressiste – ses tenants voulaient rompre avec l'époque précédente en privilégiant les langues modernes sur les langues classiques, en axant l'enseignement sur des matières plus concrètes – et fortement lié à une sorte de réaction chrétienne, n'a pas empêché les valeurs humanistes de rester centrales dans les institutions éducatives allemandes et très

¹⁴ *Lettre à Jean Beaufret sur l'humanisme* (Martin Heidegger, trad. Roger Munier, *Lettre sur l'humanisme-Über den Humanismus*, Paris, Aubier-Montaigne, coll. « bilingue », 1970, texte suivi d'une *Lettre à Monsieur Beaufret*, de l'auteur, datée du 23 novembre 1945, en édition bilingue également).

¹⁵ Thème récurrent, que l'on trouve aussi bien dans les *Considérations inactuelles* que dans la *Généalogie de la morale*.

¹⁶ Librairie des Champs-Élysées, 1975, pour la traduction française ; titre original : *The variable man and other stories*, New York, Ace Books Inc., 1957.

populaires. Cette persistance est liée, selon Bas van Bommel, à ces valeurs elles-mêmes et à leur capacité d'adaptation, ce qu'il démontre en étudiant le cas d'un enseignant de terrain, Karl Gottfried Siebelis (1769-1843), professeur de philologie classique au Gymnasium de Bautzen, en Saxe, dans la première moitié du XIX^e siècle et directeur de cet établissement. Son programme tenait en neuf points : 1) raffiner la nature humaine, permettre aux enfants de « devenir ce qu'ils sont », en lisant cette formule à la mode de Pindare, et non à celle de Nietzsche, et en y voyant non pas une maxime du surhomme, mais de l'homme ; 2) leur proposer comme objets d'étude des modèles de vérité, de beauté et de vertu ; 3) les confronter aux meilleurs témoins de ces valeurs, à savoir les textes anciens – à l'époque les classiques grecs et latins –, dont la lecture offre une éducation à la fois 4) intellectuelle, 5) esthétique et 6) morale ; et dont la difficulté même – leur atout principal est-il dit, p. 32 – exerce la qualité essentielle 7) d'exactitude. Ce programme est 8) anti-utilitariste, mais Siebelis était déjà conscient du fait qu'un esprit exercé aux disciplines classiques n'aurait pas de mal à appréhender d'autres matières. *Last but not least*, l'azimut de cette éducation est 9) l'enthousiasme, non pas l'attachement aux performances académiques et à ses gratifications en termes d'amour-propre, mais l'enthousiasme pour les beaux textes et leurs résonances spirituelles. Siebelis exigeait de copieuses lectures, et offrait son aide en cas de besoin. La lecture était complétée par des exercices de composition et de déclamation en latin permettant à l'élève de maîtriser le versant actif de l'expression de soi.

Bas van Bommel montre que si Siebelis a donné à son établissement un grand prestige, c'est parce que ces valeurs classiques étaient revisitées, remotivées par lui. Quand le latin ne put plus être défendu en termes d'utilité, ce qui prit le relais fut la défense de son rôle formateur (*formale Bildung*), de son soutien au développement des capacités d'analyse, de compréhension, d'expression claire et élégante. Ces objectifs – à l'époque – firent taire les opposants à l'éducation classique, et permirent une transition douce vers une éducation plus scientifique, mais toujours ordonnée à la formation de l'esprit.

Ces principes s'écartent nettement des utopies éducatives à la fois uniformes, égalitaristes et autoritaires des théoriciens contemporains comme Fichte ou von Humbolt qui servirent aux réformes de l'État prussien en matière d'éducation avec les conséquences que l'on sait¹⁷. Ils s'inscrivent dans la droite ligne de l'humanisme renaissant, et – naturellement – des traditions plus anciennes encore : on reconnaît dans ce thème de l'enthousiasme pour le beau et le bien l'influence de Platon et, pour son adaptation à un projet éducatif, celle d'Isocrate¹⁸. La supériorité de ce modèle païen sur l'éducation religieuse pouvait être défendue aisément par un Siebelis lui-même croyant¹⁹ : les Grecs l'avaient forgé comme un modèle de sociabilité qui se trouvait être adapté aux sociétés plus ouvertes du XIX^e siècle, dotées elles aussi d'une sphère publique forte ; les transpositions du paganisme au christianisme étaient aisées et Antigone pouvait facilement passer pour une avocate de la loi divine ; les Pères de l'Église eux-mêmes avaient reconnu leur dette envers les classiques. En théorisant, en pratiquant cette convergence, Siebelis fait considérablement progresser la définition même de l'humanisme, zone de perfectionnement commune à l'homme antique et à l'homme chrétien, où la culture agissante

¹⁷ van Bommel souligne les potentialités totalitaires de ces réformes : un seul système d'éducation pour tous ; indifférence à l'égard des élèves sortant du rang avec talent ; punition des parents refusant de soumettre leurs enfants à l'*Einheitschule*, etc.

¹⁸ Sur ces deux figures capitales de l'éducation antique, voir Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1965⁷ (1^e éd. 1948).

¹⁹ Tous les éducateurs de ce courant humaniste ne l'étaient pas, mais l'essentiel n'est pas là : Siebelis, tout simplement, ne voyait pas de contradiction entre la transmission du patrimoine classique et sa foi personnelle.

et vécue devient un instrument de progrès en termes de sociabilité et de raison, animée, comme par une cause finale, par un idéal d'harmonie qui peut – ou non – se charger de spiritualité.

Alors, tout n'est pas à retenir dans ce modèle ancien, empreint d'un moralisme daté ainsi que d'une sorte de fixisme, de dédain pour l'expérimentation, d'attachement exclusif pour un corpus de textes classiques que le temps éloigne irrémédiablement de nous, mais la confiance en l'élève, sa participation active à sa propre formation, le raffinement, l'exigence en termes d'efforts, de sociabilité, soutenue par l'investissement personnel de l'éducateur et l'idée que la culture est un bien commun à tous et à plusieurs générations, tout cela forme un corps de valeurs – dont on verra tout à l'heure une déclinaison plus concrète – qui tranche avec les pratiques erratiques et dégradées qu'on constate aujourd'hui.

III

S'agissant d'éducation, la perspective ne peut guère rester complètement subjective, comme le préconise Douhei, même s'il est important de garder la mémoire vivante de celle qu'on a reçue et de tenir compte de ses propres usages du numérique. Elle ne peut rester indifférente au passage du temps, comme l'était Karl Gottfried Siebelis. La source principale d'inspiration doit être l'expérience, nourrie certes de l'énorme capital de pratiques et de principes induits légué par le passé depuis Platon, mais aussi – eu égard au fait que les mutations sont partiellement *effectives* et nous confrontent à des enfants désormais *différents* – l'expérimentation actuelle sur des groupes en situation réelle avec un groupe témoin, selon la méthode développée, dans la lutte contre la pauvreté, par une Esther Dufflo.

Quel programme pourrait naître, avec quels objectifs, quelles méthodes, compte tenu des observations précédentes ? Mais commençons par quelques remarques sur l'environnement dont on peut rêver pour la nouvelle éducation.

Sans approfondir la question institutionnelle, on peut dire en tout premier lieu que l'expérience du collège unique en France aurait dû déboucher sur un constat : l'unité « classe » n'est porteuse que si l'hétérogénéité des niveaux est limitée et contrôlée. L'auto-enseignement, la collaboration entre pairs, bref toutes les méthodes pariant – depuis l'Antiquité parfois – sur l'engagement personnel de l'élève, sur l'initiative, l'autonomie, l'expérience – dont on sait qu'elles sont les plus efficaces –, requièrent un langage commun et de surcroît une autodiscipline qui elle-même n'est possible que si les élèves sont de vrais partenaires, persuadés que l'École est respectable et qu'elle leur veut du bien. Sans cela, la liberté nécessaire à l'engagement personnel de l'enfant se dégrade en licence et en désordre. Pour des jeunes qui ne sont pas forcément défavorisés socio-économiquement, mais qui sont dépourvus d'investissement ou de « programmation » familiale ou habitués à la seule relation commerciale dans le cadre de la culture industrielle, la confiance en l'éducateur et en soi-même, la sociabilité, la capacité de collaborer avec des pairs ne sont pas des compétences familières ni naturelles. Qui se préoccupe de les leur inculquer ? On suppose acquis le savoir-être qui est le but et la condition de tout le reste de l'éducation. On ne dispose pas d'étude globale sur les conséquences intellectuelles, morales – ni sur le coût financier, d'ailleurs –, du chahut qui, dans certaines zones plus ou moins déshéritées, est devenu la norme de la relation éducative. L'indulgence dont font preuve les différents responsables est due à leur impuissance, sans doute, mais elle reflète aussi le désintérêt, le désinvestissement de la collectivité²⁰. Réciproquement, l'exigence de résultat, le devoir de conduire l'enfant et l'adolescent à leur « superlatif relatif », sans manquer les opportunités très transitoires liées à leur âge²¹, bref l'obligation contractée vis-à-vis du futur adulte, sont des valeurs très inégalement réparties sur le territoire. Le modèle allemand qui, pour faciliter l'adéquation entre l'individu et le groupe, accepte des parcours différenciés adaptés à la motivation et à la maturité de chaque enfant tout en offrant de nombreuses possibilités de rattrapage, paraît plus efficient et plus juste.

²⁰ Une tradition frondeuse typiquement française a contribué à faire du cancre chahuteur un mythe positif, symbole de la révolte contre un ordre poussiéreux et arbitraire. En réalité, les élèves à la fois réfractaires et brillants sont très rares, et quand les adultes ne détectent pas le malaise des cancre, l'avenir de ces derniers est lourdement grevé.

²¹ Ces « fenêtres de tir » cognitives sont aisées à identifier. Chacun peut ou pourra un jour constater la facilité ou au contraire la difficulté d'apprendre une langue étrangère en fonction de son âge.

Un second élément de contexte, essentiel lui aussi et tout aussi difficilement maîtrisable, est la restauration d'un esprit collectif dans l'ensemble du corps social, matérialisé par un discours commun, facteur de cohésion depuis les oraisons funèbres de la démocratie grecque. Cette solidarité, revivifiée récemment par le partage d'émotions fortes liées à l'assassinat des caricaturistes de Charlie-hebdo en 2015 et manifestée massivement dans les rues de Paris le 11 janvier, est contrebattue par le racisme et les démagogies populistes, les polarités électorales sans cesse recrées – et jouant de façon malsaine, bien trop souvent, sur les problématiques identitaires –, par l'effet de conflits extérieurs, par des conflits sociaux, mais plus encore – encore un paradoxe – par les mal nommés *réseaux* sociaux.

D'où cette question posée sur France-Inter le 14 novembre 2016 par Mounir Mahjoubi, président du Conseil national du numérique : « Facebook a-t-il fait élire Donald Trump ? Ou en tout cas, la diffusion de l'information sur le réseau social ? ». Car selon ce jeune témoin, riche de son expérience de « geek », d'entrepreneur, et de chargé d'une mission officielle d'observation du champ du numérique, la perception de l'actualité sur le site de Mark Zuckerberg pose problème. « Facebook se présente comme une plateforme neutre, mais c'est une hyper-caisse de résonance », explique-t-il, fustigeant le fameux algorithme qui vous propose de lire en priorité des articles qui vont dans votre sens ou qui sont particulièrement populaires. « Cet algorithme n'est pas neutre. La vraie question démocratique, c'est qu'on n'y a pas accès. » La conséquence est la création d'îlots d'opinion, sans arrêt renforcés dans leurs certitudes et entretenus dans un rapport paranoïde avec l'information professionnelle. On sourit moins de ces îlots quand on les voit se transformer en cellules d'action terroriste. On ne peut souhaiter, naturellement, que se multiplient les tragédies de dimension nationale pour élargir les solidarités et renouer de vrais liens sur de vraies valeurs, mais on peut demander au pouvoir politique et à ses relais de prendre des mesures contre ce qu'on peut qualifier de pathologie intellectuelle et sociale.

Ces apories ne doivent pas servir de prétexte pour dispenser les éducateurs de réfléchir aux moyens concrets de réformer leurs pratiques. La priorité des priorités, la condition *sine qua non*, est de restaurer un rapport à la fois écologique et hygiénique avec le monde réel, en limitant le temps dévolu aux jeux électroniques. On dispose dorénavant de la preuve de l'importance de l'interaction avec le milieu pour un développement physiologique et cognitif normal. C'est par exemple le jeu non technologique, jeu physique, individuel ou collectif, qui forge la compétence de « simplicité », selon le mot-valise forgé par Alain Berthoz²², c'est-à-dire la capacité pour un cerveau complexe d'affronter la complexité du monde en quelques procédures simples, pratiques et efficaces. Parmi les angoisses de beaucoup de jeunes, à la source, parfois, de leur refus de vivre, il y a sans doute la conscience obscure d'une inadaptation, alors que tout n'a peut-être pas été fait, dans leur éducation, pour augmenter leur prise sur les choses. Il y faut de la répétition, il y faut du temps, un temps souvent obstrué aujourd'hui par des jeux à la fois addictifs et déréalisants.

Cette réadaptation au monde réel ne suppose pas seulement de limiter, de cantonner le temps passé devant les écrans, quitte à le disputer énergiquement aux industries qui veulent se

²² C'est aussi le titre d'un ouvrage publié par lui en 2009 chez Odile Jacob.

l'approprier²³, elle suppose aussi une réforme subjective, consistant à rompre, en soi, pour pouvoir le faire chez l'enfant, l'un des ressorts de l'addiction au jeu : la répétition rapide du cycle du désir et de sa satisfaction, de l'excitation et de l'assouvissement. Car si l'on y cède, s'installe en peu de temps une incapacité à supporter l'ennui et la frustration, le besoin irréprensible de divertissement, ce qu'on appelle le *zapping* – dont les prémisses sont apparues dans les écoles américaines des années soixante-dix, quand les pédagogues ont découvert que les facultés d'attention des enfants ne dépassaient pas l'intervalle de quelques minutes séparant les coupures publicitaires à la télévision. La restauration des capacités d'attention est elle aussi un objectif incontournable, dans une société comme la société française où un enfant sur cinq entre en sixième sans maîtriser la lecture et l'écriture.

Une fois rétabli un rapport naturel, c'est-à-dire réel, au monde et au temps, il importe de recréer une médiation qui permette une maîtrise raisonnée de ce monde et du temps, et par là une confiance en soi indispensable à la poursuite du processus éducatif. Cette médiation est encore à ce jour, pour le *zôon politikon* qu'est l'homme si l'on en croit Aristote, et en attendant un *homo cyberneticus* dont on n'est pas sûr d'espérer l'avènement, celle du langage.

À ce niveau, les NTIC – à condition d'être canalisées et inscrites dans un projet pédagogique intelligent et volontariste²⁴ – peuvent intervenir très positivement. Leurs ressources sont nombreuses : elles permettent d'enregistrer et de manipuler images et sons à volonté, de visualiser de manière dynamique et donner forme d'algorithme à des structures complexes, de fournir des informations en quantité infinie, sans même parler des fonctions plus basiques comme le traitement de texte. Leur dimension ludique permet d'évacuer l'ennui de la répétition – d'où, d'ailleurs, leur utilité dans les techniques de rééducation cognitives ou motrices. Mais la prudence s'impose, et deux précautions sont à prendre.

Une idée répandue fait du jeu un facilitateur, un moyen de « faire avaler » une chose réputée pénible, à la manière dont on met du sucre sur le bord du verre contenant une potion amère. Il y a là un préjugé et souvent une erreur. Un préjugé sur le jeu, qui est en réalité une activité aussi sérieuse que le travail, et qui développe toutes sortes de capacités, motrices, sociales, cognitives, etc. Ces acquis ne sont possibles que parce qu'un enfant qui joue – il suffit de le regarder – ne *s'amuse*²⁵ pas, au sens où il ne se distrait pas. Bien au contraire, il se concentre. L'erreur est d'injecter de la distraction dans le jeu, le fameux *zapping* dont on a parlé. Un bon pédagogue peut obtenir une grande concentration sur des objets qui *a priori* n'ont rien de ludique, comme la grammaire latine. À l'inverse, Jean-Michel Boucheix, profes-

²³ Cette captation est relayée et aggravée par la perspective utilitariste qui refuse d'allouer le temps libre à l'éducation (la *skholè*, le loisir, qui est à l'origine du mot « école ») et souhaite embrayer tout de suite des fondamentaux bâclés à la formation professionnelle. Cet utilitarisme est non seulement aliénant mais absurde, dans un temps où personne ne connaît les professions du futur. La même erreur est commise en recherche, où le désir d'obtenir des retombées rapides compromet le financement de la recherche fondamentale et désintéressée, alors que celle-ci est plus féconde à terme. Un bon antidote : Nuccio Ordine, *L'utilité de l'inutile. Manifeste, suivi d'un essai d'Abraham Flexner*, Paris, Les Belles Lettres, 2014.

²⁴ Le rapport PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) 2012 de l'OCDE pointait l'inefficacité de l'utilisation des outils numériques (tablette) dans la réussite scolaire. Une autre étude de septembre 2015 explique cette inefficacité par l'absence d'accompagnement pédagogique. Des recherches ont déjà été faites, pourtant, qui prouvent que les jeux électroniques peuvent être mis au service du développement de compétences sensori-motrices, perceptives et attentionnelles. Voir notamment les recherches de Bavelier et al. (Université de Genève) par exemple D. Bavelier, R. J. Davidson, « Brain training : Games to do you good », *Nature*, 494 (7438), 2013, p. 425-426.

²⁵ Les sèmes originels de ce vieux verbe sont ceux de *plaisir*, mais aussi de *distraction* et de *tromperie*.

seur en psychologie cognitive à l'Université de Bourgogne Franche-Comté, écrit ceci²⁶ : « Les documents numériques bien conçus peuvent faciliter le processus d'apprentissage. Tout dépend de leur usage (...). On a constaté qu'un élève comprend mieux en observant *attentivement*²⁷ un schéma animé qu'en interagissant librement avec le logiciel, car son attention est parfois "court-circuitée" par la dimension exploratoire et déconnectée de l'objectif initial ». L'éducation est bien engagée, bâtie sur des bases solides, du jour où le plaisir d'apprendre vient non pas du divertissement – signe d'une dispersion inopérante – mais de la concentration²⁸.

Seconde précaution : l'un des effets les plus insidieux des NTIC, *via* leur capacité à fournir des informations sur tout et n'importe quoi, est qu'elles tendent à neutraliser ce qu'on peut appeler « l'effet Socrate ». Ce philosophe, on le sait, déclenchait la recherche personnelle chez ses interlocuteurs en ébranlant leurs certitudes par de « naïves » questions ou des compliments ironiques. Celui qui cherche est celui qui « sait qu'il ne sait rien » parce que, grâce au philosophe ou parce qu'il a progressé lui-même sur cette voie, il a découvert que ses opinions étaient inadéquates ou contradictoires. Or Internet diffuse à foison l'illusion de savoir, l'illusion – surtout – que l'information équivaut à une connaissance, et qu'il n'est pas besoin – quand on a consulté un article de Wikipedia –, de se l'approprier par un traitement critique, conformément au souhait de M. Douhei, et un patient effort d'assimilation et de mémorisation. Tous les universitaires qui ont donné des cours de culture générale se sont heurtés un jour ou l'autre non seulement à des lacunes, ce qui est normal, mais à une sorte d'indifférence à l'égard de la précision et de l'exactitude, à des « ah oui, j'en ai entendu parler » vaguement ennuyés. Dans ce contexte, le réamorçage de la curiosité représente tout un travail, qu'il faudrait commencer bien plus tôt.

Mais revenons au langage, qui – s'il est riche et maîtrisé – assure tout à la fois prise sur le monde et capacité d'échanger avec autrui. Trois de ses aspects sont particulièrement décisifs. La grammaire, en général, comme instrument pour comprendre le fonctionnement du code linguistique et pour en « jouer » en connaissance de cause, le lexique, comme cartographie de la réalité et moyen de démultiplier les expériences, les liens logiques élémentaires (addition, disjonction, cause, conséquence, contradiction, concession), comme outils indispensables de l'argumentation rationnelle.

Là encore, les éducateurs ne sont pas les seuls acteurs, le poids du passé et des démissions successives des acteurs institutionnels ont entraîné en France un véritable désastre. La confusion entre grammaire descriptive et grammaire normative, l'abandon des langues anciennes, le fait de confier des programmes inspirés de la recherche linguistique aux soins d'enseignants peu ou mal formés, l'incapacité à implanter une nomenclature stable, telles sont les explications principales de ce désastre, qui se répercute évidemment sur la maîtrise, par des élèves confrontés à des présentations incohérentes, des codes de la langue écrite et orale. Mais là encore les NTIC pourraient soutenir un auto-enseignement ludique et libérer les enseignants

²⁶ Cf. S. Viguier-Vinson, « La classe connectée, pour apprendre autrement », *Le Monde*, 15 novembre 2016.

²⁷ L'italique est de notre fait.

²⁸ La recherche commence à avoir des « retombées » dans ce domaine. Citons le petit livre de Jean-Philippe Lachaux, *Les petites bulles de l'attention* (Odile Jacob, 2016), bande dessinée destinée aux enfants à partir de six ans. L'ouvrage commence par expliquer de façon simple le fonctionnement du cerveau, donne les causes principales de la distraction, les mécanismes de la concentration et fournit des solutions pour mieux se concentrer. La méthode est très pratique. Par exemple, pour permettre la compréhension et l'utilisation de l'image mentale, l'ouvrage propose à l'enfant de penser à un objet, puis de le mettre en mouvement, et ainsi de suite. L'auteur parle à juste titre d'« hygiène attentionnelle ».

pour le contrôle des acquis et – surtout – leur mise en œuvre dans des interactions vivantes, entre adultes et enfants et, naturellement, entre enfants.

La grammaire vient d'abord, comme base, mais pour désigner le langage dans sa dimension de communication socio-politique, capable de restaurer la relation démocratique, qu'on nous pardonne de réintroduire un vieux mot à la mauvaise réputation, le mot de *rhétorique*, qui constitua pendant des siècles l'essentiel des *humanités*. Malheureusement, si l'enseignement de la grammaire est sinistré, l'enseignement de la rhétorique a quasiment disparu. On ne prend pas garde au fait que cette technique est née avec la démocratie²⁹ et qu'elle en constitue en quelque sorte la condition d'existence. La démocratie donne le pouvoir au peuple. Or le peuple est fait de citoyens, à l'inverse de la foule³⁰. Un citoyen a la compétence de comprendre l'intérêt général, éventuellement de le préférer à l'intérêt particulier, et d'en débattre oralement avec ses pairs, avant d'accepter la sanction du vote. La démocratie n'existe – d'où sa rareté et sa fragilité – que lorsque cette compétence est partagée par une proportion importante du corps social, sous peine de la voir se muer en instrument de domination d'une élite éclairée sur une masse opprimée. Mais il faut du temps et des efforts pour former un citoyen, et une méthode sophistiquée.

Par chance, l'Antiquité nous a légué un cycle de formation complet, dont la recherche philologique récente a donné une image plus exacte³¹. Essentiellement orale, recourant à l'écrit comme auxiliaire de l'apprentissage, avec pour supports des « tablettes » non numériques mais de même format, cette formation paraît aisément réactualisable, plus exploitable, même, que par le passé. Mais de quoi s'agit-il ? On l'appelle pédagogie des *progymnasmata*, exercices préparatoires de rhétorique. Elle était organisée en deux séries, des exercices progressifs et des exercices quotidiens. Sur plusieurs années de formation, elle faisait découvrir et pratiquer à l'élève – à un âge qui correspond *grosso modo* à notre second degré – une douzaine de formes discursives de plus en plus complexes. Ces formes – la fable, la chrie, la narration, la description, etc. jusqu'à la thèse et la rédaction d'un projet de loi – semblent avoir visé le développement, à des degrés de complexité croissants, de trois compétences majeures : la compétence linguistique, écrite et orale, la compétence illocutoire ou expressive – on pourrait dire aussi « littéraire » – et la compétence argumentative. Par la même occasion, l'adolescent apprenait la maîtrise de genres réutilisables directement dans l'éloquence ou dans la vie sociale (narration, description, dialogue, commentaire, etc.), qui sont aussi des genres littéraires. Ces formes discursives étaient l'objet de manipulations très variées incluant l'application de grilles critiques. Outre ces exercices de difficulté croissante, les élèves pratiquaient quotidiennement des exercices de lecture à voix haute (incluant la récitation de textes « classiques » appris par cœur), d'audition et de captation (les élèves allaient au tribunal ou dans des salles de conférence écouter des discours et les prendre en notes), de réfection de textes défectueux, de paraphrase. Cette *Fundgrube* de ressources pédagogiques est déjà exploitée dans plusieurs pays, et elle paraît en effet susceptible de pallier un certain nombre de vices de nos systèmes éducatifs.

²⁹ Sur les circonstances de cette naissance, voir notamment Th. Cole, « Who was Corax ? », *ICS* 16, 1991, p. 65-84.

³⁰ Le grec ancien a deux mots pour désigner ces deux réalités contrastées : le *dèmos* fait de citoyens, et ce qu'on appelle *okhlos*, masse indisciplinée, la foule « animale, énorme et violente » (Aragon).

³¹ Aelius Théon, *Progymnasmata*, édition par Michel Patillon et Giancarlo Bolognesi, Paris, Les Belles Lettres, 1997. Voir aussi les traités de même titre du Ps.-Hermogène et d'Aphthonios, édités dans le tome 1 du *Corpus rhetoricum*, éd. Patillon, Les Belles Lettres, 2008.

Le numérique pourrait prendre une grande place dans ces exercices réactualisés : moyen de répéter et d'intérioriser les topiques – qui avaient déjà, dans l'Antiquité, une forme d'algorithme – support de productions écrites, moyen d'enregistrer et de diffuser des prestations orales et, évidemment, moyen de documentation. Mais les acquis dépassent de bien loin la manipulation d'une technique inerte : la production de textes par l'oral et par l'écrit, leur diffusion auprès de pairs puis d'enseignants sont autant de moyens de rééquilibrer les humeurs³², de recréer des interactions vivantes à caractère affectif et rationnel, de rendre la confiance en soi par la maîtrise d'une relation rééquilibrée, à la fois passive (mais critique) et active, dominée grâce à une technique qui n'est pas seulement technologique, bref de renouer un lien social riche, fait d'affects et de raison, et susceptible, à terme, de devenir démocratique. À cette réhumanisation concourt aussi la fiction, garante d'une capacité d'identification à autrui et d'empathie – cette fonction complètement détruite chez certains jeunes aujourd'hui –, l'assimilation d'un patrimoine de grands textes garant d'une communication avec les générations antérieures – en espérant que les liens puissent être renoués.

Des recherches sont en cours actuellement, pour valider scientifiquement la pertinence « neuro-pédagogique » d'une formation de ce genre. On entrevoit déjà en quoi les neurosciences pourraient apporter leur soutien : les exercices de reformulation (paraphrase), l'application répétée de grilles critiques à des énoncés ou à des argumentations pourraient bien concourir à déjouer le « biais de confirmation » si néfaste à l'esprit critique, l'utilisation systématique d'algorithmes et leur intériorisation pourraient bien structurer le recours nécessaire à la mémoire épisodique, sans même parler de l'apport, en termes de mémoire de travail, de l'assimilation de procédures à la fois stéréotypées, nombreuses et diverses. La liste n'est pas close : la conjonction de l'affectif et du rationnel dans des énoncés pathétiques coïncide avec ce que l'on sait aujourd'hui du rôle de l'émotion dans la mémoire, etc. etc.

En conclusion de cette très modeste, provisoire et partielle esquisse, nous pouvons redire que les défis lancés par les NTIC aux éducateurs sont difficiles à relever, d'autant que ces éducateurs sont tributaires d'un contexte qui leur échappe et qui relève largement de l'action politique, laquelle est loin, elle-même, de maîtriser tous les paramètres, notamment ceux qui sont mondialisés. Aux politiques, il revient de reprendre autant que possible le pouvoir éducatif, en organisant l'institution en fonction de ses objectifs, et en limitant étroitement l'influence de ceux qui ont entrepris de s'appropriier le maximum de temps disponible et de désir possible dans la population. Ce temps aliéné empêche la collectivité de diffuser les antidotes corporels, langagiers, culturels, à la prédominance du virtuel. Quant au ressort du désir, c'est aussi celui de la frustration, qui finit souvent par l'emporter. Face à cette emprise, l'éducateur doit restaurer l'autonomie de l'enfant, sa liberté, reconstruire un désir dont l'enfant lui-même contrôle la satisfaction, lui rendre l'ambition et la fierté, et dans cette entreprise les NTIC, à condition qu'elles soient dûment cantonnées dans un rôle auxiliaire, peuvent être fort utiles.

Il serait bon que l'épisode que nous vivons, où l'instrument numérique, accaparé par la recherche du profit, a plus de retombées nuisibles que positives, soit transitoire, que l'humanité reprenne le contrôle de la technique et d'elle-même, et que ladite technique l'aide à construire un homme qui soit augmenté, et non appauvri, par elle. Cet enjeu est d'autant plus capital que le temps dévolu au travail est voué à diminuer, et qu'un temps libre aliéné constitue une menace grave tant pour la sécurité que pour l'harmonie du corps social et politique.

³² Nous faisons référence ici à la fameuse *catharsis* qu'Aristote attribuait au théâtre. La meilleure lecture disponible actuellement (William Marx, « La véritable catharsis aristotélicienne. Pour une lecture philologique et physiologique de la *Poétique* », *Poétique* 166, 2011, p. 131-154, repris dans *Le Tombeau d'Œdipe. Pour une tragédie sans tragique*, Les Éditions de Minuit, 2012) propose une interprétation physiologique de cette fonction, qui assure un tempérament au corps social, en échauffant ce qui est froid et en refroidissant ce qui est chaud.