

Relations et dynamiques éducatives

André Petitat

DANS **LE TÉLÉMAQUE 2016/1 N° 49**, PAGES 65 À 78

ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE CAEN**

ISSN 1263-588X

ISBN 9782841338269

DOI 10.3917/tele.049.0065

Date de mise en ligne : 13/07/2016

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2016-1-page-65?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Caen.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

DOSSIER: L'ÉDUCATION DIFFUSE

Relations et dynamiques éducatives

Résumé: *Le développement des travaux sur l'éducation diffuse a l'avantage de mettre en évidence la diversité et l'importance des apprentissages qui interviennent hors des relations scolaires. Nombre de grandes transformations historiques se sont imposées en dehors et même contre les écoles. Au lieu de décrire les oppositions et entrelacements du formel et de l'informel, l'article propose de contourner les limites attachées à cette distinction, marquée par la dominance des systèmes d'enseignement. Il considère que toute relation comporte des processus éducatifs, ce qui permet à la recherche d'envisager le recours non pas à une distinction majeure, mais à toutes les distinctions utiles à l'analyse (contrainte vs liberté, groupe vs individu, en face-à-face vs à distance, adultes vs enfants, savoirs vs savoir-faire, etc.). Cette approche est illustrée par deux exemples relatifs aux processus éducatifs (la réception créative des récits et la transformation utopique) et deux autres relatifs aux relations et à leurs rapports (le brouillage des frontières entre factuel et fictionnel et l' "algorithmisation" des liens sociaux).*

Mots clés : éducation, informel, relation, monde, interprétation, utopie, récit, algorithme.

À travers les notions d'éducation informelle et d'éducation diffuse, proches parentes, l'institution scolaire signale par la négative qu'elle est aujourd'hui l'aune à quoi tout ce qui concerne l'éducation se rapporte, ou presque. L'adjectif "diffus", qui s'apparente à vague, éparpillé, disséminé, s'oppose à précis, canalisé, focalisé. "Informel", qui renvoie à inorganisé, spontané, non officiel, contraste avec structuré, prédéfini, institutionnel. À un pôle nous avons des interactions aux dimensions éducatives floues, voire évanescences, à l'autre la précision et la codification. Il n'y a pas si longtemps, l'école était un petit îlot perdu au milieu d'une mer éducative qui se rapportait principalement à la famille et aux communautés locales. Cette inversion des positions est typique de l'époque moderne ; les concepts l'inscrivent dans la pensée ordinaire.

Avec l'avènement de la modernité, l'école tend à occuper, comme dirait Simmel, la place du roi, disons de la reine. Être assise sur le trône ne signifie pas cependant qu'on maîtrise ce qui se passe dans le royaume. Par exemple, il faut se souvenir que la révolution scientifique a été mal accueillie par la plupart des universités et qu'elle a dû créer elle-même ses réseaux et ses académies. De même, la révolution démocratique a eu lieu malgré des écoles attachées aux Églises, à la royauté et aux aristocraties. Plus près de nous, les utopies socialistes ne sont pas nées non plus dans les écoles. Autre exemple encore, l'effondrement des régimes socialistes est intervenu malgré une puissante artillerie convergente des « appareils idéologiques d'État », dont l'école faisait partie. Dans chaque cas, la taupe révolutionnaire creuse en dessous des institutions, dont celles investies du rôle de la transmission culturelle.

Ceci dit, le présent article ne se veut pas un brûlot anti-scolaire dans le genre *Small is beautiful*¹ ou *Une société sans école*². L'école entre évidemment pour quelque chose dans l'avènement de la modernité. On peut difficilement lui enlever tout mérite dans la généralisation de l'écriture, tendance de fond soutenue notamment par l'imprimerie. Les ruptures que nous venons d'évoquer sont difficilement pensables sans l'écriture. Par ailleurs, l'école a contribué à l'homogénéisation des États-nations, à la cristallisation du peuple gras des villes en bourgeoisie distinguée, à l'émergence de toute une hiérarchie des compétences techniques lors de la révolution industrielle, à l'apparition des couches bureaucratiques et gestionnaires actuelles. Bien sûr, ses titres en matière de reproduction sociale sont considérables, notamment en ce qui regarde les idéologies conservatrices et la reproduction des classes dominantes, mais c'est une erreur d'oublier l'autre face³.

Le présent texte ne s'attache pas non plus à dessiner les territoires entremêlés de ce qui est formel ou informel, diffus ou focalisé. Cette tâche a plus un intérêt historique qu'épistémologique. D'ailleurs ce terrain a déjà fait l'objet de plusieurs défrichages⁴. Notons à ce propos que la notion d'informel a été beaucoup utilisée pour le Tiers-Monde, afin de reconnaître et soutenir des apprentissages non scolaires. Une initiative louable mais qui ne va pas sans rappeler la distinction entre sociétés primitives et sociétés modernes, fondatrice des sciences sociales au XIX^e siècle.

Notre objectif consiste à traiter du thème de l'éducation diffuse ou informelle en contournant les limites attachées à ces concepts. La solution consiste à postuler l'existence de processus éducationnels dans toutes les relations sociales, qu'elles soient formelles ou informelles, impératives ou démocratiques, à proximité ou à distance, etc. De cette manière, on évite la grande coupure scolaire / non scolaire et on ouvre la porte à toutes les distinctions relationnelles – variables selon les intérêts des chercheurs – et à leurs processus éducationnels correspondants. Du coup, ce n'est plus la relation scolaire qui royalement donne le ton. Non seulement les autres relations prennent toute leur importance pour comprendre des transformations dont les relations scolaires sont impuissantes à rendre compte, mais elles affirment aussi leurs dimensions éducatives et soulignent leur impact dans les dynamiques socio-historiques.

Après l'exposition de ce point de vue, l'article, passant de la proposition à l'illustration, aborde deux procédures éducationnelles transversales (l'interprétation plurielle des récits et la *trans*-formation utopique) et deux glissements significatifs dans les mondes relationnels (le brouillage des frontières entre fictionnel et factuel et l'émergence des relations sociales "algorithmées").

-
1. E.F. Schumacher, *Small is beautiful*, Paris, Seuil, 1979.
 2. I. Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
 3. A. Petitat, *Production de l'école, production de la société*, Paris – Genève, Droz, 1999.
 4. Voir la synthèse de G. Brougère et H. Bézille, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier-mars 2007, p. 117-160. Voir aussi G. Brougère, « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, juillet-septembre 2007, p. 5-12.

Évolutions propices à un changement de point de vue

Deux tendances, l'une du côté des sciences sociales, l'autre du côté des représentations de l'éducation, militent en faveur du déplacement de point de vue proposé.

On sait que l'histoire est assez emblématique de l'évolution des sciences humaines et sociales car, afin de reconstituer des tableaux vivants du passé, elle est amenée à mobiliser les outils développés par les autres disciplines. Pendant longtemps, les historiens s'en sont tenus à la sphère politique. Déjà là, ils touchaient à des aspects comme la rhétorique et les représentations, la fidélité et la trahison, la paix et la guerre, toutes choses qui supposent des savoirs, savoir-faire, valeurs, croyances et sentiments susceptibles d'être appris, modifiés et inventés. Lorsque l'histoire s'est ouverte à l'économie et aux relations sociales, d'autres dispositions et capacités sont entrées dans son champ d'intérêt, comme le calcul, la comptabilité, la confiance, les aptitudes productives et toutes celles reliées au vivre ensemble. Aujourd'hui, les historiens poussent explicitement leurs regards sur les transformations de la subjectivité, en exploitant des sources aussi diverses que les correspondances, les journaux intimes, les faits divers, la littérature, etc. L'abandon des grandes allées historicistes a considérablement élargi l'horizon et favorisé la prise en considération des acteurs eux-mêmes.

En sociologie, cet élargissement des champs d'intérêt est également manifeste, surtout depuis le tournant interactionniste des années 1960-1970. Ce courant, qui remonte à Weber⁵ et surtout à Simmel⁶ et Mead⁷, fait de l'interaction située le lieu premier de la production et de la reproduction sociale. Si le face-à-face a été privilégié dans de nombreuses études, notamment par Goffman⁸, les ambitions de l'interactionnisme ne s'arrêtent pas là, puisque l'ambition est de prendre tout le contexte en considération. Ainsi, aussi bien les relations avec les pairs que les rapports aux différents médias ou les rapports maîtres-élèves sont censés être replacés dans des cercles relationnels plus amples, jusqu'à la société globale : chose impossible à réaliser intégralement, mais au moins l'articulation avec le macro figure à l'horizon des chercheurs.

En complément de ces mutations du regard historique et sociologique, on enregistre également des glissements dans les représentations que nous avons de l'éducation. Pendant longtemps, celle-ci ne semblait concerner que les jeunes générations. Depuis, elle est devenue permanente et concerne aussi les adultes. En deuxième lieu, l'action éducative traditionnellement envisagée comme une action unilatérale, des adultes sur les jeunes, a fait place à une vision plus interactive : les adultes ne sortent pas indemnes de cet exercice. En troisième lieu, on souligne aujourd'hui l'importance des rapports entre pairs. En quatrième lieu, en contraste avec une vision intégrative et reproductive de l'éducation, d'autres points de vue

5. M. Weber, *Economy and Society*, Berkeley, University of California Press, 1978.

6. G. Simmel, *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1981.

7. G.H. Mead, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.

8. E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.

mettent l'accent sur les conflits entre des groupes et entre des logiques relationnelles opposés. Enfin, beaucoup d'analyses vont chercher en dehors de l'école les raisons de ce que rituellement on appelle la crise de l'éducation.

Ces tendances de fond, du côté des sciences sociales et du côté des représentations générales de l'éducation, convergent et incitent à placer les relations scolaires spécialisées sur le même plan que d'autres relations multifonctionnelles mais comportant inévitablement des dimensions éducatives : les relations amicales, conjugales, commerciales, productives, médiatiques, etc. Le concept de relation étant à géométrie variable, il peut désigner n'importe quel ensemble d'interactions singulières dans un contexte défini en fonction des intérêts de la recherche.

En résumé, on dira que l'éducation procède par insertion dans des relations et qu'elle renvoie à des processus aussi divers que l'inculcation impérative et l'apprentissage autonome, l'inventivité et la morne répétition, la réprimande et l'encouragement, etc., processus produisant des changements d'états épistémiques, émotifs et moraux chez les acteurs. Elle confère la capacité de participer avec plus ou moins de compétence, de ruse et d'habileté aux dynamiques relationnelles, souvent conflictuelles, que ce soit de façon passive, active, conservatrice ou transformationnelle, voire utopique (soumission, intégration, combat, exil volontaire, exclusion)⁹.

Les processus éducatifs sectoriels et transversaux

Les processus éducatifs varient d'une relation à l'autre, tout en se recoupant, au moins en partie. De même que l'on peut envisager des familles de langues et de sous-langues, il est possible d'envisager l'inventaire et la classification des processus interactionnels qui aboutissent à un changement chez un acteur. Il suffit de jeter un coup d'œil sur la pédagogie des enfants et des adultes pour avoir une idée des axes qui traversent ces secteurs : l'individu *vs* le groupe, l'autorité charismatique *vs* le pouvoir, la liberté *vs* la contrainte, le voyage initiatique *vs* le parcours fléché, le jeu *vs* le travail, l'activité pratique *vs* le livresque, la punition corporelle *vs* la punition réparatrice, l'offre large de contenus *vs* l'hyper-sélectivité, etc.

D'autres oppositions sont actives dans les multiples interactions non scolaires. Les types d'insertions relationnelles sont innombrables et chacune possède des spécificités propres du point de vue éducationnel. Apprendre des autres n'a pas le même goût sous l'empire de l'amour ou de la haine, en reconnaissance ou en mépris, en identité grégaire, en racisme ou en xénophobie. Nombre de contextes ont fait l'objet de recherches, comme le coup de foudre ou le délitement d'une relation, l'entente ou la mésentente familiale, l'exploitation extrême ou l'aisance économique, l'esclavage ou le salariat, les abus de toutes sortes ou le respect réciproque, l'engloutissement médiatico-fictionnel ou l'ancrage dans le réel, le totalitarisme

9. Voir le numéro 22 (2008, 2) de la revue *Éducation et Sociétés*, intitulé *Relations et éducation*, avec les contributions d'A. Petitat, A. Goudeaux, K. Stroumza, M. Durand, F. Jauréguiberry, T. Zittoun, M.-N. Schürmans, J.-P. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye et M. Messu.

de la secte ou l'ouverture au monde environnant, l'amour captatif ou oblatif, la guerre ou la paix, l'homogénéité ou l'hétérogénéité culturelle, la clandestinité ou la légalité, la santé ou la maladie, la dépendance ou l'indépendance envers les médicaments et les drogues, etc.

Tantôt les études mettent en évidence les expériences individuelles dans un certain cadre relationnel (la vie dans les banlieues, l'expérience de l'addiction aux écrans...), tantôt elles reconstituent les cadres relationnels de certains parcours biographiques (réussite sociale, résilience, échec scolaire, délinquance, suicide, etc.). Une bonne part de la psychologie rentre dans ce schéma, avec des présupposés épistémologiques très divers, voire contradictoires. La sociologie n'est pas en reste. On se souviendra ici des travaux de Georg Simmel¹⁰, qui souvent procédait en explorant les possibles de certaines logiques relationnelles comme le secret ou l'échange monétaire. Impossible de ne pas évoquer la fameuse étude, sur un mode plus empirique, de Howard Becker¹¹ sur l'intégration de néophytes dans un groupe de fumeurs de marijuana, étude qui en a suscité d'autres dans la même veine (intégration dans un milieu de travail, dans une société secrète, dans une secte...). Aujourd'hui même, on assiste à une prolifération interprétative à propos des parcours djihadistes.

Tous ces travaux incitent non pas à ignorer mais à se décentrer des processus propres à l'apprentissage scolaire en adoptant un point de vue englobant et plus général. Ci-dessous sont développées deux pistes dans le sens de la transversalité éducative et deux autres relatives à des espaces relationnels.

La réception plurielle des récits ou comment recomposer des univers avec des mondes

Nous communiquons de plusieurs manières, par des gestes, des cris, des odeurs, par des objets naturels, par des artefacts, par des biens... et par des récits. C'est ce dernier point qui nous intéresse ici. Le récit est une sorte de machine à traverser le temps et l'espace. Sans lui, l'univers social s'arrêterait aux frontières de la vue, de l'ouïe, de l'odorat, etc., comme c'est le cas dans les sociétés animales. Les chimpanzés peuvent inventer et montrer une nouvelle technique, ce qui est déjà considérable ; ils ne peuvent pas la raconter. Le récit peut circuler d'un bout à l'autre d'une aire linguistique. Et il arrive fréquemment qu'il déborde sa propre langue, grâce aux passeurs-traducteurs. Il concerne presque tous nos mondes relationnels : on raconte nos rêves, nos délires, les exploits fondateurs des dieux, les légendes de nos grands hommes, nos utopies à venir, nos mensonges, nos expériences imaginaires et factuelles.

10. G. Simmel, *Secret et sociétés secrètes*, Strasbourg, Circé, 1991. Du même auteur : *Philosophie de l'argent*, Paris, PUF, 1987.

11. H. Becker, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

Écouter, lire ou voir un récit loge donc au centre de la vie et de la transmission de nos divers mondes relationnels. C'est à travers eux que se construisent les identités en paix ou en conflit, la continuité et la discontinuité dans le temps, la mémoire du permis et de l'interdit, l'exemplarité de l'action honnête et l'effroi de la transgression. Du point de vue de l'éducation en général, il est donc très important de savoir comment se produisent, s'interprètent et se transmettent les récits¹². Je me limite ici à évoquer une expérience concernant la réception d'un récit fictionnel et la pluralité interprétative qu'elle a mise en évidence¹³.

La distinction entre factuel et fictionnel est tout à fait basique dans le développement de nos facultés. Elle s'installe immédiatement après l'acquisition du symbolique chez l'enfant, d'abord avec le faire-semblant, puis avec les jeux symboliques. La représentation, en se surimposant à l'intelligence sensori-motrice, pose la question des frontières entre le "pour de vrai" et le "pour de faux", entre le factuel et l'imaginaire, frontière fondamentale s'il en est. Lorsque des lecteurs terminent la lecture d'un récit de fiction, comment conduisent-ils leur interprétation ? Se rapportent-ils à d'autres récits ? À leurs expériences factuelles ? Lors de cette recherche, nous ne nous sommes pas intéressés aux interprétations savantes, mais aux réactions spontanées. Nous n'avons pas demandé la lecture d'un roman entier mais nous avons proposé un conte très simple, qui tient sur deux pages et qui se nomme *Le loup et les sept chevreaux*. Après lecture, trois fois trente personnes âgées de 9, 14 et 22 ans ont fourni respectivement 38, 85 et 126 interprétations, presque toutes différentes. Il y a bien des convergences entre elles, mais aucune n'est vraiment identique à une autre. Face à ce constat de pluralité interprétative massive, la question qui s'est imposée est celle des leviers de cette démultiplication. Dans ce cas, avec ce dispositif, les quatre leviers qui se sont affirmés sont les suivants.

En premier lieu, lorsqu'on demande aux lecteurs « Qu'est-ce que ce conte signifie pour vous ? », 90 % construisent des ponts entre le monde du récit et d'autres mondes, en l'occurrence le monde factuel, le monde des apparences et du mensonge et, marginalement, le monde religieux. Ce qui suggère que notre univers de sens est obtenu en établissant des liens interprétatifs entre nos mondes pluriels. Transmettre un récit fictionnel est non seulement inviter à entrer dans un monde imaginaire, mais c'est aussi inciter à rebondir dans nos autres mondes en redessinant ainsi à chaque fois notre univers symbolique.

En deuxième lieu, les énoncés des lecteurs manifestent leur souci de contrôler les incertitudes de l'action, soit en énonçant des règles de conduite, soit en repérant de bonnes ou mauvaises régularités, soit en localisant des contextes d'interaction susceptibles d'autres issues, soit enfin en proposant une évaluation morale du conte.

En troisième lieu, plus un récit comporte de séquences (une douzaine pour ce conte), plus la dispersion interprétative sera importante. En effet, les lecteurs

12. Voir les théories de la réception et notamment R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.

13. A. Petitat, *Le réel et le virtuel*, Paris – Genève, Droz, 2009, chap. 10 : « Fiction et pluralité interprétative », p. 199-212.

proposent souvent des énoncés qui ne concernent qu'une fraction ou plusieurs fractions du récit. Plus les compétences interprétatives augmentent, plus les interprétations proposées sont globalisantes.

Enfin, les ponts inter-mondes construits par les lecteurs procèdent du concret vers l'abstrait, des singularités textuelles vers des catégories plus générales. Comme toute singularité est susceptible d'être catégorisée de multiples façons, ce levier de pluralisation est très puissant. Le lecteur d'une fiction entre dans un monde de singularités et en sort en construisant des interprétations généralisantes qui font sens dans d'autres mondes.

Cette recherche éclaire un peu mieux les enjeux de la transmission des récits. Nous comprenons pourquoi les récits considérés comme importants sont accompagnés de la "bonne" interprétation : parce que les leviers de la pluralité interprétative sont tellement puissants qu'un récit même élémentaire et dépourvu d'ambiguïté donne spontanément lieu à un buissonnement touffu. On saisit aussi pourquoi les interprétations des textes sacrés ont suscité une suite ininterrompue de conflits, d'excommunications et de schismes. On réalise mieux aussi pourquoi l'interaction entre conteurs et récepteurs a pu être la source d'innombrables variantes d'un même récit, au point qu'on ne sait plus où finit ce que l'on a appelé un récit-type et où commence un autre.

La réception est la rencontre entre des récits chargés de multiples significations virtuelles et des interprètes porteurs d'intérêts, d'expériences et de valeurs historiquement et socialement variables. Le résultat, ce sont des faisceaux d'interprétations en évolution permanente. À chaque récit, les dés sont relancés ; transmission se conjugue avec invention. La réception plurielle articule de façon dynamique continuité et changement. L'histoire s'écrit dans ces nuages mouvants d'écarts de sens, en quoi réside notre univers comme pluralité des mondes.

Utopie et *trans*-formation : de l'héritage à la rupture

En décembre 1516, il y a cinq siècles, Thomas More publiait *Utopia*. Cet anniversaire incite à porter notre regard sur les processus éducatifs qui sont à l'œuvre dans le déploiement des utopies. Vu que celles-ci cherchent à transcender une réalité existante, on peut les placer sous l'étiquette de *trans*-formation¹⁴. Cette dernière renvoie aux savoirs, savoir-faire, valeurs et engagements en tant qu'ils sont mis en relation avec un projet de dépassement d'une réalité relationnelle plus ou moins vaste (couple, famille, groupe, classes, société globale). Avec les utopies proclamées, nous quittons les micro-écarts quasi imperceptibles de la réception créative pour accéder à des ensembles interprétatifs plus vastes, plus cohérents et plus systématiques.

14. Voir *Éducation et Sociétés*, n° 37 : *Utopies et éducation*, à paraître en juin 2016.

Thomas More a imaginé, en restant dans le registre fictionnel, un modèle alternatif de vie sociale. Il émettait bien des critiques obliques sur la réalité historique de son temps, mais son utopie était découplée de tout projet de réalisation. Beaucoup d'autres à sa suite ont emprunté le même chemin. Ces fictions utopiques ont beaucoup vieilli. Les vertus des utopiens y sont la plupart du temps déconcertantes, l'organisation minutieuse, les hiérarchies peu attirantes, la clôture irrespirable. Elles sont visiblement marquées par les contraintes communautaires. Les utopies factuelles de la période industrielle aspirent à des conciliations moins vertueuses entre intérêts individuels et collectifs, souvent à la faveur d'un grand soir révolutionnaire. Celles d'aujourd'hui se sont fragmentées (genre, écologie, économie, sociabilité...) et sont plutôt tournées vers la créativité, la transformation continue, l'ouverture sur l'extérieur, les régulations souples, la variété des expériences, etc.¹⁵.

Cette évolution correspond assez bien à notre parti pris de réfléchir l'éducation diffuse et scolaire en termes de mondes relationnels, à des niveaux variables. On peut déjà parler de micro-utopies dans nos relations interpersonnelles. L'enfant négocie avec ses proches ses domaines d'autonomie. Les époux et les amis redessinent sporadiquement les possibles et les normes de leur relation, souvent à l'occasion d'une crise. En bref, il est impossible d'habiter une relation sans se poser la question d'un déplacement de ses frontières. Le possible et la règle sont en dialogue perpétuel.

Les assises de l'utopie sont liées aux caractéristiques du symbolique. L'au-delà, la transcendance, sont attachés au signe lui-même. Celui-ci évolue en fonction des usages et sa signification peut varier d'un usager à l'autre. Les tensions actuelles autour des genres "homme" et "femme" sont exemplaires à cet égard : des vocables identiques recouvrent des disparités importantes de sens, si importantes qu'elles hébergent de larges zones d'utopies et de réactions.

Nous fréquentons quotidiennement les bords de nos mondes ordinaires, en pensée, en désir et en action. L'utopie est aux portes de nos mondes relationnels, plus ou moins étrange et risquée selon sa distance envers l'état des choses existant. Elle est évidemment aux portes aussi des relations scolaires, dans les conflits autour des méthodes pédagogiques, de la laïcité, des inégalités, etc.¹⁶.

Un projet de transformation sociale implique un point de vue différent projeté sur un ensemble plus ou moins étendu de relations. Il suppose une activité interprétative critique permanente, qui vérifie ou simplement réaffirme la justesse et la légitimité de la négation recherchée de l'état des choses existant. Il implique une modification des valeurs et une désignation de nouveaux possibles. L'utopie, susceptible d'entraîner l'aveuglement, peut aussi devenir un avantage en termes de connaissance des rapports sociaux. L'"utopien", lorsqu'il entreprend de convaincre, doit nécessairement agir contre les régulations et les idéologies existantes et donc développer une compréhension de ce qui fait perdurer la relation présente. Une telle connaissance, comme la connaissance scientifique, est en écart. Elle s'inscrit

15. A. Pessin, *L'imaginaire utopique aujourd'hui*, Paris, PUF, 2001.

16. A.-M. Drouin-Hans, *Éducation et utopies*, Paris, Vrin, 2004.

dans les discours critiques, dans les valeurs revendiquées, dans les stratégies et les négociations. Elle suppose des apprentissages, des prises de conscience, des mutations de points de vue qui sont décisifs dans l'émergence souhaitée de nouvelles manières d'être ensemble.

L'utopie en acte ne se résume pas à produire des textes contenant des principes et des objectifs. Elle comporte un double mouvement, celui de la critique pratique des relations reniées et celui du rassemblement effectif autour des nouveaux possibles. Elle se traduit donc en réseaux et mouvements structurés, en débats et conflits, en crises, subdivisions et compromis, en éventuel prosélytisme et en quête de ressources, en lecture permanente de l'actualité, en développement de liens affectifs internes, en mode de vie et de sociabilité distincts, etc. Ces mobilisations contre un présent critiqué et en faveur d'un futur possible induisent un retour réflexif sur soi, une reprise interprétative des savoirs, savoir-faire et valeurs déjà acquis, une réorientation des attentions et des apprentissages, des engagements et des reniements, en bref une *trans*-formation liée à une volonté de *transcendance*.

L'inflation du fictionnel et la vérité des historiens

Prenons maintenant le problème par l'autre bout, c'est-à-dire en s'intéressant d'abord aux mutations des mondes relationnels et à ce que cela pourrait signifier pour les processus éducationnels qu'elles impliquent.

On se souvient de *Da Vinci Code*, livre et *blockbuster*¹⁷. Après cette déferlante, 50 % des Britanniques ont pensé que Jésus avait réellement eu une descendance, contredisant ainsi une vérité théologique non contestée¹⁸. Autre surprise : les deux tiers des Américains pensent que la planète Krypton, là où réside Superman, existe vraiment¹⁹. Les choses ne s'arrêtent évidemment pas là. Comme les romans et les films historiques sont plus faciles d'accès et plus divertissants que les austères descriptions des historiens, ils contribuent à disséminer des mélanges diversement dosés de vérités et de contre-vérités, avec l'argument de la liberté fictionnelle. Le docu-fiction se veut en principe fidèle à une réalité qu'il se permet toutefois d'appréhender et de romancer sous l'angle qu'il a choisi. Il arrive qu'un documentaire mette en scène un comédien simulant un témoignage authentique. Les émissions de télé-réalité jouent aussi sur la rencontre trouble du réel et du fictionnel, avec des mises en scène, des mini-drames orchestrés et parfois des faux vrais acteurs. L'image numérique, qui permet des transformations à volonté, aurait fait la joie du KGB. Internet accentue ce brouillage des frontières. À côté des services qu'il rend aux sciences et aux informations factuelles, il est devenu un puissant porte-voix des légendes et rumeurs qui auparavant couraient sous le manteau ; les visions complotistes de l'histoire font facilement le *buzz*.

17. D. Brown, *Da Vinci Code*, Paris, J.-C. Lattès, 2004 ; film de R. Howard, *The Da Vinci Code*, 2006.

18. J. Baynac, « La société de fiction », *Le Débat*, 2009, 5, 157, p. 78-86.

19. A. Beevor, « La fiction et les faits. Périls de la "faction" », *Le Débat*, 2011, 3, 165, p. 26-40.

Nous sommes face à quelque chose qui ressemble tantôt à un jeu délibéré autour du réel et du virtuel, tantôt à une revanche des interprétations ordinaires sur les interprétations savantes et scolaires. Tout se passe comme si la souveraineté de l'écrit savant, qui s'est imposée avec la modernité et a été parachèvement avec l'école obligatoire, faisait face aujourd'hui à une augmentation de la concurrence côté fictionnel, sans parler du religieux. Cette tendance à la déréalisation redouble les critiques dont la techno-science a fait l'objet, notamment par les écologistes, les courants post-modernes et le programme fort des historiens constructivistes. Or, les clefs de lecture popularisées dans un pôle relationnel incitent à leur utilisation dans d'autres mondes relationnels. Dans le monde scolaire notamment, enseignants et surtout élèves sont gagnés par des doutes qui n'ont pas grand-chose à voir avec ceux de Descartes et de la communauté des chercheurs.

Comment penser cette crise des frontières? Au-delà des causes que nous venons de citer, une autre mérite d'être évoquée, plus fondamentale, qui les met en perspective et les relativise. La déréalisation est une tendance de fond du symbolique, présent dès sa naissance, dès qu'émerge une représentation mentale, qu'il ne faut pas confondre avec le réel. « Ceci n'est pas une pipe », rappelle Magritte à propos de son dessin. Ceci n'est pas un enfant qui mange, dit en souriant l'enfant qui fait semblant. Ceci n'est pas vrai, pense tout bas le menteur. Ceci est une histoire pour s'amuser, pense le conteur. Ceci est la parole de Dieu, assurent les prophètes. Voici un autre monde possible, dit l'utopiste.

Chaque mutation dans les médias, chaque changement d'équilibre dans les sphères relationnelles, comportent des retentissements sur les conceptions de la réalité. Depuis les débuts de la modernité, l'expansion des figures du factuel va de pair avec l'expansion des figures de l'imaginaire. La révolution scientifique n'a nullement signifié un déclin du fictionnel. Elle s'est au contraire accompagnée d'une explosion du fictionnel. La poussée de l'objectivité s'est doublée d'une exploration ludique systématique des subjectivités. La science, elle aussi, a besoin de l'imaginaire pour remettre en permanence ses convictions sur le métier.

Ce qui se passe aujourd'hui répète à un niveau supérieur cette saga du devenir symbolique, à l'occasion notamment des nouveaux médias qui sont une occasion de bousculer des hiérarchies fondées sur le prestige de l'écriture et de la connaissance scientifique. Ce bousculement est transitoire; un nouvel équilibre, précaire et oscillatoire, va se rétablir. Avec quelles conséquences sur les procédures éducatives? C'est difficile à dire. L'humanité a vécu pendant longtemps en confondant largement les mondes fictionnels, religieux et factuels. Pas complètement cependant, sinon nous n'aurions pas survécu. On ne s'est jamais remis tout à fait de l'invention du mensonge, mais on a créé des façons de le contenir dans des limites supportables. Les hiérarchies qui font retomber les savoirs en cascades scolarisées, depuis les sommets restreints du monde des savants et des ingénieurs jusqu'au simple ouvrier, sont contournées et quelque peu ébranlées par de nouveaux canaux de diffusion. Les vérités transitoires et affaiblies des sciences de la nature et de la société ne vont plus de soi. Les procédures éducatives en seront durablement affectées, car de nouveaux dispositifs et de nouvelles compétences

seront nécessaires pour servir de boussoles dans le maquis encore plus compliqué des vraies et des fausses croyances²⁰.

Codes et algorithmes

L'approche par les mondes relationnels permet d'ajuster la focale au plus loin ou au plus près. Approchons-nous d'une autre tendance, beaucoup plus dérangeante, qui réifie nos relations. De plus en plus, nous sommes conseillés, orientés voire gouvernés par des algorithmes de toutes sortes, qui introduisent dans nos vies des évaluations, des alarmes, des procédures, des automatismes, des calculs de rentabilité, des parcours optimaux. Nous avons jusqu'ici l'habitude de règles domestiques ou scolaires, de dispositifs bureaucratiques, de machines pour compter le temps, se mouvoir dans l'espace, fabriquer des objets, etc. Les algorithmes, qui s'ajoutent à toutes ces médiations avec autrui et avec la nature, nous viennent d'une jonction entre mathématiques et informatique, jonction qui offre la possibilité de contrôler toutes sortes de dispositifs. Quelque chose s'ajoute donc, qui affecte nos univers relationnels et notre rapport aux savoirs et savoir-faire. De quoi s'agit-il ?

La vague algorithmique n'en étant qu'à ses débuts, on ne peut qu'apporter des réponses balbutiantes. On se souvient du livre d'Austin, *Quand dire, c'est faire*²¹. On peut résumer un algorithme par "Quand écrire, c'est faire faire"²², en précisant que l'écriture dont il s'agit ne ressemble pas à celle d'un diplôme déclarant que tel ou tel est docteur en médecine, mais à une fonction mathématique traduite en bits informatiques et permettant d'actionner des machines numériques. Une partie de la réponse se trouve donc dans la différence entre ce qu'on peut appeler un langage ordinaire et un langage mathématico-informatique.

Une brève généalogie est nécessaire. Dans l'histoire de l'univers, le premier code que nous connaissons est le code ADN, avec ses bases chimiques, ses triplets et les innombrables génomes qu'il autorise. Les chaînes d'ADN des organismes ont ceci de fascinant qu'elles se transforment par mutations et ouvrent par conséquent sur l'évolution des espèces. Un tel processus ne peut intervenir que très progressivement, à une échelle de temporalité propre au biologique, et les discussions sont encore ouvertes sur les conditions qui sont susceptibles d'accélérer ou de ralentir les dynamiques évolutives.

Le code neural vient ensuite. On suppose aujourd'hui qu'il consiste en relations synaptiques et électriques d'une extrême complexité entre des réseaux de neurones de différents types, plus ou moins spécialisés dans le traitement d'informations distinctes. Le code neural ne fonctionne donc pas du tout de la même manière que son aîné. Il possède toutefois, dans une temporalité cette fois intra-générationnelle,

20. Voir G. Bronner, *L'empire de l'erreur. Éléments de sociologie cognitive*, Paris, PUF, 2007.

21. J.-L. Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

22. Si on modifiait dans ce sens le titre anglais, *How to do Things with Words*, cela donnerait : *How to get Things done with Words*.

des qualités dynamiques analogues qui permettent une rapide adaptation des comportements aux conditions changeantes du milieu.

La révolution suivante est celle des codes linguistiques. Ceux-ci relient l'image d'un son ou d'un geste avec l'image d'un objet (chose, être vivant, action, opération). De la même manière qu'un même ADN renvoie à une même espèce, avec des variations internes, un code linguistique renvoie à une même communauté, avec des variations groupales et individuelles. Et dans ce cas également, on retrouve cette étonnante capacité de changement dans la continuité. C'est par petites touches progressives, dans les écarts de sens et de sons, sans que cela affecte l'existence de la communauté linguistique, que la langue vivante se transforme. Cela ne peut pas se faire sans décalages entre sous-communautés et entre individus, mais ces écarts sont à la fois la chance et la rançon des évolutions internes.

Les langages logico-mathématiques succèdent aux langages ordinaires. Ils ont été développés en opposition aux langages ordinaires, pour éliminer la plurivocité et obtenir des accords dépourvus d'ambiguïté dans chaque cadre axiomatique donné. Ils sont dès lors dépouillés de ce qui, dans les codes antérieurs, permettait des dynamiques spontanées de transformation par variations groupales, individuelles et interindividuelles. De nombreux systèmes peuvent voir le jour, mais une fois les bases posées et les définitions acceptées, les développements doivent être conformes et la cohérence intégrale est exigée.

La révolution numérique renforce ces développements, notamment en ouvrant sur la gestion de masses considérables de données et en autorisant des calculs complexes, longs et fastidieux. Elle est maintenant présente dans d'innombrables secteurs : banques, assurances, distribution, usines, mobilité, téléphonie, inter-personnel, culture, jeux, etc. Partout des logiciels sont à l'œuvre, qui traitent de l'information selon des procédures prédéfinies, avec une rapidité et une précision qui ne sont plus accessibles à leurs inventeurs. La même limite que les langages mathématiques les affectent toutefois : ils ne changent pas spontanément. Ils ont besoin d'informaticiens pour les adapter. Sauf partiellement dans un secteur, qui essaie d'imiter l'évolution biologique.

Ce secteur est celui de la robotique évolutionniste²³. Prenons un exemple simple. Des informaticiens assignent à un groupe de robots de trouver le plus vite possible un objet dans un espace donné. Ils les dotent au hasard d'instructions minimalistes diverses relatives à leurs comportements exploratoires. Après un ou plusieurs essais, les résultats de chacun sont évalués selon une échelle prédéfinie. Les robots en dessous d'une performance minimale sont éliminés du jeu, tandis que les restants, couplés au hasard deux par deux, échangent la moitié de leurs instructions (leurs "gènes"). Au terme parfois d'un grand nombre d'essais, les robots restants seront les plus performants. Dans un cadre préfixé, avec des capacités de déplacement et de perception déterminées, les robots auront fait émerger par tâtonnement et

23. Voir D. Floreano, C. Mattiussi, *Bio-inspired artificial intelligence: theories, methods and technologies*, Boston, MIT Press, 2008.

sélection la procédure de recherche la plus efficace, procédure dont on pourra éventuellement doter par la suite tous les robots dévolus à cette même tâche.

Bien évidemment, nous sommes encore loin de l'évolution d'un être vivant, à qui on n'a assigné aucun but prédéterminé, aucune évaluation et qui peut modifier non seulement sa conduite exploratoire mais aussi ses capacités motrices et perceptives. Si on échappe provisoirement à la fixité de l'algorithme, c'est au prix de la détermination, par un autre algorithme, des normes et des buts de l'exploration. En bref, une fois l'optimisation établie, on retombe dans une procédure algorithmique classique.

La question qui se pose ici est assez fondamentale. Nous avons d'un côté des relations "naturelles", fondées sur des codes "naturels", et des relations "algorithmiques" fondées sur des procédures pré-formatées. Alors que nous faisons littéralement corps avec les codes naturels et que nous vivons leurs transformations en interaction avec nos milieux et avec autrui, nous restons dans un rapport de relative extériorité avec les algorithmes, qui relèvent de décisions d'informaticiens et de mathématiciens. Quand on évoque l'automatisme, on imagine surtout des robots alignés fabriquant des voitures. Ici, c'est tout autre chose qui se profile. C'est, non pas métaphoriquement mais au plein sens du terme, une "ingénierie des relations à autrui". De la même façon que les flux des piétons et des automobilistes sont réglés par toutes sortes de dispositifs (feux, priorités, trottoirs...), nos relations aux autres seront de plus en plus orientées par des moteurs de recherche, des réseaux sociaux, de la domotique, de la téléphonie, des traducteurs, des correcteurs, des passages de l'oral à l'écrit et inversement, etc. Pour une part, nos compétences interactives sont en passe d'être encadrées dans un univers algorithmique dense et diversifié. Dans certains cas, plus besoin d'apprendre. Il suffit de s'adapter à ces sortes de prothèses, un peu comme notre corps s'adapte à une prothèse artificielle du genou. À côté du *cybernetic organism*, le *cyborg*, se profile très rapidement la *cybernetic relationship*, la *cyberlation*. Les conséquences pour la manière d'être en société et pour les processus éducationnels sont difficiles à saisir, mais on devine que la rupture sera importante.

Conclusions

La distinction entre formel et informel a le mérite d'attirer l'attention des chercheurs hors de la forme scolaire²⁴. Ce n'est pas négligeable à l'heure où les attentions se fixent pour l'essentiel sur des institutions où des enseignants font face à des enseignants, depuis des cours de mathématiques jusqu'aux cours de yoga. Ce contre-pied est bienvenu. Le formel a partie liée avec la rationalité bureaucratique, une des tendances de fond de la modernité selon Weber. À suivre ce chemin, on est amené à

24. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, G. Vincent (dir.), Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

s'intéresser aux différents types de rationalité à l'œuvre (par intérêt, objectif, valeur, tradition, connaissance) et à leur traduction dans diverses modalités éducatives organisées. Suivre le chemin inverse conserve la référence aux types de rationalité tout en attirant le regard sur des processus relativement spontanés et contingents d'apprentissage et d'auto-formation.

Toutefois, la plus opportune distinction du monde comporte des limites. La multiplication des champs d'intérêts en sciences sociales, le souci d'explorer le *micro* en le reliant à des espaces plus vastes, l'intérêt en particulier pour les relations et les interactions situées, le changement aussi des représentations de l'action éducative poussent à s'affranchir d'une démarche qui reste conceptuellement dans la négation du formalisme scolaire. C'est possible en prenant de façon simultanée le point de vue de la multiplicité des relations et celui de la multiplicité des processus éducationnels. On s'offre ainsi la liberté de toutes les distinctions utiles pour la recherche et surtout utiles pour essayer de comprendre les tendances du monde actuel, tendances qui débordent largement les ramifications de l'opposition formel-informel.

Les deux processus éducationnels que nous avons retenus en guise d'illustration de notre démarche, la pluralité interprétative et la *trans*-formation utopique, introduisent des rapports dynamiques aux héritages. Nous aurions pu diriger le regard vers les immobilismes reproducteurs, comme cela a souvent été fait. La violence et la répression interprétative existent aussi, de même que la soumission volontaire ou par habitude. La sociologie de l'éducation elle-même a ses habitus.

Les deux glissements dans les mondes relationnels auxquels j'ai fait allusion, la fragilisation de la frontière du fictionnel et du factuel et l'algorithmisation de nos interactions, ne sont évidemment pas les seuls qui réclament notre attention. Il y a notamment la frontière avec la biologie et la neurobiologie qui bouge très rapidement. Quantité de nos apprentissages et de nos inhibitions sont déjà chimiquement influencés (somnifères, anxiolytiques). Les drogues représentent l'aspect prohibé d'une tendance massive à la régulation chimique des comportements. Les *brainreaders* sont en cours de perfectionnement. Ils n'enregistrent pas encore nos rêves, mais ils permettent déjà d'actionner une main artificielle ou un exosquelette, moyennant toutefois un entraînement. Les couper-coller de l'ADN sont devenus un jeu d'enfant, et on a déjà pu ainsi augmenter les capacités cognitives des souris. Des interventions chimiques plus précises sur la mémoire et l'oubli sont en vue. Les neurosciences bouclent la boucle en intervenant directement sur l'organe qui a permis leur développement. La suite de la spirale en cours doit mobiliser notre attention, car elle comportera des conséquences sans doute majeures pour nos relations et nos procédures éducationnelles.

André PETITAT

*Institut des sciences sociales de Lausanne
Faculté des sciences sociales et politiques*