

De la productivité de l'erreur en contexte pédagogique : kairos, abduction et poétique du cours

Autor(en): **Vercruysse, Thomas**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Colloquium Helveticum : cahiers suisses de littérature générale et comparée = Schweizer Hefte für allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft = quaderni svizzeri di letteratura generale e comparata**

Band (Jahr): - **(2017)**

Heft 46: **Produktive Fehler, konstruktive Missverständnisse = Erreurs productives, malentendus constructifs**

PDF erstellt am: **14.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1006240>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Thomas Vercruysse

De la productivité de l'erreur en contexte pédagogique

kairos, abduction et poétique du cours

In this paper we shall examine how error can constitute an occasion of improving the context of learning.

Taking error into account, trying to understand and follow the way that led the student to make it, the Professor betters his empathy. Hence, thanks to this mimicry, the Professor enters into the student's process of thinking and the poetics of the course becomes more inclusive. Turning error into « *kairos* », the course truly becomes a moment of collective individuation.

Par cette contribution, je voudrais montrer comment l'erreur (particulièrement dans un contexte de cours de langue étrangère, en contexte interculturel) ou l'imprévu, en contexte pédagogique, peuvent et doivent être utilisés afin de composer un cours plus créatif, qui *informe*, au sens de la théorie de l'information, ceux qui y prennent part. Les concepts de *kairos*, d'erreur productive puis d'abduction seront ainsi mobilisés.

L'enseignement appartient à un domaine plus large, celui des phénomènes d'attention pré-sentuelle, que j'étudierai en partant de l'écologie de l'attention d'Yves Citton. Pour les analyser, Citton s'inspire notamment des travaux de Natalie Depraz sur Husserl dont il retient un principe essentiel, même s'il ne le formule pas en ces termes: l'attention n'obéit pas au modèle réductionniste du *face-à-face*, celui d'un sujet face à un objet, mais au modèle kairologique du *corrélat*, selon lequel l'attention s'exerce au sein d'une circonstance donnée.¹ Citton formule une sorte de *cogito* attentionnel: « je ne fais jamais attention tout seul. »² Parler d'*attention pré-sentuelle*, c'est donc parler d'*attention conjointe*. On va voir que cette attention conjointe puise dans les fondements anthropologiques les plus profonds de la notion de *mimesis* et que c'est la *mimesis* qui peut nous aider à saisir la productivité de l'erreur en contexte pédagogique. Pour atteindre ces fondements, je sollicite la patience du lecteur, car je devrai emprunter un assez long détour.

Dans une certaine mesure, on peut appliquer aux phénomènes d'attention conjointe le principe de Heisenberg, d'après lequel l'observation modifie les faits qu'elle vise, à ces situations « où je sais ne pas être seul dans le lieu où je me trouve et où ma conscience de l'attention d'autrui affecte l'orientation de

1 Voir Yves Citton, *Pour une écologie de l'attention*, Paris, Seuil, 2014, p. 125.

2 *Ibid.*

ma propre attention. »³ Valéry a précisément cherché à penser le lien entre le principe de Heisenberg et l'attention:

Conv[ersation] avec Bauer.

Ils pensent maintenant que le déterminisme est inobservable (à cause du n[ombre] de conditions) et de ce fait que tout mode imaginable d'observation conduirait à altérer par l'introduction de ces moyens mêmes la chose à observer. (P[ar] ex[emple] lumière (X rays p[ar] ex[emple] sur électrons). [...] C'est pourquoi j'avais pensé jadis à une théorie du *recul* – c'est-à-dire à considérer l'attention comme relation entre 2 membres et une équation entre eux.⁴

Le modèle ne répond pas ici au patron sujet-objet; on a plutôt affaire à une sorte de *polarisation* des deux membres qui font attention l'un à l'autre. Citton parle en ce cas de « co-attention présenteielle, caractérisée par le fait que *plusieurs personnes, conscientes de la présence d'autrui, interagissent en temps réel en fonction de ce qu'elles perçoivent de l'attention des autres participants.* »⁵ Dans les cas de dialogue, cette réciprocité, bien différente de l'asymétrie structurant le dispositif sujet-objet, donne lieu à une mise au point constante. Je n'imite pas l'autre, mais j'imite l'image que je veux renvoyer à la personne qui m'observe. La co-attention présenteielle est ici décrite dans les termes de la cybernétique et permet de remarquer que renoncer au modèle sujet-objet pour rendre raison des faits attentionnels implique de ne plus recourir à la causalité linéaire, qui correspondrait à ce que Citton appelle le « système radio »⁶, à source univoque, qu'on utilise dans les cas d'attention collective sans qu'on puisse le convoquer pour modéliser les phénomènes d'attention conjointe qui sont des exemples du « système en réseau ».⁷ En système-radio, l'erreur ne saurait être productive.

Dans les cas d'attention conjointe s'impose « l'idée d'une rétroaction, c'est-à-dire le retentissement immédiat de l'effet sur la cause. »⁸ Dans ces effets de *feed-back*, on voit à l'œuvre une « causalité semi-cyclique »⁹ qui « a l'avantage de rompre l'irréversibilité logique de la conséquence et l'irréversibilité temporelle de la séquence: la source et la réception sont en même temps effet et cause. »¹⁰

3 *Ibid.*

4 Paul Valéry, *Cahiers*, éd. Judith Robinson-Valéry, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », t. II, 1974, p. 869.

5 *Ibid.*, p. 127.

6 *Ibid.*, p. 128.

7 *Ibid.*, p. 129.

8 Michel Serres, *Hermès I – La communication*, Paris, Minuit, 1969, p. 20.

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

Ces cas d'attention conjointe fonctionnent bien d'après une causalité semi-cyclique, qui correspond à la boucle rétroactive de la cybernétique: on se renvoie l'un à l'autre, non la balle, mais le « travail d'ajustement réciproque entre la parole »¹¹ de l'un et l'écoute de l'autre, ajustement que Citton qualifie d'« effort d'accordage affectif ».¹² Me soucier ainsi de l'autre m'interdit de programmer ma parole et de la dérouler sans guetter son retour. Si l'effort d'accordage affectif de Citton le plaçait clairement sous le paradigme de la cybernétique, la conséquence qu'il en tire en terme d'agir semble emprunter au jazz, dont il est d'ailleurs amateur¹³: « *se montrer attentionné envers l'attention d'autrui exige d'apprendre à sortir des routines programmées à l'avance, pour s'ouvrir aux risques (et aux techniques) de l'improvisation.* »¹⁴ Un ouvrage consacré très récemment au jazz fait état du rapport au temps impliqué par cet art de l'improvisation:

Archie Shepp joue avec son *big band* comme d'un instrument à part entière. Il prend le temps de changer un accord qui ne lui convient plus, d'accélérer un tempo ou d'en ralentir un autre. Aucun morceau du célèbre album ne manque, mais aucun n'est joué dans sa version originale. Oui, ça tâtonne et ça cherche. La mémoire fait parfois défaut. Comme une assurance contre tout passéisme, tout risque de fétichisme.¹⁵

Le jazz, comme l'effort d'accordage affectif, ne sont pas, du moins pas essentiellement, des arts de la mémoire. Ils ne sont donc pas à proprement parler des *arts*, car ils ne peuvent être placés sous le patronage de muses, filles de Mnémosyne. Il conviendrait mieux de parler de *styles*, au sens où l'entend Marielle Macé, c'est-à-dire, de *manières de devenir*.¹⁶ S'abandonner au devenir, à sa ligne de fuite, requiert bien le renoncement à tout fétichisme. Le jazz, comme l'effort d'accordage affectif et donc comme ce que j'appelle la kairologie, la doctrine où les circonstances priment les essences, promeuvent en fait une éthique de la trahison, car ils trahissent les attentes. Jouer le jazz, c'est déjouer l'attente. S'accorder à mon interlocuteur, c'est trahir mon intention initiale pour capter son attention. Saisir le *kairos*, c'est se rendre sensible à un

11 Yves Citton, *op.cit.*

12 *Ibid.*

13 Voir *Ibid.*, p. 202.

14 *Ibid.*, p. 131.

15 Raphaël Imbert, *Jazz suprême – Initiés, mystiques et prophètes*, Paris, Editions de l'Eclat, 2014, p. 300.

16 Nous faisons allusion à son ouvrage magistral, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, 2011. Voir aussi notre article sur son travail : « Façons de lire, manières de devenir : la lecture comme occasion d'une éthopoétique » : <http://www.epistemocritique.org/spip.php?article403>

inattendu désiré. On verra que c'est aussi se rendre sensible à une erreur et en retirer les fruits.

Enseigner par le transindividuel

De fait, une situation de communication réussie se doit de parier sur cet inattendu si elle veut devenir propice aux occasions. Les troubles de l'attention, même si leur étiologie est encore méconnue, sont probablement à envisager comme des signes de la dégradation de notre environnement de communication, vicié par les asymétries, c'est-à-dire manquant d'imitation. Ainsi, on sait que les élèves ont tendance à s'agiter si l'enseignant dispense un cours *magistral*, situation dans laquelle « *la salle de classe est structurée selon le < système radio >*, avec un < émetteur central > (le professeur) relié en sens unique (« univoque ») à une pluralité de récepteurs périphériques' (les élèves). »¹⁷ Dans ce cas de figure, l'enseignant n'est pas un jazzman improvisant mais un récitant scrupuleux. Son objectif est de diffuser une information qui préexiste à son exécution dans la salle de classe; cette dernière n'est pas un lieu d'élaboration mais de transmission du message préalablement stocké (d'« information en conserve » selon l'expression d'Abraham Moles¹⁸) qu'on cherche à livrer avec le moins de déperdition possible, avec le moins d'erreur possible. L'interaction avec les élèves n'est pas perçue comme une occasion d'enrichir le message ou de le doter d'une plus grande *fitness* par rapport au public: l'interaction fait courir le risque du *bruit*, c'est-à-dire d'une perte d'information le long du processus de communication.

À l'opposé de cette configuration, on trouve le cours *interactif*, dans lequel la salle de classe est structurée selon le « système en réseau », reliant les participants de manière « biunivoque », afin qu'ils puissent tous émettre et recevoir. Le but de ce dialogue est d'opérer la synthèse d'informations partielles préexistantes, en cherchant à « relever le niveau d'information »¹⁹ et non seulement à transmettre de l'émetteur A au récepteur B. Citton a raison de relever que les pratiques d'enseignement se situent la plupart du temps entre ces deux pôles extrêmes du magistral et de l'interactif; toutefois, le positionnement au sein de l'axe permet d'identifier « sur quel type d'écosystème attentionnel repose leur dynamique. »²⁰ Ce positionnement livre, de mon point de vue, la nature de *la poétique du cours*. On devinera aisément quel pôle est le plus kairologique des deux.

17 Yves Citton, *op.cit.*, p. 134.

18 Cité par Vilém Flusser, *La Civilisation des médias*, Belval, Circé, 2006, p. 103.

19 Vilém Flusser, *op.cit.*

20 Yves Citton, *op.cit.*, p. 135.

On pourrait se risquer à avancer que le pôle interactif prédispose ceux qui sont présents à faire usage de l'*art de la pointe*: dans ce dispositif, si mon interlocuteur débite une banalité informe, cela « m'incite à élever le niveau général d'information en répondant par une suggestion plus saillante. »²¹ Quand, dans le cadre du cours magistral, une platitude émise par le professeur mine la raison d'être de la communication et conduit les élèves à la distraction, cette platitude peut devenir un *kairos* si elle amène un élève alerte à intervenir: c'est une occasion qui lui est offerte d'aiguiser son propos, la platitude affûtant la formulation pertinente ou lui offrant la matière informe à mouler.

Même dans le cas où le cours magistral ne serait pas susceptible d'énoncer des propos insipides, l'asymétrie énonciative ne dédouane pas l'enseignant de maintenir une symétrie attentionnelle avec ses auditeurs, cette symétrie se diluant, selon l'expression de Citton, en fonction du nombre de participants. En effet, pour reprendre à Simondon l'image de la polarisation, s'il est possible de *polariser* avec un auditoire resserré, et donc de tenir compte du retour attentionnel, du *feed-back* des auditeurs, cette polarisation est impossible à maintenir devant une trop grande assemblée: l'énergie se disperse, se dissipe. La seule source néguentropique est alors la parole du locuteur, qui ne peut plus compter que sur elle-même.

En dehors de la symétrie attentionnelle, Citton mentionne deux autres principes que tout enseignant doit garder à l'esprit pour penser son exercice. La « nécessité de connexion émotionnelle »²² pose que « *le substrat indispensable à toute communication* »²³ étant une certaine communion affective, les enseignants doivent d'abord se connecter avec leurs étudiants à un niveau émotionnel. On aurait ici, comme dans le cas de la *mimesis* aristotélicienne, un contrat d'empathie mimétique, contrat requis pour un cours réussi. On va voir que c'est la condition pour que l'erreur puisse être productive.

Le lexique employé par Citton (« substrat ») est d'autant plus intéressant qu'il fait ensuite référence à Simondon: « Comme l'a bien mis en lumière Gilbert Simondon, nos émotions manifestent l'état de la relation transindividuelle qui nous unit à notre environnement: elles nous servent de thermomètre pour mesurer l'état de notre écosystème attentionnel. »²⁴ On pourrait ainsi avancer la proposition suivante: la communion affective doit être le fond à partir duquel peut advenir la morphogenèse du cours; on peut donc bien parler de *poétique du cours*.²⁵ Cette poétique concerne non seulement

21 *Ibid.*

22 *Ibid.*, p. 136.

23 *Ibid.*

24 *Ibid.*

25 L'expression de *poétique du cours* ne date pas d'hier, et fut employée par exemple par Guillaume Bellon dans *L'inquiétude du discours – Barthes et Foucault au Collège de France*, Grenoble, Ellug, 2012. Néanmoins, sauf erreur de notre part, il ne

l'individuation du contenu, de l'enseignement, mais aussi celle des membres du cours lui-même. Si le cours doit favoriser le *kairos*, c'est afin d'être une occasion d'individuation.

Cette théorie de l'enseignement suppose que le cours soit *work in progress*, donc qu'il réponde à une « Nécessité d'invention: *la salle de classe n'offre un écosystème favorable à l'attention conjointe que si elle est le lieu d'un processus d'invention collective en train de se faire.* »²⁶ Il doit être en train de se faire, comme ceux qui y participent, qui sont non pleinement individués. L'expérience éducative devient authentiquement une expérience spirituelle, dans une acception laïque du terme:

La spiritualité est la signification de la relation de l'être individué au collectif, et donc par conséquent aussi du fondement de cette relation, c'est-à-dire du fait que l'être individué n'est pas entièrement individué, mais contient encore une certaine charge de réalité non-individuée, pré-individuelle, et qu'il la préserve, la respecte, vit avec la conscience de son existence au lieu de s'enfermer dans une individualité substantielle, fausse aséité.²⁷

Le cours réussi n'existe jamais par lui-même. Il repose idéalement sur cette capacité à actualiser la réalité pré-individuelle des membres qui le composent, animés par le même questionnement et guidés par l'enseignant. *L'enseignant doit se faire le berger du pré-individuel.* Il doit accorder, comme un chef d'orchestre, les données émotionnelles vibrant dans la salle en recourant au concept simondonien de *modulation*: « Pour instaurer un environnement favorable aux dynamiques de l'attention conjointe, l'enseignant doit apprendre à sentir, à reconnaître et à *moduler* les résonances affectives (harmonieuses ou dissonantes) qui structurent la salle de classe. »²⁸

Ainsi conçu comme *occasion d'individuation*, le cours aiguise l'aptitude à se saisir du *kairos*, en faisant « converger les deux étymologies de l'invention (*in-venire*) et de l'attention (*ad-tendere*) vers un même *accroissement de notre faculté de remarquer.* »²⁹ Cette théorie de l'écosystème attentionnel peut être reformulée dans les termes de la mésologie d'Augustin Berque³⁰: on décrira alors la co-suscitation du cours (comme contenu) et du cours (comme public) dans l'unité concrescente (en train de croître, de se faire) de la séance,

décrit pas les cours des deux stars du structuralisme dans les termes de la morphogénèse.

26 Yves Citton, *op.cit.*, p. 137.

27 Gilbert Simondon, *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Grenoble, Millon, 2005, p. 252.

28 Yves Citton, *op.cit.*

29 *Ibid.*

30 Voir par exemple *Poétique de la Terre – Histoire naturelle, histoire humaine – essai de mésologie*, Paris, Belin, 2014.

ou encore la subjectivisation de l'enseignement (par les enseignés) et l'éducation des enseignés (par l'enseignement). La forme de l'enseignement imite les enseignés, et les enseignés imitent l'enseignement : il y a une prise de forme réciproque. On retrouve ici la vieille idée des humanités comme étant ce qui nous permet de nous révéler à nous-mêmes, mais enrichie, semble-t-il, de l'aspect que les enseignés auront affiné la matière, l'auront informée à la mesure de leur système de circonstances. Le cours en réseau a donc plus de *fitness* que le cours magistral.

Cette exigence de *fitness* permanent amène naturellement à faire usage de la *sérendipité* pour tenter de faire de chaque imprévu voire de chaque erreur une *occasion* d'enrichissement, de raffinement de l'énergie mise en œuvre pour apprendre. Dans ce cadre, chaque erreur d'un apprenant peut être potentiellement recyclée par le professeur en ayant recours à l'*abduction*, c'est-à-dire en sachant:

tirer des surprises, des difficultés, des mécompréhensions, des fulgurances venues des étudiants de quoi renouveler, préciser, approfondir, pluraliser sa propre conception du problème. Des deux côtés, on « invente »: on trouve une nouvelle voie pour « arriver dans » (*in-venire*) un paysage insoupçonné (ne serait-ce qu'une nouvelle manière d'envisager un lieu qu'on croyait familier). Des deux côtés, cette invention passe par un effort pour « tendre vers » (*ad-tendere*) quelque chose de nouveau: les étudiants sont appelés à tendre leur regard vers ce que leur pointe l'enseignante, tandis que celle-ci doit saisir l'occasion de leurs résistances pour tendre à aligner son regard sur le leur, gagnant ainsi un moyen d'étendre sa propre compréhension du sujet.³¹

Issu du paradigme indiciare, l'*abduction* est un concept de Peirce. Il a été habilement décrit par Sylvie Catellin, spécialiste des questions de médiation et de la diffusion des savoirs, qui insiste sur son caractère fulgurant et nécessairement contextuel, donc kairologique:

D'où vient l'hypothèse, d'où vient cette illumination abductive, cet « Eurêka ! » ou éclair intuitif, au fondement de tout acte créateur, en art comme en science ? Il faut sortir du cadre de la logique formelle pour appréhender l'abduction dans ce qu'elle a de plus singulier. La logique formelle réduit les opérations aux seules relations établies entre elles, indépendamment de toute autre connaissance sur le monde et de la situation du découvreur. Or il est nécessaire de tenir compte du contexte empirique dans lequel les faits sont produits et sont interprétés.³²

On a aussi recours à l'abduction pour lire les traces laissées par les animaux sur les pistes et deviner de quelle espèce il s'agit ou de quand date son passage.

31 Yves Citton, *op.cit.*, p. 138-9.

32 Sylvie Catellin, *Sérendipité – Du conte au concept*, Paris, Seuil, 2014, p. 76.

Ici, chaque pas de côté d'un élève, chaque erreur doit fournir l'occasion d'explorer une nouvelle piste pour rejoindre le but fixé, la piste offrant un nouveau point de vue sur le paysage conceptuel. L'abduction participe en fait d'un questionnement sur la *mimesis*, donc sur la fiction. L'historien Carlo Ginzburg, dans un article célèbre, va jusqu'à affirmer que la fiction serait née de la nécessité pour les chasseurs d'inférer des empreintes l'espèce de l'animal et, partant, d'en reconstituer l'histoire: « Le chasseur aurait été le premier à < raconter une histoire > parce que lui seul était en mesure de lire une série d'événements cohérente dans les traces muettes (sinon imperceptibles) laissées par les proies. »³³

Raconter l'histoire de la proie, c'est tenter d'entrer dans sa peau pour refaire son parcours, entreprendre une cartographie en première personne. Valéry a trouvé des mots élégants pour décrire ce mimétisme: « Ce à quoi l'on fait attention, on s'y incarne un peu, on accumule pour agir brusquement. On se retient, on laisse venir, on imite peu à peu l'objet de l'attention, on en forme la représentation – on prend la pose la plus favorable pour parvenir à un déclenchement juste et puissant. »³⁴

Valéry rejoint sur ce point René Thom, dans ses considérations sur la chasse. Le prédateur, qui a grandi en se nourrissant de son environnement³⁵, se réveille avec la faim. L'image de sa proie l'aliène, sa proie qui lui réclame son *conatus*, sa constitution, afin de persévérer dans son être. Il y a ici transgression du principe d'identité ou identification symbolique. La fonction essentielle du système nerveux central est alors sollicitée, c'est-à-dire sa fonction d'aliénation. Elle permet à un être vivant d'être autre chose que son être spatial: le prédateur, quand il est affamé, *devient* sa proie. C'est ainsi, d'après Thom, que naîtrait l'imaginaire, par *disparation*, à partir de cette incompatibilité entre deux critères de l'identité: celui qui identifie l'être à son *topos*, à son espace-temps, et celui qui pratique une définition intensive de l'identité, tant et si bien qu'un être peut apparaître simultanément soi et un autre, ici et ailleurs. Entre le prédateur et la proie, il se dessine une anse qui les identifie; l'espace, topologiquement, prend une forme excitée qui, d'elle-même, reviendra à la normale, à la différenciation des deux actants. Quand la proie réelle (p), qui faisait l'objet d'une représentation interne (p') dans le métabolisme du prédateur, est avalée, le déséquilibre, la disparation aboutit à une nouvelle stabilité, jusqu'à la digestion de la proie. Le prédateur, rassasié, peut dormir et rêver (d'un sommeil caractérisé par l'indistinction entre prédateur

33 Carlo Ginzburg, « Signes, traces, pistes » dans *Le Débat*, n°6, novembre 1980, p. 14.

34 Valéry, *op.cit.*, p. 253.

35 Nous reprenons ici le commentaire de Philippe Jousset dans *Anthropologie du style*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2007, p. 38-40.

et proie, confondus dans la métabolisation), puis, au sein du rêve, la distinction p/p' va se rétablir.

On retrouve ici le motif de la *métamorphose*, tel qu'Elias Canetti, on va y revenir, l'a posé. Si l'on suit Ginzburg affirmant que la fiction serait née des exigences de la chasse³⁶, c'est tout naturellement qu'on peut lier, dans un geste aristotélicien, chasse et *mimesis*, et donc chasse et *métamorphose*. Canetti considère que les métamorphoses subies par l'Homme pour ressembler aux animaux qu'il chasse, en se mettant dans leurs peaux pour parvenir à les traquer, l'affectent durablement en retour. Au cours de la période, particulièrement longue, où l'Homme fut chasseur, il aurait métabolisé par métamorphose tous les animaux qu'il chassait. Si l'imitation, selon Aristote, est le propre de l'Homme, cette distinction réside en cette capacité métamorphique d'intégration des identités animales dont il mangeait la chair.³⁷

Il subsisterait alors en l'Homme ce potentiel de rémanence animale. Pour ce qui nous occupe ici, dans le contexte de l'enseignement, on pourrait retenir la distribution due à Canetti et reprise par Deleuze-Guattari dans « Rhizome ». L'enseignant qui use du « système en réseau » (on n'est pas loin du rhizome) formerait, avec son public, une *meute*, tandis que le cours magistral en « système radio » correspondrait à ce que Canetti décrit comme *masse*³⁸:

Elias Canetti distingue deux types de multiplicité qui tantôt s'opposent et tantôt se pénètrent: de masse et de meute. Parmi les caractères de masse, au sens de Canetti, il faudrait noter la grande quantité, la divisibilité et l'égalité

36 L'hypothèse de Ginzburg d'après laquelle l'écriture serait née du déchiffrement des traces, à la chasse, est probablement erronée, comme le montre Anne-Marie Christin (voir *Poétique du blanc – Vide et intervalle dans la civilisation de l'alphabet*, Paris, Vrin, 2009, p. 27-9). Mais l'idée qui voudrait que la chasse ait engendré, du côté des proies, le langage, mérite examen : « le sujet, au voisinage d'un prédateur, pourra [...] prendre la fuite, répondre au défi, y faire face ou [...] pousser un cri d'alarme à destination de ses congénères. C'est même grâce à cette dernière manifestation d'altruisme que pourra s'inventer quelque chose comme du langage, par détachement du signal de son déclencheur, détente de la réaction, relâchement de la pression tendue vers sa résolution (son retour à l'équilibre). » Voir Philippe Jousset, *Anthropologie du style, op.cit.*, p. 39.

37 Un tel raisonnement, que nous suivons, peut amener la philosophe Corine Pelluchon à nous sensibiliser au fait qu'en mangeant des animaux soumis aux conditions épouvantables de l'élevage industriel, nous incorporons de la souffrance. Voir son si beau livre, *Les Nourritures – Philosophie du corps politique*, Paris, Seuil, 2015.

38 Ainsi, l'expression populaire « noyé dans la masse » peut dire quelque chose de ce qui se joue dans un cours où l'auditoire est trop nombreux pour que se déploie une interaction avec l'enseignant. Ce type de configuration d'enseignement pourrait être une des explications du taux d'échec élevé en première année à l'Université.

des membres, la concentration, la sociabilité de l'ensemble, l'unicité de la direction hiérarchique, l'organisation de territorialité ou de territorialisation, l'émission de signes. Parmi les caractères de meute, la petitesse ou la restriction du nombre, la dispersion, les distances variables indécomposables, les métamorphoses qualitatives, les inégalités comme restes ou franchissements, l'impossibilité d'une totalisation ou d'une hiérarchisation fixes, la variété brownienne des directions, les lignes de déterritorialisation, la projection de particules. Sans doute n'y a-t-il pas plus d'égalité, pas moins de hiérarchie dans les meutes que dans les masses, mais ce ne sont pas les mêmes. Le chef de meute ou de bande joue coup par coup, il doit tout remettre en jeu à chaque coup, tandis que le chef de groupe ou de masse capitalise ses acquis.³⁹

Ainsi, quand l'enseignant dispense un cours magistral où il reste sur ses acquis (le cours soigneusement rédigé et prêt à être débité tel quel), l'enseignant qui pratique le système-réseau ose remettre en jeu le savoir à chaque cours et à chaque coup, quitte à jouer de l'erreur. Comment procède-t-il concrètement ? C'est là que se rejoignent la sérendipité et la métamorphose. Quand l'enseignant-radio n'a rien à attendre de l'erreur et tout à en craindre, l'enseignant-rhizome, entendant une intervention décalée d'un étudiant, doit se mettre à sa place, entrer dans sa peau, refaire son cheminement mental pour le faire venir sur le terrain du questionnement instigué par le groupe.

Ce faisant, le statut de la signification au sein du groupe aura changé, elle se sera enrichie de venir de plus loin ou d'à côté. L'irrégularité intervient comme un élément de définition du discours: « Il n'y a pas d'un côté le sens, de l'autre certains < malentendus > contingents dans sa communication, mais d'un seul mouvement le sens comme malentendu. »⁴⁰ Pour reprendre un concept simondonien, déjà utilisé ici, le sens est fondamentalement *disparation*. À la manière du carnivore qui devient un peu chacune de ses proies, l'enseignant-rhizome devient un peu chacun de ses élèves pour peu qu'il y ait eu interaction: se mettre dans la peau de ses élèves, refaire leur cheminement mental précise la cartographie heuristique du cours. L'enseignant gagne en plasticité cognitive et est davantage en mesure de faire en sorte que tous les cheminements mentaux, même les cheminements erronés mènent à son cours, à ce qu'il veut faire saisir, car il aura innervé son cours, il l'aura mis en réseau avec l'expérience d'élèves, expériences ainsi mimées puis assimilées. Le cours en réseau, idéalement, devient système de résonances, c'est-à-dire que l'enseignant qui aura su se faire le berger du *préindividuel* parviendra à faire de son cours un collectif *transindividuel*, où c'est le modèle de la meute qui prévaut, responsable du sens co-produit, non celui de la masse soumise à

39 Gilles Deleuze, Félix Guattari, « Rhizome », *Mille plateaux*, Minuit, 1980, p. 46.

40 Dominique Maingueneau, *Genèse du discours*, Liège, Mardaga, 1984, p. 131. Voir sur ce point Philippe Jousset, *op.cit.*, p. 130-1.

l'autorité du chef qui délivre *ex cathedra* la bonne parole. Faire cours nécessite de comprendre que la signification ne passe pas que par le langage, mais que le langage suppose la signification, drainée par le système de circonstances qui relie les membres du collectif entre eux :

Il n'y a pas de différence entre découvrir une signification et exister collectivement avec l'être par rapport auquel la signification est découverte, car la signification n'est pas de l'être mais entre les êtres, ou plutôt à travers les êtres: elle est transindividuelle. Le sujet est l'ensemble formé par l'individu individué et l'*apeiron* qu'il porte avec lui; le sujet est plus qu'individu; il est individu et nature, il est à la fois les deux phases de l'être; il tend à découvrir la signification de ses deux phases de l'être en les résolvant dans la signification transindividuelle du collectif; le transindividuel n'est pas la synthèse des deux premières phases de l'être, car cette synthèse ne pourrait se faire que dans le sujet, si elle devait être rigoureusement synthèse. Mais il en est pourtant la signification, car la disparation qui existe entre les deux phases de l'être contenues dans le sujet est enveloppée de signification par la constitution du transindividuel.⁴¹

Dans un cours en réseau, l'élève accède à la signification comme il accède au collectif, dont le chemin est induit par l'enseignant qui l'emprunte et participe à cette individuation transindividuelle où les membres produisent le sens comme une résonance. Dans sa description des écosystèmes attentionnels, Yves Citton aura finalement, par un biais original, bâti une authentique théorie de l'individuation. Quand j'oriente mon attention sur une chose, je choisis ce que je veux devenir, je décide comment poursuivre ma naissance. L'écologie de l'attention repose bien sur une conception néoténique du sujet, quand l'attention est une éthopoïèse, une stylisation cognitive, une morphogénèse qui s'opère au fil de ma vigilance ou au fil de mes erreurs :

S'il est vrai que nous sommes ce que nous mangeons, alors nous sommes ce que nous regardons et écoutons, puisque, depuis les terrains de chasse de jadis jusqu'aux supermarchés actuels, ce qui passe par notre bouche est d'abord passé par nos yeux, narines et oreilles. L'attention est individuante dans la mesure où elle sélectionne ce que je serai demain en élisant ce que je vois et entends aujourd'hui. La relation d'un sujet à un objet relève de l'individuation mutuelle: je me donne forme (de sujet) en distinguant une figure (d'objet) sur le fond du flux sensoriel qui m'affecte.⁴²

À ce titre, l'erreur, en contexte pédagogique, représenterait une instance de bifurcation en vue d'une individuation potentielle et collective, un *hasard* qu'il appartiendrait à l'enseignant de convertir en *sens*. La productivité de l'erreur relèverait alors d'une forme d'auto-organisation sociale, où, pour

41 Gilbert Simondon, *op. cit.*, p. 307.

42 Yves Citton, *op.cit.*, p. 251.

citer Henri Atlan, pionnier de ce domaine, « le hasard et le sens ne sont que les deux faces d'une même médaille. »⁴³ Si l'erreur fait courir le risque du bruit, et que le cours ne peut fonctionner que par une connexion émotionnelle entre élèves et enseignant, le contrat d'empathie mimétique, cette mimesis, si elle ne se laisse pas enrichir, « féconder par le hasard »⁴⁴, perd totalement sa « capacité génitrice »⁴⁵. En effet, la complexification dans le monde, l'enrichissement et l'accroissement heuristique, adviennent par le rôle organisateur de la contingence, ce que nous appelons le *kairos*, ce qu'Atlan appelle le principe de « la complexité par le bruit ».⁴⁶ Ce principe, qu'Atlan a établi pour décrire l'organisation biologique, joue également un rôle-clé dans l'interprétation de la différenciation sociale qu'on doit à René Girard.⁴⁷ Une telle circulation des modèles doit nous convaincre de la fécondité des passerelles à établir entre sciences de la culture, au rang desquelles on peut ranger bien sûr les sciences de l'éducation, et sciences de la nature.

43 Cité par Jean-Pierre Dupuy dans *Ordres et désordres – Enquête sur un nouveau paradigme* [1982], Paris, Seuil, 1990, p. 22. Voir aussi le chapitre 5, « Mimesis et morphogénèse », p. 125-185.

44 *Ibid.*, p. 129.

45 *Ibid.*

46 Henri Atlan, *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil, 1979. Cité par Jean-Pierre Dupuy, *op.cit.*

47 Il revient à Jean-Pierre Dupuy, notamment dans l'ouvrage cité, d'avoir rassemblé ces efforts théoriques sous le chef d'un même paradigme.