

« **Sciences de l'éducation ou arts de l'attention** », postface à Tim Ingold, *L'anthropologie comme éducation*, Presses Universitaires de Rennes, 2018, p. 101-111.

Yves Citton

Sciences de l'éducation ou arts de l'attention?

Quoique découvert relativement tardivement en France, l'anthropologue britannique Tim Ingold est l'un des intellectuels les plus inventifs, les plus originaux, les plus respectés et les plus inspirants de notre époque. Son livre, absolument singulier et inattendu, consacré à l'omniprésence des lignes au sein de nos expériences du monde a été un best-seller international¹. Avec la reconnaissance suprême que constitue aujourd'hui l'obtention d'un European Research Council Advanced Grant pour les cinq ans (2013-2018) du projet intitulé *Knowing from the Inside*, son travail bénéficie désormais d'un rayonnement universitaire et extra-universitaire excédant largement les frontières de sa discipline d'origine, qui l'avait déjà consacré comme l'un de ses plus grands noms. Ses autres publications, souvent composées d'articles brefs et fulgurants, se sont répandues comme une traînée de poudre², inspirant aussi bien les littéraires, les artistes, les philosophes, les sociologues et les pédagogues, que les dissidents universitaires et les militants écologistes.

Car, à l'instar des ouvrages de Gilles Deleuze et Félix Guattari, de Bruno Latour ou de Giorgio Agamben, l'anthropologie de Tim Ingold participe d'une recherche éminemment concrète, vécue et partagée, qui nous aide à réfléchir ensemble sur nos façons de vivre, d'habiter, et de participer au commun qui nous nourrit. Quoique reposant sur des sommes impressionnantes de lectures, de savoirs, d'analyses et d'expérimentations, ses livres ont le mérite d'une simplicité et d'une accessibilité rares de la part de figures intellectuelles de cette carrure. Son talent pour la formule lui permet de saisir en quelques mots, à travers quelques oppositions frappantes et limpides, ce que d'autres auteurs ne pourraient cerner qu'à force d'abstractions entortillées.

Il est à l'honneur des didacticiens de l'Université de Bretagne Occidentale d'avoir invité en 2016 Tim Ingold à venir donner une semaine de conférences sur le thème de l'éducation, conférences placées sous les auspices du philosophe pragmatiste américain John Dewey. À travers une relecture de ce dernier, l'anthropologue en a tiré l'opportunité de développer plus explicitement et à un plus haut niveau de généralité une pensée de l'apprentissage et de l'enseignement qui traversait déjà de nombreuses publications antérieures. L'une des originalités fondamentales de son apport sur ces questions est de ne pas raisonner à partir de sa seule expérience d'enseignant universitaire, mais de s'appuyer sur ce qu'il a pris la peine d'observer et d'analyser en étudiant comment un menuisier scie une planche, ou comment de jeunes femmes africaines apprennent à tisser un panier. Il en tire des vues qui ont tout pour décoiffer ce qui demeure une vulgate implicite de nos institutions d'enseignement (même si certains didacticiens s'efforcent depuis des décennies de la remettre en cause). Faisons rapidement le point sur les positions défendues par Tim Ingold en contre-pied de cette vulgate encore dominante, avant d'opérer de brefs sondages dans quelques recherches françaises qui résonnent avec les propositions de l'anthropologue

¹ Tim Ingold, *Une brève histoire des lignes*, Bruxelles, Zones sensibles, 2011. Je remercie personnellement Saskia Walentowitz pour m'avoir fait découvrir cet ouvrage.

² On dispose ainsi désormais en français du recueil *Marcher avec les dragons*, Bruxelles Zones sensibles, 2013, de *Faire. Anthropologie, archéologie, art et architecture*, Paris, Editions Dehors, 2015 et de *Être au monde: quelle expérience commune?* (avec Philippe Descola), Presses Universitaires de Lyon, 2014.

britannique.

De la transmission de connaissances à une éducation de l'attention

L'un des principes fondamentaux réaffirmés par cet ouvrage était déjà formulé dans un article paru en 2001 sous le titre « De la transmission de représentations à l'éducation de l'attention »³. À l'argumentation cognitiviste de Dan Sperber, il substituait un paradigme attentionnel. Ce que nous acquérons de plus important dans les multiples contextes d'apprentissages que nous traversons depuis l'enfance, ce ne sont pas tant des informations, des connaissances ou des contenus de savoirs (autrement dit : des « représentations »), que des sensibilités, des habitudes, des capacités d'ajuster, finement et en temps réel, nos gestes aux réponses qu'ils rencontrent dans nos environnements – autrement dit : une attitude nous permettant d'être à la fois attentifs et attentionnés envers les entités, humaines et non-humaines, qui coopèrent avec nous à la reproduction de nos formes de vie). L'essentiel de l'éducation consiste moins à remplir de têtes (*to fill up*) qu'à apprendre à accorder des gestes (*to tune up*).

Cette thèse générale continue à sous-tendre l'ensemble des discussions auxquelles se prête ce nouvel ouvrage, rédigé plus de quinze ans après l'article de 2001. Elle y garde toute sa fraîcheur et toute sa puissance de contestation envers les éternelles rengaines de « retour aux fondamentaux », de « socle commun », de « primat des contenus » et autres fausses bonnes idées qu'une pédagogie réactionnaire ne se lasse jamais d'opposer aux prétendus « excès » d'une didactique émancipatrice (accusée d'être irrémédiablement utopiste, naïve, théoricienne, coupée des réalités du terrain, bref : soixante-huitarde). Même si voilà des décennies que les penseurs de l'éducation s'époumonent à montrer que l'enseignement est en réalité tout autre chose qu'un simple remplissage de têtes, toute l'inertie des institutions éducatives – depuis la formation des enseignants jusqu'aux modalités d'évaluation des compétences et des performances, en passant par le format des curriculums et l'agencement des salles de classes – conspire à perpétuer un dispositif frontal où le *Maître* déverse d'*Autorité* sa *Science* dans les entonnoirs visuels et auditifs d'*élèves*, dont on se plaint de plus en plus obsessivement qu'ils se livrent au vice honteux de *l'inattention*.

C'est tout ce cadre d'inerties institutionnelles et d'analyses à la fois accusatoires et lamentatoires que Tim Ingold nous aide à récuser et à réfuter – en nous montrant que l'attention n'est pas tant une vertu morale qu'une compétence vitale. Il est à peu près aussi absurde d'exiger d'un enfant qu'il soit (abstraitement) « attentif » que d'exiger d'un papillon qu'il ne vole qu'en ligne droite. Le défi éducationnel consiste au contraire à exiger de l'institution pédagogique qu'elle donne aux apprenants de quoi nourrir, équiper et raffiner leur curiosité, de façon à ce que leur attention naturellement papillonnante apprenne à épouser les lignes de forces propres à chaque champ de pratiques et de connaissances.

Mais le livre de Tim Ingold ne se contente pas de prendre parti au sein de controverses didacticiennes qui paraissent répéter, décennie après décennie, le même dialogue de sourds entre les défenseurs des « contenus » et les apôtres de l'« éveil ». L'anthropologue britannique – sans doute parce qu'il est anthropologue et non didacticien – prend les choses de bien plus loin qu'on ne le fait traditionnellement. Ce qu'il déboulonne, c'est non seulement un certain courant (néo-)conservateur au sein des sciences de l'éducation, mais c'est tout autant le cadre institutionnel et intellectuel qui autorise et naturalise la notion même de « sciences de l'éducation ». Le paradigme scientifique, tel qu'il s'est rigidifié autour de certaines disciplines (physico-chimiques), pour impérialiser d'autres disciplines de nature très différente (l'économie), est radicalement inadéquat pour rendre compte du type de mise en correspondances s'opérant dans une expérience éducative réussie. Les personnes et les institutions en

³ Tim Ingold, « From the transmission of representations to the education of attention » in H. Whitehouse (éd.), *The Debated Mind: Evolutionary Psychology versus Ethnography*, Oxford, Berg, pp. 113–153.

charge de la « formation des maîtres » devraient non seulement récuser la figure du Maître (dont les tendances inhérentes la font s'adresser à des esclaves, à des disciples ou à des chiens)⁴ ; elles devraient tout autant se méfier de l'image d'une Science (de savants) énonçant des formules (rebaptisées « méthodes ») dont les équations n'auraient qu'à être appliquées (de haut) pour régler (objectivement) les problèmes émanant du bas (ignorant). Si, au modèle de la transmission des représentations, il convient de substituer celui d'une éducation de l'attention, les sciences de l'éducation doivent à leur tour laisser la place à des pratiques attentionnées des exercices attentionnels.

Anthropologie ou écologie de l'éducation ?

Davantage que le développement d'une thèse promouvant un décadage des questions pédagogiques, ce livre explore les implications multiples – parfois assez éloignées du champ traditionnel de la didactique – solidaires d'un recadrage conceptuel resituant l'accordage attentionnel au premier plan de nos problèmes « environnementaux ». Le contexte pédagogique ne constitue à cet égard – à côté des contextes politique ou anthropologique – qu'une des échelles possibles à partir desquelles envisager les environnements de tailles multiples au sein desquels se trament nos formes de vie. Si Tim Ingold insiste à nous faire penser l'éducation à partir d'autres situations que celle de la salle de classe engoncée dans son dispositif frontal, c'est non seulement parce que sa discipline d'origine lui a appris les vertus du dépassement ; c'est surtout parce que toute sa démarche relève d'une problématique fondamentalement *écologique*. L'accordage attentionnel qu'il place au cœur des questions d'éducation consiste en une certaine forme de « perception de l'environnement » (titre de son premier recueil d'articles), perception qui doit savoir s'accommoder aux façons multiples, souples et adaptatives dont les différents composants de cet environnement négocient leurs rapports de co-évolution.

Telle était bien la perspective intrigante et stimulante de sa *Brève histoire des lignes* : nous inviter à penser nos existences non plus comme celles d'*individus*, occasionnellement plongés dans des environnements dont ils s'efforcent d'exploiter les ressources, mais comme celles de *lignes* et de *files* constitutivement et inextricablement enchevêtrés les uns avec les autres. Nos « milieux » ne sont pas des espaces qu'occupent des objets (autour de notre centralité humaine dûment subjectivée) ; ce sont des tramages relationnels faits de trajectoires et de lignes de forces, formant des nœuds d'objectivation et de subjectivation, où l'on ne peut isoler des « individus » qu'en coupant dans le vif de ce qui les (et nous) constitue de façon fondamentalement « inséparable »⁵.

C'est à la lumière d'une telle pensée écologique que Tim Ingold revisite les questions d'éducation. Derrière la constance des références à John Dewey, qui fournit la colonne vertébrale de ce parcours en quatre étapes, derrière la présence sous-jacente de la pensée deleuzo-guattarienne et le voisinage, mirival, mi-complice, avec la pensée latourienne⁶, derrière les débats avec ses collègues anthropologues, ce qui émerge du paysage intellectuel mobilisé par cet ouvrage est la mise en dialogue remarquablement fécond opérée entre des philosophies de l'éducation (en particulier Jan Masschelein et Gerd Biesta, ainsi que le couple Jacotot-Rancière) et des approches écologiques de la perception (surtout John. J. Gibson et Erin Manning⁷).

La vision alternative des processus éducatifs que construit ce petit livre peut ainsi s'appuyer sur

⁴ Je renvoie sur ce point à Yves Citton, « Comment ne pas former des maîtres », *Tréma* n° 43, mai 2015, « Culture humaniste et formation des enseignants », dirigé par Catherine Dubois, p. 9-21.

⁵ Dominique Quessada, *L'inséparable. Essai sur un monde sans Autre*, Paris, PUF, 2013.

⁶ Tim Ingold, « When ANT Meets SPIDER : Social Theory for Arthropods » in *Being Alive : Essays on Movement, Knowledge and Description*, London, Routledge, 2011, p. 89-94.

⁷ James J. Gibson, *L'approche écologique de la perception visuelle* (1979), Paris, Editions Dehors, 2014; Erin Manning et Brian Massumi, « Vivre dans un monde de textures. Reconnaître la neurodiversité », *Chimères*, n° 78, 2012, p. 101-112.

des catégories peu fréquemment introduites dans le champ de la didactique, mais stimulantes et fécondes – pour autant que les didacticiens relèvent le défi de se les approprier pour reconfigurer leurs pensées et leurs pratiques à l'aide de leurs « invites » (terme que le traducteur français de Gibson a choisi pour traduire celui d'*affordances*). Tim Ingold nous propose de concevoir les processus éducatifs à partir des trois notions solidaires de correspondance, de mise en commun (*commoning*) et de variation. L'*enseignement* ne consiste pas à « implanter des signes » (informations, connaissances, représentations adéquates) dans la pâte molle des cerveaux enfantins, par une communication à sens unique, au sein d'une interaction frontale en face-à-face. Tim Ingold aime à faire remarquer le caractère forcé et limitatif du modèle d'interaction où deux interlocuteurs se regardent dans le blanc des yeux en échangeant arguments et contre-arguments comme deux joueurs de ping-pong. Il parle de *correspondance* (plutôt que d'interaction) pour désigner une situation pédagogique bien différente, du type de celle qu'il entretient avec ses étudiants d'Aberdeen en les emmenant faire une promenade en bord de mer un jour de tempête⁸. Comme dans le cliché amoureux – mais une réelle sollicitude pédagogique n'est-elle pas une forme d'amour ? – tous les participants se trouvent alors regarder ensemble dans la même direction. Cela ne les empêche bien entendu nullement d'échanger des arguments, parfois contradictoires entre eux, mais au sein d'une avancée qui les fait tous progresser ensemble vers un but commun et partagé, qu'ils s'aident réciproquement à atteindre dans de meilleures conditions.

Plus que d'une communication, la relation pédagogique relève donc d'une *mise en commun*. Chacun(e) y apporte à la fois ses richesses et ses questions, ses compétences et ses incompétences propres – et les ignorances partagées sont parfois aussi précieuses que les connaissances transmises, pour aider les savants à remettre en question certains aspects rigidifiés de leurs savoirs. Ce qui se met en commun à travers la correspondance éducationnelle, ce sont donc des *variations*. Si chacun avait d'emblée les mêmes informations, les mêmes doutes, les mêmes partis-pris, les mêmes points de vue et les mêmes angles morts, aucun partage ne serait possible. Ce sont les variations nous différenciant qui nous permettent d'entrer en correspondances enrichissantes pour les un(e)s comme pour les autres. Dans le premier chapitre de cet ouvrage, Tim Ingold va jusqu'à faire de l'environnement comme tel une « variation de la vie » : son écologie envisage moins des « écosystèmes » (fixés dans leurs nécessités pérennes) que des devenir aux dynamiques fondamentalement ouvertes, régies à la fois par et pour la multiplication des variations.

Une conception de l'enseignement reconfigurée à partir des notions de correspondance, de mise en commun et de variation n'a en soi rien de révolutionnaire – elle ne fait que rendre compte de ce qui se passe déjà dans les pratiques pédagogiques dignes de ce nom. Elle ne peut toutefois être valorisée comme telle qu'en renversant une exigence centrale (vampirique et calamiteuse) qui structure (et vicie) profondément toutes nos institutions dédiées à former des maîtres : l'exigence que le Maître soit constamment sommé d'assumer et d'assurer sa position de maîtrise. La plupart des « sciences de l'éducation » – telles qu'elles s'inscrivent en France dans le cadre institutionnel (désespérément vertical) des ordonnances ministérielles, des programmes centralisés, des diplômes certifiantes, des agrégations et autres réaffirmations velléitaires de « l'autorité » du maître – tendent à faire miroiter un idéal d'immunité auprès du personnel enseignant : l'agrégé aura la tête tellement bien remplie qu'il aura réponse à tout face aux questions de ses élèves ; l'administrateur aura tellement de réglementations et de décrets pour légitimer ses décisions que nul ne songera à en contester la pertinence ; le maître aura tellement bien su affirmer son autorité qu'aucun sauvageon n'osera questionner son indisputable savoir.

L'un des défis majeurs auxquels nous convie le recadrage opéré par Tim Ingold est de repenser (et de réorganiser) la position de l'enseignant de façon à reconnaître sa fondamentale fragilité, son

⁸ Voir Tim Ingold, « Earth, Sky, Wind and Weather » et « Landscape or Weather-World » dans *Being Alive*, *op. cit.*, p. 115-135.

exposure – à savoir sa vulnérabilité, son caractère exposé à toute une série d'aléas incontrôlables. Sortir avec ses étudiants durant une journée de tempête pour observer, sur le terrain, où précisément commence la plage et où finit la mer, à partir de quel point exact le ciel et les vagues forment la ligne d'horizon – voilà qui « expose » ensemble le professeur Ingold et ses acolytes non seulement aux aléas du vent, de la pluie, voire de la foudre – et donc au risque de s'enrhumer – mais (pire encore !) à la possibilité de se confronter à des questions sur lesquelles l'enseignant, malgré la longueur d'avance qu'a prise sa réflexion sur celles de ses co-observateurs, n'a ni la seule ni la meilleure réponse possible du groupe. Cette fin de l'idéal d'immunité enseignante et cette acceptation de l'état exposé de toute pratique pédagogique induisent toute une série de renversements. Et si le propre des disciplines désignées par le terme (problématique) d'*humanités* était justement d'apprendre à *poser des questions*, dont la formulation précise et pertinente est plus importante que les réponses, nécessairement variées, que chacun(e) ne peut leur apporter qu'en fonction de sa position singulière au sein d'un environnement singulier ? Jouer à ce jeu-là, qui est le jeu d'une éducation proprement vitale (*Being Alive*), implique pourtant de s'exposer aux variations infinies et imprévisibles apportées par la mise en correspondance avec autrui, au sein d'environnements tramés de communs toujours en devenirs, dont les variations nous échappent toujours quelque peu.

On comprend l'insistance avec laquelle Tim Ingold met en avant de son propos la question de l'habitude et de l'habitat (*habit*), destinée à détrôner le primat actuel de la volonté de maîtrise (*volition*). Si une information ponctuelle peut se transmettre, les compétences ne peuvent que croître depuis l'intérieur des participants (au contact des stimulations extérieures réunies dans l'environnement d'enseignement). Dans un monde de données (*data*), auxquelles l'accès est de plus en plus rapide et universel, le défi pédagogique consiste à cultiver des habitudes intérieures (*grown in*) de questionnement et de recherche nous aidant à habiter nos environnements de façon moins écocidaire que ce vers (et pour) quoi nous entraîne aujourd'hui le capitalisme néolibéralisé. L'écologie de l'éducation n'est finalement pas autre chose qu'une éducation à l'écologie.

Un terreau de réception déjà fécond

Peu d'entre les enseignants français lisant ce livre ont sans doute déjà contracté l'habitude d'emmener leur classe observer les bords de mers un jour d'orage... Malgré ses allures espiègles de lutin écossais, Tim Ingold ne prône toutefois pas des doctrines ou des pratiques aussi exotiques qu'on pourrait le penser a priori. De nombreuses recherches menées en terres francophones sont d'ores et déjà prêtes à accueillir ses vues et, espérons-le, à s'en servir pour renouveler nos conceptions de l'éducation.

Sans remonter jusqu'à Joseph Jacotot ou jusqu'à l'école mutuelle, on peut citer, entre mille autres initiatives, le travail mené depuis des années autour de Robert Caron, depuis la plateforme expérimentale qu'est le Centre Paris Lecture. Faute de plage tempétueuse disponible dans leur environnement immédiat, les animateurs emmènent les enfants (très jeunes) voir l'exposition consacrée par Beaubourg à Roland Barthes, ou les font visionner quelques extraits de *l'Abécédaire* de Gilles Deleuze, ou encore expliquer ce que sont vraiment ces choses étonnantes que les adultes appellent « argent », « économie » ou « climat ». Ils élaborent ainsi en commun ce qui a pu retenir leur attention dans ces environnements où ils se trouvent plongés, réalisant des mises à plat, des mises en paquets, des mises en ordre, des mises en cartes, des mises en questions. En se promenant ensemble dans la vie d'un écrivain, dans la pensée d'un philosophe ou dans le jardin luxuriant de notre langue commune, enseignants et enseignés se retrouvent tous marcher de front, à des rythmes variables, suivant des parcours parfois entrecroisés, pour chercher, les uns à l'aide des autres, de quoi faire sens de ce qui s'offre à leurs observations. Correspondance, mise en commun et variations ne sont pas des principes abstraits, mais des réalités de terrain. Les documents résultant de ces recherches collectives illustrent admirablement à quel point nous avons tous à apprendre les uns des autres, « savants » comme « ignorants » : peu de réflexions sur l'argent, l'économie ou le climat vont plus directement au cœur des

problèmes communs que nos sociétés cristallisent autour de telles notions⁹.

Sur un plan plus général, des chercheuses comme Charlotte Nordmann ou Anne Querrien proposent depuis des années des enquêtes historiques, des essais théoriques ou des séminaires de partage où les renversements de perspective prônés par Tim Ingold sont déjà discutés, à la fois dans leurs implications socio-politiques, dans leurs modalités institutionnelles et dans leurs expérimentations concrètes. Ici aussi, il s'agit de « rompre avec le fantasme de maîtriser l'apprentissage, qui produit énormément d'impuissance », et de « s'efforcer plutôt de donner des occasions aux élèves de rencontrer des choses¹⁰ ». Dans certains lycées, encore exceptionnels, des salles de classes se restructurent pour déjouer le modèle frontal et laisser les apprenants former des groupes de recherche doués de leur rythme et de leur structure propres, mettant ainsi en pratique les principes de l'école mutuelle, qui convergent sensiblement avec ceux de correspondance, de variation et de mise en commun théorisés par Tim Ingold¹¹.

Si la question du statut de l'attention à l'école fait l'objet de nombreux discours, ce sont le plus souvent les réductions les plus simplistes qui tiennent le haut du pavé. Les jeunes sont distraits ; ils ne parviennent plus à se concentrer au-delà de quelques minutes, ni à lire un texte plus long que quelques paragraphes ; ils ne font d'ailleurs que surfer sur ledit texte, sans avoir aucune patience pour en approfondir la signification ; les jeux vidéo les accoutument à un tempo de stimulations sensorielles avec lequel un pauvre enseignant en chair et en os ne peut aucunement rivaliser... De telles rengaines – omniprésentes dans les discours médiatiques sur l'école – ne sont bien entendu jamais complètement dénuées de fondement. Mais elles souffrent elles-mêmes de la superficialité qu'elles dénoncent si souvent avec mépris chez « les jeunes ».

Ces rengaines lamentatoires sur l'inattention juvénile reposent en réalité sur une triple réduction. D'une part, l'attention humaine est réduite à la seule concentration – alors que, comme l'ont bien montré (entre autres) Katherine Hayles et Pierre Bayard¹², la capacité à opérer un balayage superficiel d'un paysage riche en informations n'équivaut nullement à de la simple distraction, mais constitue une forme d'attention indispensable à pouvoir s'orienter dans notre monde de plus en plus surchargé et déroutant. D'autre part, l'attention scolaire est réduite à la seule écoute obéissante d'une parole professorale faite pour être absorbée avec dévotion – alors que ce que devrait nous enseigner l'école, c'est justement à nous repérer au sein d'univers surpeuplés de prétentions à la vérité contradictoires entre elles. Enfin, en lien intime avec le point précédent, l'attention en milieu scolaire n'est envisagée qu'à sens unique, depuis l'élève prenant des notes, vers le professeur pontifiant – alors que c'est tout un écosystème attentionnel fait de résonances, de réciprocity et de niveaux multiples qu'il faut savoir prendre en compte pour commencer à comprendre si et pourquoi les élèves sont inattentifs à tel ou tel mode d'enseignement.

Or il se trouve que l'un des analystes les plus avancés et les plus profonds de cet écosystème

⁹ Voir Robert Caron, « Enseigner l'acuité », *Les Actes de lecture*, n° 125, mars 2014, p. 55-59 ; Robert Caron et Véronique Duverger, « Une réforme, une occasion », *Les Actes de lecture*, n° 123, septembre 2013, p. 81-87 ; Jean-Marc Brétégnier, Robert Caron, Boris Tissot, « Pourquoi travailler Roland Barthes », *Les Actes de lecture*, n° 81, mars 2003, p. 49-52 ; ainsi que les traces de l'exposition sur les interprétations de l'argent : http://malle-ensemble.org/IMG/pdf/expo_argent.pdf.

¹⁰ Vincent Bourdeau *et al.*, « Quelle école voulons-nous ? Table ronde avec Charlotte Nordmann et Anne Querrien », *Mouvements* 2011/4 (n° 68), p. 107. Voir aussi Anne Querrien, *L'école mutuelle : une pédagogie trop efficace ?*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2006 et Charlotte Nordmann, *La Fabrique de l'impuissance. L'école entre domination et émancipation*, Paris, Editions Amsterdam, 2007.

¹¹ C'est le cas de la classe de Vincent Faillet au lycée Dorian (Paris) qui a récemment reçu fait l'objet d'un certain intérêt médiatique, voir <http://classemutuelle.fr/>.

¹² Pierre Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Paris, Minuit, 2008 ; N. Katherine Hayles, *Lire en penser en milieux numériques*, Grenoble, ELLUG, 2016.

attentionnel scolaire opère en France, et qu'il rédige en français des travaux dont feraient bien de s'inspirer tout ceux qui se plaignent – souvent avec raison – du manque d'attention des élèves. Renaud Hétier, qui enseigne la philosophie de la didactique à l'Université Catholique de l'Ouest à Angers, a développé un modèle analytique remarquablement fin et éclairant des circulations attentionnelles requises au sein d'une salle de classe pour que *tous* les participants soient en mesure de nourrir un rapport à la fois attentif et attentionné les uns envers les autres, ainsi qu'envers les matières de connaissances qu'ils sont appelés à explorer conjointement¹³. Il y montre en particulier que l'attention que les apprenants prêtent aux documents qu'on leur propose (textes, images, sons, vidéos) est largement fonction de celle que l'enseignant lui-même porte à ces documents en question, et que c'est en cultivant soi-même une fraîcheur de curiosité envers ce que l'on enseigne qu'on parvient au mieux à susciter et à entretenir la curiosité de tous les participants. Il y montre aussi que l'attention prêtée à la parole professorale dépend en grande partie de la qualité de l'attention que l'enseignant prête aux apprenants, non seulement « en retour », mais bien en amorce au rapport pédagogique ; que la qualité de l'attention prêtée – ce verbe étant ici particulièrement heureux – par l'enseignant aux apprenants est à son tour conditionnée par la qualité de l'attention qu'il reçoit de la part de ses collègues et de ses supérieurs hiérarchiques ; et donc que l'attention des élèves au professeur est inséparable de l'attention que l'institution scolaire dans son ensemble (et dans ses rigidités bureaucratiques) porte (ou non) aux élèves et aux enseignants.

Comme de juste, Renaud Hétier a lu Tim Ingold, et il a su en tirer de précieuses leçons pour développer une didactique de l'attention avant même que celui-ci ne dédie un livre aux questions d'éducation. Si les didacticiens de l'Université de Bretagne Occidentale ont eu la bonne idée de lui demander de formaliser ses thèses sur la question, c'est qu'il existe déjà en France un terreau très fertile et très divers, prêt à les faire fructifier au mieux dans le domaine des théories et des pratiques pédagogiques¹⁴. L'insistance avec laquelle l'anthropologue dénonce toute séparation rigide et statutaire entre l'activité d'enseignement et l'activité de recherche – lesquelles se poursuivent selon lui dans une continuité indissociable – indique toutefois suffisamment que la portée de son ouvrage ne se limite nullement aux barrières des écoles (primaires ou secondaires), mais qu'il concerne aussi très directement ce qui se fait au niveau des universités, depuis la licence jusqu'au doctorat. Et là aussi, les résonances sont multiples avec ce qui se développe depuis quelques temps en milieux francophones.

De l'école à la multiversité : cultiver des arts de l'attention

La dernière partie de ce livre contient une attaque en règle contre certaines dérives (disciplinaires, gestionnaires, commerciales, économistes) qui sapent aujourd'hui les institutions universitaires, en Angleterre comme en France – quoiqu'à un degré moindre (pour le moment ?) ici que là-bas¹⁵. Derrière le cas particulier de l'anthropologie, c'est le destin plus large des humanités qui se trouve menacé par

¹³ Ses travaux sur la question ont été conceptualisés dans le rapport de synthèse de son Habilitation à Diriger des Recherches intitulée *Attention, présence et médiation en éducation et en formation*, soutenue le 7 février 2017 à l'Université de Nantes sous la direction de Michel Fabre (à paraître prochainement).

¹⁴ Cela va de journées d'études consacrées par Sabine Portefaix et Cathy Caprice à « La place de l'attention dans les apprentissages scolaires » (Montpellier, 2 et 9 avril 2016) aux nombreux travaux universitaires de chercheurs comme Michel Fabre (voir par exemple *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin, 2009) ou Sébastien Charbonnier (*L'érotisme des problèmes. Apprendre à philosopher au risque du désir*, Lyon, ENS Éditions, 2014) dont la mise en avant de la notion de « problème » est en résonance profonde avec les propositions de correspondance, de mise en commun et de variations formulées ici par Tim Ingold.

¹⁵ Pour une analyse sans concession de ces dérives sur le cas des USA, où elles se sont exacerbées depuis plusieurs décennies, voir le livre remarquablement synthétique de Christopher Newfield, *The Great Mistake. How We Wrecked Public Universities and How We Can Fix Them*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2016.

une certaine façon de concevoir (comme deux branches séparables) l'éducation et la recherche. À lire Tim Ingold, on comprend que l'expression française d'« enseignant-chercheur » doit être défendue et remotivée en interprétant le tiret qui les unit non pas comme une bascule, faisant que la même personne se trouve tantôt impliquée dans une fonction professorale, tantôt dans une activité scientifique, mais comme une fusion de tous les instants, faisant qu'on ne recherche jamais plus pertinemment que lorsqu'on confronte son supposé savoir aux questions de supposés ignorants, et que l'on n'enseigne jamais mieux que lorsqu'on profite de l'intelligence collective réunie dans la salle de classe pour résoudre de vrais problèmes de recherche.

Une même dynamique d'enseignement-recherche traverse en réalité tous les niveaux et tous les cadres réglementaires que l'institution scolaire s'efforce de stratifier à l'aide d'innombrables barrières administratives, examens classificatoires, hiérarchisations excluantes et autres rites de passages. L'université ne fait que pousser jusqu'aux limites de nos savoirs partagés le geste que toute école primaire émancipatrice esquisse à l'occasion des connaissances les plus communes : le geste d'une investigation collective, où c'est de notre manière de chercher-ensemble qu'on apprend le plus de choses utiles pour mieux comprendre notre monde – ce que Tim Ingold résume en quelques phrases exprimant le noyau même de sa pensée :

le premier lieu d'éducation n'est pas celui de la pédagogie mais de la pratique participative, n'est pas la manière dont les personnes et les choses sont représentées symboliquement en leur absence mais la façon dont elles sont rendues présentes et surtout responsables (*answerable*) les unes à l'égard des autres, dans les échanges de la vie sociale. Le savoir croît selon des lignes de correspondance : dans la mise en commun, où elles se rejoignent ; et dans la variation, où chacune devient elle-même. (ch. 1)

Le parti-pris « anti-disciplinaire » défendu dans les dernières pages de l'ouvrage est moins à entendre comme un rejet des disciplines (puisque une limitation du champ et une objectivation des procédures d'enquête constituent des moments nécessaires d'un certain type de recherches) que comme un appel positif à développer ce qu'un ouvrage récent de Myriam Suchet a promu au titre de l'*indiscipline*¹⁶. On est ici dans tout autre chose que la simple *inter*-disciplinarité, où un spécialiste d'un premier domaine dialogue poliment avec un spécialiste d'un domaine voisin, sans qu'aucun des deux ne problématise ni la barrière qui les sépare, ni les continuités qui les unissent, ni les conditions de production de leur spécialisation et de leur dialogue. On remonte même en deçà de la *trans*-disciplinarité, qui s'efforce véritablement de suivre les lignes de force et de développement par lesquelles notre réalité se structure comme un tout organique, en se moquant bien de nos frontières épistémologiques. L'indiscipline nous invite à penser la correspondance qui unit non seulement les disciplines entre elles, mais la posture disciplinée (« scientifique », « universitaire ») elle-même avec les multiples dehors qui la conditionnent, la limitent ou la hantent.

Il ne s'agit plus seulement faire dialoguer l'anthropologue avec le littéraire, ni même de les convaincre que toute anthropologie est littéraire et toute littérature anthropologique. Il s'agit de leur demander à tous les deux comment leur statut d'enseignant-chercheur universitaire s'articule avec leurs conceptions éthico-politiques et leurs pratiques concrètes de Terriens emportés dans une dynamique civilisationnelle dramatiquement écocidaire. En taraudant toutes les disciplines de questions portant sur leur place concrète au sein de cette dynamique écocidaire, l'indiscipline met au cœur de nos gestes de recherche la préoccupation que Tim Ingold assigne à la relation pédagogique : « l'éducation consiste véritablement à faire attention aux choses, et au monde, pour en prendre soin (*education is really about attending to things, and to the world*) ».

Il découle de cette injonction indisciplinaire que la dynamique d'enseignement-recherche ne saurait se limiter aux frontières des campus universitaires. En sollicitant le jeu de mot par lequel

¹⁶ Myriam Suchet, *Indiscipline!*, Montréal, Nota Bene, 2016.

William James exprimait son principe pluraliste substituant un « multivers » à notre « univers » (traditionnellement centré sur une unicité première), Tim Ingold recoupe ici aussi des chemins esquissés en France au cours des dernières années¹⁷. L'appel à faire évoluer nos universités en *multiversités* implique de les conduire à reconnaître le pluralisme des formes de savoirs nécessaires à réorienter notre trajectoire commune loin de sa direction actuellement éco-(donc sui-)cidaire. Cet appel implique non seulement de faire reconnaître aux universitaires (et au mode de connaissance scientifique dont ils se targuent) la responsabilité considérable qui leur incombe dans l'histoire ancienne et récente de l'écocide en cours. Il implique surtout de concevoir les gestes collectifs de recherche menés à l'université au sein d'un continuum beaucoup plus large relevant d'une dynamique d'enseignement-recherche-crédation-activisme dont les lignes d'agentivités se tissent bien au-delà de l'université.

C'est ce continuum qu'ont illustré les séries de rencontres et de collaborations mises en place par Tim Ingold grâce aux financements reçus par l'intermédiaire de l'European Research Council Advanced Grant pour le projet *Knowing from the Inside*, qui a réuni aussi bien des universitaires chevronnés que des étudiants débutants, des artistes ou des militants, la majorité des participants se considérant sans doute eux-mêmes, en parfaite indiscipline, comme des spécialistes-ignorants-militants-(si possible)créatifs¹⁸. C'est une même visée, ainsi qu'un même statut (provisoire et précaire) dans les marges ou dans les flancs du mammoth universitaire, qui caractérisent le *SenseLab* lancé par Erin Manning et Brian Massumi à Montréal, les *Ateliers de sociologie* réunis autour de Pascal Nicolas-Le Strat entre le campus de Paris 8 et les banlieues de Saint-Denis, l'*Ecole erratique* ou le *Séminaire pirate sur les arts de l'attention* qui se promènent depuis quelques années en divers lieux grenoblois et européens à l'initiative de personnalités inclassables comme François Deck, Jérémy Damian, Amandine Dupraz, Martin Givors et Jacopo Rasmi.

Il ne relève sans doute pas du hasard que bon nombre de ces initiatives multiversitaires se retrouvent autour du rôle central qu'elles accordent à la fois aux expériences artistiques et aux questions attentionnelles. La « pensée en acte » dont elles peuvent se réclamer – en écho du titre de l'ouvrage programmatique d'Erin Manning et Brian Massumi¹⁹ – est tendue vers un modèle hybride où le processus créatif trouve sa réalisation idéale dans un art-activisme collectif se donnant pour tâche d'être à la fois attentif et attentionné envers les choses qui composent notre monde (*attending to things and to the world*). Le défi proposé conjointement par l'ouvrage de Tim Ingold et par les expériences multiversitaires auxquelles il s'articule nous appelle bien à transformer les anciennes sciences de l'éducation en (pas si nouveaux) arts de l'attention.

¹⁷ Voir par exemple le dossier « Universités/Multiversités » réuni dans le n° 39 de la revue *Multitudes* (2009).

¹⁸ Voir à ce propos l'entretien accordé par Tim Ingold à Martin Givors et Jacopo Rasmi publié dans le n° 68 (2017) de la revue *Multitudes* sous le titre « Prêter attention au commun qui vient ».

¹⁹ Erin Manning & Brian Massumi, *Thought in the Act. Passages in the Ecology of Experience*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2014.