



**HAL**  
open science

# Faire en pensant / penser en agissant. Justifier avec Tim Ingold l'apport fondamental des arts dans le parcours de formation de tous les étudiants du premier cycle

Jean-Charles Chabanne

## ► To cite this version:

Jean-Charles Chabanne. Faire en pensant / penser en agissant. Justifier avec Tim Ingold l'apport fondamental des arts dans le parcours de formation de tous les étudiants du premier cycle. Nathalie Estienne; François Giroux. L'enseignement des arts aux non-spécialistes à l'université, Presses universitaires Blaise Pascal, pp.227-246, 2022, Sphère éducative, 2383770868. hal-03929068

**HAL Id: hal-03929068**

**<https://hal.science/hal-03929068>**

Submitted on 12 Feb 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chabanne, Jean-Charles  
Professeur des universités  
École Normale Supérieure de Lyon  
jean-charles.chabanne@ens-lyon.fr  
ENS de Lyon, 15 Parvis Descartes, BP 7000, 69342 LYON cedex 07

## **Faire en pensant / penser en agissant. Justifier avec Tim Ingold l'apport fondamental des arts dans le parcours de formation de tous les étudiants du premier cycle**

Jean-Charles Chabanne

Résumé : Cette contribution présente l'apport de l'anthropologue Tim Ingold au questionnement ouvert par le colloque de Clermont. Cet auteur défend une conception de sa discipline d'origine qui l'articule étroitement à certaines pratiques artistiques, fondées sur la pratique exploratoire et une connaissance par l'expérience matérielle. Ingold, dans la lignée de Dewey, illustre une définition de l'éducation en général, et de l'enseignement supérieur en particulier, qui s'appuierait sur les modes de connaissance et de questionnement rendus possibles par l'expérience du *faire* (making), initiation à une épistémologie, une méthodologie, une éthique et une politique transdisciplinaires.

Mots-clefs : Tim Ingold ; art et anthropologie ; enseignements artistiques comme propédeutique ; enseignement supérieur ; premier cycle

Abstract : This contribution aims at presenting the potential contribution of Tim Ingold's anthropology to the issues debated during the Clermont Ferrand symposium. This author gives a definition of his research field that asserts its close relationship to artistic practices, rooted in inquiry and experience. Following Dewey, Ingold highlights a definition of education at large, and higher education specifically, that could be grounded on learning and questioning processes through the experience of *making*, that is, in the same time an epistemological, a methodological, an ethical and a political transdisciplinary initiation.

Keywords : Tim Ingold ; arts and anthropology; art education as undergraduate preparatory course in higher education

Lors du colloque de Clermont, j'ai souhaité faire entendre la voix originale de Tim Ingold car, de mon point de vue, elle pouvait éclairer les enjeux d'un colloque consacré aux enjeux et aux formes que doivent prendre les enseignements artistiques et l'éducation culturelle [EAEC<sup>1</sup>] pour non-spécialistes dans le cadre des premiers cycles universitaires. Selon Yves

---

<sup>1</sup> L'expression EAEC est utilisée pour souligner que les finalités éducatives du domaine sont au moins triples : une initiation aux pratiques créatives articulée à une initiation aux pratiques de la réception

Citton, Tim Ingold peut inspirer « aussi bien les littéraires, les artistes, les philosophes, les sociologues et les pédagogues, autant que les dissidents universitaires et les militants écologistes » (AAE, postface : 101). Tim Ingold donne en effet à l'art une place centrale dans un projet scientifique et éducatif qui invite à traverser les frontières disciplinaires. Il défend le principe d'une approche par le faire créatif-exploratoire (*making*) dans plusieurs perspectives, dont l'éducation. Tim Ingold rend compte, dans ses ouvrages, d'expérimentations en matière de pédagogie universitaire explorant l'apport du *making* à la formation intellectuelle, théorique et méthodologique, d'étudiants. Son point de vue devrait donc intéresser ceux qui sont en charge de définir ce que pourrait être une formation « générale » pour les premiers cycles universitaires, où une pratique des arts doit avoir sa place, non à titre de récréation ou de dérivatif aimable, mais parce que l'expérience de l'art par la pratique peut être considérée comme un des enseignements fondamentaux, un des composants d'un socle propédeutique transdisciplinaire.

## **Au cœur des journées de Clermont : faire reconnaître les « enseignements artistiques pour non-spécialistes » comme discipline propédeutique**

C'est bien là qu'est l'enjeu de ces journées de Clermont, qui ne se réduisent pas à un état des lieux sur la place qu'occupent les enseignements artistiques et l'éducation culturelle dans la formation d'étudiants qui n'ont pas vocation à devenir des spécialistes des sciences et des techniques de l'art, ou qui ne sont pas inscrits dans un enseignement de spécialité conduisant aux métiers artistiques. Tim Ingold nous invite à voir les EAEC comme une composante fondamentale de ce que devrait être une formation universitaire au premier cycle (*undergraduate*), comprise comme plateforme d'accès aux études supérieures.

Tim Ingold nous invite à considérer les arts dans leur apport spécifique à un socle commun universitaire, sans pour autant – et ce point est essentiel – les réduire à une fonction instrumentale ancillaire. Qu'est-ce qui s'apprend du métier d'étudiant, de chercheur, dans une pratique authentique des arts, qui ne s'apprend que dans cette *pratique*, comme champ d'expériences mais aussi de connaissances, de compétences, de méthodes ? On pourrait dire les choses de manière encore plus directe, dans des temps où un des critères en matière de politique universitaire semble se réduire à « l'efficacité » : en quoi les enseignements artistiques peuvent-ils se constituer en « discipline universitaire fondamentale », qui aurait une place nécessaire dans une offre de formation transdisciplinaire « d'excellence » au premier cycle ?

Il faut immédiatement rappeler que cette question ne concerne pas seulement des disciplines jugées périphériques. Aujourd'hui, toutes les disciplines universitaires sont

---

des arts, à quoi on pourrait ajouter une initiation aux sciences des arts (histoire, sociologie, technologie, etc.).

confrontées au défi de contribuer, chacune à leur manière, à la conception d'une sorte de « cycle d'orientation » qui serve à la fois de seuil et de carrefour pour cette phase délicate qu'est le passage entre le secondaire et le *(post)graduate*, le fameux -3/+3 (Endrizzi, 2015). La redéfinition de ce premier cycle sera sans doute un enjeu majeur des évolutions curriculaires à venir dans l'enseignement supérieur (De Ketele, 2010). Le premier cycle ne peut plus s'organiser en formations *undergraduate* tubulaires préparant chacune à telle ou telle spécialité de master, dès lors que ces masters eux-mêmes ne s'inscrivent plus dans des espaces disciplinaires fermés sur eux-mêmes et assez stables pour constituer durablement des filières indépendantes les unes des autres, et dans la mesure où les étudiants doivent pouvoir faire évoluer leur choix. Cela ne signifie pas que les disciplines se fondent dans un continuum indistinct, une grande soupe inter-/pluri-/trans-disciplinaire, même si l'air du temps y invite (Le Prestre, 2018). Les choses sont plus complexes, car il s'agit à la fois de respecter les cohérences épistémologiques patiemment construites dans des communautés disciplinaires, tout en permettant les circulations et les traductions de l'une à l'autre (Darbellay et Paulsen, 2008).

C'est justement cette problématique (trans)curriculaire que je souhaiterais éclairer ici en suivant les pas de Tim Ingold. Le colloque de Clermont participe d'un mouvement de reconnaissance du champ des enseignements artistiques et de l'éducation culturelle à l'université. Cela va bien au-delà de la conception et de la mise en œuvre de parcours et d'unités d'enseignement en EAEC pour les étudiants non-spécialistes du premier cycle. Un double questionnement apparaît : d'abord, comment ce champ lui-même se réorganise-t-il : est-il un ensemble de domaines artistiques dont les objets, les questions et les intérêts sont dispersés, ou forme-t-il de fait ou intentionnellement, un champ disciplinaire continu, une trans-discipline qui gagnerait à partager ses questions et ses enjeux, en particulier si ils souhaitent contribuer au socle propédeutique ? D'autre part, comment le champ des EAEC se positionne-t-il en regard des autres domaines disciplinaires, dans un cycle essentiellement consacré à la formation fondamentale des étudiants, dans une logique propédeutique ?

On peut même aller plus loin : il se pourrait que Tim Ingold nous invite à considérer le domaine des EAEC comme questionnant la notion même de « discipline », telle qu'elle est définie dans les approches de l'École comme « forme » (Lebeaume, 2017). Il se pourrait que la fonction des EAEC soit, dans l'Université, de contribuer à l'exploration d'une *a-discipline*, d'une *in/discipline* (Vernant, 2013). C'est ce pas de côté qu'illustre le travail de Tim Ingold.

## **Tim Ingold, anthropologie, éducation**

Dans les bibliographies d'une formation générale au premier cycle, Tim Ingold devrait occuper une place de premier plan, car il nous invite à plusieurs franchissements salutaires. Il nous invite à questionner les frontières disciplinaires et institutionnelles au sein de

l'université. Il nous invite à repenser l'opposition entre art, science et éducation; entre pensée et pratique corporelle; entre réflexion, pratique et esthétique.

Tim Ingold est titulaire de la chaire d'anthropologie sociale à l'Université d'Aberdeen. Après avoir étudié les peuples Saami en Laponie, il a écrit sur l'environnement, la technologie, les animaux en société, l'écologie et la théorie de l'évolution<sup>2</sup>. Sur tous ces sujets, il défend une conception de l'anthropologie comme méthode, comme épistémologie, comme politique, comme éthique. Je citerai principalement deux ouvrages, dont les titres sont en eux-mêmes parlants : *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture* (En abrégé : *Making*), paru chez Routledge en 2013, et traduit en 2017 par les Éditions Dehors, sous le titre : *Faire: anthropologie, archéologie, art et architecture*. J'y ajouterais *Anthropology and/as Education* (En abrégé : *AAE* ; Routledge, 2017), traduit en 2018 aux Presses Universitaires de Rennes : *L'anthropologie comme éducation*.

Dans *AAE*, reprenant quatre conférences prononcées à Rennes à l'invitation du CREAD, Tim Ingold présente ainsi le programme *Making* :

« L'ambition principale de ce projet est de reconfigurer la relation entre les pratiques d'enquête et le savoir auquel elles donnent lieu, en élaborant et en testant diverses procédures pour faire germer le savoir (*knowledge*) à partir d'interactions directes, pratiques et factuelles avec les personnes et les choses qui nous entourent. Ce moyen d'apprendre, en étudiant avec les choses et les personnes au lieu d'étudier simplement les choses et les personnes, est pour nous le dénominateur commun entre l'anthropologie, les pratiques artistiques et les disciplines de l'architecture et du design » (*AAE* : 11).

On voit comment Tim Ingold défend une définition de l'anthropologie qui selon lui entretient un lien direct avec l'éducation, ce qui peut éclairer notre présent propos :

« Mon approche va à l'encontre de la désignation courante de l'anthropologie sous le nom d'ethnographie et de la supposition que le travail des anthropologues consiste à étudier les autres et leurs univers. Ce qui rapproche l'anthropologie de l'éducation, plus que de l'ethnographie, à mon sens, c'est que nous n'étudions pas les autres mais *avec* les autres. Or j'ai constaté, pour avoir étudié avec les autres, ou en étudiant avec les autres, que les autres viennent étudier avec nous » (*AAE* : 10).

## Les pratiques artistiques comme propédeutique

Tim Ingold met en lumière les points de recouvrement de l'anthropologie (et donc l'éducation) et de certaines pratiques artistiques, dans un passage où il définit ce qui pourrait très bien être le programme pédagogique de ce premier cycle propédeutique destiné à tout étudiant :

« Selon moi, un art anthropologique se caractérise, comme l'anthropologie elle-même, par la générosité, l'ouverture, la comparaison et la critique. L'art est curieux mais pas interrogateur et suscite un questionnement sans exiger de réponse. Il est attentionnel et non porté par des intentions préalables, modestement expérimental et non ouvertement transgressif, critique sans

---

<sup>2</sup> *Tools, Language and Cognition in Human Evolution* (Cambridge University Press, 1990); *Une brève histoire des lignes* (Bruxelles, Éditions Zones sensibles, 2011 ; éd. orig. 2011) ; *Marcher avec les dragons* (Bruxelles, Éditions Zones sensibles, 2013) ; *Le dédale et le labyrinthe: la marche et l'éducation de l'attention* (Paris, ESAAA, 2015) ; *The life of lines* (Abingdon, Routledge, 2015).

se limiter à une critique. Il utilise des forces qui donnent naissance à des idées et à des objets sans chercher à exprimer ce qui existe déjà : l'art qui est anthropologique conçoit sans être conceptuel. Cet art requiert soin [*care*] et aspiration [*longing*] ; il permet au savoir de se développer de l'intérieur de l'être jusqu'aux correspondances de la vie. C'est pour cela que des activités comme la marche, le dessin, la calligraphie, la musique instrumentale, la danse et d'autres façons de créer et de travailler avec des matériaux, des activités qui tendent à être confinées à l'extrémité 'manuelle' (*craft*) sont à mes yeux exemplaires » (AAE : 81).

## Penser en agissant

Tim Ingold souhaite dépasser l'allant-de-soi d'une relation asymétrique et discontinue entre agir et penser, entre théorie et pratique :

« les quatre disciplines – l'anthropologie, l'archéologie, l'art et l'architecture – sont, ou du moins pourraient être, des manières de penser en agissant plutôt que des manières d'agir en pensant, selon une opposition qui, dans les établissements d'enseignement supérieurs, s'est traduite par l'opposition académique entre les théoriciens et les praticiens » (*Making* : 13)

Tim Ingold nous invite à réfléchir à la place et à la définition qui est donnée dans la formation au premier cycle à l'expérimentation, dans le sens ouvert et exploratoire qu'il lui donne, et en particulier dans la différence qu'il fait entre travailler *sur* et travailler *avec*, opposition qui peut être valable aussi bien en sciences humaines que dans les sciences dites « dures ».

« Quelle est la relation entre penser et faire ? A cette question, théoriciens et praticiens répondraient différemment. On aurait tort de croire que le premier ne fait que penser tandis que le second ne fait qu'agir : en vérité, l'un fait en pensant tandis que l'autre pense en agissant [...] Le praticien cherche à laisser la connaissance croître à la faveur d'une observation et d'un engagement pratique auprès des êtres et des choses qui l'entourent. Cette pratique est ce que j'appelle l'art de l'enquête » (*Making*, 31).

Il reprend ici la définition de l'éducation par Dewey comme initiation à l'art de l'enquête [*inquiry*], mais aussi initiation à l'artisanat de l'enquête, à l'action de l'enquêteur comme artisan. Il s'agit de rappeler que l'expérimentation ne peut se réduire à la seule démonstration mais qu'elle comporte une dimension exploratoire, dont l'artiste est, dans son domaine, un spécialiste.

Tim Ingold décrit un atelier où il a invité ses étudiants à retrouver par tâtonnement les techniques de fabrication de la ficelle :

« Qu'est-ce que cela nous a enseigné ? Quatre choses en fait : 1. La façon dont les mains apprennent à connaître les matériaux, à acquérir un 'ressenti' pour elles-mêmes [sic] ; 2. la façon de donner un rythme à ces matériaux en répétant les mêmes mouvements – et la façon dont en retour les matériaux conservent la trace de leur manipulation ; 3. la façon dont se solidarisent par nos gestes les forces et les énergies dans les matériaux [...] ; 4. et la façon dont les matériaux travaillés entrent en correspondance les uns avec les autres » (*Making* : 250).

Ces quatre apprentissages n'étonneront ni les plasticiens, ni les musiciens, ni les danseurs, ni les écrivains, car ils y retrouvent leur univers de sensation et de matière : les mains, les matériaux, le rythme, forces et énergies solidarisées. Ingold se sert de ces expériences pratiques pour initier ses étudiants à des concepts comme ceux de *tenségrité* (pour construire

la voûte d'un abri), ou encore à l'opposition entre *network* et *meshwork*, avec laquelle Ingold produit un modèle des relations sociales, des personnes-organismes (*Une brève histoire des lignes*, chap. III). On peut dire qu'il construit un concept anthropologique sur la base de l'expérience sensible d'une certaine forme de tissage :

I find myself writing about these organism-persons not as bounded entities but as sites of binding, formed of knotted trails whose loose ends spread in all directions, tangling with other trails in other knots to form an ever-extending meshwork? (Ingold, 2016 : 9)

On retrouve ici une entrée dans une forme spécifique de conceptualisation par la pratique manuelle/corporelle, qui fait écho par exemple aux travaux philosophiques d'un Crawford (2010, 2016), mais qui pourrait aussi renvoyer à la conception anthropologie de la genèse conjointe de la pensée et du geste technique (Leroi-Gourhan, 1964).

On peut prendre en exemple l'architecture, que Tim Ingold insère dans le *meshwork* disciplinaire de ses 4 A, une discipline intégrant art et technique, qu'il aborde à partir de ce qui pourrait être compris, en didactique des arts plastiques, comme des *incitations* : « bâtir un abri avec les moyens du bord », ou encore « habiter ». L'originalité est ici d'entrer par la technique non par ses formes abouties, mais, pourrait-on dire, en faisant l'expérience sensible de son émergence dans l'histoire longue des sociétés et des individus :

« Il ne s'agit pas d'une connaissance formelle, transmissible hors du contexte de son application pratique. Au contraire, elle s'appuie sur une façon de sentir qui est constituée par les capacités, les sensibilités, et les orientations qui se sont développées à travers une longue expérience de vie dans un environnement particulier » (Ingold, 2013 : 49)

Cette leçon n'est pas seulement valable pour former des architectes. Le postulat de Ingold est que la pratique de l'architecture (dans ses formes élémentaires, ce qui ne veut pas dire ses formes simplifiées, mais *réduites à l'essentiel*) est une propédeutique valable tout autant pour d'autres étudiants, et en particulier pour les ingénieurs, qui y apprennent qu'il n'y a pas que le calcul préalable qui permet l'accomplissement du projet, mais que l'ingénieur comme l'artisan ou l'artiste se doit de *faire avec* les matériaux et les contraintes.

« Les mains et l'esprit des scientifiques, à l'instar des artistes ou des artisans, absorbent dans leur façon de travailler une acuité perceptuelle sensible aux matériaux sur lesquels portent leur attention, et si ces matériaux varient, il en va de même de l'expérience résultant de la correspondance avec eux » (AAE : 87).

Cette leçon est apprise dans les pratiques artistiques, ce qui montre leur potentiel transdisciplinaire, tout autant qu'elle questionne les arts eux-mêmes, leurs notions-clefs comme l'*intention* ou le *projet* ; le parallèle peut être fait avec les démarches de l'enquête dans le paradigme de l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2004) :

« L'œuvre d'art vivante n'est pas un objet mais une chose, et le rôle de l'artiste n'est pas de rendre effective une idée préconçue, mais de suivre les forces et les flux de matière qui portent l'œuvre à l'existence. Voir une œuvre d'art, c'est s'associer à la démarche de l'artiste, c'est voir avec l'œuvre telle que cette dernière se déploie dans le monde, plutôt que de voir derrière elle l'intention originelle dont elle est censée résulter » (*Making* : 203)

Ingold offre aux étudiants un moyen de faire, matière en main, la critique d'un concept aussi complexe que celui d'*hylémorphisme*, et leur propose d'entrer par la pratique dans ce qu'on pourrait appeler une ingénierie phénoménologique, dans laquelle le matériau *répond* à l'intention tout autant qu'il s'y soumet : « les matériaux n'existent pas en tant qu'objets, c'est-à-dire comme des entités statiques douées d'attributs déterminables » (*Making* : 79) ; « c'est le propre du désir de l'artisan que de voir ce que les matériaux peuvent faire, à la différence du désir des scientifiques qui visent à savoir ce qu'ils sont » (*ibid.* : 81). On voit comment Ingold conçoit des pratiques qui par elles-mêmes traversent les frontières disciplinaires en ce qu'elles sont des initiations tout autant sensibles que conceptuelles, *conceptuelles parce que sensibles*. L'enquête [*inquiry*] est définie ainsi comme mise en tensions et non comme réalisation d'un pro-jet :

« il semble que le compositeur, le musicien, l'architecte, l'écrivain, le dessinateur et le peintre se retrouvent toujours pris entre l'élan anticipateur de la prévision imaginative et la résistance à la traction ou au frottement abrasif de la matière – qu'il s'agisse de celui d'un crayon sur le papier, d'un archet sur des cordes ou d'un pinceau sur des toiles » (*Making* : 163)

## Être attentionné, être attentif

Cette conception de l'éducation par le *making* engage tout autant une éthique qu'une épistémologie et une didactique. Tim Ingold engage le fer contre une conception de l'éducation qui la définirait uniquement comme une « transmission d'information ». Il propose de la définir comme une « ouverture aux choses et aux mondes », un « mode d'attention » (p.14), jouant sur le double sens des mots anglais signifiant *être attentif* (*to attend*) et *être attentionné*.

« Comment en vient-on à apprendre ? Pour faire court, je dirais que c'est en regardant, en écoutant, en sentant, en faisant attention à ce que le monde a à nous dire » (*AAE* : 19)

Selon lui, le travail de l'artiste, ou de l'étudiant-comme-artiste, met en jeu plusieurs formes de l'attention, rejoignant en cela aussi bien Y. Citton (2014) que J.-M. Schaeffer (2015) : l'attention perceptive (*prêter attention*) ; l'attention cognitive (*être attentif*) ; l'attention éthique (*être attentionné, prendre soin [care]*) ; et enfin une forme d'attention spécifique qui serait celle de *l'attention esthétique*, selon la définition de Schaeffer, à la fois « singulière et banale » :

« Singulière car elle a pour condition qu'on s'y adonne sans autre but immédiat que cette activité [esthétique] elle-même ; banale, car elle n'en demeure pas moins de part en part une des modalités de base de l'expérience commune du monde. Elle exploite le répertoire de l'attention, de l'émotion et du plaisir mais elle leur donne une inflexion particulière, voire paradoxale » (Schaeffer, 2015, résumé).

## Le partage du commun, une éthique de la recherche

Tim Ingold reprend la redéfinition que donne Dewey de la *communication*, qu'il n'assimile pas à la transmission mais, revenant à son étymologie, à la mise en commun, la production et le partage d'un commun (*commoning*) (*Making* : 16). Ingold reprend ici un principe qui est

autant méthodologique qu'éthique et politique, en proposant pour l'éducation la méthode-éthique-politique de l'enquête, qui se formulerait par l'opposition entre *apprendre avec* vs *apprendre de/sur*, opposition que dans son domaine de spécialité Ingold trace fermement entre ethnologie et ethnographie :

L'anthropologue part plutôt du postulat selon lequel celui qui connaît le mieux la réalité du monde n'est autre que celui qui – à la suite de ses ancêtres – a passé sa vie à l'observer et à y évoluer (*Making* : 22)

Il étend cette opposition au monde de l'ingénieur, comme on l'a vu, qui doit construire *avec* et non imposer une forme qui n'écouterait pas la réponse de la matière. La circulation est permanente entre la leçon de l'art comme pratique et son extension directe à toutes sortes de disciplines où elle est aussi valable :

« La promesse de l'anthropologie est de donner vie aux autres, de les amener dans le champ de notre attention de façon à ce qu'à notre tour nous puissions correspondre avec eux. Une œuvre d'art peut-être anthropologique dans la mesure où cette promesse est tenue : si elle sert à mettre les autres en avant (*foreground*), dans toute la plénitude de leur présence, à les mettre 'sur la table', à les libérer des déterminations des buts et objectifs. L'art qui est anthropologique permet aux choses d'être elles-mêmes » (*AAE* : 83)

Parmi les autres, il y a évidemment les humains, mais Ingold est aussi connu pour ses positions en matière d'écologie politique (2000, 2013), et le principe éthique d'un apprendre *avec* concerne tout autant les humains, les êtres vivants et même les animés : matériaux, paysages. Mais on voit aussi comment sa proposition peut être vue comme une leçon valable tout autant pour les sciences de l'ingénieur et les sciences de la société.

## **Les EAEC comme propédeutique à une littéracie étendue**

Pour finir, on évoquera la dimension sémiotique de la réflexion de Tim Ingold. Dans une formation générale des étudiants de premier cycle, figure une priorité qui est inscrite de longue date dans le curriculum-socle, sous un intitulé qui est discutable et réducteur (Nonnon, 2008), mais qui reste central : la « maîtrise des langages ». Si on ne la réduit pas à la seule maîtrise normée de la langue naturelle, la « maîtrise des langages » peut se comprendre comme la capacité à faire un usage approprié, dans de multiples contextes, des systèmes sémiotiques et des formes d'agir qui en sont inséparables. Dans ce sens étendu, on peut parler de littéracie multimodale (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012), ou multilittéracie, qui inclut les langues naturelles, les langages formels de la logique et des mathématiques, les langages schématiques et diagrammatiques, les langages de l'image, etc., et la capacité d'opérer des traductions d'un système sémiotique à l'autre. Une extension équivalente peut être observée dans la définition très ouverte des cinq domaines artistiques qui est proposée par le programme d'histoire des arts (MEN, 2008) et d'éducation artistique et culturelle (MEN, 2015) pour le primaire et le secondaire, ouverture qui a pu inciter certains défenseurs d'une conception restreinte de l'Art à protester contre cette atteinte à la hiérarchie des beaux-arts (par exemple, M. Fumaroli devant le Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle, en 2007). N'en déplaise aux esprits chagrins, on peut voir dans cette ouverture un ambitieux

programme d'initiation à l'infinité diversité des arts comme langages, y compris à la critique d'une réduction des arts à ses langages. La littéracie étendue ainsi définie est tout autant un apprentissage fondamental à l'université qu'elle l'est dans les degrés antérieurs. Les EAEC y contribuent selon leur spécificité, en particulier en permettant aux étudiants de faire l'expérience que la verbalisation, l'approche formelle, la modélisation, connaît ses limites, éprouvées dans les lectures et les productions d'oeuvres d'art. Selon Ingold, un des apports spécifiques des arts pourrait être que s'y apprend la possibilité de formes de connaissances non-articulées, au sens de non formalisées, sans être pour autant être ineffables, intransmissibles :

« Anthropologues, archéologues, artistes et architectes – tout comme de manière générale ceux qui fabriquent quelque chose – peuvent dire ce qu'ils font. Et ils peuvent dire tout ce qu'ils font. Ce qu'ils ne peuvent pas faire, pourtant – ou alors sans grandes difficultés et sans perte de sens potentielle –, c'est l'articuler » (*Making* : 234).

## L'art pour réformer l'université ?

On ne peut conclure dans cette présentation des apports de Tim Ingold sans évoquer ses positions en matière de politique universitaire. Le chapitre IV de *L'Anthropologie comme éducation* développe une forte critique des évolutions contemporaines de l'université. Selon lui, celle-ci est menacée de perdre son rôle de lieu d'étude pour des acteurs émancipés, pour devenir lieu de production d'agents formatés. Quatre principes sont communs, selon, Tim Ingold, aux conceptions de l'université, de l'éducation et de l'anthropologie (et de l'art) qu'il défend. L'université doit permettre une forme d'enquête définie comme « généreuse, ouverte, comparative et critique », sur les mêmes principes de la démarche anthropologique qui est généreuse « par ce qu'elle porte son attention *sur*, et répond *à*, ce que font et disent les autres » ; qui est ouverte (*open-ended*) parce « son but n'est pas d'arriver à des solutions finales [...] mais plutôt de révéler le chemin le long duquel elle peut se prolonger » ; qui est comparative, car « aucun chemin n'est déjà tracé comme étant le seul qui soit 'naturel' » ; et qui est critique « parce que nous ne pouvons pas nous satisfaire des choses telles qu'elles sont » (*AAE* : 73).

Tim Ingold reprend pour sa démonstration ce qui peut être retiré de la pratique de l'observation participante dans son domaine de spécialité, qui pour lui est une attention portée en priorité non à la description venue d'en haut ou d'ailleurs, mais au partage de l'*undercommons*. Cela demande le temps long (*AAE* : 75) et « observer *avec* ou *depuis* [qui] n'est pas objectiver [mais] s'ouvrir (*to attend*) aux personnes et aux choses et apprendre d'elles » (*AAE* : 76). Tim Ingold propose de considérer qu'ainsi définie, « l'anthropologie est une *pratique* de l'éducation » dont les principes heuristiques peuvent être généralisés. « Comme l'école, au sens faible de la *skholè*, le terrain est un espace social (*an undercommons*) nourri par des gestes mineurs. Le travail de terrain n'est pas l'application d'une méthode pour obtenir des résultats, mais la pratique d'une expérimentation patiente qui transforme chaque réponse en une question » (*AAE* : 79). On revient ici à la longue définition

du programme scientifique qu'il a donné, que je propose de voir comme une excellente définition des objectifs d'apprentissage « fondamentaux » pour une propédeutique aux premiers cycles universitaires. Pour Tim Ingold, « la recherche est donc *la quête de la vérité par la pratique de la curiosité et du soin* » (AAE : 88), qui définit une certaine conception de l'éducation tout autant qu'il définit une certaine conception de la recherche et de l'université, qu'il souhaite renommer *multiversité*. Je pense avoir montré, en lui donnant la parole, combien le propos des journées de Clermont-Ferrand était parfaitement justifié : les enseignements artistiques et d'éducation culturelle n'ont pas seulement une place légitime parmi les enseignements généraux des premiers cycles universitaires, ils constituent une discipline propédeutique fondamentale.

preprint

## Références

- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Éd. Le Seuil.
- Crawford, M. B. (2010). *Eloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail* (Ed. orig. 2009, *Shop Class as Soul Craft. An Inquiry into The Value of Work*, Penguin Press). Paris : La Découverte.
- Crawford, M. B. (2016). *Contact. Pourquoi nous avons perdu le monde et le moyen de le retrouver* (Ed. orig. *The World Beyond Your Head: On Becoming an Individual in an Age of Distraction*, 2015). Paris : La Découverte.
- Darbellay, F. et Paulsen, T. (dir.). (2008). *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Endrizzi, L. (2015, 13 avril). Continuum -3 +3 : les faiblesses du système français [Blog du service Veille et Analyses de l'Ifé-ENS de Lyon]. *Eduveille*. Repéré à <https://eduveille.hypotheses.org/7067>
- Fumaroli, M. (2007). Séance du 19/12/2012 [Audition de M. Marc Fumaroli]. Dans HCEAC et HCEAC (dir.), *Rapport annuel du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle (2006)* (En ligne, p. 31-36). Paris : Imprimerie du Ministère de la Culture. Repéré à [http://www.education.arts.culture.fr/fileadmin/fichiers\\_hautC/HCEAC/rapport\\_hceac\\_2006.pdf](http://www.education.arts.culture.fr/fileadmin/fichiers_hautC/HCEAC/rapport_hceac_2006.pdf)
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling & skill*. London ; New York : Routledge.
- Ingold, T. (2011a). *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. London; New York : Routledge. Repéré à [http://www.123library.org/book\\_details/?id=84125](http://www.123library.org/book_details/?id=84125)
- Ingold, T. (2011b). *Une brève histoire des lignes* (Trad. de : *Lines, A Brief History*, 2011. Seconde édition en 2013 accompagnée d'une postface inédite; traduit par S. Renault). Bruxelles : Editions Zones sensibles.
- Ingold, T. (2013a). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Abingdon : Routledge. Repéré à <https://books.google.fr/books?id=wwzUj2o42fUC>
- Ingold, T. (2013b). *Marcher avec les dragons* (traduit par P. Madelin). Bruxelles : Editions Zones sensibles.
- Ingold, T. (2016). From science to art and back again: the pendulum of an anthropologist. *Anuac*, 5(1), 5-23. doi:[10.7340/anuac2239-625x-2237](https://doi.org/10.7340/anuac2239-625x-2237)
- Ingold, T. (2017a). *Anthropology and/as Education*. Routledge. Repéré à <https://books.google.fr/books?id=HB00DwAAQBAJ>
- Ingold, T. (2017b). *Faire: anthropologie, archéologie, art et architecture* (Trad. de *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*, 2013; traduit par H. Gosselin et H.-S. Afeissa). Bellevaux : Éditions Dehors.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Ingold, T. et Descola, P. (2014). *Etre au monde. Quelle expérience commune ?* (Débat présenté par Michel Lussault). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Le Prestre, P. (2018). Les limites de l'injonction interdisciplinaire. *Studia Universitatis Babes-Bolyai-Studia Europaea*, 63(2), 187-200.
- Lebeaume, J. (2017). Forme scolaire. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 462-466). Paris : L'Harmattan.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre*, 3(2). doi:[10.7202/1009351ar](https://doi.org/10.7202/1009351ar)
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le Geste et la parole, 1. Technique et langage*. Paris : Albin Michel.
- MEN Ministère de l'Éducation nationale. (2008). Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (école, collège, lycée) (arrêté du 11-7-2008). *Bulletin Officiel n° 32 du 28 août. Encart*. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart\\_33090.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf)
- MEN Ministère de l'Éducation nationale. (2015). Programme pour les cycles 2, 3, 4. *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre*. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_cycles23\\_4\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles23_4_4_12_ok_508673.pdf)
- Nonnon, E. (2008). La maîtrise de la langue : comment définir un « minimum commun »? Dans D. Dubois-Marcoïn et C. Tauveron (dir.), *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* (Actes du colloque de Lyon, 12-14 mars 2008). Lyon : INRP.
- Revue des sciences de l'éducation, 34(3). (2008). *La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ?* (édité par F. A. Loiola et M. Romainville). En ligne : erudit.org.
- Revue Française de Pédagogie 172. (2010). *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement* (édité par J.-M. de Ketele). Lyon : INRP.
- Roegiers, X. (2012). La formation dans l'enseignement supérieur : d'où vient-elle et où va-t-elle ? Dans *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?* (p. 21-54). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://www.cairn.info/quelles-reformes-pedagogiques-pour-l-enseignement--9782804169077-p-21.htm>
- Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Etienne, R., Hubert, G. et Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Vernant, D. (2013). La dialectique indisciplinaire en « sciences humaines ». *Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre BUCEMA*, 17(2), En ligne. Repéré à <http://journals.openedition.org/cem/13187>

