

E P R E P E

Epistrophe

**Journal of Professional Ethics
in Philosophy and Education
Studies and practices**

Volume 6

2022 - 2024

Epistrophè

**Revue d'Éthique Professionnelle
en Philosophie et Éducation
Études et Pratiques**

Volume 6



Laboratory of Research on Practical Philosophy
(L.R.P.Ph.)

Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique
(L.R.Ph.P.)

https://practphilab.aegean.gr/eprepe_epistrophe_en/

ISSN: 1234-5678-9000

Epistrophè

Revue d'Éthique Professionnelle en Philosophie et en Éducation. Études et Pratiques

Journal of Professional Ethics in Philosophy and Education. Studies and Practices

[EPREPE]

vol. 6, 2022-2024

https://practphilab.aegean.gr/eprepe_epistrophe_en/

ISSN: 1234-5678-9000



© 2025, **Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique (L.R.Ph.P.)**

Département des Sciences de l'Éducation Préscolaire et de l'Ingénierie Éducative

Faculté de Sciences Humaines, Université d'Égée, Rhodes, Grèce

1, Rue Demokratias, Bâtiment «7ème Mars»

Tél. +30 2241099189

Courriel: lab-prapl-ph@aegean.gr

URL: <http://practphilab.aegean.gr/>

https://practphilab.aegean.gr/eprepe_epistrophe_fr/

Facebook: <https://www.facebook.com/eerpreff/>

YouTube: https://www.youtube.com/channel/UCFZp_jDuuzp_M1B3XbwDkoQ

© 2025, **Laboratory of Research on Practical Philosophy (L.R.P.Ph.)**

Department of Preschool Education Sciences and Educational Design

School of Humanities, University of the Aegean, Rhodes, Greece

Demokratias Str. 1, Building «7th March»

Tel. +30 2241099189

Email: lab-prapl-ph@aegean.gr

URL: <http://practphilab.aegean.gr/>

https://practphilab.aegean.gr/eprepe_epistrophe_en/

Facebook: <https://www.facebook.com/eerpreff/>

YouTube: https://www.youtube.com/channel/UCFZp_jDuuzp_M1B3XbwDkoQ

Disclaimer & Open Access Policy

The texts published in this journal are original contributions by their respective authors and reflect their personal views, approaches, and interpretations. The editor & the scientific committee bear no responsibility for the content of the articles, nor do they necessarily endorse the views expressed therein. The journal aims to provide a platform for philosophical and reflective dialogue, fostering pluralistic thinking and the free exchange of ideas.

This is an open access journal. All content is freely available to readers without charge and without requiring registration or subscription. Users may read, download, and share articles for non-commercial purposes, provided that full attribution is given to the authors and the journal. However, any republication, reproduction, or derivative use of the content—whether in print or digital form—requires prior written permission from the editor and must include a clear reference to the original publication in this journal. The journal and its publisher retain all copyrights.



Contenus / Contents

Note Introductive

6

Elena Théodoropoulou & Didier Moreau

Introductory Note

11

Elena Theodoropoulou & Didier Moreau

Dossier: Ethics and Presence / Éthique et présence

Eirick Prairat (guest editor / éditeur invité)

Avant-propos. Ethique et Présence

17

Eirick Prairat

Avant-propos. Ethics and Presence

22

Eirick Prairat

Contributions au Dossier / Contributions to the Dossier

Être présent / Being present

Camille Roelens

28

«Des tas d'cailloux, et le courage pour les soulever qui va avec...»:

présence éthique, responsabilité sociale et transmission par gros temps.

Une analyse de la figure morale de l'enseignant dans le film

Ça commence aujourd'hui (Tavernier, 1999)

«Piles of pebbles, and the courage to lift them that goes with them...»:

ethical presence, social responsibility and transmission in bad weather.

An analysis of the moral figure of the teacher in the film

Ça commence aujourd'hui (Tavernier, 1999)



Michel Fabre

47

Présence et Médiation. Variations sur le tiers éducatif

Presence and Mediation. Variations on the educational third

Anne Herla, Gaëlle Jeanmart

67

*Le corps à volonté. Pour une éthique de la présence et de l'attention,
à partir d'Yves Citton, Hartmut Rosa et Tim Ingold*

Towards an Ethics of Presence and Attention,

Drawing from Yves Citton, Hartmut Rosa, and Tim Ingold

 Ethique et présence/ Ethics and presence

Emmanuel Nal

86

L'éthique de la présence au prisme de ses moments:

Apparaître, demeurer avec, disparaître

The ethics of presence through the prism of its moments:

Appearing, staying with, disappearing

Arianne Robichaud

106

Aura et indisponibilité en éducation:

vers une présence désirante avec Walter Benjamin et Hartmut Rosa

Aura and uncontrollability in education:

towards a desiring presence with Walter Benjamin and Hartmut Rosa

Marina Schwimmer

131

Repenser l'éthique de la présence: rupture et temporalité

Rethinking the ethics of presence: rupture and temporality

 De la présence professorale / The professorial presence

Henri Louis Go

151

La présence professorale: éthique de l'existence et poésie

The professorial presence: ethics of existence and poetry



Samuel Heinzen

167

Empathie corporelle, un jalon déontologique dans la relation éducative

Body empathy, a deontological milestone in the educational relationship

Christophe Point

180

Présence et éducation.

Penser la dialectique de la présence au sein des situations éducatives

Presence and education.

Thinking the dialectic of presence in educational situations

Dossier:

Ethics and Presence / Éthique et présence

Eirick Prairat (guest editor / éditeur invité)

Être présent / Being present



Pour citer cet article: Herla, A. & Jeanmart, G., «Le corps à volonté. Pour une éthique de la présence et de l'attention, à partir d'Yves Citton, Hartmut Rosa et Tim Ingold», dans: «Dossier: Éthique et présence» (éditeur invité: Prairat, E.), *Epistrophè. Revue Internationale d'Éthique Professionnelle en Philosophie et en Éducation. Études et Pratiques [EPREPE]* du «Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique» (L.R.Ph.P.), vol. VI, 2022-2024, Rhodes: L.R.Ph.P., 2025, pp. 67-84.

Le corps à volonté. Pour une éthique de la présence et de l'attention, à partir d'Yves Citton, Hartmut Rosa et Tim Ingold

**Towards an Ethics of Presence and Attention,
drawing from Yves Citton, Hartmut Rosa, and Tim Ingold**

Anne Herla
Université de Liège

Gaëlle Jeanmart
PhiloCité & Université de Liège

Considérant la présence comme une qualité d'attention propre à un collectif plutôt qu'à un individu, nous nous intéressons aux conditions dans lesquelles un enseignant et ses élèves peuvent se rendre plus présents les uns aux autres. Nous tentons tout d'abord de faire droit au vécu du corps en l'inscrivant dans une *ontologie relationnelle* (Rosa) qui met l'accent sur les rapports au monde et aux autres («corps résonant») et interroge les subtilités de notre être-ensemble («faire corps commun»). Nous insistons ensuite sur les conditions permettant à un groupe classe de devenir un collectif transindividuel empli d'attention (au double sens cognitif et éthique). Réciprocité, accordage affectif, improvisation constituent ici les bases d'une *écologie de l'attention* (Citton) propres à développer une qualité de présence collective propice à l'apprentissage entendu comme capacité d'invention collective. Mais ces conditions ne se décrètent pas: elles sont à cultiver grâce à des *habitudes* ancrées dans le corps plus que dans la volonté (Ingold), pour installer un climat d'ouverture, d'écoute et d'audace, indissociable d'une éducation pleinement humaine.

Mots-clés: *Éthique, enseignement, présence, attention, écologie, corps, volonté, habitude, résonance.*

Considering presence as a quality of attention specific to a collective rather than an individual, we are interested in the conditions under which a teacher and their students can become more present to one another. We first attempt to acknowledge the lived experience of the body by placing it within a *relational ontology* (Rosa) that emphasizes relationships with the world and others ("resonant body") and questions the subtleties of our being-together ("forming a common body"). We then focus on the conditions that allow a class group to become a transindividual collective



filled with attention (in both cognitive and ethical senses). Reciprocity, affective attunement, and improvisation constitute the foundations of an *ecology of attention* (Citton) conducive to developing a quality of collective presence favorable to learning understood as a capacity for collective invention. But these conditions cannot be decreed: they must be cultivated through *habits anchored* in the body rather than in the will (Ingold), to establish a climate of openness, listening, and boldness, inseparable from a fully human education.

Keywords: *Ethics, teaching, presence, attention, ecology, body, will, habit, resonance.*

Crise de l'attention, crise de la présence?

Nombreux sont les auteurs qui s'accordent aujourd'hui sur l'idée que nous traversons une *crise de l'attention* liée au capitalisme moderne et à la surabondance d'informations (v. A. Tsing, N. Nova, B. Morizot, E. Zhong Mengual). Objet de captation par les médias et la publicité, devenue marchandise parmi les autres («vendre du temps de cerveau disponible») et ressource à exploiter, sollicitée en permanence par des tâches concurrentes, absorbée par des outils de communication toujours plus intrusifs, notre attention, tant individuelle que collective, peine à se ressaisir et tend au contraire à se disséminer, nous laissant le plus souvent absents à nous-mêmes et à ce qui nous entoure.

Ainsi est apparu depuis une dizaine d'années un courant de pensée parfois désigné sous l'appellation d'«écologie de l'attention» nous incitant à prendre soin de notre attention, celle-ci étant considérée de manière holistique comme un phénomène complexe d'interactions avec notre environnement. Que l'on se crée des «vacuoles» attentionnelles à l'écart des exigences de la communication (Citton), des oasis de résonance (Rosa) ou des correspondances (Ingold), il s'agit toujours de lutter contre l'aliénation de l'attention, en analysant le tissu relationnel dans lequel elle se construit et en développant des pratiques attentionnelles plus équilibrées.

Qu'en est-il de l'école? Une relation liant la capacité d'attention à l'apprentissage est postulée de longue date tant par le sens commun («c'est un distrait», «il est incapable de se concentrer», *etc.*) que par la tradition savante (de Platon à la psychologie contemporaine en passant par Malebranche et Krishnamurti). L'incapacité d'apprendre est alors vue comme le résultat d'un déficit attentionnel (que ce déficit soit considéré comme volontaire, involontaire ou pathologique). Sans nier l'intérêt intrinsèque de ces



réflexions, force est de constater que l'attention y est toujours considérée comme un phénomène purement *individuel*.

La théorie de l'attention d'Yves Citton¹ permet de réinterroger à nouveaux frais ce postulat. Contre un certain atomisme méthodologique et idéologique, Citton rappelle que non seulement un *individu* mais également un *groupe* (quiconque ayant une expérience de professeur peut en témoigner) voire une *société* dans son ensemble peuvent être plus ou moins attentifs. Cela signifie que les capacités personnelles d'attention ne peuvent être coupées de ce sur quoi elles reposent, c'est-à-dire de la dimension *collective* de l'attention. Une classe, par exemple, est un environnement attentionnel particulier qui pré-sélectionne ce qui pourra faire l'objet de l'attention de chacun: impossible de se concentrer s'il y a trop de bruit, impossible de faire attention aux autres s'il y a à peine le temps suffisant pour absorber le savoir enseigné (voire inutilité de leur prêter attention si chacun est en compétition contre tous). Et cette classe s'insère elle-même dans un environnement social plus large qui, lui aussi, pré-sélectionne ce à quoi l'on pourra prêter attention.

En situant notre propos dans la lignée de ce paradigme attentionnel, nous souhaitons effectuer un triple déplacement par rapport à la notion de présence en éthique de l'enseignement: 1) l'envisager non pas comme une compétence intrinsèque du professeur, qualité qui serait «naturelle» ou plus ou moins durement acquise (et à laquelle il s'agirait de former les professeurs), mais plutôt comme la caractéristique d'un collectif d'apprentissage constitué d'un enseignant et d'élèves se rendant le plus pleinement présents les uns aux autres et à leur environnement; 2) de la même façon que nous pouvons comprendre la dispersion de notre attention trop sollicitée comme une absence à soi et à ce qui se vit, nous pouvons comprendre l'attention partagée comme une co-présence, requalifiant donc celle-ci en phénomène attentionnel (au double sens que peut prendre le terme «attention» en français: à la fois être attentif et être attentionné, comme dans les éthiques du *care*); 3) cette co-présence attentive peut être potentialisée par divers facteurs (énoncés par Y. Citton), mais est rétive à tout volontarisme (au sens où on la solliciterait d'un impérieux: «mais faites donc attention!» ou «reviens parmi nous!»). On

¹ Citton, Y., *Pour une écologie de l'attention*, Paris: Seuil, 2014.



ne peut la forcer, sous peine précisément de la faire disparaître, car elle ne relève pas d'une intention, mais d'une *habitude*².

C'est à ce renversement des catégories traditionnelles de la pédagogie et de l'éthique enseignante qui l'accompagne que nous souhaitons consacrer notre réflexion. Nous commencerons par évoquer trois expériences qui relèvent de la co-présence en plaçant au cœur de ce phénomène le *corps sentant*, avant toute mise en mots. Ce cheminement n'est pas un détour; notre hypothèse est que c'est dans la terre du corps sentant et hors langage que s'enracine ce type d'attention relevant d'une forme de co-présence avec les autres. Creusant l'ontologie relationnelle qui sous-tend selon nous la notion de «corps commun», empruntée librement à Fernand Deligny, nous évoquerons le «corps résonant» de Hartmut Rosa, comme remède à une appréhension objectivante et homogénéisante du monde. C'est sur la base de cette conception riche du corps que nous aborderons ensuite la notion d'«attention conjointe» convoquée par Yves Citton pour décrire les situations d'enseignement: cette notion nous permettra de mettre au jour les conditions de possibilité d'une haute qualité de présence non pas d'un individu, mais d'un groupe entier. Enfin, nous éviterons le piège du volontarisme, qui aurait pu nous entraîner à vouloir absolument maîtriser les conditions de cette co-présence attentive, en nous appuyant cette fois sur la théorie de l'habitude développée par Tim Ingold.

La réflexion proposée se veut spiralaire: ces différents auteurs (Citton, Rosa, Ingold) nous permettent de tourner autour de mêmes intuitions sur l'attention et la présence, à partir de notions et d'angles différents, que nous chercherons à faire entrer en «résonance» les uns avec les autres –la métaphore de la résonance revenant d'ailleurs régulièrement chez les trois, sans référence directe entre eux.

Faire corps commun

Commençons donc par dessiner en toile de fond l'ontologie relationnelle, ancrée dans la réalité sensible des corps, qui sous-tend selon nous les théories exposées plus bas. Chacune des trois expériences qui suivent fait en effet signe vers une réalité d'ordre

² Ingold, T., *L'anthropologie comme éducation*, trad. par Pinton, M., Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2018.



«transindividuel»³, dans laquelle les corps singuliers semblent résonner étrangement avec d'autres corps et avec le monde qui les entoure.

La première expérience nous est toute personnelle et semble à première vue presque insignifiante: alors que nous écrivons, assise à la table d'une bibliothèque, dans un très grand silence, une autre personne est occupée à prendre les poussières en promenant un plumet discret, qui effleure le sol et l'arrière des meubles, puis s'attarde sur les couvertures de quelques vieux ouvrages. Toute absorbée dans l'écriture de cet article, nous n'en sommes pas moins extrêmement sensible aux frémissements du plumet, aux sons presque imperceptibles émis par ses frottements, et tout notre corps semble s'expanser dans la matière environnante pour ne plus faire qu'un avec la surface effleurée et frémir à son tour sous les caresses évanescences.

Cette première expérience, aussi infime et légère qu'une plume, fait écho à une autre, plus douloureuse et dense, relatée par Y. Lin et reprise par F. Deligny dans *Nous et l'innocent*⁴. Il y est question de Jean-Marie, autiste «en vacance de langage», qui, très agité après une balade dans les bois, n'en finit pas de tourner sur lui-même et de pousser des cris de détresse. Jusqu'à ce que, repartant sur les chemins, il retombe sur un bâton qu'il avait abandonné quelques heures plus tôt, et qui, à peine retrouvé, calme instantanément sa douleur. Il semblerait que Jean-Marie avait «mal au bâton», comme si son corps s'étendait bien au-delà de ses frontières visibles, pour habiter l'environnement et les objets. Ce phénomène est révélateur de ce que F. Deligny nomme le «corps commun»⁵, qu'il ne cesse de pister au cœur des Cévennes, là où il accueille, avec quelques autres «permanents», des autistes comme Jean-Marie et autres enfants dits «débiles». Dans leurs parcours qui

³ Yves Citton utilise cette notion (Citton, Y., 2014, *op.cit.*, p. 140), empruntée à G. Simondon (Simondon, G., *Individuation psychique et collective*, Paris: Aubier, 1989), pour désigner une relation qui traverse les individus en les incorporant à une réalité plus vaste qu'eux, véritable système de résonance donnant naissance au *collectif transindividuel*, comme «système unifié d'êtres réciproques», cf. *infra*.

⁴ «Nous et l'innocent», dans: Deligny, F., *Oeuvres*, Alvarez de Toledo, S. (éd.), Paris: L'Arachnéen, 2017, pp. 712-713.

⁵ Fernand Deligny développe la notion de "corps commun" principalement dans son ouvrage *Les Cahiers de l'immuable*, dans: Deligny, F., 2017, *op.cit.*, pp. 797-1032. Il définit ce concept comme ce qui est «comme un» mais n'est ni l'un ni l'autre, sorte de «Nous» primordial qui précède et transcende les réalités symboliques et les personnalités individuelles.



s'entrelacent et dans leurs gestes qui viennent s'ajuster à ceux des autres sans regard et sans mot (particulièrement observables dans le film réalisé par F. Deligny, *Ce gamin-là*⁶), se dessine une façon de «faire ensemble et d'être bien», que Deligny nomme précisément «corps commun», dilatant la notion de corps dans l'espace et dans le collectif, chacun étant pleinement présent aux autres, en-deçà des mots.

Enfin, troisième expérience nous aidant à penser la co-présence au sens fort: il s'agit cette fois d'une danse, celle que pratique la Compagnie *Le Guetteur*⁷, en associant oiseaux et humains sur scène, dans un dialogue tout en délicatesse, qui mise davantage sur l'intuition des danseurs, humains et non humains, pour composer ensemble, que sur une quelconque maîtrise qui tiendrait du dressage des corps. Le chorégraphe, danseur et metteur en scène Luc Petton dit avoir voulu créer un spectacle *sur la relation*, tendant à montrer ce que c'est que se mettre à l'écoute de l'autre (ici, une grue, une corneille, un cygne, un geai) et lui faire place, créer des «invites», sans volontarisme sous peine de le rebuter, juste ouvrir l'espace et le sculpter par la danse; faire alors avec ce qui vient, avec l'incertitude aussi, produisant des instants de grâce dans cette présence partagée.

Sortir de l'individuel, penser l'entre-deux, la relation, l'écoute, l'attention extrêmement fine à l'autre et au monde: tel est le point commun que nous retrouvons chez Luc Petton, Fernand Deligny, Yves Citton, Hartmut Rosa et Tim Ingold, esquisse d'une nouvelle éthique inspirée de l'écologie, toute en douceur et néanmoins radicale, comme nous allons tenter de le montrer.

Un corps résonant (Hartmut Rosa)

Cette «ontologie des relations» depuis laquelle nous pensons les arts de la présence et de l'attention s'oppose à une ontologie des substances ou des essences, dominante dans notre tradition métaphysique et sous-jacente à nos modèles pédagogiques. Prendre l'attention sous l'angle individuel (tel élève fait-il attention à ce que je lui dis?) relève par exemple d'une telle ontologie essentialiste. La notion de résonance proposée par Rosa est

⁶ Deligny, F. & Victor, R., *Ce gamin-là*, Les Films du Carrosse, 1975.

⁷ Créée en 1994, la Compagnie *Le Guetteur* produit et diffuse les créations du danseur et chorégraphe Luc Petton, v. <https://www.lucpetton.com/fr/>



une piste intéressante pour tenter de comprendre, depuis une ontologie relationnelle, à la fois la subtilité des expériences décrites ci-dessus et les problèmes de manque de présence et d'attention.

Les multiples crises que nous traversons aujourd'hui sont en effet pour Rosa fondamentalement des crises du «rapport»: au monde (la crise écologique découle de rapports d'exploitation des ressources naturelles), aux autres (les crises sociales sont liées à des rapports d'exploitation et à des inégalités accrues) et à soi (l'explosion des "burn out", dépressions et pathologies du stress, atteste d'un rapport à soi aliéné). À ces rapports pathologiques, Rosa oppose le rapport «résonant». Il prend l'image du diapason: lorsqu'on heurte l'une des lames, l'autre répond. Ce n'est pas un écho: il y faut deux corps différents, la résonance supposant que le sujet et le monde/l'autre parlent de leur propre voix, le deuxième répondant au premier, dans une forme de dialogue.

Les corps sont bien des conditions du rapport résonant au sens physique du terme (comme en atteste cette vidéo⁸), mais aussi au sens existentiel et social du concept de Rosa. Ainsi la voie de sortie des crises met-elle en jeu le rôle de médiation du corps dans nos rapports à nous-mêmes, aux autres et au monde. Que mon corps soit caisse de résonance (sur un mode passif) ou participe plus directement au monde (sur un mode actif), c'est toujours la relation au monde qui est première, avant celle à soi-même («le rapport moi/corps ne semble pas préalable, mais consécutif à la relation corps/monde»⁹), comme si je n'avais réellement de corps propre, vécu, que par mon rapport au monde. Je me sens vivant corporellement en marchant, humant une odeur et sentant le vent sur mon visage. Je ne suis donc pas un corps/un esprit (ontologie substantialiste): je me sens existant en vibrant au monde et aux autres (ontologie relationnelle) à travers mon corps.

Or, aujourd'hui la place structurante des écrans tend à considérablement réduire et homogénéiser cette expérience primordiale. Nous entrons en relation avec le monde, les autres (voire aussi avec nous-mêmes d'ailleurs dans nos façons de nous profiler sur les

⁸ YouLab, «Expérience des pendules couplées», récupéré en ligne à l'adresse suivante <https://www.youtube.com/watch?v=3c73d5GJ2Vo>

⁹ Rosa, H., *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, trad. par Zilberfarb, S., Paris: La Découverte, 2018, p. 134.



réseaux), à travers le même média, avec les mêmes mouvements du pouce, de la main et des yeux sur le clavier; le monde, les autres et moi n'avons alors plus d'odeur, ni de goût, littéralement.

Dans ce contexte, l'école peut-elle offrir un tissu relationnel plus riche, plus joyeux, plus incarné? La classe offre (encore) des corps en présence, même si c'est dans un univers lui aussi un peu raréfié du point de vue des sensations et des mouvements¹⁰. Et c'est depuis ce milieu comme espace de possibles résonances, et depuis les corps en présence, que l'on peut penser les questions d'attention.

L'attention conjointe (Yves Citton)

La salle de classe et le spectacle vivant, parfaitement représenté par les chorégraphies de Luc Petton, constituent les deux exemples donnés par Yves Citton pour illustrer l'attention conjointe. Que se passe-t-il de spécifique en matière d'attention dans ces deux lieux?

Contrairement à l'attention collective, qui se joue à un niveau macro et ne suppose pas nécessairement des individus en présence les uns des autres, l'attention conjointe, elle, base ses effets sur 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»¹¹. Comme le petit enfant qui, vers neuf mois, commence à suivre le regard de son parent pour voir ce qu'il regarde, l'attention conjointe consiste à porter ensemble attention au même objet. Et nous verrons que c'est au travers de ce mécanisme mimétique que se joue la possibilité d'un apprentissage réussi.

¹⁰ Nous avons cherché, avec des enseignants, à observer ce qui relevait de la recherche de neutralité dans l'aménagement spatial de l'école: la couleur des murs, l'organisation des bancs dans une classe, le type d'éclairage, le choix standardisé des chaises, le traitement des odeurs par lavage javé, le sol uniforme, le côté rectiligne des couloirs, etc. A l'inverse, peut-on imaginer (et pourquoi pas?): une classe où l'on soigne les odeurs et leurs variétés, où les chaises et fauteuils sont hétéroclites, comme les éventuelles tables, une classe que des lampadaires originaux éclairent d'une lumière chaude, que décorent des tapis variés, où la musique est la bienvenue, comme les couleurs vives, où les couloirs sinuent vers d'improbables greniers et des jardins secrets, etc.

¹¹ Citton, Y., 2014, *op.cit.*, p. 127.



Les situations d'attention conjointe, outre la co-présence physique dans un groupe de taille «conviviale», reposent sur trois autres conditions. Tout d'abord, le principe de *réciprocité* selon lequel «l'attention doit pouvoir circuler de façon bi-directionnelle entre les parties prenantes»¹². Le modèle ici visé n'est autre que celui de la conversation, où il y a une alternance entre ceux qui parlent et ceux qui écoutent, sans viser pour autant un partage équitable du temps de parole ni un rapport d'égalité parfaite. Le tout est que chacun puisse émettre et recevoir, dans une forme de dialogue, et non de discours à sens unique, qui caractérise les dispositifs profondément asymétriques que sont les mass media. C'est donc bien la structure relationnelle qui change avec le passage d'une attention collective à une attention conjointe.

Ensuite, le deuxième trait caractérisant l'attention conjointe est l'effort d'*accordage affectif* qui le sous-tend: «on ne saurait être vraiment attentif à autrui sans être attentionné à son égard»¹³. Tout au long du dialogue, apparaissent des signes de sympathie, d'encouragement, de précaution qui attestent que l'on entre bien en résonance affective avec autrui, sans lesquels on aurait beau raisonner le plus rigoureusement du monde, quelque chose empêcherait la discussion de progresser. Nous avons fondamentalement besoin de ces regards, tonalités de voix, mimiques et autres attitudes qui permettent de nous ajuster les uns aux autres de façon attentionnée. Ce contact premier est la condition pour qu'un échange d'arguments puisse avoir lieu.

Enfin, comme un tel travail d'accordage ne peut jamais être prévu à l'avance puisqu'il dépend des affects toujours singuliers qui surgissent sans prévenir, la troisième caractéristique propre à l'attention conjointe est l'*improvisation*: «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.

Ces caractéristiques fonctionnent comme des critères permettant d'estimer si un écosystème attentionnel est stimulant ou non, et cela vaut pour la classe, quelle que soit la modalité de cours choisie sur un spectre allant du pôle magistral au pôle interactif.

¹² *Ibid.*, p. 128.

¹³ *Ibid.*, p. 129.

¹⁴ *Ibid.*, p. 131.



Citton traduit en effet ces trois principes en termes plus directement pédagogiques, de façon à en faire des principes guidant l'action éducative.

Concernant le premier principe de réciprocité, il précise que, même dans un cours magistral, on ne peut se dispenser de prêter soi-même attention au public et d'entretenir un climat proche de la conversation, au moins en apparences, pour maintenir vigilante l'attention des auditeurs. C'est ce qu'il nomme la «nécessité d'attention aux retours attentionnels», ou symétrie attentionnelle entre locuteurs et auditeurs, même si cette symétrie a tendance à s'estomper en fonction du nombre de participants. Tim Ingold va un cran plus loin lorsqu'il condamne la transmission dans l'enseignement précisément au nom de l'absence de réciprocité: selon lui, l'enseignant qui cherche à développer cette forme de co-présence attentive n'y parvient qu'en envisageant toujours ce qu'il reçoit et apprend des élèves, et pas seulement ce qu'il doit et veut leur enseigner. L'opposition qu'il propose entre «correspondance» et «interaction» permet d'envisager cette réciprocité comme ce qui fait le tissu commun d'une classe par distinction avec le simple positionnement interactionnel confrontant le professeur à ses élèves¹⁵.

Reprenant le deuxième principe d'accordage affectif, Citton affirme la «nécessité de connexion émotionnelle»: «c'est d'abord à un niveau émotionnel que les enseignants doivent se connecter aux étudiants»¹⁶. Il s'agit ici de sentir le climat de la classe, de prêter attention aux affects qui y circulent, de pouvoir à la fois «reconnaître et moduler les résonances affectives (harmonieuses ou dissonantes) qui structurent la salle de classe»¹⁷. Si l'on reprend cette fois la notion de résonance d'Harmut Rosa, on peut se questionner

¹⁵ Pour expliquer la distinction entre interaction et correspondance, Ingold prend l'exemple d'une partie d'échec et souligne qu'il y a deux façons de la percevoir: comme un match opposant deux adversaires, chacun avec ses objectifs propres, ou comme une partie commune liant les amateurs d'un même jeu. C'est cette deuxième représentation qui permet aux joueurs de correspondre l'un avec l'autre en jouant pourtant l'un contre l'autre. La réciprocité dans la classe est de cet ordre: enseignant et élèves jouent une partie commune (cf. Ingold, T., 2018, *op.cit.*, p. 40, et l'introduction «Des lettres qui viennent au cœur», à Ingold, T., *Correspondances. Accompagner le vivant*, trad. par. Griot, S., Arles: Actes Sud, col. Voix de la Terre, 2024, pp. 15-34).

¹⁶ Citton, Y., 2014, *op.cit.*, p. 136.

¹⁷ *Ibid.*, p. 137.



ainsi: qu'est-ce qui fait qu'une classe crépite et vibre parfois dans un cours?¹⁸ Comment créer les conditions de ce crépitement? Que faut-il saisir au passage? Dans quel état de réceptivité, de don et contre-don, faut-il être?

Cette attention au climat affectif de la classe implique de réajuster les contenus et les modalités de cours en permanence. D'où le troisième et dernier principe qui affirme la «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»¹⁹. En somme, un cours ne peut pas être d'abord la restitution d'une préparation ou d'un plan, hantée par la matière à voir. Les vrais sujets sont en face et c'est avec eux qu'il faut tisser. Tous les enseignants, même non universitaires, sont des «enseignants chercheurs», qui doivent sans cesse réinterpréter les savoirs pour les adapter à leur public, à ses connaissances, son imaginaire, sa sensibilité, et sa disponibilité attentionnelle. Et chaque élève, en tant qu'il participe à la constitution du savoir en le réagénant à sa façon et à partir de ses intérêts et de ses questions, est également partie prenante du processus d'invention.

Ce qui compte alors est l'art de faire converger les regards vers des éléments remarquables que l'on ne soupçonnait pas encore, «regarder là où l'autre regarde –pour trouver à y remarquer des aspects qu'on y avait pas encore aperçus soi-même»²⁰. Cela tient à la fois de l'habitude et du plaisir: c'est un effort répété pour voir ce qui nous échappe et c'est une joie éprouvée face à la découverte commune. Mais dans tous les cas c'est le fruit d'un apprentissage: celui de remarquer le remarquable sous nos yeux, grâce au regard des autres, et plus précisément encore en imitant les gestes de recherche observés chez l'enseignant ou chez les co-chercheurs que sont les autres étudiants («Maxime d'imitation gestuelle: la meilleure façon de montrer à autrui comment on cherche est encore de chercher ensemble»²¹). Parce que ce qui est ainsi «découvert» appartient à

¹⁸ Cf. notamment Rosa, H., «Des relations vibrantes qui nous décentrent», dans: Rosa, H., *Accélérons la résonance! Pour une éducation en anthropocène: entretiens avec N. Wallenhorst*, Paris: Le Pommier, 2022, pp. 39-42.

¹⁹ Citton, Y., 2014, *op.cit.*, p. 137.

²⁰ *Ibid.*, p. 138.

²¹ *Ibid.*, p. 145.



chaque groupe dans sa spécificité propre –chaque enseignant inventant à chaque fois une façon de faire voir le remarquable et chaque public l'appréhendant toujours avec ses propres filtres– on peut dire que c'est l'écosystème attentionnel collectif lui-même, plus que l'enseignant ou les étudiants, qui est l'agent de la connaissance.

Pour souligner les limites des MOOCs et plus largement de l'usage du numérique comme médiation privilégiée pour apprendre, Citton précise que pour que l'attention conjointe ait bel et bien lieu, la présence corporelle synchrone, seule apte à maximiser les résonances entre participants, est essentielle («Maxime de présence corporelle: seule l'interaction présente unissant en direct des corps résonant peut optimiser la pratique pédagogique»²²), tout comme est nécessaire une taille de groupe conviviale, ne dépassant pas un certain seuil («Maxime de taille de convivialité: chaque type d'enseignement détermine une taille-plafond de convivialité, au-delà de laquelle il devient impossible de constituer un «système unifié d'êtres réciproques»»²³).

Notons que l'on retrouve ici deux éléments propres au «corps commun» évoqué plus haut: la complicité des corps, qui résonent entre eux et créent du lien, de par leur présence physique sur un même territoire, sécrétant un réseau de sens commun; et le caractère transindividuel de l'agent: ce qui agit véritablement –ici pour constituer du savoir–, c'est un écosystème attentionnel collectif, fait de réciprocité, d'affects et d'improvisation, qui déborde les individus, et, en quelque sens, les transcende.

Réhabiliter l'indisponibilité du monde

Cette conception va à l'encontre des conceptions habituelles des enseignants, qui se sentent souvent seuls responsables de ce qui se produit dans leur classe. Ayant lu Rosa un peu vite, ils pourraient ainsi être tentés de chercher à rendre plus résonantes leurs pratiques scolaires. Ce serait là toutefois ignorer que la résonance au sens de Rosa repose sur la fondamentale *indisponibilité du monde*. J'entretiens par exemple *a contrario* l'idée de disponibilité lorsque je me rapporte à mon propre corps comme à un outil ou une ressource, en le maintenant éveillé grâce à un café ou une boisson énergétisante, en le

²² *Ibid.*, p. 146.

²³ *Ibid.*, p. 147.



sculptant en salle et en interrogeant une montre au poignet pour vérifier le nombre de pas parcourus dans la journée ou la qualité de mon sommeil. Il est alors conçu sur un mode réifié: il devient un objet, une ressource, un adversaire, un problème, et non le médiateur d'un rapport résonant à moi ou au monde. C'est notre volonté de sécurité qui nous conduit à rendre le monde disponible, c'est-à-dire à la fois *visible* (on veut tout voir et ainsi tout connaître, l'infiniment petit comme l'infiniment grand), *accessible* (on veut aller sur la Lune par une fusée, à une autre galaxie par un satellite), *maîtrisable* (on maîtrise la nuit par l'éclairage, la température par la climatisation) et ainsi *utilisable* comme un moyen en vue de nos fins²⁴. S'il est alors un réflexe à corriger dans le développement des arts de l'attention, c'est donc aussi la volonté d'être efficace, voire performant, au risque de cultiver alors uniquement des rapports de maîtrise ou de domination vis-à-vis des facteurs contribuant à ces formes délicates de co-présence.

La pédagogie répond souvent à ces réflexes en mobilisant le schème moyens-fins (le programme ou les compétences sont des finalités qu'un bon plan de cours devrait permettre d'atteindre, par exemple, mais les exemples sont multiples). Pour développer l'art de la co-présence, la première nécessité est de sortir de ce schème. La résonance est conditionnée par un rapport d'ouverture à l'autre, à l'incertain, à l'indisponible. On ne peut la viser comme un objet, mais en ménager les conditions d'émergence et l'accueillir si elle se produit.

Lorsqu'il aborde les trois caractéristiques de l'attention conjointe, Yves Citton donne en réalité aux enseignants des pistes pour travailler à ces facteurs favorisant la résonance sans toutefois tomber dans le piège du volontarisme. Pour affiner notre compréhension de l'attitude juste, penchons-nous maintenant sur la notion de «voie moyenne» et l'éthique de l'habitude proposées par Tim Ingold, à la suite de J. Dewey, dans ses propos sur l'anthropologie comme éducation.

La voie moyenne ou le principe d'habitude (Tim Ingold)

En Français, nous n'avons grammaticalement que deux voies, la voie active qui met le sujet à l'origine de l'acte (je mange, je gratte, j'écris, etc.) et la voie passive où l'action est subie

²⁴ Cf. Rosa, H., *Rendre le monde indisponible*, trad. par Mannoni, O., Paris: La Découverte, 2023, notamment chapitre 2.



(la pomme est mangée, mon coude est gratté, la page est remplie, puis tournée, etc.). Dans d'autres langues, comme le grec ou le hongrois, une troisième voie existe, la voie moyenne. Elle correspond à une sorte de mixte entre les deux autres dont nous trouvons le correspondant dans nos verbes pronominaux: je me lève, elle se gratte le coude, je me mange les lèvres, la bouteille s'est renversée, etc. Or, les anthropologues et les linguistes nous ont rendu attentifs au fait que nous pensions dans notre langue et que sa syntaxe, sa grammaire et son vocabulaire nous donnaient un accès formaté au monde. Que ne savons-nous pas penser que les langues disposant d'une voie moyenne peuvent penser? La voie moyenne dérange une habitude de l'esprit francophone (et anglophone aussi d'ailleurs): la dichotomie entre le fait d'être à l'origine d'une action ou de la subir, entre le sujet et l'objet. Elle mixe en nous et dans le monde l'agent et le patient, celui qui agit, qui décide ou qui sent et celui qui est touché, impacté, traversé par quelque chose ou quelqu'un. Il se pourrait pourtant que nous soyons les deux conjointement, affecté et affectant, plus souvent que nous ne le pensons. La voie moyenne nomme également des phénomènes indépendamment d'une cause identifiée comme en étant l'origine. Elle supprime l'idée même d'un sujet, qui soit à l'origine de l'action ou, en bout de chaîne, celui qui la subit. Elle nomme les processus dans lesquels nous sommes pris, le tissu qui se tisse indépendamment d'un tisserand maître d'ouvrage.

Or, la voie moyenne désigne en fait ce que Tim Ingold, dans la foulée de John Dewey, appelle le principe d'*habitude*: ce n'est ni le producteur d'un geste ni le produit, mais «le principe de production via lequel une personne qui stagne dans ses propres pratiques est souvent influencée par elles. Dès lors l'habitude est ce que subir apporte à l'action de faire»²⁵.

Un exemple proposé par Ingold nous aidera à saisir cette autre façon de se rapporter à son action; il met symptomatiquement le corps en jeu. Je peux décider d'aller marcher – marcher est alors un acte volontaire, fruit d'une décision. Mais cela ne rend pourtant pas raison de ce qui se passe pour moi lorsque je marche. La marche n'est plus alors une action que je commande à mon corps de réaliser à chaque pas, plutôt: je deviens ma marche, précisément parce que la marche est pour moi une habitude. Le «je» n'est plus avant l'action qui la commande (esprit séparé), mais noyé ou tissé au cœur de l'expérience subie

²⁵ Ingold, T., 2018, *op.cit.*, p. 35.



qu'il a choisie (esprit incorporé/corps pensant). Valorisant l'habitude, on ne supprime pas alors les actes volontaires, mais on laisse exister à côté ce qui relève du sens dans la double signification du terme: le sentir du corps (j'éprouve la marche), et le sens que prend cette expérience au fil de l'avancée, selon les embûches, les rencontres, l'effort, etc.

Entre le rapport non résonant à son corps réifié que dénonce Rosa et le rapport à son corps dans l'expérience de la marche évoqué ici par Ingold, il y a sans doute le gouffre qui existe entre une pédagogie mesurant les performances des élèves au travers d'indicateurs préalablement définis pour s'assurer qu'ils ont bien acquis les compétences visées et le sous-sol affectif et sensoriel de l'attention et de la présence qui donne tout son sens à la relation pédagogique. Mais il y a surtout une différence d'éthique de l'enseignement entre un sujet libre et responsable, agissant volontairement pour rencontrer les objectifs qu'il se fixe (un «maître»), et un sujet qui n'est tel que dans une relation à l'autre, au monde, et dont la liberté se nomme plutôt «agentivité». Comme le souligne Ingold, l'agentivité «n'est pas déterminée préalablement, comme la cause d'un effet, mais se forme et se transforme au fil de l'action elle-même»²⁶. On pourrait dire qu'elle prend corps. Exactement comme chez Yves Citton c'est finalement l'écosystème attentionnel –sorte de corps commun– qui devient le véritable agent de l'apprentissage, et non plus les individus, l'apprentissage ne cessant de se rejouer au fil des inventions du collectif.

Une éthique de l'attention ancrée dans le corps

Il importe ici de cerner mieux les liens qu'établit Tim Ingold entre cette éthique de l'habitude et les questions d'attention et de présence qui nous ont occupées jusqu'à présent. Reprenons notre exemple de la marche: être présent signifie être attentif au fil de la progression, en résonant ou en répondant au terrain tel qu'il «se présente». Je ne peux m'ajuster à lui que parce qu'il est présent pour moi et que j'y suis moi-même présent. L'attention est ici jointe au mouvement, l'accompagnant et l'orientant; elle est «longitudinale». Je n'ai pas besoin de m'arrêter pour faire le point et décider d'une marche à suivre. L'«attentionnalité» est la modalité d'être au monde première, les intentions n'en sont que des jalons momentanés et secondaires. La différence de priorité, attention plutôt qu'intention, est importante parce qu'elle prévient un risque de chosification: je (sujet)

²⁶ *Ibid.*, p. 37.



ne fais pas attention à *ceci ou cela* (objet). La conscience est ici plutôt conscience *avec* et non conscience *de*.

Quel rapport ceci a-t-il avec l'éducation? La différence entre la priorité donnée à l'attention ou à l'intention est une différence entre des modalités écologiques et cognitives de l'éducation, qui concerne encore l'éthique de l'enseignement. La priorité donnée à l'intention développe un certain mode d'attention à la fois *ciblée et strictement cognitive*, qu'Ingold appelle la vérification; on cherche quelque chose et on le trouve (ou pas), mais on ne voit rien d'autre (notre attention est ciblée); on cherche à comprendre quelque chose et on le comprend et l'explique (ou pas), mais cette compréhension n'exige plus rien de nous (elle n'a pas de dimension éthique). On peut ranger les choses apprises dans les archives de ce qu'on sait déjà pour se porter vers ce qu'on ignore encore. C'est le mode d'attention principalement travaillé à l'école.

Si la priorité éducative est donnée à l'attention plutôt qu'à l'intention, c'est un autre mode d'attention qui se développe, ouvert et éthique, qu'Ingold appelle le soin (*care*). C'est un mode ouvert dans le sens où il ne s'agit pas tant de comprendre quelque chose, que de se rendre présent un «autre» (humain ou non-humain, vivant ou pas), de façon à pouvoir nous ouvrir et répondre à ce qu'il a à dire. Il importe alors de le laisser-être, pour qu'il puisse nous parler, de sa voix propre. «Pour prendre soin des autres, nous devons donc leur faire une place dans notre présence pour pouvoir, à notre tour, être présents pour eux»²⁷. Ingold souligne la radicalité de cette tâche éducative: «si l'éducation consiste à prendre soin du monde dans lequel nous vivons et de ses multiples habitants humains et non humains, il ne s'agit pas tant de les comprendre que de leur rendre leur présence, de façon que nous puissions nous ouvrir et répondre à ce qu'ils ont à dire»²⁸.

La relation professeur-élève n'est alors plus celle d'un savant face à un ignorant qu'il s'agirait de faire devenir humain («becoming human»), mais plutôt une relation entre êtres humains en devenir («human becoming»), entre personnes qui regardent dans la même direction et ont chacune leur propres récits à raconter, qui s'observent, s'écoutent et se répondent, sans savoir où cela va les mener. Une telle éducation, dite «faible» par

²⁷ *Ibid.*, p. 41.

²⁸ *Ibid.*, p. 42.



Ingold, pousse davantage à s'exposer (aux questions, aux beaux problèmes) qu'à s'immuniser, nous fait nous sentir vulnérables plutôt que puissants, et tend vers la sagesse et la vérité plus que vers le savoir; elle nous invite à laisser tomber l'armure pour «accueillir le monde à bras ouverts»²⁹.

Ce à quoi nous convie cette nouvelle écologie de l'attention, c'est bien à un certain *care*, mais un *care* ancré dans une corporalité sensible, inscrite dans un jeu de subtiles correspondances avec le monde. L'ancrage dans le corps –et non dans la volonté– nous rend présents les uns aux autres par le biais de moments d'attention conjointe qui culminent dans une inventivité collective débordant les intentions de chacun. Peut-être ne s'agit-il pas tant d'opposer le corps à la volonté, que de prioriser l'un sur l'autre. Pas d'abord: "qu'est-ce que je veux?", mais: "qu'est-ce que je sens?", ou mieux: "qu'est-ce que nous sentons?". Et «comment cela fait-il naître un désir?». Opter pour cette écologie de l'attention suppose alors de pouvoir accepter l'incertitude, l'imprévisibilité, la frustration propres à la vie-même, et d'oser se reposer sur la puissance du collectif –sans garantie. Défi radical pour l'école et les enseignants d'aujourd'hui.

Références bibliographiques

- Citton, Y., *Pour une écologie de l'attention*, Paris: Seuil, 2014.
- Deligny, F., *Œuvres*, Alvarez de Toledo, S. (éd.), Paris: L'Arachnéen, 2017.
- Ingold, T., *L'anthropologie comme éducation*, trad. par Pinton, M., Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2018.
- Ingold, T., *Correspondances. Accompagner le vivant*, trad. par Griot, S., Arles: Actes Sud, col. Voix de la Terre, 2024.
- Rosa, H., *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, trad. par Zilberfarb, S., Paris: La Découverte, 2018.
- Rosa, H., *Rendre le monde indisponible* (2018), trad. par Mannoni, O., Paris: La Découverte, 2023.
- Rosa, H., *Accélérons la résonance! Pour une éducation en anthropocène: entretiens avec N. Wallenhorst*, Paris: Le Pommier, 2022.
- Simondon, G., *Individuation psychique et collective*, Paris: Aubier, 1989.

Bibliographie Supplémentaire

- Rosa, H., *Pédagogie de la résonance*, trad. par von Plato, I., Paris: Le Pommier, 2022.

Sources Internet

- <https://www.lucpetton.com/fr/>
- YouLab, «Expérience des pendules couplés», récupéré en ligne à l'adresse suivante <https://www.youtube.com/watch?v=3c73d5GJ2Vo>

²⁹ *Ibid.*, pp. 48-49.



Filmographie

- Deligny, F. & Victor, R., *Ce gamin-là*, Les Films du Carrosse, 1975.

Anne Herla

Anne.Herla@uliege.be

Chargée de cours en didactique de la philosophie à l'Université de Liège et coordinatrice de la [Fabrique philosophique](#), collectif de recherche et de formation en didactique de la philosophie (ULiège/PhiloCité).

Teacher-researcher in philosophy didactics at the University of Liège and coordinator of La Fabrique Philosophique, a research and training collective in philosophy didactics (University of Liège/PhiloCité).

Gaëlle Jeanmart

Gaelle.Jeanmart@philocite.eu

Docteur en philosophie, membre fondateur de Philocité (www.philocite.eu), directrice de la collection «[Pratiques philosophiques](#)», chez Vrin. Dernier ouvrage: avec Gavray, M.-A, *Comment devenir un philosophe grec. Exercices pratiques*, Paris: PUF, 2023.

Doctor of Philosophy, founding member of Philocité (www.philocite.eu), director of the "[Pratiques philosophiques](#)", (Philosophical Practices) collection at Vrin. Latest book: with Gavray, M.-A, *Comment devenir un philosophe grec. Exercices pratiques* [How to Become a Greek Philosopher: Practical Exercises], Paris: PUF, 2023.

