

Introduction. Les sciences de l'éducation : domaine d'étude des sociétés

« Critiquer d'abord les catégories historiquement et socialement déterminées dans lesquelles la production d'un savoir sur les autres sociétés se trouve nécessairement pris, il n'y a pas d'autres moyens pour éviter de peupler la littérature ethnologique de fantômes sauvages. Bon ou méchant, le sauvage est toujours l'effet d'une exportation clandestine de "nos" propres manières de danser. »

J. Bazin, *Des clous dans la Joconde*, 2008, pp. 63-64.

Si l'éducation est, comme le rappelle Durkheim, l'« action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (1922, p. 51), les savoirs construits à son propos concernent, fondamentalement, la façon dont les hommes apprennent à vivre ensemble dans des contextes donnés. Pour classique que soit la déclaration, elle rappelle que les sciences de l'éducation sont engagées d'au moins deux façons dans la production de savoirs sur les sociétés : en étudiant le fonctionnement des communautés éducatives, bien sûr, non exclusivement scolaires ; en clarifiant ainsi, au niveau des groupes constitués, une part importante des conditions d'émergence de leurs pratiques (dans leurs dimensions cognitives, sensorielles, motrices, *etc.*). Dans cette perspective, c'est une double vigilance qui devrait caractériser toute recherche sur ce domaine : « l'exportation clandestine de "nos" propres manières de danser », en lieu et place des mouvements que l'on observe chez l'autre, pourrait non seulement conduire à se méprendre sur les logiques éducatives propres aux institutions où elles sont mises en œuvre, mais pourrait encore, par voie de conséquence, nuire à la compréhension du fonctionnement des groupes sociaux auxquels ces logiques permettent d'aboutir. C'est contre la prolifération de ces « fantômes sauvages » en éducation que je plaiderai dans cette note, à partir d'une approche anthropologique de la diffusion des savoirs.

Le contexte actuel de la reconnaissance de nouveaux espaces d'éducation dans la société (le monde de la santé, du sport, de l'entreprise, *etc.*) n'est pas sans rapport avec ce positionnement. Il se traduit par l'ouverture de plus en plus visible des sciences de l'éducation à des questions non scolaires ou dédiées à la formation. A côté des recherches déjà menées sur la famille et d'autres instances de socialisation (communautés de pairs, milieux associatifs, *etc.*), les études portant sur les problématiques thérapeutiques, managériales, artistiques, voire touristiques¹... constituent des horizons en plein développement pour la discipline². Le phénomène est suffisamment important pour qu'on le considère avec attention. Car au-delà de l'effet d'aubaine qu'il pourrait représenter d'abord – la conquête de nouveaux territoires pour la recherche participe du renforcement de son statut –, tout se passe comme si une conception fondamentale de l'éducation était en mesure aujourd'hui de s'imposer dans l'opinion publique : l'éducation comme levier multi-dimensionnel de transformation des conditions de vie des individus, capable de survenir donc, dans des sphères hétérogènes de l'espace social. Si l'idée n'est pas nouvelle, sa réalisation en tant que projet continue de receler des enjeux démocratiques forts. On sait combien les rapports entre savoir et pouvoir sont étroits dans le fonctionnement de la société, du niveau macroscopique des institutions (Foucault, 1975), jusqu'à celui de la vie des individus. Il n'est qu'à rappeler sur ce point combien, de Rousseau à Brousseau, les pédagogues auront conçu la connaissance comme un moyen d'adaptation au monde, au sens de sa maîtrise.

La question placée au centre de cette note concerne l'élargissement du champ de l'éducation à ces domaines nouveaux. Elle porte sur la prise en compte des effets de la variation des contextes d'étude auquel cet élargissement correspond. Car si l'éducation peut être considérée comme un processus générique permettant de faire naître ou de transformer le rapport qu'un sujet entretient avec les objets du monde (ses manières de penser, de sentir, d'agir, *etc.*), elle ne saurait, dans ses modes de réalisation, être indépendante des conditions spécifiques (sur les plans institutionnels et épistémiques) des univers de pratiques dans lesquels elle s'inscrit. Ne pas reconnaître cette spécificité reviendrait, par exemple, à postuler que la genèse de nouveaux comportements alimentaires pour un patient engagé dans un programme d'éducation thérapeutique en contexte ambulatoire relèverait des mêmes processus que l'apprentissage d'un usage correct de la multiplication pour un élève de cycle trois de l'école élémentaire. Si la comparaison, ici, impose sa force d'évidence, de nombreuses approches des

¹ Cf. Brougère et Fabbiano (2014).

² Bien qu'il soit encore modéré du point de vue des publications (toujours majoritairement tournées vers le domaine de l'école et de la formation), ce phénomène se matérialise déjà dans au moins deux domaines : 1/ celui des colloques et congrès où les thématiques dédiées à la santé, et plus récemment à la médiation et à la culture sont de plus en plus présentes (*cf.* en particulier les deux derniers congrès sur *l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*) ; 2/ celui des thématiques portées par les laboratoires de la discipline – une recherche que nous avons menée en 2012 pour l'Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation montre par exemple que le terme « santé » apparaît en 4^{ème} position dans l'ordre des mots-clefs les plus utilisés dans la présentation des laboratoires sur le site de la Direction Générale de la Recherche et de l'Innovation : il est mentionné dans 16 unités de recherches sur un total de 28. Le sport, la culture et la communication commencent également à être perceptibles avec respectivement 7, 4 et à nouveau 4 occurrences.

phénomènes d'apprentissage font aujourd'hui, dans la pratique, fort peu de cas de la spécificité contextuelle des conditions de la diffusion des savoirs. La célébration actuelle de la notion de « contexte » en éducation par exemple (consubstantielle à l'ouverture géographique de nouveaux terrains pour la recherche), coïncide paradoxalement avec une disparition de plus en plus patente de sa prise en compte réelle, c'est-à-dire de la manière dont ce contexte structure les modalités de la diffusion des savoirs au sein des univers de pratiques considérés.

L'un des signes de cet évanouissement du contexte en tant qu'élément structurant des situations de diffusion des savoirs peut être trouvé dans le développement puissant des cadres de la psychologie, cognitive en particulier, dans les discours et recherches produits sur l'éducation (Terrail, 2002 ; Roiné, 2007, 2011a, 2014)¹. Sur le plan des notions mobilisées (comme cadre théorique ou cadre d'interprétation spontané), le point de vue motivationnel est excessivement présent pour rendre compte de l'investissement des sujets de l'éducation dans les dispositifs qui leur sont proposés. Tour à tour envisagée à partir de l'idée naturaliste de "besoin" (excessivement présente, par exemple, dans le champ de la santé), de celle, plus mentaliste de "choix" ou de "stratégie cognitive" (qui conquiert toutes les sphères de l'éducation), la motivation se décline aujourd'hui autour de bases neuronales. On verra en particulier dans mes travaux sur le champ artistique comment les neurosciences emportent l'adhésion de la communauté pédagogique de ce champ de pratiques. Cette psychologisation du discours en éducation (Roiné, 2009) pourrait avoir profité de l'ouverture des recherches à de nouveaux territoires. Dans ce jeu de conquête en effet, la psychologie possède un atout de taille : celui de son indifférence aux situations. En rabattant du côté de l'individu (psychologique, mental, neuronal...) les clefs explicatives des processus d'apprentissage, elle se pose comme instrument particulièrement ergonomique : ses modèles paraissent transférables, ses dispositifs duplicables, ses préconisations applicables. Sur le modèle, si plébiscité aujourd'hui, de l'expertise scientifique – dont Bourdieu aimait à rappeler le caractère tyrannique ajusté aux sociétés technocratiques (Bourdieu, 1998b) – une certaine psychologie s'impose souvent sur la base d'une promesse (illusoire) : celle de résoudre à peu de frais des problèmes qu'elle ne prend parfois pas le temps de retraduire en problèmes scientifiques. Sans doute même peut-elle fonder son autorité sur cette prétention à la généralité. Si les conséquences pratiques n'étaient pas aussi importantes pour une large catégorie d'élèves, de patients, d'enfants... mais aussi de professeurs, de soignants, de parents... on pourrait sans trop de difficulté s'accommoder du sacrifice ainsi réalisé à l'endroit du contexte. Mes travaux, menés sur les dix dernières années, tendent pourtant à montrer toute l'importance de cette prise en compte du contexte dans l'étude

¹ Les auteurs cités ici mettent en évidence le « psychologisme envahissant » (Terrail, 2002, p. 293) à propos en particulier de la difficulté scolaire, ainsi que ses effets didactiques très inégalitaires au sein des populations scolaires (Roiné, 2011b, 2012). Cf. également sur ce dernier point Giroux (à paraître). On comprendra que ce n'est pas la psychologie en tant que telle ici qui est concernée par la critique, mais bien les usages sociaux qui en sont faits, avec ou sans le concours des institutions savantes.

de la diffusion des savoirs, à partir de deux clefs conceptuelles : celle de la temporalité ; et celle de la corporéité.

Je présenterai ainsi deux ensembles de travaux menés au sein d'espaces de pratiques contrastés en éducation : celui des pratiques scolaires, d'une part, celui des pratiques artistiques, d'autre part. Pour comprendre les raisons du choix de ces deux domaines, je montrerai d'abord comment mes recherches se sont inscrites au croisement de deux courants de recherches : anthropologique et didactique. Ce positionnement, placé au fondement de l'approche anthropo-didactique de la diffusion des savoirs (Marchive, 2005a, 2006 ; Sarrazy 2002d, 2006), sera présenté dans la première partie (« Ancrages »). Après avoir rappelé la manière dont j'ai investi ce cadrage à partir de la notion de situation (chapitre 1), je montrerai comment mon approche de la question du contexte s'est également nourrie d'une perspective dynamique (temporalisée) de la pratique, particulièrement développée dans l'anthropologie post-culturaliste, ainsi que dans l'anthropologie critique et dans l'anthropologie bourdieusienne (chapitre 2).

La seconde partie (« Recherches ») permettra de présenter les travaux menés dans les deux domaines annoncés : scolaire et artistique. La mise en perspective de deux champs différents du point de vue de la nature des savoirs qui y circulent, mais également du point de vue de leur organisation institutionnelle, sera utile pour examiner la manière dont se spécifient les problématiques éducatives en fonction des espaces de pratiques dans lesquels elles s'inscrivent. Elle conduira également à l'opérationnalisation de cette spécification à travers deux entrées théoriques : à partir de mes travaux sur le champ scolaire, je montrerai l'intérêt d'étudier les questions éducatives à partir de la question de la temporalité (chapitre 3) ; mes recherches sur le champ artistique permettront ensuite de plaider pour la prise en compte des dimensions fondamentales de la corporéité pour la compréhension contextualisée des phénomènes éducatifs (chapitre 4). La seconde partie se conclura par une synthèse sur les rapports entre temporalité et corporéité (chapitre 5). Elle amorcera le troisième et dernier volet (« Perspectives »), consacré aux implications scientifiques et praxéologiques de cette posture théorique. Trois domaines seront considérés : celui de l'école (chapitre 6), de l'art (chapitre 7) et, enfin, celui de la santé (chapitre 8).

Au final, cette note tentera de réunir ces trois domaines au sein d'un seul ensemble. Cette ouverture contextuelle devra être considérée comme une mise à l'épreuve de mon positionnement initial concernant la production de savoirs en éducation : faisant le pari de l'intérêt de l'ouverture des recherches en éducation à des ensembles divers de pratiques sociales, je tenterai de montrer que la dissolution des spécificités contextuelles des processus de transmission est fortement illusoire et contre-productive, tant aux plans scientifique que praxéologique. L'enjeu de la mise en œuvre d'outillages conceptuels permettant la prise en

compte du contexte dans l'étude de la diffusion des savoirs pourra dès lors apparaître avec clarté. C'est à cette mise en œuvre que propose de contribuer cette note de synthèse.