Document generated on 07/17/2025 7:11 p.m.

Sociologie et sociétés

Acquisition des savoirs et pratiques de groupe
Situating Learning in Communities of Practice

Jean LAVE

Volume 23, Number 1, Spring 1991

Savoirs institués, savoirs informels

URI: https://id.erudit.org/iderudit/001418ar
DOI: https://doi.org/10.7202/001418ar

See table of contents

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)
1492-1375 (digital)

Explore this journal

Cite this article

LAVE, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, *23*(1), 145–162. https://doi.org/10.7202/001418ar

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université de Montréal, 1991

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

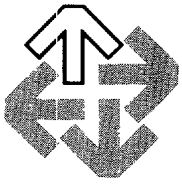
This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Sociologie et sociétés, vol. XXIII, n° 1, printemps 1991, p. 145-162

Acquisition des savoirs et pratiques de groupe



JEAN LAVE

INTRODUCTION

Qu'arriverait-il si un observateur venu d'un horizon culturel et historique différent, sensibilisé par une exploration des formes d'acquisition des savoirs dans différentes parties du monde, considérait les caractéristiques culturelles et historiques propres aux processus d'apprentissage contemporains tels qu'ils s'opèrent aux États-Unis? Au lieu de se tourner vers des activités apparentées à celles de l'école pour se renseigner sur la nature de l'acquisition des savoirs, cet observateur inverserait la perspective, comme l'anthropologue lorsqu'il considère une autre culture à partir de la sienne. Pour analyser l'acquisition des savoirs dans le milieu socioculturel américain avec ses racines historiques propres, il ferait appel à ce que d'autres cultures reconnaissent comme des formes d'apprentissage. Une telle perspective nous incite à repenser la notion d'acquisition des savoirs et à la traiter comme une propriété découlant de la participation périphérique légitime d'une personne, considérée globalement, à l'activité d'un groupe partageant les mêmes pratiques. L'esprit humain, la culture, l'histoire et le monde social apparaissent alors comme des processus interreliés qui se créent mutuellement. Nous estompons ainsi volontairement les divisions qu'établissent les spécialistes des sciences sociales entre les traits des individus, leurs activités et le monde. De telles stratégies d'investigation — définitions de l'*acquisition des savoirs* contraires à l'intuition, point de vue culturel inversé et analyse historique des processus cognitifs — constituent des instruments qui permettront de se rapprocher d'une théorie globale de l'acquisition des savoirs chez les individus, tout en explorant une théorie plus générale sur les activités «situées» dans un contexte social.

En tentant ainsi de repenser l'acquisition des savoirs d'un point de vue social, culturel et historique, je m'oppose aux théories conventionnelles qui tracent de manière simpliste des frontières entre l'individu (et par conséquent le «cognitif») et une version quelconque du monde «extérieur», ou bien qui adoptent une vision constructiviste radicale selon laquelle le monde serait construit (uniquement) de façon subjective ou intersubjective. Selon moi, l'acquisition des savoirs n'est ni entièrement subjective ni entièrement tributaire des interactions sociales. Elle ne se constitue pas non plus isolément du monde social (avec ses structures et ses significations propres) dont elle fait partie. Il faut donc examiner la localisation

et la signification de l'acquisition des savoirs d'un point de vue décentralisé de façon à reconnaître qu'elle est un phénomène social qui se constitue dans un monde connu et habité, grâce à une participation périphérique légitime à des pratiques sociales continues; l'évolution de la compétence est subsumée sous un processus de changement d'identité par l'adhésion à un groupe de praticiens; la maîtrise des pratiques est une caractéristique organisationnelle et relationnelle de ces groupes.

Des études anthropologiques de l'apprentissage peuvent offrir d'autres points de vue culturels sur les processus sociaux de l'acquisition des savoirs et suggérer un mode de conceptualisation de ces processus contraire à l'intuition. L'apprentissage de l'artisanat en Afrique de l'Ouest et l'apprentissage de l'accouchement chez les sages-femmes mayas du Yucatan, entre autres, constituent des pratiques qui mènent à la maîtrise en l'absence de structures didactiques et à l'acquisition d'une compétence inséparable de la création d'une nouvelle identité de maître praticien. Nous interroger sur la nature de ces processus nous amène à nous interroger sur le caractère socioculturel de la reproduction sociale des individus et des groupes partageant des pratiques communes dans la société américaine contemporaine. Quels sont les groupes typiques? Quelles choses les personnes apprennent-elles, comment les apprennent-elles en tant que *participants périphériques légitimes,* et comment se déroule l'apprentissage dans les milieux socialement organisés autour de pratiques quotidiennes et communes? Que peut nous apprendre l'examen des pratiques sociales contemporaines conçues comme une structure complexe de processus interreliés de production et de transformation des groupes et des participants?

En cherchant des réponses à ces trois questions, plusieurs particularités surgissent assez rapidement. Il existe dans notre société des formes de compétence hautement prisées pour lesquelles des relations apparentées à l'apprentissage structurent l'acquisition des savoirs. De plus, en adoptant l'idée d'une «participation périphérique légitime» dans les groupes partageant des pratiques communes, groupes que nous nommeront par la suite groupes de pratiques communes, on voit ressortir bien d'autres formes d'activité socialement organisée qui constituent des milieux d'acquisition de savoirs (par exemple le mouvement des Alcooliques anonymes qui est l'un des exemples considérés dans cet article). Par contre, lorsqu'on considère les milieux d'éducation officiels, explicites et prédominants (l'école est le premier exemple qui vient à l'esprit, mais on reconnaît souvent les mêmes traits en milieu de travail), il est difficile de repérer des groupes de pratiques communes, une maîtrise généralisée et des traditions de participation centripète se modifiant graduellement qui entraînent une évolution de l'identité des apprentis. Il s'agit là d'une assertion qui appelle une démonstration. Dans cet article, je cherche seulement à esquisser la manière dont une théorie de l'apprentissage, défini comme une activité qui s'inscrit dans la société, confirme le caractère *problématique* de cadres socio-institutionnels comme l'école et le lieu de travail qui sont censés permettre l'acquisition des connaissances dans le monde où nous vivons.

Pourquoi l'acquisition des connaissances est-elle problématique dans le monde moderne? L'analyse historique que fait la théorie marxiste des conditions aliénantes de la vie contemporaine pourrait fournir une réponse à cette question. Dans le monde du capitalisme avancé, on semble assister à un manque de connaissances profondes généralisé, notamment dans les milieux qui réclament à cor et à cri des compétences complexes. Les identités liées à l'acquisition des savoirs s'inscrivent dans des processus généralisés qui transforment tout en marchandises. Faire de la main-d'œuvre, du savoir et de l'adhésion à des groupes de pratiques communes des marchandises réduit les possibilités de développement soutenu de l'identité liée à une maîtrise d'un champ de pratiques. Pourtant, même si l'on a circonscrit des formes officielles et obligatoires de maîtrise, les gens n'en continuent pas moins d'apprendre et d'acquérir diverses identités liées à une compétence; les formes d'apprentissage contemporaines fonctionnent souvent de façon indistincte et imprévue et elles doivent, elles aussi, être d'abord reconnues puis expliquées. Cela nous incite à ne pas oublier que les succès et les échecs individuels et institutionnels dans l'acquisition des savoirs sont interdépendants et découlent des mêmes processus historiques.

Je me propose de développer l'argumentation suivante: au lieu de faire de l'acquisition des savoirs dans la société un processus cognitif commun qui amène l'individu à intérioriser les savoirs, je veux démontrer qu'elle résulte d'un processus d'adhésion à un groupe permanent partageant des pratiques communes. Acquérir une identité à titre de membre du groupe et acquérir une compétence sont deux éléments d'un même processus, le premier fournissant une motivation, une orientation et une signification au second qu'il subsume. Dans le monde moderne (notamment au travail et à l'école), il est difficile de passer d'une *participation périphérique* à une participation à part entière et, par conséquent, de *développer* une identité liée à une compétence. En effet, les procédés par lesquels nous divisons et vendons le travail, omniprésents dans nos façons de vendre les biens et services (y compris les connaissances), sectionnent à la fois le déplacement de la périphérie à une participation à part entière ainsi que le champ de la compétence. Poussés à l'extrême, ils séparent l'identité des formes de mise en pratique des savoirs. Il est donc permis de penser que le succès et l'échec dans l'apprentissage des savoirs sont deux aspects des mêmes processus socio-historiques, d'où l'importance de se pencher sur les rapports entre compétence et identité.

POINTS DE VUE CULTURELS ET THÉORIES DE L'ACQUISITION DES SAVOIRS

THÉORIES DES EXPÉRIENCES SITUATIONNELLES

Il semble utile d'aborder les *activités situationnelles* en tentant de clarifier les différences entre les principales théories. En fait, l'expression «activités situationnelles» apparaît de plus en plus fréquemment et sa signification provoque beaucoup de confusion. Cela vient peut-être en grande partie de ce qu'on les conçoit comme un objet unitaire. Pourtant, les activités situationnelles, c'est-à-dire les activités situées et organisées dans un cadre social, sont loin de recouvrir un seul concept; elles ouvrent une perspective théorique générale qui donne lieu à des théories interreliées sur la perception, la cognition, le langage, l'acquisition des savoirs, les agents, le milieu social et leurs relations. En outre, il semble exister au moins trois différents types d'approches situationnelles.

La plus courante est probablement ce qu'on pourait appeler le point de vue de la *cognition élargie*. Ses tenants (Brown, 1989; Greeno, 1988; Pea, 1988) déclarent: pendant quelques années, nous avons analysé l'individu, le processus cognitif interne, les représentations, la mémoire et la solution des problèmes, mais notre théorie devrait englober d'autres choses également. Les individus traitent, représentent et rappellent leurs connaissances dans leurs relations les uns avec les autres et en fonction du milieu social où ils se trouvent. Par conséquent, nous devrions étendre le champ de notre théorie intra-individuelle aux activités et aux interactions sociales de tous les jours.

Pour les tenants de cette théorie, ces activités et interactions deviennent alors des conditions dont ils étudient les *effets* sur la cognition individuelle. Cependant, même perçue comme la résultante de processus sociaux, la «cognition» elle-même ne donne pas lieu à une reconceptualisation du point de vue social. Un défenseur de cette théorie ferait sans doute valoir qu'un individu qui pense seul dans une forêt n'est pas dans une situation de cognition sociale.

Selon le deuxième point de vue, d'ordre interprétatif, l'activité situationnelle est associée à l'utilisation d'un langage ou à des interactions sociales. Les «interprétativistes» (Rommetveit, 1987; Suchman, 1987) soutiennent que nous vivons dans un monde pluraliste composé d'individus dont les expériences s'inscrivent dans une perspective unique. Cette conception contraste avec celle des tenants du premier point de vue qui conçoivent un monde cartésien, immobile et extérieur à l'individu, où les mots ont un sens référentiel fixe, où les agents rationnels («scientifiques», «experts») n'ont, idéalement, ni sentiments ni d'intérêts et veillent à la communication linéaire des «informations» sans faire jouer des relations de pouvoir ou de contrôle (Rommetveit, 1987). À l'opposé, selon le point de vue

interprétatif, le sens des mots est négocié, l'utilisation d'une langue est une activité sociale au lieu d'être une transmission individuelle d'informations et la cognition situationnelle est toujours liée à un intérêt. Les sentiments et les préoccupations sont des outils importants pour désambiguïser et structurer les situations au lieu d'être des sources de distorsion d'une pensée rationnelle. Selon cette position, le monde n'est pas indépendant de la construction qu'en font les agents, d'où l'accent mis sur la négociation et le «ré-enregistrement» de la «situation». Dans ce contexte, le caractère situationnel ne doit pas être confondu avec une localisation physique dans le monde, avec un endroit, un milieu ou un environnement donné dans lequel il est possible d'entrer. L'utilisation d'un langage et, par conséquent, la signification s'inscrivent plutôt dans une interaction sociale négociée, intéressée et intersubjective. C'est là un point de vue fort différent de celui de la plupart des cognitivistes, qui posent l'existence d'un contexte physique contraignant.

Rommetveit (1987) voit se dessiner une convergence entre la cognition élargie et la position interprétative, considérées comme diamétralement opposées jusqu'à maintenant. Il soutient que ce rapprochement est dû aux scientifiques cognitifs et aux chercheurs en intelligence artificielle (par exemple H. Dreyfus, T. Winograd) qui adoptent une vision herméneutique de la signification situationnelle. Par ailleurs, les deux points de vue opposés ont ceci de commun que leurs tenants respectifs excluent totalement le monde social en tant qu'objet d'étude. Un tel compartimentage, que ce soit à des fins pratiques ou théoriques, a pour conséquence de nier la possibilité que les sujets soient fondamentalement *constitués* par leurs relations avec le monde et par leurs activités dans ce monde. Cela permet aux tenants d'un troisième point de vue, celui des théories des pratiques sociales, de soutenir que les situations que prennent en compte la théorie de la cognition élargie et la théorie interprétative ne sont pas vraiment des activités situationnelles, puisqu'elles ne fournissent que des précisions partielles sur les unités et les questions analytiques indispensables à la définition d'une activité située et organisée dans un cadre social.

Le troisième point de vue, auquel je donnerai le nom de pratiques sociales situationnelles (et, le cas échéant, d'acquisition des savoirs en situation), partage plusieurs principes avec la théorie interprétative des situations. Ses tenants (Lave et Wenger, 1991; Chaiklin et Lave, 1991) insistent sur l'interdépendance relationnelle entre l'agent et le monde, l'activité, la signification, la cognition, l'acquisition de savoirs et la connaissance. Ils soulignent le caractère négocié, inhérent à la vie sociale, de la signification et le caractère intéressé, préoccupé de la pensée et de l'action des personnes engagées dans une activité.

À la différence des tenants des deux autres points de vue, toutefois, ils soutiennent que l'acquisition de savoirs, la pensée et la connaissance sont des relations entre des personnes engagées dans une activité *dans et avec un monde socialement et culturellement structuré*. Ce monde est lui-même socialement constitué. Ainsi, ce que nous considérons comme la *nature* est tout autant engendré par la société que l'est une pause-café. Quant à cette action générative, elle naît des relations dialectiques entre le monde social et les personnes engagées dans une activité; tous deux produisent et reproduisent à la fois le monde et les personnes engagées dans l'activité. La connaissance du monde social fait toujours appel à des agents sociaux de médiation et elle est toujours modifiable. Sa signification pour des acteurs donnés, son cadre et les relations que les hommes entretiennent avec lui et en lui sont produits, reproduits et modifiés dans le cours d'activités (qui englobent la parole et la pensée, mais ne peuvent être réduites à l'une ou l'autre). Dans les théories des pratiques sociales, la notion situationnelle diffère encore de celle des deux autres points de vue puisque ses tenants insistent sur le fait que la cognition et la communication, tant au sein du monde social qu'avec lui, s'insèrent dans l'évolution historique d'une activité continue. Il s'agit donc également d'une théorie critique, puisque les pratiques des spécialistes des sciences sociales doivent être analysées en fonction des mêmes données historiques et situationnelles que toutes les autres pratiques étudiées. Selon ce troisième point de vue, l'apprentissage des pratiques sociales se fait dans le monde où l'on vit, le problème étant de traduire cet énoncé en une approche analytique spécifique de l'acquisition des savoirs.

L'ACQUISITION DES SAVOIRS CONSIDÉRÉE COMME UNE PARTICIPATION PÉRIPHÉRIQUE LÉGITIME: LES SAGES-FEMMES MAYAS DU YUCATAN

Supposons qu'il n'y ait pas vraiment de frontière entre les aspects intra- et extra-crâniens de l'expérience humaine, mais plutôt des incorporations partielles réciproques, récursives et transformées de la personne et du monde, dans un champ complexe d'interrelations. Cette supposition va de soi si nous concevons les «apprenants» comme des personnes entières engagées dans une activité avec et dans le monde. Elle conduit à décrire ainsi l'acquisition des savoirs: «la participation périphérique légitime» devient une voie à deux sens entre, d'une part, l'acquisition d'une compétence et d'une identité — la production de personnes — et, d'autre part, la production et la reproduction de groupes de pratiques communes. Les nouveaux venus deviennent des anciens grâce à un processus social de participation de plus en plus centripète qui dépend d'un accès légitime aux pratiques continues du groupe. Avec le temps, le nouveau venu modifie sa compréhension de ces pratiques en profitant d'occasions improvisées pour participer en périphérie à l'activité continue du groupe. La compétence est englobée dans le processus permettant de devenir un participant à part entière, un ancien, et d'assumer l'identité de praticien.

Les mots utilisés ici — *anciens/nouveaux venus, participants à part entière, participants périphériques légitimes,* mais non *enseignants/élèves* ou *experts/novices* — résultent de la recherche d'une façon de traiter de relations sociales dans lesquelles les personnes et les pratiques évoluent, se reproduisent et se transforment mutuellement. Les mots *maître* et *apprenti,* dans le sens où je les utilise, ne sont pas une forme déguisée des relations enseignant/élève. Les maîtres n'ont habituellement pas d'influence directe et didactique sur l'apprentissage des apprentis, bien qu'ils jouent souvent un rôle crucial à cet égard en donnant aux nouveaux venus accès aux pratiques du groupe. Il est nécessaire d'analyser en détail la notion «devenir un maître praticien» ainsi que celle de «maîtrise» qui lui est liée, notions qui suggèrent un rapport étroit entre acquérir une compétence et créer une identité de praticien à part entière.

Les études des ethnographes sur l'apprentissage concordent sur une série de points. Cela est fort encourageant, étant donné la diversité des formes d'apprentissage relevées par les anthropologues qui se sont intéressés à ce sujet. Des études ethnographiques menées au Mexique (Jordan, 1989), en Afrique de l'Ouest (Goody, 1982; Lave, 1983) et à Hong-Kong (Cooper, 1980) ainsi que des descriptions de l'apprentissage artisanal en Afrique de l'Est, King notamment, (1977), démontrent que l'apprentissage intervient dans diverses formes de production (Goody, 1982). Le processus d'acquisition de savoirs s'insère dans des pratiques continues, de sorte que l'enseignement n'occupe pas une place centrale. L'évaluation des progrès de l'apprenti fait partie intégrante de sa participation à la poursuite des activités de travail. Par conséquent, l'apprentissage ne donne habituellement pas lieu à des examens externes ni ne fait l'objet de beaucoup de louanges ou de blâmes, puisque les progrès sont visibles, aux yeux de l'apprenti et des autres, dans le travail lui-même. L'organisation de l'espace et la coordination entre les participants ou, de façon plus générale, l'accès et la participation de l'apprenti au travail constituent d'importantes conditions pour apprendre.

Une nouvelle analyse de ces cas, en tant qu'exemples de l'acquisition de savoirs par une participation périphérique légitime, mène à des conclusions quelque peu différentes (Lave et Wenger, sous presse). Une différence d'interprétation est particulièrement importante: le processus permettant de devenir un praticien à part entière grâce à une participation de plus en plus intense, interreliée et compétente, d'une part, et grâce à l'organisation des méthodes de travail, d'autre part, ne coïncide généralement pas avec les niveaux où l'organisation du travail est conçue ou déterminée. Il s'ensuit que les perspectives sur le travail qu'a l'apprenti varient et que sa compréhension des pratiques évolue au cours de l'apprentissage. Les relations *changeantes* des nouveaux venus avec l'activité continue et avec les autres praticiens — relations trop complexes pour que nous puissions les décrire dans cet

article — remettent en question l'hypothèse selon laquelle les modes de transmission des connaissances déterminent le niveau de compréhension générale des anciens.

Des tentatives de comparaison entre la scolarisation et l'apprentissage ont aussi donné lieu à quelques analyses remarquablement convergentes (par exemple Becker, 1972; voir également Geer, 1972; Jordan, 1989; Lave et Wenger, sous presse). Ainsi, Becker reconnaît que l'acquisition de connaissances par la pratique est une caractéristique généralisée et omniprésente dans la vie contemporaine. Il souligne que les apprentis sont plongés au milieu d'activités propres à leur métier. Ils ont très tôt l'occasion d'observer les pratiques communes du groupe dans toute leur complexité et ils acquièrent une perspective dépassant les tâches particulières qui les occupent ou qui sont les plus facilement observables. Dans l'apprentissage, cette perspective élargie semble le pivot des processus d'acquisition de connaissances. Becker poursuit en suggérant que l'apprenti, parce que l'ensemble des activités lui est accessible, établit son propre programme d'études; l'apprentissage fournit ainsi un cadre individualisé et réaliste pour apprendre.

Becker soutient également qu'en situation d'apprentissage deux grandes difficultés nuisent à l'acquisition des savoirs. Selon lui, l'un de ces défauts est la rareté des ressources enseignantes, si bien que chaque apprenti doit lui-même prendre l'initiative de recruter celles-ci. Je ne partage pas cet avis et je reviendrai tantôt sur ce point. L'autre difficulté a trait à des contraintes structurelles dans l'organisation du travail qui empêchent l'apprenti d'avoir accès à toute la gamme des activités et, par conséquent, de pouvoir maîtriser son métier. Becker cite à titre d'exemple irréfutable une étude sur l'apprentissage de la boucherie dans un programme parrainé par un syndicat qui alliait la formation dans une école technique à un stage (Marshall, 1972). Marshall décrit ce programme fort inefficace qui présente entre autres les caractéristiques suivantes:

> Le directeur du supermarché veille à ce que des ouvriers qualifiés puissent préparer une grande quantité de viande de façon efficace en les spécialisant dans des tâches courtes et répétitives. Il utilise les apprentis là où ils seront le plus efficaces pour lui, à la machine qui emballe la viande. Toutefois, cette machine ne se trouve pas dans la chambre froide où les ouvriers coupent la viande.

Selon les termes utilisés dans cet article, ces apprentis bouchers sont des «participants légitimes dans un groupe de pratiques communes de bouchers», mais en tant que «participants périphériques», ils n'ont pas accès à la coupe des viandes. Bien des caractéristiques de l'organisation du travail peuvent influer sur l'apprentissage et la compréhension générale de ceux qui apprennent sur le tas. Citons notamment la rentabilité, l'efficacité, le contrôle de la cadence et de l'uniformité du travail, la ségrégation dans l'espace et le temps de tâches interreliées, les politiques en matière de contrôle des connaissances.

Selon les formes d'apprentissage, il existe différents modes et degrés d'exploitation des apprentis en tant que main-d'œuvre gratuite ou bon marché. Dans l'histoire européenne et américaine, l'*institution* de l'apprentissage s'est acquis à juste titre une réputation atroce en tant que mécanisme de recrutement, de contrôle et d'exploitation des enfants et des autres recrues. En outre, cette institution joue aujourd'hui un rôle dans la reproduction de la structure des inégalités sociales dans les pays d'Europe occidentale où elle fait partie du système d'éducation public (Allemagne de l'Ouest). Il existe des circonstances historiques différentes, notamment en Afrique où l'apprentissage a été presque ignoré, dans l'histoire récente, en tant qu'instrument des politiques étatiques et où d'autres formes locales ou indigènes fleurissent depuis très longtemps. Dans ces pays, l'apprentissage ne semble pas avoir créé assez d'inégalités dans les relations de pouvoir, entre les apprentis et ceux qui pouvaient s'ériger en patrons en raison de leur capital économique et culturel, pour favoriser la croissance des pratiques d'exploitation que l'on retrouve souvent dans les pays où prédominaient de puissantes formes commerciales et industrielles de production capitaliste. Ainsi, les contrats d'apprentissage, qui pouvaient faire de la main-d'œuvre des esclaves, et l'exploitation des enfants qui ont caractérisé l'apprentissage dans certains contextes historiques sont loin d'être

la règle partout. Les exemples fournis par l'Afrique de l'Ouest, le Yucatan et d'autres lieux nous inclinent fortement à croire qu'une telle exploitation ne fait pas nécessairement partie intégrante des conditions d'acquisition d'un métier par apprentissage. Parallèlement, là où l'apprentissage constitue une forme d'exploitation de la main-d'œuvre, la même situation caractérise tous les types d'acquisition des savoirs et ne représente pas uniquement un «facteur» exogène ou insignifiant dans les milieux où se poursuit une formation.

Jordan (1989) a effectué des recherches approfondies sur les sages-femmes mayas du Yucatan, dont l'apprentissage est tout à fait différent — plus efficace et moins exploiteur — que celui des bouchers. Ces apprenties sont des participantes périphériques, des participantes légitimes et légitimement périphériques à la pratique de l'accouchement. Elles ont accès à un vaste savoir et à une participation croissante aux pratiques des sages-femmes. À noter qu'il serait difficile de démontrer que l'enseignement est le mode de «transmission» des connaissances chez les sages-femmes. Voici ce que dit Jordan:

> L'apprentissage se fait tout naturellement dans le cours de la vie quotidienne. Il se peut même qu'il ne soit pas du tout considéré comme une sorte d'enseignement. Les filles mayas qui deviennent plus tard des sages-femmes ont généralement une mère ou une grand-mère sage-femme, puisque c'est un métier qui se transmet dans une même famille [...] Les filles de ces familles, sans être identifiées comme des apprenties sages-femmes, absorbent tout naturellement en grandissant l'essentiel des pratiques ainsi que certaines connaissances précises sur beaucoup de méthodes. Elles connaissent la vie que mène une sage-femme (par exemple la nécessité de quitter son foyer à toute heure du jour ou de la nuit), le genre d'histoires que racontent les hommes et les femmes qui viennent la consulter, les espèces d'herbes et les autres remèdes qu'elle doit préparer, etc. Toutes jeunes, elles sont peut-être restées assises tranquillement dans un coin pendant que leur mère faisait un massage prénatal; elles l'ont entendue parler de cas difficiles, de naissances miraculeuses et ainsi de suite. Plus vieilles, elles ont peut-être été chargées de transmettre des messages, d'aller chercher certaines choses ou de préparer le matériel nécessaire. Une jeune fille peut accompagner sa mère lorsque celle-ci, en revenant de sa visite quotidienne au marché, s'arrête chez une accouchée. Plus tard, lorsqu'elle aura elle-même eu un enfant, il se peut qu'elle assiste à une naissance, peut-être parce que sa vieille grand-mère avait besoin d'être accompagnée sur la route; elle se trouvera ainsi à faire pour une femme en travail ce qu'une autre femme a fait pour elle lorsqu'elle a eu son enfant; en d'autres mots, elle peut être appelée à son tour [...] à soutenir la femme en travail [...] Par la suite, elle peut même faire des massages à certaines clientes. À un moment donné, elle décide peut-être qu'elle veut vraiment faire ce genre de travail. Dans ce cas, elle observe attentivement, mais pose rarement des questions. Celle qui lui sert de mentor considère leur association avant tout comme une chose utile pour elle. («Comme Rose sait faire des massages, je pourrai l'envoyer à ma place lorsque je serai trop occupée.») Avec le temps, l'apprentie assume une part de plus en plus grande des activités, en commençant par les tâches routinières et ennuyeuses pour finir par celle qui est considérée au Yucatan comme la plus importante au point de vue culturel, l'expulsion du placenta. (Jordan, 1989, p. 932.)

Jordan a décrit une situation où l'apprentissage est doté d'une structure et d'une forme par une participation périphérique à une activité continue. Le savoir s'apprend de façon improvisée dans la pratique; dès le début de l'apprentissage, les objectifs deviennent clairs aux yeux des apprenties.

Cependant, ces constatations inquiètent Becker qui craint que l'absence intentionnelle de conseils ou de directives rendent l'apprentissage difficile, sinon impossible. Je suis en désaccord avec lui sur ce point parce que je considère que d'autres ressources que l'enseignement permettent aux nouveaux venus d'acquérir la connaissance et la compétence des anciens. Elles se retrouvent dans au moins deux aspects de l'apprentissage. L'un est

l'existence dès le départ d'une vue d'ensemble de ce qu'il faut apprendre. L'observation fréquente d'une activité continue, comme dans le cas des apprenties sages-femmes, constitue en fait une démonstration des objectifs que les nouveaux venus voudront et devront atteindre. L'autre aspect est l'idée que la connaissance et la compétence s'acquièrent au cours du processus (dont l'apprenti fait partie intégrante) permettant de devenir un maître praticien dans un groupe de pratiques communes. Ce processus global de constitution d'une identité est à la fois un résultat de la participation et une motivation à participer. C'est par lui que s'organise une compétence commune et partagée, bien que personne n'entreprenne spécifiquement d'inculquer uniformément cette compétence à un groupe d'apprentis. Étant donné qu'une activité qui se poursuit chaque jour structure les ressources nécessaires à l'apprentissage, il arrive sans doute rarement qu'un apprenti doive prendre l'initiative de rechercher un enseignement pour pouvoir apprendre. Une participation à l'activité qui augmente graduellement ainsi que toute une série de relations avec les tâches de pairs plus ou moins habiles constituent également des ressources d'apprentissage. (Je traiterai plus loin de la question de la disponibilité de ressources structurant l'apprentissage dans les lieux de travail modernes.)

En résumé, en considérant l'acquisition des savoirs en situation, nous découvrons comment la participation croissante des nouveaux venus à des pratiques continues en fait graduellement des anciens. De nouveaux venus ayant en vue des objectifs globaux, une vision initiale de l'activité dans son ensemble, des improvisations à l'intérieur d'un champ d'activités aux structures multiples avec des quasi-pairs et des exemples des pratiques des anciens, telles sont les caractéristiques des groupes de pratiques communes qui se reproduisent avec succès.

IDENTITÉ ET PARTICIPATION: LES ALCOOLIQUES ANONYMES

La description de l'apprentissage des sages-femmes du Yucatan fournit un aperçu de la façon dont se fait l'acquisition des savoirs par la pratique et de ce que signifie la progression vers une participation à part entière dans un groupe de pratiques communes. Une analyse du processus permettant de devenir un alcoolique sobre dans le mouvement des Alcooliques anonymes montre plus en détail comment la formation d'une identité est une entreprise dont l'organisation et les activités constituent les moyens par lesquels les membres deviennent des participants à part entière; elle montre aussi comment cette entreprise subsume le genre de connaissances et de compétence qui sont généralement censées représenter l'objectif des activités des nouveaux venus.

Il peut sembler curieux de faire du mouvement AA un milieu d'acquisition de savoirs. Cette optique découle de l'idée que l'acquisition de savoirs se fait par la participation périphérique légitime à des groupes de pratiques communes. En fait, l'une des caractéristiques les plus utiles d'une théorie de l'«activité située dans un contexte social» est de faire des groupes de pratiques communes des objets d'analyse en tant que milieux d'acquisition de savoirs. Le mouvement AA constitue ainsi un groupe d'activités communes dans lequel les nouveaux venus acquièrent graduellement une identité, celle d'alcoolique sobre. Voici comment Cain (non daté) décrit leur apprentissage de l'abstinence:

> Le changement que subissent les hommes et les femmes [...] est beaucoup plus qu'un changement de comportement. C'est une transformation de leur identité de non-alcoolique buveur à celle d'alcoolique sobre, et cette transformation influe sur leur façon de voir les choses et d'agir dans le monde [...]
> Par «identité», j'entends la façon dont une personne se perçoit et se comprend ainsi que la façon dont elle est perçue par les autres, et une perception qui demeure passablement constante [...] (p. 4).

> En tant que système culturel dans lequel personne ne naît, toutes les croyances des AA doivent être apprises. Il faut apprendre à présenter et à interpréter des événements et des expériences, à adopter le comportement ainsi que les valeurs d'un alcoolique

> AA, à déterminer la position qu'occupe son identité d'alcoolique dans la hiérarchie de ses identités. Bref, il faut acquérir l'identité des AA et intérioriser les distinctions morales et esthétiques du mouvement. Cette information culturelle se transmet par les publications des AA, par les échanges au cours des réunions et par les interactions entre deux membres. Un important instrument de cette transmission passe par l'histoire personnelle de chacun (p. 8).

Les nouveaux membres des AA commencent par assister à des réunions où les anciens racontent leur passé de buveurs et leur cheminement vers la sobriété. La contribution d'un tout nouveau membre peut consister uniquement à faire un geste en silence, celui de prendre un jeton blanc à la fin de la réunion pour indiquer qu'il a l'intention de ne pas boire pendant les vingt-quatre heures suivantes. Des anciens ont peut-être présenté pendant une heure un récit soigné de leur vie d'alcooliques qu'ils ont passé des mois ou des années à mettre au point. Cain soutient que la principale tâche des AA est de se reforger une identité en créant ces histoires et, ce faisant, de trouver la signification de leur action passée et future dans le monde.

Un apprenti alcoolique, qui assiste à plusieurs réunions par semaine, passe son temps en compagnie de quasi-pairs et d'adeptes; en écoutant des témoignages à ses premières réunions, il a une vision globale de la raison d'être du groupe. Les histoires de buveurs publiées par les AA et celles qui sont racontées par les anciens fournissent aussi des modèles précis pour la construction du récit d'une vie de AA. Quant aux objectifs, ils sont précisés dans les douze étapes menant à la sobriété qui guident l'apprenti dans le processus lui permettant de passer d'une participation périphérique à une participation à part entière au mouvement. Très tôt, les nouveaux venus apprennent à faire précéder leurs interventions d'une simple phrase qui les identifie («Je suis un alcoolique en voie de rétablissement»), puis à se présenter et à se résumer les problèmes qui les ont conduits chez les AA. Au début, ils décrivent les événements dans des termes qui ne sont pas ceux des AA. Leurs récits sont suivis de contre-exemples fournis par des membres plus expérimentés qu'eux qui ne les critiquent pas et ne les corrigent pas directement. Peu à peu, les nouveaux venus commencent à brosser un tableau qui correspond plus étroitement au modèle des AA et ils parviennent par la suite à énoncer, dans les réunions publiques, des témoignages qui confirment leur compétence et qui sont validés par les autres parce qu'ils démontrent une compréhension adéquate (Cain, p. 10). La visite qu'ils font à un buveur, à la douzième étape, afin de tenter de le persuader de devenir un nouveau membre du mouvement, marque une nouvelle phase de participation qui fait d'eux des anciens reconnus.

Chez les AA, il semble y avoir deux types de réunions, les réunions générales et les discussions en groupe. Les discussions tendent à ne porter que sur un seul aspect qui deviendra par la suite un élément du récit reformulé d'une vie; elles peuvent porter sur l'une des douze étapes, sur des notions comme «admettre son impuissance», «faire amende honorable», «éviter le premier verre» (Cain, p. 27). Ces discussions ont un double but. Les participants entreprennent de rester sobres et, en s'acquittant de cette tâche, de se construire graduellement une identité. Une participation partielle à des segments de travail dont la complexité et l'ampleur s'accroissent (ce thème se retrouve également dans l'analyse de Jordan) décrit l'évolution de la participation des nouveaux venus au mouvement AA à mesure qu'ils deviennent peu à peu des anciens. Viendra un moment où ceux qui se déplacent vers le centre et vers une participation à part entière réussiront de mieux en mieux à ne pas boire, à faire amende honorable, à formuler le récit de leur vie dans les mots des AA, à imaginer et à raconter des histoires de AA, toutes ces preuves de compétence étant subsumées dans le fait de devenir un alcoolique sobre.

L'apprentissage des sages-femmes du Yucatan et celui des Alcooliques anonymes semblent tous deux assez simples, en ce sens que les apprentis ont accès à l'activité quotidienne par quoi on est ou on devient membre. La pratique du métier de sage-femme ou l'adhésion au mouvement AA ne semblent pas dresser d'obstacles structurels dévastateurs

qui empêchent les nouveaux venus de devenir graduellement des anciens. Étant donné que, pour survivre, le groupe doit consacrer une partie de son activité à l'organisation de sa propre reproduction, les *obstacles* structurels à l'apprentissage ne peuvent constituer les seules forces organisationnelles pertinentes en jeu. Aucun groupe «rationnel» ne peut exclure la production d'anciens de son programme de mesures structurelles cruciales, et une façon de remplir cet objectif est de faire accéder les apprentis à une participation à part entière. Néanmoins, les remarques esquissées jusqu'à maintenant tracent, à bien des égards, un tableau trop net et trop cohérent de l'acquisition des savoirs.

ANALYSE HISTORIQUE, GROUPES ET COGNITION

GROUPES DE PRATIQUES COMMUNES ET PROCESSUS D'ACQUISITION DES SAVOIRS

J'ai affirmé au début de cet article que la participation à un groupe de pratiques communes à titre de membre permettait au nouveau venu de se façonner une identité et, ce faisant conférait une structure et une signification à la compétence acquise. J'ai considéré cette démarche comme un tout sans faille. Il y a pourtant des discontinuités structurelles omniprésentes dans les processus d'acquisition des savoirs. Il y a tout lieu de croire que, dans n'importe quel milieu, cette démarche est une entreprise complexe qui fait intervenir jusqu'à un certain point chez les participants des intérêts irréductiblement opposés. Cela est vrai du groupe des sages-femmes du Yucatan et des AA comme de tout autre groupe de pratiques communes. Le processus permettant de devenir un praticien à part entière dans un groupe de pratiques communes fait intervenir une double production: la production d'une continuité avec les pratiques des anciens *et* le remplacement des pratiques des anciens (Lave et Wenger, sous presse). Les nouveaux venus et les anciens dépendent les uns des autres: les premiers pour apprendre et les seconds pour assurer la survie du groupe. Parallèlement, le succès de leur activité dépend du remplacement éventuel des anciens par les nouveaux venus devenus eux-mêmes des anciens. Cette situation suscite des tensions déterminantes dans les processus d'acquisition des savoirs. (Cain fait allusion à ces tensions lorsqu'il traite les alcooliques qui adhèrent au mouvement et le quittent par intermittences.)

Ces tensions ne mettent pas fin aux relations de production des savoirs. La création d'une identité de praticien est une entreprise collective, et elle n'est que partiellement une question de perception de soi, d'histoire personnelle et de substance individuelle. Elle est aussi une façon de parler de la constitution du groupe lui-même par l'activité de ses praticiens. Elle suppose en outre la reconnaissance et la validation par les autres participants des pratiques changeantes par lesquelles les nouveaux venus deviennent des anciens. Avant tout, sans participation avec les autres, le vécu de l'identité pourrait n'avoir aucun fondement. Cette conception de l'acquisition des savoirs attire l'attention sur les façons complexes dont les personnes et les groupes de pratiques communes (ce qui est *intérieur* et *extérieur*) se constituent eux-mêmes et par l'action de l'autre.

Les sociologues marxistes ont analysé ces relations d'incorporation, considérées comme des processus de transformation en sujets et en objets, entre les individus et les groupes de pratiques communes et tenté de définir leur caractère particulier dans la société contemporaine. Leur analyse part des principes structurels fondamentaux de la société moderne. Elle situe les personnes et leur adhésion à des groupes dans la contradiction qui fait de leur production une marchandise. Les produits du travail de l'homme deviennent une marchandise lorsqu'ils ne sont plus fabriqués à cause de leur valeur utilitaire pour ceux qui les fabriquent, mais à cause de leur valeur d'échange, pour servir les intérêts et les fins d'autres personnes sans lien direct avec la vie de ceux qui les fabriquent. Comme tels, les objets qui résultent du travail occupent une place de plus en plus excentrique dans la vie des travailleurs qui les fabriquent en échange d'argent dans un marché global et anonyme. Cette situation s'intensifie lorsque le *travail* lui-même qui entre dans leur fabrication subit le même sort.

La transformation des éléments de production en marchandises, ce processus de commodification, place l'homme dans une tenaille formée des deux aspects interreliés du concept d'aliénation. L'un est la transformation anthropomorphique des objets qui deviennent ainsi les principales formes de liens entre les gens. L'autre est la transformation en objets des personnes qui acquièrent une valeur d'échange en tant que sources de travail (un étudiant classé «A», un joueur de baseball échangé à une autre équipe). Ces deux concepts sont utiles au développement de ma thèse parce qu'ils renvoient à un certain niveau de croyance et d'action dans le monde, et c'est à ce niveau que prennent forme en pratique la participation, la création d'une identité et la compétence. Selon le premier concept, par suite des relations structurantes entre les *produits* de l'activité humaine du point de vue de leur valeur d'échange, nous en venons — à tort — à donner aux objets (dans tous les sens de ce mot) des propriétés de pouvoir, d'intention et d'action qui n'appartiennent en propre qu'aux agents humains faisant partie des groupes de pratiques communes. L'entrevue d'un anthropologue avec le directeur de la publicité internationale de la compagnie Coca-Cola fournit un exemple frappant de ce phénomène:

> W. M. O. (l'anthropologue): Il y a une expression que l'on entend parfois dans la communauté universitaire: la coca-colonisation du monde. Vous l'avez certainement entendue, vous aussi?
> M. M. (directeur de la publicité): Oui. Je l'ai déjà entendue. Je ne crois pas qu'il soit juste de parler ainsi. Il se trouve que Coca-Cola est la marque la plus populaire au monde, et les gens s'en prennent à notre produit pour cela...
> W. M. O.: L'expression vous semble-t-elle fausse ou correspond-elle à ce que vous ressentez?
> M. M.: Elle est fausse parce que *tout ce que veut cette chose, c'est vous rafraîchir, et elle est prête à comprendre votre culture, à avoir un sens pour vous, à s'adapter à vous... Je ne crois pas que Coca-Cola projette. Je crois qu'il reflète.*
> W. M. O.: Il reflète? Dans quel sens?
> M. M.: Un style de vie, une civilisation, une culture.
> W. M. O.: Ce sont des choses indépendantes de Coca-Cola? Il n'a aucune part dans leur création?
> M. M.: *Coca-Cola les regarde, puis place un miroir en face de vous. Parfois, c'est une fenêtre qu'il met en face de vous et qui vous permet de voir comment vous aimeriez être.* (O'Barr, 1989, p. 15). (C'est moi qui souligne.)

De toute évidence, on a attribué à des produits comme Coca-Cola les qualités d'un agent humain. On a aussi doté la compétence (par exemple le Q.I.) de propriétés distinctes et dynamiques, indépendamment des groupes pour qui les connaissances constituent une dimension diffuse, structurée de façon caractéristique, répartie entre les membres.

L'autre aspect de l'aliénation découle de la transformation du travail en marchandise par la vente et l'achat, au moyen des salaires, de la force de travail d'êtres humains qui ne consacrent plus leur vie à trouver avant tout des solutions qui répondent à leurs besoins. En ce sens, l'*aliénation* implique l'idée de séparation, c'est-à-dire l'abstraction ou l'extraction des formes centrales de participation à la vie (travail, connaissances, compétence) des êtres humains qui les produisent réellement; on attribue ainsi à tort à ces derniers des propriétés d'objets. Il en résulte notamment que l'activité humaine devient un moyen au lieu d'être une fin en soi; les personnes qui travaillent deviennent une *main*-d'œuvre ou des *travailleurs* plutôt que des maîtres.

Ce sont là les aspects dominants de l'économie politique et de la culture occidentales. Ils sont pertinents pour l'analyse situationnelle des relations entre le développement d'une compétence et l'élaboration d'une identité, d'un mode de participation et d'un groupe de pratiques communes, bien que j'aie traité jusqu'à maintenant de l'adhésion à un groupe et de l'acquisition des savoirs comme d'un tout unifié sous les termes de *maîtrise* ou de participation à part entière. En effet, voir dans tout ancien un maître praticien ne reflète

pas la manière dont l'identité et la compétence sont généralement formées ou déformées lorsque triomphent les effets de la transformation des êtres humains en objets et des objets en êtres humains. Ce qui donne en partie à la notion de maîtrise sa connotation sans faille, c'est qu'elle unit l'identité de maître à la compétence à acquérir. Considéré sous cet angle, l'apprentissage semble échapper aux effets de la transformation du travail en marchandise. Dans le monde actuel, cependant, une grande partie de l'activité humaine se fonde sur la division et sur la vente du travail en échange d'un salaire. Le fait qu'il a un prix a modifié de façon indélébile la signification actuelle du *travail*. L'agent a peu de possibilités de se forger une identité, ce qui suppose acquérir une maîtrise, parce que la transformation du travail en marchandise implique une dissociation de la valeur du travail et de celle de la personne. Dans ces conditions, la valeur de la compétence, transformée en force de travail abstraite, est coupée de la création d'une identité personnelle. Comme il n'est pas possible de devenir maître, la valeur associée à la compétence qui subsume l'identité de maître se porte sur autre chose ou disparaît.

Une telle analyse met en péril le concept de formation par la pratique. D'une part, il semble qu'à cause des modalités d'acquisition des savoirs dans la société contemporaine, les possibilités de passer maître n'existent que dans les activités qui continuent d'être associées à une forme d'apprentissage, par exemple dans les programmes d'études supérieures des universités ainsi que dans l'exercice de la médecine, du droit et des arts. D'autre part, j'ai soutenu que pour qu'il y ait acquisition de savoirs, la création d'une identité et la maîtrise graduelle d'une compétence doivent faire partie intégrante du processus de participation. Voyons ce qu'il en est.

LE LIEU DE TRAVAIL ET L'ÉCOLE

Dans le monde contemporain, les sages-femmes du Yucatan et les Alcooliques anonymes se situent à l'extérieur du monde de l'éducation, des lieux de travail et de la place du marché (sans être immunisés contre leurs effets; voir Jordan, 1989). Pour étayer mon hypothèse sur la nature du monde social contemporain (aliénation et dissociation entre compétence et création d'une identité), il peut être utile de considérer les milieux dans lesquels, pourrait-on soutenir, de tels effets se font le plus sentir, soit le milieu de travail et l'école. Deux principes émergent au terme de cet exercice. Tous deux ont trait aux relations *entre* les groupes de pratiques, d'une part, et la situation plus large de ces groupes dans un ensemble social, d'autre part. Le premier principe pose la prévalence des identités de valeur négative (par exemple: «Nous ne sommes que des enregistreurs de chiffres»; «Nous ne connaissons pas la vraie mathématique»); le second pose la nature *ad hoc*, interstitielle des groupes de pratiques où des identités *sont* créées et où l'acquisition continue de connaissances est possible.

Examinons chacun de ces principes. Tout d'abord, la transformation des connaissances en marchandises et l'aliénation marquent les expériences et leurs interprétations et entraînent la création d'identités dont la valeur est dévaluée ou négative. Elles contribuent également à la dévaluation de la *compétence des personnes* en comparaison de la valeur concrète accordée à *la connaissance en tant que marchandise*. En second lieu, les contraintes structurelles qui s'exercent *sur* les groupes de pratiques communes (et non de l'intérieur) jouent un rôle important dans la production d'une évaluation négative de leur existence et de leur action. En d'autres mots, la spécialisation professionnelle, la chaîne de montage et d'autres stratégies de contrôle — par la division — du travail et des travailleurs rétrécissent les possibilités d'apprentissage à des canaux d'une étroitesse absurde et réduisent, par le fait même, la signification de l'adhésion à un groupe. La valeur de la maîtrise diminue dans un groupe de pratiques communes lorsque le processus de participation centripète est limité ou étouffé de cette façon. La valeur accordée au titre d'ancien peut se réduire à la valeur quelconque accordée au fait d'avoir simplement subsisté dans un milieu donné pendant une longue période.

Dans un groupe de pratiques communes dont l'éventail d'activités reproduit étroitement les niveaux de l'organisation humaine et où une participation cohérente et enrichissante est possible, comme chez les sages-femmes et chez les alcooliques sobres, on retrouve les conditions et les ressources nécessaires à une participation centripète et à la maîtrise éventuelle. Pourtant, il existe un paradoxe. C'est précisément dans les organisations où il est courant d'exercer un contrôle au moyen du rétrécissement, de la dévalorisation ou de la fragmentation de la participation à part entière, c'est-à-dire dans les lieux de travail et les écoles, que l'apprentissage est le plus souvent une raison d'être institutionnelle et a les plus fortes chances de ne pas réussir, pour les motifs que j'ai fait valoir. D'autre part, les conditions qui favorisent l'acquisition des savoirs abondent dans les interstices de la vie familiale, dans la participation des enfants au processus leur permettant de devenir des adultes normaux (Fortes, 1938; Goody, sous presse), dans des professions qui ne se sont pas encore spécialisées au point de devenir inintelligibles, dans des domaines de production culturelle officiellement négligés (par exemple les Alcooliques anonymes, les groupes rock), dans des sports, etc. En outre, la participation périphérique légitime a aussi une place dans les lieux du travail rémunéré, bien qu'il découle de notre thèse sur la transformation du travail en marchandise qu'il est peu probable que l'on puisse y retrouver des groupes de pratiques communes formels.

En fait, en milieu de travail et à l'école, les groupes de pratiques communes sont souvent, ou presque toujours, *ad hoc*. Des personnes appartenant au même milieu de travail officiel forment souvent des groupes de pratiques communes, permanents mais séparés; que l'on pense à la culture d'atelier décrite par Willis (1977). Ces groupes inventent des façons de travailler et de jouer, créent leur propre signification ainsi que des relations habiles et stylisées entre les anciens auxquelles les nouveaux venus rêvent d'accéder; bref, ils créent une forme de maîtrise. Ces groupes ne sont pas les seuls à décider de l'organisation des tâches quotidiennes dans les lieux de travail, mais ils influent néanmoins énormément sur l'exercice social du travail.

La fragmentation des tâches poussée au point de les dépouiller de leur sens et la formation de groupes informels de pratiques communes se retrouvent aussi bien dans les écoles que dans les lieux de travail, même si les mécanismes spécifiques qui les régissent sont différents. Bien des choses contribuent à réduire la signification et même la possibilité d'être un participant périphérique engagé dans une activité menant à la compétence, notamment la normalisation des programmes d'études et des examens, l'évaluation selon les niveaux scolaires, la banalisation de l'enseignement (Apple, 1979), les relations entre la fragmentation des connaissances par l'enseignant et le contrôle de celui-ci sur ses élèves en classe (McNeil, 1986) ainsi que des formes de stratification et de classification des élèves dans les écoles. De plus, les groupes de pratiques communes spéciaux formés par les enfants se trouvent le plus souvent en dehors des salles de classe (voir par exemple Willis, 1977). C'est ce que donne à entendre Becker (1972) lorsqu'il affirme que ce que les enfants apprennent le mieux à l'école, c'est ce que l'école n'enseigne pas. Selon toute vraisemblance, ce sont les «têtes brûlées» et les «mordus du sport» qui illustrent la maîtrise plutôt que les élèves de géométrie (Eckert, 1989). Il y a même *dans* les classes des groupes interstitiels de pratiques communes où, par exemple, les nouveaux venus établissent des distinctions entre les «vraies connaissances» prisées et ce qu'ils font et où, bien des années (de compétence) plus tard, ils se considèrent encore comme inadéquats (Lave, 1988).

En résumé, lorsque les réseaux officiels n'offrent à l'individu que la possibilité de participer à des formes d'activité institutionnalisées et transformées en marchandises, il est rare d'y retrouver une participation authentique, l'adhésion à un groupe, l'accès légitime à des pratiques continues jugées dignes de ce nom. Parallèlement, les écoles et la formation en entreprise réalisée sous le mode scolaire considèrent la compétence comme une chose concrète qui doit être «acquise» et transforment sa transmission en une raison d'être institutionnelle. Cette situation favorise la fragmentation et la trivialisation des formes d'activités. Il en résulte toute une génération d'individus dotée d'identités de valeur négative et des

groupes interstitiels de pratiques communes méconnus ou désapprouvés par le milieu institutionnel.

INTÉRIORISATION ET TRANSMISSION DES SAVOIRS: UNE CRITIQUE SITUATIONNELLE

J'aimerais maintenant me pencher sur deux questions fondamentales dans les théories contemporaines sur l'acquisition des savoirs. Ces questions demeurent généralement en suspens parce que les outils de conceptualisation souffrent, à l'instar de ma définition initiale de la maîtrise, d'une trop grande simplification. L'*intériorisation* constitue la réponse des tenants du point de vue de la «cognition élargie» à la question de savoir comment le monde social et l'individu en viennent à avoir beaucoup en commun. Cette vision qui fait de l'acquisition des savoirs une ingestion (apprendre équivaut à se nourrir) est en voie de se transformer. On tient compte davantage des interactions sociales, de l'élaboration conjointe d'une signification, du caractère diffus des connaissances et, par le fait même, de la nature différente, partielle, incomplète (situationnelle) du savoir acquis (Chaiklin et Lave, sous presse). En allant plus loin, toutefois, on pourrait concevoir l'intériorisation comme la somme ou, mieux, la structure des relations de sujet et d'objet de l'agent humain; dans ce cas, l'intériorisation doit, à différentes époques et à différents moments, prendre des formes culturelles spécifiques. À cause de ces transformations culturelles, il n'est pas raisonnable de réduire ce processus très complexe et très problématique à la métaphore du «conduit étroit» canalisant les connaissances vers ceux qui apprennent.

Le transfert des connaissances vise à expliquer comment peut exister une économie générale des connaissances pour que les êtres ne soient pas enchaînés aux notions particulières qu'exige le simple fait d'exister. La vision de l'existence sociale qu'implique la notion de transmission, alliée également aux idées courantes sur l'intériorisation, donnent à penser que les situations de l'existence sont aussi dissociées que des feuilles de nénuphar; on réduit l'organisation des pratiques quotidiennes à la question de savoir comment il est possible de sauter de l'une à l'autre en utilisant pour cela ses connaissances.

Deux arguments s'opposent à cette vision de la vie sociale. Le premier est une proposition très générale, qui vaut pour l'approche holistique de l'anthropologie (et dans des notions comme celle de «formation sociale» ou de «système social»); selon cette proposition, la structure du monde social dans sa globalité est constituée des structures de ses régions, institutions et situations et se reflète en elles, si bien qu'aucun élément n'est isolé des autres ou composé de relations dissociées. L'histoire contemporaine dont nous traitons dans cet article nous en fournit un exemple éloquent: si les groupes de pratiques communes ont une position interstitielle dans des milieux institutionnels (écoles et lieux de travail) qui commandent leur propre organisation et leurs propres pratiques, la plupart des gens passent donc la majeure partie de leur vie quotidienne dans des «situations» reliées les unes aux autres de façon complexe. Willis (1977) a dû recourir à la notion de double articulation pour décrire l'action et la signification dans la vie de garçons de la classe ouvrière, tant dans un groupe scolaire informel que dans la culture de l'atelier sur les lieux de travail. Les pratiques quotidiennes de ces garçons à l'école représentent donc une réaction contre les pratiques institutionnelles de l'école et aussi l'élaboration d'une culture de la famille ouvrière, de la rue et de l'atelier dans le milieu scolaire.

Selon le deuxième argument, les mêmes principes structurels qui créent des connexions institutionnelles trop limitées par rapport au travail, qui transforment l'activité productive en un travail non spécifique en échange d'un salaire et qui engendrent des distorsions caractéristiques «objets/sujets» des personnes, de l'activité et du monde de la pratique, engendrent également des formes caractéristiques d'interconnexion entre les pratiques situationnelles (par exemple une organisation et des pratiques sociales contre-culturelles à l'atelier et à l'école). Ces formes d'articulation contribuent sûrement en retour à créer autour d'elles des formes caractéristiques de connaissance et d'action improvisées. Plutôt que des «situations» statiques incapables de susciter une vision concrète de la connaissance, une théorie de l'acqui-

sition des savoirs en situation propose ceci : en pratique, ce sont la structure et l'expérience qui toutes deux s'engendrent mutuellement d'une façon qui détermine ce qui constituera les relations prédominantes entre les milieux, les situations, les systèmes d'activité, les institutions *et* les formes fissurées mais imbriquées d'interconnexions avec des formes structurelles similaires dans de nombreuses parties de l'ordre social et avec des façons indépendantes de concevoir celles qui sont similaires.

CONCLUSION

J'ai décrit, au début de cet article, plusieurs approches théoriques de l'activité situationnelle. J'ai rejeté celle de la «cognition élargie» parce que toute personne qui part du point de vue cognitiviste doit, tôt ou tard, faire face à la difficulté de traiter les processus cognitifs ou les caractéristiques des situations comme des entités situationnelles, alors que leur signification analytique se veut fondée sur une disjonction radicale entre eux. Mes objections au point de vue interprétatif sont peut-être moins évidentes. Mon argument sur la transformation du travail en marchandise repose fondamentalement sur une analyse des structures. Il existe des relations structurantes entre, d'une part, le champ de participation (et la maîtrise éventuelle) dans les groupes de pratiques communes et, d'autre part, la production d'un champ de même ampleur dans les relations de type marchand et les caractéristiques des formes de division du travail; il existe des relations structurantes entre les aménagements sociaux institutionnels et le caractère conjonctif et disjonctif des groupes de pratiques communes qui s'y retrouvent. Je doute que l'on puisse englober ces relations dans une simple analyse de la signification intéressée et négociée des interactions sociales.

J'ai consacré une grande partie de cet article à explorer les façons dont les groupes de pratiques communes et les processus culturels menant à la création d'une identité se façonnent mutuellement. Ce faisant, j'ai esquissé une série d'interdépendances conceptuelles entre les personnes, l'activité, la connaissance et le monde, qui permettent de concevoir l'acquisition des savoirs comme une «participation périphérique légitime à des groupes de pratiques communes». J'ai soutenu que ce sont les circonstances culturelles et historiques qui façonnent les relations entre sujets et objets dans des processus qui entraînent la transformation des objets en sujets et des êtres en objets, et qui génèrent souvent une identité de valeur négative et des groupes de pratiques communes *ad hoc*. Une telle vision nous permet de replacer la notion évidente de transmission/intériorisation culturelle dans une analyse historique situationnelle des relations entre l'activité, le monde social et les praticiens. En effet, le fait de transformer des personnes en objets et celui de donner une personnalité à des marchandises constituent des principes situationnels de pensée et d'interprétation ainsi que des principes structurels dans la formation des groupes de pratiques communes.

En faisant de l'acquisition des savoirs une pratique sociale situationnelle, nous ouvrons la porte à d'autres questions et à d'autres recherches, la première concernant les interrelations entre les groupes de pratiques communes et la création d'une identité prisée de maître grâce à une participation périphérique légitime. D'autres questions concernent l'accès légitime, à la maîtrise et les conditions qui s'y opposent et, par conséquent, la forme et la localisation des groupes de pratiques communes. L'objet de l'apprentissage devient sûrement une adhésion à part entière à des formes de compréhension hautement prisées et profondément transformées. Comment pouvons-nous analyser des phénomènes aussi vastes? Il serait utile d'explorer de fond en comble les doubles, voire les multiples articulations d'une activité continue dans des situations données ainsi que les diverses *formes* de tension et de conflit que provoquent la continuité et le remplacement dans les groupes de pratiques communes. Sans doute serait-il utile aussi d'analyser les identités prédominantes du point de vue des membres eux-mêmes et de nous demander quel programme d'études découlant d'une participation légitime permet aux nouveaux venus de devenir des anciens dans un milieu donné. En d'autres mots, on peut apprendre beaucoup de choses sur les groupes de pratiques communes et leur compétence dans les lieux de travail et les écoles si l'on ne part

du présupposé que les frontières et les programmes *institutionnels* définissent le vécu des pratiques sociales. Cela laisse entrevoir des questions plus spécifiques au sujet des programmes d'études et des pratiques communes. Quelles sont les caractéristiques des groupes de pratiques communes qui accueillent largement un flux continu de nouveaux venus? J'ai soutenu que les relations des apprentis avec les processus de travail changent à mesure qu'ils évoluent de façon centripète vers une participation à part entière, ce qui leur permet de modifier leur compréhension des activités du groupe. Toutefois, ces groupes favorisent certaines *transformations* de la compréhension, de l'identité et de la compétence, et non simplement des changements d'ordre quantitatif. À quelles conditions de telles transformations sont-elles possibles? Des relations entre quasi-pairs semblent faciliter le partage de la compétence. Comment cela est-il possible? Qu'est-ce que cela signifie du point de vue historique et culturel? Comment ces relations s'intègrent-elles aux processus permettant de devenir un praticien à part entière? Les transformations de la compréhension et les relations avec des pairs soulèvent toutes deux la question des cycles par lesquels passent les nouveaux venus pour devenir des anciens qui représenteront ainsi à leur tour le groupe de pratiques communes aux yeux d'autres nouveaux venus, cycles qui transforment leur compréhension en transformant leur identité. Un changement de compréhension peut également se produire (ou non) à la faveur des cycles de travail, longs ou courts, et dans les relations entre des groupes de pratiques communes et des organismes institutionnels plus vastes. Comprendre tout cela, ce serait comprendre également la structure des transformations de la compétence et de l'identité. Globalement, les questions que nous avons soulevées exigent une analyse minutieuse des pratiques sociales continues qui sont la clé de la compréhension de l'apprentissage en situation.

REMERCIEMENTS

Je remercie Paul Duguid, William Hanks, Lauren Resnick, Carol Stack et Étienne Wenger pour leurs critiques constructives de cet article. Je remercie également John Levine, Lauren Resnick et Stéphanie Behrend, organisateurs d'une conférence sur la cognition socialement partagée, qui m'ont fourni l'occasion de rédiger une première version de cet article.

J'ai travaillé en collaboration avec Étienne Wenger à l'élaboration de cette conception de l'acquisition des savoirs. On trouvera une description détaillée de ce qu'est l'apprentissage en tant que participation périphérique légitime dans J. Lave et E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press, à paraître. Une grande partie des idées avancées dans cet article sont nées de cette collaboration.

Jean Lave
Social and Cultural Studies ED08
Graduate School of Education
University of California
Berkeley, CA 94720
États-Unis

BIBLIOGRAPHIE

APPLE, M. (1979), *Ideology and curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

BECKER, H. (1972), «A School is a Lousy Place to Learn Anything», in *American Behavioral Scientist*, vol. 16, p. 85-105.

BROWN, J. S., A. COLLINS, P. DUGUID (1989), «Situated Cognition and the Culture of Learning», *Educational Researcher*, vol. 18, n° 1.

CAIN, C. (s.d.), «Becoming a Non-drinking Alcoholic: A Case Study in Identity Acquisition», Chapel Hill, Caroline du Nord, Department of Anthropology, University of North Carolina.

CHAIKLIN, S., J. Lave (dir.) à paraître, *Understanding Practice*, New York, Cambridge University Press.

COOPER, E. (1980), *The Wood-Carvers of Hong Kong : Craft Production in the World Capitalist Periphery*, New York, Cambridge University Press.
ECKERT, P. (1989), *Jocks and Burnouts : Social Categories and Identity in High School*, New York, Teachers College Press.
FORTES, M. (1938), «Social and Psychological Aspects of Education in Taleland», supplément à *Africa*, vol. 11, n° 4, Londres, Oxford University Press.
GEER, B. (dir.) (1972), *Learning to Work*, Beverly Hills, Sage Publications.
GOODY, E. (dir.) (1982), *From Craft to Industry : The Ethnography of Proto-industrial Cloth Production*, Cambridge, Cambridge University Press.
GOODY, E. (à paraître), «Learning and the Division of Labor», in M. Coy (dir.), *Anthropological Approaches to Apprenticeship*, SUNY Press.
GREENO, J. (1988), «Situations, Mental Models and Generative Knowledge», Palo Alto, Institute for Research on Learning, *IRL Report* 88-0005.
JORDAN, B. (1989), «Cosmopolitical Obstetrics : Some Insights from the Training of Traditional Midwives», *Social Science and Medicine*, vol. 28, n° 9, p. 925-944.
KING, K. (1977), *The African Artisan : Education and the Informal Sector in Kenya*, New York, Teachers College Press.
LAVE, J. (1988), *Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.
LAVE, Jean (1983), *Tailored Learning : Apprenticeship and Everyday Practice among Craftsmen in West Africa*, manuscrit inédit.
LAVE, J., E. WENGER (à paraître), *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press.
MARSHALL, H. (1972), «Structural Constraints on Learning : Butchers' Apprentices», in B. Geer (dir.), *Learning to Work*, Beverly Hills, Sage Publications.
McNEILL, L. (1986), *Contradictions of Control : School Structure and School Knowledge*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
O'BARR, W. M. (1989), «The Airbrushing of Culture : An Insider Looks at Global Advertising», *Public Culture*, vol. 2, n° 1, p. 1-19.
PEA, R. D. (1988), «Socializing the Knowledge Transfer Problem», Palo Alto, Institute for Research on Learning, *IRL Report* 88-0009.
ROMMETVEIT, R. (1987), «Meaning, Context and Control : Convergent Trends and Controversial Issues in Current Social Science Research on Human Cognition and Communication», *Inquiry*, vol. 30, p. 77-99.
SUCHMAN, L. (1987), *Plans and Situated Actions : The Problem of Human Machine Communication*, New York, Cambridge University Press.
WILLIS, P. (1977), *Learning to Labour : How Working Class Lads get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press.

RÉSUMÉ

Cet article propose de repenser l'apprentissage dans le contexte social, culturel et historique. L'«apprentissage» est conçu comme la participation périphérique légitime dans des communautés de pratique. Sont étroitement liés dans ce processus le développement de l'identité de membre dans une communauté et la maîtrise de connaissances et de compétences. Cette dernière est motivée par la première dont elle fait partie et elle y puise sa signification. L'analyse d'études anthropologiques sur l'apprentissage des sages-femmes mayas et sur les Alcooliques anonymes permet de reformuler les difficultés vécues par des nouveaux venus qui essaient de passer de la périphérie à la pleine participation et d'apporter un éclairage critique sur les processus d'apprentissage qui s'opèrent, par exemple, dans des institutions comme l'école et les entreprises.

ABSTRACT

This paper attempts to rethink learning in social, cultural, historical terms. «Learning» is conceived as legitimate peripheral participation in ongoing communities of practice. Developing identities of membership in a community and becoming knowledgeably skillful are part of the same process, the former motivating and giving meaning to the latter, which it subsumes. Analysis of anthropological studies of Mayan midwives' apprenticeship and Alcoholics Anonymous lead to a reformulation of difficulties experienced by newcomers attempting to move from peripheral to full participation in urban workplaces and schools.

RESUMEN

Este artículo trata de repensar el saber en términos sociales, culturales e históricos. «El saber» se concibe como una participación periférica legítima en comunidades en práctica. Desarrollar identidades como miembros de una comunidad que se vuelve reconocidamente hábil son parte del mismo proceso, el primero motivando y dándole sentido a esta última, lo que se subsuma. Los análisis de los estudios antropológicos de aprendices de matronas Mayas y de Alcohólicos Anónimos conducen a una reformulación de las dificultades experimentadas por neófitos que intentan moverse desde la periferia hacia una participación total en los lugares de trabajo urbanos y escuelas.