

# Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné

Gilles Brougère

**Résumé :** La notion de communauté de pratique apparaît dans l'ouvrage écrit par Etienne Wenger et Jean Lave en 1991. Elle est également présentée au même moment dans le chapitre d'un ouvrage collectif écrit sous son seul nom. Cet article revient sur le parcours de Jean Lave et à la façon dont elle a prolongé les analyses de ses premiers travaux, et dont, nous le verrons, elle s'en est écartée.

**Mots-clés :** Jean Lave, apprentissage situé, apprentissage aliéné, Marx, communautés de pratique.

**Abstract :** The notion of communities of practice appears in the work written by Jean Lave and Etienne Wenger in 1991. It is equally present in the same year in a chapter of a collective work where Jean Lave is the sole author. The current article returns to the works of Jean Lave, the way she has developed the analyses of her earlier works, and thus, we see how she has moved into new fields.

**Keywords :** Jean Lave, situated learning, alienated learning, Marx, communities of practice.

o o o

## Introduction

La notion de communauté de pratique telle qu'elle est développée par Etienne Wenger apparaît dans l'ouvrage écrit avec Jean Lave que l'on peut situer à la suite des recherches qu'elle a menées sur les modalités de l'apprentissage, qu'il s'agisse de l'apprentissage du métier de tailleur au Libéria ou de l'usage quotidien des mathématiques. Elle est également présentée au même moment dans le chapitre d'un ouvrage collectif écrit sous son seul nom

(Lave, 1991). Après cet ouvrage, si elle continue à explorer les conséquences de cette nouvelle théorie sociale de l'apprentissage, Jean Lave semble se livrer à des nouvelles recherches parfois expérimentales en se confrontant aux *cultural studies*, en travaillant sur les notions d'identité et de vie quotidienne, sans toujours inscrire ces travaux dans une relation évidente aux questions d'apprentissage. Cependant un article qui s'appuie sur une lecture originale et volontairement détournée d'un texte de Marx issu des Manuscrits de 1844, revient sur l'apprentissage pour souligner l'aspect aliéné des apprentissages scolaires sur le modèle du travail aliéné décrit par Marx.

Ce qui frappe c'est une certaine dissolution de la question de l'apprentissage, sauf à être aliéné, dans des questions plus larges concernant la société. Nous proposons quelques éléments de parcours parmi les textes de Jean Lave, façon de découvrir la diversité des questions vers lesquelles les pistes ouvertes dans le livre écrit en commun avec Étienne Wenger débouchent. À plusieurs reprises est annoncé un livre qui serait centré sur la question de l'apprentissage à partir du travail de terrain réalisé au Liberia sur les tailleurs. Ainsi *Communities of practice* le cite en bibliographie comme en préparation sous le titre "Tailors Apprenticeship : The Political Relations of Everyday Life and Learning". Ce livre, déjà annoncé dans des publications de Jean Lave avec des titres sans cesse différents, n'a pas encore vu le jour, on peut se demander s'il le verra, tant les travaux de Lave semblent s'éloigner de ses premières recherches.

## 1. Les origines

Jean Lave appartient au courant représenté par Barbara Rogoff ou Patricia Greenfield, avec lesquelles elle a signé des articles ou dirigé des ouvrages, qui, parti d'une critique de l'application du modèle piagétien à des situations non-occidentales a, à travers la rencontre avec les perspectives proposées par Vygotski et ses collègues russes, développé une psychologie culturelle. Ce qui caractérise Jean Lave au sein de ce courant est qu'elle est anthropologue de formation. Son étude sur les tailleurs du Libéria conduit à une confrontation entre les mathématiques issues de l'école et celles qui proviennent de la pratique même de la confection des vêtements. Elle montre le contraste et l'enracinement culturel des différents types de mathématiques : « Comme l'arithmétique des tailleurs, l'arithmétique apprise à l'école est un système fonctionnel au sein duquel certains types de problèmes sont familiers et aisément résolus et d'autres non. » (Lave, 1977, p. 180). Une telle remarque traduit le passage à une vision qui ne considère plus l'école comme le modèle, la norme de l'apprentissage, mais une institution culturelle parmi d'autres,

L'apprentissage traditionnel apparaissant comme un autre lieu de l'apprendre. De façon parallèle, son ouvrage *Cognition in practice*<sup>1</sup> (Lave, 1988) s'intéresse aux mathématiques de la vie quotidienne (le sous-titre en est « Mind, mathematics and culture in everyday life »), à la façon dont les individus utilisent les concepts mathématiques dans les supermarchés ou dans la planification des repas et donnent sens aux apprentissages scolaires. C'est la notion d'activité située qui est ici importante, la cognition apparaissant comme située. La personne n'est pas conçue comme isolée, mais toujours insérée dans un contexte culturel (Ibid., p. 181). Jean Lave s'oppose ainsi à l'idée de l'apprentissage (learning) comme transmission, au profit d'un intérêt porté à « l'expérience directe » (Ibid., p. 183). Nombre d'idées développées par la suite tant en ce qui concerne l'apprentissage comme activité sociale qu'une certaine critique de l'école (ou de la façon dont est pensée sa relation à l'apprentissage) apparaît dans cet important ouvrage, le seul à ce jour écrit entièrement par Jean Lave. La classe, avec son programme autoritaire de connaissances à transmettre et la séparation des aspects de la vie auxquels il se propose de préparer les élèves, avec sa discipline et ses tests, a un puissant impact sur la connaissance incorporée, même si celle-ci est construite à travers les activités d'achat dans les supermarchés plusieurs années après. (Ibid.).

Comme son titre l'indique la notion de pratique est essentielle dans cet ouvrage et doit beaucoup à *l'Esquisse d'une théorie de la pratique* de Bourdieu (1972), en particulier à travers la notion de pratique incorporée.

## 2. L'apprentissage situé et les communautés de pratique

L'ouvrage publié avec Etienne Wenger en 1991, à partir d'un rapport de recherche réalisé l'année précédente pour l'Institute for Research on Learning de Palo Alto, tire des différents travaux précédents une théorie sociale de l'apprentissage conçue comme participation à des pratiques. L'apprentissage (learning) est pensé comme lié à une posture de « participation légitime périphérique » dans des activités définies par leurs dimensions sociale et culturelle. Ces notions apparaissent dès les premières lignes de l'ouvrage et introduisent la notion de communautés de pratique :

« L'apprentissage (learning) en tant qu'activité située a comme caractéristique définitionnelle centrale un processus que nous appelons participation légitime périphérique. Par cela nous voulons attirer l'attention sur le point que les apprenants

---

<sup>1</sup> L'introduction de cet ouvrage a été traduite en français (Lave, 1999a).

participent inévitablement à des communautés de praticiens et que la maîtrise de la connaissance et des habiletés requière du nouveau venu qu'il se déplace vers la participation pleine dans la pratique socioculturelle de la communauté. (...) Cela concerne le processus par lequel les nouveaux venus deviennent partie prenante de la communauté de pratique. » (Lave & Wenger, 1991, p. 29)

Apprendre c'est, à travers une participation modulée selon la place occupée, un processus qui consiste à devenir (et à être reconnu) membre d'une communauté de pratique. Celle-ci est à la fois l'objectif et le moyen de l'apprentissage, à ceci près que le processus n'est pas nécessairement vécu comme apprentissage, mais plutôt comme intégration. On ne peut séparer l'apprentissage de l'ensemble de la pratique sociale. La conséquence en est de séparer l'étude de l'apprentissage de celle du scolaire (schooling), et de renvoyer à plus tard l'analyse de l'école comme un contexte socioculturel spécifique. Cela ne signifie pas que l'on n'apprenne pas dans des lieux où il existe une intention éducative, par exemple sous la forme d'un enseignement, mais que l'on ne « tient pas l'instruction intentionnelle comme étant en elle-même la source ou la cause de l'apprentissage. » (Ibid. p. 41).

Il s'agit d'une théorie de la pratique sociale qui « met l'accent sur l'interdépendance entre l'agent et le monde, l'activité, la signification, la cognition, l'apprentissage et la connaissance » (Ibid. p. 50). Il s'agit bien ici des thèmes qui seront développés dans l'ouvrage de Wenger sur les communautés de pratique. En effet, un élément important est l'idée que l'apprentissage implique la personne entière, dans la mesure où il s'agit de devenir un participant, un membre, ce qui s'oppose à la vision d'une dimension séparée et distincte de l'apprentissage qui concernerait une connaissance qui serait comme une marchandise acquise, au profit d'une vision qui implique l'identité, la définition même de l'individu.

Dans ce cadre le modèle de l'apprentissage (apprenticeship) est essentiel et remplace d'une certaine façon le modèle scolaire comme référent privilégié pour construire la théorie. Dans ces conditions « la question de la légitimité est plus importante que celle de l'enseignement » (Ibid. p. 92). C'est la pratique de la communauté qui produit le « curriculum » et l'apprentissage relève de l'improvisation du nouveau venu pour entrer dans la communauté. De fait, le curriculum n'est rien d'autre que les caractéristiques de la communauté. Cela ne signifie pas qu'il y ait quelque entité construite autour du partage de la culture :

« Selon notre point de vue, le fait d'être membre d'une communauté de pratique implique une participation à de multiples

niveaux. Le terme de communauté n'implique pas nécessairement une co-présence, un groupe identifiable et bien défini ou des frontières sociales visibles. Cela implique la participation dans un système d'activité au sujet duquel les participants partagent des compréhensions concernant ce qu'ils font, ce que cela signifie dans leur vie et pour leurs communautés. » (Ibid. p. 98).

Une communauté de pratique est un ensemble de relations entre des personnes, une activité et la monde, à travers le temps et en relation avec d'autres communautés de pratique qui sont tangentes ou se chevauchent. (Ibid.)

La même année Lave publie un chapitre au sein d'un ouvrage collectif qui développe les mêmes thèmes de façon plus rapide. On peut noter que dès le titre (« Situating learning in communities of practice ») la notion de communauté de pratique apparaît. Elle ne peut donc être considérée comme l'apport spécifique de Wenger, elle est bien partie prenante de la pensée de Lave dont Wenger fera fructifier l'héritage conceptuel. Il s'agit également de détourner le regard de l'école pour s'intéresser à d'autres formes sociales afin de comprendre l'apprentissage (Lave, 1991, p. 63). C'est une invitation à repenser la notion d'apprentissage (learning), en la considérant comme une caractéristique émergente de la participation périphérique légitime de la personne prise comme un tout au sein de communautés de pratiques. (Ibid.)

Dans ce même texte, elle définit l'apprentissage situé en se distinguant d'autres visions. Il ne s'agit pas de se contenter d'ajouter des facteurs à la cognition, ni de prendre une posture interprétative. Au-delà, il s'agit de soutenir qu'apprendre, penser et connaître sont des relations entre des personnes engagées dans une activité, considérée à la fois comme dans et résultant d'un monde socialement et culturellement structuré. (...) C'est aussi une théorie critique, dans la mesure où la pratique sociale du scientifique doit être analysée dans les mêmes termes historiques et situés que n'importe quelle pratique étudiée. (Lave, 1991, p.65)

Mais ce texte développe très largement une critique des formes occidentales et scolaires d'éducation, indiquant par exemple que les enfants sont plus souvent engagés dans des communautés de pratique à l'extérieur de l'école (Ibid., pp. 78-79). On peut également y trouver une vision plutôt critique, d'inspiration marxienne, du processus de réification qui serait propre à l'école, à la transformation de connaissance en quelque chose qu'il faut, telle une marchandise, acquérir. Comme le montre l'entretien publié dans ce numéro, Etienne Wenger se distinguera de cette vision. Son apport va consister à développer d'un point de vue théorique et empirique la question des

communautés de pratique ainsi que ce numéro le développe par ailleurs. Comme il l'évoque lui-même au sujet de l'ouvrage écrit avec Jean Lave :

« Les concepts d'identité et de communauté de pratique étaient alors importants dans notre argumentation, mais ils ne furent pas mis à l'avant-plan et demeurèrent essentiellement en marge de notre analyse. Dans le cas présent nous avons l'intention de les utiliser comme l'entrée principale d'une théorie sociale de l'apprentissage. » (Wenger, 2005, p. 9)

Si les relations du travail ultérieur de Wenger à l'ouvrage commun sont claires, qu'en est-il de celui de Jean Lave ? On peut considérer qu'elle développe également un certain nombre de thèmes issus de cet ouvrage et des écrits qui l'ont précédé et préparé, dont comme Wenger, celui de l'identité, mais de façon nettement moins systématique, en suivant des pistes variées, par exemple en produisant des textes que l'on peut considérer comme expérimentaux.

### **3. Du côté des cultural studies et des conceptions de la subjectivité**

En 1992 elle co-signe un article qui explore les apports des cultural studies<sup>2</sup>, tout au moins dans leur première forme britannique, celle du Centre pour les études culturelles contemporaines (CCCS) de l'université de Birmingham, d'où le titre de l'article (Lave & al., 1992). On ne trouvera pas de nouvelles conceptions dans cet article, mais il traduit les développements de la réflexion de Jean Lave autour des relations entre pratique sociale et subjectivité. Les auteurs montrent tout à la fois les limites et la richesse de l'école de Birmingham concernant ce thème. Cela témoigne d'un intérêt pour des questions générales de théorie sociale découplées des questions relatives à l'apprentissage. Mais en essayant de comprendre comment le sujet est construit au sein d'une culture et d'une société on peut considérer que l'arrière-plan reste bien l'idée de la production d'une théorie socioculturelle de l'apprentissage. Le texte débouche sur la question de la constitution socio-historique des personnes dont nous verrons qu'elle sera l'objet d'un ouvrage co-dirigé :

« Nous pensons que le travail du CCCS, aussi bien dans ses succès que ses échecs, offre de riches idées qui peuvent continuer à infuser théoriquement des projets ethnographiques sur la production historique des personnes en pratique. » (ibid. p. 278)

---

<sup>2</sup> Pour une présentation de ce courant de pensée et de son histoire le lecteur francophone peut se reporter à l'ouvrage de Mattelard et Neveu (2003)

Avant de publier l'ouvrage qui explorera les pistes présentées dans l'article ci-dessus, Lave dirige avec Seith Chaiklin un ouvrage en 1993 intitulé « Comprendre la pratique – Perspectives sur l'activité et le contexte » (Chaiklin & Lave, 1993) issu d'un colloque sur la question du contexte. Son chapitre introductif est intitulé *The practice of learning* et continue la réflexion sur l'apprentissage en relation avec les activités situées. L'idée est qu'il n'y a rien qui serait de l'apprentissage en soi mais seulement des changements dans la participation aux structures culturellement cadrées de la vie quotidienne ou pour le dire autrement la participation à la vie quotidienne peut être pensée comme un processus de changement de la compréhension en pratique, ce qui est l'apprentissage. (Ibid. p. 5) L'apprentissage est un aspect de la pratique quotidienne.

#### **4. La pratique de l'apprentissage et de l'enseignement**

En conséquence la notion de contexte est centrale et l'idée d'apprentissage décontextualisé une contradiction dans les termes. De façon parallèle est rejetée l'idée de l'apprentissage comme processus contenu dans l'esprit de l'apprenant. Mais pour donner du sens à cette conception la clef n'est pas dans la question de l'apprentissage, cela suppose une théorie du monde social dans lequel l'activité située se développe. Il faut comprendre les relations entre la personne, l'activité et la situation.

Tout apprentissage apparaît comme production ou transformation de connaissances. On ne trouve donc rien de tel que transmission, transfert ou intériorisation (Ibid. p. 12). Ces derniers éléments sont des objets produits de l'éducation formelle, de l'école et doivent être analysés comme liés à des contextes sociaux spécifiques. En conséquences, le succès et l'échec dans l'apprentissage doivent être vus non comme des attributs des individus mais comme des arrangements sociaux et institutionnels (Ibid). Connaissances et apprentissages « décontextualisés » sont des pratiques contextualisées et doivent être analysées comme telles. Mais le contexte est quelque chose de complexe (et peut-être cette notion constitue-t-elle une des limites de cette pensée). On peut en effet se demander si la notion de contexte ne s'appuie pas sur une séparation artificielle entre un élément qui est au centre de l'attention du chercheur et l'ensemble des éléments qui ne se définit comme contexte que dans la mesure où ce chercheur ne les considère qu'en relation avec celui qu'il a sélectionné. Un autre regard découperait autrement les rapports entre éléments. Dit autrement, pour le sujet engagé dans l'action il n'y aurait pas de contexte mais uniquement les différents aspects de sa pratique. Derrière cette notion il y a la

métaphore issue des études littéraires qui distingue le texte de son contexte. Mais quand on étudie des pratiques et non plus des textes peut-on reproduire cette différence ? La notion de contexte supposerait un arrêt sur la pratique, pour considérer ce qui en est issu. Il ne doit pas être vu comme un contenant qui n'altérerait pas le contenu comme d'un bol et de la soupe (Ibid. p. 22). En fait pour « décontextualiser » la connaissance, il faut la formaliser, la mettre en forme à un autre niveau. Il s'en suit que « l'abstraction et la généralisation à travers les contextes sont des mécanismes qui sont supposés produire une connaissance décontextualisée » (Ibid p. 23). Lave met en parallèle cette idée de connaissances générales produites pas l'école avec la production de la connaissance scientifique telle que peut l'analyser Latour. La connaissance ne peut être dissociée des conditions qui l'ont produite ou, pour le dire autrement, l'idée même de dissociation est un effet de cette production. L'idée d'apprentissage comme pratique située doit donc concerner aussi bien l'école que les activités de la vie quotidienne.

Les idées que nous avons présentées ci-dessus sont reprises dans un article de 1996 qui tente d'analyser aussi bien le versant vie quotidienne que le versant scolaire, l'enseignement comme l'apprentissage (Lave, 1996a). Elle y reprend la conception que nous avons évoquée, montrant combien elle résulte de son travail de terrain sur l'apprentissage des tailleurs du Libéria et soulignant comment elle détruit les distinctions entre apprendre et faire, identité sociale et connaissance, éducation et occupation, forme et contenu. Il en résulte que l'enseignement (la transmission) est tout autre chose que l'apprentissage. C'est un objet d'étude empirique, mais pas une explication pour l'apprentissage. La recherche sur l'apprentissage doit mettre l'accent sur les trajectoires des apprenants dans les changements qu'ils vivent.

Si l'on se penche du côté des écoles (aux États-Unis) il s'agit de partir du principe que l'enseignement n'est ni nécessaire ni suffisant pour produire de l'apprentissage, et les catégories socioculturelles qui séparent les enseignants des apprenants dans les écoles mystifient la façon dont l'apprentissage est fondamental pour toute participation et tous participants dans une pratique sociale. L'apprentissage concerne aussi bien l'enseignant que les élèves dans cette communauté de pratique que constitue la classe. On peut alors reformuler l'enseignement comme ce qui permet de rendre accessible des ressources aux communautés d'apprenants. C'est ce qui permet aux élèves de changer leurs identités, de transformer leur participation, mais c'est également vrai des enseignants eux-mêmes.

On perçoit ici à la fois une critique de l'école qui confond discipline, instruction et apprentissage, mais aussi une interprétation des situations où il y a

apprentissage en les analysant avec les mêmes logiques théoriques que les autres formes d'apprentissages liées à la vie quotidienne. Cette conception apparaît nettement quand on regarde du côté de l'effet de l'école sur les enfants immigrés, dans le processus d'américanisation, de construction d'identité et de racialisation des relations sociales et des identités. Le processus est bien semblable à celui que l'on trouve dans toute communauté de pratique. Il se fait plus visible pour les enfants immigrés, mais il concerne de la même façon l'ensemble des élèves. Il ne s'agit pas pour Lave de proposer une théorie des mécanismes universels de l'apprentissage. Il existe d'énormes différences concernant la façon dont les apprenants construisent leurs identités à travers différentes pratiques.

### **5. Une autre vision de la vie quotidienne**

Une conférence donnée quelques années plus tard (Lave, 1999b) insiste sur l'importance de la vie quotidienne dont elle élabore le concept à l'aide de différentes références théoriques dont Lefevre et de Certeau. On ne peut imaginer qu'apprendre puisse se faire en dehors de la vie quotidienne si celle-ci est conçue comme le lieu de la pratique sociale. L'opposition entre vie quotidienne et apprentissage apparaît comme une modalité parmi d'autres de l'opposition entre culture élitiste et populaire qui s'appuie sur la construction de catégories qui ont pour but d'exclure certains en produisant une « polarisation entre apprendre et faire, apprendre et vivre, apprendre et utiliser ses connaissances. ». Lave considère alors que si « apprendre n'est pas le mouvement qui éloigne de l'existence sociale ordinaire, il pourrait être une façon d'entrer en profondeur dans et à travers l'existence sociale ; il ne s'agit pas là d'un processus mental individuel, mais d'un processus social, relationnel, décentré, en aucun cas simple et univoque. » Ici encore c'est la participation à une activité collective qui recouvre ce dont il s'agit quand on parle usuellement d'apprentissage.

Toute approche des savoirs liée aux pratiques de la vie quotidienne est biaisée par le fait que ces savoirs sont définis à travers leurs formes savantes et scolaires. Ainsi une fois les mathématiques définies en fonction des pratiques légitimées par les mathématiciens et les enseignants qui en sont le relais au sein de l'école, les mathématiques de la vie quotidienne sont définies par défaut, comme une altérité. Dans un chapitre intitulé « The savagery of the domestic mind », Lave (1996b) montre comment la science officielle a altéré les autres formes de savoir, qu'il s'agisse de la supposée pensée primitive ou sauvage,

évoquant à ce sujet Levy-Bruhl et Levi-Strauss, ou bien des savoirs liés aux pratiques quotidiennes.

Étudier les mathématiques de la vie quotidienne c'est remettre en question la séparation entre la science et ce qui n'est pas elle. La science se construit dans la production d'une séparation par rapport à d'autres pratiques dont l'infériorisation est essentielle à la production du mythe de la science. Cette infériorisation est constitutive de la pensée occidentale, aussi bien dans la production scientifique qu'à l'école. L'alternative est de considérer toutes formes de connaissance, y compris celles produites par les laboratoires ou l'école, comme « des phénomènes historiquement et socioculturellement situés » (Ibid., p. 88). Il faut accepter l'idée que passant d'un lieu à un autre, par exemple de la vie quotidienne au laboratoire ou à l'école, « les mêmes personnes agissent avec les relations de quantité de façons différentes dans différentes situations. » (Ibid., p.90). Loin de considérer les mathématiques comme une dimension séparée de la vie, il s'agit « d'un aspect du courant (flow) de l'activité » (Ibid., p. 91) qui diffère selon les lieux.

Dans cette production de l'altérité, selon Lave, le front n'est plus aujourd'hui entre le primitif et le civilisé, mais entre le domestique, le quotidien et le savant. Le processus est celui d'une infériorisation, mais aussi d'une colonisation par les mathématiques formelles (Ibid., p.98). Se construit face à la science et à l'école, les autres incompetents (incompetent others), ceux dont la pratique ne renvoie pas aux mathématiques légitimées. L'alternative est d'accepter que savoirs et apprentissages soient contextualisés, liés à des pratiques spécifiques. La science et la scolarité sont des pratiques parmi d'autres et non celles à partir desquelles toutes les autres doivent être évaluées.

## **6. Histoire, identité ou être Britannique à Porto**

Avec la notion de participation, la notion d'identité est centrale. Il n'est pas étonnant qu'elle fasse l'objet d'une publication spécifique sous la forme d'un travail qui semble éloigner Lave des questions relatives à l'apprentissage. Ainsi en 2001 elle publie un ouvrage co-dirigé avec Dorothy Holland et consacré aux relations entre histoire, pratique et identité (Holland & Lave, 2001). Dans l'introduction, les auteures évoquent l'idée que la participation à des activités quotidiennes, entendues comme produits historiques, culturels et sociaux, est le lieu de la formation de la personne. Il s'agit de s'intéresser à la production des identités dans des pratiques situées. Les différents chapitres du livre présentent les relations entre l'auto-production intime des sujets et leur participation à des pratiques locales. C'est cela que vise le titre, *History in person*. Parmi les

références sous-jacentes, on trouve les cultural studies de Birmingham. Il s'agit de saisir comment la personne est historiquement produite dans des pratiques. Dans son chapitre (*Getting to Be British*) Jean Lave analyse comment les descendants des négociants anglais du vin de Porto se produisent dans la pratique comme Britanniques. Alors que les Britanniques qui viennent s'installer à Porto pour quelques années en tant qu'expatriés par exemple, sont simplement Britanniques du fait de leur trajectoire qui les produits comme tels, sans efforts intentionnels pour l'être, pour les familles résidant à Porto depuis plusieurs générations, il s'agit d'une production de soi qui implique des efforts que le contexte peut à tout moment remettre en cause.

C'est ce processus de production de la britannité en terre étrangère que Jean Lave étudie dans un chapitre passionnant, mais qui semble nous éloigner des questions relatives à l'apprentissage. On peut, bien entendu, reconstruire la logique sous-jacente à cette production d'identité dans la participation à différentes communautés de pratique. Mais l'effacement de la notion d'apprentissage n'est-elle pas l'aboutissement des conceptions précédentes évoquant l'idée qu'il n'y a rien de tel que l'apprentissage, mais plutôt des transformations d'identité et de modalités de participations corrélatives ? N'est-il pas logique que la notion d'apprentissage disparaisse pour ne plus être présente que sous sa forme aliénée, celle qu'elle prend quand elle est séparée de la vie quotidienne ?

## **7. L'apprentissage aliéné**

Si les derniers textes publiés semblent prendre de la distance avec l'apprentissage, celui-ci réapparaît dans un texte que l'on peut appeler expérimental à partir d'une lecture transformatrice (pour ne pas dire transformiste) du texte de Marx sur le travail aliéné (Lave & McDermott, 2002). Reprenant le texte des Manuscrits de 1844 (Marx, 1972), le mettant en relation avec des descriptions contemporaines de Charles Dickens, l'apprentissage sous sa forme scolaire apparaît comme abstrait des situations d'usage. Ainsi « l'illusion de l'apprentissage comptabilisé transforme en substance ce qui n'en est pas et le réifie en nombres qui alignent les enfants sur des hiérarchies qui répliquent les injustices dans la distribution des accès et récompenses. L'éducation institutionnalisée a fait de l'apprenant productif ce que Marx révèle de ce que l'on a fait du travailleur productif : les écoles ont transformé l'apprentissage en marchandise à tel point que chaque apprenant doit plus s'inquiéter de ce que les autres connaissent que de ce qui serait appris si tous travaillaient ensemble. » (Lave & McDermott, 2002, p. 21). Cette analyse se

traduit dans un exercice amusant qui consiste à remplacer dans le texte de Marx travail par apprentissage et à faire les modifications qui s'ensuivent tout en considérant que l'analyse est de même nature, qu'il y a relation entre travail aliéné et apprentissage aliéné, qu'il s'agit du même processus dans les deux cas.

Ainsi le texte suivant :

« Nous sommes partis des prémisses de l'économie politique. Nous avons accepté son langage et ses lois. Nous avons supposé la propriété privée, la séparation du travail, du capital et de la terre, ainsi que celle du salaire, du profit capitaliste et de la rente foncière, tout comme la division du travail, la concurrence, la notion de valeur d'échange, etc.. » (Marx, 1972, p. 50)

devient :

« Nous sommes partis des prémisses de l'institution éducative. Nous avons accepté son langage et ses lois. Nous avons supposé la connaissance normalisée (les programmes), la séparation de l'apprentissage, de la réussite scolaire, des capacités évaluées et des classements, qualifications et du potentiel financier, tout comme la division du travail, la concurrence, la notion de valeur d'échange, etc. » (Lave & McDermott, 2002, p. 24)

Ou bien ce passage qui décrit l'aliénation du travail :

« Ce fait n'exprime rien d'autre que ceci : l'objet que le travail produit, son produit, il l'affronte comme un être étranger, comme une puissance indépendante du producteur. Le produit du travail est le travail qui s'est fixé, concrétisé dans un objet, il est l'objectivation du travail. L'actualisation du travail est son objectivation. Au stade de l'économie, cette actualisation du travail apparaît comme la perte pour l'ouvrier de sa réalité, l'objectivation comme la perte de l'objet ou l'asservissement à celui-ci, l'appropriation comme l'aliénation, le dessaisissement.» (Marx, 1972, p. 51)

devient une description de l'aliénation de l'apprentissage :

« Ce fait n'exprime rien d'autre que ceci : l'objet que l'apprentissage produit, le produit de l'apprenant, il l'affronte comme un être étranger, comme une puissance indépendante de l'apprenant producteur. Le produit de l'apprentissage est l'apprentissage qui s'est fixé, concrétisé dans une note d'examen

ou une qualification promise, il est l'objectivation de l'apprentissage. L'actualisation de l'apprentissage est son objectivation. Au stade de la théorie de l'apprentissage, cette actualisation de l'apprentissage apparaît comme la perte pour l'apprenant de sa réalité, l'objectivation comme la perte de l'objet ou l'asservissement à celui-ci, l'appropriation comme l'aliénation, le dessaisissement. » (Lave & McDermott, 2002, p. 35)

Cette analyse de l'apprentissage qui utilise le texte de Marx, est le contraire de l'apprentissage tel que le pense Lave, « dépendant, situé, contextualisé et émergent. » (Ibid. p. 38). Nous retrouvons la critique de l'école esquissée dans les textes de 1991 ou 1993. Cet exercice de (re)lecture n'est pas sans relation avec la conception même de l'apprentissage des auteurs qui entre en relation avec une vision de la production scientifique : « Le travail de recherche n'est pas à considérer comme un stock de connaissances possédées et la lecture comme un moyen de les acquérir ou de les transmettre, mais comme une façon de travailler de façon productive avec elles. » (Ibid. p. 44).

### **Conclusion**

Ce qui frappe dans la production récente outre l'absence de l'œuvre maîtresse sans cesse annoncée, c'est l'ouverture du travail de Lave vers de nouvelles directions et des tentatives expérimentales. On peut diviser les textes que nous avons cités en deux catégories. Ceux qui tirent les conséquences directes de l'ouvrage de 1991 pour en reprendre la théorie en particulier dans une confrontation avec l'école, ce qui est un retour aux premières réflexions de Lave (Greenfield & Lave, 1979) relative à l'opposition entre formel et informel entendu comme scolaire et non-scolaire. Tout le travail de Lave a consisté à prendre des distances, voir d'une certaine façon à récuser cette opposition qui à l'origine avait comme finalité de valoriser l'apprentissage scolaire au détriment de l'autre, même si ce n'est plus tout à fait le cas dans l'article de 1979. Une fois la théorie construite le retour à l'école apparaît nécessaire pour en fonder la valeur explicative. C'est aussi une inscription dans le courant de ceux qui avec Rogoff et Wenger proposent une nouvelle vision de l'école comme communauté d'apprenants.

À côté nous trouvons des textes plus expérimentaux qui s'éloignent de ce chemin clair pour proposer des pistes autour des *cultural studies*, de la question de production historique et culturelle de l'identité ou cette étonnante analyse de l'apprentissage aliéné qui nous donne en creux la vision de l'apprentissage situé. Peut-être est-ce l'indice que le travail de Lave en parallèle à celui de Wenger

nous donne les éléments d'une pensée révolutionnaire de l'apprentissage aussi bien du point de vue théorique que du point de vue pratique. Apprenants de tous les contextes unissez-vous !

Gilles Brougère  
Centre interuniversitaire de recherche EXPERICE  
Université Paris 8/Université Paris 13

### Bibliographie

BOURDIEU Pierre, 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.

CHAIKLIN Seth, LAVE Jean, 1993, *Understanding practice – Perspectives in activity and context*, Cambridge, Cambridge University Press.

GREENFIELD Patricia, LAVE Jean, 1979, « Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire » in *Recherche Pédagogie et Culture*, n°8, p. 16-35.

HOLLAND Dorothy, LAVE Jean, 2001, *History in person – Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*, Santa Fe, School of American Research Press.

LAVE Jean, 1977, « Cognitive consequences of traditional apprenticeship training in West Africa », in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 8, n°3, pp. 177-180.

LAVE Jean, 1988, *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

LAVE Jean, 1991, « Situating learning in communities of practice », in RESNICK Lauren B., LEVINE John M., TEASLEY Stephanie D., (sous la dir.) *Perspectives on socially shared cognition*, Washington D.C., American Psychological Association, pp. 63-82.

LAVE Jean, 1996a, « Teaching, as learning, in practice », in *Mind, Culture and activity*, vol. 3 (3), pp. 149-176.

LAVE Jean, 1996b, « The savagery of the domestic mind », in NADER Laura (dir.), *Naked Science. Anthropological Inquiry into Boundaries, Power, and Knowledge*, New York, Routledge, pp. 87-100.

LAVE Jean, 1999a, « Psychologie et anthropologie », in *Educations et sociétés*, vol 2, n°4, pp. 91-113.

LAVE Jean, 1999b, *The Politics of Learning in Everyday Life*, Séminaire ICOS de l'université du Michigan, consultable sur : <http://www.si.umich.edu/ICOS/Presentations/041699/>

LAVE Jean, 1992, « Coming of age in Birmingham : Cultural studies and conceptions of subjectivities », in *Annual Review of Anthropology*, vol. 21, pp. 257-282.

LAVE Jean, MCDERMOTT Ray, 2002, « Estranged labor Learning », in *Outlines*, n°1, pp. 19-48.

LAVE Jean, WENGER Etienne, 1991, *Situated learning, - Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

MATTELARD Armand, Neveu Erik, 2003, *Introduction aux cultural studies*, Paris, La Découverte.

MARX Karl, 1972, *Manuscrits de 1844 (Economie, politique et philosophie)*, présentation, traduction et notes d'E. Bottigelli, Paris, Les Editions Sociales.

WENGER Etienne, 2005, *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité*, tr. fr. Sainte Foy, les Presses de l'Université Laval.