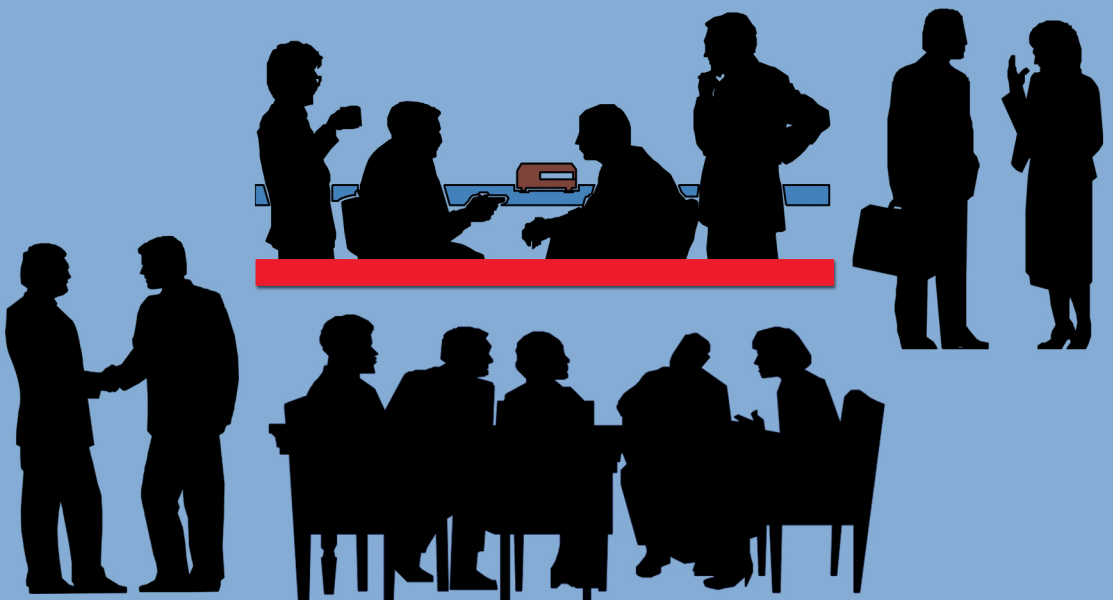


La théorie des communautés de pratique

APPRENTISSAGE, SENS ET IDENTITÉ

ETIENNE WENGER

Traduction et adaptation de
Fernand Gervais



LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

LA THÉORIE DES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE

LA THÉORIE DES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE

Etienne Wenger

TRADUCTION ET ADAPTATION DE FERNAND GERVAIS

LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société d'aide au développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise de son Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : Denise Larue
Couverture : Mariette Montambault
Mise en pages : Diane Trottier

Réimpression 2009

ISBN 2-7637-7802-X
© Les Presses de l'Université Laval 2005
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal 1^{er} trimestre 2005

Les Presses de l'Université Laval
Pavillon Maurice-Pollack
Bureau 3103
2305, rue de l'Université
Québec, Canada
G1V 0A6

www.pulaval.com

TABLE DES MATIÈRES

<i>Remerciements</i>	XI
<i>Introduction</i>	
UNE THÉORIE SOCIALE DE L'APPRENTISSAGE	1
Une perspective conceptuelle : théorie et pratique	2
Le contexte théorique	8
La structure de l'ouvrage	13
<i>Étude de cas 1</i>	
Bienvenue dans le monde du traitement des dossiers de réclamations !	23
<i>Étude de cas 2</i>	
Le problème des lignes « C, F et J »	41

PREMIÈRE PARTIE LA PRATIQUE

<i>Chapitre 1</i>	
LA QUÊTE DE SENS	57
La négociation de sens	58
La participation	61
La réification	63
La dualité du sens	68

Chapitre 2

LA NOTION DE COMMUNAUTÉ	81
L'engagement mutuel	82
L'entreprise commune.....	86
Le répertoire partagé	91
La négociation de sens dans la pratique	93

Chapitre 3

L'APPRENTISSAGE	97
Les deux facettes des histoires	98
Les histoires d'apprentissage	104
Les discontinuités générationnelles	109

Chapitre 4

LES FRONTIÈRES.....	115
La dualité des relations frontières	116
La pratique en tant que lien	125
Le paysage de la pratique.....	130

Chapitre 5

LE DOMAINE ET LES CONTOURS D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE .	135
Le lieu de la pratique	136
Les constellations de pratiques.....	140
Le local et le global.....	144

Synthèse de la première partie

LE SAVOIR DANS LA PRATIQUE.....	149
--	------------

DEUXIÈME PARTIE

L'IDENTITÉ

Chapitre 6

L'IDENTITÉ DANS LA PRATIQUE	167
L'expérience négociée : la participation et la réification	168
L'appartenance communautaire	170
Les trajectoires.....	172
Un noyau de multiappartenance.....	177
L'effet combiné local-global	180

Chapitre 7

LA PARTICIPATION ET LA NON-PARTICIPATION	185
Les identités de non-participation.....	186
Les sources de participation et de non-participation.....	188
La non-participation institutionnelle	190

Chapitre 8

LES MODES D'APPARTENANCE	193
L'engagement	194
L'imagination.....	195
L'alignement.....	198
L'appartenance et les communautés.....	201
Le travail d'appartenance	203

Chapitre 9

L'IDENTIFICATION ET LA NÉGOCIABILITÉ	209
L'identification	212
La négociabilité	217
Les écologies sociales de l'identité	230

Synthèse de la deuxième partie

LES COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE.....	235
---	------------

TROISIÈME PARTIE
LE DESIGN

Chapitre 10

DES AMÉNAGEMENTS POUR L'APPRENTISSAGE	251
Les dimensions	252
Les composantes.....	257
Un cadre de référence pour le design de l'apprentissage	261

Chapitre 11

LES ORGANISATIONS.....	263
Les dimensions du design organisationnel.....	264
L'organisation, l'apprentissage et la pratique	271
L'engagement organisationnel.....	272
L'imagination organisationnelle	278
L'alignement organisationnel.....	281

Chapitre 12

LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION	285
Les dimensions du design en éducation	286
L'éducation et l'identité : un aménagement d'apprentissage	293
L'engagement en éducation	293
L'imagination en éducation.....	294
L'alignement en éducation.....	295
Les ressources en éducation	297

BIBLIOGRAPHIE.....	301
---------------------------	------------

À Paula, Jad, Sheena et Kehau

REMERCIEMENTS

La traduction de cet ouvrage s'est échelonnée sur quelques années et elle n'a pas été sans présenter quelques difficultés. J'éprouve désormais un immense respect pour ceux qui ont la tâche ingrate de transposer, dans l'ombre, la pensée d'un auteur dans une autre langue. Dans mon cas, l'expérience s'est accompagnée d'une grande dose d'humilité.

Je tiens à remercier sincèrement ceux et celles qui ont participé, de près ou de loin, à la réalisation du projet et, plus particulièrement, Raynald Trottier des Presses de l'Université Laval qui a fait preuve d'une patience inébranlable tout au long de l'aventure. Je suis également reconnaissant à Pénélope Tracol, traductrice, d'avoir mis la main à la pâte dans certaines parties importantes du texte.

J'aimerais aussi exprimer ma gratitude envers l'auteur, Étienne Wenger, qui a toujours manifesté beaucoup d'enthousiasme à l'idée que son œuvre soit traduite en français. Même si au fil des années nos rencontres ont été plutôt sporadiques, j'ai toujours senti avec lui une « communauté de pensée » qui m'a procuré le souffle nécessaire pour mener à bien ce projet.

Enfin, je me permets un clin d'œil à ma conjointe, Ann, qui m'appuie sans réserve dans tous mes projets et partage ma vision de l'apprentissage en contexte.

Fernand Gervais, Ph.D.
Université Laval

Introduction

UNE THÉORIE SOCIALE DE L'APPRENTISSAGE

En général, les institutions intéressées à l'apprentissage ont tendance à le concevoir tel un phénomène personnel qui se manifeste à l'intérieur d'une durée bien précise. Il est dissocié des activités courantes de l'individu et il est indubitablement le produit d'un enseignement. C'est avec ce modèle en tête qu'on aménage des salles de classe où les étudiants, à l'abri des distractions du monde extérieur, peuvent se concentrer sur l'enseignement ou, encore, sur la réalisation de travaux pratiques. On crée pour eux des programmes de formation assistée par ordinateur afin de leur permettre de couvrir une matière structurée, et ce, en une série d'étapes. Pour évaluer leur niveau d'apprentissage, on leur fait ensuite « passer » des tests. Leur savoir doit être démontré hors contexte et toute forme de collaboration devient alors de la tricherie. En conséquence, nos établissements d'enseignement nous apparaissent plus ou moins adéquats et la majorité des étudiants « sortent » de ce processus avec le sentiment qu'apprendre est ennuyeux et ardu.

Mais imaginons un instant qu'il soit possible d'adopter un point de vue différent, une perspective qui situe l'apprentissage dans le contexte d'une expérience de participation vécue dans le monde. Pourrait-on alors envisager celle d'apprendre comme étant tout aussi naturelle que celles de manger ou de dormir ? Pourrait-elle être à la fois enrichissante et incontournable, tout un chacun pouvant y exceller ? Qu'arriverait-il si on présuait que l'apprentissage est en soi un phénomène fondamentalement social qui ne fait que refléter en quelque sorte le caractère de notre condition d'être humain apte à connaître ? Que nous révélerait donc un tel point de vue sur les modes d'apprentissage et les conditions nécessaires pour le faciliter ? Voilà la perspective qui est exposée dans cet ouvrage.

UNE PERSPECTIVE CONCEPTUELLE : THÉORIE ET PRATIQUE

Il existe plusieurs théories de l'apprentissage et chacune d'elles propose un angle précis pour examiner l'acte d'apprendre. Celui-ci reflète habituellement le choix préalable de se concentrer sur un aspect ou un autre de ce phénomène. En réalité, il illustre bien la présence de différents points de vue relatifs à la connaissance, à l'acte de connaître, aux apprenants et aux sujets à privilégier lorsqu'il est question d'étudier l'apprentissage. (Pour les intéressés, la première note énumère un certain nombre de ces théories. On y trouve une description sommaire de leur objet précis¹).

La théorie sociale de l'apprentissage exposée ici ne vise pas à remplacer les théories existantes dans le domaine. Par ailleurs, elle contient son propre ensemble de préconceptions et son objet unique. Nos préconceptions par rapport à l'apprentissage, à la nature de la connaissance, à l'acte de connaître et aux apprenants peuvent se résumer de la façon suivante :

- L'homme est un être social et il s'agit là d'un aspect fondamental de l'apprentissage.
- La connaissance est une question de compétence en lien avec des projets comme chanter une chanson, faire une découverte scientifique, réparer des outils, écrire de la poésie, être aimable, grandir comme un garçon ou une fille...
- La connaissance consiste à participer à la poursuite de tels buts, ce qui se traduit par un engagement dynamique dans le monde.
- La recherche de sens, notre habileté à connaître le monde et à s'y engager de façon significative, est en somme ce que vise l'apprentissage.

La théorie des communautés de pratique propose de concevoir l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale. En ce sens précis, la participation ne se limite pas à un engagement dans certaines activités courantes avec d'autres personnes, elle réfère également au processus plus englobant de « collaboration active aux *pratiques* d'une communauté sociale » et de la construction *d'identités* en lien avec elle. Ainsi, participer à une équipe de travail ou à une clique constitue à la fois une forme d'appartenance à une forme d'activité. De tels modes d'engagement façonnent non seulement notre agir, mais aussi notre manière d'être et de l'interpréter.



Figure 0.1 Les composantes d'une théorie de l'apprentissage : un premier inventaire

Une théorie sociale de l'apprentissage comporte un ensemble de composantes qui mettent en évidence la participation telle un processus d'apprentissage et une démarche vers la connaissance. Illustrées à la figure 0.1, elles sont les suivantes :

- 1) *Le sens* : notre capacité (en évolution), individuelle et collective, d'être en contact avec la vie et le monde de façon significative.
- 2) *La pratique* : nos ressources historiques et sociales communes, des contextes de travail et des perspectives qui soutiennent l'engagement mutuel dans l'action.
- 3) *La communauté* : des regroupements facilitant la réalisation de nos projets et une forme de participation pouvant être identifiée à une compétence.
- 4) *L'identité* : l'impact de l'apprentissage sur soi et une façon de créer des histoires personnelles en devenir dans nos communautés.

Ces éléments doivent être appréhendés les uns par rapport aux autres. De fait, un coup d'œil à la figure 0.1 révèle qu'on pourrait les substituer avec « apprentissage » en périphérie et, ensuite, les placer au centre de la figure, laquelle conserverait néanmoins tout son sens.

Ainsi, lorsque nous utilisons le terme « communautés de pratique » dans le titre de cet ouvrage, nous le faisons vraiment à titre d'amorce et de base constitutive d'un cadre conceptuel plus global. La valeur de ce concept

réside précisément dans le fait qu'il contient des éléments qui font partie de notre expérience quotidienne.

Les communautés de pratique sont omniprésentes

Nous faisons partie de plusieurs communautés de pratique, à la maison, au travail, à l'école et ailleurs, qui affectent profondément le cours de nos vies. Les membres d'une famille s'organisent pour avoir une existence acceptable. Ils créent des habitudes, des rituels, des artefacts, des symboles, des règles, des récits et des histoires de vie. Ils peuvent s'aimer ou se détester, être en accord ou en désaccord, mais dans la plupart des situations, ils mettent tout en œuvre pour poursuivre leurs activités, cela même dans le cas d'une famille dysfonctionnelle dont les membres doivent, en dépit de tout, découvrir des façons « tolérables » de cohabiter. Survivre ensemble est important, peu importe si cela concerne la recherche de nourriture, d'un abri ou, encore, d'une identité viable.

Il en est ainsi pour les employés d'une compagnie qui ont à définir un *modus vivendi* avec leurs collègues et clients afin que le travail soit bien accompli. Pour ce faire, ils doivent tenter de retirer un certain plaisir au travail tout en visant les normes de performance établies par leurs employeurs et clients. Ils en viennent généralement à créer une pratique alignée sur l'accomplissement de leur travail, peu importe leur description de tâche. La taille de l'institution ou de la compagnie a peu d'importance, ils œuvrent toujours avec et, dans un sens, pour un nombre restreint de gens et de communautés.

Tel est aussi le lot des étudiants qui tentent de composer le mieux possible avec les contraintes imposées par leur institution d'enseignement. Pour ce faire, ils forment des communautés de pratique, en classe comme dans la cour de récréation, officiellement ou clandestinement. Et en dépit des programmes scolaires, de la discipline et de toutes les formes d'encouragement, nous nous rendons compte que l'appartenance à une communauté de pratique constitue de loin l'influence la plus marquée sur la transformation des personnes.

Une communauté de pratique peut prendre différentes formes. Il peut s'agir d'un groupe de musiciens en train de répéter en vue d'un concert, d'adeptes d'Internet désireux de joindre un réseau mondial de télécommunication, d'alcooliques en cure de désintoxication rassemblés dans un sous-sol d'église, de scientifiques à l'œuvre dans un laboratoire de recherche, d'utilisateurs de nouvelles technologies misant sur les échanges pour mieux comprendre les systèmes complexes ou, encore, de jeunes adolescents réunis dans le but de donner un sens à leur vie.

Les communautés de pratique sont à ce point informelles et répandues qu'elles échappent à notre attention ; en réalité, elles nous sont trop familières. La plupart d'entre elles n'ont pas de dénomination et n'émettent pas de cartes à leurs membres. Un autoexamen permettrait de brosser un tableau assez fidèle de celles que nous avons fréquentées dans le passé et de celles qui seront susceptibles de nous attirer dans le futur. Nous avons également une bonne idée de l'identité des gens qui en font partie ainsi que des critères d'adhésion. En outre, il est possible de distinguer celles dont nous sommes devenus membres à part entière de celles dont nous demeurons plutôt en périphérie.

De toute évidence, la notion de communauté de pratique est connue. En l'exposant de façon plus élaborée dans cet ouvrage, notre intention est de la rendre plus accessible et fonctionnelle comme outil conceptuel. Son aspect familier nous sera très utile, car décrire un phénomène habituel nous permet de remettre en question nos intuitions, de les examiner et de les réévaluer. Le phénomène est alors analysé sous un autre angle. En ce sens, le concept de communauté de pratique n'est ni nouveau ni ancien. Il comporte une part de nouveauté sur un fond d'évidence. Peut-être est-ce là la marque de nos prises de conscience les plus profondes ?

Reconfigurer l'apprentissage

Comme nous aurons l'occasion de le démontrer plus loin, mettre l'accent sur la participation a un impact profond sur la façon d'interpréter et de favoriser l'apprentissage.

- *Pour les individus*, cela signifie que l'apprentissage est une question d'engagement et de participation aux pratiques des communautés.
- *Pour les communautés*, cela signifie que l'apprentissage consiste à redéfinir les pratiques en cause et à faciliter l'insertion d'une nouvelle génération de membres.
- *Pour les organisations*, cela signifie que l'apprentissage consiste à entretenir les liens existant entre les communautés de pratique.

Dans ce sens, apprendre n'est pas une activité où on s'isole. Ce n'est pas une tâche que nous entreprenons quand nous n'avons rien à faire ou que nous interrompons pour nous mettre à autre chose. Toutefois, il y a des moments où notre capacité d'apprendre est vraiment mise à l'épreuve : lorsque des événements viennent déranger nos habitudes, lorsqu'on nous met au défi de se surpasser ou que nous souhaitons nous engager dans des pratiques inconnues et rejoindre de nouvelles communautés. Il y a aussi des moments où la société nous place dans des situations où l'apprentissage devient obligatoire et mobilise notre attention : nous suivons des cours, nous

mémorisons, nous subissons des examens et nous recevons un diplôme. Il existe encore d'autres moments où l'apprentissage se concrétise : lorsqu'un enfant balbutie son premier mot, qu'une remarque saisie au hasard permet de résoudre un problème, que nous devenons membres d'une communauté à part entière. Mais les situations où l'apprentissage se manifeste ne sont pas nécessairement celles où nous apprenons le plus ou, encore, de façon approfondie. Nous associons trop souvent le geste d'apprendre à un éclair de génie ; l'apprentissage se déroule malgré tout, que nous le voulions ou non. Habituellement, lorsque nous croyons n'avoir rien appris, nous avons, en réalité, saisi autre chose.

Pour la plupart d'entre nous, la notion d'apprentissage évoque des images de cours, de sessions de formation, d'enseignants, de manuels scolaires, de devoirs et d'exercices. Pourtant, l'apprentissage est partie intégrante de notre quotidien, de notre engagement au sein des communautés et des organisations. La difficulté vient moins de ce que nous n'en avons pas conscience, mais plutôt de l'absence de façon systématique de parler de cette expérience familière. En dépit du fait que les thèmes abordés dans cet ouvrage réfèrent à des choses que nous connaissons, l'adoption d'une terminologie particulière pour en traiter transforme notre perception. Un lexique approprié s'avère alors essentiel étant donné que les concepts utilisés pour donner un sens à l'univers ambiant orientent à la fois notre perception et nos actions. Une chose est certaine, notre attention est toujours tournée vers ce que nous nous attendons de voir, vers ce qui peut trouver une place dans notre entendement, et nous agissons en accord avec cette représentation.

Nos sociétés modernes considèrent la question de l'apprentissage avec beaucoup de sérieux. Elles élaborent des programmes d'études et de formation au sein des entreprises ainsi que des structures complexes de scolarisation. En général, nous souhaitons stimuler l'apprentissage, le prendre en charge, le guider, l'accélérer, le rendre obligatoire ou, encore, simplement le laisser se réaliser. Peu importe comment, mais il faut s'en occuper ! Voilà pourquoi les perspectives adoptées relativement à l'apprentissage ont tant d'importance : nos croyances fondamentales influencent notre façon de le concevoir et d'agir en tant qu'individus, communautés et organisations.

Il est impératif de faire l'examen de nos propres conceptions à propos de l'apprentissage si nous ne voulons pas faire fausse route. Une telle préoccupation est certainement justifiée en ce monde en constante évolution, où les rapports deviennent de plus en plus complexes et se multiplient à un rythme effréné. Compte tenu de l'importance de ces enjeux, nous croyons qu'il faut accorder encore plus d'attention à nos *conceptions* de l'apprentissage. Le seul fait de s'y pencher a un impact indéniable sur le discours que nous adoptons. Plus nos projets sont ambitieux, plus nos prémisses ont de l'importance. Comme nous devenons davantage audacieux dans la façon d'organiser nos

vies et notre environnement, les retombées de ces perspectives, théories et croyances sont accentuées. Comme nous devenons aussi plus responsables de notre avenir, la réflexion sur les perspectives qui sont à la base de nos projets s'avère incontournable. En proposant un cadre conceptuel sur une perspective sociale de l'apprentissage, nous espérons contribuer à ce besoin urgent de réflexion et de recadrage.

L'aspect pratique de la théorie

Une perspective n'est pas une recette ; elle n'indique pas clairement quoi faire. Elle sert plutôt de guide à la résolution de problèmes.

- Si nous croyons, par exemple, que la connaissance est composée de parcelles d'information emmagasinées dans le cerveau, il est alors logique de les structurer en unités distinctes, de rassembler les bénéficiaires potentiels de cette information dans un lieu où ils seront tranquilles et à l'abri de toute distraction et de la leur transmettre de façon succincte et organisée. Le modèle d'un événement d'apprentissage prend ainsi tout son sens : un enseignant qui donne un cours dans une école, dans un centre de formation ou dans une compagnie privée. Par ailleurs, si nous croyons que l'information acquise volontairement ne constitue qu'une partie de la connaissance et qu'elle met en jeu d'abord et avant tout une participation active dans les communautés sociales, dans ces conditions, le modèle traditionnel n'apparaît plus comme étant efficace. Il semble alors plus prometteur de découvrir des façons originales de favoriser la participation des étudiants à des pratiques significatives, de donner accès aux ressources susceptibles de les stimuler, de les orienter vers des trajectoires d'apprentissage auxquelles ils peuvent s'identifier, de favoriser leur engagement dans des conduites, discussions et réflexions qui peuvent faire une différence au sein des communautés qu'ils valorisent.
- Toutefois, si nous croyons que les gens productifs au sein des organisations sont des agents actifs d'implantation de processus organisationnels et que la clé de la performance à ce niveau réside dans une définition de plus en plus précise et détaillée des processus sur lesquels s'appuient les gestes posés, il devient donc logique de les modéliser et de les intégrer au fonctionnement des individus. Si nous croyons que les membres d'une organisation créent des pratiques qui ne seront jamais intégrées dans les processus institutionnels, il faut alors limiter les directives, car elles risquent de freiner la créativité à l'origine de cette pratique efficace. Il faut s'assurer que nos organisations favorisent le développement et l'évolution des pratiques dans les communautés. Il faut valoriser la construction

de communautés et faciliter l'accès aux ressources essentielles pour apprendre à agir et prendre les bonnes décisions.

Si tout cela paraît relever du sens commun, nous sommes tout à fait en droit de nous demander pourquoi nos institutions semblent échouer si souvent dans cette entreprise et, de plus, dans certains cas, semblent contribuer directement à son échec. Bien entendu, nous pouvons jeter une partie du blâme sur les conflits d'intérêts, les luttes de pouvoir et même la méchanceté humaine. Toutefois, ce serait plutôt simpliste comme explication. Il faut garder en tête que nos institutions sont des inventions à la merci des théories et des perspectives empruntées. En ce sens, nos théories sont très « pratiques » parce qu'elles orientent non seulement notre agir, mais aussi, et peut-être davantage lorsque cette création met en jeu un système social, notre façon de nous justifier face aux autres. En effet, dans un contexte institutionnel, nous pouvons difficilement agir sans justifier nos actes.

Une théorie sociale de l'apprentissage va donc au-delà d'un projet abstrait, purement théorique. Sa perspective peut non seulement enrichir la recherche universitaire, mais elle peut aussi guider notre agir quotidien, nos politiques et les structures organisationnelles et éducationnelles en place. Un nouveau cadre conceptuel pour réfléchir sur l'apprentissage est pertinent, tant pour les théoriciens que pour nous tous, enseignants, étudiants, parents, adolescents, conjoints, praticiens dans le domaine de la santé, clients, gérants, travailleurs, législateurs, citoyens qui, d'une façon ou d'une autre, doivent favoriser l'apprentissage (le leur et celui des autres) dans leurs interactions, leurs communautés et leurs organisations. Cet ouvrage vise à répondre à des préoccupations théoriques et pratiques.

LE CONTEXTE THÉORIQUE

Notre intention étant d'atteindre un large public, nous allons proposer une synthèse au lieu d'une description détaillée des argumentations, des « technicalités » et des controverses propres à l'une ou l'autre des communautés scientifiques. C'est la raison pour laquelle nous renverrons, en notes de fin de chapitre, les références aux écrits portant sur ces débats. Cela dit, nous croyons utile de consacrer quelques lignes aux courants théoriques sur lesquels s'appuie notre pensée. Si votre intérêt est moindre pour un tel sujet, vous pouvez toujours passer à la section suivante, cela ne vous empêchera pas de saisir l'essentiel de nos propos.

Dans un ouvrage antérieur, nous avons, en compagnie de l'anthropologue Jean Lave, essayé de dégager l'apport d'un certain nombre d'études ethnographiques sur l'apprentissage en contexte relativement à une théorie générale sur le sujet. Notre but était d'identifier les caractéristiques principales de l'*apprentissage sur le tas* comme processus d'acquisition de connaissances.

Vers la fin de l'ouvrage, nous utilisons le concept de *participation périphérique légitime* pour décrire cette forme d'apprentissage. Nous voulions donner une plus grande envergure à la signification accordée à « l'apprentissage sur le tas », le rapport maître/étudiant ou mentor/novice, et l'étendre à celle de transformation de la participation et de l'identité dans une communauté de pratique. 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 analyse². Dans le cas présent, nous avons l'intention de les utiliser comme l'entrée principale d'une théorie sociale de l'apprentissage.

Une telle approche pourrait s'avérer pertinente dans les organisations ainsi que dans plusieurs disciplines, notamment en anthropologie, en sociologie, en psychologie sociale et cognitive, en philosophie, et, enfin, en théorie et pratique en éducation. Mais à notre avis, cet ouvrage concerne, en termes de portée et de contribution, une théorie sociale, c'est-à-dire un champ plus ou moins bien défini d'investigation au carrefour de la philosophie et des sciences de l'humain et du social³. Nous considérons cette démarche à l'intersection de courants théoriques alignés autour de deux axes principaux, tel qu'illustré à la figure 0.2. (Dans les notes insérées à la fin de chaque chapitre, nous établissons une liste, par catégories, des théories qui nous ont influencé.)

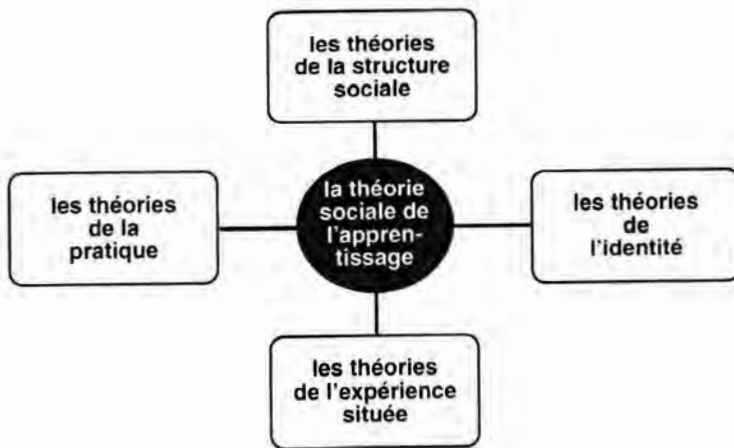


Figure 0.2 Deux axes principaux de théorisation

Dans la pure tradition d'une théorie sociale, l'axe vertical de la figure 0.2 est de la plus haute importance. Il reflète une tension entre les théories qui donnent la primauté aux structures sociales et à celles qui font de même

par rapport à l'agir humain. Plusieurs travaux de recherche se sont penchés sur ces thèses contradictoires et ont tenté d'en faire une synthèse.

- Les théories portant sur la *structure sociale* donnent préséance aux institutions, aux normes et aux règles. Elles mettent l'accent sur les systèmes culturels, les discours et l'histoire. Elles proposent de dévoiler les structures explicatives qui rendent compte des modèles sociaux et présentent l'agir humain comme une concrétisation de ces structures, dans des circonstances précises. Les plus radicales nient à l'acteur la conscience et le contrôle de ses actes⁴.
- Les théories de l'*expérience située* privilégient la dynamique quotidienne, l'improvisation, la coordination et la chorégraphie des interactions. Elles mettent l'accent sur les motifs et les intentions de l'acteur. Elles se concentrent sur les interactions entre les personnes et leur environnement. Elles étudient l'expérience et la construction de l'individu ou les « événements interpersonnels », telles les activités courantes et les conversations. Les théories plus radicales ignorent la présence d'une structure globale⁵.

L'apprentissage en tant que participation sociale se trouve coincé dans le schéma central de la figure 0.2. Il survient en cours d'action et en situation d'interaction, mais cet engagement s'inscrit aussi dans la culture et l'histoire. Les actions et les interactions locales permettent une transformation de la structure sociale au sein de laquelle survient l'apprentissage.

L'axe horizontal, principal objet de notre préoccupation, est appuyé sur l'arrière de l'axe vertical. Il comporte un ensemble de catégories intermédiaires en position de médiation entre les deux pôles de l'axe vertical. La pratique et l'identité constituent des formes de continuités et de discontinuités sociales et historiques qui ne sont ni trop étendues en tant que structure sociohistorique globale ni trop vagues ou trop fluides comme l'expérience, l'action et l'interaction immédiate.

- Les théories de la *pratique sociale* concernent la production et la reproduction de modes spécifiques d'engagement dans le monde. Elles se concentrent sur l'activité quotidienne et les situations concrètes, avec une insistance sur les systèmes sociaux au sein desquels les groupes s'organisent et coordonnent leurs activités, leurs relations mutuelles et leur interprétation du monde⁶.
- Les théories de l'*identité* se préoccupent de la construction sociale de la personne, de l'interprétation culturelle somatique ainsi que de la création et de l'utilisation de marqueurs d'adhésion à titre de membre, tels les rites de passage et les catégories sociales. Elles abordent les questions de genre, de classe, d'ethnicité, d'âge et autres formes de catégorisation, d'association et de différenciation. Elles

conçoit la personne comme étant formée au sein de relations complexes de constitution mutuelle entre l'individu et le groupe⁷.

Dans un tel schéma, l'apprentissage est une fois de plus coincé au centre, alors qu'il est le véhicule de l'évolution des pratiques et de l'insertion des novices tout en étant celui de l'évolution et de la transformation de l'identité.

Ces deux axes constituent le noyau central de notre théorie, mais nous croyons qu'il est utile de peaufiner davantage l'illustration avec d'autres axes intermédiaires (voir figure 0.3). En effet, alors que l'axe vertical constitue le cœur de notre travail, nous aurons peu de choses à dire sur la structure au sens large ou, encore, sur la *chorégraphie des interactions* au sens spécifique. Voilà pourquoi nous insérons à la figure 0.3 des axes intermédiaires en diagonale dans le but d'intégrer quatre notions classiques en théorie sociale, sensiblement moins radicales que celles de l'axe vertical. Elles délimitent notre discours à propos des structures sociales et des expériences situées. Or, notre domaine d'investigation est représenté par la bande horizontale ombrée. (Veuillez prendre note que le résultat n'est pas seulement le développement de la figure 0.2, mais bien une version améliorée de la figure 0.1 qui souligne avec plus de détails et de façon rigoureuse ce que nous considérons comme étant les composantes d'une théorie sociale de l'apprentissage.)

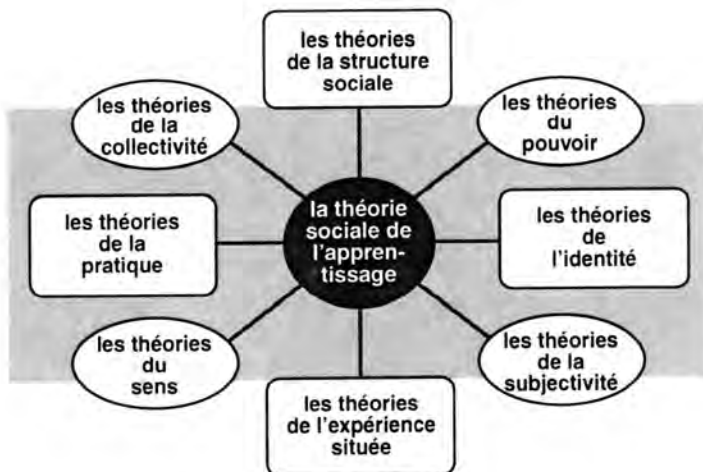


Figure 0.3 Carrefour de traditions intellectuelles

L'un des deux axes diagonaux place les collectivités sociales entre la structure sociale et la pratique et la subjectivité individuelle entre l'identité et l'expérience située. Le fait d'unir la formation d'une collectivité et l'expérience de la subjectivité dans un même axe met en évidence la dualité immuable du social et de l'individu, de toute évidence un thème récurrent dans cet ouvrage.

- Les théories de la *collectivité* s'intéressent aux différents types de regroupements sur le plan local (familles, communautés, groupes, réseaux) et global (états, classes sociales, associations, mouvements sociaux, organisations). Elles visent également à décrire les mécanismes de la cohésion sociale par lesquels ces configurations sont produites, maintenues et reproduites au fil du temps (solidarité, engagements, intérêts communs, affinités⁸).
- Les théories de la *subjectivité* se préoccupent de la nature de l'individualité en tant qu'expérience de l'agir. Au lieu de tenir pour acquis une notion de l'agir liée au sujet comme entité autonome, elles tentent d'expliquer comment l'expérience de la subjectivité émerge de l'engagement dans le monde social⁹.

Toujours dans la figure 0.3, l'axe diagonal place le pouvoir entre la structure sociale et l'identité et la signification entre la pratique et l'expérience. Le lien entre les questions de pouvoir et celles de production de sens constitue pour nous un thème sous-jacent de ce volume.

- Les théories du *pouvoir*. La question du pouvoir est centrale à toute théorie sociale. Le défi est d'en trouver des conceptualisations qui ne traitent pas de la question sous l'angle de perspectives conflictuelles (le pouvoir comme domination, oppression ou violence), de modèles consensuels (le pouvoir comme alignement contractuel ou, encore, comme convention collective conférant l'autorité à des élus¹⁰).
- Les théories du *sens* tentent de décrire comment les gens produisent le sens (elles sont différentes des théories du sens en philosophie du langage et de la logique où on traite du lien entre les énoncés et la réalité). La production de sens étant liée à notre capacité de nous approprier les significations, elle met en cause des questions relatives au pouvoir et à la participation sociale. C'est ce qui fait que plusieurs théories ont traité de la contestation des institutions et du pouvoir colonisateur par l'entremise d'une production culturelle locale¹¹.

Notre but n'est pas d'exposer une synthèse inédite de ces courants théoriques ou, encore, d'apporter une solution définitive aux nombreux débats sur le sujet. Notre intention est beaucoup plus modeste. D'ailleurs, la contribution de ces courants théoriques à une théorie sociale de l'apprentissage