

b^o 4-23
1992 direrz

APPRENTISSAGE ET MORPHOLOGIE DES SOCIÉTÉS

François Sigaut
Centre de Recherches Historiques
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris

Dire qu'il n'y a de conduites humaines qu'apprises est une vérité première, presque une banalité. On pourrait en conclure qu'ethnologues et sociologues ont fait depuis toujours une place centrale à l'apprentissage dans leurs travaux. Il n'en est rien. La bibliographie du sujet est d'une minceur surprenante, et bien que les recherches se soient développées d'une façon tout à fait remarquable ces dernières années, elles restent en nombre minime devant l'étendue du domaine à explorer. Seuls les psychologues ont manifesté jusqu'ici pour l'apprentissage un intérêt à la mesure de l'enjeu. Mais plutôt qu'à l'apprentissage proprement dit, il me semble qu'ils se sont surtout intéressés à l'apprendre, c'est-à-dire aux processus mentaux et notamment cognitifs que l'apprentissage met en oeuvre chez l'individu. C'est une problématique certes essentielle, mais qui laisse de côté tant les contenus - les choses apprises, par exemple les techniques - que les rapports sociaux sans lesquels l'apprentissage ne serait pas ce qu'il est, voire ne serait pas du tout. Sur ces aspects, qui sont du ressort de l'anthropologie, le déficit des recherches est encore une fois tout à fait flagrant.¹

Je n'ai moi-même rencontré l'apprentissage que par hasard, à l'occasion d'un rapport pour la Mission du Patrimoine ethnologique du Ministère de la Culture dont j'avais été chargé en 1987. L'importance du sujet m'est alors apparue avec une telle évidence que je me suis demandé comment j'avais pu l'ignorer si longtemps. D'autres se sont posés la même question. Une table ronde sur l'apprentissage a été réunie à Royaumont en janvier 1990 à l'initiative de la Mission du Patrimoine; les actes en ont été publiés (Chevallier 1991). En 1991-1992, un séminaire sur le thème "Apprentissage, cognition et culture" a été organisé à l'EHESS par Blandine Bril. Parallèlement, des travaux importants étaient

publiés dans les pays de langue anglaise (e.g. Coy 1989, Lave & Wenger 1991). Tout cela représente manifestement le début de développements très prometteurs.

Je ne peux prétendre proposer ici un bilan de toutes ces recherches. Mon seul but est d'évoquer brièvement deux points qui demandent une clarification, et un troisième qui ouvre des perspectives que je crois nouvelles.

Premier point, le concept d'apprentissage ne va pas de soi. Chaque société, y compris la nôtre, a ses pratiques et ses théories en matière d'éducation, sa culture éducative en quelque sorte. Nous devons tenir compte de cette culture si nous ne voulons pas nous laisser enfermer dans les catégories qu'elle nous propose. Dans nos sociétés occidentales par exemple, on a coutume de faire une opposition tranchée entre l'apprentissage d'une part, conçu comme formation purement pratique ou comme éducation "informelle", et d'autre part une éducation "formelle" correspondant en gros au modèle de l'école. Cette opposition est si prégnante que je l'ai décrite comme un véritable stéréotype qui, jusqu'à ces toutes dernières années, a dominé de façon presque absolue nos façons de voir (Sigaut 1991). Bien entendu, ce stéréotype ne vient pas de nulle part. Il rend compte de nombreuses apparences et d'une part non négligeable de la réalité. On ne s'expliquerait pas sa force de conviction si ce n'était pas le cas, et il y a donc des enseignements tout à fait positifs à en tirer. La seule erreur serait d'en rester là.²

Il n'est sûrement pas de bonne méthode, en effet, d'utiliser deux catégories aussi singulières et aussi culturellement marquées que l'apprentissage (éducation informelle) et l'école (éducation formelle) pour structurer d'emblée un champ de recherches encore aussi peu exploré. Chacune de ces catégories est d'ailleurs trop hétérogène pour pouvoir être utilisée sans risques, il suffit pour le faire voir de rappeler les différences si frappantes qui opposaient naguère, et qui peut-être opposent encore, l'école française et l'école anglaise (Laurie 1881, 1882). Il semble préférable d'employer le terme d'apprentissage pour désigner toutes les situations sociales, sous quelque forme qu'elles se présentent, dans lesquelles les membres d'une société se trouvent placés lorsqu'ils ont à apprendre quelque chose. Avec cette convention, l'apprentissage (informel) et l'école ne cessent pas d'exister, mais deviennent deux cas particuliers parmi d'autres, qui restent à identifier et à décrire.



Le second point que je voudrais évoquer, c'est la question du contenu mental de l'apprentissage. Le vocabulaire usuel traduit, me semble-t-il, la grande confusion dans laquelle nous sommes sur ce sujet. Là encore, notre culture nous propose une dichotomie tellement prégnante qu'il est à peu près impossible au débutant d'y échapper, je veux parler du couple connaissance/savoir-faire, qui est de la plus haute antiquité puisqu'on le trouve déjà dans la Grèce ancienne sous les formes logos/mètis et epistemè/technè. Sans remonter aussi loin, Ian Hodder (1989) trouve cette opposition dès 1874, sous la plume du général Pitt Rivers, le pionnier de la technologie en Angleterre, dans les termes suivants :

Nous avons conscience d'une pensée [mind] intellectuelle capable de raisonner sur des occurrences non familières, et d'une pensée automate capable d'agir intuitivement dans certains cas sans effort de la volonté ni participation de la conscience. Et nous savons que les habitudes acquises par l'exercice de la raison consciente deviennent, à force d'usage, automatiques... (Pitt Rivers 1906: 5.)

Un siècle plus tard, Marie-Noëlle Chamoux faisait la même distinction en reprenant les expressions proposées par Yves Barel de savoir-faire algorithmisés (c'est-à-dire analysables) et savoir-faire incorporés (non séparables de la pratique) (Chamoux 1978: 49). Plus récemment, Maurice Bloch proposait de distinguer entre connaissance linguistique et non-linguistique, et insistait sur le fait que les connaissances mises en oeuvre dans l'action efficace doivent nécessairement être "non-linguistiques" pour que l'action soit efficace. En clair, cela signifie que pour conduire une automobile ou jouer du violon avec compétence, il ne suffit pas de savoir comment on fait, il faut avoir en quelque sorte "oublié" les connaissances nécessaires, c'est-à-dire les avoir incorporées sous forme d'automatismes difficilement accessibles à la conscience (Bloch 1991). L'un de nous, D. A. Norman, proposait dans un texte préparatoire à ce séminaire de distinguer deux modes réflexif et expérientiel de cognition. Et en décembre 1991, au séminaire de Blandine Brill, Pierre

Mounoud mettait en tableau les dichotomies de ce genre déjà proposées par des psychologues. D'après mes notes, ce tableau ressemblait à peu près à ceci :

TYPES OPPOSES DE CONNAISSANCE OU D'INTELLIGENCE

pratique	conceptuelle
procédurale	représentative
implicite	discursive
impénétrable	déclarative
non accessible à la conscience	accessible à la conscience
sensori-motrice	rationnelle
en situation	abstraite
etc.	etc.

Mes propres lectures et réflexions m'ont permis d'acquérir sur tout cela quelques convictions provisoires qui sont les suivantes :

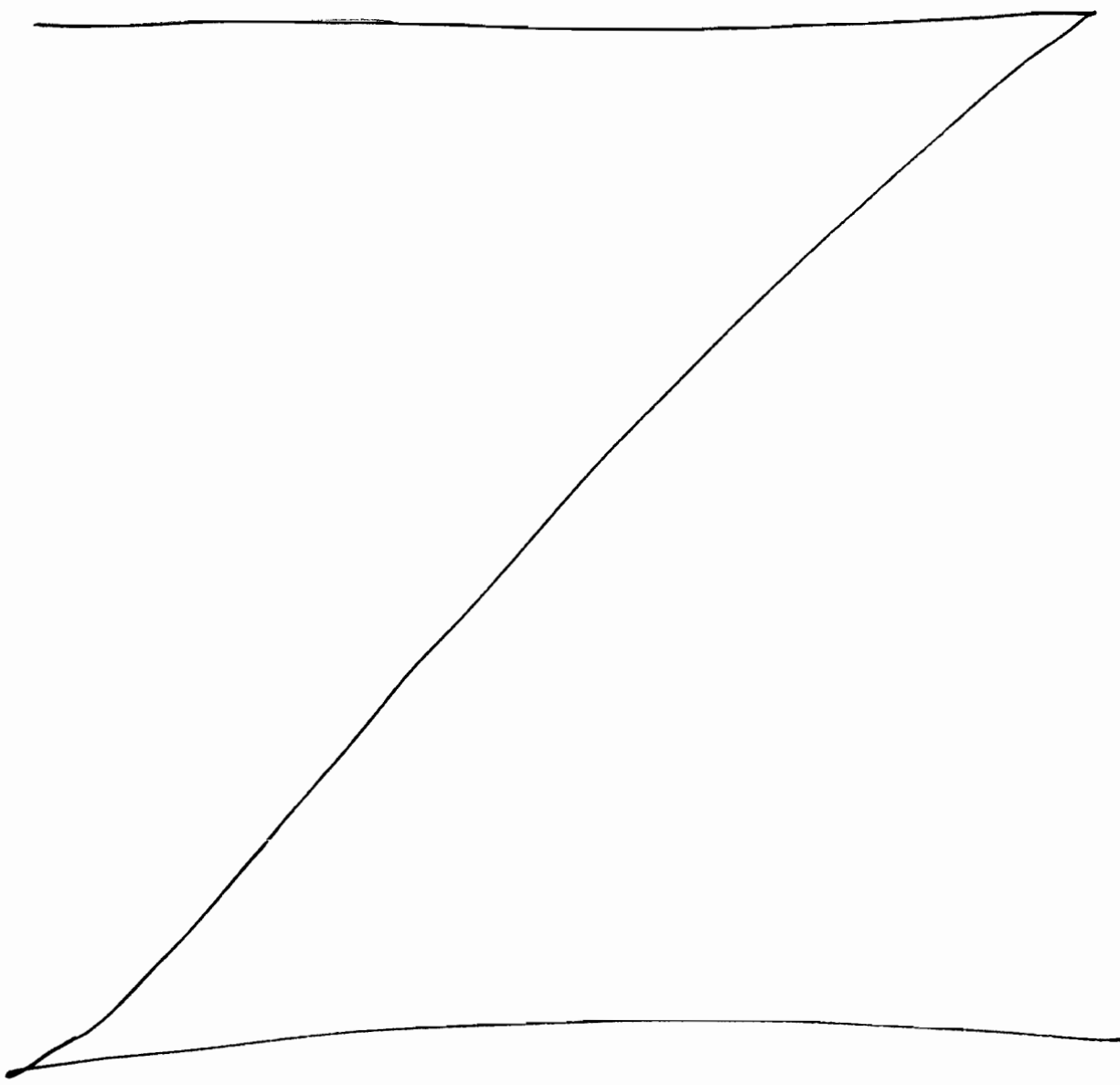
(1) C'est probablement la même erreur de centrage qui conduit à ne voir que les processus mentaux dans l'apprentissage au détriment des autres aspects, et à ne voir que connaissance (ou cognition, ou intelligence...) dans la façon dont nous agissons sur le réel.

(2) Le terme de connaissance a l'inconvénient supplémentaire de désigner à la fois le fait de connaître quelque chose, et la chose connue elle-même. Etant donné qu'"information" est déjà couramment utilisé pour désigner la chose connue, pourquoi ne pas réserver plus rigoureusement "connaissance" au fait de connaître, c'est-à-dire de disposer d'une certaine information, explicite par définition ?

(3) Avec cette convention, ce n'est plus la connaissance mais l'habileté qui est en jeu dans l'action efficace. L'habileté suppose bien sûr la possession de nombreuses informations. Mais elle suppose à la fois beaucoup plus (exemples classiques : la bicyclette, le violon) et beaucoup moins, en ce sens qu'une composante essentielle de l'habileté est très probablement la capacité d'éliminer sans effort et instantanément ou presque les informations non pertinentes pour l'action. En tous cas, l'habileté ainsi entendue ne se situe pas au même niveau que la connaissance, les deux notions ne forment plus une paire dichotomique. L'habileté inclut la connaissance sans s'y réduire, c'est l'habileté qui donne

sa pertinence à la connaissance et non l'inverse. Une conclusion qui n'est pas nouvelle non plus, puisqu'elle ne fait que généraliser l'idée ancienne selon laquelle la technique n'est pas la science appliquée (Reuleaux 1865: viii). L'adage de Bacon est faux : savoir n'est pas pouvoir, du moins savoir ne suffit pas à pouvoir.³

(4) Il ne s'agit pas seulement d'une question de vocabulaire. Si tous ceux qui abordent le problème de l'action, et notamment de la technique, se voient d'emblée contraints de scinder en deux le concept de connaissance (ou celui de cognition, qui n'est qu'une manière plus savante de l'exprimer), c'est que ce concept manque d'unité. Vouloir le conserver tel quel oblige alors à lui ajouter des qualificatifs dont on a vu que la liste était longue, et qui ne servent qu'à compliquer les choses. C'est également vouloir s'inspirer d'un modèle unique et



assez pauvre, celui de la théorie de l'information, pour décrire l'ensemble de nos fonctionnements internes. C'est enfin contribuer à maintenir dans ce domaine le monopole un peu abusif et assez pesant des sciences cognitives. Il ne s'agit pas de les exclure (comment le pourrait-on ? c'est elles qui ont le pouvoir). Mais comme la plupart des autres sciences humaines, les sciences cognitives se sont développées sans s'intéresser aux techniques. Par quel miracle se trouveraient-elles avoir la solution à un problème qu'elles ne se sont jamais posé ?

Voici, en résumé, le vocabulaire qui me paraît le plus adéquat, ou du moins le moins susceptible d'égarer, et qui est en tous cas celui que je me propose d'utiliser :

Apprentissage. - C'est une situation dans laquelle des individus sont placés ou se placent en vue d'acquérir certaines habiletés. La situation d'apprentissage doit être décrite du point de vue de l'environnement humain (sociologique) qui la caractérise, du point de vue des habiletés apprises (techniques) et du point de vue des conduites d'acquisition attendues de l'individu.

Apprendre (learning). - Processus par lequel l'individu acquiert des habiletés nouvelles.

Habilitété (skill). - Capacité à agir efficacement sur la matière (sur le réel), c'est-à-dire à déterminer des changements proposés d'avance avec des moyens, dans des limites de temps, etc., également donnés d'avance. C'est la tradition du groupe social qui définit l'habileté et qui en détermine les conditions. L'habileté peut être acquise, elle peut être montrée (c'est-à-dire vue et comprise) mais elle ne peut pas être transmise, du moins pas comme peut être transmise une information.

Connaissance (knowledge). - Fait de posséder une certaine information. La connaissance est une composante nécessaire, mais non suffisante, de l'habileté, qui lui confère sa pertinence. Entre personnes partageant les mêmes habiletés (la même expérience pratique), l'accord sur le caractère pertinent ou non d'une information est très rapide, et donc aussi l'échange d'informations. (Cela doit s'entendre aussi négativement : chacun sait très bien ce qu'il doit cacher au concurrent.) Entre personnes n'ayant pas les mêmes habiletés, l'information passe mal ou pas du tout, et si elle passe, c'est en subissant des changements de sens profonds.

J'ajoute enfin, pour mémoire,

- que l'invention est un cas particulier de l'apprendre, et l'innovation un cas particulier de l'apprentissage (appelé "auto-apprentissage" par Dominique Lestel),

- que l'école est également un cas particulier d'apprentissage, très fortement déterminé par les idéologies indigènes sur l'éducation; pour atteindre son but explicite, qui est de transmettre des connaissances, l'école doit s'organiser en sous-société dans laquelle l'enfant aura à acquérir des habiletés dont certaines peu appréciées par les éducateurs (tricher aux examens...); le paradoxe de l'école occidentale moderne est

qu'elle prétend préparer les jeunes à entrer dans la société en les en séparant; d'où sans doute en partie le sentiment d'exclusion qu'éprouvent tant de jeunes qui savent que l'école ne leur donnera pas accès à une position sociale normale.

*

J'en viens au troisième point, la production et la reproduction des habiletés. On a vu que l'apprentissage était un point focal dans la relation entre toute société et son environnement matériel. C'est dans l'apprentissage que se (re)produisent les techniques par lesquelles le groupe agit sur son environnement. L'apprentissage est donc une des fonctions fondamentales de toute société, à côté de la reproduction biologique et de la reproduction économique, peut-être aussi des fonctions défensive et juridique, etc. L'apprentissage joue un rôle déterminant dans le façonnement réciproque des pratiques matérielles et des rapports sociaux. Voici les hypothèses à l'aide desquelles, me semble-t-il, on peut rendre compte de ce rôle de la façon la plus simple possible.

(1) Une vie sociale normale nécessite que chaque personne acquière un minimum de pratiques matériellement et socialement efficaces, c'est-à-dire d'habiletés.

L'apprentissage est un fait social plus général encore que la reproduction biologique. Il peut exister des groupes sociaux qui se dispensent de se reproduire en recrutant leurs membres à l'extérieur : le clergé catholique par exemple, et il y en a d'autres. Mais aucun groupe social quel qu'il soit ne peut se dispenser d'apprentissage.⁴

(2) Les habiletés ne peuvent être (re)produites qu'au sein de groupes sociaux dont les dimensions (nombre de membres), la composition et la structure sont en relation avec la nature des habiletés (re)produites.

Ce point est d'abord une réciproque du précédent : s'il n'existe pas de groupe social sans apprentissage, il ne peut pas non plus exister d'apprentissage sans groupe social (pas chez l'homme en tous cas). Comme toutes les études ethnographiques le mettent en évidence, l'apprentissage est à la fois acquisition d'habiletés et intégration à un groupe, inséparablement, indissolublement. Si le groupe n'existe pas (habiletés nouvelles) il faudra le créer; sinon, les habiletés nouvelles ne s'implanteront pas.

Le groupe d'apprentissage est à l'échelle de l'individu. Il est au

minimum de deux personnes, le maître et son apprenti; au maximum, son effectif ne peut pas dépasser celui qui permet une connaissance personnelle de tous par chacun, vingt ou trente membres peut-être. Pour le reste, la composition (par âge, sexe, statut social...), la structure (hiérarchisée, égalitaire), l'implantation (localisée, dispersée en réseau), le fonctionnement (permanent ou temporaire, importance des rites, etc.) des groupes d'apprentissage sont des plus variables. Si on ajoute que ces groupes se confondent souvent avec d'autres, famille, village, atelier, laboratoire, unité militaire..., on conçoit qu'ils soient souvent difficiles à identifier. L'hypothèse faite ici est que les caractéristiques de chaque groupe dépendent à la fois des habiletés qu'il (re)produit et de la société dans laquelle il est inséré. Les causalités peuvent évidemment aller dans les deux sens, ce qui signifie qu'une société peut se réorganiser en vue d'acquérir certaines techniques — l'exemple du Japon de l'ère Meiji est paradigmatique — et

qu'inversement c'est parce qu'une société est organisée d'une certaine façon, pour des raisons historiques ou idéologiques, qu'elle acquerra certaines techniques et non d'autres. Mais dans tous les cas, la compréhension du processus et du sens des causalités n'est pas possible sans prendre en compte les conditions de l'apprentissage.

(3) Pour exister, les groupes de (re)production des habiletés doivent remplir des conditions qui sont les mêmes que celles de tout autre groupe : assurer un minimum de cohésion interne, régler les conflits entre ses membres, recruter et intégrer de nouveaux membres, équilibrer ses échanges avec l'extérieur, etc.

Il est clair qu'une des conditions pour qu'un groupe quelconque puisse fonctionner est l'existence d'une base d'accord minimum entre ses membres : tout ne peut pas être remis en cause tout le temps. Cette base d'accord est comme le noyau dur de ce que les ethnologues désignent depuis longtemps par le terme de culture : c'est ce qui va sans dire, et qui doit aller sans dire pour que le groupe puisse fonctionner en tant que tel avec un minimum d'efficacité. Parce qu'elle est tacite, cette base d'accord est la partie la plus résistante et la plus permanente de toute culture. Y toucher, c'est en général déclencher des réactions de défense plus ou moins vives, parce que les membres du groupe perçoivent immédiatement que leur identité ou leur existence en tant que membres est en jeu.⁵

A chaque culture est en effet associée une identité. Cette identité est visible par ceux qui ne la partagent pas sous la forme de différences jugées significatives dans les gestes et les postures, le langage, le

costume, l'emploi du temps, les lieux fréquentés, les préférences en matière de mobilier, de loisirs, les habitudes de toutes sortes.⁶ Dans la mesure où ces différences ne sont pas produites intentionnellement (l'aspect des mains des agriculteurs, par exemple), c'est le regard d'autrui qui en fait des indices d'une réalité qui est ainsi désignée sans être analysée. Mais le besoin d'identité est tellement fort que fréquemment, les membres du groupe en rajoutent, pour ainsi dire. C'est alors le groupe lui-même qui met en scène sa propre identité par toutes sortes de manifestations emblématiques : argot ou jargon, décorations corporelles ou vestimentaires, rites publics, etc. Les indices (certains d'entre eux du moins) ont été érigés en signes, mais ceux-ci n'ont en soi ni plus ni moins de valeur que ceux-là. La multiplication des signes identitaires facilite sans doute le repérage du groupe, mais elle n'y donne pas accès pour autant. Et surtout, elle risque de faire oublier que d'autres groupes, et non des moindres, sont au contraire d'une remarquable discrétion. Dissimuler une identité est encore une manière (en négatif) de la manifester. Ce choix de la discrétion ne témoigne bien évidemment pas d'une identité moins forte ou moins consciente. C'est un choix qui, comme le choix contraire, fait partie d'une stratégie de positionnement social.

Tous groupe occupe en effet une position dans son environnement social, position qu'il lui faut défendre. Dans un environnement homogène, au moins à un certain niveau, cette position est un territoire. Dans un environnement hiérarchisé, ce sera par exemple un rang. Les moyens de se défendre peuvent être violents ou pacifiques, ils peuvent ressortir à l'idéologie, au pouvoir ou à l'économie - ce qui signifie que la variété des cas réels est pratiquement illimitée. Mais dans tous les cas, il n'est possible à un groupe de subsister que s'il est capable d'équilibrer ses échanges (de toutes sortes) avec l'extérieur. Un groupe qui n'y parvient pas ne peut pas accéder à l'existence. Un groupe qui n'y parvient plus est voué à disparaître, par extinction (non-recrutement de nouveaux membres), par dispersion (ses membres le quittent), voire parfois de façon violente, en cas de guerre ou de famine. C'est par rapport à ce positionnement social susceptible de changer en permanence que la notion d'efficacité prend son sens, me semble-t-il. L'action efficace matériellement, c'est-à-dire jugée telle d'après les critères élaborés par la culture du groupe, doit encore être efficace socialement, c'est-à-dire permettre au groupe d'au moins maintenir sa position.

Il va de soi que l'efficacité sociale n'est pas une simple conséquence de l'efficacité matérielle, contrairement à une croyance assez courante. D'abord parce que l'efficacité matérielle elle-même dépend de tant de circonstances et de critères d'appréciation qu'il est souvent impossible d'établir dans l'absolu la supériorité d'une technique sur une autre; comme le chante un refrain populaire des années 1970, "à Paris, en vélo, on dépasse les autos". Ensuite parce que, même dans les cas où une supériorité complète est démontrable, cela n'implique pas que la technique supérieure l'emporte ipso facto sur la technique inférieure, ni que le groupe innovateur en tire le principal bénéfice.⁷

(4) La façon dont les groupes de (re)production des habiletés sont en relation les uns avec les autres, et la façon dont ils sont combinés avec des groupes sociaux d'une autre nature, familles, unités de production, unités territoriales, etc., est un aspect déterminant de la morphologie sociale.

La famille est évidemment le premier groupe de (re)production des habiletés auquel l'enfant a accès. Il y apprend les rudiments de la vie sociale : contrôler ses sphincters, distinguer sa droite de sa gauche, parler, etc. Il y apprendra encore les choses élémentaires de la vie quotidienne. Parmi les sociétés auxquelles se sont intéressés les ethnologues, nombreuses sont celles qui ne connaissent pas d'autre lieu social d'apprentissage que la famille, éventuellement élargie au village. Il en existe toutefois un autre, le groupe de jeunes entre l'enfance proprement dite et l'âge adulte, dans lequel les plus âgés servent de mentors aux plus jeunes. Bien que moins évident et donc moins souvent décrit, le groupe de jeunes n'est sans doute guère moins universel dans ces sociétés que la famille.⁸

Cette situation suppose une société à peu près homogène, c'est-à-dire où compte tenu des différences de sexe et d'âge, tout le monde fait à peu près la même chose. Dès lors toutefois que des activités spécialisées et différentes se développent, il apparaît avec elles des identités nouvelles qui mettent à mal l'homogénéité du corps social et obligent celui-ci à réagir, de façon parfois violente, ou à se réorganiser. Deux solutions classiques consistent, la première à **écarter** symboliquement les spécialistes de la société "normale", la seconde à adopter une même spécialisation pour tout le corps social. La première solution est souvent appliquée aux artisans (les forgerons en Afrique Noire par exemple). La

seconde semble prévaloir plutôt lorsqu'il s'agit d'activités de subsistance. Une même ethnie peut se scinder en deux sous-groupes, agriculteurs et pêcheurs par exemple, pour occuper deux milieux différents de son territoire (les Songola du Haut Zaïre : Ankei 1984). En Côte d'Ivoire, les agriculteurs qui ont du bétail emploient souvent des Peul pour s'en occuper, si bien qu'on ne sait plus très bien si le mot "Peul" désigne une ethnie ou une profession. Les Pygmées sont depuis longtemps le type même de l'ethnie qu'on pourrait tout aussi bien décrire en termes de profession, et il semble bien que l'Afrique Noire soit le terrain d'élection de cette forme de spécialisation. Mais elle n'est pas inconnue ailleurs. Les forgerons et musiciens tziganes, les bergers aroumains (appelés valaques dans les Carpathes) montrent qu'elle a existé aussi en Europe.

J'ignore s'il y a eu des tentatives pour élaborer une théorie des rapports entre développement de spécialisations techniques nouvelles et changements dans la morphologie des sociétés. Je n'ai pas moi-même assez d'éléments pour pouvoir aller bien loin dans cette direction. Je voudrais seulement faire apercevoir à quel point les problèmes qui s'y posent nous obligent à reconsidérer les modèles existants.

On vient de voir qu'au moins dans certains cas, on pouvait considérer l'ethnie comme un groupe défini coextensivement sur le plan de la parenté et sur celui de l'activité, c'est-à-dire où l'identité de chacun résulte à la fois, sans séparation possible, de sa naissance à l'intérieur du groupe et de son activité (agriculture, pêche, chasse...) conçue comme étant celle de ses pairs dans le groupe.⁹ Cette structure n'est pas compatible avec une division poussée du travail, sauf si les ethnies acceptent de se spécialiser et d'entrer au titre de spécialistes dans une structure qui les englobe. Comme l'a vu Esther N. Goody (1989: 238), on aboutit alors au système des castes de l'Inde. Mais ce système n'aurait sans doute pas pu se constituer sans l'idéologie extrêmement particulière qui en est le ciment.

Depuis au moins le Haut Moyen Age, l'Europe du Nord a adopté une autre solution : celle du placement des jeunes, entre 10-12 ans et leur mariage, dans d'autres familles, parfois éloignées, où ils étaient considérés à la fois comme serviteurs/servantes, comme apprentis et comme membres de la famille d'accueil, sous la responsabilité morale du père et de la mère. Les historiens anglais de la famille qui, depuis une vingtaine d'années, ont redécouvert cette coutume, en font une des

caractéristiques les plus fondamentales des structures familiales nord-européennes. (Il y a des exemples de voyageurs venus de la Méditerranée s'étonnant que les mères anglaises aiment aussi peu leurs enfants.) Le placement des enfants a eu des conséquences économiques et démographiques très directes. Surtout, il a été pendant près d'un millénaire une solution tout à fait originale au problème de la différenciation technique; une solution aussi spécifique à l'Europe que le système des castes l'est à l'Inde. De façon très intéressante d'un point de vue comparatif, E. N. Goody a observé que des systèmes semblables de placement des enfants sont en train de se développer en Afrique Occidentale.¹⁰

Ici devrait prendre place, peut-être, une troisième solution importante : l'esclavage. En tant qu'institution, l'esclavage était tellement répandu dans le monde que son absence apparaît presque comme une exception. Mais ses fonctions différaient beaucoup d'une société à l'autre. Dans de nombreuses sociétés, il ne joue qu'un rôle mineur, limité à l'économie domestique. Dans d'autres au contraire, il occupe une place centrale, soit dans le domaine politico-militaire, soit dans le domaine de l'économie marchande. L'esclavage politico-militaire a existé dans tous les grands empires dits orientaux, y compris à Rome et à Byzance. Il a atteint son apogée dans l'empire ottoman et dans de nombreux Etats musulmans contemporains allant de l'Inde moghole à l'Afrique subsaharienne : on y trouve parfois de véritables dynasties d'esclaves, dont l'Egypte des Mamelouks offre les exemples les plus célèbres. Quant à l'esclavage économique, son développement peut répondre à des causes très différentes. Il n'y a guère de rapport, par exemple, entre l'esclavage colonial de plantation aux XVIIe-XIXe siècles et l'esclavage antique. En ce qui concerne ce dernier, j'ai tenté de montrer, sans convaincre pour l'instant, que son développement était dû au fait qu'il avait été systématiquement utilisé pour faire faire par des hommes des travaux réservés auparavant aux femmes, permettant aux productions correspondantes de sortir de l'économie domestique pour entrer dans les circuits de l'économie marchande.

Dans les deux cas, esclavage politico-militaire et esclavage antique, le problème est le même. On a besoin, pour faire fonctionner l'Etat ou l'économie, d'individus dégagés des solidarités familiales ou ethniques incompatibles avec ces fonctions nouvelles. Il y a quantité de choses que la femme et surtout l'homme libres ne peuvent pas faire sans enfreindre les règles du groupe auquel ils doivent leur identité : l'esclavage permet de passer outre. Et dans ces cas, l'esclavage peut véritablement prendre certains aspects de l'apprentissage. Dans la Rome de la fin de la

République, nous dit J.-C. Dumont (1987: 78), le destin ordinaire d'un esclave était d'être affranchi au bout de six ans en moyenne, après quoi il pouvait s'installer à son compte, se marier, acheter sa citoyenneté, etc. Si bien qu'après quelques générations de ce processus, tous les Romains étaient devenus des descendants d'esclaves. Cet esclavage à temps, en fait sinon en droit, ne durait guère plus longtemps que le placement des jeunes dans l'Europe médiévale et moderne.¹¹

Système de castes, placement des enfants et esclavage sont-ils véritablement trois solutions au même problème de diversification technique, c'est-à-dire trois composants homologues de la structure sociale ? Y en a-t-il d'autres, et quels sont ceux qui leur correspondent dans nos sociétés industrielles d'aujourd'hui ? L'enseignement scolaire a-t-il pris la place du placement des jeunes et le salariat celui de l'esclavage antique ? J'outrepasserais les limites de la spéculation utile si je voulais discuter ces questions ici. Ce que je voulais montrer, c'est seulement que si on s'interroge sur la façon dont les sociétés s'organisent pour répondre aux nécessités de la (re)production des habiletés, des perspectives nouvelles se dessinent. Habiletés et identités sont acquises ensemble, indissociablement. De là, pour chaque société, la nécessité de changer la façon dont se détermine l'identité de ses membres lorsque des habiletés nouvelles se développent (ou réciproquement). De proche en proche, c'est toute la morphologie sociale et l'idéologie qu'elle implique qui peuvent être touchées.

(5) Le groupe de (re)production des habiletés est l'une des unités élémentaires constitutives de toute société.

Le concept de groupe de (re)production des habiletés tel que je l'ai présenté et utilisé ici n'est qu'une généralisation des concepts de groupe professionnel local et de groupe ouvrier homogène, développés à quelques années d'intervalle mais de façon indépendante par Jean-Pierre Darré en milieu paysan français en 1981-1982, et par Ivar Oddone en

milieu ouvrier italien vers 1975. Plus récemment, J. Lave et E. Wenger (1991) ont proposé l'expression de communauté de pratique pour désigner un concept quasiment identique, et on ne peut exclure que d'autres auteurs, anciens ou récents, aient utilisé d'autres termes encore pour exprimer la même idée. Celle-ci n'est donc pas si nouvelle qu'il n'y paraît à première vue. En tous cas, elle est née du terrain. Il ne reste qu'à l'intégrer dans le corpus général des concepts de l'anthropologie qui l'ignore encore.¹²

Que le groupe de (re)production des habiletés soit l'une des unités constitutives de toute société, c'est un postulat qui était implicite dans tout ce qui précède. Dans un autre domaine, celui de la parenté, on a proposé depuis longtemps l'idée qu'il existe un "groupement social irréductible et élémentaire" de caractère universel, un "atome de parenté" en quelque sorte (Fox 1967: 37; Lévi-Strauss 197 :). La question ne se pose pas tout à fait dans les mêmes termes pour l'apprentissage, encore qu'il ne soit peut-être pas

superflu de rappeler qu'il existe bien un "atome" d'apprentissage, comprenant au moins deux personnes. La différence, c'est que la parenté ne met en jeu que des relations interpersonnelles, du moins si on s'en tient à la morphologie des systèmes. Comme le dit N. J. Allen (1986: 87), la parenté est "ce que les sociétés font des relations entre sexes et générations", en ce sens que ce sont les relations entre sexes qui produisent les nouvelles générations. Dans l'apprentissage au contraire, la relation entre les personnes est médiatisée par une activité matérielle; et réciproquement, la relation entre l'une des personnes et l'objet de son activité passe nécessairement par l'autre. Le schéma relationnel de base est triangulaire, c'est ce que j'ai tenté de montrer dans un autre travail (Sigaut 1989).

Ce que je veux suggérer en rapprochant les deux domaines, c'est qu'ils ont la même importance. L'apprentissage représente pour notre compréhension des sociétés quelque chose d'aussi fondamental que la parenté. Quand les anthropologues l'auront compris, je suis persuadé qu'ils verront les perspectives de leur discipline s'élargir considérablement.

Le 24 octobre 1992

N O T E S

1. Plus exactement, Marie-Noëlle Chamoux (intervention non publiée au séminaire de Royaumont, janvier 1990) a fait état d'une dissociation, dans la littérature anthropologique, entre études sur les techniques, qui ignorent l'apprentissage, et études sur l'apprentissage, qui ignorent les techniques. Il existe quelques monographies classiques sur l'apprentissage technique, par exemple Reichards 1934, 1936, mais elles sont rares.
2. B. Brill (in Chevallier 1991: 20) a donné un tableau résumant les caractéristiques opposées de l'éducation formelle et de l'éducation informelle d'après les psychologues. Ce tableau est très semblable à celui que j'ai établi moi-même, de façon indépendante, en compilant des descriptions ethnographiques (ibid.: 40).
3. J'ai discuté plus longuement la question connaissance/habilitété dans "Learning, teaching, and apprenticeship", à paraître dans New Literary History, 1993, 24, 1.
4. Je suis sur ce point en désaccord complet avec N. J. Allen (1986) lorsqu'il affirme : "La production de nouveaux membres constitue une société. Par contre, la production ou la fourniture de l'alimentation, qui est aussi un impératif biologique diversement élaboré, est seulement une condition de la continuité sociale." (Italiques de N. J. Allen.)
5. Sur l'existence d'une part nécessairement non dite dans toute culture, qui en est le noyau dur en quelque sorte, cf. Sigaut 1991b : 411-412.
6. Depuis quelque temps, la grande presse publie de plus en plus souvent les portraits quasiment ethnographiques de certains groupes professionnels. Tel a été le cas par exemple des opérateurs en bourse (les Golden Boys) après le krach d'octobre 1987. On peut toujours s'interroger sur la fidélité de ces portraits. Reste qu'on y retrouve la plupart des rubriques utilisées classiquement dans la description d'une ethnie.
7. Contrairement à ce que j'ai écrit dans une première version de ce travail, les cas de supériorité absolue et complète d'une technique sur une autre ne sont probablement pas si rares. Le procédé du float-glass, par exemple, a immédiatement supplanté tous les autres procédés de fabrication industrielle du verre plat dans les années 1960 (je dois cette information à M. Jean Causse, président du conseil scientifique de la fondation "Les Treilles"). Après la guerre du Golfe, la presse a parlé de l'"extincteur hongrois" — deux réacteurs d'avion montés sur un châssis de char d'assaut — avec lequel on éteint un puits de pétrole en feu en quelques minutes. Si la chose est vraie, cet appareil présente évidemment une supériorité absolue sur l'ancien procédé d'extinction à l'aide d'explosifs, auquel restera sans doute associé le nom du "pompier volant", Red Adair.

8. Les groupes de jeunes ont souvent été décrits lorsqu'ils étaient institutionnalisés, sous la forme de classes d'âge ou d'initiation. Mais je ne connais qu'une étude, d'ailleurs très brève, sur leur fonctionnement comme groupes d'apprentissage : Sagant 1987.

9. Je n'entends nullement ici que l'ethnie coïncide nécessairement avec un groupe ou un réseau quelconques de parenté. J'utilise seulement le terme pour désigner un groupe social homogène à la fois sur le plan de la parenté — on n'y entre que par naissance ou par adoption — et sur le plan de la culture (langue, croyances, usages, etc.) dont le type d'activité est une composante essentielle.

10. Sur le placement des jeunes, voir Mendels (1986) et Devine & Harnesk (1991). Dans l'Afrique Occidentale actuelle, le placement des jeunes prend des formes très variées, en fonction de systèmes de parenté qui sont bien sûr très différents de ceux de l'Europe. Voir à ce sujet Esther N. Goody (1982, 1986).

11. Pour une présentation schématique de mon hypothèse sur l'esclavage antique, voir Sigaut (1985, 1986). Sur l'esclavage en général, le bibliographie est écrasante : Miller (1985) recense plus de 5000 titres entre 1900 et 1982. Cependant, l'ancienne synthèse de Nieboer (1900) n'a pas été remplacée. Nieboer présente déjà de nombreux cas d'esclavage politico-militaire (pp. 398-403), aspect sur lequel les ouvrages récents de D. Pipes et P. Crone font autorité (Pipes 1986). Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que dans les pays méditerranéens et au Proche-Orient, l'esclavage s'est maintenu presque jusqu'à nos jours. Il existe encore, clandestinement, en Mauritanie et dans certains pays du Golfe. Dans les pays chrétiens de la Méditerranée occidentale, il a perduré jusqu'au XVIIe siècle, voire jusqu'à la fin du XVIIIe. Dans la plupart des pays musulmans, il n'a disparu qu'avec l'occupation européenne. Je me demande si dans toutes ces régions, l'esclavage n'aurait pas permis aux sociétés de s'adapter aux nécessités de la différenciation technico-politique sans toucher au vieil idéal social de l'ethnie homogène, et donc de faire l'économie des bouleversements nécessaires pour qu'il puisse être remplacé par autre chose. L'esclavage a l'inconvénient de n'être qu'une solution de facto, si je puis dire. Il offre un espace vide de normes dans lequel la différenciation technico-politique peut se déployer sans entraves. Mais par là même, plus rien n'oblige à changer les anciennes normes, qui peuvent donc perdurer indéfiniment. Quels que soient les changements que la société connaît en fait, tout se passe comme si elle prétendait ne pas changer en droit.

12. Je suis redevable à J.-P. Darré de la référence à I. Oddone. Le "groupe professionnel local" de Darré correspond à peu près à la "communauté de pratique" de Lave & Wenger, mais Darré avait aussi déjà utilisé le terme de "communauté de pratique" pour désigner un ensemble de groupes locaux ayant les mêmes activités, sans qu'il y ait connaissance mutuelle de tous les membres entre eux. Ces choix différents peuvent être une source de malentendus futurs. Il serait à souhaiter, si ces notions sont retenues, qu'on ne tarde pas trop à s'entendre sur une nomenclature unifiée.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN N. J. (1986), "Tetradic theory : an approach to kinship", Journal of the Anthropological Society of Oxford, 17, 2: 87-109.
- ANKEI Y. (1984), "Fish as 'primitive money' : barter markets of the Songola", in S. Wada et P.K. Eguchi (dirs.), Africa 3, Senri-Osaka, National Museum of Ethnology, pp. 1-68 [Senri Ethnological Studies 15].
- BLOCH M. (1991), "Language, anthropology, and cognitive science", Man, 26, 2: 183-198.
- BRIL B. (1991), "Apprentissage et culture", in D. Chevallier, op. cit., pp. 17-21.
- CHAMOUX, M.-N. (1978), "La transmission des savoir-faire : un objet pour l'ethnologie des techniques ?", Techniques et culture [ancienne série], 3: 46-83.
- CHEVALLIER D. (dir.) (1991), Savoir faire et pouvoir transmettre, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- COY M. W. (ed.) (1989), Apprenticeship. From theory to method and back again, Albany, State University of New York Press.
- DARRÉ J.-P. (1985), La parole et la technique. L'univers de pensée des éleveurs du Ternois, Paris, L'Harmattan.
- DEVINE T. M. et HARNESK B. (1991), "The decline of farm service : a comparative study of Scotland and Sweden", Scottish Economic and Social History, 11: 5-18.
- DUMONT J.-C. (1987), Servus. Rome et l'esclavage sous la République, Rome, Ecole française de Rome.
- FOX R. (1967), Kinship and marriage, Harmondsworth, Penguin Books.
- GOODY E. N. (1982), Parenthood and social reproduction : Fostering and occupational roles in West Africa, Cambridge, Cambridge University Press.
- GOODY E. N. (1989), "Learning, apprenticeship and the division of labor", in M. W. Coy (ed.), op. cit.
- HODDER I. (1989), "This is not an article about material culture as text", Journal of Anthropological Archaeology, 8: 250-269.
- LAURIE A. (1881), La vie de collège en Angleterre, Paris, J. Hetzel et Cie.
- LAURIE A. (1882), Mémoires d'un collégien, Paris, J. Hetzel et Cie.
- LAVE J. et WENGER E. (1991), Situated learning. Legitimate peripheral participation, Cambridge, Cambridge University Press.
- LESTEL D. (1991), Intervention orale au séminaire "Apprentissage, cognition et culture", E.H.E.S.S., 20 décembre.

- MENDELS F. (1986), "Family forms in historic Europe", Social History, 11, 1: 81-87.
- MILLER J. C. (1985), Slavery. A worldwide bibliography 1900-1982, New York, Kraus International Publications.
- MOUNOUD P. (1991), Intervention orale au séminaire "Apprentissage, cognition et culture", E.H.E.S.S., 13 décembre.
- NIEBOER H. J. (1900), Slavery as an industrial system. Ethnological researches, La Haye, Martinus Nijhoff [New York, Lenox Hill, 1971].
- ODDONE I. (1981), Redécouvrir l'expérience ouvrière, Paris, Editions sociales. [L'édition italienne est de 1977.]
- PIPES D. (1986), Recension de P. Crone, Slaves on horses : the evolution of the islamic polity, Journal of Near Eastern Studies, 45, 2: 165-167.
- PITT RIVERS A. Lane Fox (1906), The evolution of culture and other essays, Oxford, Clarendon Press. [Le passage cité est tiré de "Principles of classification", publié en 1874.]
- REICHARDS G. (1934), Spider woman : a story of Navajo weavers and chanters, Glorieta [N.M.], Rio Grande Press.
- REICHARDS G. (1936), Navaho shepherd and weaver, New York, J. J. Augustin.
- REULEAUX F. (1865), Der Constructeur, ein Handbuch zum Gebrauch beim Maschinen-Entwerfen für Maschinen- und Bau-Ingenieure, Fabrikanten und technische Lehranstalten, Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn.
- SAGANT P. (1987), "Traditions enfantines. L'apprentissage des techniques au Népal oriental", in B. Koechlin et al. (dirs.), De la voûte céleste au terroir, du jardin au foyer, Paris, Editions de l'E.H.E.S.S., pp. 629-635.
- SIGAUT F. (1985), "Moulins, femmes, esclaves : une révolution technique et sociale dans l'Antiquité ?" in Histoire des techniques et sources documentaires, méthodes d'approche et expérimentation en région méditerranéenne, Aix-en-Provence, Institut de Recherches Méditerranéennes [Cahier n° 7].
- SIGAUT F. (1986), "Moulins, industrie et société", Culture technique, 16: 215-223.
- SIGAUT F. (1987), Rapport au Conseil du Patrimoine ethnologique sur le thème "Culture technique", inédit, 42 p.
- SIGAUT F. (1989), "Folie, réel et technologie", Techniques et culture, 15: 167-179.
- SIGAUT F. (1991), "L'apprentissage vu par les ethnologues : un stéréotype ?", in D. Chevallier, op. cit., pp. 33-42.

SIGAUT F. (1991b), "Postface", in J. Perrin (dir.), Construire une science des techniques, Limonest, L'Interdisciplinaire, pp. 409-416.

SIGAUT F. (1993), "Learning, teaching and apprenticeship", New Literary History, 24, 1 [in press].