

Le

développement professionnel dans une société cognitive portée par le réseau Internet

Dans ce premier chapitre, nous décrivons l'environnement contextuel de notre étude au regard de l'entrée des individus dans une société fondée sur l'économie du savoir et de la connaissance où la capacité d'apprendre des individus, et plus précisément la capacité d'apprendre par la pratique, revêt une importance capitale. L'étude des différents rapports présentés dans la première section mettra en évidence que dans la société actuelle, la nécessité liée à la recherche (ou à la conservation) d'un emploi impose des « apprentissages permanents » de la part des individus et qu'il est attendu de ces derniers qu'ils adoptent la posture « de sujet social apprenant » (Dumazedier & Leselbaum, 1993). Ce qui suppose que l'activité de ces derniers (personnelle et/ou professionnelle) repose sur des aptitudes à créer, capitaliser, mobiliser, diffuser et partager de nouveaux savoirs de manière efficace et interactive sur Internet. C'est ce que nous tenterons d'exposer tout au long des sections suivantes. En nous inscrivant dans le champ d'une sociologie phénoménologique inspirée par les travaux du philosophe et sociologue Alfred Schütz¹⁰ (1967), nous tenterons de définir le réseau Internet, tel que nous l'entendons, c'est-à-dire, avec toutes ses potentialités, notamment en termes de circulation des savoirs et de « pratiques participatives » (Audran & Garcin, 2012) tant dans la sphère privée que professionnelle. Ces dernières pouvant être entendues comme des expériences vécues, mais également, comme étant une réalité socialement construite, dans laquelle les individus partagent des expériences avec leurs semblables. Enfin, outre le fait qu'elle nous permettra de définir un cadre épistémologique, cette première étape nous permettra également de voir dans quelle mesure l'usage des TIC et plus particulièrement l'usage d'Internet, peut s'inscrire dans un processus de développement professionnel.

¹⁰ Sociologue et philosophe Alfred Schütz est à l'initiative d'une approche phénoménologique des sciences sociales se nourrissant de la pensée d'Edmund Husserl (fondateur de la phénoménologie) et de celle de la sociologie weberienne. L'idée est que la sociologie compréhensive, développée par Weber, doit être enrichie par une analyse phénoménologique, puisée dans les travaux d'Husserl. Schütz propose d'étudier de quelle manière la réalité sociale se présente à la conscience. En introduction de l'ouvrage « *Eléments de Sociologie Phénoménologique* » (Schütz, 1998), Thierry Blin, précise que les articles de Schütz publiés dans les *Collected Papers* « proposent de définir la réalité sociale comme étant « la somme totale des objets et occurrences au sein du monde social, culturel tel que l'expérimente la pensée de sens commun d'hommes vivant leurs vies quotidiennes parmi leurs semblables, connectés avec eux en de multiples relations d'interaction » (p. 10). Enfin, précisons ici, que les travaux de Schütz ont fortement inspiré les premières recherches d'Harold Garfinkel (1967) qui s'est ensuite éloigné de la pensée du philosophe/sociologue tout en conservant un ancrage ferme dans la phénoménologie. Pour une introduction à l'œuvre de Schütz, voir « *Phénoménologie et sciences sociales. Alfred Schütz : naissance d'une anthropologie philosophique* » (Céfaï, 1998).

1.1 Une société cognitive fondée sur l'économie du savoir et de la connaissance.

Savoir, connaissance et compétence sont les maîtres mots de ce XXI^e siècle. Ainsi, comme l'auguraient les différents rapports présentés dans les sections qui suivent nous sommes entrés dans une société fondée sur l'économie du savoir et de la connaissance portée par les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Bien que notre propos se situe dans le champ de l'éducation, dans cette première section, nous aborderons l'objet de savoir dans un registre principalement, mais implicitement économique d'une forme de « concurrence » entre les nations qui est relativement récente et en lien avec le phénomène de « mondialisation ». Ce tour d'horizon a pour objectif de montrer que différentes approches du savoir (capitalistique, constructiviste) sont possibles. Nous verrons que ces deux approches sont intimement liées et qu'il nous faudra préciser notre positionnement épistémologique.

1.1.1 La capacité d'apprendre, un « enjeu de société »

Le livre Blanc publié par la commission européenne en 1995, exprime l'idée que l'un des principaux enjeux de la société du XXI^e siècle est l'entrée dans une société où « l'investissement dans l'intelligence joue un rôle essentiel » et où ce sont « les capacités d'apprendre et la maîtrise des savoirs fondamentaux qui situeront de plus en plus les individus les uns par rapport aux autres dans les rapports sociaux » (CE, 1995, pp. 1-3). En avant-propos de sa thèse, Frayssinhes (2011, p. 19), précise que le terme de société cognitive est apparu après la notion de « société éducative » évoquée par Dumazedier (1978) dans son article « La société éducative et ses incertitudes » et de « société pédagogique » présentée dans l'ouvrage de Beillerot (1982).

Notons que Dumazedier s'oppose à la thèse défendue par Beillerot en évoquant le déclin de la société pédagogique. Selon le sociologue, dans cette société complexe qui est la nôtre, l'individu doit « vivre à tout instant un savoir savant (technologique, diététique, etc.) qu'il est invité à entretenir, renouveler, plusieurs fois au cours du cycle de vie » et qui de ce fait impose des « apprentissages permanents ». Dumazedier parle de « sujet social apprenant » à tous les âges de la vie et d'autoformation¹¹. Il explique qu'au-delà d'une « simple transmission des savoirs » les institutions éducatives doivent devenir des aides à

¹¹ Dumazedier, explique que l'apprentissage par autoformation doit être compris selon deux dimensions : l'une verticale allant de l'expert vers l'apprenant (c'est ce qui se passe dans les environnements scolaires), l'autre horizontale où l'apprentissage est soutenu par des pairs.

l'apprentissage. En définitive, il recommande un apprentissage à l'autoformation (Dumazedier & Leselbaum, 1993, pp. 8-9). Dans le cadre de ce travail, nous adopterons le point de vue de Dumazedier, car nous considérons qu'une société portée par les TIC, impose des apprentissages permanents (notamment au sein des organisations) qui se ne se déroulent pas forcément au sein d'institutions scolaires. C'est ce qu'il ressort des différents rapports que nous présentons ci-dessous.

1.1.2 L'entrée dans l'économie du savoir.

Une étude menée au cours de l'année 1996, l'OCDE ¹² mentionnait le terme d'« économie du savoir », c'est-à-dire d'une économie fondée sur « la production, la diffusion et l'utilisation du savoir et de l'information ». Il s'agissait alors de prendre conscience du « rôle du savoir et de la technologie dans la croissance économique ». Selon cette étude, au-delà des investissements dans la connaissance, « la diffusion du savoir par le biais de réseaux officiels ou informels est essentielle à la performance économique ». Le savoir est codifié et diffusé au moyen de réseaux informatiques et de communication. Par savoir codifié il est entendu :

- le « savoir-quoi » qui renvoie à la connaissance « factuelle » par exemple les ingrédients qui entrent dans la composition d'un gâteau ;
- le « savoir-pourquoi » renvoyant à la connaissance scientifique ;
- le « savoir-comment » (savoir-faire) qui renvoie à des compétences et des aptitudes données, par exemple, le travailleur qui fait fonctionner une machine ;
- le « savoir-qui » ayant trait à la formation de relations sociales donnant la possibilité d'entrer en contact avec des spécialistes et d'utiliser leurs connaissances.

S'impose aussi la notion de savoir tacite, qui peut être compris « comme la compétence d'exploiter et d'adapter ce savoir codifié [et] qui met en relief l'importance d'un apprentissage constant de la part des individus. Si les TIC accélèrent la « codification des connaissances et favorisent la croissance d'une économie du savoir », le rapport précise « qu'il y a nécessairement des conséquences pour la population active ». En effet, les capacités qui permettent de sélectionner, d'interpréter et de décoder l'information, ainsi que d'acquérir de nouvelles compétences sont de plus en plus demandées. Ainsi, l'acquisition des savoirs tacites

¹² Organisation de Coopération et de Développement Economiques

fondamentaux pour exploiter le savoir codifié grâce aux TIC se révèle nécessaire. « L'enseignement sera donc le pilier de l'économie du savoir et l'acquisition de connaissances par l'apprentissage l'outil du progrès pour l'individu et pour l'organisation ». Mais, comme il est précisé dans cette étude, ce « processus d'apprentissage dépasse la simple acquisition d'un bagage scolaire. Dans l'économie du savoir, « l'apprentissage par la pratique » revêt une importance capitale » (OCDE, 1996, pp. 3-14).

Enfin, au cours de l'année 2000 (en mars), le Conseil européen de Lisbonne a fixé à l'UE¹³ l'objectif de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (Europa, 2007). La connaissance deviendrait la matière première du XXI^e siècle, c'est sans doute pour cette raison que nous entendons parler de plus en plus fréquemment « d'investissement ou de capital immatériel ».

Dans cette économie du savoir l'avantage compétitif des organisations et des nations réside dans l'étendue de leur capital intellectuel¹⁴ et dans les savoir-faire de leurs acteurs. La mise en œuvre de dispositifs de gestion des connaissances (*Knowledge Management – KM*) et des compétences, indispensables pour l'émergence d'« organisations apprenantes » (Argyris, 1999 ; Argyris & Schön, 2002 ; Senge, 2006), témoigne de cette prise de conscience.

Notons qu'Hatchuel, Le Masson et Weil (2002), soulignent les désillusions qui parfois accompagnent les expériences de *KM* reposant sur une vision « capitalisante » ou même « capitaliste » au sein d'organisations et montrent de quelle manière celles-ci doivent concevoir « un régime d'apprentissages croisés nécessaire à la production collective de connaissances ». Selon ces auteurs, dans un « capitalisme de l'innovation intensive, les objets (produits, procédés, systèmes) et les savoirs (métiers, techniques, expertises) sont en permanence déstabilisés ». En conséquence, les organisations doivent continuellement reconstruire leurs apprentissages collectifs autour « d'objets-concepts » et de « métiers embryonnaires ». En somme, ils parlent « d'organisations orientées conception » favorisant des cycles d'apprentissages collectifs autorisant une « régénération simultanée des objets, des savoirs et des métiers » contrairement à la notion « d'entreprise apprenante qui ne dit rien de ce qui doit être appris ni comment ». Selon eux, le véritable enjeu d'une gestion des connaissances est de permettre cette transition. (2002, pp. 29-39). Nous l'avons compris, la « principale source de création de richesses réside désormais dans les savoirs et les

¹³ Union Européenne

¹⁴ Par capital intellectuel il est entendu des éléments immatériels tels que par exemple les connaissances et/ou compétences des employés.

compétences, davantage que dans les ressources matérielles (...). » Du reste, si les TIC jouent un rôle majeur à cet égard, « mettre l'accent sur le savoir signifie que le problème central concerne moins l'accès à l'information que la faculté de s'en servir et, plus généralement, la capacité d'apprentissage de la part des différents acteurs concernés. Ainsi, comme le souligne Carré, « prospectivistes, économistes et politiques s'accordent (...) pour donner au savoir, à la compétence, au moyen de les acquérir et donc à l'apprentissage, une fonction vitale » (2005, p. IX). Il s'agit donc de passer à une « société fondée sur l'acquisition des connaissances, où l'on ne cesse d'apprendre et d'enseigner tout au long de la vie, autrement dit, à une société cognitive » (*ibid.*). De fait, nous pouvons imaginer qu'une entrée dans une société cognitive fondée sur l'économie du savoir et de la connaissance n'est pas sans conséquences sur les individus, car elle peut modifier considérablement leur comportement, leur compréhension du monde, leur manière d'appréhender le travail et l'apprentissage.

En effet, dans ce modèle où savoir rime avec « capital », pour rester compétitifs ils doivent indubitablement élargir leur « stock de connaissances » (Schütz, 1967). De notre côté, nous nous détachons de cette vision capitaliste du « stock de connaissances » pour postuler que ce dernier se trouve sur Internet. C'est donc d'un stock un peu particulier qu'il s'agit. Nous parlerons plutôt d'une banque de connaissances partagées que les individus alimentent et dans laquelle ils vont puiser des informations. Cela suppose qu'ils sachent trouver ces informations et les exploiter d'où l'idée de « *mining* » ou de « *datamining* ». Ainsi, pour eux, « travailler revient de plus en plus à apprendre, à transmettre des savoirs et produire des connaissances » (Lévy, 1997, p. 187) ce qui les inscrit dans une logique d'échange (gracieux ou payant). Certains économistes ou spécialistes du management comme Peter Drucker (2006) qualifient ces individus de « travailleurs du savoir » *knowledge workers* dans la littérature anglophone. Mais qu'entend-on par « travailleurs du savoir » ?

1.1.3 Vers le statut de travailleur du savoir

Les définitions à ce sujet ne manquent pas. Selon le BIT¹⁵ « les travailleurs du savoir sont non seulement ceux dont le travail comprend l'utilisation de connaissances, mais ceux qui produisent des idées et des connaissances » (2002, p. 119). Ils participent donc « à la réussite économique des pays développés, entrés dans l'ère de l'économie de la connaissance » (Stumpf & Sonntag, 2009, p.179). Selon Stumpf et Sonntag, cette fonction permet de « comprendre et de légitimer l'intérêt croissant des gouvernements pour l'éducation

¹⁵ Bureau International du Travail

et la formation, ferments du capital humain, qu'il va falloir faire fructifier dans un souci d'optimisation tout au long de la vie » (*ibid.*). D'après ces auteurs, ces politiques s'inscrivent « dans le sillon de la philosophie condorcienne [reposant] sur le principe de perfectibilité de l'esprit humain. Ainsi, cette philosophie, clé de voûte des sociétés apprenantes, est devenue centrale dans la formation des [individus] puisqu'elle va leur permettre l'actualisation des compétences » (*ibid.* p. 179) tout au long de leur activité professionnelle. Sur le plan professionnel :

le travailleur du savoir possède un niveau d'instruction élevé. Son expertise se construit aussi par l'expérience. Il réactualise fréquemment ses connaissances, il participe à des réseaux professionnels, il est au carrefour de plusieurs flux d'information, il dispose d'une grande autonomie dans l'organisation de ses tâches et de son temps de travail.

Certains travailleurs du savoir développent de nouvelles formes d'acquisition et de partage des connaissances. Ils participent à des communautés de pratique ou à des forums spécialisés sur Internet. Ils apprécient les rassemblements professionnels, colloques, *workshops* ou foires commerciales. (Valenduc, 2008, p. 2)

À partir de cette définition, nous comprenons qu'au-delà des connaissances et/ou compétences acquises au cours d'un cursus scolaire (ou de formation professionnelle), le « travailleur du savoir » doit disposer d'un large éventail de compétences et/ou de connaissances qui ne s'acquièrent plus uniquement sur les bancs de l'école¹⁶.

Nous voyons ici que nous nous rapprochons de la notion de travailleur productif créateur de valeurs telle que développée par Adam Smith. Mais dans ces conditions, que dire des internautes qui ne s'inscrivent pas dans cette définition et ne sont que de simples consommateurs d'informations ? Devons-nous les considérer comme des travailleurs improductifs ne participant pas à la production de valeurs ? Par ailleurs, si sur le plan professionnel le travailleur du savoir se doit posséder un niveau d'instruction élevé, cela ne revient-il pas à dire que seule une catégorie d'individus accèdera à ce statut ? Cette définition quelque peu élitiste ne conduit-elle pas à l'instar de l'instruction publique telle que définie par Condorcet à fabriquer de l'inégalité et à freiner l'ascension sociale d'une catégorie

¹⁶ Deschamps, précise qu'il existe quelques exceptions notamment pour les « métiers où l'on est par nature un travailleur du savoir : journaliste, documentaliste, responsable de veille, chercheur » (2009, p. 8).

d'individus ? En définitive, est-ce que tout le monde a sa place dans une société dite apprenante ? Ainsi, même si l'acquisition de connaissances est de plus en plus possible grâce au Web social qui élargit et soutient les opportunités d'apprentissage des individus. Nous pouvons nous demander dans quelles conditions cela peut être possible.

Au regard du tour d'horizon que nous venons d'effectuer, nous constatons que deux approches du savoir sont possibles. L'une « capitalistique » où il est question de production et/ou de consommation des savoirs. L'autre « constructiviste » dans le sens où le modèle convoqué serait celui de l'élaboration et/ou de l'appropriation des savoirs. Il convient donc de réfléchir à notre positionnement épistémologique.

1.1.4 Réflexion et positionnement épistémologique

Une vision « capitalistique » supposerait d'aborder la question des « savoirs » sous un angle socio-économique. Cela nécessiterait de notre part, une réflexion sur les stratégies d'évolution développées par les entreprises pour améliorer leur performance et leur productivité. Mais, bien que les deux approches soient liées, ce n'est pas l'orientation que nous souhaitons donner à ce travail de thèse.

En effet, nous nous inscrivons dans une vision phénoménologique. C'est-à-dire, dans une étude descriptive des phénomènes¹⁷ tels qu'ils sont « vécus » tout au long « l'expérience » des individus sur le réseau Internet. C'est donc ce qui « apparaît » sur le réseau qui nous intéresse. Plus précisément, nous cherchons à identifier des « formes » d'apprentissages (non-institutionnels¹⁸) qui participeraient au développement professionnel des individus. En somme, ce qui nous intéresse, ce sont les stratégies que développent les individus pour constituer leur « stock de connaissance » notamment lorsqu'ils tentent de s'approprier les différentes applications du Web 2.0. Cette étude phénoménologique, nous inscrit donc de fait dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. C'est l'orientation que nous adopterons tout au long de ce travail de thèse. Voyons à présent de quelle manière la réalité Internet marque l'entrée des individus dans cette société cognitive fondée sur l'économie du savoir.

¹⁷ Le terme phénomène vient du grec *phainomenon* qui veut dire « ce qui apparaît ».

¹⁸ Nous entendons par là, des apprentissages qui se déroulent hors des environnements scolaires et des centres de formation.

1.2 La réalité Internet : un vecteur du développement professionnel dans une société interconnectée ?

Dans cette section il sera question de définir ce que nous appelons « la réalité Internet ». Ainsi, même si l'histoire du réseau est déjà bien décrite dans la littérature, nous y consacrerons du temps, car selon nous cette réalité virtuelle, peut être perçue comme une réalité « créolisée » au sein de laquelle une pluralité de mondes est possible. Dans cette réalité, l'individu ne peut plus être compris sans la culture au sein de laquelle il s'insère (notre « réalité Internet »). Plus précisément, il ne peut pas être compris sans l'associer à « l'ensemble des techniques (matérielles et intellectuelles), des pratiques, des attitudes, des modes de pensée et des valeurs qui se développent conjointement à la croissance du « cyberspace » (Lévy, 1997, p. 17). De même, nous postulons que la société ne plus être comprise sans l'activité de ces individus qui utilisent et produisent des artefacts culturels.

1.2.1 Internet : une entité en émergence

L'histoire d'Internet nous a appris que le réseau est le produit de plusieurs influences qui se sont croisées, l'ont façonné et qui aujourd'hui favorisent l'émergence d'une société en réseau. Selon le sociologue Robert Castells (2002, pp. 51-69), la culture d'Internet s'est construite en différentes strates qui se sont succédé :

- celle des militaires qui lui ont donné son âme grâce à la décentralisation technologique ;
- celle des universitaires¹⁹ qui lui ont transmis la spécificité du fonctionnement en communautés de pairs et qui ajoutent « au partage de la technologie une dimension sociale » ;
- celle des hackers qui « tel un milieu nutritif, entretient les percées technologiques par la coopération et la libre communication ». Cette dernière strate répond tout au moins à la définition défendue par les « militants », comme Marcello D'Elia Branco²⁰ (2005), pour qui la révolution numérique, ou la société de l'information, « est le résultat de stimulations provoquées, par la capacité

¹⁹ Castells l'appelle culture « techno-méritocratique » (2002, p.53)

²⁰ Professeur honoraire de l'Institut supérieur technologique CEVATEC, à Lima, au Pérou, et membre du Conseil scientifique du programme international d'études supérieures en logiciel libre à l'UOC (Université Ouverte de Catalogne), Marcelo D'Elia Branco s'intéresse depuis plus de vingt ans aux technologies de l'information. Tout comme Richard Stallman (fondateur du mouvement du logiciel libre) c'est un fervent militant de la liberté sur Internet.

créative et l'esprit libertaire des hackers (...). Ce sont également les hackers qui, dans les années 1980, ont commencé à mettre en place le mouvement du logiciel libre » ;

- celle des communautés virtuelles qui se sont constituées dès les débuts du réseau par des informaticiens puis par de simples initiés qui ont favorisé la propagation de pratiques collectives ;
- celle des entrepreneurs qui ont permis au réseau de se structurer autour des services marchands
- celle des usagers du Web2.0²¹ intéressés par la diffusion de l'information basée sur la liberté d'expression, le partage, le don, la co-production de valeurs, la reconnaissance des pairs et la méritocratie.

Au regard de ces éléments, nous comprenons que l'histoire du réseau Internet, ou du « *Cyberespace*²² » comme le dirait Pierre Lévy (1997), peut être observée comme un phénomène dont le déroulement est propice à l'exploration et à l'étude.

1.2.2 Regard sur la littérature

Au cours de ces vingt dernières années, et tout au long de son évolution, Internet a été l'objet de multiples observations ainsi que de nombreux débats. Pour le définir, certains auteurs comme Castells (2002) n'hésitent pas à utiliser les métaphores spatiales comme « *Galaxie*²³ » empruntée à McLuhan (1967) lui-même ayant popularisé l'expression « village planétaire » dans son ouvrage « *La galaxie Gutenberg*²⁴ ». D'autres à la manière de Guichard et Lajoie (2002) évoquent le voyage en employant l'expression « *Odyssée*²⁵ » probablement

²¹ Le Web (*World Wide Web*) s'est développé de façon exponentielle à partir des années 1990 à partir des travaux de Berners-Lee, ingénieur du CERN (Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire) à Genève. Notons ici que le terme Internet est souvent employé de manière abusive pour désigner le Web. Pour mémoire, rappelons qu'Internet est un réseau informatique (plus précisément une infrastructure informatique) permettant aux ordinateurs de communiquer entre eux. Le Web est une application de l'Internet. Plus précisément, un service qui permet de consulter et/ou de diffuser des informations à partir de pages mises en lignes sur des sites. Le terme Web 2.0 forgé par Dale Dougherty a été popularisé par Tim O'Reilly lors de la parution de son article *What is Web 2.0* publié en septembre 2005 (O'Reilly, 2005).

²² Lévy (1994, p. 119) précise que ce mot d'origine américaine a été adopté pour la première fois par Gibson dans le roman de science-fiction « *Neuromancien* » (2000). Pour lui, « Le terme désigne non seulement l'infrastructure matérielle de la communication numérique, mais aussi l'océanique univers d'informations qu'il abrite ainsi que les êtres humains qui y naviguent et l'alimentent » (p.17).

²³ *La galaxie Internet* (Castells, 2002).

²⁴ Selon McLuhan, les médias utilisés par les sociétés dans les processus de communication déterminent le comportement des individus.

²⁵ « *Odyssée Internet: enjeux sociaux* » (Guichard & Lajoie, 2002).

en référence à une évolution marquée par de nombreux évènements dont ils étudient les différents aspects qu'ils soient sociaux, culturels, communicationnels, etc. Quelques-uns, font part d'un bouleversement de l'ordre des choses. C'est le cas de Le Glatin qui parle de « Séisme dans la culture » (2007) déstabilisant la relation aux savoirs et dérégulant la circulation de biens et de services culturels. Nous entendons également parler de « révolution », ce qui nous rapproche de la notion de « rupture » au sens historique, mais qui est à présent, comme le souligne Châtelet (2012) « l'acception courante du terme ». On parle ainsi de révolution démographique, économique, juridique, politique, culturelle, sociale, intellectuelle, (...). Dans tous les cas, on veut dire qu'une rupture décisive est marquée ». C'est aussi ce que laisse entendre Le Crosnier lorsqu'il parle de « Révolution des savoirs », car selon lui, Internet est synonyme de révolution puisque « en moins de vingt années, il a modifié profondément les relations économiques, politiques et géopolitiques » (2010, p. 5). Le Glatin, évoquera une révolution anthropologique qui serait « comparable au Néolithique (...) nouvelle manière de vivre ensemble, de communiquer, rapports sociaux transformés, représentation du monde et culture transfigurées » (2007, p. 1).

Nombreux sont les ouvrages ou les articles qui discutent d'Internet, mais quels que soient les intérêts ou préoccupations (philosophiques, culturelles, sociologiques, politiques, etc.) de leurs auteurs, tous s'accordent à dire que depuis son apparition, et plus particulièrement depuis l'avènement de ce qu'il est convenu d'appeler le Web 2.0, les outils d'information et de communication numérique tiennent une place de plus en plus prépondérante dans nos sociétés et dans nos organisations parcequ'ils redéfinissent les modalités d'accès à l'information, et par conséquent à certaines formes de savoir²⁶.

1.3 La réalité 2.0 : une combinaison de technique et de social

Depuis l'avènement du Web 2.0, les outils d'information et de communication numérique occupent une place de plus en plus importante dans nos sociétés. Ils « redéfinissent les univers intimes, professionnels et économiques dans lesquels ils se sont insérés » (Cardon 2006a, p.1) et contribuent à la mondialisation des ressources, de la gestion et de la gouvernance des entreprises (Frayssinhes, 2011, p.18). À cela, nous rajouterons qu'ils sont également les vecteurs de nouvelles pratiques sociales (Garcin, 2009 ; Garcin &

²⁶ Il s'agit d'un savoir réifié (mais pas figé), potentiellement disponible, mais n'ayant pas encore forcément fait l'objet d'une appropriation par l'utilisateur.

Audran, 2010) qui transforment considérablement l'activité effective des individus, des institutions et des organisations.

Poser par convention qu'il existe bien une réalité Web 2.0 et que son évolution est un phénomène qui résulte de l'activité humaine, nous conduit à regarder ce dernier sous l'angle d'une « construction sociale » dans laquelle la connaissance occupe une place essentielle. Ainsi, en partant de la description des acteurs du réseau au travers de leurs pratiques en ligne et en nous appuyant sur la théorisation visionnaire de Berger et Luckmann, (1986/1966), nous pouvons avancer qu'à l'instar de la réalité quotidienne, celle du Web est « souveraine » (p. 34) au sens qu'elle s'impose aux individus par l'intrusion des TIC tant dans les activités de la sphère privée que dans celles de la sphère professionnelle.

Contrairement au Web de première génération qui était l'affaire de « bricoleurs²⁷ » éclairés par exemple ces « enseignants pionniers passionnés » qui dans les années quatre-vingt-dix²⁸, se sont lancés dans la conception de sites Web (Audran, 2005, p. 69), le Web 2.0 tel que nous le connaissons aujourd'hui, est devenu pour la plupart des individus un des vecteurs privilégiés de l'information rendant visible la société (avec les déformations inhérentes d'un miroir imparfait) et traduisant une certaine réalité, la « créolité ».

1.3.1 Un brassage des cultures

Témoignant de « l'extension spatiale et temporelle des individus » (*ibid.*, p. 160), le Web 2.0, peut donc être perçu comme une réalité virtuelle traduisant une certaine « créolité », c'est-à-dire un « brassage contemporain des cultures et des peuples » (Chamoiseau, 1997, pp. 202-203). En effet, « tout [s'y trouve] mis en relation avec tout, les visions [s'y] élargissent, provoquant le paradoxe d'une mise en conformité générale et d'une exaltation des différences » (Bernabé, Chamoiseau, & Confiant, 1989, p. 52). Au cours d'une interview accordée au journal du Monde, Glissant (2011) parle de « créolisation » c'est-à-dire, « d'un métissage d'arts ou de langages » produisant d'une part, l'inattendu et, d'autre part, des espaces au sein desquels « la dispersion permet de se rassembler, où les chocs de culture, la disharmonie, le désordre, l'interférence deviennent créateurs » et où la « création d'une culture ouverte » bouscule l'uniformisation dans tous les domaines ». Ainsi, le Web 2.0 serait le résultat d'une « créolisation » dans le sens où nous pourrions le concevoir comme un

²⁷ Au sens anthropologique de « processus de pensée se développant en relation avec un problème contextualisé et des outils permettant d'apporter des réponses » tel que l'a développé Lévi-Strauss (1962, pp. 39-40) dans la pensée sauvage.

²⁸ Dans les années 1998/1999

monde accueillant des populations venues de tous les horizons. Chacune ayant sa propre culture et se créolisant plus ou moins rapidement (ou se refermant sur elle-même) repoussant ainsi les frontières qui les séparent et les rendant de plus en plus floues. Dans cette réalité « créolisée » une pluralité de mondes est possible.

1.3.2 Le monde des possibles

Audran (2005), note que « l'élargissement de la publication grâce à Internet accentue la nécessité, déjà bien notée par Affergan (1997), de comprendre la démarche anthropologique comme construction d'un modèle s'appuyant sur un ensemble de mondes *fictionnels construits* » (p. 160). Selon Affergan, cette dimension fictionnelle « entendue au sens d'une construction artificielle », typifierait « le réel par des configurations ou des états de choses » (*ibid.* p. 44) et permettrait d'envisager les différentes cultures comme des « mondes possibles ». C'est-à-dire, des mondes culturels interconnectés et déterminés par des logiques, des récits et des actions qui leur sont propres. De ce fait, le réseau donnera « accès à un gigantesque métamonde virtuel hétérogène qui accueillera le pullulement des mondes virtuels particuliers » pouvant « s'alimenter de données produites *off line* et les nourrir en retour » (Lévy, 1997, pp. 174-175).

Audran (2005), souligne que l'idée de « monde » a déjà été adoptée pour « qualifier l'univers informatique reconstruit par l'utilisateur de l'ordinateur ». Ainsi, explique-t-il, « Papert ou Paour ont utilisé les termes de monde ou de *microworlds* pour qualifier, en psychologie cognitive, l'univers de reconstructions conceptuelles sur écran, tournées vers le *soi*²⁹ » (p. 161). Mais, à l'instar du chercheur, nous dirons que les mondes que nous tentons de raconter présentent quelques caractéristiques qui les distinguent. En effet, outre le fait qu'ils soient les « miroirs » d'une certaine réalité, ils symbolisent le « décor » de rencontres sociales au cours desquelles les individus seraient en interaction (*ibid.* p. 161). Ces derniers seraient alors en « représentation » au sens de Goffman (1973), se mettant en scène comme pour jouer dans une pièce de théâtre participant ainsi à la construction d'un écosystème informationnel.

²⁹ Pour en savoir plus, voir S. Papert, *Jaillissement de l'esprit, ordinateur et apprentissage*, Paris, Flammarion, 1981 ; J.-L. Paour, « Quelques principes fondateurs de l'éducation cognitive », *Interactions didactiques*, n° 8, Universités de Genève et Neuchâtel, 1988, pp. 45-61.

1.4 Un écosystème informationnel

Selon la vision anthropologique de Jacques Audran à propos d'Internet, le réseau représente :

une forme sociale, une sorte de collectif qui n'est plus simplement le théâtre de la vie collective, mais la vie elle-même. Le réseau est ainsi assimilé à un pseudo-organisme « vivant » qui se construit, se développe et/ou développe des formes d'intelligence : « intelligence collective » ou encore « intelligence connective ». Internet représente alors le prototype d'une « organisation apprenante » modélisée à partir de l'évolution biologique complexe des organismes vivants (2005, p. 22).

Véritable agrégation de données numériques avec une géographie particulière, le réseau Internet évolue tous les jours du fait d'une production d'informations ininterrompue. C'est la raison pour laquelle il peut être assimilé à un organisme vivant, avec ses équilibres et déséquilibres, dans lequel il faut s'engager, exister, en fonction de son rapport avec les autres. En favorisant ces interactions, il s'insère dans un écosystème qu'il va contribuer à faire évoluer. Ce qui nous rapproche de la notion d'écosystème développée par Morin pour qui, « l'écosystème est l'ensemble d'interactions au sein d'une unité géophysique contenant diverses populations vivantes constituant une unité complexe de caractère organisateur » (1977, pp. 105-106).

De Rosnay parle d'un « écosystème évolutif dans lequel les êtres vivants s'échangent en permanence non seulement de la monnaie, comme dans l'économie classique, mais surtout de l'information » (2006, p. 32). Comme le fait remarquer Flichy (2004) si certains voient dans Internet uniquement un nouveau média de masse, c'est un véritable lieu de socialisation³⁰ construit par les interactions entre les individus. Le réseau peut être lu comme un système social constitué « d'un ensemble d'unités sociales³¹ et des relations que ces unités sociales entretiennent les unes avec les autres, directement ou indirectement » (Mercklé, 2004, p. 4). Par relation nous entendons des « formes d'interactions sociales » (*ibid.*) qui peuvent se traduire par l'échange de données, d'informations, de services, de ressources ou encore la

³⁰ Selon Jaillet « La socialisation, c'est la rencontre avec l'autre, avec les autres. C'est se donner à comprendre aux autres et à soi-même dans le contexte » (1999, p.486).

³¹ Dans le contexte de cette recherche, les unités sociales peuvent être des individus, des groupes d'individus, des communautés virtuelles.

participation commune à une activité³². Ce qui nous conduit à nous intéresser aux notions d'interaction et d'interactivité.

1.4.1 Interaction et interactivité

Demaizière (2007), note que généralement les linguistes « ne parlent d'interaction que lorsque deux sujets humains parlants sont impliqués dans l'échange. Ils réservent le terme « interactivité » à ce qui qualifie l'échange entre un sujet humain et un objet technique (ordinateur ou autre) ». Les interactions sont pour Morin, des relations qui se déroulent entre les constituants d'un même système en lui permettant de mieux s'organiser. Pour cet auteur, l'interaction est la plaque tournante de tout système, le lieu de liaison entre ordre, désordre et organisation. « Cela signifie du coup que ces termes de désordre, ordre et organisation sont désormais liés, via les interactions, en une boucle solidaire, où chacun de ces termes ne peut plus être conçu en dehors de la référence aux autres, et où ils sont en relations complexes, c'est-à-dire complémentaires, concurrentes et antagonistes » (1992, p. 52). Pour Baron et Bruillard le concept d'interactivité « sans arrêt redécouvert au gré des innovations technologiques, se transforme à l'aide d'ajouts d'adjectifs, comme interactivité signifiante allant de la simple sollicitation jusqu'à l'idée d'engagement » (1996, p. 221). Depover, Giardina, & Marton déclarent qu'il est « essentiel de considérer l'individu comme l'élément central du concept de l'interactivité ; comme le bénéficiaire ultime des transactions qui s'établissent entre l'apprenant et l'environnement d'apprentissage » (1998, p. 138). Ce qui nous rapproche de la définition plus généraliste de Lévy postulant que « l'interactivité est la participation active du bénéficiaire d'une transaction d'informations » (1997, p. 93).

Enfin, comme le remarque Sénécal « la notion d'interactivité devient de plus en plus le fac-similé de la notion d'interaction en se présentant comme un mot phare, paradigme universel de tout dispositif à base technologique ou de ce qui s'en rapproche » (2007, p. 136). Ainsi, si ces deux notions : interaction – interactivité constituent des éléments primordiaux dans l'univers de la communication, il semblerait qu'elles soient indissociables et qu'elles témoignent de l'adhésion du public aux nouveaux moyens de communication.

Ce qui surprend le plus dans cette mutation du savoir, de l'information et de l'échange, c'est sa vélocité. Le premier élément à considérer est l'adhésion massive et fulgurante du public à ces nouveaux moyens de communication. En effet, une étude menée par la société

³² Ce qui nous rapproche de la définition de « communauté de pratique » définie par Wenger (2005).

Médiamétrie, montre qu'en décembre 2012, la France comptait plus de quarante millions d'internautes (41,2 millions) soit 63% de la population³³. Les résultats de l'enquête révèlent qu'Internet se décline sur tous les écrans. Ainsi, trois foyers sur quatre sont équipés d'un ordinateur, 14% d'une tablette tactile et un Français sur deux possède un *Smartphone*. Par ailleurs, selon ce rapport, les réseaux sociaux sont devenus incontournables puisqu'ils comptent près de trente millions d'inscrits (soit 47% de la population). Huit internautes sur dix déclarent avoir consulté un *blog*³⁴ ou un site communautaire (Médiamétrie, 2013). Nous le comprenons, à travers les outils numériques qu'il propose, le Web 2.0 fait partie de la réalité contemporaine des individus et de ce fait, représente un véritable « lieu » de rencontres pour ses usagers, un système de communication à partir duquel,

dès qu'une idée est conçue, elle est rendue publique, entre en compétition coopérative dans le cyberspace avec les autres idées et commence éventuellement à prendre corps dans un document, un logiciel, un produit, une entreprise, une organisation, une communauté virtuelle ou un réseau (Lévy, 2002, p. 23).

Ainsi, au travers de différentes activités (dans des contextes de loisir, de la vie de tous les jours, du travail, etc.) les individus sont potentiellement conduits à communiquer sur la toile qui est alors considérée comme un « espace public³⁵ ».

1.4.2 L'espace public 2.0

Lorsque Cardon évoque la dimension « d'espace public » du Web, il parle d'un espace de prise de parole au sein duquel « prendre la parole, veut dire écrire, filmer, photographier, mais en tous cas, rendre public » (2011). Ainsi, depuis l'émergence du Web 2.0 et de ses multiples dispositifs techniques (par exemple les réseaux sociaux, la blogosphère³⁶, *Wikipedia*³⁷, *Twitter*³⁸, le *P2P*³⁹, etc.) l'espace des locuteurs a été considérablement élargi,

³³ Selon l'Insee, en décembre 2012, la population française s'élevait à 65,8 millions d'individus (Insee, 2013)

³⁴ Journal personnel multimédia. Source : <http://www.futura-sciences.com>. Consulté le 08/06/2013

³⁵ La notion « d'espace public » trouve sa source dans les travaux d'Habermas (1978). L'espace public est un ensemble d'individus « faisant usage de leur raison » qui s'approprient « la sphère publique » (p. 61) et s'y rassemblent pour discuter d'intérêts communs. Comme le soulignent Dahlgren et Relieu, Habermas « manifestait déjà les idéaux des Lumières, la quête humaine de la connaissance et de la liberté » (2000, p.161).

³⁶ Désigne l'ensemble des blogs existants ou la communauté des blogueurs. Source : <http://www.futura-sciences.com>. Consulté le 08/06/2013

³⁷ Encyclopédie en ligne suivant la forme d'un *wiki*.

remettant en cause le monopole du droit à l'expression si longtemps réservé aux professionnels. Aujourd'hui, tout le monde peut s'exprimer sur Internet et comme le dirait Habermas « Tout homme est appelé à être un « publiciste » qui, par ses écrits s'adresse au public proprement dit, c'est-à-dire au monde » (1978, p. 116). Le « besoin de pouvoir diffuser et d'échanger avec d'autres internautes est une attente légitime puisqu'elle est un des mythes fondateur de la démocratisation de l'Internet dans le courant des années 1990 » (Desavoie & Ducamp, 2005, pp. 21-22). En conséquence de quoi, le Web est devenu le réservoir de toutes les formes d'expression culturelle de la société (Castells, 1998). Ainsi, des discours sont portés dans l'espace public⁴⁰ par des individus actifs qui prennent une place importante sur la scène médiatique. Il peut s'agir d'experts, d'intellectuels, de scientifiques, mais également de simples citoyens. Nous entendons parler de « Web éducatif », de « Web politique », de « Politicosphère » ou encore de « militantisme numérique » témoignant d'une organisation collective des internautes. Prenons pour exemple le rôle joué par les réseaux sociaux dans la mobilisation de masse au cours de la vague révolutionnaire qui a secoué le monde arabe dans les années 2010. Il a été question de « révolution *Twitter* » et de « cyber-activisme ». La divulgation de secret diplomatique (affaire *Wikileaks*) ou encore « l'effet *Streisand* » comme récemment dans l'affaire Bettencourt⁴¹ témoignent également de cette organisation collective.

³⁸ Service d'échange de messages courts, dit de réseau social, ou *microblogging* (ou microblogage). Dans l'état actuel du service, les messages appelés *tweets* (gazouillis en français), ne peuvent dépasser 140 caractères. Source : <http://www.futura-sciences.com>. Consulté le 08/06/2013.

³⁹ Contraction de peer-to-peer. D'égal à égal en français. Type de connexion réseau par laquelle deux machines communiquent d'égal à égal, à l'opposé des relations maître esclave. Source : <http://www.futura-sciences.com>. Consulté le 08/06/2013.

⁴⁰ Notamment sur la blogosphère et sur les réseaux sociaux. Il est à noter que « Les *blogs* (...) constituent sans doute, avec le téléchargement en pair-à-pair, le phénomène le plus massifs des récentes dynamiques d'usages sur Internet » (Cardon, 2006b, p.9)

⁴¹ Lors des manifestations post-électorales de 2009 en Iran, des milliers d'iraniens privés de communication mobiles et de l'accès aux chaînes de télévision internationales se sont rabattus sur *Twitter* pour s'organiser et relater les événements dont ils étaient témoins. Nous avons alors entendu parler de révolution *Twitter*. Peu après, c'est la révolte tunisienne qui s'est organisée sur *Facebook*. Fer de lance du « Printemps arabe » celle-ci a été suivie par de nombreuses contestations populaires se produisant dans des pays du monde arabe. Les médias ont parlé de contagion de l'idée révolutionnaire dans le monde arabe et de cyber-activisme. Deux réalités se sont rencontrées, celle du réseau Internet et celle des balles de *Kalachnikov*. L'affaire *Wikileaks*, a aussi considérablement bousculé le monde diplomatique international et américain par la diffusion sur la « Toile » de câbles diplomatiques « *cablegates* » révélant les dessous de la diplomatie américaine et internationale. A ce propos Morin (2011), dira que « ce qui relevait du secret diplomatique est désormais rendu ouvert à tous et à cette occasion s'est déclenchée une guerre mondiale d'un type nouveau (...). Nous avons à faire à un conflit mondial entre une force libertaire d'information et une force de restriction, de contrôle et de censure ». C'est ce que certains appellent « l'Effet *Streisand* » qui, comme le précise Hourdeaux, désigne un phénomène de « surexposition médiatique et de diffusion massive d'un contenu visé par une procédure de censure » (2013, p. 1). Comme par exemple, lors pressions exercées par la DCRI (Direction Centrale du Renseignement Intérieur) pour faire retirer de Wikipédia un article sur une station hertzienne militaire ». De même pour les enregistrements « pirates » publiés par Médiapart et le Point au sujet de l'affaire Bettencourt. Une

À la lecture de ces éléments, il paraît clair que le Web se révèle être un puissant « monde parallèle » aux fonctionnalités très diverses : à la fois lieu et vecteur de discours et de manifestations qu'il porte à notre connaissance. C'est donc, comme le souligne Audran, un « monde de signes ». L'auteur parle d'une « société de textes⁴² » et d'un monde conditionnant « par interférence une sociologie des usages » (2005, pp. 21-22). Aussi, la question n'est plus de savoir quelles sont les conséquences des TIC sur les usagers, mais au contraire, ce que les individus font avec les TIC. Ce qui suppose que nous nous intéressions aux pratiques qui sont les leurs.

1.4.3 Un bouleversement des pratiques

Les pratiques des internautes sont bouleversées puisqu'ils peuvent devenir les principaux diffuseurs d'informations au travers « d'outils qui sont le prolongement d'eux-mêmes dans le virtuel [et qui] leur offrent des moyens de collaboration inédits (...) il faut dorénavant parler de participation de masse » (Deschamps, 2009, p. 13). L'utilisateur a l'illusion d'être placé au centre d'un réseau où il occupe potentiellement les statuts d'acteur et d'auteur. Le triptyque « agent-acteur-auteur » posé par Ardoïno (1993) nous est utile ici pour postuler que ces identités d'acteur et d'auteur ne doivent pas être seulement entendues comme une succession d'états, mais comme des postures que les internautes adopteraient selon les circonstances dans une dimension située⁴³. Ils font désormais partie d'un système collaboratif qu'ils « s'autorisent⁴⁴ » à alimenter. De Rosnay parle de « pronétaires ». C'est-à-dire d'individus « capables de produire, diffuser, vendre des contenus numériques non propriétaires, en s'appuyant sur les principes de la nouvelle économie »⁴⁵ (2006, p. 12). Frayssinhes quant à lui évoque l'idée « producteur et consom-acteur des contenus du Web 2.0 » (2011, p. 18). En effet, des centaines de personnes annotent et partagent des photos ou des vidéos, commentent et critiquent ce que les autres diffusent, personnalisent leur manière de consulter l'actualité. Certains, rédigent des articles qu'ils dépêchent aux journaux en

bonne partie des enregistrements « pirates » ont été copiés, réhébergés et mis à disposition des internautes (grâce à un fichier *torrent*) sur toute une série de plates-formes réparties dans plusieurs pays. Hourdeaux (*ibid.*), parle de « solidarité » et « d'asile politique » aux enregistrements de Médiapart.

⁴² Cette expression a été utilisée pour la première fois par Barrett dans son ouvrage « the society of text » (1991).

⁴³ La prise en compte du contexte nous rapproche de la notion de cognition située, (Lave, 1991 ; Greeno et Moore, 1993).

⁴⁴ Dans le sens d'Ardoïno (1993), où le terme d'autorisation est par essence « le fait de s'autoriser, c'est-à-dire l'intention et la capacité de devenir soi-même, son propre co-auteur » (p. 3).

⁴⁵ « C'est-à-dire de créer des flux importants de visiteurs sur des sites, de permettre des accès gratuits, de faire payer à bas prix des services très personnalisés, de jouer sur les effets d'amplification... » (*ibid.* p. 12).

ligne⁴⁶, participent à des discussions⁴⁷, diffusent des montages vidéos, des compositions musicales, etc. D'autres se posent comme des fournisseurs et des concepteurs de « produits praxéologiques⁴⁸ » participant ainsi à l'approvisionnement de « boutiques (de réponses) » telles qu'évoquées par Ladage (2008, p. 461). De ce fait, avec le Web 2.0, interactif, collaboratif et participatif, le réseau n'est plus seulement un moyen d'accès à l'information, mais il devient aussi une plateforme d'applications, puisqu'il donne à ses usagers la possibilité de concourir à son développement⁴⁹ en utilisant les multiples outils (parfois identiques à ceux des professionnels) qui leur sont proposés sur Internet. À ce propos, Flichy (2010), parle de « quidams » qui ont conquis Internet ce qui lui fait dire que le « Web contemporain est devenu le royaume des amateurs ». Selon le chercheur, ces internautes n'entendent pas rivaliser avec des experts, mais se situent dans un entre-deux où « l'amateur se tient à mi-chemin de l'homme ordinaire et du professionnel, entre le profane et le virtuose, l'ignorant et le savant, le citoyen et l'homme politique » (p. 11). Pour illustrer ses propos, il montre de quelle manière plus de deux millions de blogueurs sont devenus des amateurs avertis voire des semi-professionnels. À partir de leurs passions et grâce aux moyens de recherche et de diffusion de l'information autorisés par le réseau Internet, ceux-ci construisent et développent des connaissances.

Cependant, comme le révèlent certaines études, les internautes ne sont pas tous des producteurs de contenus et de ce fait ne contribuent pas nécessairement de manière consciente, comme nous l'avons vu en introduction à propos de Google, d'Amazon ou du site du Marmiton (*cf.* p. 7) à l'intelligence du réseau.

1.4.4 Typologie de l'activité sur le réseau

Si de nombreuses personnes passent de plus en plus de temps sur le Web, il est intéressant de comprendre de quelle manière elles utilisent les différentes technologies qui leur sont proposées.

⁴⁶ Citons pour exemple le média citoyen en ligne AgoraVox qui propose aux internautes de devenir rédacteurs.

⁴⁷ Nous nous référons ici au concept d'Agoras virtuelles, au sein desquelles « chacun pourrait se situer dans un monde virtuel que tous contribueraient à enrichir et à sculpter par leurs actes de communication » (Lévy, 1994, p. 73).

⁴⁸ « Le concept de praxéologie a en effet été engendré par le besoin de modéliser « la connaissance » en s'affranchissant des limitations imposées de façon plus ou moins subreptice par les notions jusque-là seules disponibles dans la culture courante, celle de savoir ou de savoir-faire notamment » (Ladage, 2008, p. 19).

⁴⁹ Nous entendons parler de contenus numériques générés par une foule d'anonymes (*User Generated Contents* ou *UGC*).

Une étude menée par Sverdlov⁵⁰ (2012) répond à cette interrogation et montre que les internautes peuvent être classés selon sept groupes en fonction de leurs activités sur le réseau (cf. figure suivante) :

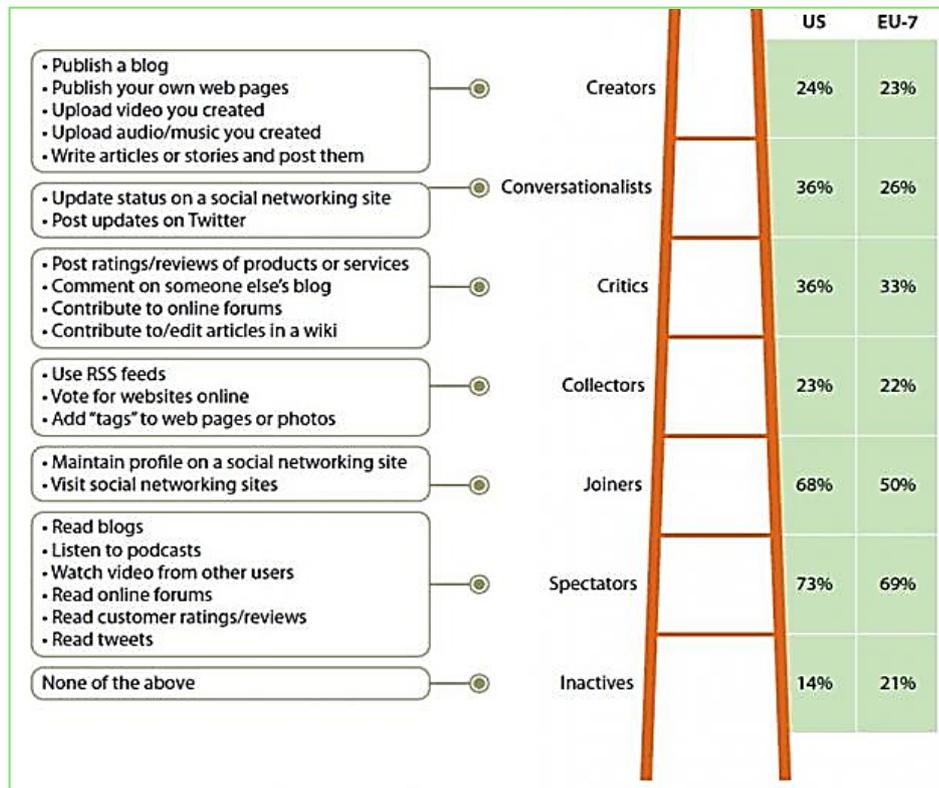


Figure 1 : Echelle sociale « technographique » selon Sverdlov⁵¹

- les **créateurs** : publient des *blogs* ou des pages Web - mettent en ligne des vidéos des fichiers audio ou musicaux créés par eux - postent des articles et des histoires ;
- les **causeurs** : expriment leurs opinions sur les réseaux sociaux - postent des *tweets*⁵² ;
- les **critiques** : publient des évaluations de produits et/ou de services – écrivent des commentaires sur les blogs des autres – contribuent à des forums en et/ou éditent des articles dans les wikis⁵³ ;

⁵⁰ Gina Sverdlov est analyste chez *Forrester Research* qui est une société réalisant des études de marché sur l'impact des technologies dans le monde des affaires.

⁵¹ Source : http://blogs.forrester.com/gina_sverdlov/12-01-04-global_social_technographics_update_2011_us_and_eu_mature_emerging_markets_show_lots_of_activity. Consulté le 11/02/2013. Notons que l'échelle présentée ici, est une mise à jour de celle présentée par Li et Bernoff dans leur ouvrage « *Groundswell: Winning in a World Transformed by Social Technologies* » (2008).

⁵² Messages envoyés via *Twitter*.

⁵³ Site Internet qui offre aux utilisateurs la possibilité de procéder à l'édition des pages du site. Source : <http://dictionnaire.phpmyvisites.net/definition-wiki-13944.htm>. Consulté le 08/06/2013

- les **collectionneurs** : collectent les informations par l'utilisation de fils RSS⁵⁴ - ajoutent des « tags⁵⁵ » à des pages Web ou des photos ;
- les **menuisiers** : utilisent et visitent les réseaux sociaux ;
- les **spectateurs** : consomment les ressources produites par les autres. Ils consultent les blogs, les forums en ligne, les *tweets*, les *podcasts*⁵⁶ et/ou les évaluations et les commentaires laissés par d'autres sur les sites Web ou les *blogs* ;
- les **inactifs** qui n'entrent dans aucune des catégories citées ci-dessus.

Bien entendu, un même individu peut entrer dans plusieurs catégories et être tour à tour « acteur » ou « consommateur ». Lorsque nous comparons les comportements sociaux aux États-Unis et en Europe, nous constatons que la majorité des enquêtés (Américains ou Européens) déclarent être des spectateurs (73% pour les premiers et 69% pour les deuxièmes). Cela signifie qu'ils sont plutôt « consommateurs » de contenus, mais pas nécessairement « créateurs ». Moins d'un quart sont aussi des « acteurs » générant du contenu social et des « collectionneurs » collectant de l'information. Néanmoins, notons que plus de la moitié d'entre eux (68% et 50%) participent à des réseaux sociaux. Enfin, un peu plus d'un tiers des personnes interrogées, « les critiques » s'autorisent à alimenter le réseau en postant des commentaires ou en participant de manière active sur les forums ou dans les wikis.

En définitive, même si les pratiques des internautes ont changé, nous constatons que les spectateurs sont encore légions. En effet, même si elle est à portée de clic, la possibilité de participer et/ou de collaborer activement au réseau n'est pas exploitée d'une manière significative par la majorité des individus interrogés. Il semble que la mise à disposition d'outils et leur mise en œuvre effective n'induisent pas forcément une aisance dans leur usage. C'est l'idée défendue par Fluckiger et Bruillard (2010) qui constatent chez les élèves un niveau de connaissances techniques limité. De son côté Ladage (2008), évoque une pénurie de savoirs de référence. Nous pouvons alors nous demander si cette attitude est révélatrice d'un manque « d'éducation ». Bautier explique que les TIC « sont probablement encore plus exigeantes (...), en ce qui concerne les qualités intellectuelles qu'elles présupposent chez les utilisateurs » (2006, p. 209). Cette exigence serait-elle un frein à la participation des individus sur le réseau et à l'usage des TIC ? Serait-elle à l'origine de ces résistances que rencontrent les TIC auprès de certains groupes sociaux ? Ladage et Ravestein (2013) notent que de

⁵⁴ *Really Simple Syndication*. Formats de données utilisés pour la syndication de contenu Web.

⁵⁵ Sur le Web, les « tags » sont des étiquettes ou des libellés assignés à de l'information.

⁵⁶ Fichiers audio, vidéo ou autres.

nombreuses études insistent sur les « résistances, obstacles, freins à l'usage des TIC dans le travail scolaire ». Les deux chercheurs pointent le manque de moyens techniques, de formation insuffisante ou de problèmes plus psychologiques concernant le rapport des enseignants avec les techniques innovantes⁵⁷. Certes, les internautes se heurtent à l'exigence, à la complexité et à la sophistication outils du Web 2.0, mais cette exploitation minimale peut s'avérer suffisante pour satisfaire les attentes de certains d'entre eux.

A contrario, les acteurs semblent disposer des connaissances nécessaires pour mener à bien leurs activités sur le réseau. Mais, quelles que soient ces activités, nous postulons qu'ils sont nécessairement conduits à s'adapter à de nouvelles technologies sans forcément avoir reçu de formation spécifique en informatique et/ou en science de l'information et de la communication (STIC). De la sorte, nous pouvons former l'hypothèse qu'ils adoptent (consciemment ou non) la posture du sujet « social apprenant » prônée par (Dumazedier, 1978). Ainsi, ils s'inscrivent dans un processus « d'apprentissage permanent » qui selon nous, est soutenu par le Web social. Cela suppose qu'ils aillent puiser les connaissances nécessaires à leur activité sur le réseau et par conséquent, fassent appel à des communautés d'individus qui partagent les mêmes intérêts. Nous entendons alors parler de « *crowdsourcing* ». Le néologisme « *Crowdsourcing* » trouve son origine dans l'article « *The Rise of Crowdsourcing* » publié par Howe en 2006. Littéralement, le « *Crowdsourcing* » signifie « recueillir l'information dans la foule » (Quoniam & Lucien, 2009, p. 12)⁵⁸. Généralement, le *crowdsourcing* prend appui sur l'activité d'acteurs amateurs ou de bénévoles qui oeuvrent pour créer du contenu, résoudre des problèmes ou même qui participent à des projets de Recherche et Développement (R&D). Il s'agit donc de faire appel à la connaissance et au talent de groupes ouverts et indéfinis de personnes pour réaliser des tâches, résoudre des problèmes et/ou participer à de projets d'innovation.

⁵⁷ A cet égard, nous entendons souvent parler de « technophobie ».

⁵⁸ Conjugué au *socialbookmarking* le *crowdsourcing* a « vocation à faire évoluer la recherche et le partage d'informations en ligne » (*ibid.*).

Synthèse du chapitre

Les études évoquées dans les premières sections de ce chapitre montrent que pour les économistes nous sommes entrés dans une société cognitive fondée sur l'économie du savoir et de la connaissance où la capacité d'apprendre des individus, plus précisément la capacité d'apprendre par la pratique (*cf.* La notion de pratique p. 130) revêt une importance capitale. Cela implique donc une vision capitaliste de la connaissance qui nécessite de la part des individus de se former tout au long de leur vie. Pour définir les individus qui adhèrent à ce modèle, nous utilisons le concept de « travailleur du savoir ». Ce qui nous intéresse dans ce concept, c'est qu'il suppose que les individus ont la possibilité de développer de nouvelles formes d'acquisition et de partage de connaissances notamment à partir de leurs usages du réseau Internet. Ceci nous conduit à nous intéresser aux conséquences que peuvent avoir l'usage du réseau Internet et du Web 2.0 sur nos sociétés, sur les pratiques des individus en termes de circulation des savoirs et d'appropriation des différents outils du Web 2.0 . Un regard sur l'histoire d'Internet (*cf.* p. 26) met évidence que le réseau peut être entendu comme un phénomène propice à l'exploration et à l'étude avec de multiples points d'ancrage puisés dans différentes bases théoriques. Ceci implique que s'intéresser à Internet et à ses conséquences sur nos sociétés nécessite une approche « multiréférentielle » telle que définie par Arduino (1993) ou « multidimensionnelle » selon (Morin, 2000). De plus, considérer le Web 2.0 comme un écosystème informationnel, nous permet de mettre en évidence que le réseau était en soi un « espace public » (au sens d'Habermas, 1978) au sein duquel les individus ont le loisir d'adopter des postures de « producteur et de consommateur des contenus du Web 2.0 » comme le souligne Frayssinhes (2011, p. 18). Or, comme le révèle l'enquête menée par Sverdlov, les « consommateurs » de contenus sont encore légions sur le Web. De ce fait, nous nous demandons si cela est dû à une absence « d'éducation ». Notre questionnement s'intéresse aussi aux « contributeurs » et plus particulièrement aux stratégies qu'ils développent pour acquérir les connaissances et/ou compétences nécessaires à leur activité sur le réseau.

En définitive, à l'issue de ce chapitre, nous pouvons dire que « l'avènement » de la société de l'information et la généralisation des technologies augmentent potentiellement les possibilités d'accès des individus à l'information et au savoir pour des activités possibles. Mais, en même temps, tous ces phénomènes entraînent une modification des compétences acquises et des systèmes de travail » (CE, 1995, p. 2) ; ce qui modifie la conception de ce qu'on appelle le savoir. Selon nous, ce développement montre combien l'informatique

influence la pensée éducative et la conception de la formation. Nous pouvons alors nous demander quelles en seront les conséquences sur le processus de développement professionnel des individus ; notamment lorsque ceux-ci désirent ou doivent s'appropriier les divers modes de fonctionnement des multiples applications proposées par le Web 2.0 tout au long de leur activité professionnelle. Ainsi en est-il des personnes qui, dans le cadre de leur travail, sont confrontées à l'utilisation et/ou à la mise en œuvre de logiciels libres.

Pour conclure cette synthèse, nous ajouterons que ce travail de thèse est par certains aspects un écrit sur l'évolution des représentations du savoir dans le siècle actuel et des nouvelles modalités d'appropriation de ce savoir. Nous ne prétendons pas redéfinir ce qu'est le savoir, mais nous décrivons des phénomènes qui laissent penser qu'une transformation est en marche. Qu'est-ce qu'un objet de savoir aujourd'hui ?