

**Savoirs et connaissances :  
une société aux multiples contours.**

## **Introduction**

Savoirs et connaissances. Des notions qui demeurent complexes à saisir, tant elles sont l'une comme l'autre proches par le sens et par leurs significations, et qu'elles témoignent de symboles d'une société marquée par la multiplicité des trajectoires individuelles, des parcours, des acquis et des expériences obtenues à travers différentes temporalités et en fonction de milieux sociaux hétérogènes. Ici, le savoir concerne principalement un ensemble de connaissances acquises chez une personne par le biais d'expériences spécifiques. La connaissance de son côté est le fait de connaître « par l'étude, par la recherche » (Cnrtl, 2021) ou le fait de « connaître quelque chose ».

Ce document propose une étude réalisée dans le cadre d'une recherche exploratoire sur la question des savoirs et des connaissances par le laboratoire Frateli Lab pour l'association Article 1. Elle s'intéresse à la diversité des notions traitant des savoirs et des connaissances et à travers plusieurs niveaux : macro, méso et micro, et en vue d'interroger la manière dont ces deux notions s'articulent entre elles et sur le fait qu'elles constituent en quelque sorte, les fondements de nos sociétés comme c'est le cas également de l'éducation.

La question principale de cette étude est la suivante : en considérant le paradigme d'une société de la connaissance et de l'apprentissage, comment la figure de l'apprenant accède-t-il à de nouveaux savoirs, de nouvelles connaissances et dans quel contexte ?

Le propos ici met en discussion et en tension cette articulation avec plusieurs parties. Plusieurs questions sont envisagées : Qu'entendons-nous par société de la connaissance et société apprenante ? Quels sont les modèles théoriques qui visent à participer à leurs développements ? Comment les acteurs de l'apprentissage et principalement les jeunes s'approprient la connaissance et les savoirs en lien avec le numérique ? Avec quels outils et usages ?

La première concerne la société de la connaissance, puis se complète par les territoires et les organisations apprenantes avant de proposer une étude sur les acteurs de l'apprentissage dans un contexte sociétal spécifique marqué par la diffusion et l'usage des TIC.

### **I. La Société de la connaissance**

La société de la connaissance fait référence à un type de société dans laquelle l'usage des TIC demeure important et central et où les savoirs et l'innovation constituent la base de l'économie comme facteur déterminant. La société de la connaissance implique de prendre en compte la création et la diffusion des connaissances dans le développement de l'économie avec une déclinaison sur les territoires et les organisations. L'expression société de la connaissance a été formalisée dans l'ouvrage « *The Age of Discontinuity* » publié en 1969 par le chercheur américain Peter Drucker. En France, l'expression société de la connaissance est apparue dans les années 1980 en préférence à la société de l'information. Selon le chercheur Philippe Breton, le terme : « société de la connaissance » s'inscrit dans la continuité du paradigme cybernétique proposé dans les années 1940. De même, le travail de Padioleau explique que la société de la connaissance en prenant en considération le travail de Drucker qui est à l'origine du terme : « knowledge society » (Drucker, 1969) correspond à « la production, diffusion, consommation, de connaissances, de compétences et pratiques cognitives... maîtrisées par des groupes sociaux qui s'en réclament (recherche/développement, services, professionnels des technosciences etc.) génératrices de performances, individuelles ou collectives, économiques, sociales et culturelles (Padioleau, 2001).

Aujourd'hui et dans la littérature, plusieurs chercheurs s'intéressent de près à cette expression de société de la connaissance notamment en visant à proposer un cadre théorique pertinent associé à des arguments fondés sur l'étude de ce système à caractère interdisciplinaire.

Cette exposé dédié à la société apprenante et à celle de la connaissance se divise en cinq parties. La première concerne l'origine de la société de la connaissance précédant la société apprenante d'un point de vue historique. La deuxième partie porte sur ses spécificités à la fois en termes de technique que de recherche du bien-être social. La troisième partie concerne une explication sur la dynamique économique de cette société. La quatrième partie porte sur le rapport entre connaissances et éducation, cette dernière étant considéré comme l'un des piliers fondamentaux de la société. Enfin, la cinquième partie introduit le concept de société apprenante comme étant une société dédiée à l'apprentissage tout au long de la vie.

#### **A. L'origine de la société de la connaissance**

Pour Alix (2011), l'expression « société de la connaissance » est assez récente dans la littérature. Selon lui, elle apparaît principalement dans les travaux politiques et économiques de l'Union Européenne de la stratégie de Lisbonne dès les années 2000. Ce travail complète la société de l'information qui repose sur une diffusion et une utilisation importante des ordinateurs et des réseaux numériques dans la société et qui positionne les citoyens pour une demande grandissante d'accès à plus de démocratie, et d'éducation vis-à-vis d'un accroissement de l'information de plus en plus conséquent. Sur cette question, Alix explique que la société de la connaissance « aurait comme activité principale de produire et de diffuser des connaissances » (Alix, 2011) en concomitance avec les produits issus de l'alimentation ou de l'industrie. De fait, la connaissance apparaîtrait comme une activité centrale à la fois dans le tissu social et économique de la société, et se mesurerait à partir de différents indicateurs comme par exemple « le pourcentage du PIB consacré à la recherche » (ibid). En tant que concept paradigmatique,

la société de la connaissance se traduirait, pour reprendre l'expression d'Alix, comme un outil à dimension heuristique qui à travers une visée prospective inviterait à de nouveaux questionnements portant sur : les systèmes de production du savoir, les conditions sociales de sa réalisation, l'intégration de nouveaux dispositifs impliquant les TIC, et les relations entre le secteur public et privé dans le champ de la recherche, son évaluation, et des formes de rationalisations issues des décisions politiques. En fait pour Alix, la société de la connaissance s'inscrit dans le prolongement de la société des Lumières avec comme perspectives de développer des expérimentations et d'instaurer du dialogue entre les citoyens sur des questions d'innovations et de productions de la connaissance.

Pour Cusso (2008) la société de la connaissance est également employée dans le discours de la Commission Européenne qui al définit comme étant une société dont « les processus et les pratiques sont fondées sur la production, la diffusion et l'utilisation des connaissances » (Cusso, 2008). L'expression apparait dans les travaux de la Commission Européenne dès les années 1995. Pour Cusso, la société de la connaissance est liée aux évolutions sociales et économiques récentes notamment parce que l'Europe connaît une transformation majeure semblable à la révolution industrielle. Dans les documents officiels de la Commission Européenne, le « livre blanc sur l'éducation et la formation » correspond au premier documents dans lequel la société de la connaissance apparait en 1995 en tant qu'objectif central des propositions européennes visant à encourager la réforme « des systèmes éducatifs des Etats membres » de l'Europe. De même, et concernant les chocs moteurs qui participent à la transformation de l'activité économique et le fonctionnement de la société, la question de l'information et le développement de la civilisation scientifique et technique mais aussi de la mondialisation de l'économie sont retenus comme les facteurs premiers et les grands enjeux à venir par la Commission Européenne. Pour la Commission Européenne : le choix de l'ouverture participe à développer la compétitivité des économies européennes et à augmenter le bien-être général des citoyens.

## **B. Les spécificités de cette société**

Bouchet (2005) introduit la société de la connaissance à partir du cadre de la stratégie de Lisbonne. Il met l'accent sur le fait que l'évolution de la technique participe à la transformation de la société amplifiée par le développement de la connaissance. Les individus disposent de capacités de plus en plus propre aux savoirs. Ainsi, l'économie de la connaissance correspond à cette situation dans laquelle l'activité de production repose sur la créativité et correspond à valoriser une croissance intellectuelle de la société dans son ensemble. La Stratégie de Lisbonne vise dans ce cas à privilégier la compétitivité à travers plusieurs dynamiques : la novation, la création et l'innovation et pour laquelle l'Union Européenne fait le choix d'une croissance économique « fondée sur une dynamique de mobilisation de la connaissance au service de l'emploi » (Bouchet, 2005). Pour les individus, comme pour les organisations, il s'agit de créer les conditions favorables au développement « de stratégies d'apprenance » tout au long de la vie » (ibid), en vue d'assurer le développement à la fois personnel mais aussi professionnel de l'ensemble des individus. De même, et au niveau des organisations, Bouchet indique l'importance que celles-ci deviennent des organisations apprenantes qui prennent appui sur le développement des TIC notamment parce que la révolution immatérielle en cours « engendre de profondes mutations dans l'organisation de la production et du travail » (ibid).

Pour David et Foray (2002), la connaissance est synonyme de croissance économique et de développement du bien-être social. En effet, le fait de pouvoir disposer de capacités à inventer et de générer de nouvelles connaissances et idées constitue un moteur essentiel du développement des sociétés. Si dans le passé la création et la diffusion de la connaissance cohabitaient ensemble à travers les organisations médiévales, puis progressivement, celles de l'industrie, aujourd'hui, la production de la connaissance, de création et d'accumulation s'accélère avec un progrès scientifique et technologique sans précédent qui constitue de nouveaux défis, et qui s'illustre par l'émergence de nouvelles institutions comme celles des « communautés de connaissance » (David et Foray, 2002). En effet, si des disparités existent quant à la productivité et à la croissance des pays, les capacités explicatives se concentrent elles sur des améliorations « de qualité des équipements et du capital humain » (ibid) de plus en plus importantes avec la création de nouvelles connaissances et idées qui se diffusent dans « les équipements et dans les personnes » (ibid). En fait, la société dans sa globalité évolue vers de nouvelles activités intensives et de connaissances. De même, une révolution apparait avec celle des instruments du savoir. La révolution technologique qu'est celle de l'entrée du digital porte sur l'utilisation des TIC et de la connaissance en complément d'Internet, qui permet un accès à distance de l'information, et de la connaissance.

De son côté Kustos et al (2014) indique que la société de la connaissance s'inscrit dans le prolongement de la société de la communication. Il s'agit pour le citoyen d'une prise de conscience de la valeur de la connaissance autrement dit en considérant des plus-values tant du point de vue de l'éducation, de la recherche, du développement technologique, de l'innovation que d'échanges culturels, de liberté d'expression et « de renouvellement des formes de démocraties » (Kustos, 2014). Ainsi, la société de la connaissance repose sur un ensemble d'instruments spécifiques depuis les bases de données aux systèmes d'informations, à l'usage de nouvelles formes organisationnelles comme le mode projet, l'innovation ouverte, mais aussi des orientations politiques publiques nouvelles comme l'e-learning, e-santé, ou e-administration. Dans le cas de la société de la connaissance, la connaissance constitue « une valeur économique » (ibid) et implique des questions de droits et de protections juridiques comme la propriété intellectuelle. Les TIC comme l'indiquent Kustos et al, contribuent à l'accélération des échanges, et participent à l'offre « de nouvelles possibilités de traitement de l'information » propice à la création de connaissances utiles à la fois dans le secteur marchand mais aussi non-marchand et fort d'une montée en puissance des interactions entre individus qui favorisent la productivité et le développement de nouvelles branches d'activités. Paradoxalement, il existe des formes de dépréciation de la connaissance comme l'explique Foray sur le sujet qui prend pour exemple l'encyclopédie Wikipédia et le syndrome du « copier-coller ». De nouvelles formes organisationnelles apparaissent

comme par exemple « les grappes locales ou encore les clusters » (ibid) avec pour principes une association entre des chercheurs, des entreprises et la société civile en vue d'accéder à des retombées socio-économiques portant sur la création de connaissances originales et nouvelles. L'exemple cité dans le travail de Kustosz et al est celui du MIT (Massachusetts Institute of Technology) préconisé dans de nombreuses politiques publiques à l'échelle européenne, mais aussi nationales ou régionales. Apparaissent également les formes d'expertises profanes qui positionne la société civile permet de réfléchir à des « processus de décisions, voire aux programmations de recherche » (ibid).

### C. Une économie de la connaissance

Foray (2018) dans son travail propose de définir l'économie de la connaissance comme discipline de recherche dont la connaissance est l'élément central de son activité. La question de cette économie implique également de réfléchir à la digitalisation de la société en développement par l'utilisation croissante des TIC. En effet, ces technologies et leur avènement marque pour la société et comme le spécifie Foray sur cette question, une accélération continue liée à un taux d'innovation important et dont la coévolution avec les institutions est cependant peu rapide. Les TIC constituent pour Foray des instruments du savoir et répondent par une abondance d'informations dans la société ce qui témoigne d'une forme de révolution en tant que telle. L'évolution des pratiques scientifiques ou culturelles se traduit par une accélération brutale notamment avec l'avènement du réseau des réseaux que constitue Internet. Les TIC sont également présentées comme des outils de production de savoirs dotés d'une puissance progressive qui contribuent à favoriser les interactions entre les individus et à générer de la créativité comme c'est le cas par exemple entre des « concepteurs de produits, les fournisseurs et les clients » (Foray, 2018). De même, les TIC favorisent la production d'objets virtuels transformables à l'infini en plus de faciliter le travail et de participer à des formes d'apprentissages basés sur le collectif. Pour ce qui concerne l'économie de la connaissance à proprement parlé, elle repose également sur la croissance des emplois hautement qualifiés. Cette croissance est questionnée par Foray qui interroge par exemple l'évolution et l'avenir du travail dans la société numérique avec une forte tendance à l'incertitude. Le propos de l'auteur met en discussion deux visions de cette évolution : l'une basée sur la croissance des emplois avec par exemple l'automatisation, et l'autre plus chaotique « sur le plan du contenu des emplois » (ibid). Pour Foray, et dans ce continuum propre à l'innovation, il s'agit pour les individus d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire en considérant un redéploiement des compétences et des savoirs et en tenant compte d'un apprentissage sans fin. Comme l'indique Enos (1996) cité par Foray : « A peine un état de l'art est-il absorbé qu'il faut s'initier au suivant » (ibid), ce qui ne permet pas à l'homme de se reposer sur des connaissances acquises définitivement car les changements existent déjà. Du point de vue éducatif, il existe deux orientations : celle qui considère que les programmes éducatifs sont développés pour « maîtriser un corpus de savoirs établis » (ibid), l'autre qui incite les étudiants à être en capacité de penser en dehors du cadre formel et éducatif et en vue de conduire des projets innovants et entreprenant. Ainsi, la question de l'apprentissage prendrait appui comme l'explique Foray sur « un concept d'expérimentation sur le tas » (Foray, 2018).

Enfin, pour les économistes Stiglitz et Greenwald (2017), la société de la connaissance s'inscrit dans le prolongement du WRR de 2015 avec la publication du rapport « Vers une économie de l'apprentissage ». Les auteurs postulent que la compréhension de la connaissance impliquerait un progrès technique, et que la croissance endogène participe à rythmer l'innovation. Des économistes comme Arrow et Solow sont également cités lesquels discutent de l'apprentissage dans la société en mettant en avant le fait que l'économie naissante d'un système peut être accompagnée par une forme de protectionnisme étatique c'est-à-dire un système dans lequel l'Etat intervient sur le marché. En effet, et sur le plan historique, avant 1957, l'économie reposait sur un rapprochement entre du capital et de l'épargne par les individus, entravant potentiellement le progrès technique. Il faut attendre l'après 1957 pour que la société prenne en considération l'élan moteur du progrès technique qui participe à l'évolution de la croissance, notamment avec plusieurs activités comme le développement de la Recherche et Développement dans les organisations et l'acquisition de connaissance par la pratique. En 1962, Arrow rédige un article intitulé centré sur une « société capable d'apprendre ». En fait, l'innovation comme l'écrivent les auteurs, concerne principalement le monde industriel plus que l'agriculture ou l'artisanat. De même, la hausse du niveau de vie repose sur des gains de productivités c'est-à-dire sur une culture du mieux faire, basée sur une société qui sait apprendre. Les mutations sociales entraînent du progrès technique avec la création de structures pour apprendre davantage.

Sur cette question, le principe est le suivant. Dans un premier temps, le progrès se réalise à travers la recherche fondamentale qui conduit à un système d'innovation impliquant du capital savoir, puis amène à la recherche appliquée avec la mise en œuvre de produits et services par les entreprises. Mais comment alors créer une société de l'apprentissage ? En se basant sur plusieurs facteurs : un accompagnement par des politiques des pouvoirs publics, une augmentation des activités de RD et de l'apprentissage dans les organisations, le constat est que l'économie va croître davantage. Le rôle de l'Etat est ainsi de promouvoir la croissance. De même l'apprentissage permet de relever le niveau de vie, comme c'est le cas aux Etats Unis avec l'amélioration de l'apprentissage avec l'informatisation. En revanche, l'instabilité peut nuire à l'apprentissage. Il faut alors développer des modes d'organisations de l'expérience du travail qui permettent d'apprendre plus vite, renforcer les aptitudes individuelles à apprendre avec des entreprises qui évoluent dans une société plus dynamique. L'apprentissage est comme l'explique Stiglitz et Greenwald un « processus perpétuel » (Stiglitz, et Greenwald, 2017). La société de l'apprentissage correspond à une société dans laquelle le savoir (et capital humain) est assimilé par la personne et fonctionne sur une vision asymétrique : « chacun sait des choses que d'autres ignorent » (ibid), mais il peut y avoir des écarts de savoirs notamment avec une différence entre les savoirs acquis par une personne vis-à-vis d'une autre. Les auteurs introduisent également l'utilité du processus d'apprendre par la pratique. « Nous apprenons en faisant » (ibid), c'est-à-dire, que cela dépend de la façon de faire

ce qui est fait, et en étant en relation avec les autres. Internet par exemple participe à cette forme d'apprentissage, et complète l'apprentissage mutuel favorisé par exemple par l'université qui offre des compétences d'analyses dans l'éducation et un apprentissage tout au long de la vie qui sont les bases de l'éducation (avec des savoirs scolaires formels et informels comme le travail). Plusieurs interrogations sont aussi mises en perspectives : la capacité à apprendre, l'accès aux connaissances, les catalyseurs, l'esprit créatif, les contacts et interactions, et les circonstances de l'apprentissage. En fait, les décideurs publics promeuvent l'apprentissage en faisant par exemple avancer la Science et la technique. De même, il est comme le soulignent les auteurs plus facile d'apprendre localement, même si des biais peuvent exister : croyances et convictions, manque d'instruction. Enfin, sur la question du changement, il y a des gagnants et des perdants. Les auteurs rappellent l'idéologie des Lumières basée sur : la contestation de l'autorité, la méritocratie, des changements possibles souhaitables, le respect dans la Science et les Techniques, ce qui conduit à la création d'une société de l'apprentissage. Dans le champ des entreprises, la question du savoir correspond à celle du pouvoir. Le secteur industriel est aussi le garant d'une source de l'innovation contrairement aux secteurs agricoles et artisanaux (plus petits et précaires). L'instabilité est mauvaise pour la croissance à long terme de l'économie. Les politiques industrielles et commerciales peuvent aussi participer à la création d'une société de l'apprentissage et se traduit par la montée des niveaux de vie. Pour autant, la montée des inégalités comme l'explique les auteurs : aggrave l'instabilité sociale et politique, ralentit la croissance et peut affaiblir l'économie. A l'inverse, la société ouverte produit davantage d'idées par le développement de la recherche fondamentale et avec un enseignement de grande qualité.

Cette partie discutait du rapport entre économie et société de la connaissance. Il a été question de l'évolution du travail et des apprentissages dans un contexte sociétale marqué par une montée importante des inégalités. Le propos de Stiglitz et Greenwald indique qu'il pourrait être intéressant de s'orienter vers une société ouverte laissant la place à plus d'idées pour favoriser le développement fondamental et économique de nos sociétés.

#### **D. Entre connaissance et éducation.**

En ce qui concerne le rapport entre la société de la connaissance et l'éducation, Doray et Bélanger (2005) expliquent que le discours politique qui indique que la société du savoir ou de la connaissance constitue un défi pour la société à venir revêt généralement « un caractère performatif ou prescriptif » (Doray et Bélanger, 2005), notamment parce que ces notions visent à caractériser et à décrire la réalité environnante. Ainsi, les connaissances seraient mobilisées en tant que « facteur de production de biens et de services » (ibid) dont les savoirs traduiraient une certaine hétérogénéité notamment par les compétences capitalisées par les producteurs, correspondant dans ce cas au capital humain de l'organisation. Les technologies disposeraient également de ces savoirs par leurs incorporations, traduisant ici « un facteur stratégique de l'innovation » (ibid) et participant ainsi la croissance économique des pays modernes. De fait, les discours sur la société de la connaissance impliquent de prendre en considération l'importance de l'éducation et de la formation des adultes afin de garantir un projet centré sur l'éducation et sur le politique s'inscrivant dans la dynamique de l'apprentissage tout au long de la vie. Sur le sujet et comme l'expliquent Doray et Bélanger « l'apprentissage tout au long de la vie est défini comme une condition essentielle de mise en œuvre d'une économie du savoir » (Doray et Bélanger, 2005).

En effet, l'éducation et la formation des adultes admettent en complément de formations structurées d'acquisition des connaissances, des savoirs et des compétences de tenir compte des apprentissages informels ou d'autoformation qui contribuent à favoriser le développement des individus, et leurs adaptations afin de faire face à des changements sociaux et économiques majeurs notamment avec « la mondialisation des marchés et la compétition internationale » (ibid) dans des sociétés complexes. Comme le démontrent Doray et Bélanger sur le sujet, ces sociétés se traduisent par une montée de l'économie du savoir, des évolutions démographiques, et une croissance des inégalités sociales en plus d'une « restructuration du marché du travail et le réaménagement du rôle de l'Etat » (ibid). Il devient donc nécessaire de développer des méthodes d'apprentissages dans le cadre de la formation tout au long de la vie afin de permettre aux individus de pouvoir s'insérer dans la vie active de manière tangible. En ce qui concerne l'engagement des individus dans une activité de formation, selon Doray et Bélanger, la décision d'y participer repose sur plusieurs critères spécifiques : les traits de caractères, les capacités intellectuelles, l'intérêt de la formation, les objectifs visés, et les questions de réussites, de bénéfices ou encore de situation immédiate. Ces critères tiennent compte des conditions de vie des individus mais également de leurs dispositions culturelles. En effet, « l'accès aux ressources économiques et sociale (...) l'organisation du temps » (ibid) ou « les schèmes de perception et d'évaluation » participent à orienter les comportements des individus, leurs choix et leurs aspirations, et en fonction de leurs âges. Ainsi, plus l'individu est âgé plus sa participation à une formation s'affaiblit notamment parce que le retour sur investissement de sa formation diminue. Pour autant, pour Livingstone cité par Doray et Bélanger, la société du savoir et de la connaissance existe depuis de nombreuses années avec par exemple l'existence de cours du soir, de formations dans les entreprises ou des formations dans les institutions scolaires telles que les universités, qui ont pu augmenter « entre 1965 et 1985 » (Doray et Bélanger, 2005).

Klein (2005) explique que dans une société de la connaissance, les formations initiales sont décisives et tiennent un rôle important notamment pour inciter les individus à améliorer leur capital humain par l'investissement, et en considérant que celui-ci devienne rentable. Pour Klein citant Foray, la notion de société de connaissance implique une économie fondée sur cette connaissance autrement dit des « économies dans lesquelles la part des emplois intensifs en connaissance s'est considérablement accrue » (Klein, 2005) avec un capital intangible supérieur au capital tangible à l'intérieur « du stock réel de capital » (ibid).

Egalement Lené et Martucelli (2005) indiquent que la société de la connaissance se présente comme un mode d'organisation à l'intérieur de laquelle l'investissement éducatif et le capital humain comme facteur de la croissance économique joue un rôle décisif dans le développement de cette « nouvelle société » (Lené et Martucelli, 2005). Dans leur travail, les auteurs proposent de rendre compte de l'expression de société de la connaissance à partir de plusieurs thèmes de discussion : « la nature du savoir, les modifications dans la forme scolaire, le rapport entre la connaissance et le développement, la signification politique de la formation tout au long de la vie » (ibid). En effet, pour les auteurs en écho au dogme de nos sociétés, il s'agit de considérer le fait que la connaissance correspond à « la réussite des économies modernes » (Lené et Martucelli, 2005), c'est-à-dire que cette économie liée aux facteurs déterminants de la réussite des organisations comme les entreprises ainsi que des économies nationales repose sur la capacité croissante « à exploiter des connaissances et des informations » (ibid). De fait, et comme le spécifient les auteurs, le facteur clé de la santé économique d'une société repose directement sur les politiques économiques d'un pays et qui relèvent de conséquences particulières comme « le niveau de qualification des salariés » (ibid). Ainsi, la formation tout au long de la vie devient le « nouveau socle utopique des sociétés développées » (ibid), basculant d'un terme proposé par l'UNESCO pour devenir comme l'indiquent les auteurs : « un programme de l'OCDE » (ibid). L'Etat providence à venir doit donc réorienter ses aspirations pour conduire les individus vers la garantie « des trajectoires individuelles » (ibid) tout en prenant en compte l'importance des pratiques d'apprentissages et de formation face à une précarité en croissance de la main d'œuvre liée à une concurrence devenue internationale.

De même, Peter et Sue (2010) insistent sur le fait que la société de la connaissance implique de tenir compte des expériences vécues notamment pour que les individus valorisent leur capital social et culturel. Le travail qu'ils proposent met en discussion les questions d'apprentissages informel à partir de récits de vie obtenus lors d'entretiens qualitatifs avec des joueurs de tennis et des bénévoles à propos de leurs parcours de formation. La société de la connaissance oblige progressivement les individus à intégrer le paradigme d'une éducation tout au long de la vie et qui fait écho aux textes du sommet européen de Lisbonne organisé en mars 2000 portant sur : une éducation à la hausse, mais aussi l'utilisation croissante des TIC et du développement de la recherche qu'elle soit fondamentale ou appliquée, ainsi que le développement de l'enseignement supérieur. Cette éducation tout au long de la vie tient aussi compte de l'apprentissage informel qui se traduit par une connaissance informelle qui constitue la base de la société de la connaissance, et qui transforme « la nature du savoir dans cette société » (Lené et Martucelli, 2005 cités par Peter et Sue, 2010). Enfin, les auteurs expliquent que pour le domaine de la valorisation des acquis de l'expérience, il devient de plus en plus nécessaire de mettre en place des dispositifs d'aide par exemple à l'autoformation individuelle et collective en tenant compte des pratiques d'apprentissages formels (cadrés) et informelles (hors-cadre) avec pour l'apprenant de s'engager dans l'expérience d'un « *learning by doing* » à l'intérieur de réseaux de savoirs comme les associations. Comme l'expliquent les auteurs, progressivement un livret de compétences deviendra de plus en plus incontournable « dans cette société de connaissance en mutation » (Peter et Sue, 2010).

Enfin, dans le rapport de l'UNESCO intitulé : « Vers les sociétés du savoir » (2005), l'organisation internationale rappelle qu'elle œuvre au développement de différents secteurs d'activités et domaines que sont l'Éducation, la Science, la Culture et la Communication. De fait, et avec les évolutions sociales et économiques liées en partie par l'arrivée progressive d'une troisième révolution industrielle et de la diffusion croissante des TIC, de nouvelles dynamiques se sont créées avec pour celles-ci une importance majeure sur le rapport aux savoirs, objets d'enjeux à la fois « économiques, politiques, et culturels » (UNESCO, 2005). Dans ce rapport, l'UNESCO met en évidence le fait que les sociétés à venir devront pour être plus humaines et plus vivables se concentrer sur un savoir partagé se traduisant par une diversité des cultures et une diversité des savoirs. La dimension révolutionnaire et technologique, mais aussi cognitive issue en partie du XXème Siècle est présentée dans le rapport comme une nécessité de « refonder une éthique pour orienter les sociétés du savoir en devenir » (ibid), avec comme objectifs d'offrir une éthique reposant sur le partage des savoirs. En effet, la société du savoir exposée dans le rapport met en perspective la notion de progrès technologique mais inclut également une dimension plus large reposant sur le social, l'éthique et le politique. La société du savoir doit garantir un partage du savoir en faisant la promotion de la solidarité pour les générations actuelles mais aussi pour celles du futur, notamment parce que la connaissance est « un bien public » (ibid). La révolution technologique engendrée par le développement des technologies numériques s'inscrit dans une dynamique innovante et comme le souligne Manuel Castells comme une « rétroaction cumulative » (ibid). En fait, les pratiques créatives et innovantes apparaissent dans les sociétés du savoir comme incontournables avec un rôle important de remise en question des modèles existants nécessaire pour répondre aux nouveaux besoins de la société. En revanche, le rapport pointe l'existence de potentielles fractures cognitives qui tendent à se développer avec des écarts dans l'accès aux savoirs illustrées par des inégalités à l'échelle mondiale notamment par la répartition « du potentiel cognitif (écarts entre savoirs) ou de l'inégale valorisation de certains types de savoirs » (ibid) avec par exemple l'existence de la fracture numérique entre les individus. De même, la marchandisation du savoir entraînerait « une menace sérieuse pour la diversité des cultures cognitives » (ibid), avec des différences entre une sphère faite de savoirs scientifiques et techniques, et une autre portant sur « les savoirs locaux et autochtones » (ibid). La société du savoir implique de prendre en considération le développement humain et l'autonomisation des individus comme des approches centrales de cette société. Cette prise en compte doit également s'appuyer sur une réduction des inégalités d'accès à l'information et sur la lutte contre « les disparités économiques et éducatives qui les sous-tendent » (ibid). Cette société doit également tenir compte de la « faible mémoire de travail » (ibid) et instantanéiste qui révèle une Toile qui se caractérise par des flux de données rapides comme l'obsolescence de ses supports. Pour ce qui est de l'apprentissage, et de la société apprenante, elle incite par une évolution rapide de l'apprenance à tous les niveaux de la société, à considérer que l'éducation (ou l'apprentissage), n'est plus limitée à un contexte spatial et temporel précis, mais qu'elle se poursuit « tout au long d'une vie » (ibid).

Cette partie mettait en discussion plusieurs auteurs traitant des rapports entre connaissances et éducation. Il a été question de l'existence et d'accès aux savoirs à la fois formels et informels et pour ce qui concerne l'apprentissage des individus, de considérer la société des savoirs comme une société de l'apprentissage tout au long de la vie, qui tient compte des expériences et du vécu de chacun.

### **E. La société apprenante comme prolongement de la société de la connaissance**

Concernant la société apprenante, elle s'inscrit dans la continuité de la société de la connaissance notamment parce qu'elle repose sur plusieurs caractéristiques propres centrées sur l'éducation tout au long de la vie et sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à visée éducative. Deux études retiennent notre attention. Le travail de Becchetti-Bizot et al. (2017) mettant en perspective le paradigme de la société apprenante, et celui de Béjean (2015) qui porte sur une stratégie nationale dédiée à l'enseignement supérieur en France.

D'une part, pour Becchetti-Bizot, Houzel et Taddei (2017), la société apprenante se traduit comme un processus de recherche et de développement des individus tout au long de la vie. Autrement dit et pour reprendre le propos des auteurs : « une société où tous les potentiels individuels et collectifs se réalisent grâce à une formation de qualité dès la petite enfance et tout au long de la vie » (Becchetti-Bizot et al, 2017). Dans une société apprenante les individus doivent pouvoir partager des connaissances et des découvertes avec ses pairs et accéder à des lieux dans lesquels ils peuvent progresser en vue d'inspirer les autres tout en améliorant leurs pratiques. Les auteurs rappellent qu'il s'agit d'apprendre à apprendre et de favoriser « le développement de la capacité de questionnement et de réflexivité chez tous les citoyens » (ibid). Il s'agit également pour les individus de développer leurs capacités d'interprétations de l'information et de les interroger à l'inverse de les consommer de manière naïve. Cet enjeu constitue l'une des bases de l'éducation d'aujourd'hui. Le maître qui transmet de la connaissance devient un facilitateur, un guide ou mentor qui « oriente et accompagne » (ibid) dans un cadre bienveillant et rigoureux. Pour ce faire, les individus doivent disposer d'outils destinés à assurer un retour réflexif sur ce processus d'apprentissage, et ce dès l'école, à travers une culture basée sur la confiance, de la liberté en responsabilité ainsi que du mentorat bienveillant, et de la coopération. De fait, la question de l'autorité comme étant celle de capacité de faire grandir ne repose plus sur l'âge ou le grade, mais sur « la capacité de convaincre par l'argumentation étayée » (ibid). Les relations verticales s'amenuisent pour favoriser les relations à travers des réseaux d'acteurs c'est-à-dire des hubs qui interagissent avec d'autres acteurs et qui peuvent faire partager de nouvelles idées et pratiques bénéfiques. Le numérique dans ce cas devient porteur d'une nouvelle manière d'apprendre et qui se diffuse dans les classes scolaires avec une personnalisation et une interactivité plus importante pour les manières d'apprendre et s'appuyant sur des manières « plus ludiques et plus inductives » (ibid). Des démarches de développement personnel peuvent aussi se mettre en place comme l'est par exemple la recherche participative avec des projets de recherche réalisés par des enfants, des parents ou des patients mais aussi des enseignants qui obtiennent de nouvelles connaissances en s'interrogeant et en participant à l'élaboration de recherche avec des chercheurs du monde académique. Ces exemples se retrouvent également dans le monde de la santé. Enfin pour les auteurs, il est question de proposer des pistes pour les acteurs de la société apprenante comme celle de reconnaître que l'on demeure « tous nés chercheurs » (ibid) et que l'on peut développer des capacités réflexives afin de réfléchir à nos apprentissages, mais aussi d'apprendre de nos erreurs et élaborer de nouveaux questionnements en misant non pas sur une logique de compétition mais sur une logique de confiance et de coopération.

D'autre part, pour Béjean (2015), la société apprenante s'inscrit dans l'émergence de nouvelles opportunités et défis comme ceux de la progression du numérique et des avancées technologiques ou encore du changement climatique. Aujourd'hui, comme l'indique Béjean sur le sujet, chacun peut contribuer à sa manière à participer à ces évolutions à travers un monde en pleine mutation. En France, si la population est jeune, son épanouissement social demeure difficile comme en témoigne le taux de chômage ou le niveau de pauvreté. Les jeunes générations questionnent de plus en plus la possibilité de faire des études supérieures notamment parce que les études supérieures ne disposent plus comme les générations précédentes à accéder à des positions sociales supérieures. Comme le spécifie Béjean à ce propos : « dans l'enquête Génération quoi, 46% des 18-30 ans ayant répondu au questionnaire ont estimé que leur vie serait plutôt pire que celle de leurs parents, contre 26% qu'elle « serait meilleure » (Béjean, 2015). De même, le système éducatif serait source de reproduction des inégalités comme l'indique l'enquête PISA qui met en évidence une dégradation des résultats des jeunes élèves en France, handicapant dans ce cas la capacité à « former et diplômé davantage de jeunes » (ibid). La France traduirait un pays élitiste où l'accès aux études ralentirait depuis plusieurs années, et où la réussite stagnerait. Pour préparer l'avenir, Béjean (2015) indique identifier 5 axes stratégiques que sont : 1. Le soutien de l'économie et de l'emploi et la construction d'une société apprenante par la formation tout au long de la vie. 2. L'internationalisation de l'enseignement supérieur pour un monde ouvert et globalisé. 3. Favoriser la mobilité sociale et une égalité des chances. 4. Inventer l'éducation supérieure du XXIème Siècle. 5. Répondre aux aspirations de la jeunesse et favoriser sa réussite.

De même, si l'un des constats exposés par Béjean est celui d'un accroissement des besoins de qualifications, il apparaît qu'il devient nécessaire pour l'auteur de développer une société apprenante notamment en vue de soutenir l'économie française. Sur le sujet, la France a connu une élévation du niveau de diplôme depuis les 50 dernières années, multipliant par 8 les effectifs de l'enseignement supérieur : « de 310 000 en 1960 à 2 319 000 en 2010 (2 429 900 à la rentrée de 2013) » (ibid) tout comme le pourcentage de titulaire d'un baccalauréat passant de 11% en 1960 à 73, 7% en 2013. Pour Béjean, il existe encore de nombreuses rigidités dans le système éducatif français qui ne permet pas de faire face à un monde complexe et en transformation continue, notamment avec l'essor rapide des évolutions technologiques. Ces évolutions appelleraient la mise en place de dispositifs de formation tout au long de la vie afin de garantir aux individus de ne pas être exclus avec des métiers qui

disparaissent, quand d'autres apparaissent. Sur cette question, Béjean indique l'importance de « renforcer l'apport de compétences transversales nécessaire pour former des individus capables de s'insérer dans la vie active » (ibid) plus que des diplômés censés être opérationnels sur un métier spécifique. Les individus devraient être par la formation supérieure mobilisés pour acquérir des connaissances fondamentales mais aussi des compétences transversales. Cette formation devrait leur permettre de s'adapter plus facilement sur le marché du travail et être ainsi des vecteurs de l'innovation de la société. En complément, Béjean indique l'importance de la formation tout au long de la vie qui vise à favoriser l'accès à une éducation supérieure et qui permettrait de répondre aux évolutions des besoins des entreprises, et en vue de réduire les écarts entre les jeunes et les moins jeunes « seulement 20% des 55-64 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur contre 43% des 25-34 ans » (Béjean, 2015).

Dans cette partie nous avons identifié deux travaux traitant du paradigme de la société apprenante. Cette société repose sur le fait que les individus peuvent à tout moment de leur vie de pouvoir construire et partager leurs connaissances et apprentissages à des fins de formations continues. Le système éducatif de cette société apprenante est basé sur des innovations à la fois pédagogiques comme celles centrées sur l'individu et actives, et en rapport avec les dynamiques de recherche et d'usage du numérique impliquant par exemple des activités collaboratives. Dans ces systèmes, les maîtres ou enseignants deviennent des facilitateurs ou des mentors qui accompagnent les apprenants dans une culture de l'apprentissage permanent. Il s'agit pour ces derniers de pouvoir apprendre à apprendre. La culture du mentorat est mise en avant avec des mises en dialogues entre mentors et mentorés, les individus étant qualifiés de chercheurs continus.

En conclusion, ce travail mettait en perspective plusieurs travaux centrés sur les questions de la société de la connaissance et apprenante. Aussi, il s'agit ici de revenir sur les différents travaux liés à cette société pour faire le point à la fois sur son devenir et sur les enjeux envisagés à termes mais aussi sur la manière dont les individus sont progressivement engagés dans des dynamiques sociales, économiques, culturelles et éducatives. Sur le plan de l'origine de la société de la connaissance, des savoirs, ou de l'apprentissage, les travaux mettent en perspective le fait que ces expressions sont issues en partie des institutions à la fois internationales (UNESCO), ou européennes et qu'elles se focalisent sur certains aspects comme la production des savoirs, et l'utilisation des TIC par les individus. La société de la connaissance et de l'apprentissage qui s'inscrit dans le prolongement de la société de l'information laisse transparaître que la connaissance demeure l'élément central dans le sens de ressources premières pour les individus. Elle incite également les individus à se tourner vers des formes de partages notamment par leur mise en réseau grâce à Internet, et à un accès illimité la connaissance par les TIC, bien que pouvant être orientée vers plus de compétitivité. De même, la société de la connaissance modifie les rapports entre les individus qui peuvent s'engager vers des démarches d'apprentissage tout au long de la vie afin de rester compétent face à une obsolescence des pratiques et des activités innovantes reposant sur l'accélération des échanges et le renouveau des TIC dans la société. De fait, la société de la connaissance met en perspective de nouvelles formes d'apprenances pour l'ensemble des individus et dans laquelle, l'éducation est à considérer comme l'une des bases de son fonctionnement faisant face à de nouvelles inégalités sociales et éducatives importantes et inclusives.

Cette partie mettait en discussion la société de la connaissance et de l'apprentissage avec ses différentes spécificités tant du point de vue économique que du point de vue éducatif. La partie suivante concerne une étude des différents aspects de cette société à un niveau méso et porte principalement sur les territoires et les organisations dits apprenants.

## **II. Des territoires et des organisations apprenantes**

Les territoires et organisations apprenants s'inscrivent dans le prolongement de la société apprenante qui repose sur des transformations éducatives à l'échelle méso, c'est-à-dire au niveau de la ville et suivant le cas des entreprises, des associations et des collectivités. Il s'agit par cette dynamique d'impulser une démarche d'intelligence collective sur un territoire en proposant de mettre en commun les idées des individus pour développer des projets coopératifs et innover. Les territoires et les organisations apprenants participent à valoriser la place de chacun pour construire de nouveaux projets et partager des connaissances entre pairs à travers des objectifs communs et un accompagnement spécifique pour tendre vers de nouveaux modèles de vivre ensemble centrés sur le collectif et sur l'amélioration des pratiques individuelles mais aussi collectives sur le plan géographique et en tenant compte d'une dynamique d'apprenance.

Pour les territoires, la question de l'innovation collaborative permet de développer de nouveaux projets à caractères sociaux et éducatifs. Pour les organisations apprenantes, il s'agit surtout d'impliquer les acteurs dans la mise en place de projets internes reposant sur une participation active centrée sur la coopération et l'innovation à des fins d'amélioration de l'organisation tant du point de vue de ses membres que de ses capacités de fonctionnement.

### **A. La question des territoires apprenants.**

Les territoires apprenants prennent en compte comme l'indique Bier (2010) le fait qu'une ville pour survivre doit s'inscrire dans une politique de savoir avec des acteurs comme « les chercheurs, les dirigeants et les travailleurs » (Bier, 2010) qui participent au processus d'apprentissage pour développer des systèmes sociaux spécifiques en mettant « en commun leurs compréhensions et leurs savoir-faire » (ibid). Il s'agit dans ce cas d'une forme d'apprentissage basé sur le collectif avec le développement de communautés accompagnées par des organismes ou établissements éducatifs qui visent à réaliser des objectifs communs. Cette tendance s'inscrit dans le processus de mutations des sociétés pour lesquelles les individus visent à s'ouvrir à de nouvelles connaissances, et à acquérir de nouvelles compétences à partir de modes d'actions éducatifs spécifiques

comme la formation et dans une démarche d'apprentissage tout au long de la vie. Les territoires apprenants impliquent également de valoriser l'existence de multiples savoirs chez les individus par les intelligences multiples comme celles mobilisées à l'école mais aussi dans d'autres activités. Les territoires apprenants seraient donc des environnements centrés sur l'utopie éducative et politique de notre siècle à condition de s'intéresser aux bases sociétales pour « un projet politique renouvelé qui pose la démocratisation comme moyen et comme fin » (ibid).

Un autre travail de Bier (2010) porte sur la question des territoires apprenants. Il s'agit pour Bier de questionner ce à quoi correspond un territoire apprenant en citant Jambes. Pour ce dernier, le territoire apprenant correspond à un outil d'apprentissage collectif et à l'intérieur des communautés se forment à travers la coopération des acteurs et en mobilisant des ressources comme le savoir et les compétences « dans le cadre d'un projet partagé » (Bier, 2010). En fait cette mobilisation des ressources fonctionne selon Bier sur une horizontalité d'échanges des connaissances et repose sur un mode organisationnel en réseau. Ainsi, et pour reprendre le travail de Jambes cité par Bier sur la question : « ce qui compte c'est le lien plus que le lieu » (ibid). En fait pour Bier, le propos tend à exposer qu'il est plus approprié de considérer le lien entre individu, plus que la structure, et que la production des richesses dans ce cas provient de l'immatériel et du savoir des individus, expliquant ici que les collectivités investissent « à la fois dans le développement de la recherche (...) et à étendre le dispositif d'éducation et de formation tout au long de la vie » (ibid).

Pour Gwiazdzinski et Devron (2018), les territoires apprenants impliquent le développement de dispositifs « géo-pédagogiques » (Gwiazdzinski et Devron, 2018) de différents niveaux : hybrides, in vivo, in situ, et hors les murs. Ce contexte repose comme l'indiquent les auteurs sur une forme de « territorialisation de l'activité éducative » (ibid), c'est-à-dire une démarche centrée sur des apprentissages par la pratique et sur des approches expérientielles. Les apprenants de ces territoires qu'ils soient élèves ou étudiants s'impliquent dans l'expérience des terrains à travers de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences à la fois temporelles mais aussi spatiales. C'est aussi sur ces territoires que se développent de nouvelles formes d'innovation avec la réalisation d'ateliers d'innovation territoriale qui conduisent les acteurs issus de certaines disciplines à échanger avec d'autres, mais aussi à participer à des travaux de lectures, et d'écritures, en plus de sortir de l'institution et de s'aventurer hors les murs à travers des démarches de « learning by doing » et qui repose sur l'expérience. Sur le plan des territoires apprenants, il convient également de proposer de nouveaux enjeux comme par exemple, le fait « d'assurer des apprentissages et des établissements dans un territoire au service du droit à l'éducation pour tous » (ibid).

Enfin, Querrien (2013) de son côté interroge dans l'un de ses travaux les évolutions des modes de vie liés aux développements des écoquartiers, de nouveaux territoires et de pratiques innovantes en lien avec « la recomposition des territoires métropolitains » (Querrien 2013) par le prisme des TIC. En effet, Querrien sur le sujet introduit le fait que les TIC ont transformé l'apprentissage et la coopération de chacun avec la possibilité de participer « à la transmission et à la diffusion des apprentissages » (ibid). L'auteur cite le travail de l'ingénieure Thanh Nghiem qui vise à entraîner des leaders d'expériences innovantes comme des « passeurs vers les démarches écologiques » (ibid). Il s'agit de proposer aux différents habitants d'une agglomération un accès gratuit à Internet tout en préservant le territoire et sa commune. Les territoires deviennent des environnements dans lesquels apparaissent de l'espoir collectif et un partage de savoir reposant sur de l'intelligence collective et des « pratiques communes » (ibid). Ainsi, l'écologie devient un principe central pour les territoires qui sont habités et vécus par les citoyens et leurs communautés en apprentissage constant.

## B. Des organisations en apprentissage constant.

Pour Conjard et al (2004), l'organisation apprenante correspond à une organisation qui repose sur plusieurs aspects. L'organisation apprenante est désignée comme une organisation qui est en capacité de faire face à l'imprévu, d'utiliser cet imprévu pour faire une « opportunité d'apprentissage » (Conjard et al, 2004) à la fois individuelle mais aussi collective, et qui peut ajuster son fonctionnement et ses procédures « en apprenant elle-même de l'imprévu » (ibid). En effet, pour les auteurs, l'organisation apprenante dispose de plusieurs caractéristiques : une efficacité de résolution de problème, qui implique la confrontation de point de vue, et une capacité à créer, mais aussi un fonctionnement souple et flexible avec un management capable de s'appuyer sur l'autonomie de ses salariés. En fait, les organisations apprenantes ont comme objectifs et comme le précisent Conjard et al de préserver une dynamique visant à mettre en place des dispositifs à la fois souples, mais aussi évolutifs c'est-à-dire « sans les figer par des outils et des procédures intangibles » (ibid). Ainsi, plus qu'un modèle, l'organisation apprenante se présente comme une manière de vivre disposant de flexibilité chez ses membres qui en étant au plus près de l'organisation et pour atteindre leurs objectifs sont en capacité d'apprendre de l'expérience. De fait, l'organisation apprenante se présente pour les auteurs comme « un modèle de management des compétences sur le terrain » (ibid), c'est-à-dire qui fonctionne sur un « principe d'évolution continue conforme aux exigences d'adaptation et de réactivité de la production » (ibid). L'organisation apprenante encourage les dynamiques d'initiatives et de développements des compétences.

Pour Held (1998), l'organisation apprenante s'inscrit comme un dépassement des structures organisationnelles qui positionnaient leurs membres à « des postes bien définis et stables durant plusieurs années » (Held, 1998), bloquant ainsi le processus d'acquisition des compétences. L'organisation apprenante a permis progressivement d'amener ses membres à s'adapter en permanence dans un environnement en évolution constante. De fait et pour Held, l'individu est « un acteur de ce processus » (ibid, qui met en perspective des écarts entre des compétences attendues et disponibles. Ce processus est aussi synonyme pour les membres de l'organisation apprenante d'apprentissages ainsi que d'expérimentation, précédant une phase de bilan de résultats acquis « qui sert de base à un nouveau cycle de progression » (ibid). Cette forme d'organisation doit être

en capacité de se fixer des objectifs concrets centrés sur l'acquisition et le développement des compétences individuelles de leurs membres qui s'inscrivent dans une culture d'entreprise.

Pour Le (2009), l'organisation apprenante repose sur une pluralité de définitions qui mettent en perspective à la fois des idées de changements et de transformations de l'organisation. Le (2009), citant Pedler et al (1991) rappelle que l'organisation apprenante correspond à une organisation qui facilite l'apprentissage chez l'ensemble de ses membres et qui évolue et se transforme de manière constante. L'organisation apprenante dispose également d'une forme de base systémique mais aussi de dynamique de coopération et de créativité, c'est-à-dire basée sur la conscience et la responsabilité sociale, ainsi que sur la créativité et l'esprit d'entreprise. L'organisation apprenante est aussi une organisation qui se présente comme un lieu de dialogue et d'écoute associant convivialité et partage mais également de la transparence et une circulation libre de l'information. L'organisation apprenante demeure plus humaine et s'inscrit dans une philosophie nouvelle du management et de l'organisation, en rupture par rapport à des formes plus traditionnelles du management.

Pelletier et Solar (1999) dans leur travail définissent l'organisation apprenante comme relativement récente dans la littérature. L'émergence de cette forme d'organisation s'inscrit dans la continuité et dans la critique « des formes traditionnelles de l'organisation du travail » (Pelletier, et Solar, 1999), avec par exemple la rigidité des procédures, des règles et méthodes, de fuite de responsabilité de la part des acteurs. Le concept d'organisation apprenante apparaît dans un contexte particulier lié à la société de la connaissance ou société du savoir qui s'appuie sur la diffusion des TIC articulant obsolescence et croissance des connaissances qui transforme de manière importante le monde du travail et qui induit « la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie » (ibid). L'interrogation mise en exergue à propos du fait qu'une organisation puisse apprendre vise à répondre à la question suivante : « peut-on concevoir des systèmes qui soient capables d'apprendre et d'ajuster leur action comme le ferait un cerveau ? » (ibid). L'organisation apprenante porte sur un apprentissage qui se réalise au niveau à la fois du collectif mais aussi sur l'apprentissage individuel. L'organisation apprenante invite ses membres à faire preuve de capacité de changement dans sa structure mais également dans sa culture et dans la conception du travail et de représentations de ses membres. Elle permet à ses membres d'accroître « la capacité des individus à apprendre » (ibid) par le dialogue et le partage d'information. Enfin, et comme l'explique Pelletier et Solar sur le sujet, l'organisation apprenante repose sur une approche systémique et sur la construction d'une « mémoire organisationnelle » (ibid) avec deux dimensions clés que sont : l'apprentissage collectif et un système intelligent.

Pesqueux (2020) de son côté définit l'organisation apprenante à partir de travaux récents comme étant une organisation flexible et décentralisée, et assure une flexibilité de ses salariés suivant leurs niveaux de formation, et à l'intérieur de laquelle la formation « serait intégrée dans la vie quotidienne » (Pesqueux, 2020). L'organisation apprenante correspond dans le cas de cette définition à une organisation qui repose sur des processus de création de niveau collectif, en plus d'assurer la diffusion et l'assimilation de savoir-faire. L'organisation apprenante met l'accent sur « la dimension collective du travail » (ibid), à travers différentes caractéristiques que sont : l'interaction, la communication, la coopération » (ibid). Livian cité par Pesqueux renvoie sur d'autres capacités que sont l'attention et la mémorisation par les acteurs, d'observation et de diagnostic en plus de « capacités d'anticipation et d'échange avec l'environnement » (ibid). Ainsi, l'organisation apprenante témoigne d'un design spécifique reposant sur quatre modalités : participation, conception, local/global, identification qui correspondent à ses aspects structurels et organisationnels et qui repose pour chacune de ces modalités sur un rapport : « individus – organisations » (ibid) avec suivant les modèles la présence de réseaux intra-organisationnels destiné au suivi managérial de la gestion des connaissances de l'organisation. Comme l'indique Pesqueux sur le sujet : « les réseaux sociaux permettent de dynamiser, de rendre opérationnelle les potentialités des structures matricielles en matière de gestion de la connaissance » (Pesqueux, 2020). De fait, les réseaux sociaux deviennent des outils porteurs d'informations et participent à la circulation des connaissances dans l'organisation avec comme spécificités de favoriser « leur émergence » (ibid) permettant aux acteurs de communiquer et d'échanger sur leurs savoirs en vue de les améliorer. Un groupe d'individus peut dans ce cas et comme l'indique Pesqueux sur le sujet se lier à travers une communauté existante par l'intermédiaire de liens sociaux renforcés par des valeurs similaires comme le partage de l'information.

En conclusion, les territoires et organisations apprenants reposent sur de nouvelles modalités de circulation de la connaissance à différentes échelles. Les territoires qui impliquent de considérer la ville comme élément central associant politique de savoirs et de nombreux acteurs reposent dans leurs modes de fonctionnements sur l'émergence de communautés d'individus qui visent à se rassembler autour d'objectifs communs. Le territoire apprenante correspond à un outil d'apprentissage liés aux politiques publiques et disposant d'une approche innovante pour améliorer la circulation des connaissances dans son ensemble. Ces territoires reposent également sur l'existence et le maillage des organisations apprenantes dont l'objectif est de viser l'amélioration des processus de circulation de connaissances à l'intérieur de leur dynamique spatiale et temporelle, et en considérant que l'implication des acteurs ou groupes d'acteurs (salariés) se basent sur des valeurs communes avec suivant le cas des communautés d'acteurs qui peuvent pour réaliser leurs projets travailler de manière collective à travers l'utilisation de réseaux sociaux agencés dans l'organisation et à des fins de développement et d'optimisation des activités.

Cette partie concernait les territoires et les organisations apprenantes. La partie suivante se concentre sur les particularités des acteurs apprenants qui sont impliqués dans différents environnements liés à l'apprentissage et en rapport avec les TIC et le numérique.

### III. L'acteur-apprenant.

La question de l'apprentissage et de ses différentes caractéristiques au niveau micro renvoie à celle de l'individu, et dans notre cas à celui de l'acteur qui suivant le cas peut concerner une population de jeunes ou d'adultes. D'un point de vue théorique, l'acteur se traduit par un individu qui dispose d'une capacité à prendre conscience de son autonomie, de renforcement de son engagement dans un processus de conscientisation de son individualité. Cette capacité s'accompagne d'une tendance à de nouvelles aspirations illustrées par de nouveaux objectifs à la fois d'émancipations et de développement personnel. Cette nouvelle partie porte sur la théorie de l'acteur-apprenant que nous proposons et qui peut être mis en perspective à plusieurs niveaux comme sa **relation à l'apprentissage**, **l'existence de trajectoires diversifiées d'apprenants**, et pour les jeunes **générations un usage des TIC et du numérique pouvant susciter parfois une fracture** à cette tendance encore bien réelle.

#### A. La relation entre acteur et apprentissage

Dans son article, Bourgeois (2009) interroge ce qui relève de la motivation de l'adulte en tant qu'apprenant, à s'engager dans une entreprise de formation. Si la question de l'engagement dans la formation semble avoir été traitée principalement dans « des contextes de formation d'adultes » (Bourgeois, 2009), la motivation de son côté a été étudiée dans un contexte davantage académique et scolaire, bien que comme le souligne l'auteur, il existe des recoupements dans les modèles théoriques sur le sujet. L'engagement dans une formation relève d'après plusieurs auteurs d'une interaction dite positive entre des facteurs spécifiques que sont : la valeur attribuée par l'individu vis-à-vis de sa formation et sur un autre versant son espoir de réussite dans la tâche à laquelle il est confronté, et qui lui apportera des bénéfices avec à la clé un accès à celle-ci notamment lorsqu'il arrive à estimer « ses chances de succès » (ibid). En fait, pour Bourgeois, ces deux facteurs (valeurs et espérance) demeurent interactifs l'un avec l'autre, le fait étant que si l'un de ces facteurs n'est pas présent chez l'individu, alors sa décision de s'engager dans une formation sera « négative » (ibid). En fait, l'apprenant prend la décision de s'engager dans une formation s'il est convaincu « de sa valeur » (ibid), c'est-à-dire sous réserve qu'elle lui apporte des bénéfices.

Concernant la question de l'apprentissage, Bourgeois (2013) indique à partir du travail de Kolb (1984), que l'expérience concrète demeure une source d'apprentissage, c'est-à-dire une dynamique qui permet de produire des connaissances, depuis cette expérience jusqu'à des concepts abstraits, puis en retour avec des phases opératoires depuis les concepts jusqu'à l'expérience concrète. Pour Bourgeois, le champ éducatif et celui de la formation d'adultes étaient marqués par l'hégémonie des théories dites cognitivistes c'est-à-dire des théories qui traitaient de l'apprentissage comme un « processus essentiellement cognitif » (Bougeois, 2013). L'auteur s'appuie ici sur les travaux de Dewey pour étudier le rôle de l'apprentissage dans l'apprentissage adulte.

Carré (2015) dans son travail rappelle que les questions de la formation démarrent en 1971 avec l'institutionnalisation de la formation professionnelle continue précédant de nouvelles orientations liées à l'éducation permanente. Si au départ, il était question de la culture de la formation, aujourd'hui, c'est davantage une culture de l'apprentissage tout au long de la vie qui apparaît comme plus significative avec l'arrivée par exemple de dispositifs de type : VAE, de droit individuel à la formation, puis plus récemment d'un « compte personnel de formation » (2014). Les institutions et les entreprises mais aussi les régions s'inscrivent dans un processus original en étant appelées à « devenir apprenantes ». (Carré, 2015). Si les concepts d'apprentissage et de formation peuvent être dans le langage courant pensé comme synonymes, il existe en réalité des différences que Carré explicite dans son article. En effet, l'apprentissage correspond à un processus interne au sujet qui l'amène à une transformation durable de ses représentations. La formation concerne de son côté une intervention sur autrui dans un cadre le plus souvent formel et permet le développement des compétences. L'apprentissage est intime notamment parce qu'elle concerne une « **action sur soi** » (Carré, 2015) contrairement à la formation qui est un **processus de modification du formé**. Ainsi, il est possible d'apprendre en dehors de la formation. Pour Carré, s'il existe bien des stages de formation ou des projets de e-learning, il semble que ces dispositifs ne génèrent pas ou peu d'apprentissages. En revanche, comme l'indique Carré sur le sujet, il existe un postulat de la recherche sur les apprentissages qui admet qu'ils sont nécessairement des processus pouvant être à la fois individuels mais aussi sociaux. En fait, comme l'explique Carré à ce propos « on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres » (Carré, 2015). Plusieurs facteurs participent à ces apprentissages. Le premier est d'ordre cognitif et repose sur les connaissances antérieures de l'apprenant. Le deuxième est conatif. Il fait appel **aux attitudes, à la motivation, à la volition (comme l'adoption de stratégies d'actions)**, et concerne autrement dit le choix et l'orientation des conduites des apprenants. Enfin, Carré introduit le cadre théorique triadique de Bandura avec sa théorie sociocognitive (Bandura, 2003) qui met en avant plusieurs caractéristiques : « l'analyse des interactions réciproques entre pratique, les dispositions personnelles, et les facteurs de contexte » (Carré, 2015).

Cette partie mettait en avant plusieurs caractéristiques de l'apprentissage avec des travaux détaillant de la motivation des apprenants mais aussi de leurs attitudes. Le propos a permis de soulever qu'il existait des différences singulières entre l'apprentissage qui concerne « l'action sur soi » et qui se démarque de la formation qui est un processus visant à modifier l'apprenant. Cette démarcation permet de mieux saisir le caractère propre de l'apprentissage et son rapport aux apprenants.

#### B. Des expériences diversifiées

La question des expériences des apprenants a aussi son importance vis-à-vis de l'apprentissage. Duschene (2010) introduit une analyse portant sur l'expérience d'apprentissage transformationnel dans le champ de la formation professionnelle d'apprenants

adultes et issus de l'immigration. La théorie de Mezirow liée aux travaux d'Habermas correspond à un processus cognitif par lequel un apprenant modifie ses perspectives à travers une pensée critique. Cette transformation fait en sorte qu'un individu modifie ses points de vue, valeurs et croyances pour de nouvelles perspectives « proposées par l'expérience d'apprentissage » (Duschene, 2010). Si cette théorie est utilisée de manière importante par les courants anglo-saxons de l'éducation, elle demeure encore rare sur le plan documentaire dans le paysage francophone. Le dispositif proposé par Duschene introduit la mise en place d'ateliers de préparation aux stages d'enseignements pour des étudiants immigrants. Les résultats obtenus indiquent que les étudiants par ces ateliers ont bénéficié de prises de consciences propres avec parfois un bousculement et une remise en question de leurs croyances, valeurs et visions du monde en relation avec les particularités du système scolaire ontarien.

Enfin Pastré (2005) introduit son propos en mettant en avant le fait que pour comprendre l'apprentissage il faut comprendre son activité, et cela sans les séparer. Une activité productive par exemple s'accompagne pour Pastré, d'une construction de l'expérience et des compétences relevant dans ce cas de l'activité constructive. L'individu à ce propos et comme le spécifie Pastré, « peut toujours apprendre de son action passée » (Pastré, 2005). Pour Pastré, lorsque l'apprentissage est institué dans des lieux « spécialement dédiés au développement de l'activité constructive » (ibid), alors les savoirs en tant qu'éléments centraux deviennent l'objet de l'apprentissage lui-même. Pastré cite également l'existence du modèle opératif qui permet de décrire des stratégies « dont dispose un sujet pour atteindre le but de l'action » (ibid). Si ces stratégies renvoient aux compétences des acteurs, elles impliquent également la question des expériences multiples des acteurs.

Dans cette partie nous avons mis en évidence le rapport aux expériences des apprenants dans le contexte de l'apprentissage. Deux éléments sont apparus comme fondamentaux. Le premier qui concerne l'apprentissage transformationnel avec un apprenant dont les points de vue sont transformés, et le deuxième qui invite à comprendre l'activité de l'apprenant dans un contexte d'apprentissage.

### C. La génération numérique.

Pour Ceci (2019), la question du numérique en rapport avec l'apprentissage pour les jeunes générations demeure d'actualité. Dans son article, il interroge l'usage du numérique en lien avec l'École et son devoir de formation. Le contexte est celui d'une socialisation hyperconnectée. Pour Ceci, les jeunes vivent une période qui est marquée par une certaine instabilité de leur adolescence dans le contexte d'une société en changement continu, et dans laquelle subsistent des outils de communication ubiquitaire. Les jeunes selon Ceci, passeraient 5h40/jour sur leurs écrans, soit 90jours/an. Ainsi les jeunes passeraient en moyenne « un quart de leur vie sur écrans » (Ceci, 2019). Concernant l'étude réalisée par Ceci, les résultats indiquent que les jeunes de son échantillon « ont majoritairement (62%) une forte sensation d'apprendre avec les écrans » (ibid). Les jeunes générations (collégiens et lycéens) de l'enquête sont aussi « majoritairement favorable à davantage de numérique éducatif en classe (à 72, 3%) » (ibid). Hormis quelques innovateurs comme l'explique Ceci, les enseignants ont des difficultés pour faire évoluer leurs enseignements à l'époque du numérique. Pour Ceci, le numérique représente un pharmakon, c'est-à-dire un remède mais aussi un poison, voire une drogue. Il indique que les sociétés hypermodernes dans lesquelles nous nous trouvons ne peuvent plus se passer de ces outils. Pour cela il faut développer une culture numérique comme une éducation au numérique et par le numérique, et ce dès le plus jeune âge et fait la promotion d'une culture numérique écologique.

Pour Leroux et al. (2012), les jeunes confrontés aux usages du numérique sont nommés les digital natives. Il s'agit d'une génération née avec Internet, les jeux vidéos ainsi que les téléphones mobiles. Pour autant, le concept de digital natives est controversé. En revanche, la jeune génération du numérique est fortement consommatrice « de contenu digital et envisage le caractère légal de cette consommation avec une certaine distance » (Leroux et al, 2012), et qui témoignent de pratiques de résistances. Derrière le terme digital natives, les auteurs rappellent l'existence d'une culture spécifique née dans les années 80, et confronté à un monde « submergé par les nouvelles technologies digitales » (ibid). Enfin, il existerait très clairement une différence générationnelle et culturelle entre celle des moins de 30 ans et celle des plus de 30 ans, culture présentée comme culture de la consommation, et des comportements associés. Sur le plan managérial, il existerait aussi une différence entre ces deux catégories, et pour lesquelles les pouvoirs publics et les acteurs du marché devraient en tenir compte.

Enfin, Octobre (2019) explique dans son étude le manque de recul historique dédié « à l'identification des facteurs qualifiant une génération » (Octobre, 2019), dans le cadre des catégorisations et marqueurs générationnels en lien avec les digital natives. Si l'auteure constate qu'il existe de nombreuses analyses micro-générationnelles, « la plupart d'entre elles ne portent pas sur des classes d'âge cohérentes avec la tradition sociologique d'analyse des générations » (ibid). Il existerait des prêt à penser pour les générations nées à l'ère numérique, c'est-à-dire que les jeunes seraient considérés par certains promoteurs comme des individus mobiles, et hyperconnectés, et désireux de devenir des auto-entrepreneurs » (ibid), rêvant d'expatriation, et dont les sociabilités seraient inquiétantes. En fait, les digital natives pour Octobre serait un mythe, les jeunes générations se heurtant à une réalité différente de celle-ci théorisée. En fait, le concept de digital native serait « inadéquat » (ibid), le fait étant que les compétences technologiques « ne sont pas l'apanage d'une génération » (ibid). Une étude de 2018 du CSA indique que ceux qui se rapprochent le plus des caractéristiques des digital natives, est la classe d'âge des plus de quarante ans. De même, il existerait des inégalités numériques marquées par des fractures technoculturelles plurielles. Des inégalités d'équipements également sont citées par l'auteure, l'accès au haut débit n'étant pas effective en totalité sur le territoire (zones blanches, et zones grises). Ainsi, le développement inégal du réseau Internet sur le territoire représente un « frein pour le développement économique de certaines régions ou zones en France » (ibid). Ces inégalités comme l'explique Octobre sur le sujet, sont sources

de tensions sociales mais aussi politiques. En complément, il existe aussi une autre fracture numérique, avec celle des usages. Pour Octobre, les jeunes (enfants, et étudiants) n'auraient que des connaissances rudimentaires de la manière dont fonctionnent les TIC, et ne disposeraient pas suffisamment de compétences critiques vis-à-vis de ces outils. Enfin, une autre fracture technoculturelle demeure. Il s'agit d'une distribution inégale « des capacités sociales dans les divers milieux » (ibid) qui ne permet pas par exemple au 1,9 millions de NEET (sans emploi, ni en éducation et formation) de pouvoir « transformer des compétences d'usages de loisirs en bénéfiques » (ibid). L'auteure termine son propos sur le conseil de porter un regard résolument critique vis-à-vis de diagnostics médiatiques portant sur les jeunes qui seraient le symptôme « d'une pulsion d'identification générationnelle instrumentalisée à des fins marketing » (ibid).

Cette partie propose de mettre en perspective plusieurs travaux centrés sur la question de l'apprenant et du numérique. La première partie précise le rapport entre acteur et apprentissage, indépendamment des TIC. Il s'agit d'une vision globale liée aux travaux principalement en éducation. De même, la deuxième partie concerne le rapport aux expériences chez les apprenants, là encore, il n'est pas question de faire intervenir le rapport aux TIC mais de se concentrer sur l'existence de théories propres à l'acquisition de connaissances dans un contexte d'apprentissage. Enfin, la troisième partie propose de rendre compte des jeunes générations confrontées à l'utilisation des TIC. Si le terme de digital natives semblent être véhiculés principalement dans le discours des promoteurs du numérique, certains chercheurs admettent qu'il s'agit là d'une tendance marketing destinée à instrumentaliser ces générations en considérant le numérique comme un bénéfice sans doute mais pouvant être discutable.

### **Conclusion générale**

En conclusion, il est question dans cette étude de plusieurs travaux de recherche centrés sur les concepts de savoirs et de connaissances et à différents niveaux : macro, méso, et micro. La première partie traite de la société de la connaissance puis de sa continuité paradigmatique qu'est celle de l'apprentissage. Cette société repose sur plusieurs spécificités comme l'éducation tout au long de la vie, et sur l'utilisation des TIC. La deuxième partie concerne les territoires et les organisations apprenantes. Il est question de l'existence de modes de circulations et d'acquisitions des connaissances à différents niveaux, et en considérant la ville comme un vivier de politiques de savoirs avec des acteurs qui participent à l'émergence de communautés désireux d'accéder à des objectifs similaires par la formation et l'apprentissage.

Enfin, la troisième partie concerne l'acteur-apprenant, autrement dit un acteur en quête d'accès à de nouvelles connaissances, aux parcours diversifiés et suivant son ambition de formation d'utiliser les potentialités des TIC pour obtenir de nouvelles connaissances et renforcer son apprentissage sous réserve de disposer d'une culture numérique et de ne pas être confronté à des disparités sociales et économiques, ou de fracture numérique qui peuvent encore dans certaines zones du territoire être encore bien présentes

A partir de ce constat, des interrogations demeurent. Faut-il voir la société de l'apprentissage comme une vision générale qui permettrait de considérer l'ensemble de ses acteurs comme disposant de moyens spécifiques pour bénéficier de formation émancipatrices à n'importe quels niveaux ? Est-ce que cette société permettrait de réduire en profondeur les inégalités sociales et éducatives à travers un travail approfondi et un engagement plus réflexif de la part des formateurs, médiateurs, accompagnateurs ? et par le biais de quels outils et moyens ? Enfin, si l'on considère la société apprenante dans son ensemble comme un paradigme novateur, est ce que celle-ci donnerait la possibilité à chacun de pouvoir acquérir à son rythme de nouvelles compétences dans un contexte, fait d'instabilités sur le marché du travail et, socio-économique marqué par une crise économique et sanitaire sans précédent ?

## **Bibliographie**

### **Société de la connaissance et apprenante**

- Alix J-P. 2011. Société de la connaissance : réforme ou révolution ? EDP Sciences. Natures Sciences Sociétés. 6 p.
- Becchetti-Bizot C. Houzel G., Taddei F. 2017. Vers une société apprenante : rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 85 p.
- Béjean S. 2015. Pour une société apprenante : propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 250 p
- Cusso R. 2008. Quand la Commission Européenne promeut la société de la connaissance. Mots : les langages du politique. N°88. Ens Edition. 15 p.
- David P. A. et Foray D. (2002). Une introduction à l'économie et à la société du savoir. Erès. Revue internationale des sciences sociales. N°171. 17 p.
- Doray P. et Béranger P. 2005. Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. De Boeck Supérieur. Education et Société. 19 p.
- Foray D. 2018. L'économie de la connaissance. Repères, La découverte. 126 p.
- Klein C. 2005. Le rendement de l'éducation dans un contexte de société de la connaissance. Population et emploi. N°7. 12 p
- Kustos I. et al. 2014. Société de la connaissance. L'humain au cœur des innovations. Visions 2040. Région Nord Pas de Calais. 56 p.
- Laval C. 2017. L'économie de la connaissance et la transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche. ASES. 14 p.
- Lené A. et Martucelli D. 2005. La société de la connaissance et l'école : jalons pour une discussion. Education et Société. 202 p.
- Perriault J. 2011. Ingénierie de la connaissance, industrie de la connaissance. Hermès 59. 2 p.
- Perriault J. 2018. Aux origines des industries de la connaissance. CNRS Editions. Hermès. N°80. 6 p
- Peter J-M. et Sue R. 2010. Les apprentissages informels dans une société de connaissance en mutation. CERLIS. Université Paris Descartes. 10 p
- Stiglitz J.E et Greenwald B.C. 2017. La nouvelle société de la connaissance. Edition des Liens Qui libèrent.
- Unesco. 2005. Vers les sociétés du savoir. Editions Unesco. 232 p.
- Vinck D. 2017. Repenser la connaissance. Revue d'anthropologie des connaissances. 11-2. 5 p

### **Territoires apprenants**

- Bier B. 2010. Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant ». CNAF. Informations Sociales. N°161. 8 p
- Bier B. 2010. « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition. Champ social. Spécificités. N°3. 13 p
- Gwiazdzinski L et Devron G. 2018. Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve. Diversité N°191. 11 p
- Querrien A. 2013. Territoires et communautés apprenantes. Association Multitudes. 6 p.

### **Organisations apprenantes**

- Conjard P. et Devin B. 2004. Formation-organisation : une démarche pour construire une organisation apprenante. Editions ANACT. 44 p.
- Held D. et Riss J-M. 1998. Le développement des compétences au service de l'organisation apprenante. Employeur suisse. N°13. 7 p
- Le P. 2009. L'organisation apprenante : vers une conception plus humaniste de l'organisation. Université d'Angers. LARGO. 23 p.

Pelletier G. et Solar C. 1999. L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage. Université de Montréal. 10 p

Pesqueux Y. 2020. De l'organisation apprenante aux communautés de pratiques. MASTER. France. 34 p.

### **Les acteurs-apprenants**

Bourgeois E. 2009. Apprentissage, motivation et engagement en formation. Education Permanente. 9p

Bourgeois E. 2013. Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Expérience, activité, apprentissage. PUF. 27 p

Carré P. 2015. De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. ENS Editions. 13 p

Céci J.F. 2019. Apprentissage du et par le numérique. La formation des jeunes générations à un juste usage du numérique. 117 p

Duschene C. 2010. L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire. ACELF. 19 p

Galand B. 2020. Numérique et apprentissage : qu'en disent les recherches ? DIAL. 7 p

Leroux et al. 2012. Les digital natives sont-ils des consommateurs plus « résistants » ? 22 p

Octobre S. 2019. Natifs et naïfs du numérique : numérique et inégalités sociales. Enjeux numériques. N°6. Annales des Mines. 5 p

Pastré P. 2005. Apprentissage et activité. CNAM. 23 p