

## TEXTE 2.2

# L'apprentissage social, quoi comprendre?

FRANCE HENRI ET PATRICK PLANTE

<u>Signification de l'expression « apprentissage social » ou social learning</u>	2
<u>Premier extrait : L'apprentissage social, retour aux sources</u>	3
<u>Deuxième extrait : La théorie de l'apprentissage social [selon Bandura]</u>	5
<u>Troisième extrait : Théorie de l'apprentissage social</u>	6
<u>Quatrième extrait : Constructivisme</u>	7
<u>Cinquième extrait : Approches théorique et conceptuelle pour l'autoformation éducative 2.0</u>	8
<u>Sixième extrait : Quel statut pour le savoir créé socialement sur le Web?</u>	10



## Signification de l'expression « apprentissage social » ou *social learning*

Quelle signification doit-on accorder à l'expression « apprentissage social », traduction du terme anglais *social learning*? Sur quelle théorie se fonde le processus d'apprentissage social mis en œuvre avec les médias sociaux? Plusieurs répondront spontanément : sur la théorie de l'apprentissage social. En est-il vraiment ainsi? Dans l'abondante littérature sur l'apprentissage social et le Web 2.0, plusieurs auteurs proposent que l'apprentissage social découle de l'utilisation des médias sociaux. N'y a-t-il pas dans cette affirmation une importante réduction? De quelques lignes échangées sur Twitter, en tire-t-on à tous coups des apprentissages sociaux authentiques? Quelles sont les conditions pour qu'ils se réalisent? Si ce ne sont pas des apprentissages sociaux au plein sens du terme qui se réalisent, de quel type d'apprentissage s'agit-il? Quelle est leur valeur de « vérité » au sens scientifique du terme?

Les théoriciens de l'apprentissage renvoient généralement à Bandura lorsqu'il est question de la théorie de l'apprentissage social. Plusieurs auteurs non spécialistes des théories de l'apprentissage mais intéressés aux médias sociaux confondent l'utilisation des technologies du Web social et l'apprentissage social lui-même. Comme le dit plus bas Christine Vaufrey B., l'apprentissage est pour un bon nombre « réduit à une injonction frénétique d'usage des outils numériques de réseautage social dans les organisations » (2012, paragr. 10). À preuve, cette affirmation de Jane Hart qui propose que le « *social learning = working smarter with social media*<sup>1</sup> » (Hart, 2014). Traduire cette équation revient à dire que les médias sociaux, qui permettent de travailler de manière plus intelligente, induisent l'apprentissage social. Il importe de s'interroger sur la valeur scientifique de cette équation.

Le texte qui suit est un collage de six extraits provenant de sources valides qui tentent de relativiser l'usage actuel du terme apprentissage social. On y trouvera, résumés de manière succincte, les fondements théoriques de l'apprentissage social. L'ensemble permet de comprendre que l'échange, le partage et la circulation d'information dans les médias sociaux peuvent sans doute contribuer au processus d'apprentissage social, mais qu'ils ne sont pas suffisants pour conclure à une équation immédiate entre leur usage et la réalisation du processus d'apprentissage social.

Le premier extrait provient du site *Thot Cursus*. Il pose le problème de la conception réductrice de l'apprentissage social associée à l'utilisation des médias sociaux.

Le deuxième extrait est tiré du site du professeur Daniel Gaonac'h. Comme plusieurs autres spécialistes, il situe la théorie de l'apprentissage social de Bandura « à l'articulation entre béhaviorisme et cognitivisme ».

Le troisième extrait reproduit une définition de la théorie de l'apprentissage social issue de l'encyclopédie libre *Wikipédia*. Il met en avant le comportement d'imitation et la capacité d'observation qui sont à la base de l'acquisition des connaissances selon la théorie de l'apprentissage social.

Le quatrième extrait provient de la base de connaissances *Learning-theories.com*. Il présente un résumé du constructivisme, un courant théorique qui fait une très large place à la dimension sociale de l'apprentissage. L'apprenant est actif : il fournit de l'information, construit ses connaissances et les vérifie constamment par la négociation sociale. N'est-ce pas ce que l'on sous-entend lorsqu'on parle d'apprentissage social sur le Web 2.0? La participation, la collaboration, la communication, le réseautage social permettent à chaque individu

---

1. Hart, J. (2014). *Social learning handbook 2014: the next generation of learning practices in the age of knowledge sharing and collaboration*. London, UK : Centre for Learning & Performance Technologies.

de devenir un créateur actif de contenus, un producteur de savoirs. L'apprentissage induit par l'usage des médias sociaux rejoindrait-il aussi l'apprentissage constructiviste ou socioconstructiviste?

Le cinquième extrait résume deux approches théoriques qui proposent de nouveaux paradigmes de la cognition et de l'apprentissage. La première approche théorique est celle de la cognition distribuée, selon laquelle la cognition ne réside pas uniquement dans le cerveau humain. La cognition est inscrite dans les outils créés par l'humain. La deuxième approche est celle du connectivisme, pour qui apprendre, c'est être capable de faire des connexions et concurremment d'exploiter la cognition qui réside dans les outils technologiques.

Le sixième extrait termine par une mise au point sur le statut des savoirs qui se construisent dans l'espace social du Web. Il tente de partager les savoirs : ceux qui ont valeur de vérité scientifique et ceux qui se construisent sur le Web, qui trouvent leur justification et leur reconnaissance dans le fait d'être rapporté, répété et réaffirmé au sein d'une communauté sociale.

## Premier extrait : L'apprentissage social, retour aux sources

Vaufrey B., C. (2012, 12 janvier). L'apprentissage social, retour aux sources. *Thot Cursus*. Repéré à <https://cursus.edu/articles/4097/lapprentissage-social-retour-aux-sources>

### **Bien avant l'irruption des réseaux sociaux virtuels, un certain Albert Bandura forgeait le concept d'apprentissage social...**

Albert Bandura est un psychologue canadien né en 1925. En 1963, il publie l'ouvrage intitulé «Social Learning and Personality», qui attendra près de 25 ans avant d'être traduit en français. Bandura développe dans cet ouvrage la théorie de l'apprentissage social.

### **Tout apprentissage est social**

Nous apprenons en regardant les autres, et en tentant ensuite de les imiter. Avait-on besoin d'une théorie pour affirmer ce qui relève de l'évidence? Sans doute, si l'on se réfère à l'environnement de travail de Bandura : dans les années 60 du siècle dernier, le behaviorisme régnait en maître, et sera ensuite remplacé par le cognitivisme. Le maillon manquant entre ces deux théories de l'apprentissage, c'est Bandura.

Selon lui, l'observation suivie de l'imitation permet de faire bien des économies dans le processus d'apprentissage : si l'on observe attentivement une personne compétente dans un domaine et qu'on s'attache à reproduire son comportement, l'on n'a pas besoin de procéder par une fastidieuse série d'essais-erreurs (comme le défendaient les behavioristes) pour parvenir au comportement ou au savoir-faire juste.

Bien entendu, il convient d'observer une personne dont on se sent proche, avant de prétendre reproduire (ou s'inspirer de) son comportement. En soulignant ce point, Bandura ouvre une porte de plus vers l'apprentissage par les pairs, dont on sait aujourd'hui qu'il est efficace, précisément grâce à la proximité des sujets.

Et lorsque l'on réussit à reproduire à un niveau satisfaisant le comportement observé, cela génère un sentiment d'auto-efficacité. Le sentiment d'auto-efficacité est l'autre apport essentiel

de Badura aux théories de l'apprentissage : plus on fait, mieux on fait et plus on a envie de faire, car on se sent compétent.

### **Imiter, pas si simple...**

L'apprentissage par l'observation des pairs se met en place grâce à la mobilisation de quatre opérations :

- L'attention : évidemment, une observation attentive permettra de mieux reproduire;
- La rétention : il convient ensuite de retenir ce que l'on a observé, en utilisant des images mentales, en répétant (mentalement ou physiquement) des fragments du comportement observé, etc.
- La reproduction : nous y voilà! Il faut non seulement oser reproduire le comportement observé, disposer des capacités pour le faire (par exemple, en cas d'apprentissage physique), mais aussi être capable d'une auto-observation de son comportement, pour savoir quand on se trompe et quand on reproduit correctement;
- La motivation : l'investissement dans l'apprentissage nouveau dépend bien sûr de ce que l'on en attend : récompenses symboliques ou concrètes, sentiment d'auto-efficacité, capacité à se hisser au niveau du modèle...

L'apprentissage social fait donc interagir, de manière continue et réciproque, des facteurs cognitifs, comportementaux et sociaux. De la sorte, les individus influent sur leur environnement en même temps qu'ils sont influencés par lui.

### **Social learning, je prends!**

Il n'est qu'à constater ce qui se passe quand un nouveau concept, une nouvelle façon de faire, envahissent le champ de la communication.

Prenons le cas du «Social Learning», justement : l'expression s'est répandue comme une traînée de poudre sur la toile, notamment par le biais des outils d'édition et de communication en temps réel; traiter du social learning, c'est être dans le coup, à la pointe de la nouveauté... mais aussi contribuer à la transformation progressive du concept. En préparant le dossier de Thot consacré à l'apprentissage social, nous avons constaté que le «social learning» (en anglais, ça fait évidemment plus moderne) était souvent réduit à une injonction frénétique d'usage des outils numériques de réseautage social dans les organisations. Fort heureusement, certains participants tiennent fermement la barre et il est toujours bienvenu de s'y référer, pour rendre du sens aux mots qui voyagent trop vite.

On relève donc un puissant processus d'imitation (parler comme ceux que l'on considère comme influents, que l'on prend comme modèles), suivi d'un mouvement de transformation de l'environnement : en diffusant le concept, je contribue à la transformation de sa signification, mais je donne envie à d'autres de le diffuser, et peut-être quelques organisations vont-elles se lancer dans son application...

Le processus d'apprentissage social a donc à voir avec la viralité de la diffusion des savoirs, savoir-faire et comportements, considérablement accélérée aujourd'hui par les réseaux sociaux. Mais il ne peut être réduit à ce simple phénomène. Il est temps de revenir à

Albert Bandura, pour réfléchir aux implications de sa pensée en matière d'éducation et de formation.

[Albert Bandura sur Wikipedia](#)

[Social Learning Theory \(Bandura\)](#)

[L'apprentissage vicariant de Bandura](#)

## Deuxième extrait : La théorie de l'apprentissage social [selon Bandura]

Gaonac'h, D. (2011). La théorie de l'apprentissage social. P. A. *Journées de formation du C.A.R.L.*, 23 et 24 juin 2006, Paris.

### Éclairages

Professeur à l'université de Poitiers, Daniel GAONAC'H a participé en 1995 avec plusieurs collaborateurs à la publication d'un « Manuel de psychologie pour l'enseignement » (Éditions Hachette) destiné notamment aux étudiants des I.U.F.M. [Institut universitaire de formation des maîtres]. L'ouvrage a le mérite de faire le point sur les connaissances en cours, notamment dans le domaine des sciences cognitives. Il souligne ici la position particulière de l'apprentissage social qui, tout comme la Pédagogie de Maîtrise (voir Aletta GRISAY), se situe à l'articulation du béhaviorisme et du constructivisme.

La théorie de l'apprentissage social, associée notamment au nom d'Albert BANDURA, accepte les principes des théories béhavioristes, mais prend en compte des phénomènes posant problème aux conceptions béhavioristes : c'est notamment le cas des attitudes, des attentes, des croyances. On cherche donc tout particulièrement à rendre compte du rôle des influences sociales dans les apprentissages.

De ce point de vue, cette théorie se situe à l'articulation **entre béhaviorisme et cognitivisme**, et constitue une **vue synthétique intéressante sur les apprentissages**. Le rôle de l'imitation dans le développement génétique est bien connu. Les enfants apprennent beaucoup en observant leur entourage, et en tentant d'imiter ce qu'ils observent. Les capacités d'imitation apparaissent d'ailleurs très tôt. BANDURA étend le raisonnement à toute situation d'apprentissage, et considère que celui-ci peut d'abord se fonder sur l'observation.

### L'apprentissage vicariant

Profiter de l'expérience des autres est une façon extrêmement courante d'apprendre. Nous pouvons tenir compte des réussites et des échecs de nos congénères pour ajuster nos comportements. Le renforcement n'est pas alors directement applicable aux comportements de l'apprenant, mais à des comportements que celui-ci peut observer. C'est ce que les théoriciens de l'apprentissage social appellent l'apprentissage vicariant.

#### • La référence aux « modèles »

C'est une forme d'apprentissage fortement présente dans beaucoup de situations de la vie quotidienne. Les publicités pour les loteries mettent toujours en avant Untel qui a gagné le gros lot : *vous voyez bien que c'est possible...* Et pourtant cette donnée ne change évidemment rien aux chances de gagner de tout un chacun.

Les modèles peuvent être des congénères : adultes, pairs... Ils peuvent aussi correspondre à des symboles dont la valeur sociale est importante : des mots, des idées qui sont valorisées socialement, des images, des événements. Certains films peuvent ainsi servir de référence à toute une génération, et conduire à renforcer des comportements, des attitudes...

#### • L'élève sélectionne

Le professeur dans sa classe peut manipuler ce qui va servir de *modèle*, dans un sens très large, à la maîtrise de nouveaux comportements et à la stabilisation des comportements acquis. L'enseignement ne porte pas que sur les phases d'exercice explicite, mais aussi sur tout ce qui, dans la classe, les entoure. Tous les aspects de la situation pédagogique servent à l'enfant de période d'observation : les premières minutes d'une classe, tout ce que le professeur utilise pour amener une question, les éléments qu'il va mettre en exergue, souligner... C'est sur cette base que l'élève *va dégager les aspects pertinents de la situation*, c'est-à-dire, comme dans toute situation d'apprentissage, sélectionner les éléments sur lesquels va ensuite porter l'apprentissage proprement dit.

### Troisième extrait : Théorie de l'apprentissage social

Théorie de l'apprentissage social. (2017). Dans *Wikipédia*. Repéré à [https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie\\_de\\_l%27apprentissage\\_social](https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie_de_l%27apprentissage_social)

Plusieurs théories reçoivent la dénomination de théorie de l'apprentissage social. La plus connue d'entre elles est celle de Albert Bandura.

La **théorie de l'apprentissage social** (« *Social Learning Theory* », abrégée SLT) de Albert Bandura décrit comment l'enfant peut apprendre de nouveaux comportements en observant d'autres personnes : il imite les modèles de comportement qui font l'objet de récompenses et non de punitions<sup>2</sup> (notion d'« *observational learning* »)<sup>3</sup>.

Cette théorie a connu de nombreuses applications dans des domaines aussi divers que la psychologie (éducation, etc.), la sociologie, la criminologie et la « *planning theory* » (en santé publique)<sup>4</sup>.

#### Théorie d'Albert Bandura

La théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura désigne trois procédures d'acquisition qui ont leur source dans l'entourage de l'individu :

- l'apprentissage dit vicariant est celui qui résulte de l'imitation par l'observation d'un pair qui exécute le comportement à acquérir (formateur ou membre – leader – du groupe),
- la facilitation sociale désigne l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou de plusieurs observateurs ce qui conduit à privilégier dans de nombreux cas les formations en groupe,

2. Nancy E. Dowd, Dorothy G. Singer, Robin Fretwell Wilson, *Handbook of Children, Culture, and Violence*, SAGE, 2005, p. 188.

3. John Maltby, Liz Day, Ann Macaskill, *Personality, Individual Differences and Intelligence*, Pearson Education, 2007, p. 87.

4. Mitchell D. Feldman, John F. Christensen, *Behavioral Medicine: A Guide for Clinical Practice*, McGraw-Hill Professional, 2007, p. 142.

- l'anticipation cognitive est l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir de situations similaires – ce qui conduira aux méthodes de l'éducabilité cognitive – essentiellement mise en place à l'intention des adultes.

En 1986, dans son œuvre *Social Foundations of Thought and Action*, pour éviter les confusions avec d'autres théories portant le même nom mais aussi et surtout, pour des raisons théoriques, Bandura décide de renommer sa théorie : théorie sociale cognitive.

### **Théorie de Lev Vygotsky**

Vygotsky avait également travaillé sur une théorie interactionniste qui insiste sur la composante sociale. Transposé sur la démarche éducative, il considère que l'apprentissage se réalise dans un premier temps dans une activité collective soutenue par le formateur et le groupe social; puis dans un deuxième temps lors d'une activité individuelle et elle devient alors une propriété intériorisée. Bruner y ajoute un élément supplémentaire : le rôle joué par « l'ambiance culturelle » de l'individu. Son apprentissage et la réussite de celui-ci dépendent aussi de la culture – ethos habitus, système symbolique – dans laquelle évolue l'individu.

## **Quatrième extrait : Constructivisme**

David, I. (2015). Constructivism. Dans *Learning Theories*. Repéré à <https://www.learning-theories.com/constructivism.html>

### **Constructivism**

*Constructivism as a paradigm or worldview posits that learning is an active, constructive process. The learner is an information constructor. People actively construct or create their own subjective representations of objective reality. New information is linked to prior knowledge, thus mental representations are subjective.*

### **Contributors**

- Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1943)
- Jean Piaget (1896-1980)
- John Dewey (1859-1952)
- Jerome Seymour Bruner (1915-2016)

### **Key Concepts**

*A reaction to didactic approaches such as behaviorism and programmed instruction, constructivism states that learning is an active, contextualized process of constructing knowledge rather than acquiring it. Knowledge is constructed based on personal experiences and hypotheses of the environment. Learners continuously test these hypotheses through social negotiation. Each person has a different interpretation and construction of knowledge process. The learner is not a blank slate (tabula rasa) but brings past experiences and cultural factors to a situation.*

### **NOTE**

*A common misunderstanding regarding constructivism is that instructors should never tell students anything directly but, instead, should always allow them to construct knowledge*

*for themselves. This is actually confusing a theory of pedagogy (teaching) with a theory of knowing. Constructivism assumes that all knowledge is constructed from the learner's previous knowledge, regardless of how one is taught. Thus, even listening to a lecture involves active attempts to construct new knowledge.*

*Vygotsky's social development theory is one of the foundations for constructivism.*

## Cinquième extrait : Approches théorique et conceptuelle pour l'autoformation éducative renouvelée

Jeunesse, C. et Henri, F. (2013). Autoformation 2.0 : autodidaxie et autoformation éducative à l'ère du Web social. Dans P. Cyrot, D. Cristol et C. Jeunesse (dir.), *Renforcer l'autoformation? Aspects sociaux et dimensions pédagogiques* (chapitre 8). Lyon, France : Éditions Chronique Sociale. Repéré à <http://r-libre.telug.ca/476/>

Deux approches théoriques, la cognition distribuée et le connectivisme, fournissent des repères pour fonder une démarche d'autoformation éducative ouverte, associée à une forte composante autodidaxique.

### La cognition distribuée

Les approches théoriques traditionnelles issues des sciences cognitives réduisent la cognition à un processus local de traitement de l'information qui renvoie à un ensemble de sous-processus par lesquels les individus acquièrent, codent, emmagasinent, transforment et utilisent l'information afin de s'adapter à leur environnement. L'étude des processus cognitifs se penchent sur la perception, la mémoire, la formation de concepts, la résolution de problèmes, le raisonnement, la visualisation, la prise de décision et le langage. Les approches de la cognition distribuée ne limitent pas la cognition au traitement de l'information mais l'envisagent dans une perspective de coopération, de collaboration et d'interaction entre l'humain, son environnement social et son environnement physique lequel comprend les ressources matérielles et les artefacts technologiques (Hollan, Hutchins et Kirsh, 2002). Ainsi, pour Pea (1993) l'intelligence est distribuée et ne réside pas uniquement dans les personnes. « Les intelligences, révélées à travers les pratiques de cognition, sont distribuées dans l'environnement social, ainsi que dans les environnements physiques et symboliques, réels et virtuels » (p. 47). Citant Bateson, Pea souligne que la mémoire est pour moitié dans la tête des individus, et pour l'autre moitié, dans le monde qui l'entoure. Hutchins (1995) qui adopte cette approche, soutient que les artefacts ne servent pas seulement de prothèses mnémoniques mais permettent d'organiser l'action à venir et transforment le fonctionnement du système cognitif entier composé de connaissances tangibles et intangibles. Les outils informatiques ne servent pas simplement d'amplificateurs de la cognition, tel qu'ils ont souvent été conçus, mais de « réorganiseurs » du fonctionnement mental (Pea, 1993). Pour Wood (1993), les collectifs humains et les processus de collaboration qu'ils mettent en œuvre sont également des lieux de cognition. La cognition est ainsi répartie entre les artefacts et les collaborateurs qui forment un système cognitif possédant un caractère, une structure et une fonctionnalité radicalement différente de la cognition de l'individu qui ne disposerait pas du soutien de l'artefact ou du groupe. Dans cette perspective, l'unité



d'analyse de la cognition distribuée est un système cognitif composé des individus et des artefacts qu'ils utilisent.

L'évolution de la cognition humaine et de sa modélisation sont fortement influencées par l'évolution des technologies. Celles-ci ont notamment conduit à l'externalisation de d'importantes fonctions cérébrales dans notre environnement numérique (Thomson, 2009). Dans le contexte du Web, les contenus informationnels et communicationnels, les divers outils et espaces d'échanges élargissent l'environnement social d'apprentissage et de travail. Ils constituent des lieux de cognition qui peuvent être intégrés dans nos systèmes cognitifs, non seulement pour l'externalisation de certaines facultés cognitives, mais surtout pour en augmenter les capacités cognitives et en faire évoluer le fonctionnement. Ainsi la cognition distribuée appréhende la réalité comme un réseau dont les nœuds reliés entre eux sont autant des individus ou groupes d'individus consommateurs et producteurs de connaissances que des ressources porteuses de cognition.

### **Le connectivisme**

Dans le prolongement des travaux sur la cognition distribuée, un courant de pensée encore en émergence et critiqué par certains, apparaît pertinent pour traiter de manière spécifique le recours aux réseaux sociaux comme structure sociale d'autoformation éducative renouvelée. Il s'agit du connectivisme, une nouvelle théorie de l'apprentissage social adaptée aux changements profonds qui se sont opérés dans nos sociétés (Downes et Siemens, 2004; 2009a). Ces auteurs soutiennent que les théories actuelles, telles le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme, sont limitatives car elles s'appuient sur le principe voulant que l'apprentissage se produise uniquement dans la tête des individus. Elles ne tiennent pas compte des apprentissages qui surviennent hors du mental, c'est-à-dire les apprentissages mis en mémoire et manipulés par la technologie. Elles ne proposent pas non plus de cadre pour décrire comment l'apprentissage se réalise dans les organisations (Siemens, 2005). Dans un monde « réseauté », à l'ère du numérique, le connectivisme soutient [que] l'acquisition des connaissances ne peut plus se faire de manière strictement individuelle. Pour apprendre, il faut être en mesure d'intégrer la technologie et la production de connexions dans nos processus. Il faut également faire preuve d'autonomie, d'ouverture et de connectivité.

Selon la théorie connectiviste, la connaissance est distribuée et l'apprentissage est un processus en réseau. L'apprentissage émerge du résultat des connexions opérées à trois niveaux : neuronal (connexion des cerveaux), conceptuel (connexion des contenus et des sources d'information) et social (connexion des personnes) (Siemens, 2008). Il traverse des réseaux de connexions au sein desquels résident les connaissances (Downes (2007a). L'apprentissage se produit dans des conditions de constant changement qui ne sont pas entièrement sous le contrôle des individus. Dans ce contexte, les connexions qui permettent d'apprendre sont plus importantes que les apprentissages que l'on a pu réaliser (Siemens 2008). Être capable de distinguer l'information importante de celle qui l'est moins est vitale, de même que la capacité de remettre en question les connaissances ou les décisions antérieures lorsque qu'une nouvelle information modifie le panorama des connaissances.

Neuf principes résument le connectivisme tel que conçu par Siemens (2004).

- L'apprentissage et les connaissances résident dans la diversité des opinions.
- L'apprentissage est un processus qui se réalise par la connexion entre des nœuds spécialisés ou de sources d'information.
- L'apprentissage peut être inscrit des artefacts.
- Être capable de continuer à apprendre est plus crucial que ce qui est déjà appris.
- Cultiver et entretenir des connexions s'avère une nécessité pour faciliter l'apprentissage continu.
- L'habileté à identifier les connexions entre les domaines, les idées, les concepts s'avère essentielle.
- La mise à jour des connaissances est le but que poursuit toute activité d'apprentissage connectiviste.
- La prise de décision est en soi une activité d'apprentissage. Le choix de ce que l'on doit apprendre et le sens que l'on donne à l'information doit être effectué en fonction d'une réalité en changement.

En insistant sur la primauté de la connexion, le connectivisme entend refonder l'apprentissage sur le besoin de comprendre pourquoi et comment les connexions s'établissent. Il propose une conceptualisation globale de l'apprentissage prenant en compte l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel, tout en l'envisageant comme un phénomène distribué dans l'environnement.

## Sixième extrait : Quel statut pour les savoirs créés socialement sur le Web?

Jeunesse, C. et Henri, F. (2013). Autoformation 2.0 : autodidaxie et autoformation éducative à l'ère du Web social. Dans P. Cyrot, D. Cristol et C. Jeunesse (dir.), *Renforcer l'autoformation? Aspects sociaux et dimensions pédagogiques* (chapitre 8). Lyon, France : Éditions Chronique Sociale. Repéré à <http://r-libre.telug.ca/476/>

Comme l'explique Peraya (2010), la conception du savoir n'échappe pas à l'influence de la mutation technologique que nous observons. Internet et la première génération du Web ont d'abord radicalement modifié nos modes de transmission, de consultation et d'exploitation de l'information en rendant accessible une quantité colossale d'informations. Plus récemment, le passage du Web 1.0 au Web 2.0 a provoqué une évolution frappante des pratiques informationnelles, communicationnelles et épistémiques en offrant à tous un ensemble de services informatiques (applications de création de réseaux sociaux blogs, wikis, outils de partage, de marquage, d'agrégation, de structuration, de syndication, etc.) favorisant la participation, la collaboration, la communication, le réseautage social et le développement de communautés. Au sein de ces « instances sociales de coopération » (Meunier et Peraya, 2004) qui émergent de l'usage des technologies du Web social, chaque individu peut désormais devenir un créateur actif de contenus, un producteur de savoirs construits selon des règles qui ne prévalent pas nécessairement dans la sphère académique.

Pour caractériser le statut des savoirs qui se développent et qui circulent dans les espaces du Web 2.0, Peraya (2010) s'appuie sur les travaux de Lyotard<sup>5</sup> distinguant deux formes de

5. Cité par Peraya. Lyotard, J.-F. (1979). *La condition post-moderne*. Paris : Minuit.

savoirs : les savoirs scientifiques et les savoirs narratifs. Le savoir scientifique, fondé sur des preuves, se définit comme un savoir objectif qui a valeur de vérité. Il est l'apanage des spécialistes reconnus par leurs pairs et regroupés au sein d'institutions, dont les universités. Ce genre de savoirs n'est pas facilement partagé hors de la sphère scientifique et nécessite une action pédagogique pour qu'il puisse être communiqué aux non scientifiques. Le savoir narratif pour sa part relève d'une pragmatique fort différente. Jamais argumenté en termes de preuve au sens défini pour le savoir scientifique, il ne se construit pas à partir de la cumulation du savoir qui sert d'assises à la démarche scientifique. Il trouve sa validation « dans le fait d'être rapporté, répété et réaffirmé au sein d'une communauté sociale qui en constitue l'espace de légitimation » (Peraya, 2010). Les savoirs narratifs se créent donc dans et par le lien social. Ils sont construits par des individus non spécialistes sans qu'une autorité instituée n'en sanctionne la diffusion et la circulation. Ils sont empreints de subjectivité, d'expression personnelle, de jugements et de valeurs de prescriptions. Alors que le savoir scientifique repose sur la valeur de vérité, le savoir narratif repose sur le consensus qui se dégage du processus de circulation qui lui permet de se construire et d'être reconnu. Aucune institution légitime n'assume ni ne produit des savoirs narratifs.

Toujours selon Peraya (2010), les pratiques de production, de diffusion et de circulation des savoirs qui se développent dans les espaces Web 2.0 relèvent plus des savoirs narratifs que des savoirs scientifiques et font apparaître un éclatement des espaces spécialisés réservés à la production de savoirs au profit de nouveaux espaces sociaux de communication, d'échange et de mutualisation. Les natifs du numérique, habitués du Web 2.0 et à ses usages, auraient des comportements communicationnels et des conceptions épistémiques plus conformes à la pragmatique des savoirs narratifs. Ces comportements issus de la sphère privée et importés dans la sphère académique soulèvent actuellement de vives inquiétudes chez certains voyant dans ces pratiques la tolérance et la banalisation du plagiat, alors que d'autres y voient une nouvelle manière d'apprendre qu'il faut plutôt apprivoiser afin de mieux l'encadrer.

Dans ce contexte, l'autodidacte doit avoir la capacité d'utiliser les outils et les espaces du Web social pour participer à la création de savoirs, mais aussi pouvoir identifier le statut des savoirs qui circulent. Cette capacité relève de compétences informationnelles et communicationnelles fondamentales telles les compétences en lecture, écriture, compréhension, interprétation et validation de l'information écrite, ainsi que des compétences en informatique. Elles correspondent au concept de littératie défini par l'OCDE (2000) comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Toutefois, afin de s'ajuster au nouveau contexte du Web social, Peraya (2010) soumet que le concept de littératie devrait être renouvelé pour prendre en compte « la diversité des instances sociales de coopération, les pragmatiques et les pratiques qui leurs sont propres afin d'en définir les territoires, les chemins de traverse, les points communs et les différences, et finalement d'établir des ponts entre celles-ci ».