



HAL
open science

Apport du paradigme “ sociétés du savoir ” en SIC : de l’approche conceptuelle connaissance-objet à celle de connaissance-incarnée.

David Benmahdi

► To cite this version:

David Benmahdi. Apport du paradigme “ sociétés du savoir ” en SIC : de l’approche conceptuelle connaissance-objet à celle de connaissance-incarnée.. Nouveaux espaces de partage des savoirs : Dynamiques des réseaux et politiques publiques, L’Harmattan, pp.Partie 3 - L’internationalisation des savoirs, 2012, Connaissance, Tic, sociétés, 978-2-296-56617-0. hal-01448635

HAL Id: hal-01448635

<https://hal.science/hal-01448635>

Submitted on 28 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Apport du paradigme « sociétés du savoir » en SIC : de l'approche conceptuelle *connaissance-objet* à celle de *connaissance-incarnée*.

David Benmahdi, Laboratoire Paragraphe (EA 349), Université Paris 8,

Constat sur les instruments occidentaux mis en œuvre dans les « sociétés du savoir » : pratiques de formation et de management

Notre civilisation occidentale a su aborder les questions portées par le paradigme « sociétés du savoir » (UNESCO, 2005) selon deux perspectives :

- L'« *apprentissage* », fort bien décrite par Philippe Carré (2005), désigne l'ensemble des phénomènes de formation, d'apprentissage, de partage et de préservation des savoirs. Dans ce cadre les actions entreprises sont largement guidées par des réflexions sur l'éducation, la didactique, l'apprentissage, le partage des savoirs et le développement ou le soutien culturel. Aussi, les approches privilégiées sont-elles sociales, constructivistes, interactionnistes et culturelles.
- Le « *capitalisme cognitif* », défini par Yann Moulier Boutang (2008), présente les problématiques socio-économiques pour lesquelles l'objectivation des connaissances et des savoirs, en vue de la création d'un capital immatériel valorisable, est un enjeu. Les théories et concepts appliqués sont alors issus des sciences de gestion, notamment à travers la théorie de la firme, la sociologie quantitative et les SIC, qui articulées sur le terrain ont donné naissance au *Knowledge Management* (KM), nourrissant alors des stratégies économiques, technologiques ou managériales autour de la connaissance et du savoir.

En observant l'ensemble des pratiques mises en œuvre dans les processus de « gestion de connaissances » (formation, éducation, management des connaissances, partage culturel, etc.), il apparaît que les solutions développées par les pays occidentaux privilégient majoritairement des approches tournées vers la matérialisation et la quantification. Ces solutions définissent implicitement la connaissance comme un élément objectivable et conduisent à des pratiques positivistes, voire « ultra-rationalistes », dans lesquelles les connaissances et les savoirs sont réduits à des éléments codifiables, transférables, classifiables, désincarnables de l'individu qui n'est alors perçu que comme un simple usager ou bien comme un vecteur de ces éléments. Dans le monde de l'éducation et de la formation, ces pratiques se retrouvent notamment dans l'application de modèles pédagogiques dit transmissifs, dans lesquels « connaissances » et « savoirs » sont considérés comme des objets informationnels communicables d'un émetteur dit « enseignant » vers un récepteur dit « apprenant ». Dans cette perspective, la situation d'enseignement revêt une forme théâtrale dans laquelle l'enseignant expose et l'apprenant écoute. Ainsi, l'un, sur-actif, délivre de l'information et l'autre, simple auditeur-passif, mémorise ou stocke ce qui lui est transmis et qui est qualifié de connaissance (Mucchielli, 1972), (Reboul, 1980).

Cette relation de partage des savoirs, construite au moyen d'une transmission d'informations du « sachant » vers l'« apprenant », est également en œuvre dans le monde industriel notamment dans les pratiques de management des connaissances (KM). En effet, malgré un discours centré sur la personnalisation des connaissances et l'incarnation de la connaissance, les praticiens du KM s'appliquent à développer des dispositifs de capitalisation dans lesquels les connaissances sont uniquement conçues comme des processus cognitifs objectivables et formalisables sous la forme de modèles descriptifs pouvant être possédés et exploités en tant qu'objets informationnels. Cette prédominance des stratégies de codification sur les stratégies de personnalisation dont font état Hansen, Nohria & Tierney (2001) est aussi décrite par Amin & Cohendet (2004) qui définissent alors la dualité conceptuelle des pratiques organisationnelles autour des connaissances, avec d'un côté des pratiques portées par une approche « *knowledge as a possession* » largement exploitées sur le terrain, et de l'autre côté des pratiques portées par une approche « *knowing as a practice* » très peu appliquées sur le terrain.

En Occident, cette divergence d'opinion entre la connaissance objectivable et la connaissance incarnée dans l'action, est présente depuis des siècles et s'observe notamment dans l'opposition marquée par le rationalisme de Descartes et l'empirisme de Locke (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Or si en matière de gestion de connaissances il est possible de constater différentes stratégies, il n'en reste pas moins que celles-ci prennent leurs racines dans un contexte sociétal largement influencé par une culture judéo-chrétienne. C'est d'ailleurs ce que signifient Thierry Gaudin (2002) lorsqu'il décrit la préférence occidentale pour le modèle communicationnel dit prophétique qu'il oppose au modèle dit méditatif, puis Pierre Fayard (2006) qui en matière de conceptualisation des connaissances insiste sur les différences culturelles majeures entre l'Occident et l'Extrême-Orient, et enfin Ikujiro Nonaka (1995) lorsqu'il met en lumière la spécificité de la tradition intellectuelle et culturelle japonaise qui, à la différence de l'Occident, est fondée sur une unité corps-esprit, humanité-nature, individu-collectivité.

C'est donc sur des bases culturelles judéo-chrétiennes et guidées par l'idéologie d'un *capitalisme cognitif* que les différentes sociétés occidentales se sont engagées sur la voie des « sociétés du savoir », privilégiant une conception positiviste dans laquelle il existe d'un côté celui qui sait : le « sachant » et de l'autre celui qui ne sait pas : l'« apprenant ». Il apparaît que cette conceptualisation permet ainsi aux décideurs occidentaux de légitimer et d'encourager la mise en œuvre de démarches d'objectivation et de quantification, au détriment de démarches qualitatives qui ne peuvent produire les résultats mesurables attendus par les acteurs professionnels occidentaux.

En cela, la particularité culturelle des pays occidentaux a donc conduit un grand nombre de ses acteurs à la marginalisation d'approches constructivistes et phénoménologiques de la connaissance qui reposent pour l'essentiel sur la socialisation ainsi que sur l'indifférenciation entre sachant, apprenant, contexte et connaissance.

« Connaissance » et « Savoir » à travers le prisme paradigmatique de la « société de l'information » et celui des « sociétés du savoir »

La définition des concepts « connaissance » et « savoir » soulève de nombreuses polémiques en SIC. Depuis plus de 30 ans, la discipline s'est construite autour d'objets et de recherches qui interprètent la réalité à travers le paradigme « société de l'information » dans lequel la définition du concept « information » est restée floue et cela malgré des années de recherche. Ainsi, comme le souligne Daniel Bougnoux (1995, p.7) l'information désigne tantôt des nouvelles, tantôt des données et tantôt des savoirs, ce qui conduit à la considérer comme un « *caméléon intellectuel* ». Pour sa part, Yves Winkin (1996, p.32) ajoute à cette proposition en requalifiant le concept d'information de « *ménagerie de caméléons vicieux* ». C'est dans ce contexte que les chercheurs en SIC ont pu tout naturellement présenter les concepts de « connaissance » et de « savoir » comme des avatars de celui d'« information », ce que remarquent Henneron, Palermi & Polity (2004). Plus encore, cette confusion notionnelle et conceptuelle renforce alors ce que Yves-François Le Coadic (2004) désigne comme un système d'emprisonnement du terme « information » qui tout en ayant une signification floue n'en conserve pas moins une valeur heuristique forte.

C'est pourquoi de nombreux travaux en SIC prennent pour fondement théorique que la « connaissance » et le « savoir » ne sont rien d'autre que des avatars du concept d'« information », l'étude de ces derniers ne relevant donc que de problématiques informationnelles et communicationnelles classiques. Ces travaux, proches d'une conception déjà développée en intelligence artificielle, ont abouti à la création de nombreux développements technologiques et notionnels, à l'image du Web 2.0 qui regroupe aujourd'hui l'ensemble des TIC orientées vers la collectivisation de l'information et dans lequel la gestion des connaissances devient une simple manipulation de modèles descriptifs.

Toutefois, si de telles définitions ont fourni des résultats non contestables en matière de gestion de connaissances, enrichissant notamment les *Knowledge Management System* et facilitant les pratiques communicationnelles en pédagogie, elles n'en demeurent pas moins incomplètes. En effet, pédagogues, sociologues de la connaissance, anthropologues et divers praticiens pointent aujourd'hui les limites de telles définitions devenues le moteur de pratiques techno-centrées positivistes, mettant de côté ce qu'Olivier Reboul (1980) désigne comme l'essence de la complexité du réel des situations d'apprentissages liées aux contextes ainsi qu'aux types de connaissances et de savoirs mis en jeu.

Par ailleurs, si la « connaissance », le « savoir » et l'« information » revêtaient effectivement une même signification, alors comment expliquer la diversité des pensées scientifiques à ce sujet ? En effet, au delà du système conceptuel présenté en SIC, de nombreuses définitions conceptuelles de la « connaissance » existent, s'opposent, voire se complètent. Cette diversité des points de vue sur la « connaissance », et sur le « savoir », est notamment portée par des travaux en sciences de l'éducation avec le développement d'approches praxéologiques et sociales telles que les proposent Dewey (1963) mais aussi Lave & Wenger (1991), en sociologie de la connaissance avec des approches socio-phénoménologiques s'appuyant sur les théories de Schütz (1962, 1964) ou des approches praxéologiques comme le propose Wenger (1998), en sciences de gestion avec des recherches en management de la connaissance comme celles proposées par Argyris & Schön (1978), Brown & Duguid (2001), Nonaka (1994, 1995, 1998), Spender (1997), ainsi qu'en sciences cognitives avec des approches situées et distribuées telles que les proposent Perret-Clermont (2000), Lave (1988), Pea (1993), etc.

Progressivement, les chercheurs en SIC sont ainsi invités à dépasser les considérations purement info-communicationnelles des processus de partage et de transmission des connaissances et des savoirs. Dans cette perspective, des articles comme celui de Creplet *et al.* (2003) appellent d'ailleurs l'ensemble de la communauté scientifique à en finir avec l'idée selon laquelle « *l'information est assimilée à un flux et la connaissance à un stock d'information* ». Il en est de même lorsqu'à travers une expérience de transmission de connaissances, Christian Brassac (2008) affirme que « *la connaissance n'est pas un stock d'information* », ce que laissent encore trop souvent penser certains travaux en SIC.

Cependant, si la « connaissance », le « savoir » et l'« information » sont des concepts qui ne peuvent pas être confondus, quelle définition peuvent-ils prendre dans les futures recherches en SIC qui suivraient le paradigme « sociétés du savoir » ? Là encore, la richesse conceptuelle offerte par le corpus théorique des SIC permet de construire des ponts disciplinaires pour la réalisation de travaux adoptant une position moins positiviste de la connaissance. Pour cela, il me semble que les rencontres entre le constructivisme social d'Alfred Schütz (1962, 1964), la théorie socio-praxéologique des « communautés de pratique » d'étienne Wenger (1998), les approches compréhensives et situées proposées par Jean Lave (1988) ainsi que la modélisation systémique d'une écologie de la connaissance telle que l'expose Ikujiro Nonaka (1994, 1995, 1998, 2006), pourraient contribuer efficacement à l'émergence en SIC de nouvelles définitions plus constructivistes de la « connaissance », des « savoirs » et de l'« information », tout en respectant à la fois les approches portées par les paradigmes « société de l'information » et « sociétés du savoir ».

En conséquence, l'objet scientifique « information », associé à l'idéologie du « *tout est information* » si central dans les discours sous-tendus par la perspective d'une « société de l'information », se voit remis en cause par le prisme paradigmatique des « sociétés du savoir ». En effet, ce dernier induit une nouvelle conceptualisation fondée sur des considérations environnementales, culturelles, sociales et praxéologiques qui entourent les phénomènes de développement, de partage et de transmission des savoirs et des connaissances, alors perçus comme des construits subjectifs et collectifs. Aussi, pour les chercheurs en SIC qui souhaitent entrer de plain-pied dans l'étude des « sociétés du savoir », il s'agit d'entendre le message lancé notamment par Badillo & Rizza (2004), à savoir que la « *transmission des savoirs, n'est pas réductible à une 'mécanique' de l'information* ».

Apport du paradigme « sociétés du savoir » dans les futures recherches en SIC

Avec le paradigme « sociétés du savoir », les chercheurs en SIC, qui s'appuyaient jusque là sur le paradigme « société de l'information » pour mener à bien leurs travaux, sont amenés à revisiter certaines de leurs définitions conceptuelles et pratiques d'analyses qui leur permettaient de traiter les éléments du monde selon les principes de l'information-communication. Avec l'adoption de la vision « sociétés du savoir » c'est une réelle évolution conceptuelle qui leur est demandée. Pour ces derniers il s'agit désormais de s'émanciper du raisonnement « *connaissance-objet* » (Le Moigne, 2003) que les approches développées en SIC ont contribué à renforcer, notamment par l'élaboration de méthodes d'objectivation et de représentation des connaissances sous la forme de ressources documentaires.

En outre, c'est aussi à partir de ces méthodes que les théories développées en SIC servent de support au développement et à la mise en place de dispositifs de rationalisation et de normalisation des savoirs, répondant ainsi à des approches de type « *knowledge as a possession* » dans lesquelles la connaissance est assimilée à de l'information et leur partage à une simple communication d'information (Henneron, Palermi & Polity, 2004). C'est en cela qu'actuellement la majorité des travaux en SIC portant sur des problématiques liées à la connaissance, et au savoir, reste conforme au système symbolique d'interprétation proposé par le prisme paradigmatique « société de l'information », et offre aux acteurs socio-économiques les outils nécessaires à l'évolution ainsi que la mise en œuvre d'une forme particulière du « *capitalisme cognitif* ».

Or, le paradigme « sociétés du savoir » pose comme fondamental de ne pas se focaliser uniquement sur la manière de représenter les connaissances. Pour cela, il permet de porter un regard humaniste sur les processus de connaissances et de puiser dans le constructivisme les fondements théoriques utiles à la prise en compte des facteurs de la contextualisation des phénomènes sociaux, ou socio-cognitifs, grâce auxquels les interactions sociales, ou socio-techniques, se produisent et permettent de partager des savoirs. Aussi s'agit-il d'appréhender l'interaction comme le support au développement, à la transmission, au partage et à l'appropriation des connaissances et des savoirs qui sont alors définis comme incarnés dans les pratiques des acteurs sociaux. C'est cette conception de la connaissance qui conduit alors Christian Brassac (2007) à désigner celle-ci comme une praxéologie et non comme un élément objectivable, se rapprochant ainsi de la conceptualisation « *knowing as a practice* », ou *connaissance-incarnée*, décrite par Amin & Cohendet (2004).

En conséquence, en intégrant dans leurs travaux les fondements théoriques constituant le paradigme « sociétés du savoir », les chercheurs en SIC peuvent enrichir l'approche info-communicationnel classique en la soumettant à des facteurs sociologiques, cognitifs et phénoménologiques, grâce auxquels les connaissances sont perçus comme des éléments subjectifs, voire intersubjectifs, construits et maintenus en permanence par des individus en prise avec une réalité socio-culturelle et artefactuelle quotidienne.

Ainsi, là où le paradigme « société de l'information » justifiait une conception informationnelle et positiviste du monde de la connaissance et du savoir, l'adoption du paradigme « sociétés du savoir » invite les acteurs des SIC à faire évoluer leur regard sur les concepts « connaissance » et « savoir » en érigeant notamment des ponts conceptuels vers d'autres théories développées en sciences sociales, en sciences de l'éducation et en sciences de gestion.

D'une perspective « société de l'information » vers une perspective « sociétés du savoir » : dépassement de la conception connaissance-objet en SIC.

Actuellement, il cohabite deux approches qui ont permis l'élaboration de différentes démarches autour de la connaissance et du savoir. D'un côté se trouve l'approche « positiviste », largement relayée à travers le paradigme « société de l'information » qui présente la connaissance comme un élément objectivable et qui a su développer des théories ainsi que des technologies afin de la manipuler. De l'autre côté se trouve l'approche « constructiviste », portée par le paradigme « sociétés du savoir » dans lequel la connaissance ne peut pas être réduite à un simple élément objectivable ou matérialisable. Dans cette dernière, les connaissances et les savoirs sont alors les résultats de phénomènes sociaux liés à l'interaction d'un sujet avec son environnement culturel et artefactuel. À ce titre, connaissances et savoirs ne sont donc accessibles qu'au cours de pratiques mises en œuvre par des individus.

Cette distinction fondamentale qui est décrite notamment par Amin & Cohendet (2004), permet de classer les démarches autour de la connaissance dans le monde de l'entreprise en deux catégories. Les auteurs opposent ainsi les démarches de type « *knowledge as a possession* » à celles de type « *knowing as a practice* », distinction que dans cet article je désigne respectivement par les termes « *connaissance-objet* » et « *connaissance-incarnée* ».

À la différence d'une conception *connaissance-objet*, la conception *connaissance-incarnée* ne peut se satisfaire de la vision « société de l'information ». En effet, pour les raisons précédemment évoquées, ce paradigme ne permet pas de prendre suffisamment en considération l'ensemble des phénomènes sociaux, cognitifs, socio-cognitifs ainsi qu'artefactuels qui font que l'accessibilité réelle à la connaissance n'est possible que dans la mise en œuvre de pratiques par un sujet. Ainsi, ce que les démarches issues de la conception *connaissance-objet* présentent comme une connaissance, c'est-à-dire la formalisation d'un processus intellectuel ou d'une pratique, n'est pour un chercheur ayant adopté la conception *connaissance-incarnée* qu'une description, simple ressource documentaire faisant état de l'approche positiviste de la connaissance. De ce point de vue, de la même manière qu'un cliché photographique n'est pas l'objet photographié, mais simplement l'image de l'objet captée à travers un ensemble de techniques de représentations qui décomplexifient le monde du réel pour le conformer à la rationalité technologique et cognitive du photographe, une formalisation de la connaissance n'est en rien « la connaissance ». Il ne s'agit là que d'une partie incomplète d'un réel saisi par un observateur extérieur au phénomène réifié.

Dans un contexte d'apprentissage, les démarches consécutives d'une conception *connaissance-objet* favorisent les modèles pédagogiques transmissifs ou behavioristes, dans lesquels les connaissances sont identifiées, classifiées et, à terme, programmables.

Quant aux démarches issues d'une conception *connaissance-incarnée*, celles-ci mettent l'accent sur la création d'espaces de médiation sémiotique nécessaires aux pédagogies socio-constructivistes et socio-culturelles. À travers ces espaces, il s'agit

alors de donner aux apprenants la possibilité d'enrichir leurs processus de cognitions en agissant sur ceux-ci. Pour cela, il est question de praxis, de distanciations cognitives à travers des retours d'expériences, mais aussi de conflits cognitifs à travers des activités de débat. La subjectivité des acteurs ainsi que les constructions intersubjectives, qui prennent la forme d'allants de soi ou d'ethnométhodes partagées par les membres de la communauté cognitive formée au cours de ces espaces d'interaction, constituent le cœur des démarches constructivistes. C'est pourquoi les démarches issues de la conception *connaissance-incarnée* sont principalement phénoménologiques et sociales, répondant alors clairement aux spécifications du « *social-anthropology-of-learning* » défini par Ash Amin & Patrick Cohendet (2004).

Toutefois, en matière de gestion de connaissances, au vue des différences fondamentales qui existes entre les conceptions *connaissance-objet* et *connaissance-incarnée*, il est légitime de se demander s'il est vraiment possible de concilier dans un même dispositif les différentes démarches qui en résultent. Et c'est bien là toute l'importance des travaux du Pr. Nonaka qui, se jouant de la dualité entre les connaissances explicites (conception *connaissance-objet*) et les connaissances tacites (conception *connaissance-incarnée*), propose à travers un système de transformation des connaissances qu'il nomme : modèle SECI, un pont entre le paradigme « société de l'information » et celui des « sociétés du savoir ». Ce faisant, l'auteur démontre qu'il est alors possible de faire cohabiter avec succès, au sein d'un seul système socio-technique, l'approche positiviste et l'approche constructiviste de gestion de connaissances.

Accompagner les chercheurs en SIC dans l'adoption du paradigme « sociétés du savoir » par la transformation de l'approche info-com des TIC

Comme il est fait état dans le rapport de la Commission Européenne (1998) ainsi que dans ceux de la Banque mondiale (1999) et de l'Unesco (2005), la place particulière qui est conférée au TIC au sein des processus de gestion de connaissances positionne celles-ci au cœur de dynamiques sur lesquelles l'idée paradigmatique des « sociétés du savoir » se construit. En favorisant les processus d'échanges d'informations, les TIC participent pleinement au désenclavement des acteurs professionnels et constituent ainsi des instruments majeurs dans la mise en place de stratégies de KM (Beyou, 2003). Dans cette perspective un ensemble de fonctionnalités ont été développés afin de répondre aux demandes des praticiens (Roy, 2005).

De même, en matière de formation, la potentialité éducative des TIC est utilisée dans la mise en place d'organisations pédagogiques spécifiques, dont l'objectif reste de faciliter les échanges de nature épistémique entre les apprenants, que ces échanges aient lieu à distance ou en présentiel. De fait, en concourant à la mise en place de véritables activités pédagogiques médiées, sous l'appellation « TICE », les TIC se positionnent au centre de la construction de dispositifs de formation à distance (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998), (Lebrun, 2007), (Marchand & Loisier, 2004).

Au moyen de leurs travaux, les chercheurs en SIC ont développé autour des TIC une expertise techno-info-communicationnelle. Or dans une perspective de « sociétés du savoir », cette expertise doit désormais évoluer et être complétée par une expertise sociale et phénoménologique. Pour cela, il convient d'enrichir les notions de « communauté » et de « travail collaboratif / coopératif », notions déjà investies par ces mêmes chercheurs depuis quelques années.

À cet effet, tout en respectant le paradigme « sociétés du savoir », il serait intéressant d'introduire dans l'étude des TIC ce que Nonaka & Konno (1998) présentent comme le concept de « *Ba* ». Dans cette perspective il est question de reconsidérer le rôle de ce que je définis comme des « espaces phénoménologiques de médiation sémiotique » construits par un ou plusieurs sujets en interaction avec un univers social, artefactuel ou cognitif.

Dans ce cadre, l'étude des TIC pourrait se rapprocher de l'étude des Dispositifs Socio-Techniques d'Information et de Communication (DISTIC). À la fois objet et domaine de recherche, la notion de DISTIC est notamment développée dans des travaux menés par le laboratoire I3M. Cependant, l'univers théorique du modèle DISTIC reste exclusivement lié au paradigme « société de l'information ». Or, replacé dans une perspective applicative de gestion de connaissances et selon une conception *connaissance-incarnée*, ce modèle peut servir aux chercheurs en SIC afin d'évoluer vers le paradigme « sociétés du savoir ». Pour cela, à l'image de ce qui est proposé dans les travaux sur le modèle DISTICE (Benmahdi, 2010) (Dispositif Socio-Technique d'Information et de Communication Épistémique), les TIC doivent être considérées comme les instruments de phénomènes communautaires, ou individuels, pour le développement des savoirs. C'est notamment ce que proposent des expérimentations comme celles présentées dans les travaux de Baker *et al.* (2003) ou de Benmahdi & Baffoy (2008).

Ainsi, par une approche qui place les TIC comme des instruments pour la mise en œuvre de pratiques épistémiques dans le cadre d'un dispositif socio-technique, suivant un angle phénoménologique, social et communautaire, il semble possible d'ouvrir en SIC de nouvelles perspectives de recherche qui prendraient racine dans une vision « sociétés du savoir » sans pour autant abandonner la vision « société de l'information » ainsi que ses outils théoriques et technologiques.

Perspectives élargies

Les évolutions possibles des SIC par l'utilisation du paradigme « sociétés du savoir » sont nombreuses et il revient à ses chercheurs de savoir exploiter ce réservoir de potentialités. Pour cela, il est essentiel de faire évoluer la définition de certains concepts, comme celui de « connaissance » qui doit être clairement différencié de celui d'« information ». À cet effet, une voie s'est ouverte et demande aux chercheurs en SIC d'appréhender autrement les processus de connaissances en passant d'un positionnement conceptuel de type *connaissance-objet* à celui de *connaissance-incarnée*.

Pour ces chercheurs, la forte implantation des TIC dans le domaine de l'*apprenance* et du *capitalisme cognitif* ouvre une voie royale. Grâce aux passerelles existantes entre les SIC et la sociologie de la connaissance, les sciences cognitives, les sciences de gestion et les sciences de l'éducation, il est désormais possible de dessiner de nouveaux objets de recherche. Ces derniers, tout en respectant les théories issues du paradigme « société de l'information », pourront permettre l'évolution en SIC du

paradigme « sociétés du savoir » dans lequel les connaissances et les savoirs sont considérées d'un point de vue plus constructiviste, voire comme des pratiques incarnées par des acteurs sociaux et non comme des éléments objectivables.

Il apparaît enfin, qu'en empruntant cette voie de recherche, les chercheurs en SIC contribueraient à l'évolution de leur discipline scientifique tout en participant à l'évolution nécessaire des approches occidentales de la connaissance et du partage des savoirs.

Bibliographie :

Amin, Ash, Cohendet, Patrick. *Architectures of Knowledge: Firms, Capabilities, and Communities*. New York, Oxford University Press, 2004.

Argyris, Chris, Schön, Donald A. *Organizational learning : A theory of action perspective*. Reading, Mass., Addison Wesley, 1978.

Badillo, Patrick-Yves, Rizza, Caroline. « Transmission des savoirs : le rôle de catalyseur des technologies ». Dans J.-P. Metzger (dir.), *Médiation et représentation des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 61-71.

Baker, Michael, de Vries, Erica, Lund, Kristine, Quignard, Matthieu. « Interactions épistémiques médiatisées par ordinateur pour la co-élaboration des notions scientifiques ». Dans C. Deaudelin, & T. Nault (dir.), *Apprendre avec des pairs et des TIC : quels environnements pour quels impacts ?* Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2003.

Benmahdi, David. « Ethnométhodologie et TIC : proposition d'une nouvelle approche sociotechnique en gestion des connaissances ». Dans *Actes de la conférence Contribution ethnométhodologique à la science de l'information-communication - novembre 2008*. Saint-Denis, Les Presses du Lema, 2010.

Benmahdi, David, Baffoy, Thierry. « Dispositif d'aide à la conception, à l'appropriation et à la transmission de connaissances : la plateforme d'apprentissage A.L.I.C.E ». Dans D. Galarretta, P. Girard, J.-C. Tucoulou, & M. Wolff (dir.), *L'humain au cœur des systèmes et de leur développement*, Actes de la 11e conférence ERGO'IA 2008, Bidart/Biarritz, ESTIA, 2008, pp. 169-176.

Bougnoux, Daniel. *La communication contre l'information*. Paris, Hachette, 1995.

Brassac, Christian. « L'acquisition de savoirs comme activité située et distribuée ». *International Journal of Information Sciences for Decision Making : Informations, Savoirs, Décisions & Médiations* (33), 2008.

Brassac, Christian. « Une vision praxéologique des architectures de connaissances dans les organisations ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1 (1), 2007, pp. 121-135.

Brown, John Seely, Duguid, Paul. « Knowledge and Organization : A Social-Practice Perspective ». *Organization Science*, 12 (2), 2001, pp. 198-213.

Carré, Philippe. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod, 2005.

Commission Européenne. *Teaching, Learning, Information*. Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes, 1998.

Creplet, Frédéric, Dupouet, Olivier, Kern, Francis, Munier, Francis. « Dualité cognitive et organisationnelle de la firme au travers du concept de communauté ». 15ème édition du séminaire annuel pluridisciplinaire *Organisation, Innovation, International (OI2)*, UTC-Costech, 2003.

Dewey, John. *Experience and education*. New York, Collier books, 1963.

Fayard, Pierre. *Le réveil du Samouraï. Culture et stratégie japonaises dans la société de la connaissance*. Paris, Dunod, 2006.

Gaudin, Thierry. « La connaissance ne sera plus ce qu'elle était ». Dans T. Gaudin, & A. Hatchuel (dir.), *Les nouvelles raisons du savoir, vers une prospective de la connaissance / Colloque de Cerisy, Prospective d'un siècle à l'autre*, La Tour-d'Aigues, l'Aube, 2002, pp. 309-318.

Hansen, Morten T., Nohria, Nitin, Tierney, Thomas. « What's Your Strategy for Managing Knowledge ? ». *Harvard Business Review on Organizational Learning*, 2001, pp. 61-86.

Henneron, Gérard, Palermi, Rosalba, Polity, Yolla. « Le partage des savoirs ou les nouveaux habits du mythe de la société de l'information ». Dans J.-P. Metzger (dir.), *Médiation et représentation des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1991, pp. 39-50.

Henri, France, Lundgren-Cayrol, Karin. *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Centre de recherche LICEF. Montréal, Bureau des technologies d'apprentissage, 1998.

- Lave, Jean. *Cognition in practice : mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- Lave, Jean, Wenger, Étienne. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Lebrun, Marcel. *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles, De Boeck, 2007.
- Le Coadic, Yves-François. *La science de l'information* (éd. 3ème). Paris, Presses universitaires de France, 2004.
- Le Moigne, Jean-Louis. *Le constructivisme*. Tome 3, Modéliser pour comprendre. Paris, L'Harmattan, 2003.
- Marchand, Louise, Loisier, Jean. *Pratiques d'apprentissage en ligne*. Montréal, Chenelière Ed, 2004.
- Moulier Boutang, Yann. *Le Capitalisme Cognitif : La Nouvelle Grande Transformation* (éd. augmentée / réactions et commentaires de Philippe Aigrain, Olivier Assouly, François Fourquet,... [et al.]), Paris, Éd. Amsterdam, 2008.
- Mucchielli, Roger. *Les méthodes actives : Dans la pédagogie des adultes* (éd. 10ème). Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 1972.
- Nonaka, Ikujiro. « A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation ». *Organization Science*, 5 (1), 1994, pp. 14-37.
- Nonaka, Ikujiro, Konno, Noboru. « The Concept of "Ba" : Building a Foundation for Knowledge Creation ». *California Management Review*, 40 (3), 1998, pp. 40-54.
- Nonaka, Ikujiro, Takeuchi, Hirotaka. *The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, Oxford University Press, 1995.
- Nonaka, Ikujiro, von Krogh, Georg, Voelpel, Sven. « Organizational Knowledge Creation Theory: Evolutionary Paths and Future Advances ». *Organization Studies*, 27 (8), 2006, pp. 1179-1208.
- Pea, Roy D. « Practice of distributed intelligence and designs for education ». Dans G. Salomon (Éd.), *Distributed cognitions : psychological and educational considerations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 47-87.
- Perret-Clermont, Anne-Nelly. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (éd. 5ème). Bern, Peter Lang, 2000.
- Reboul, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris, Presses universitaires de France, 1980.
- Roy, Marie-Christine. « Les technologies de soutien pour la gestion des connaissances ». Dans L. Rivard, & M.-C. Roy (dir.), *Gestion stratégiques des connaissances*, Quebec, Les Presses de l'Université Laval, 2005, pp. 157-168.
- Schütz, Alfred. *Collected papers, Vol. I. The problem of social reality*. The Hague, The Netherlands, Martinus Nijhoff, 1962.
- Schütz, Alfred. *Collected papers, Vol. II. The problem of social reality*. The Hague, The Netherlands, Martinus Nijhoff, 1964.
- Spender, John-Christopher. « Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm ». *Strategic Management Journal* (17, Winter Special Issue), 1997, pp.45-62.
- The World Bank. *World development Report 1998/99 : Knowledge and Information for development*. World Bank Publications, 1999.
- Unesco. *Rapport mondial de l'UNESCO : vers les sociétés du savoir*. Paris, Editions UNESCO, 2005.
- Wenger, Étienne. *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Winkin, Yves. *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*. Bruxelles, De Boeck Université, 1996.