

**LES PRATIQUES DE COMMUNICATION SUR INTERNET
PERMETTENT-ELLES UN APPRENTISSAGE ?
LE CAS DES ECHANGES ILLEGAUX SUR LE RESEAU INTERNET**

Claudine Garcin et Jacques Audran

* Université de Provence

UMR ADEF (Apprentissage Didactique Evaluation Formation)

Département des Sciences de l'Éducation, C144

29 avenue Robert Schuman

F-13621 Aix-en-Provence

Claudine.Garcin@educaix.com

Jacques.Audran@univ-provence.fr

Mots-clés : Activité – « Pirates du Web » - Apprentissage – Connaissance collective – Communautés de pratique.

Résumé : Cette recherche s'intéresse aux pratiques des internautes qui s'investissent dans le téléchargement illégal¹. Même si leur objectif principal n'est pas l'apprentissage en tant que tel, leur activité nécessite de créer, de diffuser et d'acquérir certains types de savoirs. Alors que des informations circulent au sein des communautés virtuelles sur Internet, l'enquête proposée considère le piratage comme une activité sociale située génératrice d'apprentissages et administre aux intéressés un questionnaire exploratoire sur leurs pratiques. Les résultats permettent de mieux cerner qui sont ces pirates et quelles sont leurs activités. Ils montrent que si des apprentissages sont en jeu, ils concernent avant tout des savoirs assez simples. En revanche, il apparaît qu'une dynamique collective interactionnelle est engagée même si elle ne s'effectue pas dans un cadre institutionnel classique.

1. A l'origine du questionnaire

Cette communication amorce un travail de thèse qui s'intéresse à l'étude des acteurs en situation d'apprentissage au travers de leurs pratiques en ligne. L'importance de l'apprentissage dans l'action et son caractère socialement construit sont au cœur de ce projet. Notre ambition est de comprendre dans quelle mesure ce type d'apprentissage par l'expérience (Dewey, 1922 ; Mead, 1934) et dans l'action (Suchman, 1987) peut permettre le développement d'un processus d'acquisition de connaissances grâce à Internet.

Aujourd'hui le réseau Internet, puissant outil de communication et de partage, procure des « cadres matériels, sociaux et symboliques pour des pratiques variées d'acteurs humains » (Theureau, 1998). Les concepteurs de taille industrielle, attentifs à l'évolution des pratiques participatives des usagers, entendent promouvoir le développement d'une culture participative de l'Internet dit « Web 2.0 ». Cette culture d'échange et de partage se propage donc grâce à des technologies permettant à des communautés virtuelles de se regrouper autour d'objets

¹ Nous précisons ici, que notre recherche s'inscrit résolument dans une *neutralité axiologique*. Il n'est pas dans nos intentions de chercher à avaliser les pratiques des « pirates du web », ni à discuter ou à critiquer les croyances et les argumentaires énoncés par les différents acteurs impliqués dans ce phénomène. Nous nous inscrivons dans une démarche analytique d'inspiration phénoménologique ou compréhensive qui nous permettra de faire ressortir en quoi cette activité peut être un contexte favorable où l'on peut observer le développement de compétences individuelles.

d'activité communs. Nous pouvons faire alors l'hypothèse que leurs pratiques entraînent une forme de genèse de connaissances (Garcin, 2009). Certains auteurs n'hésitent pas à parler de phénomènes d'apprentissage collectif (Lévy, 1994 ; Mallet, 2007).

Pour étudier ces pratiques, nous avons choisi les communautés virtuelles qui s'intéressent au téléchargement illégal de fichiers. Elles attirent de nombreux usagers qui s'affairent autour des différentes techniques de téléchargement et de « craquage » de codes de protection, participant peut-être à la création, la diffusion et l'acquisition de savoirs au sein de réseaux clandestins. Ce type de phénomène nous renseigne plus généralement sur les apprentissages qui s'effectuent sur Internet. Nous supposons que cette approche peut nous éclairer sur l'apprentissage en ligne au même titre que ce qui se passe dans les cours de récréation nous informe sur la vie de la classe (Delalande, 2001). En s'investissant dans ces pratiques, ces utilisateurs ne sont-ils pas générateurs d'une dynamique d'apprentissage qui se réaliserait alors par « expansion », selon l'expression d'Engeström (1987) ? Cet apprentissage ne pourrait plus être modélisé de manière classique, c'est-à-dire comme une simple « intériorisation » individuelle de connaissances, mais fonctionnerait au contraire sur le principe d'une circulation processuelle des savoirs qui affecterait les individus et les groupes au-delà des lieux où ces savoirs circulent.

A partir de cette hypothèse, nous nous questionnerons sur ce qui est appris sur le réseau, sur les « savoirs minuscules » (Pasquier, 2002) qui circulent, et sur la manière par laquelle ils sont construits et mis en œuvre. L'enjeu est cependant d'importance, car il s'agit d'étudier des phénomènes qui peuvent ressembler aux apprentissages qui se jouent sur les plates-formes d'enseignement à distance, mais aussi à ceux qui ont lieu dans des environnements « ouverts » où il n'existe pas de formation définie et balisée ni sur le plan temporel ni sur le plan institutionnel au sens classique du terme, c'est-à-dire des lieux virtuels où chacun va chercher l'information qui l'intéresse sans injonction particulière, à son propre rythme et selon ses besoins. En conséquence, identifier les acteurs et les pratiques, baliser les temps et les espaces d'apprentissage, rechercher les régularités (les sites fréquentés, les communautés identifiables, les outils ou les réseaux sociaux utilisés) seront parmi les premières tâches de la recherche. Cette approche nous a donc conduits à initier une enquête exploratoire par questionnaire susceptible de fournir des éléments d'analyse et à envisager l'apprentissage des techniques de piratage comme une activité sociale située. Nous considérons donc le « pirate du Web » comme un acteur pouvant faire l'objet d'une étude « praxéo-anthropologique » (Chevallard, 1999).

2. Approche théorique et méthodologique

En s'inscrivant dans une démarche d'enquête centrée sur leurs pratiques, l'étude de l'activité des « pirates du Web » laisse entrevoir un ancrage fort dans le courant des communautés de pratique (Wenger, 2005 ; Wenger & Snyder, 2000). En effet, ce courant théorise l'apprentissage comme étant une partie indissociable des pratiques sociales. C'est ce que Wenger nomme la « *théorie sociale de l'apprentissage* ». Ainsi, lorsqu'il est question des pratiques de téléchargement illégal, on perçoit les différentes composantes de cet apprentissage (voir figure 1) qui sont au fondement de notre recherche et qui définissent la participation comme un processus d'apprentissage et une démarche vers la connaissance.

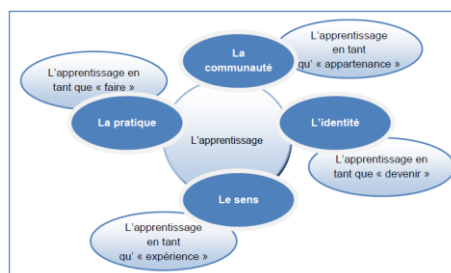


Figure 1: Les différentes composantes d'une théorie de l'apprentissage selon Wenger (2005, p.3)

De plus, en tenant compte du contexte, de l'artefact et de l'interaction collective, la théorie de l'activité humaine (Leontiev, 1979 ; Engeström, 1987) pourra nous offrir un cadre épistémologique complémentaire dans le sens où elle situe la conscience dans la pratique quotidienne et postule que les actions prennent sens dans une matrice sociale composée d'individus et d'artefacts (Suchman, 1987). Ici, l'action menée collectivement suppose bien sûr la connaissance de la « possibilité » de télécharger facilement des fichiers sur Internet. Cette information puisée auprès de l'entourage habituel, circule donc à « portée de main » de l'acteur. Nous voyons ainsi que l'activité sur Internet n'est jamais séparée ou coupée d'un contexte (Lave & Wenger, 1991), de l'activité locale et ordinaire du monde réel et que connaître l'environnement direct de la personne qui télécharge revêt une grande importance dans l'étude.

2.1 Cadrage théorique de l'activité des « pirates du Web »

Une fois engagé dans l'action, l'acteur qui apprend des techniques de téléchargement mène une activité à la fois individuelle et collective que nous pouvons analyser selon le modèle systémique d'Engeström² (1987 ; 1997) dans lequel, l'action d'un « sujet » est représentée au regard d'un « objet » à atteindre et sera médiatisée par des « outils ». Cette structure (voir figure 2), si on lui adjoint la composante « communauté³ », permet de considérer l'activité comme fondamentalement sociale et autorise l'analyse des relations entre les individus et leur environnement. Comme par exemple, la relation entre le sujet et la communauté par des « règles » ou la relation entre l'objet et la communauté par la « division du travail ».

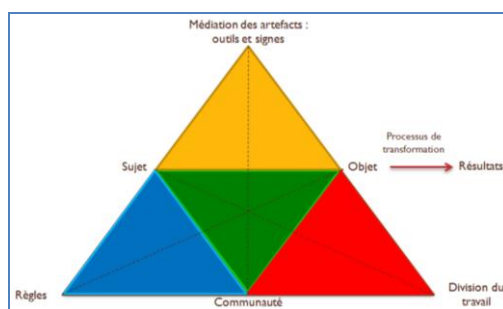


Figure 2 : The structure of a human activity system
(Engeström, 1987, p.78)

De fait, à partir de cette modélisation, nous avancerons l'idée que le « pirate du Web » peut appartenir à une communauté partageant des intérêts finalisés⁴, qu'il est assisté par des outils (ordinateur, réseau Internet, etc.) pour atteindre un but (obtenir des fichiers numériques illégalement), qu'il peut accepter certaines normes et règles afin de maintenir sa participation à la vie de la communauté, laquelle contribuera à l'atteinte de l'objectif visé à partir d'une répartition du travail. Ceci suppose que les apprentissages, contrairement à ce qui se passe dans un environnement finalisé comme celui des dispositifs d'apprentissage à distance, ne soient pas placés sous contrôle extérieur mais obéissent à des forces de régulations à la fois internes et externes. Cette recherche s'inscrit donc dans un programme plus large qui consiste à identifier quelles sont ces forces dont nous postulons l'existence.

² Sur le caractère systémique du modèle d'Engeström en lien avec la notion de communauté, voir la discussion de Baron et Bruillard (2006, 190-193).

³ Le partage d'un même objet par les sujets, nous rapproche de la notion de « Communauté de pratique » de Wenger (2005) pour qui, un processus d'apprentissage social émerge lorsque des personnes ont un centre d'intérêt commun et collaborent mutuellement

⁴ Sur les communautés partageant un intérêt finalisé ou non, voir la classification ascendante des activités des communautés virtuelles de Henri et Pudelko (2006, 109-110).

2.2 Structure épistémologique et méthodologique

Si nous considérons que l'activité humaine n'existe que sous la forme d'une action ou une chaîne d'actions (Leontiev, 1979), nous pouvons enquêter sur la mise en œuvre des procédures à connaître pour se procurer les informations, pour modifier, échanger, voire « *cracker*⁵ » des supports numériques. En somme, il s'agit de caractériser la participation de ces acteurs dans le maintien de l'activité compris comme lien communautaire. Des précisions portant sur le cadre épistémologique et les modèles qui sous-tendent l'analyse sont toutefois nécessaires pour bien définir la portée de l'enquête.

Dans le cadre choisi, toute activité comporte un objet vers lequel elle est orientée qui en légitime l'existence. En deçà de cet objet se trouve un besoin ou un désir auquel l'activité doit répondre (Nardi, 1996). Ici, si l'objet de l'activité porte sur « l'acquisition de fichiers numériques », il ne peut être atteint que par l'échange d'informations entre membres et l'application de procédures techniques spécifiques. Nous devons alors faire l'hypothèse qu'un objet d'activité simple peut amorcer une entrée dans des apprentissages plus complexes (le partage d'une information appelant l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences). Ce sont donc les relations entre l'objet précis de l'activité et les connaissances à mettre en œuvre que nous allons tenter de mettre au jour.

Dans ce modèle, l'activité doit compter des sujets actifs qui s'y impliquent et qui sont en accord avec son objet. L'interaction avec d'autres sujets peut en retour favoriser le développement de l'intérêt pour cet objet. Si la collectivité désignée joue bien un rôle dans le développement de connaissances, alors, le « pirate du Web » aura recours à des pairs pour l'apprentissage de procédures dans le cadre de différentes activités. Nous devons donc vérifier qu'il ne s'agit pas d'actions qui s'en tiennent exclusivement à puiser ou distribuer des informations statiques mais bien de processus interactionnels qui génèrent des connaissances évolutives au sein d'un collectif.

Les outils ne seront pas considérés comme neutres. Du fait de leurs fonctions constituantes (Rabardel, 1995) ils permettent au sujet de réaliser l'objet de son activité. Ainsi, une application « P2P⁶ » facilitera le téléchargement direct de fichiers numériques. L'utilisation d'un tel outil pourra modifier la structure de l'activité (ses fonctions constituées – Rabardel, 1995) et même orienter le sujet vers de nouveaux objets d'activité. Ces outils, en nombre variable - il peut s'agir de logiciels, de forums de discussion ou autres moyens électroniques d'échanges synchrones ou asynchrones – seront adaptés à l'activité par les « pirates du Web » en fonction de leurs besoins.

Ce modèle présente cependant aussi un certain nombre de problèmes. La présence de communautés fédérant un ensemble de sujets pose la question de l'appartenance au groupe. Même s'ils partagent un objet d'activité, il est parfois difficile d'en définir les membres. Les diverses formes de participation peuvent dessiner différents contours du collectif. Une communauté se définit aussi par une organisation, par la préconisation de règles ou d'instructions implicites ou explicites. Nous pouvons aussi nous demander si le téléchargement se limite ou non à une activité de « consommation », si une participation à des tâches collectives est nécessaire ou optionnelle ou encore si la consommation se double d'une « distribution ».

3. Dispositif de recueil de données

Afin de renseigner ces points, nous avons élaboré un questionnaire anonyme de 42 items. Après l'avoir pré-testé sur un échantillon de 20 sujets, nous avons privilégié un mode de diffusion en ligne, permettant une collecte de données sur un périmètre national. Nous l'avons hébergé sur un serveur Web et implanté son lien sur des sites fréquentés par des internautes qui pratiquent le P2P et probablement le cracking. Cela nous a permis de recueillir 1240 questionnaires exploitables

⁵ Faire sauter les protections dites de sécurité des logiciels. Sont également utilisés les termes de « casser » ou « déplomber ».

⁶ Applications dédiés à l'échange de fichiers numériques.

entre février et juin 2008⁷. Les questions ont été ventilées en sept chapitres dont nous ne retiendrons que les points 2, 3, 4, et 7 dans cette communication.

1. Les relations des enquêtés avec le multimédia (au sens large) : préférences en matière de consommation; lieux favoris d'achats; l'équipement multimédia personnel; utilisation du réseau Internet, comme la fréquence de connexion ou les pratiques habituelles.
2. Les connaissances des sujets en matière d'applications « P2P ».
3. Les connaissances et savoir-faire des sujets en matière de mise en ligne de produits; de copie numérique ; de protection ; de conversion de fichiers ; de création et/ou utilisation de cracks et/ou de clés d'activation.
4. La manière dont ils ont appris les procédures qu'ils savent mettre en œuvre, le degré de difficulté de cet apprentissage, le recours à plusieurs essais ou non pour atteindre l'objectif visé, la transmission des connaissances à d'autres.
5. La motivation concernant le téléchargement illégal.
6. La perception du risque juridique.
7. Les questions d'identification (le sexe, l'âge, la catégorie socioprofessionnelle CSP).

4. Résultats

4.1 Qui sont les « pirates du Web » ?

L'activité de piratage n'est pas réservée à un genre car plus de la moitié des répondants (52%) sont des femmes. Cela semble *a priori* contraire aux stéréotypes véhiculés en matière de genre, mais l'examen selon la technicité des pratiques relativise ces résultats (voir 4.4).

Tableau 1 : Répartition par genres	
Femmes	Hommes
52% (650)	48% (590)

Ce sont les moins de 25 ans⁸ qui téléchargent le plus. Ils représentent (58%) de l'échantillon (dont 17% de collégiens, 40% de lycéens, 31% d'étudiants). Si l'on distingue les pirates qui sont dans le système scolaire et ceux qui sont en dehors, on obtient un curieux parallèle (cf. tableau 2). L'activité de piratage n'est pas seulement l'affaire des plus jeunes, c'est aussi une caractéristique des personnes appartenant à une CSP élevée chez les plus de 25 ans. Bien que 71% évoquent un prix des originaux trop élevé (15% de cadres, 17% de lycéens et 16 % étudiants) et 57% revendiquent la gratuité (9% de cadres, 15% de lycéens et 13% d'étudiants), si on exclut les plus jeunes, ce ne sont pas les personnes à faibles revenus qui téléchargent.

Tableau 2 : Ages et CSP	
Moins de 25 ans 58%	Plus de 25 ans 42%
Etudiant 22% (278)	Cadres et Pr. lib 21% (262)
Lycéen 23% (287)	Ouvr./empl./tech. 15% (186)
Collégien 10% (125)	Retraités 2% (20)
Autres 3% (33)	Autres 4% (49)
N=1240 (100%)	

⁷ Vu le caractère illégal des activités, une autocensure s'est révélée dans une soixantaine de questionnaires que nous avons éliminés.

⁸ Les classes d'âge sont distribuées comme suit : -de 25 ans – De 25 à 50 ans – Plus de 50 ans.

4.2 L'activité de piratage

Alors que la majorité déclare occasionnelles ces pratiques illégales (voir tableau 3), les fréquences concernant cette activité diffèrent en fonction de l'âge et/ou de la catégorie socioprofessionnelle avec une dépendance très forte. Ainsi, si on s'intéresse seulement aux « Souvent » (743), ils sont majoritairement âgés de moins de 25ans (519) et sont étudiants (175) ou lycéens (208). Ce sont les individus de 25 à 50 ans qui sont plus particulièrement concernés par un téléchargement occasionnel (17%) et sont principalement représentés par la catégorie « Cadre/Profession libérale » (12%).

Tableau 3 : Fréquence de téléchargement illégal		
Jamais	Occasionnellement	Souvent
17 (1%)	480 (39%)	743 (60%)

L'activité peut être mise en œuvre de différentes manières. Soit à partir d'applications spécifiques (95%), soit par échange direct (hors-ligne 43%) ou en ligne (75%). Plusieurs techniques peuvent être utilisées par un même sujet. Bien que le logiciel Emule ait la faveur des répondants (64% dont 39% des moins de 25 ans et 21% des 25 à 50 ans), les échanges directs et ceux via MSN sont très prisés (voir tableau 4) par les moins de 25 ans. L'application BitTorrent d'utilisation plus complexe, occupe un tiers de l'échantillon dont plus de la moitié (58%) sont les moins de 25 ans.

Tableau 4 : Techniques de téléchargement et d'échange					
Emule et applications analogues	MSN	Echanges directs	BitTorrent	Autres	E-Mail
799 (64%)	601 (49%)	527 (43%)	384 (31%)	369 (30%)	333 (27%)

4.3 Quelles sont les données numériques les plus téléchargées ?

Les résultats présentés dans le tableau suivant, montrent que pour ce qui est de l'acquisition de fichiers numériques ce sont les fichiers musicaux qui sont les plus téléchargés (94%).

Tableau 5 : Données téléchargées			
Musiques	Films	Logiciels	Jeux vidéo
1160 (94%)	922 (74%)	876 (71%)	509 (41%)

La dépendance entre les données téléchargées et la CSP n'est pas significative. En revanche, la répartition par genre est plus significative notamment pour les jeux vidéo (H 64% - F 36%, $p < 0.05$). Par ailleurs, en rapprochant ces données de celles qui renseignent sur les préférences culturelles nous notons une corrélation très significative ($r=0.9$).

4.4 Que savent-ils ?

La mise en ligne de fichiers numériques, sollicite les connaissances et compétences en termes de copie, d'encodage, de compression, de protection contre la copie, de transfert de fichiers sur les serveurs Web et de création de « liens torrents ». Ce sont les moins de 25 ans qui sont les plus concernés par cette activité (voir tableau 6), avec une nette préférence pour le transfert de fichiers musicaux (21%).

Tableau 6 : Mise en ligne de produits				
	Musiques 32%	Films 22%	Logiciels 14%	Jeux 11%
Moins de 25ans	21%	14%	9%	8%
De 25 à 50 ans	10%	7%	4%	3%

La majorité des répondants (84%) possède les connaissances nécessaires à la duplication de CD Audio et 65% à celle des films. Les pratiques de copiage concernent aussi les logiciels et les jeux et bien que moins fréquentes, elles traduisent également des compétences dans cette activité. Alors que la conversion de fichier nécessite des connaissances et des compétences élevées en termes d'encodage, d'utilisation logicielle (langage spécifique), nous constatons tout de même une activité assez répandue, avec des taux respectifs de 45% pour l'encodage vidéo, et 67% pour celui concernant les données audio.

Bien que des programmes spécifiques se trouvent sur le réseau Internet, casser les protections de fichiers numériques nécessite des connaissances et compétences techniques plus élaborées, mais 23% des personnes interrogées déclarent savoir casser les protections des CD Audio, contre 19% celle des films.

Utiliser des cracks et/ou des clés d'activation nécessite moins de connaissances et de compétences que pour les créer. En effet, des programmes prêts à l'emploi se trouvent sur le Web. Il suffit donc d'en connaître l'utilisation pour contourner les difficultés relatives à la protection contre la copie. C'est probablement pour cette raison que 45% déclarent savoir les utiliser. En revanche la création de cracks et/ou de clés d'activation ne concerne qu'une petite partie de l'échantillon (5%). Il s'agit ici de ceux qui ont des connaissances en développement informatique et en programmation.

Tableau 7 : Quels savoirs ?					
	Dupliquer des fichiers	Oter des protections	Encoder des fichiers		Crack et/ou clés d'activation
CD Audio	1038 (84%)	287 (23%)	Audio en MP3	835 (67%)	Utilisation 563 (45%)
Films	805 (65%)	234 (19%)	Vidéos en DIVX	560 (45%)	Création 64 (5%)
Jeux	413 (33%)	177 (14%)			
Logiciels	505 (41%)	194 (16%)			

Sur le plan des savoirs techniques les hommes apparaissent plus habiles (il faut dire que 12% d'entre eux ont suivi une formation en informatique contre 5,4% des femmes. Il semblerait que le sexe introduit un élément de distinction dès qu'on approche un niveau de technicité plus sophistiqué. Nous retrouvons ici, le stéréotype scientifique masculin tel que défini par Collet (2006).

Tableau 8 : Savoirs techniques		
Ne sait pas :	Femmes	Hommes
Dupliquer un fichier	115 (18%)	59 (10%)
Encoder des fichiers (MP3, DIVX,...)	272 (42%)	118 (20%)
Ôter des protections	551 (85%)	350 (59%)
Utiliser et/ou créer des cracks et/ou des clés d'activation	459 (71%)	218 (37%)

4.5 De quelle manière ont-ils appris ?

Ce qui apparait le plus significatif ici est que plus de la moitié de l'échantillon (52%) déclare avoir eu recours à un pair pour l'apprentissage des différentes activités précitées. Ainsi, l'apprentissage sur les forums (49%), ou par le biais de ressources disponibles sur des sites spécialisés réalisés par des « experts » est plébiscité (41%).

Tableau 9 : Modes d'apprentissage					
Par un tiers	Forums	Sur des sites spécialisés	Sur des revues	Formation informatique	Aucun apprentissage
645 (52%)	603 (49%)	510 (41%)	131 (11%)	106 (9%)	44 (4%)

En matière d'apprentissages antérieurs : 9% des questionnés (12% des hommes et 5% des femmes) déclarent avoir suivi une formation informatique et à l'opposé 4% déclarent « ne pas avoir appris ». Cela signifie que les autres participants (87%) considèrent implicitement qu'ils sont plutôt engagés dans une forme située d'apprentissage. Les différences hommes/femmes entre modes d'apprentissage ne sont pas significatives (il en est de même pour les CSP)

Tableau 10 : Mode d'apprentissage/genre			
	Sur les forums	Sur des sites et revues spécialisées	Par un tiers
Femmes	42% (275)	47% (302)	54% (349)
Hommes	56% (328)	58% (339)	50% (296)

On note que 33 % (408) des participants « fait feu de tout bois » et cumulent toutes les méthodes. Ils recherchent l'information nécessaire aussi bien sur les forums qu'auprès de tiers, sur des sites et revues spécialisés ou encore en mobilisant des connaissances antérieures. 46% (576) privilégient exclusivement l'interaction éducative avec un tiers en présence ou sur un forum. A l'opposé 12% (152) privilégient exclusivement une démarche autodidactique tirant l'information, au fur et à mesure des besoins de l'action, de sites et de revues spécialisées.

Nous relevons, en recoupant les réponses (mise en ligne de ressources, déclaration d'expertise dans un domaine), que les participants qui choisissent l'interaction (76%) se répartissent implicitement entre novices et experts bien qu'optant pour un échange et un partage de connaissances par un engagement mutuel. Même parmi ceux qui préfèrent recourir à des sites abritant des tutoriels spécialisés (41%), la forte présence de pages « bricolés » réalisées par les pirates rappelle que la dimension de « répertoire partagé » (au sens de Wenger, 2005) reste un mode d'apprentissage participatif et communicationnel.

Si 19% des personnes répondent avoir trouvé l'apprentissage difficile, près de 40% l'ont perçu comme étant facile ou moyennement facile (39%). Toutefois, plus de la moitié des répondants (55%) ont répondu avoir eu recours à plusieurs essais avant d'atteindre le but fixé – femmes (31%), hommes (24%) –, ce qui révèle la présence d'un apprentissage par essai/erreur.

4.6 Synthèse

En résumé, les pirates du Web sont majoritairement de jeunes adultes (58% de moins de 25 ans) en cours de scolarité (55%). Toutefois le piratage n'est pas seulement l'affaire des jeunes, c'est aussi une caractéristique des personnes appartenant à une CSP élevée (21% de cadres et professions libérales). Quoi qu'il en soit, tous se « cristallisent autour d'un intérêt partagé ou d'un but commun », (Dillenbourg et al., 2003, p. 16) « l'acquisition de données numériques » ce qui est caractéristique des *communautés d'intérêt* (Henri & Pudelko, 2006). L'atteinte de l'objectif visé avec une nette prédilection pour l'appropriation de fichiers Audio et Vidéo (94% et 74%), passe obligatoirement par la mise en œuvre de techniques (usage d'applications P2P, copie ou encodage de fichiers audio et/ou vidéo, utilisation de crack et/ou de clés d'activation, etc.).

L'activité mobilisée est caractérisée par « des aspects intellectuels et des aspects très pratiques » (Dillenbourg & al., 2003, p. 18). En l'absence de « supports familiers de l'éducation formelle » (Nardi, Harris & Harris, 2007) l'acquisition des savoirs nécessaires à l'activité se fait soit par l'interaction avec un tiers (52%), sur des forums (49%) ou de manière autodidacte sur des sites spécialisés (41%) et sur des revues (11%), les méthodes d'apprentissage pouvant se cumuler. Toutefois, on peut noter que c'est l'apprentissage par interaction qui à la faveur des acteurs (46%).

Enfin, concernant le partage de connaissances, 56% des répondants se déclarent capables de transmettre leur savoir concernant l'activité de piratage. Un pourcentage non négligeable (36%) prétend avoir enseigné à d'autres et 3% ont déclaré avoir conçu un tutoriel.

5. Discussion

Ces résultats nous renseignent sur les profils, sur certains usages et sur les modes de circulation des savoirs mais ne nous permettent pas encore de comprendre les règles de cette communauté ni les principes de la division du travail. Compléter ces premiers résultats par une observation périodique de sites Web dédiés au téléchargement illégal, un dispositif de mesure de fils de discussions sur les forums et une analyse qualitative de ceux-ci, nous permettrait d'aller plus loin dans une perspective clinique. Ainsi une observation des forums et des entretiens d'approfondissements pourraient nous renseigner sur les règles, les procédures ou les outils de communication qui régissent l'exécution de l'activité.

Dans cette recherche, considérer le collectif des pirates du web comme des communautés est pour l'instant difficile. Le développement de la dimension identitaire (Audran & Pascaud, 2006) qui consisterait à se reconnaître ouvertement « pirate » n'est pas vraiment décelable. Même, si les résultats de notre enquête laissent entrevoir la présence d'un engagement dans une pratique nous ne pouvons pour le moment en analyser les différents niveaux renvoyant aux trois dimensions de communautés de pratique définies par Wenger (2005). C'est-à-dire, « un engagement mutuel, une entreprise négociée, et un répertoire de ressources partagées ». Il est également délicat de distinguer les modérateurs des autres participants ou encore le ratio novices/experts. Pourtant ces rôles sont essentiels dans le développement des compétences individuelles comme collectives. Si l'analyse des réponses permet de mettre en évidence que certains se sentent capables d'initier des novices on ignore à quelles conditions. Certains déclarent le faire, se plaçant eux-mêmes en posture d'« enseignants » et une petite partie se lance dans une forme d'institutionnalisation de leurs connaissances à travers l'écriture de tutoriels. Mais alors sur quels critères peut-on évaluer la pertinence de leur intention ?

6. Conclusion

Ce premier travail nous a permis d'approcher les pratiques des « pirates du Web » en dessinant leur profil et en dégagant les grands traits de leur activité. S'il semble exister un réel apprentissage guidé par différentes stratégies, il est encore difficile de distinguer l'importance des savoirs en jeu. Ainsi, nos prochaines recherches essaieront de rendre compte des processus par lesquels la connaissance se construit. Comme le soulignent Baron et Bruillard (2006), il nous faut nous intéresser aux situations de création de connaissances, nous concentrer sur l'étude des processus dynamiques de transformation des savoirs en mettant l'accent sur ce qui relève de la médiation par des instruments intellectuels, des théories et des activités.

Notre objectif serait alors de montrer d'une part que les connaissances et compétences des « pirates » se construisent aussi à travers un processus de réflexion sur l'action suscité par des situations problématiques qui surgissent de la pratique ; et d'autre part, de mettre en relief le rôle central du collectif de pirates comme une nouvelle forme d'organisation dans la construction de ces savoirs pratiques. Les résultats permettront *a priori* de revitaliser le concept d'apprentissage en situation : plutôt qu'un processus individuel de production de savoirs

7. Références bibliographiques

- Audran, J., & Pascaud, D. (2006). Construction identitaire et culture des communautés. In A. Daele & B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants: pratiques et recherches* (pp. 211-226). Paris: L'Harmattan.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2006). Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? Réflexions méthodologiques et perspectives. In A. Daele & B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants: pratiques et recherches* (pp. 177-197). Paris: L'Harmattan.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. (L. P. sauvage, Éd.) *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), pp. 221-226.

- Collet, I. (2006). *L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités*. Paris: L'Harmattan.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: PUR.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct. An introduction to social psychology*. Londres: Allen and Unwin.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson, & A. Senteni, *PEDAGOGIES.NET - L'essor Des Communautés Virtuelles D'apprentissage* (pp. 11-47). Québec : PUQ.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y., Brown, K., Gregory, J., & Christopher, L. C. (1997). Coordination, cooperation and communication in the courts. In M. Cole, Y. Engeström, & O. A. Vasquez, *Mind Culture and Activity : seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition* (pp. 369-388). Cambridge: University Press Cambridge.
- Garcin, C. (2009). *La pratique du piratage suppose-t-elle un apprentissage non institutionnel ?* Mémoire de Master de recherche en Sciences de l'éducation (non publié), Université de Provence.
- Henri, F., & Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. Dans A. Daele & B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants: pratiques et recherches* (pp. 105-126). Paris: L'Harmattan.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Leontiev, A. N. (1979). The problem of activity in psychology. In J. Wertsh, *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 37-71). New York: Sharpe Publishers Armonk.
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. La Découverte.
- Mallet, J. (2007). Intelligence collective, équipe apprenante et TICE. Les problèmes culturels sous-jacents. *Actes du colloque Tice Méditerranée*. Marseille.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Nardi, B. A. (1996). Studying Context : A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition. In B. A. Nardi, *Context and consciousness : Activity theory and human-computer interaction* (pp. 69-102). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Nardi, B. A., Harris, S. L., & Harris, J. (2007). Learning Conversations in World or Warcraft. *Proceedings of HICSS 2007*.
- Pasquier, D. (2002). « Les savoirs minuscules », le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe. *Education et Sociétés*, 2(10), 35-44.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human/machine*. Cambridge: University press.
- Theureau, J. (1998). *UV SC23 : Cognition située & Ingénierie*. Consulté le 01 10, 2010, sur Cours d'Action: [<http://www.coursdaction.fr/>]
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. (F. G. 2005, Trad.) Presses université de laval.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000, January-February). Communities of practice : the organizational frontier. *Harvard business review*, 139-145.