

MASTER

METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
MEEF	Documentation

MEMOIRE

**Et pourtant ils créent... Pratiques créatives en ligne
des adolescents et connaissances scolaires : porosités,
cloisonnements, articulations.**

Jean-Guy Capoën

Directeur-trice de mémoire
Nicole Boubée MCF en sciences de l'information et de la communication ESPE TOULOUSE Midi- Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès
Membres du jury de soutenance :
-Cécile Gardiès Professeur des Universités en Sciences de l'information et de la communication, ENSFEA
Soutenu le 06/06/2017

Année universitaire 2016-2017

Jean-Guy Capoën

Et pourtant, ils créent...

Pratiques créatives en ligne des adolescents et connaissances scolaires :
porosités, cloisonnements, articulations

Mémoire présenté au titre du
Master 2 MEEF Documentation
Dirigé par Mme Nicole Boubée
MCF en sciences de l'information et de la communication
ESPE TOULOUSE Midi-Pyrénées,
Université Toulouse Jean Jaurès

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire Nicole Boubée pour sa patience et sa bienveillance tout au long de ma recherche.

Je remercie également les élèves qui ont accepté de se prêter aux entretiens, ainsi que les personnes qui m'ont mis en contact avec eux et plus particulièrement Mme Marianne Renaudin pour son accueil au sein de son CDI.

Merci également à Caroline Fage pour son aide à toutes les étapes de la rédaction, Fabien Guidt, Frédéric Gille et Nadine Peyrétout pour leurs relectures attentives.

Pour leur soutien tout au long de l'année, je remercie Messieurs Guillaume Rumeau, Damien Domenech et Syd Barrett.

Pour leur joie de vivre et leurs encouragements, je remercie Virgile et Armelle Capoën.

Résumé

Cette étude concernant les pratiques de création en ligne chez les collégiens et lycéens mises en regard des apprentissages scolaires entend déterminer les liens possibles entre ces deux espaces d'apprentissages dans la perspective d'une intégration de la culture de la participation en ligne. Elle questionne la capacité de l'école à accompagner les élèves dans leur devenir d'acteurs à part entière de la culture de la convergence. S'appuyant sur une approche inductive en sociologie des usages, l'enquête qualitative a porté sur huit entretiens semi dirigés auprès de collégiens et lycéens de 15 à 18 ans, créateurs de contenus en ligne sur différentes plateformes de publication.

Il apparaît que le positionnement des élèves dans ce cadre dépend non seulement de leur rapport individuel à leur scolarité mais aussi des sphères de socialisation familiale et amicale. Les pratiques de création prennent en effet part à la construction de l'identité des adolescents, dans leur rapport à la culture qui s'étend aujourd'hui aux espaces de socialisation en ligne. Ces derniers constituent un nouveau champ d'expérimentation de l'identité, distinct du groupe de pairs hors ligne. Sont alors mis en lumière différents profils, qui dévoilent les tensions et porosités entre les injonctions scolaires et les pratiques créatives en ligne des élèves interrogés.

Mots clefs : pratiques créatives en ligne, adolescents, apprentissage, culture de la participation, connaissances scolaires, culture numérique.

Table des matières

Introduction.....	6
1 État de la question.....	9
1.1 Situer ce qu'est la création en ligne aujourd'hui : de Jenkins à Jenkins.....	9
1.1.1 De l'utilisateur chasseur-cueilleur au cultivateur-bâisseur.....	9
1.1.2 Une transformation sociale des usages.....	9
1.1.3 Émancipation vis-à-vis des industries culturelles.....	10
1.2 De l'usage à la pratique : la création comme vecteur d'identité.....	11
1.2.1 Dimension sociale et stabilité des usages.....	11
1.2.2 Rapports usage/pratique.....	12
1.2.3 Pratiques en ligne et exposition de soi.....	13
1.2.4 Usages du numérique et construction de l'identité chez les adolescents.....	14
1.3 Spécificités des créations en ligne et des contextes d'apprentissages.....	16
1.3.1 Des formes de création spécifiques.....	16
1.3.2 L'apprenant à l'initiative : Formel et informel dans les apprentissages en ligne.....	18
1.4 Cartographie des compétences numériques et difficultés de l'institution scolaire.....	21
1.4.1 Identifier les compétences.....	21
1.4.2 L'institution scolaire au défi des usages du numérique.....	22
1.5 Conclusion.....	25
2 Méthodologie.....	27
2.1 Démarche adoptée.....	27
2.1.1 Adaptation de la démarche qualitative à l'étude des activités de création.....	27
2.1.2 Limites de l'approche.....	28
2.2 Méthode de recueil de données.....	29
2.2.1 Choix du dispositif.....	29
2.2.2 Élaboration du guide d'entretien.....	29
2.2.3 Échantillonnage.....	30
2.2.4 Recrutement : difficultés éprouvées.....	31
2.3 Traitement des données.....	33
2.4 Conclusion.....	34

3	Analyse des données	35
3.1	Motivation des démarches.....	37
3.1.1	Deux types d’usages distincts des outils de créations en ligne	37
3.1.2	Aux origines de la démarche de création en ligne, les jeux d’influences et les pratiques culturelles	38
3.1.3	Intérêt personnel : entre socialisation et concrétisation.....	40
3.1.4	Les créations en ligne, objets de socialisation hors ligne	41
3.2	Elaboration des savoirs : de l’école à la pratique créative, de la pratique créative à l’école	43
3.2.1	Apports des contenus scolaires aux pratiques de création en ligne	43
3.2.2	De la construction de compétences par la pratique	44
3.2.3	De la pratique à l’école : Du regard critique à la disjonction.....	46
3.3	Participation en ligne : appartenir à une communauté	47
3.4	Pérenniser les pratiques : projections, variations et abandons	50
3.5	Synthèse de l’analyse transversale.....	51
3.6	Analyse longitudinale	52
3.6.1	Des pratiques créatives génériques : pérennité de la participation.....	53
3.6.2	Des pratiques de passionnés : pérennité du sujet.....	56
3.6.3	Des pratiques limitées à leurs plateformes	60
4	Discussion	64
4.1	Compétences partagées entre école et pratique personnelle : cloisonnements et porosités.	64
4.2	Articulation des sphères : entre socialisation et formation	65
4.3	L’appropriation, un enjeu collectif	66
4.4	De l’informel au non formel : une réévaluation des apprentissages dans le cadre de la participation	67
4.5	Implications professionnelles	68
	Conclusion	70
	Bibliographie.....	73

Introduction

Historiquement, le développement d'Internet comme espace médiatique s'est accompagné de l'image d'un espace public permettant la participation individuelle des usagers. Du forum aux réseaux sociaux numériques, les outils et dispositifs présents sur le web permettent tant les interactions individuelles que collectives, ouvrant la voie à des formes d'organisation dans l'ensemble des activités sociales (Cardon, 2013). Les interactions culturelles vis-à-vis du média ont engendré des modifications significatives dans l'accès et la création de savoirs aussi bien que dans les régimes d'expression des valeurs communes ou dans la conception des espaces de communication (Dahlgren, 2012). Du côté de la jeunesse, on observe un investissement des espaces en ligne où sont dans un premier temps transposés des usages sociaux antérieurs au web. Cependant, les propriétés et les dynamiques propres aux nouveaux supports de communication redessinent les formes de la socialisation (Boyd, 2008).

Dans le domaine de la création culturelle, ces mutations ont entraîné une modification des rapports entre production et consommation, qui a placé l'utilisateur en capacité d'agir plus concrètement sur la création de contenus (Jenkins, 2013). Ainsi, la rupture du modèle auteur-récepteur portée par les dispositifs d'expression en ligne amène à une redéfinition des modalités de la production culturelle. Ce changement de statut du récepteur est appréhendé de manière plus ou moins optimiste par la recherche, certains auteurs mettant l'accent sur le potentiel d'expression inédit qui est offert au grand public par la convergence des médias, tandis que d'autres insistent sur les fractures sociales nouvelles qu'elle ne manque pas d'engendrer. En effet, de nombreuses études mettent en évidence les carences des usagers de la génération dite « native du numérique » dans le domaine de la réflexivité vis-à-vis de leurs activités (Bourdaloie, 2013). La culture numérique de cette génération, construite sur des modes d'appropriation disjoints des bases institutionnelles pertinentes pour son développement, apparaît pour certains limitée à des compétences manipulatoires, insuffisantes, y compris dans le cadre d'une pratique ordinaire, qui demande une adaptation constante à des dispositifs en perpétuelle évolution (Cailleau *et al.*, 2012).

La question du transfert des compétences entre la sphère scolaire et la sphère privée dans le domaine du numérique est ainsi devenue une préoccupation lancinante dans le champ des recherches en SIC depuis de nombreuses années (Kerneis, *et al.*, 2012). De même, les *media studies* américaines, dont l'une des figures marquantes est Henry Jenkins, mettent en avant la nécessité de développer des stratégies institutionnelles afin de répondre aux exigences de

l'environnement médiatique actuel (Jenkins *et al.*, 2006). Dans le champ des sciences de l'éducation, des questions similaires sont abordées, qui tiennent compte de la spécificité des apprentissages sur les supports numériques (Fluckiger, 2008).

Conjointement à ces questionnements, les préoccupations portant sur la construction de soi à la période de l'adolescence s'orientent sur les usages que font les jeunes des outils numériques. La vie en ligne des adolescents devient en effet un champ d'exploration et de définition de l'identité où se croisent expression de soi, mise en valeur de la créativité et intégration aux communautés (Gallez et Lobet-Maris 2011). Les pratiques en ligne sont alors à considérer comme autant d'expériences de socialisation auxquelles le support numérique sert d'intermédiaire entre soi et les autres (Fluckiger, 2006). Si l'appropriation sociale des technologies de l'information et de la communication influe sur les modalités des pratiques individuelles (Proulx, 2005), sont à considérer les différentes sphères sociales auxquelles se rapportent les pratiques de création en ligne. En effet, les activités en ligne, en tant qu'activités électives, se trouvent à la croisée entre la sphère scolaire, les sphères familiales et les formes de socialisation entre pairs, l'influence de ces dernières dans la construction de l'identité à l'adolescence se voyant tempérée par l'émergence des socialisations en ligne (Barrère, 2011).

Notre étude prend appui sur les apports de ces recherches, en ciblant un public d'adolescents scolarisés qui sont actifs dans la création de contenus. L'institution scolaire prend désormais en compte l'importance du développement par les élèves des compétences nécessaires à l'acquisition d'une culture numérique propre à leur permettre d'intégrer la culture de la participation dont les pratiques créatives sont un mode d'accès exemplaire. Il s'agira donc pour cette étude d'observer comment les élèves créateurs de contenus en ligne perçoivent et articulent ces pratiques avec les apports des enseignements et les temps scolaires. L'approche adoptée est inductive, et se place dans la perspective de la sociologie des usages, dans la mesure où il s'agit d'observer des régimes de significations personnels, avant de pouvoir les croiser lors de l'analyse dans l'objectif d'inférer des points de convergence. L'étude se veut ainsi essentiellement exploratoire du sujet.

Étudier la manière dont les adolescents scolarisés conçoivent et articulent leurs pratiques créatives en ligne et les sphères d'apprentissages scolaires nous conduira à questionner les origines et les motivations qui poussent les jeunes à passer d'un usage de consultation et de communication en ligne à la production de contenus en ligne et à nous pencher sur la manière dont évoluent et se pérennisent ces pratiques. La manière dont s'élaborent les apprentissages

des supports numériques en ligne constituera de même une entrée importante de notre étude. Celle-ci sera mise en rapport avec l'appréhension des contenus d'enseignements scolaires par le prisme de l'expérience de la création en ligne. La question des modalités de l'implication dans la pratique créative aura pour horizon les dynamiques de construction de l'identité en ligne. En d'autres termes, il s'agira d'observer si les élèves créateurs de contenus s'appuient sur leurs apprentissages à l'Ecole dans le cadre de la socialisation en ligne autour de leurs pratiques de création. De même, il s'agira d'observer le rapport des individus aux communautés en ligne dans le cadre de leurs activités créatives. Enfin, la question du contexte social hors ligne permettra d'aborder le degré d'autonomie des élèves vis-à-vis de leurs pratiques ainsi que l'influence potentielle des regards extérieurs sur celles-ci.

Nous établirons dans un premier temps un état de notre question de recherche en abordant les divers apports de la littérature en lien avec le sujet, puis nous présenterons notre méthodologie de collecte, avant de faire état des résultats obtenus et de les discuter.

1 État de la question

Nous interrogerons dans un premier temps les modes d'appropriation des objets culturels issus de l'industrie par les usagers dans le contexte numérique afin de délimiter le contexte d'émergence des pratiques de création en ligne. Dans un second temps, dans le passage de l'usage à la pratique en ligne, le positionnement des individus au sein des groupes sociaux sera abordé, particulièrement en ce qui concerne la manière dont les pratiques culturelles numériques accompagnent le développement des adolescents. Il s'agira par la suite de considérer les spécificités de la création en ligne et des contextes d'apprentissage qui lui sont liés. Enfin, nous nous arrêterons sur la catégorisation des compétences nécessaires à la participation en ligne et sur la manière dont celles-ci questionnent la position de l'institution scolaire en matière d'éducation au numérique et par le numérique.

1.1 Situer ce qu'est la création en ligne aujourd'hui : de Jenkins à Jenkins

1.1.1 De l'usager chasseur-cueilleur au cultivateur-bâisseur

Le champ médiatique a évolué au point que l'on envisage de redéfinir l'usager idéal dans sa dimension sociale de citoyen non plus seulement comme une personne apte à déployer une réception critique de l'information médiatique mais bien comme un acteur à même de produire de l'information et de participer à l'organisation des communautés en ligne dans les dimensions sociale, symbolique et technique (Fastrez et De Smedt, 2010).

1.1.2 Une transformation sociale des usages

De fait, les apports des technologies de l'information et de la communication s'accompagnent de transformations sociales des usages. Ces usages ne sont plus à considérer comme individuels, mais socialement construits (Proulx, 2005). Dans le champ médiatique en effet, les usages des médias par un acteur se définissent dans un système culturel de référence, qui comprend l'ensemble de ses pratiques quotidiennes. La participation médiatique des usagers apparaît donc déterminée à la fois par l'expérience personnelle et par l'expérience collective des pratiques. Ces pratiques collectives et individuelles se construisent progressivement dans le temps et évoluent constamment (Pronovost, 1994).

1.1.3 Émancipation vis-à-vis des industries culturelles

Le sens construit par les acteurs est alors inscrit dans les rapports de pouvoir au sein de la société. Serge Proulx s'appuie sur l'ouvrage de Michel de Certeau *L'invention du quotidien* (De Certeau, 1980), afin de mettre en évidence l'écart entre usage attendu des objets culturels et l'usage actualisé par les individus. Dans cet écart, la dynamique émancipatrice de l'usage vis-à-vis des industries culturelles est mise en avant. En effet, dans les domaines culturels que sont par exemple la consommation, l'habitat ou la lecture, s'observent des écarts entre les préconisations fournies par les industries culturelles et les pratiques des personnes. Ces écarts sont autant d'indices de la créativité des « gens ordinaires » et prennent une place importante dans l'affirmation en tant que sujets des pratiquants (Proulx, 2005).

Il existe un lien de filiation entre participation en ligne, domaine auquel les pratiques de création appartiennent, et la culture fan, comme le montre le parcours de recherche d'Henry Jenkins, retracé par Aurore Gallarino (Gallarino, 2013). En effet, en se penchant sur les communautés de fans d'un point de vue ethnographique, Henry Jenkins met en évidence, à partir de la notion de braconnage empruntée à Michel de Certeau, non seulement la richesse des productions déjà mise en avant par les *fan studies*, mais aussi la dimension sociale de ces pratiques organisées au sein de communautés d'acteurs culturels. Co-construction des savoirs, et position revendicatrice des publics vis-à-vis des producteurs sont donc présentes à l'orée de la décennie 90, tandis que se démocratisent les technologies de l'information et de la communication. De fait, les *cultural studies* apportent, avec la notion de « texte médiatique », une réflexion sur les contraintes qu'imposent des formats produits et la dynamique qui en résulte en termes de réception. D'un point de vue sociologique cependant, les études portent sur les rapports de domination entre les producteurs et leurs publics (Servais, 2012). C'est donc en toute logique que l'on évoque les pratiques des communautés de fans comme des formes de résistance des publics face à la domination des producteurs de contenus.

On assiste alors à l'émergence d'un mouvement culturel. Henry Jenkins suit de près le mouvement des cultures fan vers ces nouveaux supports et forge la notion de culture de la participation - mouvement culturel du bas vers le haut, appuyé sur les pratiques des cultures fan, et qui tend à s'étendre à des communautés élargies. Les principales caractéristiques de cette culture sont qu'elles doivent permettre l'expression artistique et l'engagement civique en s'appuyant sur les outils numériques, que le tutorat informel s'y développe, que les membres des communautés pensent que leurs contributions sont importantes et que des liens sociaux se

développent autour des créations de chacun (Jenkins *et al.* , 2006). Cette culture de la participation est confrontée au mouvement descendant des industries culturelles, modifiant par là le positionnement des médias dans leurs approches de la production, leurs modèles économiques, leurs positions dominantes vis-à-vis des publics.

Dans ce double mouvement émerge ce que Jenkins nomme *convergence culture*, comme évolution de l'écosystème médiatique. Cette évolution voit sa concrétisation dans la diffusion grand public d'œuvres telles que Matrix, que Jenkins analyse comme une œuvre-monde, une fiction non plus basée uniquement sur un média unique, mais étendant ses développements sous plusieurs formes médiatiques. Dans le même temps, le champ de la création *transmedia*, que les communautés de fans investissaient auparavant, est exploré par les industries culturelles (Gallarino, 2013). Les publics s'engagent également plus avant dans les processus d'extension des œuvres, comme le montre le cas des luttes juridiques autour des *Potterfictions*, les auteurs amateurs de récits alternatifs à l'œuvre de J.K. Rowling s'organisant pour défendre leur droit en tant que public à s'appropriier l'œuvre originale et à y apporter des développements, exprimant à la fois leur expérience de lecteurs et leur propre créativité (Jenkins, 2013).

Si internet fournit aux amateurs les moyens techniques d'accéder à la création, il est dans le même temps un espace d'apprentissages. Les conditions nécessaires à la pratique créative sont à la fois d'ordre culturel et d'ordre matériel, et la montée en puissance du numérique domestique s'accompagne d'une augmentation de ces pratiques. De cette conjonction des conditions de la mise en œuvre des pratiques amateurs à grande échelle émerge une forme de réception créative, très visible dans le domaine artistique et notamment dans les communautés de fans, où le partage d'expériences se double de mises en application à travers les détournements, les réemplois et l'intégration de parties d'œuvres de l'industrie culturelle à des œuvres d'amateurs (Flichy, 2010).

1.2 De l'usage à la pratique : la création comme vecteur d'identité

1.2.1 Dimension sociale et stabilité des usages

L'usage tel que défini par Gilles Pronovost (Pronovost, 1994) s'inscrit dans des schémas collectifs, faisant référence à la place des individus dans les sociétés. Il est stable dans le temps, au sein de groupes sociaux élargis. Cette définition des usages devient opérante lorsqu'on étudie les pratiques, puisqu'elle est adossée chez Serge Proulx (Proulx, 2005) à la notion d'appropriation. C'est en effet une catégorie pertinente pour la description des modes d'intégration de compétences lors d'une utilisation quotidienne des technologies chez les

individus autant que chez les groupes. Appliquées au contexte de la convergence numérique, ces deux catégories permettent notamment de décrire la réorganisation sociale autour des outils apportés par l'internet. Les processus d'appropriation sont soumis à quatre conditions. Tout d'abord, il s'agit de la maîtrise des outils d'un point de vue technique et cognitif (ce qui correspond à l'élaboration de compétences propre à l'usage de ces outils). La seconde condition consiste en un usage ancré dans le quotidien. La troisième condition est que l'usage répété doit permettre le développement des conditions propres à la création, comme actualisation de pratiques inédites dans le champ social. Enfin, l'appropriation doit être collective et déboucher sur une prise en compte des usages dans les politiques publiques et dans les processus d'innovation, c'est à dire une appropriation sociale de l'outil (Proulx, 2005).

1.2.2 Rapports usage/pratique

Le deuxième point qui s'ouvre avec l'intégration de ces notions est la question du rapport entre usage et pratique. Si la notion d'usage renvoie à l'intégration au quotidien d'applications socialement situées des objets, alors on entendra le concept de pratique comme une conduite dont le processus est organisé en fonction d'objectifs, de finalités (Paul, Perriault, 2004). Par conséquent, la pratique, comme la conduite d'un projet, s'inscrit dans une durée qui ne renvoie pas au quotidien ou à la durée longue de l'usage, mais s'appuie sur une culture des outils et des savoirs, et poursuit une logique.

On relèvera en particulier la dimension réflexive apportée par la notion de pratique, qui n'est pas présente dans celle d'usage. La pratique implique à la fois une réflexion sur les méthodes à employer pour poursuivre un objectif, et une régulation de l'activité. On choisira donc de considérer la notion de pratique comme activité appuyée sur des usages, qui permettent l'appropriation des outils, l'intégration de savoir-faire, d'éléments culturels, et rapportent socialement les objectifs poursuivis par la pratique à des objets partagés par les groupes sociaux. En d'autres termes, une pratique est portée par l'ensemble du groupe social puisque elle relève de conditions particulières d'un ou de plusieurs usages, mis en œuvre par le praticien dans un objectif déterminé. Les pratiques sont « sous tendues par des représentations, des savoirs, une logique et un raisonnement, marquées par une appréciation de soi et des autres, et révélatrices d'une culture qu'elles enrichissent éventuellement en retour » (Paul, Perriault, 2004).

Si la construction des usages passe par une relation entre l'individu et l'outil, où sont mis en jeu des mécanismes cognitifs, les études relèvent d'importantes variations dans les degrés d'implication de l'appropriation par les usagers des TIC. Une minorité seulement exploite le potentiel des outils numériques. Ces variations sont liées au degré d'attente des usagers, qui lui-même engage l'identité personnelle et l'identité sociale des individus. Il s'agit alors d'affirmer conjointement son appartenance à un groupe social et sa singularité au sein du groupe. Par conséquent les formes d'appropriation des TIC n'échappent pas au marquage social, qui signe l'appartenance à un genre ou à une génération (Jouet, 2000).

1.2.3 Pratiques en ligne et exposition de soi

Ces dynamiques prennent un aspect particulier dans le domaine de l'autoproduction en ligne, où il s'agit en un même temps de maintenir des liens conversationnels entre les personnes, et de tirer profit des potentiels de reconnaissance individuelle que les dispositifs permettent. L'exposition de soi en ligne apparaît donc comme un enjeu d'appropriation des outils numériques, où il s'agit de négocier au mieux les conditions de la production, en fonction de l'aspiration à un idéal de présentation de soi et les contraintes imposées par les plateformes techniques (Cardon, 2008). Se déploient alors dans les pratiques créatives amateurs des stratégies énonciatives qui doivent concilier d'une part la mise en avant d'une subjectivité où les connaissances et les compétences mises en œuvre permettent la valorisation, et d'autre part l'ouverture au public, qui permet la reconnaissance sociale en ligne (Millette, 2012). L'identité personnelle en ligne s'analyse alors comme une dynamique plus qu'un état. Cette dynamique prend appui sur l'espace numérique comme lieu d'expérimentation où il s'agit de tirer profit du potentiel d'exposition et d'en mesurer les effets. Projection et occultation de traits de la personnalité réelle sculptent des identités en ligne, et les pratiques créatives permettent d'articuler identité agissante et identité virtuelle, en s'appuyant notamment sur les communautés d'intérêt et les outils de mesure de la réputation (Cardon, 2008).

Si les premiers outils déployés sur le web pour mesurer l'autorité d'un contenu, dont le *PageRank* de Google est le plus emblématique, avaient pour effet de focaliser l'attention sur le contenu indépendamment de son auteur, en prenant la mesure du nombre de liens pointant vers les pages produites, la multiplication des indicateurs de popularité advenue avec le web 2.0 réoriente le positionnement des personnes-auteurs vers la mise en scène de la situation d'énonciation. Du nombre de commentaires associé à un contenu en passant par le nombre de vues jusqu' aux *likes* attribués à un contenu diffusé, les plateformes permettent aux créations

amateurs de devenir des champs d'expérimentation de l'identité virtuelle, en rendant possible la mesure de l'efficacité d'une posture énonciative parallèlement à la mesure de la validité des contenus publiés. C'est dans la relation sociale avec le public que se construit la popularité et ainsi la position sociale de l'internaute qui partage du contenu (Cardon, 2013). La production de contenu en ligne constitue donc un mode de construction de l'identité en ligne où sont mises en avant l'appropriation des outils numériques par l'individu ainsi que sa capacité à interagir avec le public à travers les modalités mêmes du partage.

1.2.4 Usages du numérique et construction de l'identité chez les adolescents

Les adolescents en ligne : expériences de la construction de soi

Il s'avère nécessaire de considérer les usages des technologies numériques chez les adolescents, afin de saisir le contexte social dans lequel émergent les pratiques de création. Chez les adolescents, ces pratiques prennent un aspect particulier : la socialisation et la construction identitaire (François, 2007), faisant continuum avec la vie en ligne des jeunes (Gallez et Lobet-maris 2011), comme étant une des formes possibles. Sarah Gallez et Claire Lobet-Maris étudient d'un point de vue ethnographique les pratiques sociales d'internet chez des jeunes de 12 à 18 ans. La question est ici abordée d'un point de vue fonctionnel, l'usage d'internet étant envisagé comme un outil de construction de son identité et de définition de son environnement, ancré dans les conditions de vie, entre expérience individuelle et collective de l'adolescence. La question soulevée par les chercheuses dans le cadre du projet TIRO (*Teens and ICT, Risks and Opportunities*) consiste à saisir les raisons pour les jeunes de s'engager dans une utilisation communicationnelle d'internet plutôt que de se cantonner à une utilisation ludique.

Les univers d'usages du numérique qui se dessinent montrent une partition dans l'engagement, dont témoigne la permanence de l'identité en ligne, qui se retrouve dans les différents types de plateformes utilisées (*Chat/jeux vs jeux en réseau/réseaux sociaux*). L'engagement dans une construction d'identité au long cours se retrouve dans les « usages du faire », du côté des jeux en réseau, et des sites de contenus. On retrouve dans le profil du joueur en réseau les caractéristiques de socialisation de la *fan culture*, avec l'intégration à une communauté fortement codifiée, ainsi qu'une valorisation de l'engagement à travers la coopération. À l'opposé de l'axe des usages, on trouve des pratiques de *blogging* qui permettent

de souder des groupes hors ligne. Dans ce cas, l'espace social en ligne devient une extension de la sphère privée collective.

La sociabilité instrumentée

Le blog fut l'un des premiers outils du web social, et constitue une référence pertinente pour l'étude des comportements et des investissements émotionnels des jeunes au sein des espaces en ligne. Dans le domaine des sciences de l'éducation, la question de l'appropriation de l'outil-blog, comme appropriation culturelle et intégration de codes sociaux a fait l'objet d'études, sous l'aspect de la « sociabilité instrumentée ». Cette formule met en exergue le rôle de médiateurs des outils développés sur le web. Prenant appui sur la large diffusion des usages tant de consommation que d'autoproduction chez les jeunes, Cédric Fluckiger (Fluckiger, 2006) étudie les processus d'appropriation de ce support en particulier, chez les individus et au sein des groupes sociaux, en amont des usages stabilisés. Les relations entre développement individuel et appropriation des outils de socialisation sont alors mis en évidence. Le blog apparaît comme un moyen d'intérioriser un ensemble de normes et de valeurs propres à la culture juvénile, et à terme un moyen d'expression de soi. Il devient le témoin d'une transition entre le cadre de référence parental et les groupes adolescents. Ici encore, l'apprentissage technique n'est jamais disjoint de l'apprentissage du sens revêtu par les formes d'expression.

La pratique de création de contenu est une pratique sociale qui accompagne le développement des adolescents, et l'utilisation des supports techniques évolue en fonction de ce développement. Le processus menant de la consommation à la création de contenu apparaît soumis à un ensemble de conditions, dont l'intégration dans la durée de l'usage, l'accès à un matériel informatique le plus autonome possible, et l'implication dans l'acquisition de savoir-faire qui pour être relativement accessibles, n'en constituent pas moins un obstacle pour certains (Fluckiger, 2006). Enfin, un lien essentiel est à relever entre besoin d'expressivité et besoin d'évaluation, dans le processus d'appropriation du support, tant la pratique de *blogging* est liée à la négociation de la place des jeunes au sein de leurs groupes (Fluckiger, 2006).

Les pratiques créatives amateur

Le développement des outils numériques et la convergence des technologies en général favorisent la montée en puissance de pratiques créatives amateurs, appuyées sur la circulation des savoirs et la capacité à rendre visible à grande échelle les contenus. Ces activités se déploient dans les domaines de l'art, de la connaissance et du débat public (Flichy, 2010). Les plateformes de partage de vidéos autoproduites notamment ont vu se multiplier la diffusion des

créations de fans, et le nombre de personnes ayant réalisé un film en France a doublé entre 1997 et 2008. De manière générale, les usages créatifs du numérique sont à considérer comme étant en hausse, de nouvelles formes de créations étant apparues aux côtés des pratiques antérieures au numérique (musique et dessin par exemple), qui elles même ont largement migré sur les supports en ligne. Les pratiques de la vidéo et de la photographie, de l'écriture sur support numérique, et l'ensemble des pratiques créatives en ligne concernent en particulier les 15-24 ans (Donnat, 2009). Dans un contexte où les jeunes de 17 ans et plus font un usage quotidien des ordinateurs, les études observent une migration des pratiques artistiques vers les supports numériques. Ainsi, 69 % des 17 ans font un usage quotidien de leurs postes informatiques (ordinateurs et téléphones), notamment pour la mise en œuvre de pratiques créatives. En outre, l'ordinateur qui endosse les rôles d'outil de travail dès la fin du collège et de support ludique et communicationnel se trouve à la croisée des centres d'intérêt des adolescents (Berthomier, Octobre, 2011). Ce sont dans les temps informels que vont se déployer ces pratiques, temps où la culture peut endosser le rôle de catalyseur de l'identité. Les pratiques créatives, comme les pratiques culturelles, permettent aux adolescents de tester des mises en scène de leur identité, de chercher à construire des mondes personnels et à les confronter afin de se construire en tant qu'individus (Dahan, 2013).

1.3 Spécificités des créations en ligne et des contextes d'apprentissages

1.3.1 Des formes de création spécifiques

Dans la pratique, les modes de consommation culturelle sont désormais indissociables des outils technologiques. De même, réception et création se voient étroitement imbriquées, comme le soulignent Monique Richard et Nathalie Lacelle (Richard et Lacelle, 2014), dans le domaine des arts visuels en 2014. Les pratiques de création informelles des jeunes sont en effet au cœur de recherches appliquées à la pédagogie dans ce domaine, et rejoignent les questions abordées par les sciences de l'éducation. Le cadre d'analyse posé pour étudier les pratiques comporte ici deux concepts clés, l'un appartenant au domaine artistique, et décrivant les modes d'appropriation des éléments sémiotiques par les artistes : l'hybridité, l'autre relevant des sciences de l'information et de la communication, et renvoyant à la notion de littératie : la multimodalité. Le concept d'hybridité avancé par les auteurs correspond à la génération de formes nouvelles à partir d'éléments empruntés à différents ensembles. Il est complémentaire

à celui de multimodalité, qui lui recouvre, dans le cadre de la production de sens, la mise en œuvre de supports de communication multiples. La Littératie Médiatique Multimodale correspond à une capacité à accéder, analyser évaluer et créer des unités de sens par combinaison d'unité de sens multiples provenant de supports hétérogènes. Cette capacité serait donc centrale dans le cadre des pratiques créatives, puisqu'elle constitue un mode d'accès au contenu intrinsèquement lié à son usage potentiel. La LMM permet donc de rendre compte de la mise en œuvre de compétences acquises tant en réception qu'en production, et convoquées selon des modes variant selon les supports.

Si les adolescents ont la possibilité de devenir des créateurs de contenus en ligne, il s'agit alors pour les sciences de l'information et de la communication de déterminer dans quelle mesure leurs pratiques témoignent de la mise en œuvre de compétences propres aux supports impliqués, et mettant en évidence l'émergence d'une réelle « culture informationnelle » (Tabary-Bolka, 2009). Appréhendées comme éléments révélateurs d'une « *culture fan* » située (Le Guern, 2002, cité par Tabary-Bolka, 2009), puisque prenant place dans le contexte de la culture adolescente, les pratiques de redocumentarisation d'images produites par les industries culturelles sur des supports aussi variés que les blogs, forums, pages web et *fan art* révèlent une transposition de pratiques préexistantes au web exigeant cependant des savoir-faire nouveaux, appliqués aux outils numériques et à la publication. Il apparaît cependant un écart entre les habiletés déployées dans la pratique et l'élaboration d'une culture de l'information, qui relève notamment d'une réflexivité quant aux outils et méthodes employés, ainsi qu'une distance critique par rapport aux effets du « tout informationnel » (Serres, 2007, cité par Tabary-Bolka, 2009). En effet, l'une des caractéristiques les plus saillantes de l'apprentissage des outils de publication est sa nature mimétique. Si le passage d'une forme médiatique à l'autre, illustré par les pratiques de redocumentarisation des images, est un indice de la *transliteracy*¹, il s'avère plus délicat de parler de compétences informationnelles chez les adolescents, tant sont la plupart du temps occultées les dimensions réflexives des pratiques, notamment en ce qui concerne le respect du droit moral et patrimonial des auteurs (Tabary-Bolka, 2009).

L'ensemble des pratiques en ligne constitue un champ d'activités choisies par les adolescents, qui entrent dans le cadre des activités électives (Barrère, 2011), et impliquent de

¹ Capacité à lire, écrire et interagir sur l'ensemble des plateformes médiatiques accessibles en ligne et hors ligne, en passant des unes aux autres (Tomas *et al*, 2007).

réels investissements en terme de temps et d'apprentissage, qu'il s'agisse d'acquérir des savoir-faire directement liés aux plateformes de publication, de compétences dans les domaines de l'expression ou de compétences sociales. Les apprentissages dans le domaine des réseaux portent notamment sur la capacité à intégrer de nouveaux sous-groupes : les communautés.

1.3.2 L'apprenant à l'initiative : Formel et informel dans les apprentissages en ligne

Afin de saisir les articulations possibles entre les formes d'apprentissage institutionnelles et les autres, une catégorisation des apprentissages informels s'avère nécessaire. En effet, différentes sphères sociales d'apprentissage s'entrecroisent au cours de la formation des personnes, constituant autant d'expériences que le sujet va pouvoir invoquer au moment de mettre en œuvre ses capacités. Daniel Schugurensky (Schugurensky, 2007), qui étudie notamment les politiques éducatives, en lien avec les formes d'apprentissage non formelles, reprend les trois concepts proposés par Philip Coombs (Coombs, 1968 ; Coombs *et al.*, 1973; Coombs et Ahmed, 1974; cités par Schugurensky, 2007), afin de séparer les contextes d'apprentissages. Ainsi, l'éducation formelle renvoie à celle qui est dispensée par l'institution, avec pour caractéristiques principales la dimension propédeutique et certificative, tandis que l'éducation non-formelle correspond aux éducations en marge du système éducatif, mais conservant une organisation liée aux objectifs qu'elle se propose. Enfin, l'apprentissage informel est constitué par le reste des situations d'apprentissage. Schugurensky relève un paradoxe concernant la valorisation des apprentissages formels vis-à-vis des situations informelles. En effet, il semble qu'une majorité des apprentissages les plus élémentaires et significatifs dans tous les domaines de la vie courante sont menés de manière informelle (de l'apprentissage de la langue au système de valeurs par exemple). La notion d'expérience est ici centrale, puisqu'elle détermine la différenciation dans les apprentissages (Schugurensky, 2007). Une distinction supplémentaire est à appliquer dans la conception de l'apprentissage informel qui peut être déterminée en fonction du lieu (hors de l'école par exemple), ou en fonction de la méthodologie adoptée (car il est possible, et sans doute courant de poursuivre des apprentissages informels au sein de l'école et dans le même temps en dehors de tout cadre programmatique). On évoquera alors l'ensemble de ces formes d'apprentissage sous le terme de « curriculum caché » (Schugurensky, 2007). Parmi les apprentissages informels, trois formes sont déterminées par le croisement de catégories d'intentionnalité et de conscience : les apprentissages auto-dirigés, les apprentissages fortuits et les apprentissages tacites (ou

socialisation). Ces trois catégories sont opérationnelles dans le cadre des pratiques de création en ligne chez les jeunes, lorsqu'on les replace dans leur contexte d'émergence où technologies et socialisation vont de pair.

On observe, avec le développement des technologies de l'information et de la communication, des modifications dans les conceptions des apprentissages non institutionnels. Une constante dans cette approche est qu'elle est à l'initiative de l'apprenant (Duthoit *et al.*, 2011). L'apport externe au contexte scolaire que constitue le forum est envisagé dans la dynamique globale de l'apprentissage. Constitué comme un dispositif médiatique à part entière, cet outil pose un cadre où tout échange constitue un rapport entre une personne disposant de plus de connaissances et une autre apportant un problème à résoudre. Analysant le processus du point de vue des conceptions socioconstructivistes, les auteurs décomposent le processus de changement d'état de l'apprenant, en trois dimensions : un moment (où s'exprime un besoin), une intention, et une stratégie. Cet apport permet de mettre l'accent sur la grande autonomie des individus vis-à-vis de l'apprentissage dans ce cadre, ainsi que sur la capacité, selon le contexte, de mettre en œuvre des stratégies de régulation de l'activité. Les capacités sont donc engagées par les usagers du forum afin de parvenir à résoudre un problème ou de répondre à un besoin dans le cadre d'un projet d'apprentissage. La particularité du forum de discussion est l'évolutivité du statut de l'utilisateur en fonction de son apport au fil du temps, indépendamment d'autres considérations, ce qui le différencie du cadre formel institutionnel du point de vue de la reconnaissance (Duthoit *et al.*, 2011). Au fil de l'évolution du projet d'apprentissage ou de la résolution d'un problème se joue donc autre chose, à savoir une négociation de la place de l'individu au sein du groupe, ce qui souligne l'importance des compétences sociales nécessaires à la participation en ligne (Jenkins *et al.*, 2006).

Florence Quinche (2008) dans son enquête sur les spécificités communicationnelles des usages des forums par les adolescents renvoie à certaines des compétences listées par Henry Jenkins (Jenkins *et al.*, 2006). L'auteure met en avant l'intérêt pour les adolescents d'un outil de communication où ils peuvent « choisir leur propre cheminement », ce qui renvoie à une capacité d'agir renouvelée à travers la consultation dirigée de contenus. Une constante du forum, est qu'il est choisi en fonction d'un thème et les locuteurs rassemblés autour d'un intérêt commun. C'est donc un support original de socialisation qui permet l'accès à des repères culturels alternatifs, et devient un lieu de « maîtrise culturelle » au sens où l'adolescent peut le cas échéant devenir apte à transmettre ses connaissances (Quinche, 2008).

Ces problématiques peuvent être rattachées à celle des phénomènes de rupture et continuité dans les apprentissages formels et informels. Émerge alors une dynamique de construction des pratiques concentrique, les expériences se diversifiant et les champs d'applications se multipliant à partir des activités personnelles, et non pas à partir des enseignements. Au cours de cette dynamique, sont mises en œuvre des capacités en tant que réponses appropriées à l'environnement. Ce sont donc des « capacités engagées », qui façonnent, lors de leur mobilisation, autant l'individu que son environnement (Delamotte et Liquète, 2010). Il s'agit de saisir cette dynamique comme une construction progressive du sens donné à leurs actions par les jeunes, qui passe par l'engagement des capacités lors de l'expérience, et ne se départit pas du cadre de l'apprentissage. Situer les conditions de l'appropriation des outils numériques dans cette dynamique amène donc à interroger les rapports entre apprentissage formel et informel, lors des activités. Les catégories du formel et de l'informel sont applicables aux activités elles-mêmes. Ces activités permettent en effet de structurer des apprentissages, à travers l'imitation et l'implication au sein de communautés d'utilisateurs (Delamotte et Liquète, 2010).

Dans le champ des nouvelles technologies, les modalités des apprentissages sont extrêmement variées. Dans le cadre du jeu vidéo par exemple, les apprentissages formels et informels sont imbriqués, ce qui rend la séparation entre les deux dimensions presque inaccessible à l'analyse. On constate cependant l'existence de structures de formalisation empruntées à la tradition (modèle du compagnonnage), qui sont adaptées aux impératifs ludiques (Berry, 2011). Dans le cas des pratiques de fan de jeux vidéo, les expériences de création médiatique sont à considérer comme des moments d'apprentissage à part entière. Les nombreuses études concernant les relations entre formel et informel dans les apprentissages permettent essentiellement de dégager cet entrelacement, et il convient de considérer le domaine éducatif comme un continuum entre apports formels et informels, où se recoupent les différentes formes éducatives, les expériences d'apprentissage et le degré de participation de l'apprenant (Brougère et Bézille, 2007).

Si l'on s'en réfère à la définition de Pierre Rabardel (Rabardel, 1995), psychologue ergonomiste, la notion de schème se définit comme suit : « Tout schème constitue une totalité, c'est à dire une ensemble d'éléments mutuellement dépendants et ne pouvant fonctionner les uns sans les autres. ». L'activation des schèmes d'action est dépendante des différents contextes

sociaux auxquels sont confrontés les individus. Ainsi, le sens donné à une tâche permet d'activer les éléments qui constituent le schème. Si la description des schèmes semble ne pas laisser de place à un quelconque transfert, la coordination entre eux des schèmes isolés pour former des ensembles ayant des propriétés nouvelles peut être observée, et reste possible notamment chez le petit enfant, et ce dans le cas où un objectif nouveau et qui n'est pas immédiatement accessible se présente (Rabardel, 1995). Cette configuration est cohérente avec la notion de capacités engagées que choisissent Delamotte et Liquète pour décrire les phénomènes d'appropriation (Delamotte et Liquète, 2010).

Une mobilisation des acquis afin de répondre aux besoins d'une démarche active pourrait ainsi être à l'œuvre. Ainsi, dès 1999, Philippe Perrenoult (Perrenoult, 1999) s'appuyant sur les acquis de l'ergonomie, décrit la mobilisation de connaissances dans l'action située. De plus les situations qui amènent à mobiliser des acquis antérieurs permettent de les relativiser, de les coordonner ou encore de les préciser. Toute situation qui développe de nouvelles connaissances s'appuie alors sur des acquis et les mobilise, même si ce n'est pas le but initial.

1.4 Cartographie des compétences numériques et difficultés de l'institution scolaire

1.4.1 Identifier les compétences

Au-delà du domaine de la littératie, l'accès à la culture de la participation est conditionné à l'acquisition d'un ensemble de compétences déterminant autant le rapport à l'apprentissage dans le contexte numérique que les attitudes vis-à-vis des communautés ou les capacités d'agir dans un environnement transmédiatique. Henry Jenkins et ses collègues identifient ainsi douze domaines de compétences, qui outre les compétences informationnelles, sémiotiques et techniques, touchent à la forme d'engagement dans un apprentissage, aux modalités d'interaction avec l'environnement numérique, aux capacités à prendre part aux formes d'organisation nécessaires pour poursuivre des objectifs communs avec d'autres et à l'adaptation aux perspectives, normes et valeurs de différentes communautés. Le domaine de l'appropriation délimite les capacités nécessaires à créer du sens à partir de contenus médiatiques préexistants, celui du *multi-tasking* renvoie à la capacité de porter son attention sur les éléments importants dans un environnement complexe. La cognition distribuée correspond aux interactions avec les outils numériques qui permettent d'augmenter les capacités. L'intelligence collective recoupe les activités de mutualisation et de partage

d'expérience et de compétences par l'intermédiaire des TIC, et la réflexion collective autour d'objectifs communs. La navigation transmédiatique amène les usagers à suivre les flux d'information, les déroulements fictionnels à travers leurs différents supports. Le *networking* rejoint les compétences en recherche, traitement et diffusion de l'information. Le champ de la négociation amène à comprendre et s'intégrer à différentes communautés, et à en saisir les différentes perspectives et normes (Jenkins *et al.*, 2006).

Prenant notamment appui sur ces travaux, en ce qu'ils introduisent la dimension de compétences sociales dans le champ de la littératie médiatique et afin d'être en capacité d'évaluer l'acquisition des compétences dans le domaine de la participation, Pierre Fastrez (Fastrez, 2010) établit une matrice de compétences médiatiques qui permet d'identifier les domaines de compétences couverts selon le type d'activité menée par l'utilisateur. Cette cartographie des compétences en littératie médiatique s'étend selon deux axes : un axe consacré aux compétences déployées (écriture, lecture, organisation, navigation) et un axe lié à la dimension médiatique abordée (informationnelle, technique, sociale). Permettant d'une part de relier de façon dynamique les différentes définitions de la littératie médiatique et d'autre part de mettre en évidence les relations entre compétences et pratiques médiatiques, cette matrice est un outil qui doit permettre de confronter les apports effectifs de l'éducation aux médias et les compétences qu'exige l'environnement médiatique actuel (Fastrez, 2010). Ramenant la question au plan des compétences sur lesquelles l'institution scolaire insiste, le tableau met en lumière les carences institutionnelles notamment en ce qui concerne l'apprentissage de compétences sociales dans l'environnement médiatique (Fastrez 2010).

1.4.2 L'institution scolaire au défi des usages du numérique

Jenkins et son équipe se penchent sur les enjeux éducatifs qui relèvent de l'accès à la culture de la participation, où les pratiques de consommation ne sont plus dissociées de la production et du partage. Si l'institution prend part à l'éducation aux médias, il apparaît que certaines compétences s'élaborent de manière informelle, quand elles ne sont pas acquises au sein des familles, chez les jeunes qui les mobilisent (Jenkins *et al.*, 2006). L'aspect d'implication communautaire de la culture de la participation, déplaçant les manifestations de la culture informationnelle du caractère individuel vers des formes d'engagement au sein des groupes humains met l'accent sur les compétences sociales et par là-même renvoie à

l'acquisition de codes sociaux, débordant largement l'approche méthodologique des apprentissages médiatiques et informationnels.

Trois axes de questionnement, portant sur un possible *Participation gap*², le *Transparency problem*³ et l'*Ethics challenge*⁴, relevés par les chercheurs (Jenkins *et al.*, 2006), pourraient constituer à terme des inégalités dans l'accès et empêcher les individus de tirer profit des outils à disposition pour participer pleinement à cette culture. Le *Participation gap*, en particulier, décrit un inégal accès aux opportunités, aux expériences, aux aptitudes et savoirs nécessaires à la participation. Portant sur un ensemble de compétences à mettre en œuvre pour être porteur de cette culture, le lien avec les apprentissages scolaires et leur évolution dans ce cadre est primordial. Le *Transparency problem* pointe l'inaptitude des jeunes à considérer les médias numériques qu'ils utilisent en tant que média, c'est à dire comme dispositifs élaborés à des fins prédéfinies. L'*Ethics challenge* relève du constat que les questions liées aux postures individuelles et aux choix qu'effectuent continuellement les usagers-participants lors de leurs activités ne sont pas suffisamment soulevés par ceux-ci.

Les promesses de la convergence médiatique sont tempérées par les difficultés des usagers à intégrer les compétences nécessaires pour évoluer au sein de la culture de la participation. Si des éléments montrent l'émergence de cette culture au sein des communautés en ligne (Jenkins, 2006), du côté européen, les études aux confluences des sciences de l'éducation et des SIC se penchent sur les pratiques réelles des utilisateurs pour mettre en évidence les carences en matière de compétences, qui peuvent freiner l'accès à cette culture. La mise en œuvre d'une éducation aux médias et à l'information prenant en compte les évolutions de l'environnement médiatique s'avère alors nécessaire pour permettre aux individus de construire cette culture (Kerneis *et al.*, 2012). Ces préoccupations rencontrent les éléments contextuels mettant en difficulté l'institution scolaire depuis la massification. L'isolation de cette institution encore marquée par la tradition et les aspirations de la culture humaniste participe à la perte de son statut de repère culturel, rôle désormais endossé par les médias et les pairs (Pasquier, 2005), ce qui rejoint le constat d'une désinstitutionnalisation des pratiques culturelles (Octobre, 2009).

2 Fossé entre individus en matière de participation

3 Problème de la transparence des interfaces

4 Défi éthique

De fait, pour Cédric Fluckiger (Fluckiger, 2008), plusieurs écueils empêchent le transfert de compétences acquises hors l'école dans les enseignements, à commencer par la rareté des usages scolaires, les contraintes qu'ils impliquent pour répondre aux nécessités de la planification des apprentissages, et le décalage induit vis-à-vis de la variété et de la densité des usages personnels. Chez les collégiens, une distinction nette des finalités entre pratiques personnelles et scolaires est établie. Du point de vue des pratiques personnelles, Internet se voit décrit comme un « objet social » dont l'utilisation est conditionnée à des négociations au sein des sphères privées, où l'appropriation des outils est menée au contact des proches, tandis que la pratique dans le cadre institutionnel est rigoureusement encadrée et fortement liée à des contraintes de finalités. Dans l'expression même des élèves, le terme de « recherche » ne s'applique qu'au cadre scolaire, et ne recouvre pas les recherches effectives menées dans le cadre des loisirs (Cordier, 2011). Cédric Fluckiger met donc en évidence l'intégration de schèmes d'utilisation (Rabardel, 1995), qui sont contextualisés, et par là-même ne peuvent faire l'objet de transfert. Ainsi, en fonction de la situation sociale dans laquelle évoluent les élèves, les actions engagées le seront de différentes manières, matérialisant la disjonction entre les sphères scolaire et privée.

Les pratiques d'expression et les pratiques créatives permettent la forme d'une éducation hors l'école où les adolescents se forment indépendamment de l'institution. Les apports de cette formation sont tels que l'on peut observer la réalisation d'un cursus parallèle à l'officiel. S'y construisent des projets de vie alternatifs à ceux proposés par l'orientation scolaire, et qui ont pour caractéristique leur illégitimité. Les pratiques électives se trouvent donc au centre de tensions entre injonctions scolaires, attentes des parents et choix personnels. Si ces activités sont perçues comme des lieux de réalisation de soi, ils revêtent pour certains adolescents l'aspect du rêve, tandis que pour d'autres, il s'agit de combiner les itinéraires de formation parallèles afin de concrétiser leurs aspirations (Barrère, 2011).

Les études concernant une différenciation des usages scolaires et privés, dans lesquels les usages de l'internet social sont inclus, convergent pour confirmer cette disjonction des sphères d'utilisation (Delamotte et Liquète, 2010). Les élèves témoignent de difficultés à lier les activités scolaires et personnelles. Il ne s'agit pas pour les chercheurs d'une question de refus des positions institutionnelles dans le domaine mais bien d'une incapacité pour les jeunes à opérer le transfert entre les deux domaines. Parmi les jeunes créateurs de contenus, nombreux sont ceux qui abandonnent rapidement, en partie en raison de la quantité de travail à fournir

pour actualiser régulièrement les contenus (Delamotte et Liquète, 2010). Les adolescents se trouvent donc confrontés à deux types d'espaces de socialisation, où les technologies de l'information et de la communication sont utilisées en vue de finalités différentes, outils d'apprentissages et objets d'apprentissage à l'école, et outils personnels de communication et de socialisation, où le domaine de l'intime est exploré. Mais ce que mettent en avant Eric Delamotte et Vincent Liquète, c'est un mouvement progressif dans la perception de ces sphères qui mène à les rapprocher progressivement au cours de la scolarité, et ainsi à rationaliser les pratiques personnelles (Delamotte et Liquète, 2010).

1.5 Conclusion

L'ensemble des études et réflexions relevées dressent un tableau complexe des pratiques de création en ligne chez les adolescents. Si elles amènent à rattacher ces pratiques à l'histoire des cultures fans, avec leurs caractéristiques de réutilisation de contenus sémiotiques dans des productions hybrides, elles amènent surtout à penser les pratiques dans la dynamique plus globale de l'accès à la participation en ligne. Le passage de l'usage à la pratique s'appuie en premier lieu sur une appropriation sociale des outils numériques, où se joue la place des individus agissant au sein des groupes sociaux. Avec le développement de l'autoproduction en ligne s'ajoute l'enjeu de l'exposition de soi. Les nouveaux auteurs adoptent alors des stratégies d'énonciations propres à concilier la mise en avant de leurs compétences et l'ouverture aux autres internautes désormais considérés en tant que public. L'identité en ligne, en permanente construction, devient un champ d'expérimentation de soi auquel les technologies du web social, en permettant la mesure de la popularité, apportent des moyens de régulation. Multipliant les modalités possibles de socialisation, de mise en scène de soi, ces technologies sont appropriées par les adolescents dans les processus de construction de leur identité.

Les formes de création en ligne voient s'articuler réception et création, les objets culturels étant directement convoqués dans les créations en tant qu'unités de sens. Les compétences nécessaires à l'élaboration de ces créations font en premier lieu l'objet d'apprentissages non institutionnels, directement en ligne et plus ou moins formalisés. Organisés autour des choix personnels des apprenants, les apprentissages ainsi poursuivis permettent l'engagement de capacités lors des activités. Il est alors possible d'envisager une continuité entre formel et informel dans les apprentissages, par la mobilisation d'acquis épars en vue de répondre à des besoins spécifiques.

Les compétences nécessaires à la pratique de la création en ligne s'avèrent dépasser largement le cadre opérationnel et englobent également un ensemble de compétences sociales. Si les institutions prennent en compte les risques d'inégalités d'accès à la culture de la participation relevés par la recherche et reliés à la désinstitutionnalisation des pratiques culturelles, la mise en œuvre d'une éducation spécifique se heurte à des difficultés tenant en partie à la perte du rôle de repère culturel que l'École endossait jusqu'alors.

Il convient donc de s'interroger sur le vécu des adolescents créateurs de contenus en ligne vis-à-vis des rapports entre leur parcours scolaire et leur pratique créative, en commençant par leurs motivations à devenir et à demeurer auteurs en ligne, puis en questionnant l'origine des habiletés et compétences mises en œuvre sur les plateformes de publication. Ces acquis seront ensuite mis en regard des apprentissages scolaires, afin d'observer les éventuels bénéfices que les élèves retirent des apports institutionnels dans leur pratique créative, et de quelle manière leur pratique créative contribue à leur devenir d'élèves. Les phénomènes de socialisation en ligne et hors ligne autour de ces pratiques permettront d'observer les apports de la pratique créative à la dynamique de la construction de l'individu.

2 Méthodologie

2.1 Démarche adoptée

2.1.1 Adaptation de la démarche qualitative à l'étude des activités de création

La création de contenus en ligne est une pratique qui implique à la fois les représentations de l'individu, ses capacités et sa culture, et engage l'estime de soi dans le rapport aux autres, étant entendu que les pratiques d'internet par les adolescents sont à considérer comme un support relationnel et de définition de soi (Gallez et Lobet-Maris, 2011). Par conséquent, il apparaît pertinent d'aborder l'enquête dans ce domaine d'un point de vue qualitatif du fait de la possibilité de prévoir des variations conséquentes dans les régimes de significations rencontrés. En ce sens, il s'agit de permettre aux représentations de l'interviewé de s'exprimer afin de pouvoir retranscrire le sens donné par les acteurs à leurs comportements lors des entretiens (Ramos, 2015). En effet, si l'on considère les créateurs de contenus comme des acteurs à part entière au sein de la société, dont l'identité constitue un enjeu au sein d'un ensemble de contraintes, l'observation des dynamiques qu'ils mettent en œuvre dans ce cadre doit permettre de leur rendre raison. L'entretien compréhensif revêt alors la fonction d'un temps particulier qui permet de faire écho à des situations quotidiennes de construction de soi au sein de la société (Kaufmann, 2011).

L'approche inductive a pour fonction l'exploration des divers régimes de signification portés par les personnes interrogées. De cette manière, il s'agit de dépasser le cadre de la littérature, porteuse de catégories établies lors d'enquêtes précédentes, afin d'observer de manière dynamique les écarts et les points de jonction, tels qu'exprimés par les individus eux-mêmes, et de les confronter à cette même littérature, afin d'élaborer, de vérifier, de parfaire les connaissances préalablement constituées. En ce sens les méthodes qualitatives sont vouées à la compréhension de processus individuels, à l'exploration du réel (Kaufmann, 2011). L'objet de cette étude amène à interroger le vécu d'adolescents dont on sait qu'ils font l'objet d'une attention particulière dans notre société, notamment en ce qui concerne leur formation, et qui de ce fait sont soumis à nombre d'injonctions convergeant autour de la question de la fabrication de l'identité (Barrère, 2011). C'est pourquoi la place laissée à leur parole revêt une importance

particulière. La démarche compréhensive constitue alors un outil d'exploration tout indiqué à l'objet de recherche envisagé.

2.1.2 Limites de l'approche

Deux risques principaux sont à anticiper pour ce qui concerne cette étude. Concernant le risque de circularité, il est très présent en recherche qualitative du fait de la richesse et de la diversité du matériau à traiter. En effet, il peut s'avérer possible au chercheur de confirmer les théories sur lesquelles il s'appuie en focalisant son attention sur telle donnée, au mépris de son contexte d'apparition, des éléments qui, rapprochés à celle-ci pourrait lui conférer une signification différente, en relativiser l'importance. Afin de gérer au mieux ce risque il convient donc de s'appuyer sur des éléments théoriques peu contraignants, qui auront pour fonction d'orienter la recherche et non pas de structurer le recueil de matériau (Dumez, 2016). La gestion de ce risque implique que le chercheur reste attentif, de l'élaboration du guide d'entretien à l'analyse des données, à ce que les thèmes abordés, s'ils sont issus de la littérature, laissent suffisamment de latitude à l'émergence de catégories propres aux interviewés, et ne contraignent pas l'identification de mécanismes réellement observés. Le second risque concerne la méconnaissance de l'équifinalité (Dumez, 2016). Ce phénomène décrit la possibilité qu'un même phénomène observé, un état, peut être généré par des causes différentes. Ce risque est à envisager lors de l'analyse des données, moment auquel il est primordial de savoir appliquer plusieurs explications possibles pour chaque phénomène relevé. La mise en regard des catégories les unes aux autres, l'étude dynamique au sein même de l'entretien, la comparaison entre entretiens devraient permettre d'envisager plusieurs hypothèses pour les phénomènes observés. Cependant, étant donné le nombre d'interviewés pour cette enquête, ce risque ne peut être écarté. En effet, la vocation exploratoire de la démarche et ses limites empêchent la saturation. Cette saturation est atteinte lorsque l'enquêteur obtient au fil des entretiens des informations redondantes, que les pistes d'exploration des représentations des enquêtés, de leurs logiques d'actions semblent épuisées (Louvel, Bozonnet, 2011). Le dispositif mis en place pour cette étude ne permettant pas la saturation, il est difficile de prévoir la mise en regard de phénomènes proches afin d'en déterminer les causes individuelles. Cet état de fait limite la mise en évidence de mécanismes menant aux phénomènes observés et leur comparaison en vue d'établir des hypothèses multiples. En tout état de cause, la recherche ici menée doit permettre d'envisager certains mécanismes à l'œuvre dans le cadre de son objet d'étude et l'interprétation des résultats obtenus permettra de présenter des pistes de réflexion

sans pour autant proposer d'explication définitive aux phénomènes observés. Ce cadre étant posé, il permet de rester attentif aux risques évoqués et ainsi d'en gérer les effets.

2.2 Méthode de recueil de données

2.2.1 Choix du dispositif

Plusieurs dispositifs étaient envisageables afin de recueillir des informations concernant les pratiques de création en ligne chez les adolescents scolarisés. L'entretien individuel s'avère le plus adapté à la question de recherche avancée, puisqu'il permet d'obtenir l'expression de représentations, de catégories de l'interviewé. Si cette solution implique un recueil de données déclaratives, reposant sur le bon vouloir des interviewés (Fenneteau, 2015), Il s'agit dans un premier temps de lever les difficultés à s'exprimer des interviewés, liées à une trop forte directivité, et par conséquent d'écarter l'entretien directif. Le choix d'un recueil de données basé sur des entretiens non directifs semble le mieux adapté à la vocation exploratoire de l'étude (Ferreol *et al.*, 2011). Cependant, les contraintes de temps ainsi que le public envisagé pour l'étude nécessite un dispositif qui permette à l'intervieweur d'aborder un ensemble de thèmes prédéfinis. Ainsi, la forme de l'entretien semi dirigé a semblé la plus appropriée, permettant à la fois d'aborder des questions précises et de laisser l'interviewé libre d'approfondir son discours (Bréchon, 2011). La comparaison des entretiens réalisés devient alors possible sur la base des thèmes communs abordés. Enfin, afin d'obtenir des enquêtés l'expression de catégories personnelles, l'approche compréhensive a été adoptée, avec pour nécessité de limiter le rapport hiérarchique entre enquêté et enquêteur où l'enquêté intègre les catégories de l'enquêteur au détriment de celles qu'il aurait à exprimer par lui-même (Kaufmann, 2011). Ce choix implique donc une réflexion sur le dispositif de l'entretien autant que sur la façon de le mener, afin d'établir, dans la mesure du possible, un rapport d'égalité dans la discussion, où l'enquêté ne s'estime pas évalué sur la qualité de ses réponses. Ainsi, l'entretien compréhensif doit être vécu comme l'expérience d'une association par les deux parties (Ramos, 2015).

2.2.2 Élaboration du guide d'entretien

Afin de répondre aux exigences de la démarche choisie, un guide d'entretien a été élaboré afin que, lors des entretiens, les thèmes abordés apportent des éclairages sur la question de recherche. Le fil directeur de l'entretien est donc assimilé à la question de recherche (Ramos,

2015). Ainsi, sept thèmes ont été envisagés, qui devaient permettre de répondre à l'ensemble des questions sous-jacentes au sujet : les origines et motivations des pratiques créatives en ligne, les évolutions et la pérennisation de ces pratiques, les liens et tensions entre la pratique et l'expérience scolaire, l'acquisition de compétences au fil de la démarche, le rapport aux communautés, le rapport entre création de contenu et construction de soi, le contexte matériel et social hors ligne autour des pratiques créatives en ligne. Un ensemble de questions possibles en rapport avec ces thèmes ont été rédigées à des fins d'exemples de formulations possibles. Une certaine distance au guide d'entretien est nécessaire lors des passations, puisqu'il s'agit de relier les thèmes entre dans le cours de l'entretien, afin d'obtenir un fait de parole le plus proche possible du fil de la pensée des personnes interrogées (Ramos, 2015). L'horizon d'attente en adoptant cette méthode pour ce qui concerne les pratiques de création en ligne chez les élèves consiste en l'obtention de récits d'expérience émis par les enquêtés, qui apportent des éclairages personnels sur les mécanismes à l'œuvre et leurs interactions.

2.2.3 Échantillonnage

Le choix de l'échantillon d'élèves à interviewer s'est porté sur des collégiens et lycéens, âgés de 13 à 18 ans, actifs ou ayant été actifs dans la production de contenus en ligne. Il apparaissait en effet pertinent de décider d'une fourchette d'âges assez large qui permettrait d'interroger à la fois les pratiques récentes que celles s'inscrivant dans une durée plus longue. Les éclairages des unes pourraient en effet amener à questionner les autres. Les élèves devaient être volontaires, exigence nécessaire pour le déroulement d'entretiens compréhensifs (Ramos, 2015). Si le genre des personnes interrogées n'entre pas en considération pour cette étude à visée exploratoire, une attention a été portée sur le recrutement chez les adolescents des deux sexes, afin de varier les situations personnelles, les points de vue et ainsi les récits d'expérience. De plus, aucune contrainte de support n'a été déterminée, attendu que l'étude portait sur l'expérience de la création en ligne plus que sur les appropriations de tel ou tel outil de création en particulier.

2.2.4 Recrutement : difficultés éprouvées

Le recrutement de volontaires a été soumis à des contraintes très fortes en ce qui concernait le temps, et a nécessité systématiquement le recours à des intermédiaires, ce qui a pu engendrer certaines difficultés lors des entretiens eux-mêmes. Une autre contrainte a été celle des lieux où se déroulaient les entretiens. Si l'interviewé construit une représentation de l'intervieweur en fonction de l'intermédiaire qui l'a mené à répondre à l'entretien (Blanchet, 1997), le fait d'avoir eu recours pour la prise de contact à des personnels enseignants interrogeait dès le départ les représentations des élèves par rapport à leur scolarité. Cette considération amenait à anticiper des entretiens où il serait sans doute plus aisé de relever des considérations touchant au vécu scolaire qu'à l'intimité des pratiques de création elle-même. Une autre contrainte a consisté à mener les entretiens au sein d'établissements scolaires pour la plupart d'entre eux, sur des plages horaires relatives à l'emploi du temps des élèves. Les risques étaient ainsi augmentés de voir les interviewés se placer dans la posture de « bons élèves » (Kaufmann, 2011), ainsi que de voir s'établir de forts déséquilibres dans le rapport hiérarchique entre interviewé et intervieweur, pouvant pousser les interviewés à projeter d'eux-mêmes les catégories supposément attendues par l'institution et à exprimer ces dernières plutôt que les leurs propres. Dans la plupart des situations, l'un des principaux enjeux lors des entretiens a été de maintenir un équilibre constant entre considérations scolaires et personnelles, tandis que le cadre matériel tendait à déterminer au moins en partie le déroulement même de ces entretiens.

Au total, huit entretiens ont été menés. Le premier d'entre eux s'est déroulé en ligne, via un logiciel de vidéo conférence, pour des raisons d'éloignement géographique. L'intermédiaire était un ancien professeur de lettres de la personne interrogée. La pratique de l'entretien en ligne permet de préserver l'expression de l'expression non verbale de l'interviewé et de l'intervieweur (Merrat, 2013). L'élève interrogé se trouvant à son domicile durant l'entretien, il est à considérer comme un entretien à domicile, avec cependant la dimension d'intrusion de l'enquêteur en moins. De fait, la liberté de parole de la personne interviewée s'est avérée très importante, en comparaison avec les autres dispositifs.

Deux entretiens ont été menés dans une salle du CDI d'un lycée, où l'enquêteur était identifié comme professeur. Dans ces situations, il s'est avéré complexe de maintenir un équilibre dans le rapport hiérarchique. Enfin, quatre entretiens se sont déroulés dans la salle de lecture d'un CDI de collège, sur une heure libre en fin de matinée. Ici, les entretiens ont pu pâtir de la présence d'autres élèves ainsi que de la présence du professeur documentaliste qui avait servi d'intermédiaire pour le recrutement. Le cadre très influent a souvent poussé les

interviewés à tenter de « bien répondre », ce qui a exigé de la part de l'intervieweur une attention permanente afin de ramener les considérations à des degrés personnels. La durée des entretiens a de même varié de manière conséquente, en fonction du lieu, de l'âge des élèves interrogés.

Les difficultés liées à la pratique de l'entretien semi-directif ont été réelles, il a par moments été laborieux de mettre les interviewés en situation de s'exprimer de manière libre, du fait des contraintes évoquées plus haut. La forme des entretiens a donc varié dans le degré de directivité, passant d'entretiens où, malgré les relances, la personne interrogée ne donnait pas assez de matière pour poursuivre sur un mode conversationnel, à des entretiens beaucoup plus libres, ou il s'est agi au contraire de ramener le propos dans le cadre des thèmes définis.

Entretien	âge	Classe	Durée	Dispositif
1	17	TL	49 mn	Skype
2	15	2nde G	21 mn	CDI lycée
3	15	3 e	24 mn	CDi collège
4	18	TS	34 mn	CDI lycée
5	14	4 e	26 mn	CDI collège
6	13	5 e	35 mn	CDI collège
7	14	4 e	29 mn	CDI collège
8	13	5 e	22 mn	CDI collège

2.3 Traitement des données

La nature du matériau recueilli ainsi que l'ensemble de la démarche de recherche amène à procéder à une analyse de type inductive générale. Si celle-ci est particulièrement adaptée aux recherches à visée exploratoire, elle ne procède pas exactement de la théorisation ancrée, en ce qu'elle permet, outre le codage à partir des données brutes, une intégration des catégories aux cadres de références de l'étude (Blais, Martineau, 2006). De plus, l'approche inductive générale autorise la concomitance entre un codage ouvert, consistant à déterminer des sous catégories à partir des retranscriptions, et un codage axial, où il s'agit de regrouper les catégories afin d'obtenir des résultats plus globaux. Les résultats à en attendre consistent en la sélection des catégories qui éclairent le plus les questions initiales de la recherche.

Les entretiens enregistrés ont été retranscrits le plus fidèlement possible, ce qui a permis de traiter les résultats à partir à la fois des enregistrements audio et des textes.

Le codage s'est appuyé sur une première lecture des retranscriptions, avec pour appui les fichiers audio des entretiens. Cette première lecture visait à se familiariser le plus possible avec les grandes lignes thématiques dégagées dans les entretiens. Puis, il a été procédé au codage systématique, en prenant soin de s'appuyer sur les principes vertueux de la théorisation ancrée, contrôlés par un codage plus théorique. Cette démarche a pour objectif de remédier aux apories de l'application stricte des deux méthodes, ne laissant pas dans l'impensé certaines logiques propres au chercheur, et permettant la mise en évidence de catégories inédites dans la littérature (Dumez, 2016).

L'analyse a abouti à une grille unique, basée sur le codage des entretiens en catégories. Une attention particulière a été portée lors de l'élaboration de celle-ci, à l'émergence de nouvelles catégories au fil des lectures. L'analyse a alors pris une orientation transversale, dont le propos est de relever les différentes formes d'expression des catégories au sein des grands thèmes abordés. À cette analyse s'est ajoutée une lecture longitudinale, où les catégories apparaissent dans leur dynamique. Les résultats seront ainsi présentés sous trois formes : une première partie traitera des thèmes principaux et des variations de catégories qui en résulte, une seconde partie mettra en regard plusieurs catégories au sein de mêmes entretiens afin d'en observer les articulations, et une troisième partie sera consacrée à la présentation de trois portraits à valeur d'exemples extrêmes, exemplarité à relativiser étant donné la faible étendue de l'étude.

2.4 Conclusion

L'étude des pratiques de création en ligne chez les adolescents scolarisés constitue un sujet peu traité, qui appelle de ce fait des travaux exploratoires afin d'en délimiter les contours. De ce fait, l'approche qualitative apparaît comme la plus adaptée à cette recherche. En lien avec cette approche, une démarche compréhensive visant à favoriser l'expression du vécu des personnes interrogées apportera un ancrage sur le terrain, nécessaire en vue de l'élaboration de connaissances scientifiques qui mettent en lien des théorisations éparses. Si le dispositif de recherche et le cadre des entretiens ne garantissent pas contre les biais inhérents aux situations de recueil ni contre les risques liés à la subjectivité du chercheur, la fidélité des retranscriptions ainsi que la rigueur apportées lors des traitements du matériau doivent certifier de la valeur scientifique du travail mené. Si l'intérêt de méthodes adoptées consiste en leur potentiel de découverte, la visibilité sur la véridicité des résultats, leur intérêt et leur utilisabilité se doit d'être accrue.

3 Analyse des données

L'analyse des données recueillies permet d'observer de grandes variations dans la manière dont sont abordées les démarches de création de contenu en ligne chez les élèves. Quatre catégories principales ont été retenues qui témoignent dans leur articulation des tensions multiples auxquelles ces pratiques sont soumises ainsi que des différentes sphères sur lesquelles elles trouvent appui pour exister : Les motivations de ces démarches, l'élaboration de compétences partagées entre École et pratiques créatives, l'implication dans la participation en ligne des élèves et la question de l'évolution des pratiques au cours du temps.

Les activités des élèves se révélant très éclectiques, une rapide présentation de celles-ci s'impose. Le premier entretien a été mené avec Pierre, lycéen passionné de cinéma qui réalise des critiques de film pour sa chaîne YouTube et a récemment commencé à réaliser des courts métrages pour cette même chaîne. Le second élève interrogé, Daniel, a publié des sketches mis en scène et filmés pour sa chaîne YouTube de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Il est aujourd'hui scolarisé en seconde générale. Le troisième entretien a concerné un collégien, Anthony, qui a publié des informations concernant les progrès des travaux d'une cabane, et diffuse également sur YouTube des films de VTT tournés avec une caméra embarquée. Le quatrième élève, Clément, est en terminale et gère la page publique de son groupe de musique sur Facebook, ainsi qu'une chaîne YouTube également en rapport avec son groupe. La cinquième élève, Camille, est une collégienne qui réalise des vidéos sur YouTube, à partir de captures de ses parties de jeux vidéo qu'elle commente. Elle réalise également des tutoriels en rapport avec les jeux vidéo. Le sixième entretien a concerné Amin, un collégien qui pratique la retouche d'images à partir du logiciel Photoshop et les diffuse en ligne et est également actif sur le site Roll20, où il écrit et met en scène des jeux de rôle. Le septième entretien a été mené auprès de Laurence, collégienne qui écrit des récits sur la plateforme de partage Wattpad, et a par le passé publié ses dessins sur DeviantArt. La dernière adolescente interrogée est une collégienne, Sandra qui écrit également sur Wattpad et diffuse ses dessins sur Instagram.

Un tableau synoptique des enquêtés permet de situer leurs pratiques en fonction du temps investi, ainsi que de la forme que prennent leurs créations :

Entretien	Age	Sexe	Echelle de durée de la pratique	Autonomie/ Matériel	Pratique en cours
Pierre	17	M	Années	Partielle	Oui (Critique cinéma YouTube⁵)
Daniel	15	M	Années	Non	Non (podcasting⁶ YouTube)
Anthony	15	M	Années	Oui	Oui (blog cabane /chaîne YouTube vélo)
Clément	18	M	Mois	Oui	Oui (page Facebook⁷, YouTube groupe de Musique)
Camille	14	F	Mois	Non	Oui (YouTube : jeux vidéo)
Amin	13	M	Mois	Oui	Oui (Roll 20⁸ : jeu de rôle Photoshop /)
Laurence	14	F	Mois	Partielle	Oui (Wattpad⁹/Deviant Art¹⁰)
Sandra	13	F	Mois	Oui	Oui (Wattpad/Instagram¹¹)

⁵ *YouTube* : site web d'hébergement de vidéos sur lequel les utilisateurs peuvent envoyer, évaluer, regarder, commenter et partager des vidéos. Plus d'un milliards d'utilisateurs uniques consultent YouTube chaque mois. Les créateurs qui partagent du contenu sur la plateforme sont appelés *YouTubeurs*. (la plupart des statistiques concernant les plateformes et jeux utilisés par les élèves interrogés proviennent de *Wikipedia*)

⁶ *Podcasting* : un moyen de diffusion de fichiers (audio, vidéo ou autres) sur Internet appelés « podcasts », qui permet aux utilisateurs l'écoute immédiate ou le téléchargement automatique des contenus via un abonnement à un flux de données.

⁷ *Facebook* : réseau social en ligne permettant aux utilisateurs l'échange de messages, images, vidéos, et de participer à des groupes. C'est le troisième site internet le plus consulté du monde. En août 2015, le cap des un milliard d'utilisateurs quotidien a été franchi.

⁸ *Roll20* : application web qui permet aux utilisateurs de créer des jeux de rôle en ligne, et de les partager avec d'autres joueurs.

⁹ *Wattpad* : site social libre d'accès où les utilisateurs inscrits peuvent écrire et partager des textes. La lecture hors ligne est rendue possible par une application dédiée. La majorité des récits produits prennent la forme de feuilletons publiés par chapitres. Les utilisateurs peuvent commenter les textes et indiquer s'ils les ont aimés. Un système de classement par thèmes et par popularité est proposé, ainsi que la possibilité de s'adresser des messages privés. 3 millions d'utilisateurs en 2015. 45 millions d'utilisateurs dans le monde, dans une trentaine de langues.

¹⁰ *DeviantArt* : communauté artistique en ligne où chacun peut proposer ses créations graphiques ou littéraires (38,4 millions d'utilisateurs en août 2015)

¹¹ *Instagram* : application et réseau social de partage de photos et de vidéos. En 2016, l'application comptait 600 millions d'utilisateurs dans le monde.

3.1 Motivation des démarches

3.1.1 Deux types d'usages distincts des outils de créations en ligne

Les jeunes interrogés font état de deux manières d'aborder leurs créations, qui impliquent un rapport différent aux espaces en ligne. Ainsi, parmi les 8 personnes interrogées, 2 déclarent produire du contenu en ligne à des seules fins de communication. Internet est pour eux un espace de promotion d'activités concrètes hors ligne (groupe de musique, création d'une cabane), et donc plus un moyen qu'une fin en soi. Ainsi Clément met-il en avant l'usage de Facebook et YouTube pour faire la promotion de son groupe de musique : *« On a remarqué aussi qu'une page Facebook, en plus des j'aime, nous permet de partager des choses avec des gens qu'on connaît mais qui ne peuvent pas voir le groupe en vrai, sans qu'ils aient besoin de se déplacer. C'est aussi pour ça qu'on a créé une chaîne YouTube. »* (Clément, 18 ans, page Facebook, YouTube, groupe de musique)

L'élaboration de contenus est alors directement reliée à l'actualité des activités hors ligne, et vise à faire découvrir cette activité à une audience la plus large possible. Anthony précise que la publication d'articles sur le blog intervient non pas en fonction d'une périodicité décidée à l'avance mais de l'actualité en lien avec la création de la cabane : *« [la périodicité], c'était aléatoire, selon les nouveautés(...) C'est un outil de communication. »* (Anthony, 15 ans, blog cabane et chaîne YouTube).

On retrouve cette préoccupation liée à l'actualité chez l'un des 6 autres interviewés, dont la pratique créative est totalement intégrée à une pratique culturelle hors ligne. En effet, Pierre publie des critiques de films sur YouTube. Cependant, à la différence des deux exemples précédents, le choix de proposer des vidéos concernant des films en salle, notamment des blockbusters, est directement lié à l'envie de toucher l'audience la plus large possible, et donc un choix stratégique pour essayer de gagner en visibilité au sein du nombre important de vidéos publiées chaque jour sur le support : *« Du coup, le premier truc que je fais c'est d'aller au cinéma. J'ai quand même une idée en tête des films que je vais faire parce qu'il y a des films qui sont plutôt sujets à débat, controversés, souvent des blockbusters... »* (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube).

La question de la visibilité de leurs productions est donc au cœur des préoccupations dans ces trois cas, que ce soit en termes de stratégie ou d'attentes. Pierre justifie ainsi le choix de

blockbusters : *« parce que c'est [...] ce que les gens vont regarder le plus, ce qui plaît vraiment, comparé à d'autres films qui sont peut-être pas très connus et qui n'attireront pas du tout l'œil sur YouTube. »* (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube). Anthony quant à lui, exprime la satisfaction de faire connaître l'avancée de la création de la cabane : *« De la satisfaction, en disant que comme tout le monde, comme toutes les marques, tous les sites, il y avait notre endroit qui était sur internet et si quelqu'un tombait dessus il pouvait venir, découvrir. »* (Anthony, 15 ans, blog cabane et chaîne YouTube).

Pour l'ensemble des autres créateurs de contenus, l'espace de création apparaît comme un lieu d'expression à part entière, dans certains cas support unique à l'expérience de création :

« Je faisais des vidéos sur YouTube, des podcasts (des trucs qui me passaient pas la tête, que je disais). Je me filmais avec une caméra. » (Daniel, 15 ans, podcasting YouTube).

« Sur internet, (...) je faisais des images, un peu de Photoshop¹². Et je les publiais dans des pages, fin dans des forums. Des trucs sur Photoshop pour les débutants. Cmonsite.com¹³(...) Il y a pas très longtemps j'ai commencé à écrire un jeu de rôle sur Roll20.com C'est une page web pour créer des jeux de rôle. » (Amin, 13 ans, Roll20, Photoshop).

3.1.2 Aux origines de la démarche de création en ligne, les jeux d'influences et les pratiques culturelles

Pour 5 des personnes interrogées sur l'ensemble, l'influence du groupe de pairs est déterminante dès l'origine de la démarche de création de contenu. Cette influence peut se traduire par une démarche menée en commun avec un ami, comme c'est le cas pour Daniel et Anthony : *« J'étais avec un copain, on s'ennuyait, on s'est dit qu'on allait faire comme les YouTubeurs, et j'ai aimé ça. Il m'a aidé à écrire, il me filmait. »* (Daniel, 15 ans, podcasting YouTube). *« Ce blog, je l'ai fait avec un ami, parce qu'on s'est dit pourquoi pas faire une attache sur internet pour que les gens qui font des recherches au hasard tombent là-dessus. »* (Anthony, 15 ans, blog cabane et chaîne YouTube).

Pour deux d'entre eux, une amie se trouve à l'origine-même de la démarche. C'est cette personne qui est à l'origine du choix du support et de sa découverte. Les pairs impliqués entrent alors dans un rapport d'initiation à la pratique, apportant même des précisions techniques pour

¹² Photoshop : logiciel de retouche photographique.

¹³ Cmonsite.com : application web de création simplifiée de sites internet.

Camille : *«Euh c'est quand j'étais euh sur le jeu avec une amie à moi (...) du coup euh elle faisait des vidéos avec moi et c'est par là que j'ai commencé en fait (..) Ben j'ai demandé à Kaina mon amie »* (Camille, 14 ans, YouTube jeux vidéo).

Dans l'ensemble des entretiens, les jeunes font état du lien entre des pratiques culturelles et leur pratique de création. Que ces pratiques culturelles se déroulent en ligne (chaînes YouTube essentiellement, mais aussi lecture de blogs) ou hors ligne (cinéma, groupe de musique, création de cabanes, écriture, dessin, lecture), elles constituent un pilier de la pratique créative, dans la mesure où elles lui sont systématiquement antérieures.

On peut noter que les pratiques culturelles en ligne constituent autant d'occasions de s'attacher à un modèle, voire de tenter de l'imiter, ou peuvent être à l'origine de l'inspiration de la démarche de manière plus générique. La consultation de vidéos sur YouTube est la plus répandue (pour 5 d'entre eux), mais le même phénomène est observable pour les autres supports en ligne : *«Dans ce cadre-là, celui qui m'influence le plus dans les vidéos et le montage c'est Benzaie et Link the sun¹⁴.* (Clément, 18 ans, page Facebook, YouTube, groupe de musique). Anthony quant à lui a visiblement consulté de nombreux blogs pour s'en inspirer : *«Il y a beaucoup de blogs que je trouvais super bien faits, mais avant d'arriver à ce niveau de blog c'était compliqué. »* (Anthony, 15 ans, blog cabane et chaîne YouTube).

Pour Amin, une vidéo constitue le déclencheur de l'ensemble de la démarche : *« A la base, j'avais regardé une vidéo sur YouTube. C'est quelqu'un qui expliquait comment il était arrivé jusqu'à ici. Il expliquait qu'on peut faire ce qu'on veut, d'aller loin, enfin de jamais nous arrêter, d'aller toujours loin. Et c'est ça qui m'a poussé à commencer. »* (Amin, 13 ans, Roll20, Photoshop).

Une pratique hors ligne ancienne peut aussi avoir mené à la pratique de création en ligne par simple changement de support. C'est le cas pour Laurence qui produit des textes sur Wattpad : *« Depuis que je sais écrire, j'écris des petites histoires à la maison, ce qui me passe par la tête. »* (Laurence, 14 ans, Wattpad, DeviantArt).

¹⁴ Benzaie et Link the sun sont les pseudonymes de deux créateurs de vidéos sur YouTube, qui proposent des séries thématiques (jeux vidéo, critiques de film, chansons...)

3.1.3 Intérêt personnel : entre socialisation et concrétisation

La question de l'intérêt que les élèves retirent de leur pratique rencontre nombre de catégories liées à la socialisation en ligne. Recherche de visibilité comme évoqué précédemment pour 2 d'entre eux, quête de reconnaissance plus ou moins affirmée pour 3 autres, la diffusion de créations en ligne permet de se soumettre au jugement du public, de personnes extérieures au cercle familial ou amical, et souvent perçu comme plus objectif : « *Faire découvrir mon art pour avoir des impressions parce que à part la famille...* » (Sandra, 13 ans, Wattpad, Instagram :)

Pour 4 des élèves interrogés, les plateformes sont aussi le moyen d'entrer en contact avec des pairs, actifs dans le même domaine qu'eux ou simple public. L'expression de cette recherche traduit pour Clément notamment la volonté de partage : « *Cette plateforme ça permet, pour des gens que tu ne peux pas voir, de leur apporter quelque chose à eux que tu ne peux pas leur apporter en face à face.* » (Clément, 18 ans, page Facebook, YouTube, groupe de musique).

Pour d'autres, comme Sandra c'est l'intérêt de la rencontre qui entre en ligne de compte : « *Après ça m'amuse d'écrire mes petites histoires, peut-être qu'il y en a qui ont les mêmes délires que moi donc après ça fait plaisir aux autres de lire les fanfictions¹⁵ voilà.* » (Sandra, 13 ans, Wattpad, Instagram :)

Dans le cas de Laurence, l'expression de soi en prend une dimension particulière. En effet, lorsqu'est évoqué l'intérêt qu'elle éprouve à produire des textes en ligne, la réponse rencontre une forme de résistance : « *Ben moi j'aime beaucoup parce que ça me fait du bien, je peux partager des histoires, j'aime beaucoup, ça me libère...* » (Laurence, 14 ans, Wattpad, DeviantArt). Puis, plus loin Laurence exprime son attachement au potentiel d'expression de soi : « *Ben je sais pas trop en fait j'aime bien partager les histoires aux gens, leur montrer un peu qui je suis.* » (Laurence, 14 ans, Wattpad, DeviantArt). La pratique créative est donc le lieu d'enjeux d'importance pour cette personne, qui passe par les formes de socialisation qu'elle autorise.

Les jeunes interviewés abordent également le thème de l'intérêt personnel via des catégories liées à l'acquisition de compétences. Ces compétences déclarées prennent la forme

¹⁵ Une *fanfiction* est un genre littéraire consistant à inventer de nouveaux récits à partir de personnages issus d'univers littéraires ou autres que l'on admire. L'une des communautés les plus actives est sans aucun doute celle des fans de *Harry Potter*, mais on découvre aussi des fanfictions inspirées de *YouTubers* célèbres.

de savoir-faire pour 3 d'entre eux. Ils peuvent être génériques ou fortement liés aux plateformes utilisées. Pour Sandra, ce sont les compétences liées à la maîtrise du langage qui importent : « *écrire, ben déjà ça permet de mieux parler parce que quand on écrit on parle pas de la même façon, donc c'est aussi un enrichissement personnel.* (Sandra, 13 ans, Wattpad, Instagram). Pierre met en avant plus précisément les compétences argumentatives : « *ça me permet de travailler mon avis [...] avec des arguments concrets, pour pouvoir faire une critique assez explicite et assez comment dire, je sais pas... pas subjective, objective, voilà.* (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube). Clément aborde des compétences techniques mais aussi en lien avec la communication et la gestion de pages Facebook : « *Ça m'a apporté de voir comment on gère une page sur Facebook, apprendre à mixer des vidéos sur YouTube grâce à différents YouTubeurs qui apprennent à le faire.* » (Clément, 18 ans, page Facebook, YouTube, groupe de musique).

Dépassant le cadre de ces compétences, l'expression de l'intérêt qu'apporte la pratique créative peut prendre une valeur plus générale, pour 4 élèves. Cette expression renvoie à la capacité d'agir, de rendre concret, et par là même émerge la notion de plaisir de faire : « *J'aimais surtout voir ce que j'avais réalisé...* » (Daniel, 15 ans, podcasting YouTube), « *Ah pour moi, j'aime bien le faire, je me sens à l'aise quand je le fais, ça fait du plaisir, fin j'aime bien.* » (Amin, 13 ans, Roll20, Photoshop).

3.1.4 Les créations en ligne, objets de socialisation hors ligne

La démarche de création en ligne amène aussi à se positionner vis à vis des pairs, que ce soit des camarades de classe ou des amis « IRL¹⁶ ». Les productions revêtent alors l'aspect d'objets de socialisation. On échange autour de sa pratique, voire on en fait la promotion, comme Pierre : « *oui, des copains de lycée, et puis ceux qui s'y connaissent bien en cinéma aussi, c'est peut-être sympa de leur montrer ce que je fais, et puis même généralement quand je rencontre des gens, des fois je montre ma chaîne pour faire partager ...* » (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube). Ou comme Sandra, on fait des émules « *Oui, j'en ai convaincu certains de s'inscrire sur Wattpad, il y en a ils aiment bien...* » (Sandra, 13 ans, Wattpad, Instagram).

¹⁶ *In Real Life*, acronyme utilisé pour désigner le cercle amical que l'on côtoie dans la vie « réelle », par opposition aux personnes fréquentées en ligne.

C'est aussi l'occasion de faire valoir sa propre expertise, de partager des connaissances et des savoir-faire, parfois de faire ensemble. C'est le cas pour 3 des personnes interrogées, qui évoquent avoir prodigué des conseils à leurs pairs. Ces échanges peuvent avoir lieu directement dans les commentaires des vidéos pour Daniel : « *Les commentaires étaient ouverts, il y en avait pas beaucoup. Quelques haters qui passaient par là, des amis aussi, qui voulaient se mettre à YouTube et me demandaient mon logiciel, etc.* » (Daniel, 15 ans, podcasting YouTube), ou hors ligne pour Anthony: « *J'ai appris avec un copain, chez un ami. Il fait des podcasts, donc il sait monter et il m'aide.* » (Anthony, 15 ans, blog cabane et chaîne YouTube).

Du côté des sphères familiales, les activités des jeunes interrogés sont diversement perçues. 4 élèves évoquent la bienveillance dont font preuve leurs parents à cet égard. Amin est ainsi encouragé par ses parents : « *Ils trouvent que c'est bien que je m'exprime [...] fin ils m'encouragent pour que je continue.* » (Amin, 13 ans, Roll20, Photoshop : Jeux de rôle).

Ce regard peut aussi se doubler d'un positionnement critique sur les productions. La pratique créative devient l'occasion d'un échange au sein du cercle familial, comme pour Sandra : « *Ma mère elle me conseille, de temps en temps elle me donne son avis...* (Sandra, 13 ans, Wattpad, Instagram).

Ces avis peuvent aller jusqu'à l'apport de conseils techniques : « *Elle me dit que c'est bien, que j'écris bien mais que j'ai tendance à aller trop vite dans l'histoire, c'est que j'installe pas les bases, je fonce et je m'arrête pas.* » (Laurence, 14 ans, Wattpad, DeviantArt).

Clément estime que son père a fait figure d'initiateur aux pratiques en ligne, en apportant son expertise sur l'outil informatique notamment : « *C'est lui qui nous a amenés à l'informatique. Il sait qu'internet n'est pas forcément fiable. Il nous a montré comment utiliser un ordinateur, la bureautique, comment protéger un ordinateur des virus.* » (Clément, 18 ans, page Facebook, YouTube, groupe de musique).

À l'opposé, 3 des jeunes interrogés pensent que leurs parents sont étrangers à leur pratique. Que ces derniers fassent état d'un désintérêt ou d'une minimisation de l'importance des activités en lignes, ils n'en restent pas moins informés de ces pratiques : « *Je vais pas dire qu'ils s'en foutent, mais ils pensent que ça peut être bien, ils s'inquiètent pas, ils considèrent que c'est un passe-temps.* » (Anthony, 15 ans, blog cabane et chaîne YouTube).

Pour Camille, ce désintérêt est exprimé avec vigueur, et appuyé par la description de la réaction soulevée lorsqu'elle a parlé de son activité: « *Ben mes parents ma mère je lui ai dit une fois, elle a dit « oh ben c'est bien », elle s'en fiche. Mon père il s'en fiche. »* (Camille, 14 ans, YouTube jeux).

3.2 Elaboration des savoirs : de l'école à la pratique créative, de la pratique créative à l'école

3.2.1 Apports des contenus scolaires aux pratiques de création en ligne

Les jeunes créateurs de contenus interrogés sont confrontés à la mise en regard des apprentissages institutionnels et des capacités qu'ils doivent mettre en œuvre dans le cadre de leur pratique personnelle. Cela leur permet d'exprimer en premier lieu l'effet bénéfique de la culture générale acquise lors de leur scolarité, comme c'est le cas pour trois d'entre eux. L'accent est mis sur la validité de ces connaissances, l'ouverture culturelle ou technique, même si celles-ci ne sont pas directement mises en œuvre : « *Art plastiques, français musique, ça me permet de m'ouvrir en fait...* » (Laurence, 14 ans, Wattpad) , « *L'art plastique ils font pas vraiment un côté qui me plaît vraiment. Après c'est toujours bien de savoir comment se servir de l'aquarelle, de la gouache, d'avoir des techniques parce qu'après on s'en souvient et on se dit tiens c'est pas mal.* » (Sandra, 13 ans, Wattpad, Instagram).

La structuration de la pensée est perçue comme un apport de l'École qui est directement mobilisable dans la pratique pour trois des jeunes interrogés. Capacités d'argumentation, organisation dans les recherches sont évoquées. Ces acquis trouvent leur origine dans les contenus d'enseignement, ou sont intégrés à des pratiques préexistantes, et leur apportent une plus grande rigueur. On assiste ainsi à une transposition plus ou moins directe des compétences acquises dans le cadre de l'école. Pierre et Clément évoquent par exemple la méthode de structure argumentative apprise en cours de français : « *Oui, ça c'est sûr, avec une introduction, un développement structuré avec des parties et puis une conclusion argumentée avec des parties, oui c'est sûr que ça m'a bien aidé.* » (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube), « *Après dans l'apport sur le fait de parler, dans le social., le français m'a aidé sur l'argumentation...* » (Clément, 18 ans, page Facebook, YouTube, groupe de musique).

Du point de vue disciplinaire, les acquis scolaires ont également du poids dans la mise en œuvre technique des créations. La notion de maîtrise technique associée à un ou plusieurs champs d'enseignement disciplinaire revient dans 5 entretiens.

Pierre, qui suit une option de cinéma audiovisuel, est rassuré par les apports scolaires en lien avec sa pratique de création de vidéos : « *Parce que quand on fait tout seul on tâtonne plutôt. Alors qu'un cours ça permet d'être sûr de ce qu'on fait et d'avoir des connaissances solides. Les cours de cinéma, ça m'aide beaucoup* » Il est également capable de faire le lien avec des disciplines scientifiques : « *La physique aussi, en 1ère S on a fait la profondeur de champ, la distance focale, des trucs qui sont intéressants au niveau du cadre pour analyser les cadres et les plans en général.* (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube).

Pour Anthony, ce sont les compétences acquises dans le cadre scolaire autour du traitement de texte et des présentations assistées par ordinateur qui constituent un atout : « *Les différents exposés qu'on a faits sur Word, insérer des documents, des images, la mise en page, diaporamas, tout ça.* » (Anthony, 15 ans, blog cabane et chaîne YouTube)

Le point de jonction avec les apports scolaires le plus facilement identifié porte sur la sensibilisation à la protection de l'identité numérique. 3 des élèves font état des interventions ponctuelles leur apportant des pistes concrètes qui dépassent cependant le cadre de la pratique créative :

« *Au cours de notre scolarité, il y a des interventions de la police, y compris sur les dangers d'internet, par exemple Facebook, les réseaux sociaux, ne pas mettre où on habite, son âge, quand est-ce qu'on part en vacances, quand est-ce qu'on est là...* » (Anthony, 15 ans, blog cabane et chaîne YouTube).

3.2.2 De la construction de compétences par la pratique

Plusieurs types de tâches sont mises en œuvre par les élèves selon les besoins liés à leurs pratiques créatives. Ainsi, pour trois d'entre eux, l'intégration de documents aux contenus produits participe de la démarche. La nécessité elle-même de cette activité peut être intellectualisée ou au contraire rester dans un allant de soi. Ici, dans les réflexions sur la pratique elle-même, le degré d'analyse auquel se situe chaque acteur est visible. Ainsi Pierre a réfléchi à la pertinence de l'intégration de bandes annonces de films à ses vidéos :

« *j'intègre les bandes annonces (...) La bande annonce permet de rester concentré sur le film et d'avoir des images qui peuvent appuyer mon propos, par exemple quand je parle de*

plan, d'ambiance, de lumière ça peut être intéressant. » (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube).

Laurence quant à elle, si elle constate l'existence d'un ensemble d'options sur Wattpad, demeure très procédurale dans son approche : « *Il y a un truc pour « nouvelle partie » donc où là après on peut marquer le titre, on marque la ... l'histoire, on peut mettre des médias photos, vidéos pour par exemple mettre de la musique sur certains trucs, des vidéos ou des images.* » (Laurence, 14 ans, Wattpad, DeviantArt).

L'usage de l'indexation est répandu lors de la publication, de façon plus ou moins volontaire. Certaines plateformes imposent l'usage de mots-clefs pour valider la publication, ce qui a paradoxalement pour conséquence d'ôter à la pratique sa dimension réflexive, les jeunes s'y pliant de manière automatique sans percevoir l'utilité de ces mots-clefs. Cependant, l'usage de ces derniers trouve son origine dans la pratique elle-même, et prend une valeur stratégique pour 4 des jeunes interrogés, dont Clément et Sandra : « *On prévoit de tagger les vidéos YouTube pour faire le partage sur Facebook.* » (Clément, 18 ANS, Facebook/YouTube groupe de musique). « *Tu peux mettre les hashtags aussi qui permettent de répertorier les mêmes choses pour les retrouver plus facilement.* » (Sandra, 13 ans, Wattpad/Instagram).

En termes de types de compétences acquises, les déclarations de l'ensemble des élèves interrogés convergent vers la dimension technique des apprentissages en ligne (7 sur les 8 entretiens le mentionnent explicitement). Cette dimension technique revêt une grande importance, liée à la maîtrise du support de création et de diffusion, comme c'est le cas pour Pierre ou Camille : « *Ça m'aide à aller plus vite. Ça m'aide aussi à apprendre à monter bien surtout, et rapidement. Ça m'a appris le fond vert. Techniquement, beaucoup de choses.* » (Pierre, 17 ans, Critique YouTube), « *Surtout comment on utilisait YouTube à part pour regarder des vidéos, par exemple créer des bannières, et tout ça, pour faire l'image et tout.* » (Camille, 14 ans, YouTube jeux vidéo). Elle peut être reliée à une progression dans le domaine de la lecture notamment : « *... depuis que je suis sur Wattpad, je m'intéresse plus à la lecture. Déjà je lis plus vite. Avant les chapitres c'était une heure pour les lire, bientôt ça va être en quinze minutes, maintenant c'est trente minutes, j'apprends petit à petit.* » (Sandra, 13 ans, Wattpad/ Instagram).

Les compétences en analyse sont aussi abordées comme l'un des acquis qui peut se construire via la pratique, pour Pierre et Daniel : « *Maintenant, j'analyse plus, je suis plus dans*

l'analyse, la recherche d'arguments pour expliquer pourquoi j'aime pas un film ou pourquoi je l'aime ». (Pierre, 17 ans, Critique YouTube), « *...je m'imagine comment ils ont fait le film, je deviens plus critique.* » (Daniel, 15 ans Podcasting YouTube).

Anthony fait état de l'acquisition de compétences sociales portant sur ses capacités à s'ouvrir aux autres. Le média sert de médiateur entre les personnes : « *Ça m'a appris à partager autrement, à être moins timide, parce que c'est plus facile que d'aller voir directement des gens dans la rue pour leur parler d'un truc. Si les gens vont sur internet pour consulter quelque chose, c'est parce qu'ils sont intéressés par le sujet.* » (Anthony, 15 ans Blog cabane/YouTube Vélo).

3.2.3 De la pratique à l'école : Du regard critique à la disjonction.

Les élèves confrontés à la mise en relation des apports de leur pratique créative et des contenus scolaires évoquent en premier lieu une plus grande capacité à interagir avec ces contenus, sur le plan de l'analyse. C'est le cas pour 3 d'entre eux, pour qui la pratique permet de développer un regard personnel sur les contenus étudiés en cours : « *Ma chaîne YouTube, elle m'a appris à avoir des avis avec une certaine objectivité. Quand j'écoute ce prof, j'ai du mal à croire à certains arguments et ça me permet de pas être seulement un mouton en cinéma et de suivre l'avis des gens, mais d'avoir mon propre avis. Savoir débattre aussi.* » (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube).

Cette capacité d'analyse peut cependant rester inactive sur les temps de cours, les élèves éprouvant des réticences ou des appréhensions à porter la contradiction vis-à-vis des professeurs : « *... je vais pas le dire au professeur, parce que je me considère pas mieux que le professeur, c'est son métier, mais intérieurement oui, je le prends en compte je fais non peut-être que voilà.* » (Sandra, 13 ans, Wattpad, / Instagram).

Les élèves éprouvent pour 4 d'entre eux cette mise en relation sur le mode de l'attente. En effet, ils déclarent être plus attentifs à des thèmes qui leurs semblent en rapport avec leur pratique, que ce soit un intérêt strictement limité à une proximité thématique avec la pratique en ligne, comme pour cette collégienne qui réalise des vidéos à partir de jeux vidéo : « *Des fois ils parlent de jeux vidéo donc je m'intéresse beaucoup plus.* » (Camille, 14 ans, YouTube jeux vidéo).

...ou plus pragmatique, le lien entre la formation disciplinaire et la pratique créative étant établi sur le mode technique : « *En français j'essaie de mieux écouter, pour faire moins de fautes d'orthographe quand j'écris. De voir les styles d'écriture, par exemple là on a lu de l'Émile Zola, ben je fais attention, j'essaie de voir les styles d'écriture et d'essayer de prendre ce qui me plaît et de le faire à ma sauce.* » (Sandra, 13 ans, Wattpad, Instagram).

L'intérêt peut aussi prendre une valeur générique, et se porte sur l'ensemble d'une discipline qui prend une dimension nouvelle liée à la pratique en ligne : « *C'est surtout dans les trucs d'arts, les trucs d'arts plastiques. C'est vraiment là que ça m'intéresse le plus.* (Laurence, 14 ans, Wattpad, DeviantArt).

Cet intérêt pour les contenus est dissocié de la pratique elle-même, mais provient d'une pratique culturelle sur laquelle s'appuie la pratique créative pour Amin : « *Ça dépend, avec Photoshop et Roll20 pas trop, mais les vidéos que je regarde par exemple ils disent des trucs et après je sais un peu de quoi ça va parler ou d'où ça vient.* » (Amin, 13 ans, Roll20, Photoshop).

Ce rapport n'est pas établi pour Daniel, qui sépare clairement les deux domaines de façon drastique : « *Non, je ne vois pas le rapport [entre les cours et sa chaîne].* » (Daniel, 15 ans, podcasting YouTube)

3.3 Participation en ligne : appartenir à une communauté

La socialisation en ligne liée aux pratiques créatives s'étage pour les jeunes interrogés depuis les rapports interpersonnels noués à travers la pratique jusqu'à l'intégration à des communautés d'intérêt. Pour trois des élèves en effet, la pratique de création est l'occasion de rencontres et d'échanges avec d'autres personnes, sur le mode privé, comme Daniel : « *Oui, il y en avait un [Youtuber] qui m'avait découvert et qui m'a mis en description de sa chaîne. On avait des échanges par Twitter¹⁷.* » (Daniel, 15 ans, podcasting YouTube).

Pour Laurence, le sentiment d'appartenir à une communauté est encore plus net : « *J'ai des gens avec qui, enfin des personnes avec qui je discute souvent on rigole bien parce qu'on se dit*

¹⁷ *Twitter* : logiciel et application de « micro-blogage », en 140 caractères maximum. Environ 313 millions d'utilisateurs par jour en 2017

« on se ressemble vraiment un peu en fait ». ça permet de découvrir les gens euh... » (Laurence, 14 ans, Wattpad, DeviantArt).

Pour 4 autres élèves, une réelle intégration aux communautés est une expérience qui trouve sa propre raison d'être, comme un espace de socialisation à investir et dans lequel trouver des pairs avec qui échanger. « Je suis inscrit sur Allociné¹⁸, le site de cinéma où je faisais quelques critiques avant, mais écrites. Après oui, J'ai quelques groupes cinématographiques sur Facebook, (...) où il y a quelques personnes qui partagent des avis aussi. C'est un moyen pour moi de partager avec d'autres personnes que ma communauté et mes amis. » (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube).

Cette ouverture sur les espaces de socialisation en ligne sur les plateformes peut trouver sa prolongation sur d'autres outils de communication virtuelle, mais également hors ligne lors de rassemblements, comme pour l'un des interrogés. C'est alors l'occasion de s'immerger pleinement dans la culture à laquelle ils aspirent à contribuer, comme Clément : « J'ai eu la chance de Skype¹⁹ avec des personnes en leur donnant rendez-vous pour une discussion collective. Le gars c'était un adulte super sérieux et nous on discutait de jeux vidéo, mangas, culture japonaise. » Clément se rend également à des conventions « pour rencontrer les YouTubeurs que je préfère. J'ai un carnet avec plein de dédicaces.[...] Ce que je cherche c'est aussi le rapport humain avec d'autres personnes qui partagent ta passion. » (Clément, 18 ans, page Facebook, YouTube, groupe de musique).

Pour deux des élèves interrogés, la communauté est considérée comme un public, une audience mesurable, où l'enjeu se chiffre en *likes*, perçus comme marqueurs essentiels de la popularité du créateur au sein de la communauté : « Ben Pour l'instant oui c'est très positif, j'ai quand même beaucoup de like Je crois que sur ma dernière vidéo j'ai 25 like et aucun dislike, du coup c'est plutôt encourageant. » (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube), « Seuls

¹⁸ Allociné : d'abord plateforme téléphonique permettant de connaître les programmes des cinémas, Allociné est devenu un site internet francophone permettant à la fois de découvrir et promouvoir les derniers films sortis en salles ou en DVD et d'en découvrir les bandes annonces. Le site propose en outre une base de données de films et séries télévisées, sur le modèle d'IMDB (Internet Movie Database).

¹⁹ Skype : logiciel permettant d'émettre des appels téléphoniques ou vidéo dans le monde entier, via un système de comptes d'utilisateurs, mais aussi via les numéros de téléphones. Le logiciel autorise en outre la visioconférence

les meilleurs ressortent du lot. J'ai quelques likes, mais après j'en ai pas beaucoup mais c'est déjà pas mal. » (Sandra, 13 ans, Wattpad, Instagram).

En dehors de cet aspect comptable, l'intérêt d'être intégré à une communauté porte sur la mutualisation des compétences. La dimension d'apprentissage et celle d'entraide sont parties intégrantes de la socialisation en ligne à travers et autour de la création. Pour 4 des élèves, les échanges sont autant de vecteurs pour la régulation de l'activité et sa remédiation. Cela peut passer par les commentaires rédigés autour des productions : « *Ce qu'on attend le plus, c'est pas forcément avoir des fans ou des abonnés en plus, (...) c'est plutôt des commentaires sur notre musique, des critiques. Ce qu'on veut savoir c'est ce qu'on peut améliorer, ce qui est bien ou ce qui est pas bien.* » (Clément, 18 ans, page Facebook, YouTube, groupe de musique).

Les retours peuvent selon le support de création prendre la forme de discussions où le public fournit la critique de son expérience d'usager. Le producteur de contenu et le public nouent alors un partenariat où l'enjeu est l'amélioration de la production : « *Après il faut que je le publie et quand il y a des gens qui entrent... Ben par exemple, le premier il m'envoie une petite notification pour que j'entre et puisse voir si le jeu se joue bien, s'il y a des bugs ou non. Et après je peux aussi chatter avec celui qui joue s'il a pas compris un truc ou s'il est bloqué.* » (Amin, 13 ans, Roll20), « *Les gens ils peuvent nous dire s'ils ont aimé l'histoire qu'est-ce qui peut changer, qu'est-ce qu'il pourrait... ce truc, voilà vraiment leur avis.* » (Laurence, 14 ans, Wattpad, DeviantArt)

Dans ces rapports où la création est au centre, on constate une grande perméabilité entre le rôle de créateur et celui de public, que l'on adopte tour à tour. Les usagers/créateurs engagent des dynamiques d'entraide, que ce soit pour des collaborations ou par le biais des commentaires. Quatre des élèves interrogés déclarent s'impliquer de cette manière : « *[...] j'ai eu quelques collaborations, notamment avec « Popcorn live », un petit groupe qui fait des vidéos sur des films qui viennent de sortir. Ils le font par Skype, ils m'ont proposé de venir du coup j'ai fait une vidéo avec eux. Pareil, une jeune YouTubeuse qui s'appelle Cindy et qui a une chaîne qui s'appelle « Cinémagz » et qui fait aussi des critiques de cinéma qui m'a proposé de faire une collaboration. Je l'ai aidée parce qu'elle a du mal avec le montage, donc j'ai fait le montage de la vidéo, je lui ai montré.* » (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube).

Anthony évoque le réseau de chaînes YouTube qui se crée du fait de ces échanges : « *On connecte les chaînes entre elles, on se montre les vidéos. On se dit ce qu'il y a à améliorer, les sujets à éviter, ce qu'il faut faire de mieux.* » (Anthony, 15 ans, blog cabane et chaîne YouTube).

3.4 Pérenniser les pratiques : projections, variations et abandons

La durée dans le temps des pratiques créatives marque l'engagement des élèves, leur motivation, mais aussi les difficultés qu'il peuvent éprouver à accomplir régulièrement les tâches qu'exigent ces activités. Pierre a ainsi pris pour parti de rapprocher son projet d'orientation et sa pratique : « *Ma chaîne, c'est peut-être un moyen de me faire connaître [...] Un point positif pour faire une carrière. Ça me plairait bien aussi de faire critique, mais d'abord quand même être dans la production de films.* » (Pierre, 17 ans, critique cinéma YouTube). Amin, encore collégien, l'envisage : « *J'aimerais aller au lycée, en série technologique. J'aimerais apprendre tout ce qui est informatique, les ordinateurs, tout ça, multimédia et hightech.* » (Amin, 13 ans, Roll20, Photoshop).

Ce dernier se projette par ailleurs dans l'évolution de ses pratiques en ligne, vers une variation des supports d'expression : « *Les blogs peut-être, quand je serai grand, j'aurai peut-être une chaîne YouTube.* » (Amin, 13 ans, Roll20, Photoshop).

Clément fait état de pratiques anciennes sur plusieurs thèmes et supports, mettant en avant ses capacités à s'adapter, à maîtriser les codes sociaux associés à chaque plateforme : « *J'ai eu un petit blog où je faisais des critiques de mangas que j'empruntais à la bibliothèque [...] Je discutais aussi beaucoup sur des forums à propos de jeux de rôle quand j'étais en 3^{ème} et en 2^{nde}.* » (Clément, 18 ans, page Facebook, YouTube, groupe de musique).

Les variations dans les productions peuvent aussi exister sur une même plateforme de publication. Pour Camille, qui réalise des vidéos à partir de jeux vidéo, le plaisir lié à la pratique du jeu détermine l'envie d'en faire le support de ses productions : « *Avant je faisais sur Moviestarplanet²⁰ mais j'ai arrêté parce que j'aime pas. Et là pour l'instant j'ai arrêté et je vais continuer à faire des vidéos sur un jeu qui s'appelle Imvu²¹ et peut-être sur Minecraft²².* » (Camille, 14 ans, YouTube, jeux vidéo).

²⁰ *Moviestarplanet* est un jeu en ligne social qui cible les adolescents et pré-adolescents, et sur lequel on crée une star de cinéma virtuelle qu'on peut ensuite mettre en scène dans de petits films animés.

²¹ *Imvu* est une plateforme de discussion en ligne (chat) qui propose aux utilisateurs de créer un avatar et de discuter via des salons. La plupart des utilisateurs créent également des objets (vêtements, coiffures, meubles...) pour peupler l'univers virtuel. C'est à l'heure actuelle le site qui propose le plus gros catalogue d'objets virtuels du monde (3 millions d'objets).

²² *Minecraft* : jeu vidéo « bac à sable » proposant au joueur d'explorer un monde ouvert composé de blocs, et dans lequel le joueur peut créer des objets, exploiter des ressources librement, et construire. Le jeu s'est vendu à plus de 100 millions d'exemplaires toutes plateformes confondues (PC, consoles, tablettes...)

Laurence explique que ces variations dans les activités sont liées à un besoin de finaliser chaque projet et de s'essayer à des genres littéraires différents : « ...j'ai eu l'idée de faire une fanfiction. Elle est en pause pour l'instant parce que j'ai eu une autre idée et je préfère faire une idée à chaque fois et laisser les autres. » (Sandra, 13 ans, Wattpad, Instagram).

Trois des élèves interrogés déclarent avoir abandonné tout ou partie de leur activités créatives. Anthony, justifie ce choix par un désintérêt pour la plateforme investie, fortement liée à la pratique hors ligne qu'il promouvait par ce biais. Internet, qui était perçu comme un medium de communication et non une fin en soi, perd son sens lorsque l'activité hors ligne est abandonnée. Il a donc abandonné depuis « 6 ou 7 mois. »

Pour Laurence les contraintes d'accès liées au support ont amené à un abandon progressif : « c'est déjà en anglais et on peut pas vraiment personnaliser le truc. Ou si on veut personnaliser, faut payer. » (Laurence, 14 ans, Wattpad, DeviantArt).

L'abandon de la pratique de Daniel s'est doublé d'un abandon des pratiques de création en ligne en général. Ici, aucune contrainte n'est évoquée, mais un désintérêt pour la phase de réalisation : il a arrêté depuis « Un ou deux ans, parce que l'envie ne venait plus. J'avais la flemme. (...) J'aurais envie que les vidéos se fassent toutes seules, mais c'est pas possible. » (Daniel, 15 ans, podcasting YouTube)

3.5 Synthèse de l'analyse transversale

- La question de la motivation des démarches de création en ligne fait apparaître deux types d'usages distincts des outils de diffusion. Les plateformes sont tantôt abordées comme des supports de communication, avec pour perspective la promotion d'activités hors ligne, tantôt comme des espaces où la créativité rencontre l'expression de soi dans la production et l'échange autour des contenus.
- Ces pratiques trouvent leurs origines dans les échanges entre pairs, où l'émulation et la promotion des activités amènent les élèves aux activités créatives. Parallèlement, les pratiques culturelles antérieures qu'elles soient situées dans les environnements numériques ou non, font office de bases et d'inspiration pour l'engagement dans les pratiques de création.
- L'intérêt pour ces pratiques que les jeunes interrogés mettent en avant porte soit sur le potentiel de socialisation des espaces en ligne, avec des perspectives liées à la reconnaissance,

aux rencontres en ligne et à l'expression de soi, soit sur l'acquisition de compétences relatives à la vie en ligne et à la capacité d'agir.

- Les pratiques de création en ligne sont pour certains des points d'appui à la socialisation hors ligne au sein des groupes de pairs. Dans les sphères familiales, ces pratiques font l'objet d'une diversité de postures parentales, allant du désintérêt à l'encouragement.

- L'apport des contenus d'enseignements scolaires à l'élaboration des savoirs au domaine des pratiques créatives en ligne est de l'ordre de la culture générale, de la structuration et de l'analyse, ou d'éléments de savoirs disciplinaires (arts, sciences physiques), réinvestis dans des contextes spécifiques. Les préoccupations liées à l'identité numérique et à la protection de la vie privée sont celles qui rencontrent le plus d'écho chez ces élèves.

- Les compétences acquises par la pratique sont principalement d'ordre technique, cependant, la pratique de l'indexation, très répandue, amène les élèves à des réflexions analytiques sur la structuration de l'information en ligne

- Les apprentissages dans le cadre des pratiques peuvent amener les élèves à adopter un regard critique sur les contenus d'enseignement scolaires.

- La participation en ligne rencontre la socialisation à des degrés divers, allant de la rencontre en ligne à l'intégration à des communautés, où la création et les productions sont au centre des échanges.

- L'évolution des pratiques créatives en ligne peut les voir s'affermir et devenir pérennes, se modifier au sein d'une même plateforme ou au gré des migrations, ou s'interrompre.

3.6 Analyse longitudinale

L'analyse longitudinale amène à rapprocher plusieurs des élèves interrogés dans leur manière de concevoir et d'organiser leurs pratiques créatives. Trois profils ont émergé de cette analyse : les élèves dont la pratique est générique et qui peuvent changer de plateforme au gré de l'évolution de leurs centres d'intérêt et des potentialités offertes par les plateformes qu'ils explorent, les jeunes passionnés d'une pratique créative spécifique qui peut trouver son expression en ligne mais pour lesquels la question du support est utilitaire et un profil dont la pratique est strictement liée à la plateforme de diffusion. Ces trois profils seront présentés avant d'être illustrés par des portraits.

3.6.1 Des pratiques créatives génériques : pérennité de la participation

Les deux adolescents concernés par ce profil abordent les espaces en ligne comme un ensemble de lieux de socialisation et d'expérimentation technique. Si l'intérêt de l'un se porte plus sur les potentialités en termes de socialisation des outils, la dimension d'apprentissage de chaque plateforme éveille leur intérêt et les phases de réalisation de leurs créations en ligne valent pour elles-mêmes. Ce sont des élèves studieux, de 13 et 18 ans, qui tissent des liens entre leurs pratiques et les contenus d'enseignement, ou leur vie scolaire en général et l'ensemble des apprentissages dont ils offrent l'occasion. Si elles trouvent leurs origines hors l'école, les compétences qu'ils déclarent avoir acquies ont ainsi été co-construites parallèlement dans la sphère privée et dans la sphère scolaire. Fortement soutenus par leurs parents dans leur pratique, les limitations ou les difficultés d'accès au matériel qu'ils utilisent n'impacte pas directement leur motivation ni la régularité de celle-ci, qui a des origines anciennes, pour tous les deux liées à la découverte des jeux vidéo. Le père endosse le rôle d'initiateur pour Clément (18 ans), pour Amin (13 ans), il est à l'origine de la découverte de l'outil informatique, lui ayant offert son premier ordinateur. La participation à des communautés est également perçue comme un apprentissage qui nécessite une certaine expérience avant d'être maîtrisée. Pour Clément, cette démarche trouve son expression hors ligne dans la participation à des conventions, lors desquelles outre la rencontre avec des personnalités du web, il trouve l'occasion d'échanger avec des pairs.

Portrait d'Amin

Situation familiale et personnelle

Amin est un jeune garçon de 13 ans, scolarisé en classe de 5^e dans un collège d'Auch. Sa mère est au foyer et son père travaille dans un abattoir. Originaire d'Espagne, la famille s'est installée en France depuis trois ans, Amin a appris la langue française à cette occasion. Il déclare d'ailleurs suivre ses YouTubeurs préférés en espagnol : « *La plupart du temps c'est des YouTubeurs en espagnol comme Hola soy German.* ». Hors ligne, il confie passer beaucoup de temps à lire en français et en espagnol, sa professeure de langues lui conseillant régulièrement des ouvrages : « *Ma prof d'espagnol me donne des livres que je pourrais lire pour pas oublier l'espagnol.* ».

Origine ancienne des pratiques

Son implication dans les pratiques créatives en ligne trouve son origine dans sa pratique des jeux vidéo auxquels il s'est familiarisé très tôt de manière approfondie : « *J'aimais bien après essayer de trouver des petits codes, des trucs du genre pour mieux jouer.* ». Il s'intéresse d'autre part aux réseaux sociaux, à l'actualité et aux plateformes de diffusion de contenus telles que YouTube.

Le choix de ses pratiques en ligne a été orienté, en ce qui concerne la création de jeux de rôles sur la plateforme *Roll20*, par la lecture d'un article de magazine au CDI. Quant à son implication dans la diffusion d'images retouchées sur *Photoshop*, elle est issue d'une démarche de recherche d'une communauté pour échanger sur cette pratique.

« *À la base je cherchais des forums où je pourrais aller, j'ai cherché sur les réseaux sociaux, comme Facebook, Instagram, mais j'ai pas vraiment trouvé. Et puis j'ai trouvé cette page sur laquelle il y avait beaucoup d'autres pages et où il y avait un forum sur Photoshop, du coup je me suis abonné. Je me suis créé un compte.* »

Intérêt pour le faire et engagement prudent dans les communautés

On remarque chez Amin un fort attachement à sa pratique créative, qui est lié à son goût pour l'effort. En effet, les obstacles techniques rencontrés l'amènent à penser sur sa pratique, à développer ses savoir-faire : « *Quand même j'aime bien le petit niveau de difficulté qu'il y a ça me fait réfléchir, et j'aime bien, réparer les bugs et tout ça.* » Il explique d'ailleurs avoir dû recommencer un jeu parce qu'il comportait trop d'erreurs.

La plateforme *Roll20* est alors le lieu idéal pour mettre à l'épreuve ses réalisations, puisqu'il s'agit pour les Maîtres de jeu de proposer leurs créations en test, puis de tenir compte des retours pour améliorer la création. C'est aussi l'occasion pour Amin de s'initier aux principes du jeu de rôle qu'il ne connaissait pas jusque-là : « *Sur Roll20 à la base je savais rien, fin les jeux de rôle je savais pas trop comment... les règles et tout ça et du coup j'ai appris à y jouer.* » Pour autant, le jeune homme ne s'est pas spécialement pris de passion pour l'histoire du jeu de rôle, et il envisage à l'avenir de diversifier ses supports de création : « *Les blogs peut-être, quand je serai grand, j'aurai peut-être une chaîne YouTube.* ». Cette projection dans le temps dénote de son positionnement en tant qu'apprenant sur les plateformes. De même, lorsqu'il explique son faible engagement dans la communauté *Roll20*, il l'explique par le biais d'un déficit actuel de compétences, auquel il travaille à remédier : « *Je sais pas trop comment faire le jeu, je suis encore en train d'apprendre et puis je sais pas... je trouve... quand je suis seul je veux d'abord apprendre à le faire seul et après je pourrais entrer dans un groupe. Mais*

où il y ait pas trop de monde. ». Observateur attentif cependant, il explique le fonctionnement du site, pense avoir identifié un responsable, et a consulté le règlement. Sa démarche envers la communauté se veut prudente, il est attentif à ne pas commettre d'impair.

Des liens étroits entre orientation scolaire et pratiques en ligne

Lorsqu'est abordée la question de l'utilisation d'acquis provenant de sa pratique créative à l'école, il renvoie à ses pratiques culturelles et exprime ce rapport en termes d'attentes : « ... *mais les vidéos que je regarde par exemple ils disent des trucs et après je sais un peu de quoi ça va parler ou d'où ça vient.* »

Il est aussi remarquable de constater le parallèle qui est établi entre la pratique d'indexation des créations et l'indexation des documents au CDI. Lorsqu'il évoque les étapes de ses recherches d'information, il montre de très bonnes capacités de régulation de son activité, qu'il déclare avoir acquis par sa réflexion personnelle, laquelle est entrée en résonance avec les enseignements du collège : « Par exemple si je cherche... fin ça dépend des fois je regarde sur Google et je le marque et après je regarde plusieurs sources, par exemple Wikipedia et puis d'autres pages où ils en parlent comme ça je suis sûr que s'il y a une erreur, peut-être ils diront le contraire et je pourrais les comparer. » « Euh quand j'étais petit, je trouvais que c'était un peu logique de faire ça et après au collège au CDI ils en parlaient un peu quand on faisait des recherches. ».

Dans le champ des compétences développées en cours, son approche de la question est pragmatique. Ainsi, les contenus sont utiles s'ils sont directement applicables dans la pratique : « Par exemple ce que j'apprends en français, ça pourrait m'aider dans Roll20 ben par exemple à mieux écrire les textes, pas faire des fautes et tout ça. Après ce qu'on apprend en Histoire-Géo, par exemple les batailles importantes et tout ça, ben je pourrais les utiliser pour mon scénario et les reprendre. » Mais les apprentissages ne s'arrêtent pas à la porte de la classe pour cet élève habitué du CDI : « Au CDI j'ai appris pas mal de choses, je regarde des livres et tout ça. » Les apprentissages scolaires estimés utiles pour la pratique sont d'abord de nature technique, même s'ils ne portent pas sur la mise en œuvre en elle-même. L'apprentissage de la langue française lui permet en effet de : « *mieux écrire les textes, pas faire des fautes et tout ça* ». Les apports notionnels lui semblent en outre potentiellement réutilisables dans le cadre de ses activités, par la culture qu'ils lui apportent : « *Ce qu'on apprend en Histoire-Géo, par exemple les batailles importantes [...] ben je pourrais les utiliser pour mon scénario et les reprendre.* »

Cet élève relie son intérêt pour les pratiques créatives en ligne à ses projets d'avenir. S'il rêve de développer des jeux en 3D, il se destine de manière plus terre-à-terre à une filière technologique au lycée. Conscient de ses compétences dans le domaine, il envisage sa propre utilité dans le domaine : « *Je pense que ça serait bien de quand je serai grand d'inventer des nouveaux trucs qui pourraient servir aux gens.* ».

Conclusion

Les rapports entre sphère scolaire et pratiques en ligne sont chez ce jeune articulés autour de la question même de l'apprentissage et de l'orientation. Si ses pratiques de création ne s'appuient pas sur autre chose que son intérêt pour le développement de compétences, il identifie sa vie en ligne à un apprentissage dans le domaine technique aussi bien que social. Les compétences techniques conditionnent cependant son intégration aux communautés, et il progresse prudemment dans ce domaine, préférant différer son implication pleine et entière en attendant de pouvoir traiter d'égal à égal avec d'autres créateurs. Pour ce type d'élève, tout est occasion d'apprendre, et la progression vaut pour elle-même. La conscience de ses capacités porte bien plus sur sa confiance en son travail et son potentiel de compréhension que sur l'accumulation de compétences.

3.6.2 Des pratiques de passionnés : pérennité du sujet

Ce profil concerne 4 des élèves rencontrés, à des degrés divers. Que ce soit pour Pierre, lycéen en fin de cycle et passionné de cinéma, Anthony, collégien qui a tenu un blog pour communiquer autour d'une cabane et réalise des vidéos de VTT qu'il diffuse sur *YouTube* ou Laurence et Sandra, écrivaines sur *Wattpad* et dessinatrices, la pratique créative en ligne trouve son origine dans une pratique créative hors ligne. La construction de l'identité pour ces adolescents en particulier est appuyée sur leurs passions respectives. Leur intérêt pour les technologies de l'information est essentiellement centré sur la diffusion et la communication autour de leurs thèmes de prédilection. Leur appartenance à des communautés en ligne peut s'exprimer sur le mode de l'intégration comme pour les deux jeunes écrivaines, ou ressortir de la mise en réseau des productions entre pairs, déjà connus avant l'utilisation des plateformes comme c'est le cas pour Anthony, qui retrouve sa communauté hors ligne pour pratiquer le VTT. La socialisation en ligne est ainsi conditionnée non pas sur des compétences mais sur les thématiques qui les occupent. Si leur apprentissage de la vie en ligne passe par l'échange de pratiques et la consultation de tutoriels ou de forums, ils retirent des contenus scolaires des

contenus disciplinaires spécifiques à leurs passions. Ainsi, Anthony évoquera les apprentissages techniques liés à l'utilisation de logiciels de traitement de texte et de PREAO, tandis que Pierre se focalise régulièrement sur les enseignements en cinéma. La pérennité et la régularité de leurs productions est assurée soit par le fait que leur passion n'entre pas en concurrence avec la sphère scolaire, et s'appuie sur une discipline jugée importante comme les cours de français pour Laurence et Sandra, soit par la cohérence qu'ils construisent eux-mêmes entre orientation et passion, comme c'est le cas pour Pierre qui s'oriente vers une carrière dans le cinéma. Pour Anthony, la régularité de la production est fortement corrélée à l'actualité de ses pratiques hors ligne, tandis qu'il établit un lien entre sa pratique du VTT et son projet professionnel (Mécanicien sur vélo). Pour ces deux derniers, la pratique est soumise à des contraintes matérielles ou liées aux compétences.

Portrait de Pierre

Situation familiale et personnelle

La famille de Pierre a déménagé il y a un an pour suivre sa mère qui travaille dans l'éducation nationale. Ce changement s'est accompagné d'un changement de cadre scolaire, et il lui a fallu trouver un lycée où était dispensée l'option de spécialité de cinéma. Il s'est orienté vers une terminale L après avoir suivi un cursus scientifique : « ...j'ai fait une lère S [...] je pense que c'était le mieux pour faire des écoles. Mais ça m'a pas réussi [...] Je suis en terminale L, c'est plus simple pour moi... » Ce changement de filière éveille des inquiétudes quant à son avenir : « ...avec un bac L c'est quand même beaucoup plus fermé en terme de possibilités de carrière ou d'études. ». Pierre est très soutenu dans sa pratique, notamment par son père : « ...dès que j'ai une vidéo qui sort il me dit ce qu'il en pense. »

Un motif unique pour les pratiques

Pierre se définit lui-même comme un cinéphile. Sa passion dévorante pour le cinéma l'a amené à suivre régulièrement des chaînes YouTube de critiques de films : « J'allais pas mal sur YouTube, surtout pour les critiques cinéma. Par exemple le Fossoyeur, Durendal... » qui l'ont inspiré pour créer sa propre chaîne de critique. Ancré dans sa pratique culturelle, la création de vidéos correspond à une extension de celle-ci : « Comme j'aime parler de cinéma, ça m'apporte beaucoup de plaisir. » Il déclare avoir décidé de sa voie dès le collège, et a commencé ses activités en ligne sur le site Allociné : « Allociné, y'a peut-être 5 ans, mais je

n'ai pas fait énormément de critiques écrites, mais j'ai pas mal fait avec les étoiles. Avec les étoiles on peut noter, du coup quand j'avais pas le temps je notais comme ça. J'ai dû noter 2000 films avec les étoiles ». Il entend désormais mettre en pratique ses compétences grâce au support vidéo : *« Ma chaîne, c'est peut-être un moyen de me faire connaître, de montrer que j'ai des connaissances en cinéma »*. Ce sont les YouTubeurs de référence dans le domaine qui lui ont servi d'exemple à suivre. La forme même de ses productions dans ce cadre est très proche de celle adoptée par le Fossoyeur.

La création : un espace-temps à négocier

L'activité de Pierre sur *YouTube* dépend de sa fréquentation des salles de cinéma. En effet, il travaille à partir de films à l'affiche, visant un public de salle : *« Il y a des gens qui vont au cinéma le mercredi et qui veulent savoir quel film aller voir... »*. Il affirme que cette année les temps scolaires limitent sa capacité à produire : *« Mes horaires sont contraignants, c'est pas facile de faire. »* Une autre contrainte exercée sur son activité en ligne est celle de l'accès à du matériel adéquat, qu'il trouvait au sein de son ancien lycée. Les choix matériels qu'il a effectué jusqu'ici étaient liés à cet accès : *« J'ai pris le micro [...] Comme j'avais la caméra du lycée, ça me permettait d'avoir les deux. »*. Il a donc été amené à stopper ses activités le temps de trouver une solution : *« Ma chaîne est en standby [...] parce que j'attends d'avoir ma caméra... »*.

La création comme objet de socialisation

Pierre s'appuie sur sa pratique dans sa relation aux autres. Il fait découvrir à ses pairs ses productions et en attend les retours : *« ...et puis même généralement quand je rencontre des gens, des fois je montre ma chaîne pour faire partager et puis avoir un avis peut-être un peu plus objectif sur mon travail, qu'on n'a pas forcément via YouTube... »*. La pratique créative devient alors un vecteur de la construction de l'identité sociale de ce jeune. Dans ses rapports hors ligne avec d'autres créateurs de contenus, les discussions portent essentiellement sur l'audience qu'a reçu telle ou telle création : *« c'est surtout quand ils ont eu un pic de vue, ou un commentaire vraiment élogieux. »*.

En ligne, Pierre est inscrit à un groupe Facebook sur le thème du cinéma où il s'agit de partager des avis sur les films. Il y trouve l'occasion de s'ouvrir à d'autres points de vue : *« C'est un moyen pour moi de partager avec d'autres personnes que ma communauté et mes amis. »*. La page Facebook associée à sa page YouTube est un outil de plus pour élargir la diffusion de ses vidéos. La recherche de visibilité est en effet motrice chez Pierre, qui considère les communautés comme des audiences potentielles : *« Est-ce que tu t'appuies sur une*

communauté ?- *Oui, pour l'instant je n'ai pas beaucoup d'abonnés, j'en ai 200 presque 210 il me semble.* » Le like est une unité de mesure de la qualité de ses productions : « *Pour l'instant oui c'est très positif, j'ai quand même beaucoup de like Je crois que sur ma dernière vidéo j'ai 25 like et aucun dislike, du coup c'est plutôt encourageant.* ». Associé à cette préoccupation, une attention particulière est apportée à la gestion de sa propre image : « *Dans une vidéo, il faut être un minimum présentable.* ». Ses propres productions passent au crible de son jugement avant d'être diffusées : « *Il m'est arrivé de faire des vidéos qui n'étaient pas assez bonnes pour les mettre sur YouTube, du coup je ne les ai pas mises parce que je pensais que ça valait pas le coup et que ça détériorerait l'aspect que j'ai sur la chaîne.* » , et il modère les commentaires en fonction de leur pertinence : « *Ça m'est déjà arrivé de supprimer, parfois des amis qui mettent des commentaires assez gênants, ou qui n'avaient rien à faire sur ma vidéo.* »

Mais c'est aussi dans la collaboration avec d'autres critiques de cinéma œuvrant sur YouTube que Pierre trouve l'occasion d'échanger et d'apporter son expertise : « *...j'ai eu quelques collaborations, notamment avec « popcorn live », un petit groupe qui fait des vidéos sur des films qui viennent de sortir. Ils le font par Skype, ils m'ont proposé de venir du coup j'ai fait une vidéo avec eux* ». Ces collaborations sont cohérentes avec sa volonté de mettre en valeur ses compétences, et de manière générale, c'est toute une stratégie qu'il développe autour de sa passion et qui vise à lui permettre d'entrer dans une profession liée au cinéma : « *Un point positif pour faire une carrière.* ».

Transfert de compétences génériques et situées

Lorsqu'est abordée la question des compétences acquises à l'école qui lui sont utiles dans sa pratique, Pierre évoque en premier lieu les cours de cinéma. L'apport de cette discipline à son univers personnel est évident pour lui, puisque ça lui permet d'affermir ses connaissances : « *Ça m'a apporté quand même pas mal. J'avais beaucoup de connaissances en arrivant mais ça m'a permis d'avoir des connaissances sûres.* L'option cinéma lui a permis en outre de développer des compétences techniques, qu'il réemploie dans sa pratique : « *Le cours ça permet d'avoir un geste vraiment parfait et puis de savoir-faire à la perfection sans tâtonner tout le temps. Parce que quand on fait tout seul on tâtonne plutôt. Alors qu'un cours ça permet d'être sûr de ce qu'on fait...* ». Le fait est que Pierre n'évoque pas de compétences ni d'acquis propres au numérique qu'il aurait pu acquérir lors de sa scolarité. Il envisage plutôt sous un aspect générique les acquis du cours de français par exemple : « *...avec une introduction, un développement structuré avec des parties et puis une conclusion argumentée avec des parties, oui c'est sûr que ça m'a bien aidé.* ». Du point de vue disciplinaire, il estime réemployer ses

compétences en compréhension acquises en cours d'Anglais : « *L'anglais par exemple, j'aime bien aller voir les films en VO. J'aime bien comprendre sans avoir à lire les sous-titres.* », ou les notions d'optiques acquises en cours de Physique-chimie : « *La physique aussi, en 1ère S on a fait la profondeur de champ, la distance focale, des trucs qui sont intéressants au niveau du cadre pour analyser les cadres et les plans en général.* ».

Son expérience en ligne lui a essentiellement permis selon lui de développer ses capacités d'analyse, qu'il affirme réinvestir en cours, et qui dépassent le seul champ cinématographique : « *C'est pas vraiment dans le fond, par exemple en art plastique je m'y connais pas du tout, mais sur tout ce qu'on me propose, je vais plus analyser que ce que je faisais avant.* ».

Conclusion

Ce portrait dévoile un élève dont la pratique est pérenne malgré les difficultés qu'il éprouve à rassembler les conditions nécessaires à son exercice. Les liens qui ont été tissés avec l'orientation scolaire et le projet professionnel semblent garantir cette pérennité à une pratique créative, où geste technique, réflexion et analyse sont complémentaires. Dans ce cadre, les apports scolaires et les acquis de la pratique s'enrichissent mutuellement autour de l'implication de l'élève. Dans les préoccupations de Pierre concernant sa participation en ligne, les questions de gestion de son image, de mise en avant de ses compétences et d'audience sont prépondérantes. C'est donc dans une perspective quasiment professionnelle qu'il envisage son activité.

3.6.3 Des pratiques limitées à leurs plateformes

Les deux élèves correspondant à ce profil pratiquent ou ont pratiqué des activités créatives qui ont pour point d'origine un pair. La rencontre pour Camille ou la co-émulation pour Daniel sont en effet relatés comme l'événement déclencheur de leur démarche. Les créations sont peu assumées hors ligne, les camarades de classe de l'un étant peu à en connaître l'existence. De même leur rapport aux communautés en ligne se limite à des relations interpersonnelles multiples, via des logiciels de vidéoconférence ou simplement des messages personnels. Malgré leur intérêt ancien pour les vidéastes du net (ces deux jeunes officient sur YouTube), ils ne mentionnent pas de modèle à leurs créations. Ils estiment tous deux que leurs parents se désintéressent de cette activité, malgré la mention d'une tentative de Camille pour partager autour de cette pratique avec eux. L'un exprime son désintérêt pour la chose scolaire, tandis

que l'autre évoque ses tentatives de partager ses connaissances lorsque le professeur aborde le sujet des jeux vidéo. Tous les deux se considèrent comme des élèves aux résultats peu satisfaisants, et considèrent les savoirs scolaires comme étant disjoints des compétences nécessaires à leur activité. Ils estiment par ailleurs avoir acquis des compétences essentiellement techniques à travers leur pratique (bien que Daniel parle de ses capacités d'analyse filmique), qui ne leur sont nullement utiles dans la sphère scolaire. Si Daniel, lycéen, a abandonné son activité, Camille, la collégienne, change régulièrement de sujet pour ses vidéos composées à partir de ses parties de jeux vidéo.

Portrait de Daniel

Situation personnelle

Daniel est élève en seconde générale. Orienté vers une filière scientifique à l'entrée au lycée, il affirme vouloir faire du cinéma. S'il dit avoir choisi son orientation, un silence gêné s'installe à la question de savoir pourquoi il a choisi de s'inscrire dans un lycée qui ne propose pas d'option audiovisuelle. Bien que son père soit informaticien et ait créé un logiciel, Daniel estime que ses parents ne sont pas attentifs à ses activités, qu'il a abandonné un an plus tôt : *«Ils le savent, mais ne s'intéressent pas trop.»*

Une pratique solipsiste

Paradoxalement, tandis que sa pratique créative a pour origine une collaboration avec un camarade, Daniel conçoit ses activités sur *YouTube*, qui ont duré de la 6^e à la 3^e comme étant dissociées des différents groupes sociaux auxquels il appartient. Utilisant son matériel personnel, il se basait sur des contenus en ligne pour développer ses compétences : *« J'ai utilisé des tutos pour apprendre le montage avec des logiciels très pros »*. Il ne parle pas de sources d'inspiration, sa démarche étant plus basée sur des fulgurances : *« La nuit, l'idée me venait d'un sketch, et ensuite je l'écrivais sur le papier pour ne pas l'oublier. »* la seule relation en ligne qu'il évoque a été suivie sur une plateforme de micro-blogging : *« Oui, il y en avait un qui m'avait découvert et qui m'a mis en description de sa chaîne. On avait des échanges par Twitter »* qu'il utilisait pour partager des contenus. Il évoque peu de commentaires à ses créations, en dehors de quelques demandes d'informations concernant le logiciel qu'il utilisait pour le montage. Sa consultation de vidéos sur *YouTube* étant ancienne, il déclare y trouver une occasion de découvrir tout type de contenu, dénotant un caractère exploratoire : *« Dès qu'on cherche quelque chose qu'on ne connaît pas, on tape sur YouTube et on trouve. »* S'il a vécu

son expérience en ligne sur un mode très individuel, paradoxalement son approche de l'identité numérique était guidée par le souci de n'être pas reconnu dans l'hypothèse où il percerait : « *Si jamais je devenais trop connu, je ne voulais pas me faire spammer par tout le monde.* » De même, il affirme avoir choisi la plateforme sur laquelle il diffusait ses réalisations en fonction de sa popularité et de la visibilité qu'elle pourrait lui apporter.

Un rapport très technique à la création en ligne

L'offre de vidéos sur le thème du cinéma en ligne n'apporte pas satisfaction à Daniel. En effet, celui-ci rapproche les YouTubeurs de référence en la matière à des enseignants, terme qui pour lui minimise leur apport : « *...ils font un peu comme les profs de français, ils cherchent ce que le réalisateur a voulu faire passer. Ça ne m'intéresse pas vraiment parce que ça ne porte pas assez sur la technique.* » De manière générale, l'école ne lui apporte pas satisfaction dans le domaine, les contenus étant par trop éloignés de ses besoins, même lorsqu'il s'agit d'étudier des techniques de cinéma justement : « *il y a bien eu une séquence de cinéma en français, mais c'était plus pour les films que pour les podcasts. On parlait des plans larges, travellings... C'est plus pour les longs métrages, pas pour les sketches.* », ce qui met en évidence ses difficultés à réemployer les connaissances acquises dans sa pratique. Ses déclarations au sujet des apports de sa pratique en terme de compétences ne sont pas sans équivoque à cet égard : « *Ça me gâche un peu les films, parce que quand je les regarde [...] je m'imagine comment ils ont fait le film, je deviens plus critique.* ». Les apports scolaires dans le domaine numérique sont jugés comme inutiles, la question restant largement dans l'impensé.

Un abandon de la posture de créateur

Lorsqu'est abordée la question de l'arrêt de son activité créative en ligne, Daniel évoque la charge de travail qu'elle représentait : « *j'aurais envie que les vidéos se fassent toutes seules, mais c'est pas possible.* » Une perte d'envie qui l'amène à minimiser l'importance de son expérience : « *c'était juste un passe-temps.* ». Parallèlement, il évoque sa scolarité au collège comme se déroulant sans heurt : « *j'étais pas le meilleur, mais j'étais entre le meilleur et le moyen.* », tandis qu'aujourd'hui il dit ne plus s'intéresser aux contenus scolaires. S'il continue à s'adonner à des passions, elles se déroulent désormais hors ligne : « *Je fais de la guitare dans un groupe, et le cinéma.* » ; Sa vie en ligne se limite aujourd'hui à une attitude de consommation de contenus : « *Il n'y a plus grand-chose qui se passe en ligne. Je vais regarder des vidéos YouTube, je joue à des jeux en ligne. Des sites de streaming, pas de forum.* »

Conclusion

On perçoit en filigrane au récit de l'expérience de Daniel l'histoire d'une déception, dont l'école porte pour lui une part de responsabilité. Abordant les espaces numériques comme des outils d'apprentissages et de diffusion de ses productions, il en évacue la dimension socialisante. La disjonction entre les apprentissages scolaires et ceux liés à sa pratique semble insoluble, les jonctions qu'il aurait pu établir entre les deux sphères n'ayant pas trouvé de points d'appui. Son abandon de la réalisation de vidéos se doublant d'une relégation de cette pratique au rang de rêverie, la réalité qu'il évoque dans son quotidien ne laisse que peu de place à l'énergie créatrice, ce qui l'amène à se considérer comme en dehors des espaces de participation en ligne.

4 Discussion

Les pratiques créatives en ligne chez les élèves du second degré constituent un objet à la croisée de trois préoccupations. D'une part, elles apparaissent comme reliées à des enjeux de développement de la culture de la participation dans le contexte numérique et à la question de la socialisation en ligne à l'adolescence. D'autre part, en tant qu'activités électives, elles sont parties prenantes de la construction de soi chez les jeunes, et enfin, elles questionnent les modèles d'apprentissage développés par l'École en les confrontant aux formes d'apprentissages informels dont elles sont l'occasion. Ces trois préoccupations se déclinent en des rapports d'interdépendance des conditions de socialisation dans les sphères familiales, scolaires et personnelles, avec pour cette dernière une distinction entre socialisation en ligne et hors ligne. L'étude menée sur le positionnement des élèves en ce qui concerne les articulations entre leurs pratiques créatives en ligne et leur scolarité répond à la nécessité d'observer les liens qui peuvent être établis entre culture scolaire et culture de la participation. Si l'étendue de l'étude ne permet pas de prétendre à l'exhaustivité de profils, elle a permis de dégager trois positionnements adoptés par ces jeunes scolarisés vis-à-vis de leur type particulier d'activités électives, et qui ont pour point focal la question de la pérennisation de ces activités. Le point aveugle de cette étude demeure la question du partage des apprentissages en littératie médiatique entre école et pratiques de création en ligne, les déclarations des élèves à cet égard apportant seulement des indices concernant la prévention autour de l'identité numérique, le référencement et la recherche d'informations.

4.1 Compétences partagées entre école et pratique personnelle : cloisonnements et porosités.

Si le domaine du numérique pour lui-même reste généralement dans l'impensé lorsqu'on aborde les pratiques créatives des élèves et leurs relations avec les contenus dispensés à l'école, l'étude semble confirmer les observations relatives aux pratiques de redocumentarisation par les jeunes fans, qui amène à penser la mise en œuvre d'habiletés plus que de savoir-faire, ce qui tendrait à invalider l'acquisition d'une culture informationnelle par les élèves créateurs de contenus (Tabary-Bolka, 2009). Il apparaît alors que les transferts de compétences d'une sphère à l'autre semblent loin de se réaliser (Fluckiger, 2008). Le rôle de l'École de permettre aux élèves de penser les questions dans le domaine est donc mis en cause. Cependant, dans quelques

cas, on a pu observer la co-construction de compétences, qui s'appuie sur une confrontation des élèves concernés avec des problématiques précises en amont de l'apport scolaire, pour la recherche d'informations par exemple, ce qui semble confirmer la capacité des individus à élaborer des schèmes complexes à partir d'acquis issus des différentes sphères (Rabardel, 1995). Les apprentissages scolaires ont alors pour utilité leur apport dans le domaine de la structuration de la pensée des élèves, et de leur approche des activités en ligne. Les lycéens notamment cherchent appui sur les acquis scolaires afin de rationaliser leurs pratiques en ligne, dans l'action située (Delamotte et Liquète, 2010). Les pratiques créatives à cet égard sont un exemple pertinent de situations d'engagement des capacités qui permettent l'appropriation lors du processus créatif de savoirs et savoir-faire abordés en classe. Cependant, les principaux domaines concernés sont d'ordre disciplinaire et reliés aux sujets spécifiques abordés individuellement.

4.2 Articulation des sphères : entre socialisation et formation

Dans le cadre précis des pratiques créatives en ligne, on observe l'installation de cercles vertueux entre apports scolaires et acquis construits par la pratique dans les cas où les élèves abordent leurs activités créatives sur le mode de la passion dévorante ou sur celui de l'intérêt pour les pratiques en ligne et les potentialités qu'elles ouvrent en terme d'apprentissage technique et social. Les pratiques de création de passionnés pour un domaine entretiennent des rapports étroits avec les contenus disciplinaires qui s'y rapportent, et les élèves concernés tendent soit à retirer des acquis scolaires les éléments utiles à leur maturation en tant que créateurs, soit à remobiliser les acquis de leurs pratiques dans le cadre de l'enseignement disciplinaire. Les espaces en ligne représentent pour eux un champ d'opportunités relatives à l'échange et à l'enrichissement culturel autour du domaine de prédilection. Les compétences développées ici ne couvrent pas l'ensemble des champs de la translittérature numérique (Fastrez, 2010), puisqu'elles n'impliquent pas de réflexion systématique concernant les dispositifs de publication en ligne eux-mêmes.

Si l'on peut affirmer que l'école et les sphères d'apprentissages informels se partagent la formation des adolescents dans le domaine, l'imprécision quant à l'origine et l'articulation de ces formations demeure, les reliant strictement aux parcours individuels des adolescents. Les problèmes engendrés par cet état de fait sont principalement l'inégal accès aux ressources et capacités nécessaires à la participation en ligne (Jenkins, 2006). Nous pouvons cependant émettre des hypothèses relatives aux origines des apprentissages, qui varient selon les

démarches, les types d'usages projetés par les adolescents, et l'intérêt qu'ils éprouvent pour leurs pratiques créatives. Les adolescents n'entrent pas tous de la même manière dans la culture de la participation, et les compétences acquises dans le domaine sont très variables d'un individu à l'autre, selon leurs types de production et leur degré d'engagement dans les communautés qui leurs sont relatives. Ainsi, le profil de pratiquant générique semble le plus adapté à l'acquisition d'une réelle culture de la participation, puisqu'il implique une approche d'ensemble des outils de partage et des conditions sociales d'entrée dans les communautés. Les liens établis entre ces deux aspects de la participation en ligne par les adolescents concernés leur permettent d'aborder la socialisation en ligne comme un champ d'application nécessitant l'acquisition de compétences.

Les pratiques de création en ligne en tant qu'activités électives restent soumises à des pressions de la part des sphères scolaires et familiales (Barrère, 2011), qui mettent en jeu leur pérennité. Les réponses des adolescents à ces tensions relèvent de positionnements personnels. La pratique peut ainsi demeurer dans le domaine du rêve, ce qui entraîne le risque de sa remise en cause au fil du temps (Barrère, 2011). Mais lorsque les jeunes créateurs parviennent à articuler l'ensemble des sphères, que ces démarches soient liées à des motivations thématiques ou plus génériques, de véritables cercles vertueux s'installent, où apports scolaires et apports de la pratique se voient coordonnés.

4.3 L'appropriation, un enjeu collectif

La participation en ligne des élèves est déterminée par leur positionnement en tant qu'individus au sein de groupes sociaux. Ce positionnement relève des allers-retours entre expérience collective des pratiques et expériences personnelles (Pronovost, 1994). À ce titre, l'apport de la sphère familiale aux activités de création apparaît important, et a une influence sur le rapport des élèves à leur propre activité. Les déclarations des élèves quant à leur perception de l'intérêt qu'apportent les parents à leur démarche mis en relation avec leurs capacités à percevoir l'ensemble des enjeux liés à leurs pratiques révèle de fortes inégalités. Ces dernières se reportent sur le jugement que les jeunes établissent sur leurs productions. Ainsi, de Daniel, qui minimise l'importance pour lui de sa pratique abandonnée, à Pierre dont les parents apportent des encouragements et des commentaires, les différentes attitudes adoptées par le cercle familial à l'endroit de la participation en ligne révèlent l'importance de facteurs socio-culturels pour le développement des pratiques chez les jeunes (Jouët, 2000).

De même au sein des groupes de pairs hors ligne, les disparités observées dans le statut d'objets de socialisation des productions numériques en ligne permettent d'affirmer l'importance de l'appropriation collective des plateformes et de leurs usages pour que soit possible la pratique individuelle. Cette contrainte s'avère cependant contournable grâce à la socialisation en ligne, ce qui confirme l'apport des espaces de socialisation en ligne en termes d'autonomie des individus vis-à-vis de leurs groupes de pairs (Barrère, 2011). Pourtant les grandes variations dans les pratiques qu'implique l'offre multiple de plateformes en ligne tend à isoler certains individus des usages collectifs, dans la mesure où ces élèves se trouvent être actifs dans des domaines étrangers à leurs groupes de pairs hors ligne ; la socialisation en ligne de ces pratiques ne suffisant parfois pas à compenser cette carence. La mise en rapport de cet isolement avec le degré de conceptualisation de leurs actions par les élèves montre les limites potentielles de la socialisation en ligne pour l'acquisition de la réflexivité nécessaire au passage de l'usage à la pratique (Paul, Perriault, 2004). L'exemple de Camille est édifiant à ce sujet, puisque cette collégienne partage autour de ses créations de manière quasiment exclusive en ligne. Les aides apportées par ses contacts limitent son point de vue à un degré opérationnel.

Enfin, si l'appropriation sociale des usages, pour être actualisée nécessite que les politiques publiques les prennent en compte (Proulx, 2005), l'ensemble des élèves interrogés ne relie pas les efforts fournis par l'institution dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information à leurs propres pratiques, si ce n'est relativement à la question de l'identité en ligne. L'approche par les risques semble identifiée chez ces élèves comme celle de l'institution (policière en l'occurrence), tandis que l'approche par les opportunités qui est celle de l'École, ne l'est pas. Cette condition non remplie renvoie à la récente prise en compte de ces problématiques par le discours institutionnel.

4.4 De l'informel au non formel : une réévaluation des apprentissages dans le cadre de la participation

Si les apprentissages au sein des communautés de fans, indépendantes des lieux institutionnels d'apprentissages et des lieux de production officiels (à savoir les industries culturelles) appartiennent au domaine de l'informel, le passage à la culture de la participation implique la prise en compte de ces apprentissages comme relevant du non formel, afin de répondre aux enjeux sociaux que cette évolution soulève en termes de capacités (Jenkins, 2006). Parmi les jeunes interrogés, trois ont intégré ce passage, en attribuant les caractéristiques d'une éducation non formelle à leur expérience, dans la mesure où celle-ci est considérée comme

organisée en rapport avec les objectifs poursuivis pas les communautés (Shugurensky, 2007). Ils sont aidés en cela par la prise en compte de leur activité comme relevant des mêmes conditions et enjeux que les activités encadrées hors l'école (cours de musique par exemple), par leurs parents. On observe pour Amin, Clément et Pierre une conception de leurs expériences en ligne et des apprentissages qui leur sont relatifs sur le modèle du compagnonnage (Berry, 2011), plutôt que celui du « curriculum caché » (Shugurensky, 2007). Cette approche est d'importance, puisqu'elle introduit chez les élèves la perception de la formalisation des apprentissages au sein des communautés, qui permet d'en rapprocher les finalités de celles du cursus scolaire.

4.5 Implications professionnelles

Malgré les évolutions récentes de la position institutionnelle concernant l'importance de penser un apport de l'école à la constitution de la culture numérique des élèves, ces derniers abordent de manière individuelle leurs parcours, leur capacité à penser les espaces numériques, la réflexivité dans le domaine courant ainsi le risque de rester lettre morte. Les pratiques de création en ligne des élèves, en tant qu'expériences de la participation, devraient faire l'objet de temps de partage et de réflexion au sein des établissements, afin de permettre à tous de questionner les potentialités, les limites de ces formes d'activité, et peut-être apporter une caution supplémentaire à des activités qui sont désormais à considérer comme partie prenante de l'éducation à la participation. La capacité des élèves à prendre pleinement part à la participation en ligne contribue en effet à leur construction en tant qu'individus et en tant que citoyens. Le regard collectif dans le cadre scolaire et la réflexion commune sur ces questions ont un rôle à jouer pour développer chez les adolescents leurs capacités d'agir. L'Éducation aux Médias et à l'Information jouit désormais d'une visibilité dans les textes officiels, à commencer par le Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture. Celle-ci a pour objectifs la construction de postures critiques vis-à-vis des outils numériques qui manque à la formation de nombreux élèves pour abstraire de leurs activités en ligne les concepts leur permettant d'accéder à une réelle réflexivité. Dans ce cadre, l'étude de cas concrets à partir de l'expérience des élèves qui participent en ligne de manière créative est riche d'enseignements potentiels.

Si la formalisation des enseignements de l'EMI passe actuellement par la prise en compte des pratiques en ligne des élèves, les expériences de création en ligne et les apprentissages qui leurs sont reliés sont pour l'instant relégués au domaine de l'informel. Leur conférer un statut d'apprentissages non formels, que l'École prend en compte comme

complémentaires de ceux qu'elle propose, permettrait aux élèves de pérenniser des pratiques qui sont encore perçues de manière très disparates par les différentes sphères. Il s'agit alors de permettre à l'ensemble des élèves de développer une posture vis-à-vis de ces activités électives qui les place en objets de réflexion. Par là-même, le développement des capacités à verbaliser les enjeux des pratiques, à conceptualiser les manipulations techniques permettrait de les rapprocher des usages généraux du numérique actuel et de favoriser l'appropriation collective des usages. Une meilleure visibilité des pratiques permettrait ainsi de développer une vision globale des enjeux du numérique chez l'ensemble des élèves.

Enfin, l'information concernant les filières artistiques à destination des élèves passionnés leur permet de mettre en cohérence leurs projets professionnels et leurs pratiques, tandis que l'orientation dans les filières technologiques bénéficierait d'une meilleure visibilité sur les implications concrètes des métiers auxquels elles destinent. S'il s'agit de permettre aux élèves de se réaliser en tant qu'individus au sein de la société, la valorisation des compétences acquises par les pratiques de création au sein des établissements et auprès des parents permet non seulement aux jeunes de saisir l'importance des enjeux de la participation en ligne, mais également d'envisager des cursus en accord avec l'implication engagée dans leurs pratiques.

Conclusion

Notre étude des rapports établis par les adolescents scolarisés entre leurs pratiques créatives en ligne et les apports scolaires s'est appuyée sur une démarche inductive, dans le cadre d'une approche qualitative.

Il s'agissait en premier lieu de soulever la question des origines et motivations des démarches de création afin d'observer sur quels appuis elles s'étaient développées. D'autre part, les différentes modalités d'apprentissage reliées à ces démarches ont amené à questionner les dynamiques entre apports des sphères d'éducation informelles et non formelles en ligne et hors ligne et apports de la sphère scolaire. La focalisation sur les modalités de pérennisation de ces pratiques devait permettre de relier à la construction de l'identité au cours de l'adolescence les postures adoptées par les élèves. Conséquemment, les modalités d'intégration aux communautés en ligne conduisaient à observer le degré d'autonomie et les capacités déployées par les élèves dans le cadre de l'accès à la culture de la participation.

Huit entretiens semi-dirigés ont été menés dans une perspective compréhensive auprès d'adolescents de 13 à 18 ans, qui avaient en commun la diffusion sur internet d'objets culturels par eux réalisés. Ces cinq collégiens et ces trois lycéens étaient amenés à faire état de leurs expériences respectives dans le domaine de la création en ligne, en regard de leur parcours scolaire. L'analyse inductive a permis d'établir le constat d'une variété des approches de leur propre pratique créative chez les élèves. En premier lieu, les plateformes sont abordées soit comme support de communication, soit comme espace de création à part entière par les élèves. On observe également que les origines des pratiques peuvent émaner de l'influence des pairs, et sont reliées aux pratiques culturelles antérieures. Trois postures-types des élèves vis-à-vis de la dynamique école-pratique créative en ligne ont été dégagées lors de l'analyse longitudinale. Ces trois postures qui relèvent à la fois de positionnements intellectuels des élèves confrontés aux plateformes de diffusion en ligne et du regard porté sur soi en tant qu'élèves et individus dans la société à travers ses différentes sphères (culture juvénile, sphère privée, socialisation en ligne) sont révélatrices de dynamiques qui s'instaurent entre les pratiques créatives en ligne et le vécu scolaire, dynamiques aux effets vertueux en ce qui concerne l'articulation des différents formats d'apprentissage dans le cas de profils de créateurs génériques ou potentiellement

profitables dans le cas de profils de passionnés, et aux effets de cloisonnement dans le cas de profils de créateurs dépendants de la plateforme de production utilisée.

En deuxième lieu, l'importance des milieux familiaux et de leur regard quant aux pratiques créative en ligne des élèves corrobore la désinstitutionnalisation de la vie en ligne, avec une inégale attention portée par les parents aux activités de leurs enfants. Les pratiques créatives en ligne, en tant qu'activités électives sont reliées à trois sphères de socialisation chez les jeunes : les groupes de pairs, le milieu scolaire et le milieu familial. Chez les élèves interrogés, on observe que si la socialisation numérique peut permettre une autonomisation vis-à-vis des groupes de pairs hors ligne, l'accord avec l'évolution dans le cadre de la scolarité et le regard des parents quant à la pratique créative ont un impact certain sur sa pérennisation et conjointement sur l'acquisition de compétences à un niveau conceptuel. Les postures individuelles construites par les élèves vis-à-vis de leurs pratiques de création en ligne définissent d'abord les relations intimes nouées par ceux-ci à leurs créations, mais sont également liées aux rapports sociaux entretenus avec les pairs hors ligne, et au regard porté par les parents. D'une part, les créations amateur deviennent des objets culturels à partager dans le cadre de la culture juvénile, et d'autre part, elles constituent autant de gages de l'acquisition de compétences que certains parents placent parmi leurs préoccupations.

Si les institutions ont intégré la nécessité de développer les compétences des populations dans le champ du numérique, la révolution culturelle que représente la culture de la convergence est encore en cours. Notre étude soulève des indices de porosité et de cloisonnement en matière d'apprentissage du numérique dans le champ de la participation en ligne. L'appropriation collective des usages du numérique reste cependant partielle, et les parcours de créateurs de contenus en ligne indiquent que des effets de génération sont encore à l'œuvre. Dans le cadre scolaire français, les parcours éducatifs ont pour objectif d'amener les élèves à adopter un regard critique sur un ensemble de questions sociales. L'éducation aux médias et à l'information a encore à affermir son rôle au sein des disciplines d'enseignement afin que les élèves puissent y trouver les appuis nécessaires à la construction de cette posture critique.

Du point de vue du regard porté par l'ensemble de la communauté éducative sur les pratiques créatives en ligne, il apparaît que le fait de ne pas les prendre en compte au sein de l'institution empêche leur valorisation (et donc l'actualisation du potentiel d'acquisition de compétences ou d'habiletés qu'elles proposent), tant à l'attention des élèves qu'à celle des parents ou même des professeurs. Les pratiques créatives constituent en effet une mise en situation pour l'engagement de capacités acquises lors de la scolarité ou en dehors, et peuvent

permettre de passer outre le cloisonnement disciplinaire et par là-même assurer la transversalité propre à construire les compétences interdisciplinaires qui sont visées par l'éducation aux médias et à l'information, en vue de l'acquisition d'une culture numérique. Les dispositifs d'enseignements récents (EPI²³) et plus anciens (AP²⁴, EMC²⁵, TPE²⁶), rendent possible cette approche, et pourraient s'appuyer avec bénéfice sur les pratiques créatives existantes des élèves, ou bien encourager leur émergence. De plus, des rapprochements ponctuels entre communautés en ligne et cadre scolaire, lors des concours organisés par les wikipédiens par exemple, permettent aux élèves de se confronter à ces formes de socialisation en ligne, le professeur endossant alors un rôle d'accompagnateur lors de ces expériences.

Le professeur documentaliste en particulier est en capacité d'assurer un rôle de pivot au sein de l'équipe pédagogique pour la valorisation des créations d'élèves et l'organisation de partages d'expériences sur les temps éducatifs, aussi bien que pour le développement de projets au long des différents parcours éducatifs désormais préconisés tout au long de la scolarité (parcours citoyen, parcours d'éducation artistique et culturel, parcours avenir), en prenant appui sur son rôle dans la mise en œuvre de l'acquisition par les élèves de la culture de l'information et des médias. De plus, s'il s'agit pour le professeur documentaliste d'être « acteur de l'ouverture de l'établissement sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel » comme le rappelle le référentiel de compétences, la prise en compte du web actuel dans cette perspective apparaît nécessaire, tant les usages du numériques recouvrent aujourd'hui l'ensemble de ces dimensions en leur associant une proximité réelle au quotidien avec les environnements scolaires.

²³ Enseignements Pratiques Interdisciplinaires

²⁴ Accompagnement personnalisé

²⁵ Enseignement moral et civique

²⁶ Travaux personnels encadrés

Bibliographie

BARRÈRE Anne (2011). *L'éducation buissonnière : Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. A. Colin.

BERRY Vincent (2011). « Jouer pour apprendre: est-ce bien sérieux? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage ». *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie* 37 (vol.2)

BERTHOMIER Nathalie et OCTOBRE Sylvie (2011). « L'enfance des loisirs. Éléments de synthèse ». *Culture études*, vol. 6, no. 6, pp. 1-12.

BLAIS Mireille et MARTINEAU Stéphane (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, vol .26(2), pp. 1-18.

BOENISCH Gilles et PERRIAULT Jacques (2009). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer. Questions de communication* [En ligne], 15 , mis en ligne le 18 janvier 2012, consulté le 24 décembre 2016.

URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/1232>

BLANCHET Alain (1997). *Dire et faire dire : l'entretien*. A.Colin.

BOURDELOIE Hélène (2012). « L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : translittératie et capitaux culturel et social », *Études de communication* [En ligne], 38 |, mis en ligne le 10 août 2013, consulté le 17 février 2017.

URL : <http://edc.revues.org/3378>

BRÉCHON Pierre (2011). « Enquêtes qualitatives : les principes ». *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses Universitaires de Grenoble.

BROUGÈRE Gilles et BÉZILLE Hélène (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*. *Recherches en éducation*, no 158, p. 117-160.

BROUGÈRE Gilles (2007). *Les Jeux du formel et de l'informel*. ENS Éditions.

BOYD Danah Michele (2008). *Taken out of context: American teen sociality in networked publics*. ProQuest.

CARDON, Dominique. (2008). « Le design de la visibilité: Un essai de cartographie du web 2.0 ». *Réseaux*, 152,(6), 93-137.

CARDON Dominique (2013). « La participation en ligne », *Idées économiques et sociales*, 3/2013 (N° 173), p. 33-42.

CARDON Dominique (2013) « Du lien au like sur Internet : Deux mesures de la réputation ». *Communications*, 93,(2), 173-186.

CAILLEAU Isabelle *et alii* (2012). *Compétences et écriture numérique ordinaire, Recherches en communication*, n°34.

CERTEAU (de) Michel (1990). *L'invention du quotidien t1 : Arts de faire*. Paris, Gallimard.

CORDIER Anne (2011). « Les collégiens et la recherche d'information sur Internet : entre imaginaires, pratiques et prescriptions ». *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 1/2011 (Vol.48), p. 62-69.

URL : <http://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2011-1-page-62.htm>

DAHAN Chantal (2013). « Les adolescents et la culture ». *Cahiers de l'action*. 38,(1), 9-20. <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2013-1-page-9.htm>.

DAHLGREN Peter (2012). « L'environnement du web, les cultures citoyennes et les jeunes », *Cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 3, Centre d'études sur les jeunes et les médias, mars.

DELAMOTTE Eric et LIQUÈTE Vincent (2011). « La trans-littératie informationnelle: éléments de réflexion autour de la notion de compétence info-communicationnelle scolaire et privée des jeunes », *Recherches en communication*, vol. 33, no 33, p. 17-34.

DE SMEDT Thierry et FASTREZ Pierre (2010). « Développer et mesurer les compétences médiatiques. Introduction au dossier », *Recherches en communication*, no 34, p. 7-19.

DONNAT Olivier (2009). « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », *Culture études*, vol. 5, no. 5, pp. 1-12

DUMEZ Hervé (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Vuibert (2è ed).

DUTHOIT Eugénie, MAILLES-VIARD METZ Stéphanie., CHARNET Chantal, *et alii* (2011). « Entraide en ligne: le cas d'un forum de discussion utilisé en tant que ressource externe au contexte d'apprentissage », *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne,EPAL*.

FLICHY Patrice (2010) *Le sacre de l'amateur*. Sciences Humaines, Seuil.

FLUCKIGER Cédric (2008). « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie*. Recherches en éducation, no 163, p. 51-61.

FLUCKIGER Cédric (2006). « La sociabilité juvénile instrumentée », *Réseaux*, no 4, p. 109-138.

FRANÇOIS Sébastien (2007). « Les fanfictions, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse? », *Agora débats/jeunesses*, no 4, p. 58-68.

FASTREZ Pierre (2010). « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il? Une proposition de définition matricielle », *Recherches en communication*, no 33, p. 35-52

GALLARINO Aurore (2013). « Jenkins Reloaded : évolution de la pensée d'Henry Jenkins de Textual Poachers à (l'avant) Spreadable Media », *Terminal* [En ligne], 112 | mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 23 décembre 2016.

URL : <http://terminal.revues.org/580>

GALLEZ Sarah et LOBET-MARIS Claire (2011). « Les jeunes sur Internet. Se construire un autre chez-soi », *Communication. Information médias théories pratiques*, vol. 28, no 2.

GARDIÈS Cécile, FABRE Isabelle et COUZINET Viviane (2010). « Re-questionner les pratiques informationnelles », *Études de communication* [En ligne], 35 , mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 25 décembre 2016.

URL : <http://edc.revues.org/2241>

JENKINS Henry (2013). *La culture de la convergence. Des médias au transmédia*. A. Colin.

JENKINS Henry, CLINTON Katie, PURUSHOTMA Ravi, ROBISON Alice J. et WEIGEL Margaret (2006). « Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century », *MacArthur Foundation Publication*, vol. 1, no 1, p. 1-59.

KAUFMANN Jean-Claude (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

KERNEIS Jacques, COUTANT Alexandre, ASSOGBA Henri *et alii* (2012). « Les natifs numériques profitent-ils de la convergence? Constats nuancés et pistes de réflexion pour les éducateurs », *Études de communication*, n° 1, p. 53-68.

LOUVEL Séverine et BOUZONNET Jean-Paul (2011). « Préparer un plan d'enquête », *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses Universitaires de Grenoble.

MILLETTE Mélanie (2012). « Tensions entre production de soi et reconnaissance en ligne : le cas des podcasters indépendants montréalais ». *Connexions : Communication numérique et lien social*. Presses Universitaires de Namur, 2012. p 135-148.

OCTOBRE Sylvie (2008). « Les horizons culturels des jeunes. Revue française de pédagogie ». *Recherches en éducation*, no 163, p. 27-38.

OCTOBRE Sylvie (2009). « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? ». *Culture prospective* [En ligne], 1/2009 (n°1), p. 1-8.

URL : <http://www.cairn.info/revue-culture-prospective-2009-1-page-1.htm>

PASQUIER Dominique (2015). « La communication numérique dans les cultures adolescentes ». *Communiquer* [En ligne]. 13 .

URL : <http://communiquer.revues.org/1537>

PASQUIER Dominique (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Éd. Autrement.

PAUL Virginie et PERRIAULT Jacques (2004). » Introduction. Pratiques d'information et de communication : l'empreinte du numérique », *Hermès, La Revue* 2004/2 (n° 39). p. 9-16.

PERRENOUD Philippe (2002). « D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances ? » *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Supérieur, p. 45-60

PRONOVOST Gilles (1994). « Médias : Éléments pour l'étude de la formation des usages », *Technologie de l'information et société*, 6 (vol.4), p 377-400.

PROULX Serge (2005). « Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui: enjeux–modèles–tendances », *Enjeux et usages des TIC: aspects sociaux et culturels*, Presses Universitaires de Bordeaux, vol. 1, p. 7-20.

QUINCHE Florence (2008). « Les forums pour adolescents: spécificités communicationnelles. », *Les jeunes et les médias: les raisons du succès*, Paris, Vuibert, p. 151-170.

RABARDEL Pierre (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. A. Colin.

RAMOS Elsa (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie : Usages, pratiques, analyses*. A. Colin.

RICHARD Moniques et LACELLE Nathalie (2014). « Utilisation des concepts d'hybridité et de multimodalité pour mieux comprendre les pratiques de création des jeunes d'aujourd'hui ». Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels.

SCHUGURENSKY Daniel *et alii* (2007). « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. » *Revue française de pédagogie*, 160 | 2007, 13-27.

TABARY-BOLKA Laure (2009). « Culture adolescente vs culture informationnelle. L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet », *Les Cahiers du numérique*, 3/2009 (Vol. 5), p. 85-97.

URL : <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-85.htm>

THOMAS Sue, JOSEPH Chris, LACCETTI Jess *et alii* (2007) « Transliteracy: crossing divides », *First Monday*, vol. 12, n° 12,

URL : <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>