

■ **Septembre 2018**
■ INJEPR-2018/12

Éducation populaire à l'ère du numérique

EMMANUEL PORTE

■ Chargé d'études et de recherche INJEP



Éducation populaire à l'ère numérique

Emmanuel Porte

Pour citer ce document

Porte E., 2018, *Éducation populaire à l'ère numérique*, INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.

Sommaire

INTRODUCTION	5
Acter un retour de l'éducation populaire pour interroger les pratiques	5
La relation éducation populaire/numérique	7
Les objets de l'attention	9
I. APPRÉHENDER LE NUMÉRIQUE AU REGARD DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE	13
L'éducation populaire aux médias	13
La culture scientifique et technique	16
Les prémices d'un regard de l'éducation populaire sur l'informatique	18
II. L'ÉDUCATION POPULAIRE À L'HEURE DU NUMÉRIQUE	23
Diversification des acteurs	24
Mutation des lieux	29
Évolution des pratiques et interrogation des postures	33
La médiation numérique	35
III. RAPPORT ENTRE ÉMANCIPATION ET SAVOIRS : LE NUMÉRIQUE, RÉVÉLATEUR D'UNE NOUVELLE DONNE	43
L'éducation populaire au-delà des jeunes	43
Dynamiques collectives, communautés et gouvernance	46
IV. DE NOUVEAUX RÉFÉRENTIELS : PRODUIRE DE LA CONNAISSANCE, DIFFUSER DES SAVOIR-FAIRE	51
La culture du Libre	51
Les communs	54
CONCLUSION	59
ANNEXES	63
Principaux événements suivis	63
Principales personnes rencontrées	64
Bibliographie	67
Sitographie	71

Introduction

Ce document se présente comme un rapport exploratoire. Il s'appuie sur une démarche de recherche documentaire, d'entretiens et d'observation. Il pose la première pierre d'un questionnement plus large sur les mutations des pratiques et du système d'acteurs de l'éducation populaire, en évoquant par touches successives quelques aspects de la relation entre éducation populaire et numérique (histoire, pratiques, acteurs, principes). Il nécessite cependant d'être prolongé et il a déjà trouvé une partie de son prolongement dans un projet de recherche collectif en cours de réalisation¹ qui donnera lieu à un rapport à la fin de l'année 2019.

Acter un retour de l'éducation populaire pour interroger les pratiques

Les travaux de recherche les plus récents concernant l'éducation populaire en France, montrent un certain regain d'intérêt pour la notion. Frédéric Chateigner (2012) fait même l'hypothèse ouverte que nous sommes rentrés dans un « troisième cycle » de l'éducation populaire appuyé sur l'émergence de collectifs relativement récents se revendiquant explicitement de l'éducation populaire (ATTAC, AFEV, Petits débrouillards, etc.). Ces collectifs se situent pour la plupart dans la recherche d'une forme de réaffirmation de la politique et de promotion de la citoyenneté par la mise en place d'actions de formation collective à des enjeux contemporains (politiques, scientifiques, etc.), ou par la réalisation d'actions de solidarités concrètes (aides, animations culturelles solidaires, coopératives, etc.). Ce phénomène reste hétérogène mais produit des réflexions sur les frontières de l'éducation populaire et sur l'éventualité de son renouvellement.

De ce phénomène de recrudescence de la référence à l'éducation populaire, Jean-Claude Richez (2007) dégage une montée en généralité historique qui constitue une hypothèse de travail intéressante. Il existerait des invariants de l'éducation populaire qui traversent l'histoire des expériences et des réseaux :

1. Favoriser l'accès aux savoirs et à la culture au plus grand nombre, et notamment aux plus démunis.

¹ Cette recherche intitulée « La fabrique de l'éducation populaire et de l'animation : principes, pratiques et dynamiques collectives » vise à interroger le processus historique de professionnalisation de l'éducation populaire, de l'animation et de la médiation afin de nourrir une meilleure compréhension des mécanismes de réémergence de l'éducation populaire sous de multiples aspects dans la période contemporaine. Il comprendra notamment un volet plus spécifique sur les pratiques d'éducation populaire en lien avec le numérique (universités populaires numériques, ateliers numériques dans les structures accueillant des jeunes, etc.). Voir programme de travail de l'INJEP, p. 31 (www.injep.fr/sites/default/files/documents/programme_de_travail_2018-19_web.pdf).

2. Considérer l'éducation de tous comme une condition de l'exercice de la citoyenneté et de la dynamisation de la démocratie.

Cette observation, si elle reste pertinente pour penser et problématiser l'analyse de l'éducation populaire comme processus historique, doit être mise en perspective avec les mutations profondes qui bousculent l'éducation populaire comme exigence politique, comme secteur professionnel et comme registre d'expérimentation. Pour ce faire, il apparaît nécessaire de comprendre mieux la nature des bouleversements qui s'opèrent dans des domaines aussi variés que la diffusion des savoirs et de la culture, de l'économie, du travail social ou de l'animation des territoires (Porte, 2013). Mais cela suppose également de prendre en considération les travaux plus récents qui, du côté de l'histoire² comme des autres sciences sociales³, posent la question des liens entre éducation populaire et émancipation, non seulement en principe mais également en pratique, en mettant au jour les relations avec les espaces de mobilisation collective des citoyens et les mécanismes de production et de diffusion des savoirs. On peut ainsi éclairer des logiques d'acteurs qui passent par la convocation d'un héritage à des fins politiques ou internes, dans le cadre de projets s'autorisant un constat critique des orientations économiques, éducatives ou sociales prises ces dernières années. Ces critiques et volontés de renouvellement s'inscrivent aussi bien au sein de réseaux préexistants (centres sociaux, ATD Quart-monde) que de collectifs nouveaux (ATTAC, Petits débrouillards, etc.), et concernent également les acteurs du numérique. La référence à l'éducation populaire permet aux acteurs une mise en perspective de leurs actions, une inscription dans une tradition historique diversifiée, et la revendication d'actions de terrain qui contribuent à l'éducation non formelle à la citoyenneté. Comme l'ont montré les numéros que la revue *Agora débats/jeunesses* a consacrés au renouveau de l'éducation populaire en 2007 et 2017, la question centrale est moins celle de la définition de la catégorie « éducation populaire » que celle de la manière dont cette catégorie vient faire sens pour des acteurs aussi divers. Cela met l'accent sur les processus, sur les pratiques et remet « l'éducation par le peuple⁴ » au cœur de l'attention, y compris du côté de ceux qui ne se revendiquent pas de l'éducation populaire.

La prise en compte de ces transformations incite à éviter un triple écueil. Celui qui consisterait à résumer l'éducation populaire à l'histoire des grandes figures qui ont contribué à son rayonnement (Jean Macé, Paolo Freire, Joffre Dumazedier, etc.). Celui qui reviendrait à faire l'histoire des courants à travers la seule histoire des grandes fédérations (Ligue de l'enseignement, Francas, CEMÉA, etc.). Celui, enfin, qui

² Voir notamment la variété des expériences d'éducation populaire ayant des objectifs d'émancipation et de formation à la citoyenneté : Christen, Besse, 2017.

³ Par exemple : le dossier de la revue *Agora débats/jeunesses*, « Éducation populaire : politisation et pratiques d'émancipation », coordonné par Emmanuel de Lescure et Emmanuel Porte, 2017, n° 76 ; Tarragoni, 2014.

⁴ « Ainsi, l'éducation populaire peut se dire populaire en deux sens : au sens du peuple auquel elle s'adresse, ce que certains appellent les "publics prioritaires" ; mais également au sens où ces "publics" sont appelés à être acteurs des processus éducatifs mis en œuvre. » (Maurel, 2017, p. 8.)

consisterait à ne voir l'éducation populaire qu'au travers des méthodes pédagogiques dont ces mouvements ont usé (pédagogie institutionnelle, entraînement mental, etc.). Chacun de ces regards sur l'éducation populaire tend à sa manière à la définir, mais aucun n'y réussit seul. Les travaux de Françoise Têtard (1997) ont par ailleurs bien montré combien il était difficile de tenter une définition unique de l'éducation populaire sans tomber dans une lutte mémorielle entre mouvements. Il paraît alors plus intéressant de chercher à documenter et à analyser les pratiques des professionnels comme des militants, et de tenter de le faire pour la période contemporaine.

La relation éducation populaire/numérique

En ce sens, ce rapport se propose d'interroger *la relation entre éducation populaire et numérique en se nourrissant des pratiques numériques des acteurs de terrain*, en s'intéressant aux dimensions éducatives des discussions autour du numérique, mais également en interrogeant le rapport à la technique, à l'émancipation et aux savoirs. Pour le dire autrement, il s'agira de questionner l'hypothèse d'une « éducation populaire au numérique » ou d'une « éducation populaire numérique ». On en trouve de nombreux échos aussi bien dans la revendication, par des acteurs associatifs du monde numérique, de faire de « l'éducation populaire au numérique⁵ », que dans le développement de position d'acteurs plus institués de l'éducation populaire sur les questions numériques⁶. Dans la continuité de l'hypothèse formulée au moment des rencontres de l'INJEP en 2013⁷, ce travail poursuit l'objectif de questionner l'éducation populaire à partir de l'étude de communautés qui ne s'en réclament pas forcément explicitement. Cette étude intégrera ainsi comme objet la multiplication des tiers-lieux, c'est-à-dire celle d'espaces combinant des logiques de travail, de coopération, de mutualisation et de partage à même de questionner le rapport à l'émancipation et à la culture dans les territoires. Mais on reviendra également sur la manière dont les pratiques professionnelles et militantes viennent définir les contours des relations entre éducation populaire et numérique. Cela permettra de voir comment les acteurs plus traditionnels de l'éducation populaire intègrent ces pratiques en créant de nouveaux espaces ou en nourrissant leurs méthodes de nouvelles collaborations. Cela résonne avec le phénomène par ailleurs très présent actuellement d'une affirmation de la notion de « communauté » comme espace de l'émancipation, dans des champs aussi diversifiés que les communautés numériques, les communautés de solidarité (renouveau de la référence à l'éducation populaire à ATD quart-monde) ou dans l'affirmation d'un travail

⁵ Le cas le plus emblématique est celui de l'association Framasoft (<https://framasoftware.org/>).

⁶ Voir la prise de position du CNAJEP en novembre 2010 : www.cnajep.asso.fr/doc/publication/PositionnementEducPopNumerique_9nov10.pdf.

⁷ Ayant pour thème « Des pratiques d'engagement en transformation: enjeux pour l'avenir de l'éducation populaire », le rapport a été présenté lors des Rencontres de l'INJEP de 2013. Voir le compte-rendu en ligne: L'Éducation populaire 2.0 : savoir par tous, savoir pour tous » (www.injep.fr/article/leducation-populaire-20-savoir-par-tous-savoir-pour-tous-6081.html).

social communautaire⁸. On reviendra également sur la montée en puissance (relative) d'un secteur de la médiation numérique qui recoupe par endroits certaines des problématiques de l'éducation populaire. Mais cette enquête incite également à interroger les mutations qui s'opèrent dans le rapport des individus à la culture. Celles-ci sont relationnelles et engagent du social et du technique. Pas plus qu'on ne saurait résumer l'éducation populaire au xx^e siècle aux seules pédagogies actives, on ne saurait résumer celle du xxi^e siècle au « numérique » dans une conception uniquement technique. Les transformations induites par les outils numériques sont réelles et importantes mais ont un sens plus large lié au développement de cultures numériques qui invitent à interroger la relation éducative et le rapport aux savoirs auxquels l'éducation populaire prétend historiquement contribuer.

Réfléchir aux croisements entre éducation populaire et numérique suppose de clarifier le regard que l'on porte sur l'un et sur l'autre. Si ce rapport exploratoire se propose d'aborder la question sous l'angle des pratiques, il n'en existe pas moins de multiples manières d'appréhender le numérique. Celles-ci renvoient à des enjeux très différents : le numérique comme enjeu économique ; le numérique comme outil de changement ; le numérique comme enjeu éducatif ; le numérique comme langage partagé et disputé.

« Le numérique est certes un produit occidental, mais il est aujourd'hui une réalité globale. Les modèles qui sous-tendent le fonctionnement du numérique sont tous ou presque tous dérivés de l'expérience occidentale : le document et ses évolutions comme ses valeurs, la notion de personne et d'identité, le concept de patrimoine et d'archive, les représentations visuelles des manipulations et de leurs symboles (icônes, etc.). Tous ces éléments devenus la vulgate de notre expérience quotidienne, y compris la notion d'amitié, simplifiée et transformée en agent constitutif de la sociabilité numérique, sont les produits de l'exploitation des techniques des catégories historiques et socio-culturelles occidentales. » (Doueïhi, 2013, p. 51)

Cette diffusion massive et rapide de la notion de numérique a obligé les acteurs éducatifs à tenter de consolider leurs propres problématisations du phénomène : « Parler d'éducation numérique, c'est évoquer la formation au numérique et par le numérique, mais aussi la condition actuelle de l'accès à la connaissance et des savoirs qu'elle demande comme des possibilités qu'elle offre. » (CNNum, 2014, p. 7.)

« Afin de faire évoluer ces comportements et revenir aux fondamentaux de la culture web, basés sur le partage, l'échange et la co-construction, l'éducation populaire a un rôle à jouer dans l'accompagnement des publics vers un usage citoyen du web. C'est par la formation des acteurs éducatifs aux enjeux politiques, culturels et sociaux des outils et médias numériques, par l'adaptation des pratiques d'éducation aux médias au nouvel environnement médiatique, et par la production d'outils pédagogiques et de

⁸ On peut penser au développement du collectif Pouvoir d'agir (www.pouvoirdagir.fr/) au sein du réseau des centres sociaux. Voir également l'actualité de ce débat au sein du monde universitaire : Bacqué, Biewener, 2015 ; Talpin, Balazard, 2016.

contenus que l'éducation populaire peut redonner sens à l'idée d'un espace numérique citoyen.» (« Éducation populaire et numérique », CNAJEP.)⁹

Ce phénomène global qui pose la question de l'accès à la connaissance aussi bien que celle de ses usages dans l'exercice de la citoyenneté renvoie aux problématiques de l'éducation populaire. Mais nommer des dynamiques nouvelles c'est aussi ouvrir la possibilité de reconfiguration des références et des jeux d'acteurs (Elias, 1991). Première pierre d'un travail qui devrait être beaucoup plus vaste, ce rapport exploratoire voudrait essayer de donner à voir au lecteur quelques mutations en cours dans une perspective de long terme. Sans approfondir chaque sujet, il s'agira néanmoins d'évoquer dans un même document à la fois des éléments d'histoire, des mutations organisationnelles et des principes politiques et sociaux qui influent sur la perception de l'éducation populaire à l'ère numérique.

Les objets de l'attention

Ce document se propose d'être attentif aux actions et aux problématiques permettant d'interroger le lien entre éducation populaire et numérique. Celles-ci sont appréhendées aussi bien à travers des observations de ces pratiques, des récits de ces pratiques recueillis à l'occasion d'une série d'entretiens, un travail documentaire d'archives effectué dans les fonds de l'INJEP, et un travail de veille effectué depuis 2013 sur les grandes questions qui animent le débat public autour du numérique. En tant qu'objet de recherche, les communautés numériques ont été étudiées sous l'angle des coopérations (Antonioli *et al.*, 2016 ; Lhoste, Barbier, 2016), des modalités collectives de travail (De Lavergne, Heïd, 2013) ou des registres de collaboration. D'autres travaux se sont centrés sur l'école¹⁰. L'INJEP a produit des réflexions et des accompagnements sur les usages numériques des jeunes qui m'ont aidé à penser certaines dimensions relatives à l'information et l'orientation des jeunes ou aux pratiques pédagogiques dans le cadre scolaire, mais qui ne posaient pas en tant que telle la question du rapport entre éducation populaire et numérique. Mais plus rares sont les travaux qui se sont posé la question des apprentissages non formels, de l'émancipation et des savoirs (Le Crosnier, 2013) au cœur de l'éducation populaire. Seule Nathalie Boucher-Petrovich (2008) a consacré son travail de doctorat à la manière dont l'éducation populaire s'est saisie, à différentes époques, des nouveaux médias en questionnant le projet de société de l'information et de la communication. Elle a cherché à « questionner la société de l'information comme discours et projet, en mettant en lumière son caractère ambigu » (p. 5). Cela lui a permis de souligner la précocité historique

⁹ Voir le document en ligne : www.cnajep.asso.fr/doc/publication/PositionnementEducPopNumerique_9nov10.pdf

¹⁰ Voir notamment les ressources réunies par « L'École numérique » : www.cndp.fr/ecolenumerique/tous-les-numeros.html

avec laquelle les mouvements d'éducation populaire se sont emparés des pratiques médiatiques amateurs pour les constituer en levier d'émancipation et d'accès à la culture.

« Moins connus que les ciné-clubs, ils ont représenté une expérience originale d'appropriation d'un média de masse à la façon "éduc pop". À partir des années 1980, quelques mouvements d'éducation populaire (Ligue de l'enseignement, CEMEA, Francas, etc.) initient ensemble d'autres expériences autour de la télévision. Celles-ci sont alors moins tournées vers l'accompagnement de la pratique et plus orientées vers un travail de lobbying, d'observation, de critique – notamment au sein d'associations de téléspectateurs – mais aussi de production d'émissions. Ces fédérations refusent la logique purement critique et oppositionnelle et cherchent à construire des liens entre les "usagers", les médias et le milieu associatif. » (Boucher-Petrovic, p. 8.)

Cela vient souligner un des enjeux de ce rapport. Les pratiques d'éducation populaire sont de longue date ancrées dans un double rapport à la culture et à la technique. La première partie de ce document reviendra sur ce phénomène dans la longue durée pour montrer rapidement combien les acteurs contemporains accueillent les enjeux sur le numérique en fonction de la trajectoire des débats sur les médias, la culture scientifique et technique et l'informatique.

CHEMINEMENT EXPLORATOIRE

Avant d'arriver en poste à l'INJEP comme chargé d'études et de recherche chargé de l'éducation populaire et de la vie associative, j'ai eu l'occasion d'effectuer pour l'Institut une mission préparatoire aux Rencontres de l'Observatoire de la jeunesse en 2013. À cette occasion, j'ai tenté de repérer des activités d'éducation populaire originales dont certaines pouvaient adopter des postures et user de méthodes sans pour autant se réclamer explicitement de l'éducation populaire. Parmi celles-ci, un nombre non négligeable s'inscrivait dans des pratiques numériques plus ou moins articulées à des objectifs pédagogiques ou à des pratiques d'animation. J'ai donc eu envie d'aller plus loin et d'essayer de conduire une recherche à part entière sur les rapports entre éducation populaire et numérique.

J'ai donc décidé de commencer par élargir le premier repérage que j'avais effectué au moment des Rencontres de l'INJEP fin 2013, en mettant en place une veille plus systématique. J'ai pour cela utilisé les outils modernes que j'avais pu expérimenter pour partie dans ma pratique de recherche précédente, mais également dans les espaces associatifs agissant autour des questions numériques. Cela m'a amené à utiliser massivement les outils de veille numérique que sont les agrégateurs de flux RSS/ATOM. Ceux-ci permettent d'être informé en temps réel de la publication d'un nouveau contenu sur un site internet. Bien paramétrés, ils permettent de créer un jeu de mots clés associés à des noms de domaines ou des contenus d'articles qui permettent de filtrer et de classer un nombre important d'informations issues d'internet. En observant ainsi l'information à travers des flux, on obtient également des éléments sur la dynamique des activités associatives (fréquence des publications d'information en ligne, volume, etc.) et sur la nature des actions possibles ou valorisées via les outils numériques.

On peut ainsi utilement compléter un travail de suivi classique basé sur les réseaux sociaux. Cela a permis de couvrir un champ de pratiquement 400 sites en parallèle allant de pages ou blogs ponctuels dédiés à un projet jusqu'à des sites de réseaux ou de fédérations plus institutionnels et agrégeant davantage d'informations. Ce premier travail était déterminant parce qu'il m'a aidé à isoler des actions et des vocabulaires communs aux acteurs engagés dans des pratiques numériques : mouvement des *makers*, tiers-lieux, *fablab*, *living lab*, *opendata*, etc. Certains d'entre eux se sont développés depuis dans la société, mais d'autres restent dédiés à des pratiques plus spécifiques.

Ce travail de veille et d'analyse m'a offert la possibilité d'obtenir également des informations sur les territoires des actions croisant éducation populaire et numérique. Les actions des associations ou des professionnels de la jeunesse et des sports étant nombreuses et il m'a fallu en effet déterminer des terrains d'enquête plus précis pour conduire ma recherche. J'ai donc décidé de cartographier ces actions grâce à un l'outil Umap¹¹ qui permet de générer des cartes avec ses propres données en utilisant la base de données d'Openstreetmap¹² (une cartographie mondiale et collaborative en ligne). Cela m'a permis d'identifier des territoires particulièrement dynamiques, d'autres moins. J'ai ainsi pu m'orienter en fonction des réseaux, des acteurs et des actions qui me semblaient les plus porteurs (Poitou-Charentes, Nord, Rhône-Alpes, Île-de-France).

À partir de cette cartographie, j'ai pu choisir un terrain d'observation et de premières rencontres pour mieux saisir en situation la nature des pratiques qui mettent en jeu ce rapport entre éducation populaire et numérique. Je me suis rendu dans des rassemblements de réseaux comme celui du collectif EducPopNum (Poitou-Charentes) ou celui des tiers-lieux francophones (Saint-Étienne). Cela m'a permis de rencontrer les acteurs de terrain et de constater la diversité de la provenance des contributions. Celles-ci pouvaient venir aussi bien des services déconcentrés de l'État, des réseaux Information jeunesse, des MJC, des centres sociaux associatifs que de nouvelles associations ou collectifs s'emparant de l'objet en y adossant des méthodes et outils issus des pédagogies actives. À la fois pour partager, mais aussi pour prolonger les discussions que j'avais engagées avec les acteurs à ce moment-là, j'ai développé un blog collaboratif. Il me permettait de partager des ressources documentaires à mesure que j'en accumulais, mais également de rendre accessible et amendable la cartographie. Il rendait également possible la contribution des acteurs à la présentation de leur propre activité. Cet outil me permettait donc d'opérer comme un carnet de recherche ouvert, utile à la collecte de données, mais également utile aux acteurs concernés. J'ai malheureusement été obligé de le fermer à la suite de la restructuration de l'INJEP en 2015, l'intégration de l'Institut à la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) supposant la gestion des ressources informatiques par la direction des services informatiques (DSI) du ministère chargé de la jeunesse et le respect de leurs procédures de sécurité.

Ce rapport voudrait ensuite montrer que les pratiques mêlant éducation populaire et numérique s'inscrivent dans une tradition déjà ancienne mais en en bouleversant les codes à plus large échelle. Ces objets de réflexion, sont à la fois pédagogiques, politiques et professionnelles. Ils peuvent être organisés autour d'objets techniques (caméra vidéo, imprimante 3D, etc.) mais leurs usages sont situés (lieu, territoire,

¹¹ <https://umap.openstreetmap.fr/fr/>

¹² www.openstreetmap.org/

etc.) et accompagnés (animateur multimédia, médiateur numérique, enseignant, formateur). Cela suppose de tenir ensemble ce qui se transforme dans les pratiques de certaines fédérations et associations d'éducation populaire, aussi bien que les formes originales d'agir collectif qui émergent (repair café ; tiers-lieux ; coworking ; fablab). Il s'agit également de mieux comprendre comment les professionnels de l'éducation populaire s'emparent du numérique, de mieux comprendre comment émerge une médiation numérique qui interroge l'éducation populaire dans ce domaine.

Enfin, ce rapport essaiera de prolonger un travail entamé en 2013 autour du renouvellement des espaces et des pratiques d'éducation populaire aujourd'hui, qui a permis de montrer qu'une série de chercheurs et d'acteurs prennent ces mutations pour objet d'analyse, en les insérant dans des problématiques sociales, politiques et territoriales plus générales. Cela doit nous inciter à reformuler les enjeux propres à l'éducation populaire, en articulant la richesse des pratiques existantes dans ce domaine aux problématiques ouvertes par des expérimentations qui n'y sont pas liées institutionnellement. S'il est intéressant d'être attentif « au terrain », c'est moins pour trouver des recettes que pour se donner des angles divers de réflexion. L'idée sera enfin de réfléchir à la manière dont un faisceau de pratiques, appuyé sur les outils numériques et sur une culture du Libre et des communs, contribue à reposer des questions politiques et pédagogiques au projet sociétal et éducatif des acteurs de l'éducation populaire en s'appuyant sur de nouveaux référentiels.

I. Appréhender le numérique au regard de l'histoire de l'éducation populaire

Depuis plus d'une quinzaine d'année, le développement de l'informatique et l'élargissement de l'accès à internet ont popularisé l'idée d'une mutation profonde propre à l'époque contemporaine. Cette « révolution numérique » se caractériserait par une émergence subite, un bouleversement des jeux d'acteurs et des équilibres de pouvoirs, et des ruptures dans les pratiques culturelles. Or, on sait aujourd'hui que ces mutations profondes s'ancrent dans une histoire complexe mêlant des aspects techniques, culturels et économiques (Turner, 2012). Le phénomène numérique trouve ses origines dans l'innovation économique et la compétition militaire mais également très largement dans la contre-culture américaine qui posait alors des questions éducatives, culturelles et politiques. Le rapport aux mutations technologiques est de ce point de vue foncièrement marqué par les pratiques culturelles et éducatives propres à chaque société. En France, l'appréhension de l'informatique, puis du numérique, dans le champ de l'éducation populaire a été marqué par deux traditions combinant enjeux éducatif et rapport à la technique : l'éducation aux médias et la culture scientifique et technique. Sans rentrer dans les détails de cette histoire complexe, cette partie voudrait rappeler quelques dynamiques générales à l'œuvre dans ces deux secteurs afin de souligner certains défis propres à la relation entre éducation populaire et numérique.

L'éducation populaire aux médias

Une tradition importante de la jonction entre éducation populaire, culture critique et pratiques techniques relève du champ large de l'éducation aux médias. Très tôt, les mouvements d'éducation populaire ont accompagné leur public dans l'appropriation des nouveaux moyens de communication. C'est le cas de la radio¹³, du cinéma (Laborderie, 2011), de la télévision ou des NTIC (Boucher-Petrovic, 2008), ou plus récemment des web-TV ou radio. Toutes ces activités reposent sur une pratique d'abord tournée vers les contenus et leur dimension critique. Elles participent d'une lecture sociale et politique posant les nouveaux médias comme de potentiels leviers de l'émancipation de l'individu : accès à l'information, production d'une parole propre, acquisition d'expérience collective, possibilité d'un élargissement des mondes et milieux sociaux.

¹³ C'est le cas dès le Front populaire (Poggioli, 2011, « Entre éducation populaire et propagande syndicale : les cours radiophoniques de la CGT sous le Front Populaire », *Le Mouvement social*, n° 235, p. 39-52), mais également plus tard (Hayes I., 2016, « Quel usage des sources radiophoniques en histoire sociale ? Cheminement à partir d'une démarche empirique : le cas de Radio Lorraine Cœur d'Acier (Longwy, 1979-1980) », *Le Mouvement social*, n° 256, p. 117-137.

Par exemple, Laurent Besse a bien montré la place qu'ont pu occuper les activités relatives aux médias dans les maisons des jeunes et de la culture (MJC) dans les années 1960-1970, celles-ci s'appuyant sur une définition de la culture ouverte : « Ce refus de la réduction de la culture aux Beaux-arts s'accompagne d'un refus de la spécialisation : la culture forme un tout qui doit être appréhendé "globalement" pour reprendre un adjectif dont l'animation socioculturelle va abuser dans les années 1970 mais qui nous paraît présent dans l'esprit sinon dans la lettre dès les origines des MJC. Les individus sont invités à s'initier à diverses activités ou disciplines et la polarisation autour d'une seule est perçue comme potentiellement dangereuse car elle risque d'entraîner le repli sur un petit groupe alors que c'est la socialisation qui doit primer. Mais même sur le plan individuel, la spécialisation apparaît comme une mutilation. Son refus irait, nous semble-t-il, jusqu'au refus des disciplines artistiques. Il y a là une racine ancienne de la coupure entre "culturel" et "socioculturel" des années 1970, qui explique que certaines activités sont perçues de manière ambivalente dans les MJC des années 1950-1960. Ainsi les ciné-clubs sont encouragés comme forme moderne d'éducation populaire mais également le danger de repli sur l'érudition cinéophile qu'ils contiennent est dénoncé : ils risquent potentiellement de détourner d'autres centres d'intérêt et de créer de l'entre soi parmi les spécialistes. » (Besse, 2014.)

L'usage par les acteurs de l'éducation populaire des médias, puis des nouvelles technologies s'est fait dans la recherche d'une formation à la citoyenneté qui combine les dimensions collectives et individuelles en les ancrant dans les temps de loisirs. Comme l'a montré le travail de thèse de Nathalie Boucher-Petrovic en 2008, les militants de l'éducation populaire ont eu « un rôle pionnier dans l'utilisation et l'appropriation des médias ». Radio, cinéma, télévision, vidéo..., l'ensemble de ces émergences, tout à la fois techniques et médiatiques, ont alimenté la controverse au sein des réseaux. Deux écueils principaux ont pu faire l'objet de discussion : le « technicisme » et le « diffusionnisme » : « Par ailleurs, le rapport aux médias dans ces milieux n'est pas exempt d'ambivalences. Ainsi, la "fabrication" de médias pose la question des limites de l'approche technique. Il semble que certaines associations s'y soient en effet "enlisées". D'abord conçus de manière artisanale dans une logique d'amateurisme, certains médias associatifs et certains événements ont pu dériver vers la recherche d'une excellence technique et d'un professionnalisme qui ont pu parfois faire primer la forme aux dépens du contenu. De la même manière, certains acteurs d'éducation populaire en faisant connaître les technologies ont pu dévier vers un rôle de relais et de représentants. La singularité de l'utilisation des médias en éducation populaire est donc "contrariée" du fait des ambivalences des médias et de celles des milieux de l'éducation populaire à leur égard. Or cette singularité trouve de nouvelles opportunités de s'exprimer dans les outils et médias numériques qui semblent correspondre davantage aux démarches actives et collaboratives propres à l'éducation populaire. » (Boucher-Petrovich, 2008, p. 108)

L'arrivée des NTIC puis du numérique est donc à comprendre dans la longue durée de ce rapport aux médias, faite de pratiques pionnières mais également de discours parfois identitaires sur la place des techniques dans les mécanismes de diffusion et de production de savoirs. « En mobilisant la référence à la société de l'information puis au numérique, certains acteurs de l'éducation populaire se positionnent dans le champ discursif de la communication et dans celui de l'éducation populaire ; ils entrent en relation avec le premier et se démarquent à l'intérieur du second. » (Boucher-Petrovich, 2008, p. 110.)

Cherchant « à coller » à de nouvelles pratiques numériques empreintes de modernité, les acteurs de l'éducation populaire ont également cherché à contribuer aux difficultés relatives à la « fracture numérique » en intégrant aussi bien une préoccupation envers les publics (faire ensemble avec les nouveaux outils) qu'envers les espaces (accéder aux équipements). L'appréhension du numérique par certains acteurs de l'éducation populaire, dans une tradition marquée par les médias, renvoie donc avant tout à la question de l'expression citoyenne : « En effet, les outils et médias numériques offrent des opportunités d'élargissement des lieux d'échange, de débat, d'interaction et de production de savoirs "citoyens" (Cardon, 2006). Ils contribuent à l'émergence de nouvelles modalités de participation citoyenne à la vie publique. Ces modalités rejoignent le besoin de plus en plus prégnant de redonner du sens à la démocratie et l'apparition d'une nouvelle revendication : la réappropriation de l'espace public par les citoyens. Dans ce contexte, le rôle de l'éducation populaire comme démarche visant la participation des citoyens à un espace public commun et leur émancipation se trouve réinterrogé à la fois par les nouvelles revendications et par les nouveaux outils qui peuvent les servir. » (Boucher-Petrovich, 2008, p.124)

Il existe donc une tradition forte et ancienne parmi les acteurs de l'éducation populaire et les professionnels de l'animation qui ont investi la question numérique par les médias : production de vidéo, montage, mash-up, production de contenu, etc. Parmi les personnes interviewées à l'occasion de cette enquête exploratoire, on trouve d'ailleurs un certain nombre de professionnels qui participent aujourd'hui de la médiation numérique et dont les premières années d'activité ont été consacré à l'animation vidéo ou multimédia (voir plus bas). De la même manière, des réseaux comme la Ligue de l'enseignement ont largement intégré cet héritage à des pratiques plus contemporaines basées sur la fabrique numérique (robotique, imprimante 3D, etc.) ou les technologies du web (blog, chaînes, etc.).

« Si je te parle du reste de l'action, l'action éducative de la Ligue sur le numérique ne se limite pas au programme Déclik. Il y a aussi évidemment tout un travail autour de l'éducation aux médias qui continue. On a fait des Web séries avec France Télévisions qui s'appellent *Les Clés des médias*. On travaille avec un youtubeur. C'est un garçon, en plus, c'est marrant pour la Ligue, qui a monté sa chaîne Youtube parce que toutes les semaines, il commente en direct les questions au gouvernement [QAG] à l'Assemblée nationale, et nous, nous avons décidé d'en faire un module de formation civique et citoyenne, et donc d'avoir des propositions de formation civique et citoyenne qui comme par hasard aurait lieu le mardi et le mercredi, le jour des QAG et qui pourraient du coup permettre à des jeunes volontaires en service civique d'assister à un moment de la vie républicaine [...]. » (Antonin Cois, ligue de l'enseignement.)

L'évocation de cette tradition de l'éducation aux médias vient souligner un élément souvent minoré. Il existe une histoire des pratiques professionnelles et associatives de l'animation et de l'éducation populaire qui constitue un socle à partir duquel certains acteurs appréhendent le numérique. Ce socle repose sur l'idée que l'accompagnement vers une citoyenneté active (en particulier des plus jeunes) s'exprime à travers une forme d'esprit critique à travers les médias. Cela rappelle également la volonté des acteurs de l'éducation populaire d'être acteurs d'un espace public dont les mutations techniques permanentes reconfigurent les frontières.

La culture scientifique et technique

Si l'idée d'une *culture scientifique* a accompagné le développement des sciences depuis longtemps (voir la formation à l'« esprit scientifique » chez Bachelard dès les années 1930), la formalisation de la notion de culture scientifique et technique (CST) remonte en France aux années 1970. Des pratiques et des réseaux nouveaux se structurent et s'institutionnalisent progressivement en introduisant dans le contexte français une relation entre technique et éducation populaire, sur laquelle il est intéressant de revenir pour éclairer une partie du schéma d'appréhension du numérique par les acteurs de l'éducation populaire et par le monde de l'animation.

Comme le montre bien Olivier Las Vergnas (2012), la CST est le fruit de l'hybridation de deux démarches. La première, issue du Groupe de liaison pour l'action culturelle scientifique (GLACS), trouve ses origines dans le rapprochement de scientifiques (physiciens notamment) avec des acteurs des sphères culturelle, éducative et socio-éducative. « Dans ce nouvel univers, est mis explicitement en exergue la relation "science et culture". Plus qu'une dimension classique de transmission de savoirs, il s'agit non seulement d'un travail politique sur le rapport entre scientifiques et profanes mais aussi de critique des modes de production des savoirs scientifiques comme le suggèrent les titres des ouvrages de référence de l'époque (par exemple l'« autocritique de la science » de Lévy-Leblond en 1975) et une inspiration liée à des travaux de sociologie des sciences comme Habermas ou Feyerabend. » (Las Vergnas, 2012, p 15)

La deuxième, issue de l'Association nationale sciences techniques jeunesse (ANSTJ), relève davantage d'initiatives de militants des clubs de loisirs scientifiques qui, *via* le Palais de la découverte, vont affermir leur rapprochement avec des mouvements de jeunes et d'éducation populaire. « Ces acteurs se reconnaissent dans "l'animation scientifique" développant entre autres des formations sanctionnées dans le cadre des spécialisations du brevet d'aptitude aux fonctions d'animation (BAFA). Très vite (1973-1979), ces équipes firent le pont avec des chercheurs en pédagogie grâce à une perception de continuité entre animation de centre de vacances et de loisirs et animation de classes transplantées (comme Host, Deunf travaillant au sein de l'INRP sur les activités d'éveil scientifique à l'école). Même si, à l'époque, cette

mouvance "éveil et loisirs scientifiques" se mélange assez peu avec le GLACS, elle va agir en complémentarité, fertilisant des réseaux de jeunesse et d'éducation populaire extrascolaire ou périscolaire avec de nouvelles pratiques de découverte voire d'investigation scientifique. » (Las Vergnas, 2012, p. 16.)

La dynamique ainsi créée nourrit un rapprochement entre diverses logiques de découverte des sciences par la pratique adossée à une affirmation de la culture comme devant avoir une dimension scientifique. Ainsi, diffuser une culture et des savoirs scientifiques en s'appuyant sur des pédagogies et des principes d'échanges nourris des expériences d'éducation populaire alimente à partir des années 1980 un maillage territorial d'activités tournées vers les jeunes. Cela produit des pratiques variées basées sur le rapport entre science, technique et culture. Comme le souligne Olivier Las Vergnas (2012, p. 18), les acteurs définissent progressivement un sens à leur action mais la dynamique d'ensemble est plus difficile à délimiter tant la dimension territoriale a son importance. Il en résulte une diffusion de pratiques qui s'ancrent dans une culture scientifique et technique dont la définition alterne entre la culture de l'individu et la culture de la société¹⁴. « Le double qualificatif "scientifique et technique" est aussi source de problèmes : malgré les efforts du courant de "culture technique" pour revendiquer une place autonome pour la part technique de la culture, cet amalgame est compris comme signifiant que la science n'est autre que de la technoscience, non séparable de la dimension technologique, voire industrielle. Il en résulte de fait une confiscation de la "culture technique" et un déni de la spécificité des "pratiques techniques" au sens traditionnel du terme, comme si elles n'étaient qu'indignes d'intégrer la CST distinguée. *A contrario*, à partir du moment où il y a modélisation, induction, déduction, observation, métrologie, certaines pratiques techniques de nos concitoyens, celles qui consistent à observer, modéliser, tirer des conclusions, ne pourraient-elles pas être considérées comme des pratiques culturelles scientifiques, justement profanes ou d'amateurs ? Vis-à-vis de cette question, beaucoup d'acteurs ont une conception restrictive du signifié CST comme une alphabétisation scientifique descendante plutôt que comme la valorisation des dimensions scientifiques et techniques de la culture vécue par chacun. » (Las Vergnas, 2012, p.20)

Ce phénomène amène des observateurs à essayer de distinguer les processus à l'œuvre dans le rapport aux apprentissages et aux sciences. Selon John Durant (1993), il existe trois approches des sciences au sein de la CST :

1. Un corpus de savoirs de référence qui se transmet par l'enseignement.
2. Des méthodes de résolution de problèmes.
3. La « civilisation scientifique », à savoir le système de production socio-économique de savoirs et d'innovations.

¹⁴ Ambiguïté que l'on retrouve en allemand entre « *Bildung* » et « *Kultur* ».

Sans détailler les discussions à l'œuvre dans le champ des études sur la culture scientifique et technique, cette observation permet de comprendre ce qui s'est opéré dans le sillage de la CST : le développement de pratiques éducatives pouvant avoir une forte dimension expérimentale mais adossées à des objectifs d'accès à la culture par ou grâce à la technique. Cela s'est fait en produisant des rapports complexes entre sciences et techniques. De plus, ce mouvement s'opère alors que grandit le constat d'une « crise des vocations scientifiques » qui alimente les discussions à partir de la même époque. Les acteurs de l'éducation populaire vont alors être incités à « faire découvrir la science ». Pour autant, ils n'ont pas souhaité être enfermés dans un rôle d'animateurs ludiques devant faire découvrir le savoir ou les filières scolaires (réaffirmé dans le manifeste de Montsouris en 2011), mais ils ont développé des pratiques qui se sont ancrées dans des territoires éducatifs en quête d'articulation entre « formel » et « non formel ». Par ailleurs, le déploiement de la CST s'est fait dans une logique de résonance entre « technique » et « industrie ». La cité des sciences et de l'industrie a contribué à cette dynamique produisant une forme de biais « technologique ».

La figure du spécialiste ou de l'ingénieur impacte fortement cette tradition dans laquelle la découverte ludique et collective appelle à la spécialisation. Dans ce contexte, les frontières entre culture scientifique et culture technique sont moins importantes que la posture générale souvent considérée comme « diffusionniste », relevant de processus proches des logiques disciplinaires. L'enjeu visant à constituer les sciences comme culture transversale s'est heurté dans sa grande majorité aux logiques de spécialisation, tout en produisant des activités de découverte et d'expérimentation souvent novatrices.

Les prémices d'un regard de l'éducation populaire sur l'informatique

Prendre en considération ces éléments relatifs aux origines de la CST en France et de l'éducation aux médias n'est pas inutile si l'on souhaite réfléchir aux liens entre numérique et éducation populaire. Ils soulignent une tendance à l'expérimentation et au croisement entre amateurs et spécialistes. Mais il est également important de rappeler que des réflexions ont eu lieu assez tôt sur les liens entre éducation populaire et numérique sous l'angle de l'informatique. Dès le début des années 1980, à l'image de Marcel Giry, certains s'interrogent sur la difficulté à appréhender l'informatique avec une dimension critique : « Les clubs Microtel, par exemple, sont nés en 1978, sous l'égide et avec l'aide des PTT et du Centre national d'études des télécommunications (CNET). Ces clubs ont pour objectifs de sensibiliser le maximum de gens aux phénomènes de la micro-informatique et de la télématique. Ils sont des lieux de rencontre, d'animation de formation à la micro-informatique, sur le modèle de ceux existants aux États-Unis et au Japon. L'apport de leurs « parrains » permet d'offrir un équipement complet et diversifié ; c'est l'un des principaux facteurs d'attraction de ces clubs. On y développe un esprit "amateur" au sens noble du terme, mais la centration quasi-exclusive sur la technologie, sa connaissance et sa maîtrise en termes de savoir-faire, laisse de côté

toute réflexion critique sur les usages et les conséquences sociales du développement de ces informatiques ! » (Giry, 1981, p. 113)

Si ce regard est celui d'une époque, il est également celui d'une animation socioculturelle qui s'identifie à deux piliers : la critique et la pratique. La critique est celle d'un « tout technologique » dans lequel l'individu ne trouverait plus à *être* et à *agir* car uniquement renvoyé à un rôle de consommateur de produits technologiques. L'article de Marcel Giry commence d'ailleurs par un passage assez long sur les mutations en cours dans le monde du travail en lien avec l'automatisation des processus de production (et à terme de l'informatisation) qui est axée sur la question du temps libre¹⁵. Deuxième pilier, la valorisation de la pratique est également au centre du regard porté. L'amateur, qui réalise en groupe une découverte « en faisant », peut transformer sa maîtrise de l'outil en un levier d'émancipation et de citoyenneté à condition de faire de la compétence une connaissance et de faire de la technique une culture.

Selon la formule en vigueur dans les années 1980, il s'agit pour les acteurs de l'éducation populaire de passer du « temps libre » au « temps libéré ». Dans ce contexte, l'informatique apparaît à certains comme une opportunité d'actualisation de l'éducation populaire. L'Institut national de l'éducation populaire (INEP) accompagne au début des années 1980 la création d'un « laboratoire d'informatique » visant au dépassement des contradictions de l'éducation populaire dans le contexte du développement d'une société du temps libre : « Une fois le laboratoire monté avec l'aide de l'Agence pour le développement de l'informatique (ADI), nous avons d'abord investi nos premiers travaux dans le domaine de la pédagogie. Il fallait mettre au point des pédagogies permettant à des débutants de s'approprier les outils par la pratique, et de réfléchir aux usages et aux impacts de ces instruments sur la vie sociale, sur les modes de vie. Après 18 mois, ce travail en est quasiment à son terme : en suivant un cycle de trois semaines, un débutant apprend la maîtrise de la programmation (niveau de réalisation de fichiers à partir de disquettes). Il en sait suffisamment pour poursuivre sa formation en réalisant alors ses propres programmes... par ailleurs, il a une vision globale de l'ensemble des applications possibles, aujourd'hui, de l'informatique à tous les niveaux de la société¹⁶. »

La réflexion, mais aussi les tentatives concrètes d'une éducation populaire à l'informatique sont donc anciennes. Elles visaient explicitement un objectif éducatif à deux niveaux. D'une part, il s'agissait d'aider au développement d'une culture informatique qui ancre le déploiement de nouvelles pratiques dans des enjeux culturels et sociétaux. D'autre part, il s'agissait de produire un « choc culturel » (Giry, 1981, p. 116) permettant à la classe moyenne de sortir d'une logique consumériste vis-à-vis des technologies, alors que les débuts de la micro-informatique voyaient se multiplier les offres commerciales.

¹⁵ L'idée principale étant que le temps libre risquerait d'être confondu avec un temps de consommation dans les conditions d'emploi de l'époque (chômage, restructuration industrielle).

¹⁶ Marcel Giry évoque ce projet en lien avec Y. Dargery et M. Genève (Giry, 1981, p. 116).

Ces prémices d'une éducation populaire à l'informatique (juillet 1981) sont intéressantes parce qu'elles posent d'emblée l'informatique comme l'objet d'une ambiguïté durable en matière éducative. Relativement spécialisée, l'informatique apparaît avant tout comme une discipline scientifique et se trouve d'ailleurs classée comme « activité scientifique prise dans sa dimension pratique » par ses promoteurs, en complément d'activités sportives ou corporelles (aïkido, danse, etc.) ou encore culturelles (musique, peinture, etc.). D'une certaine manière, l'informatique constitue une discipline non scolaire intégrable dans un processus d'émancipation et de formation propre à l'animation et centré sur les jeunes. Mais dans le même temps, les expérimentations en la matière sont le fait de partenariats avec des enseignants-chercheurs et des structures associatives ancrées dans le développement d'une CST en lien avec l'école et le monde industriel. La figure de l'amateur et celle du spécialiste se complètent pour apporter une expérience collective aux jeunes.

Avec le développement de nouvelles politiques (Plan informatique pour tous en 1985 par exemple) et l'évolution des technologies (déploiement de la micro-informatique, minitel, etc), les acteurs de l'éducation populaire et de l'animation sont amenés à réfléchir aux postures et démarches nécessaires à une appropriation par le plus grand nombre de ces mutations : « C'est parce que nous avons eu à répondre chaque jour à une multitude de demandes extrêmement diverses, parce que nous avons même aidé à la formulation de ces demandes, que nous pouvons parler de fonction conseil... Il s'agit dans tous les cas d'une assistance à la réalisation d'un projet concernant la micro-informatique. Des conseils en organisation : organisation de journées de sensibilisation, d'ateliers informatiques, des clubs informatiques, création d'un centre informatique, mise en place d'une politique informatique au niveau communal et régional. Des conseils pour un apprentissage individuel : sur les matériels, les logiciels et les langages, l'apprentissage de l'informatique, l'informatique familiale. » (Dorion, Saubot, 1986.)

Les stages organisés ont pour objectif « de donner un aperçu sur cette discipline nouvelle, et aussi de faire entrevoir l'apport d'un tel outil en pédagogie ». Pouvant concerner des classes aussi bien que des enseignants, éducateurs ou formateurs, ces sessions avaient une durée de trente à soixante heures sur des périodes allant de quelques jours à quelques mois en fonction des disponibilités des participants. Il s'agissait d'une initiation à l'informatique visant à combiner pratique et réflexion-débat. Les entrées choisies en attestent :

- utilisation de logiciel bureautique ;
- utilisation de logiciel de gestion ;
- initiation à la programmation ;
- démonstration sur le mini-ordinateur du Centre ;
- information générale sur la télématique ;

- manipulation du minitel ;
- présentation d'un vidéodisque interactif ;
- conférence sur l'EAO ;
- débat sur l'informatique et le handicap ;
- présentation sur « informatique et médecine » ;
- débat sur « informatique et tiers-monde ».

Mais on observe également l'importance de l'objectif d'une montée en compétence pour faire accéder à la complexité de la discipline (le mot revient souvent) par l'expérience individuelle. Le cadre valorisé est bien celui de l'accompagnement et de l'animation de cette découverte : « En premier lieu intervient la capacité à gérer l'hétérogénéité des publics, des savoirs, des situations. Il faut pouvoir assurer toutes les situations déjà décrites, conseil, sensibilisation, stage, animation individuelle, avec la variété des démarches que chacune de ces situations suppose. Il est important aussi de ne pas s'isoler dans un domaine ou dans un autre, mais de prendre les gens là où ils en sont, sur les sujets qui sont les leurs et de les mener aussi loin qu'ils le désirent dans quelque direction que ce soit. Cela suppose un réseau de connaissances créé par la diversité des membres d'une équipe, et pour chacun une actualisation permanente des connaissances. Cela suppose également un travail d'équipe autour de ces problèmes. Partant de notre conception de l'animation, cela suppose enfin que l'animateur ajoute à son savoir informatique le respect de certaines règles : pour relier l'individu à ce qui est connu, perceptible, utilisable, prendre en considération la personne à laquelle on s'adresse, en tenant compte de ses motivations, de ce qui l'intéresse, de ce qui lui convient. » (Dorion, Saubot, 1986, p. 84)

La démarche d'une éducation populaire à l'informatique est vue à la fin des années 1980 à la fois comme une nécessité et comme la chance d'un accès « aux premiers éléments d'une science ». La programmation est envisagée comme une « démarche intellectuelle, personnelle et logique » à laquelle les animateurs peuvent permettre de faire accéder les publics en créant les conditions de la découverte et de l'échange. Mais cette découverte, à cette période, est largement celle d'un monde technique qui mobilise l'imaginaire des sciences. On cherche à briser la peur de la machine, la pensée magique autour des mutations incomprises, et des enquêtes sont produites dans ce sens.

Le phénomène informatique apparaît dans ce contexte des années 1980 comme ayant une double caractéristique. D'une part, il constitue un savoir nouveau. D'autre part, il est appréhendé comme un levier potentiel d'accès aux savoirs élargis. Ces deux pôles sont déterminants pour comprendre comment les acteurs de l'éducation populaire se sont appropriés les enjeux numériques entre logiques technique et culturelle : « [À propos des ateliers de 1987.] Loin de vouloir imposer une vision techniciste des choses comme c'est le cas ici ou là avec les nouvelles technologies, ces ateliers essaieront d'être un lieu

d'échange et de partage des savoirs. Quant au savoir informatique lui-même, il sera caractérisé par le souci de promouvoir une réelle qualification professionnelle et d'encourager les réalisations concrètes. Or on peut constater qu'une bonne pratique professionnelle en ce domaine va de pair avec une culture générale scientifique si l'on veut avoir une hauteur de vue suffisante pour maîtriser les transformations incessantes sur le plan technique. » (Clergue, 1987.)

C'est ainsi que les différentes étapes du développement technique ont été envisagées. On parlera de l'intelligence artificielle (IA) en 1987 comme « simulation des processus de la connaissance qui appelle le concours des autres champs du savoir en même temps qu'elle les interpelle. » (Clergue, 1987). Plus proche de nous, on évoquera l'accroissement de la pratique vidéo numérique puis l'émergence du web ou de la robotique avec la même idée d'une jonction possible entre accès à la connaissance et élargissement de la culture par le croisement des publics (jeunes, animateurs, professionnels de ces secteurs, chercheurs).

II. L'éducation populaire à l'heure du numérique

La relation entre éducation populaire et numérique a donc une histoire faite de traditions, de réseaux structurés et de pratiques professionnelles et militantes qui expliquent probablement certaines des difficultés à se saisir du numérique aujourd'hui. D'une certaine manière, on ne part pas de rien en la matière et toute entreprise de requalification des activités existantes vient bousculer des pratiques qui ont du mal à se stabiliser. En 2008, Nathalie Boucher-Petrovich soulignait la présence de tensions, nées des enjeux autour de l'affirmation d'une société de la connaissance, entre des acteurs « historiques » de l'éducation populaire et d'autres plus émergents : « Parce qu'il met en jeu des questions de légitimité historique et idéologique, le secteur de l'éducation populaire est aussi un lieu de luttes. Ainsi la question de la société de l'information cristallise les conflits entre les fédérations historiques – dont la "légitimité par le passé" est remise en cause et de nouveaux acteurs qui bénéficient d'une autre légitimité, ancrée dans des problématiques contemporaines et des modes d'organisation et d'action différents, spécifiques au "monde connexionniste" (Boltanski, Chiapello, 1999). » [Boucher-Petrovich, p. 121.]

Dix années après, en considérant les pratiques et les enjeux contemporains, il semble que la question serait davantage à poser en termes de mutations des pratiques, des acteurs et des lieux dans une forme de syncrétisme propre à l'affirmation rapide d'un monde numérique. L'explosion des objets numériques et la variété de leur utilisation incitent de nombreux chercheurs et commentateurs à parler de culture numérique (Drot-Delange, Bruillard, 2012), mais celle-ci reste mal définie en fonction de ce que l'on considère. Sous un angle technique, il existe dans la littérature sur l'informatique l'idée du passage d'une culture informatique basée sur une pratique de l'apprentissage du code et du langage informatique à une culture dont les contours sont davantage déterminés par les usages des objets et technologies dans l'ensemble des activités sociales. Dans la pratique, on voit l'affirmation de l'apprentissage du code valorisé comme une compétence individuelle à développer. On le voit aussi bien avec le développement d'initiatives comme celle de l'association Simplon à Montreuil que par la mise en avant de la nécessité du codage dans le cadre du programme D-Clics [voir ci-après]. Sous un angle plus culturel et politique, de nombreux travaux insistent sur le potentiel d'émancipation et d'ouverture que viendraient nommer les réflexions en matière de culture numérique appliquée à l'éducation populaire. « L'éducation populaire, avec ses concepts d'activité, de modularité, de partage, d'apprentissage par la coopération et dans des situations en lien avec de l'expérience de vie devient dans ce cadre un outil précieux pour réfléchir à ce qui serait vraiment efficace et libérateur. » (Le Crosnier, 2013.)

On retrouve alors des réflexions autour du potentiel de transformation sociale de l'éducation populaire dans son rapport aux médias. « L'éducation populaire contribue à la transformation sociale à condition

qu'elle génère des processus qui modifient la relation des individus aux savoirs et à l'autre, par un projet ou une expérience collective. Ce faisant, elle fait évoluer les rapports sociaux sur la base d'une recherche permanente de l'émancipation des individus et des groupes qu'ils constituent. L'éducation populaire est donc une praxis, un rapport dialectique entre théorie et pratique, entre connaissance et expérience, entre action et conceptualisation. » (Clément, 2016, p. 308)

Rendre compte du rapport entre éducation populaire et numérique suppose ainsi de s'interroger sur cette *praxis*, sur ce faisceau de pratiques qui mettent en relation des acteurs dans des lieux où se croisent professionnels et amateurs, jeunes et moins jeunes.

Diversification des acteurs

Quels sont les acteurs du lien entre éducation populaire et numérique ? La question est moins simple qu'il n'y paraît mais on peut essayer d'opérer des distinctions en présentant quelques cas qui semblent illustrer cette diversité.

Les acteurs de l'éducation populaire allant vers le numérique

Il s'agit bien souvent de mouvements d'éducation populaire anciens qui déploient des activités ou des formations intégrant progressivement les questions numériques. C'est le cas du programme D-Clics numériques. Il s'agit d'un projet coordonné par la Ligue de l'enseignement en lien avec les Francas, les CEMEA, Animafac, Jets d'encre, le Centre de recherches interdisciplinaires (université. Paris 5) et le réseau Canopé. L'objectif est de considérer le numérique comme un enjeu pour les acteurs éducatifs, qui doit permettre « à tous les enfants et les jeunes de disposer des ressources nécessaires pour devenir des acteurs critiques de leurs pratiques quotidiennes ». Les activités s'organisent autour de sept parcours éducatifs et près de soixante-dix fiches pratiques. On y retrouve les objectifs historiques du champ de l'éducation populaire dans son rapport aux techniques, à la culture et aux médias : 1) la découverte des compétences informatiques et de programmation (*coding*, robotique...); 2) le numérique comme outil de créativité artistique et culturelle (notamment photo et vidéo numérique); 3) le numérique, vecteur créatif d'expression des enfants et des jeunes (webradios, journaux en ligne, éducation aux réseaux sociaux).

« C'est pour ça qu'on a appelé notre projet D-Clics numériques. L'enjeu du Déclic n'est pas anodin et vise prioritairement les acteurs éducatifs, pour leur dire non seulement "c'est possible" mais en plus "c'est souhaitable", et donc on va vous donner un premier niveau d'outils clé en main pour que vous soyez capables de mettre en œuvre des dynamiques d'éducation au numérique dans les espaces éducatifs. Donc on s'est fixé comme défi dans ce cadre-là de construire des choses vraiment très clé en main, très simples, en partant du postulat que nos ressources doivent être ouvertes à n'importe quel animateur éducatif et que, sans aucune connaissance préalable, il doit être capable de les prendre en main avec un peu de débrouillardise sur la

simple lecture. Donc on a commencé à construire nos outils en identifiant les grands champs d'intervention sur lesquels on trouvait intéressant d'être, la programmation de jeux vidéo, la robotique. On est en train de rédiger tout un parcours éducatif autour du Raspberry Pi. La vidéo numérique et la photo numérique, donc qui sont aussi des espaces de réappropriation de savoir-faire historiques sur l'éducation à l'image. Et des parcours autour des médias sociaux, sans laisser de côté la question des réseaux sociaux, mais en prenant pour axe d'intervention prioritaire la question de l'expression sur Internet, donc à travers deux objets qui sont plus faciles à mettre en œuvre dans les espaces éducatifs aujourd'hui, les blogs et les web radios, mais en veillant à traiter les problématiques liées aux réseaux sociaux, et même à traiter la question des réseaux sociaux dans des parties du parcours éducatif. » (Antonin Cois, Ligue de l'enseignement.)

L'idée ici est de former les animateurs à un travail éducatif avec et par le numérique, qui s'appuie sur des supports de formation thématiques. Sous-titrés « découvrir, décrypter, diffuser », les parcours de formation

du programme s'appuient sur les traditions de l'éducation aux médias et de la culture scientifique et technique mais y adjoignent des objectifs et principes résonnant avec des problématiques plus récentes. Le terme « diffuser » est défini en lien avec la culture de l'informatique libre et ouvre vers la question de la diffusion des connaissances : « Nous accordons une grande importance aux cultures du libre, des biens communs, et de l'intelligence collective, qui nous semblent devoir être transmises aux enfants et aux jeunes. Ainsi, nous proposons des activités qui leur permettent d'agir ensemble et de partager leurs créations (en vue de les faire découvrir comme de les voir améliorées par d'autres), y compris à l'extérieur de l'espace éducatif dans lequel ils ont bénéficié de l'activité. » (Brochure du parcours « coding et jeux vidéo » du programme D-Clics numériques, p. 5.)

SÉANCE 3		Durée – 1 heure
Des jeux vidéo créés avec Declick : L'animateur fait découvrir aux enfants les différentes catégories des jeux vidéo.		
Connaissances requises par les enfants pour aborder la séance Types de jeux existants (atelier 1) / Vocabulaire associé aux jeux vidéo / Notions d'algorithmiques / Notions techniques : bugs ou anomalies, graphismes		
Objectifs pédagogiques – Montrer aux enfants et aux jeunes ce qu'il est possible de réaliser avec un peu de pratique; – Commencer à nourrir leur imagination et leur créativité – Réutiliser les outils critiques introduits au premier atelier – Introduire l'outil Declick (cet outil est un logiciel libre, gratuit, associatif) qui sera utilisé par la suite – Premier contact des animateurs néophytes en programmation avec le code Declick	Éléments d'évaluation des acquis enfants Les enfants ont pu exprimer leurs goûts, préférences et réutiliser le vocabulaire introduit dans la 1 ^{re} séance	
Déroulement 1 (30 min) Première phase a. (20 min) Jouer à des types de jeux différents : jeu d'avion / voiture / plateforme / esquivé (cf. annexe 10) Les buts seront : – De voir un petit panel de jeux réalisés à la fois très différents mais aussi très simples que les enfants seront techniquement capables de réaliser ensuite. – Initier l'esprit critique en lien avec les créations numériques. Les types de jeux abordés seront : – Esquivé : une montgolfière doit éviter des obstacles – Plateforme : un personnage court sur une plateforme et doit ramasser des items – Simulation : une petite voiture est enfermée dans un circuit / labyrinthe b. (10 min) Utilisation de la grille d'analyse des jeux vidéo (cf. annexe 1) Une fiche sera distribuée à chaque enfant avec des cases à cocher et des phrases à trous afin de faciliter la prise de parole.	2 (30 min) Seconde phase a. (20 min) Prise de parole & organisation d'un débat sur la thématique des jeux vidéo abordés : Les jeux préférés Les thèmes de discussion : les graphismes, le gameplay Ce qui manque au jeu : ce qui aurait pu être amélioré, relever les bugs b. (10 min) Utilisation du ColorVote (cf. annexe 11) À partir de la grille d'analyse utilisée pendant la phase de jeu individuelle, on invitera les enfants à formuler des critiques constructives	
Aménagement et matériel spécifique nécessaire – Un ordinateur par enfant – Tableau – Page html avec la liste des jeux / le vote	Boîtes à outils : ressources (10) Kit "jeux vidéo Declick" (une fois connecté) (11) Fiche utilisation du color vote (1) Catégorisation des jeux vidéo (12) Exemple codes Jeu Voiture (13) Fiche Bâton de parole	
Et si je dispose de plus de temps ? L'animateur pourra soit choisir un jeu arbitrairement, soit utiliser le jeu qui aura suscité le plus de discussions afin de réaliser une présentation du code qui a servi à fabriquer le jeu, (cf. annexe 12)	Capacités de l'animateur / Gestion du groupe Le choix des jeux est effectué en amont et est disponible sur une page (on peut imaginer un document sur un wiki pour ajouter des idées). Gestion du temps : les enfants vont devoir jouer : le principal problème de l'atelier sera la gestion du temps. On pourra imaginer de guider les enfants sur le temps accordé à chaque type de jeu. ex : "vous avez 10 min pour ce jeu." Organiser le débat à l'aide du bâton de parole : écoute active, préparer ses commentaires sur les jeux (cf. annexe 13).	
Aller plus loin – Autres ressources Les animateurs se sentiront à l'aise avec la programmation pourront créer leurs propres jeux vidéo. Il sera possible également d'utiliser les jeux créés par les enfants à la séance 10 d'une session précédente On pourra chercher des jeux sur Scratch / Construct2 ou toute autre plateforme présentant un intérêt pour la séance.		

La formation est pensée autour de « fiches séances » (voir exemple ci-dessus) permettant aux animateurs de pratiquer, avec les enfants, l'ensemble des activités proposées. Elles se constituent à la fois d'éléments

d'accompagnement pédagogiques et de point de vigilance sur les apports nécessaires. Elles combinent dans leur format des pratiques inspirées de l'espace scolaire mais incitent à des actions tournées vers le groupe.

Les acteurs du numérique allant vers l'éducation populaire

Prenons l'exemple de l'association Framasoft. Issu du monde éducatif, ce réseau se définit comme faisant de « l'éducation populaire au libre », en se consacrant principalement aux logiciels libres et à la promotion de leurs usages. L'association n'est pour autant pas née dans le giron des fédérations d'éducation populaire évoquées précédemment. Framasoft, créé en novembre 2001 par Alexis Kauffmann, est devenu en janvier 2004 une association ayant vocation à soutenir le développement d'un réseau qui revendique des pratiques collaboratives autour de plusieurs objectifs :

1. Promotion des logiciels libres
2. Développement des logiciels libres
3. Enrichissement de la culture libre par la diffusion des savoirs, des principes et d'un certain nombre d'outils issus de cette culture (offre de services libres en ligne)

Se voulant à la fois lieu d'orientation, d'informations, d'actualités, d'échanges et de projets, l'association s'est imposée comme une pierre angulaire de la promotion du logiciel libre dans le monde francophone. Elle organise la mobilisation d'une large communauté d'utilisateurs produisant des ressources et apportant de l'aide aux individus et aux structures souhaitant faire un pas vers les logiciels libres. Son cheval de bataille principal consiste en l'accompagnement des associations, administrations ou des individus souhaitant migrer tout ou partie de leur activité des logiciels et systèmes d'exploitation propriétaires (Microsoft / Mac) vers les logiciels (Firefox, LibreOffice, etc.) et systèmes libres (Ubuntu, Debian, Mageia, etc.). Mais le réseau se fixe également des objectifs plus éthiques et politiques relatifs à la réappropriation des outils et des données personnelles des utilisateurs matérialisés par la récente campagne médiatisée « Dégooglisons l'internet »¹⁷.

Framasoft revendique ainsi une dynamique du logiciel libre et de la culture du libre en général, basée sur les principes de coopération et de partage, et par conséquent de nouvelles conceptions de l'apprentissage et un déplacement de l'expertise. L'association est également créatrice et promotrice de contenus sur la culture du Libre, sous la forme des créations artistiques (Framazic), d'ouvrages (Framabook, collection d'ouvrage sous licence Creative Commons), de projets éditoriaux (Framalang, groupe de traduction collective ; Framablog, traduction d'articles ; FramaDVD École).

¹⁷ Voir le site de la campagne : <https://degooglisons-internet.org/>

De fait, le travail autour de chaque projet existe sous la forme d'une auto-organisation, d'une coordination collective qui vit sur la base de l'implication des acteurs, via des listes de discussion, en particulier. Sur le plan administratif, Framasoft est une association loi 1901 avec deux salariés, un bureau et un conseil d'administration, et des adhérents (peu nombreux : une vingtaine). La partie associative est donc relativement limitée, l'essentiel reposant sur la communauté Framasoft qui contribue de manière relativement anonyme et parfois ponctuellement. De ce fait, l'investissement dans l'association est dissocié de l'investissement dans les projets, et ne concerne en fin de compte que ceux qui prennent en charge les questions d'administration (comptabilité, trésorerie, communication, etc.). En réalité, Framasoft est avant tout un réseau. À part le noyau dur de l'association, il y a très peu d'occasions de rencontres collectives physiques. La communauté est éparpillée en Europe et même dans le monde pour certains. Framasoft est un point de contact entre la communauté libriste et le grand public. À ce titre, l'association joue un rôle de passeur, renforcé par le fait que la plupart de ses membres ne sont pas informaticiens. L'association est plutôt constituée de bibliothécaires, d'enseignants du primaire, du secondaire et de l'université, et s'adresse avant tout à un public qui ne connaît pas le Libre et cherche des alternatives aux GAFAM (Google Apple Facebook Amazon Microsoft).

Des acteurs en réseaux

Les deux catégories d'acteurs évoqués précédemment ne sont pas cloisonnées. Les contributeurs professionnels et bénévoles de ces initiatives se croisent dans une multitude de réseaux. Ceux-ci sont organisés autour de rencontres (les rencontres mondiales du logiciel libre, les assises de la médiation numérique, les forums, etc), mais se structurent également à une variété d'échelle (commune, région, État, francophonie, international).

Très divers dans leur structuration, ces réseaux d'acteurs croisent éducation populaire et numérique en s'appuyant aussi bien sur des acteurs issus du monde associations, des collectivités, des services jeunesse ou des réseaux d'initiatives locales. Le collectif Educopnum¹⁸ né de l'initiative d'acteurs locaux en 2011 en est une illustration. Autour d'un noyau constitué d'associations (Les Petits débrouillards, Rurart, la Bêta-pi), de la direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) et du centre régional d'information jeunesse (CRIJ) Poitou-Charentes, le collectif s'est donné comme objectif de constituer un nouvel espace d'échange à travers l'organisation d'assises de l'éducation populaire 2.0. Réunies en 2012, puis en 2015, ces assises avaient pour objectifs :

¹⁸ Une présentation plus complète de l'initiative est disponible dans le n° 48 des *cahiers de l'action* : www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2017-1.htm

- de mettre en lumière les nouvelles pratiques ;
- d'analyser les nouveaux besoins émergents (usages, informations)
- d'identifier les freins au développement de l'éducation populaire-numérique ;
- de structurer un réseau régional ;
- de dégager des pistes d'actions collectives ;
- d'accompagner des politiques publiques locales et régionales ;
- de mettre en place des nouveaux espaces de dialogues et de médiation ;
- de développer une éducation critique aux nouveaux médias ;
- d'encourager les pratiques positives d'expression, de création, de citoyenneté...

EDUCNUM

Le collectif pour l'éducation au numérique – collectif EDUCNUM – a été initié par la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) en mai 2013 pour porter et soutenir des actions visant à promouvoir une culture citoyenne du numérique auprès de tous les publics. Il est composé de près de 60 acteurs issus du monde de l'éducation, de la recherche, de la société civile et de l'économie numérique. Désireux de placer dans la campagne présidentielle l'enjeu stratégique de l'éducation au numérique, les membres du collectif souhaitent interroger les candidats afin de connaître leur position sur les trois axes d'action que le collectif estime comme prioritaire à savoir : promouvoir une culture citoyenne du numérique à l'école ; développer le droit à la formation au numérique tout au long de la vie ; accompagner les populations les plus fragiles dans l'apprentissage du numérique.

Ces trois exemples (D-clics numérique, Framasoft, Educpopnum) soulignent une réalité complexe. Les acteurs sont en relation régulière et hybrident leur pratique. Framasoft est régulièrement sollicitée en tant qu'association par des acteurs de l'éducation populaire ou du monde associatif. Leurs outils (Framadate, Framapiaf, Framatube, etc) sont très largement utilisés par les acteurs éducatifs et ceux de l'économie sociale et solidaire. D-Clics numérique illustre un processus d'ouverture à des réflexions et des outils issus des cultures du Libre intégré aux objectifs de formation des animateurs. Enfin, et ce sont des acteurs de plus en plus importants, les réseaux locaux d'acteurs se structurent autour de nouveaux espaces (tiers-lieux, fablabs, etc) en résonance avec le déploiement de la médiation numérique. D'une certaine manière, avec originalité mais sans cohérence d'ensemble, les acteurs de l'éducation populaire tentent d'investir le champ du numérique par la pratique collective aussi bien fédérale, locale que décentralisée. Ils le font en lien avec certains acteurs des cultures numériques du Libre ou « geeks » qui intègrent à leur tour des problématiques éducatives et des méthodes actives. Il naît de ce processus à la fois des coopérations et des tensions propres aux périodes de mutation. Il faudrait pour être complet pouvoir également étudier

plus directement le rôle de l'École et des enseignants dans les dynamiques locales, ce que ce travail exploratoire n'a pas permis de faire.

Mutation des lieux

La question des lieux et des espaces dans lesquels s'organisent les activités est une question qui traverse l'éducation populaire dans la longue durée. Dédier des espaces aux jeunes aussi bien que faire venir des populations jeunes dans les espaces existants est une préoccupation de longue date des réseaux. Mais le développement du numérique a conduit à l'émergence de nouveaux lieux, souvent appelés « tiers lieux ».

LES TIERS-LIEUX

Inspiré des travaux en sociologie urbaine de Ray Oldenbourg, un tiers-lieu (ou tiers-espace) est un environnement qui se distingue de la maison et du lieu de travail tout en combinant certaines caractéristiques (échanges de compétences, sociabilité, production commune, sentiment d'appartenance basée sur le partage et l'horizontalité, activités sociales et économiques). Il est à la fois un lieu de vie et de travail qui peut accueillir, autour d'une communauté d'usagers, des activités diverses : espaces de travail en commun (« coworking » en anglais) ; laboratoire de fabrication technique (« fablab » « makerspace ») ; espace d'innovation par le détournement et le bricolage de machines ou de logiciels (« hackerspace »), lieux de récupération et de réparation collectif (« Repair'Café ») ; laboratoire d'innovation sociale (« living labs ») ; etc.

Le développement de ces initiatives a été très important au cours des dernières années. Si des critiques sont aujourd'hui formulées à l'égard des initiatives tournées exclusivement vers des pratiques commerciales (*coworking* adossé à une entreprise par exemple), il n'en demeure pas moins une dynamique qui a donné lieu à des expérimentations nouvelles, ancrées dans les territoires de vie des acteurs du lieu et formulant des objectifs d'émancipation et de formation qui intéressent les acteurs de l'éducation populaire. Comme le souligne le « manifeste des tiers-lieux », certains acteurs ont tenté de mettre en cohérence ces projets en les centrant sur la pratique et en présentant le tiers-lieu comme « un bien commun révélé, délimité, entretenu par et avec un collectif⁴⁹ ».

⁴⁹ Manifeste des tiers-lieux : <http://tiers-lieux.org/manifeste/>

EXTRAIT DE LA CHARTE DES TIERS-LIEUX

« Le Tiers-Lieu est une démarche collective. Bien que généralement institué par un groupe d'individus restreint et identifiable, le Tiers-Lieu ne peut se déployer s'il n'est pas porté par un collectif élargi qui participe, met de l'énergie et le fait vivre au quotidien. Ainsi le Tiers-Lieu va répondre à ses critères, à ses intérêts, à ses attentes, à ses talents.

Ce collectif est généralement composé d'individus qualifiés qui ne parviennent pas à s'exprimer pleinement dans une structure organisationnelle classique. Le Tiers-Lieu constitue un cadre d'action pour reconfigurer un système de valeurs qui ne leur semble plus fonctionnel. Des individus se réunissent autour d'une problématique. Ils se l'approprient, recherchent et produisent des solutions. Tout un chacun peut intégrer ce collectif car il n'y a pas de barrière à l'entrée mais une conscience collective qui incite à une démarche commune.

Le Tiers-Lieu va ainsi évoluer en fonction des différentes oscillations du collectif comme un ensemble organique et intelligent. Si des divergences peuvent apparaître entre les individualités, les désaccords ne sont pas résolus par un consensus imposé. Dans un Tiers-Lieu, le collectif évolue dans une dialectique entre collaboration et démarche individuelle. Les problèmes sont dépliés, discutés. Les interactions sont facilitées par une forme de bienveillance nécessaire à la recherche permanente de solutions. Chacun peut déployer sa volonté sans entraver les autres volontés.

Car le Tiers-Lieu est un bien commun. Les savoirs et les biens en sont le patrimoine dont chacun peut disposer. Mais chaque individu ne réagit pas de la même manière dans un collectif. Une attention toute particulière est ainsi portée à la préservation d'un équilibre entre contribution et rétribution. Que ce soit de manière symbolique, informationnelle ou matérielle.

La notion de collectif dépasse également le cadre du Tiers-Lieu par la documentation des initiatives. Une forme de cahier des charges reprenant les différentes étapes de conception des projets peut être réalisée. Ces savoirs sont ensuite mis à la disposition de tout un chacun sur une plateforme en ligne dédiée. Ils peuvent être utilisés largement et améliorés progressivement. Par ce biais, les Tiers-Lieux participent à la construction d'objet social indifféremment de leurs territoires d'applications.

Le tiers repose sur plusieurs principes :

Espace : sur un territoire identifié, le Tiers-Lieu est une interface ouverte et indépendante permettant l'interconnexion ainsi que le partage de biens et de savoirs.

Travail : le Tiers-Lieu est un cadre de confiance où des individus hétérogènes se réunissent pour travailler et explorer des solutions dans une posture de coworking.

Organisation : le Tiers-Lieu favorise l'apparition de réseaux distribués d'acteurs en préservant un équilibre permanent entre individu et collectif, entre temps de travail et temps d'échange.

Langage : le Tiers-Lieu génère un langage commun et réappropriable entre des mondes différents et parfois contradictoire.

Numérique : les outils et la médiation numérique facilitent l'apparition de situations de travail collectives sur la constitution d'un patrimoine informationnel commun

Gouvernance : le Tiers-Lieu développe une approche intelligente de la gouvernance grâce notamment à un rapport transformationnel avec les usagers-clients et avec licences libres.

Services : les services du Tiers-Lieu s'assemblent pour formaliser un environnement de consommation, de création, de production inédit et incarnent ainsi une véritable culture de la transition économique.

Financements : les modèles de financement des Tiers-Lieux se développent entre économie traditionnelle et contributive en se basant sur des partenariats publics, privés et personnels.

Prospective : le Tiers-Lieu est un processus exploratoire de valeurs à l'échelle humaine, sociétale et économique qui vise à devenir un élément central du fonctionnement de la cité. »

Certains acteurs des politiques de jeunesse ou de l'éducation populaire ont bien compris la portée potentielle de l'émergence de telles propositions et tentent d'intégrer ces logiques dans des espaces existants. La pratique de fabrication ou de réparation a par exemple pu faire son apparition dans des espaces plus traditionnels comme dans le centre social rural de Chemillé-en-Anjou où a été mis en place un repair café.

« En fait, nous, on a été quand même pas mal soutenus pendant la Quinzaine de la fabrique, avant et encore maintenant par l'association Ping de Nantes, qui est un fablab, et du coup, ils connaissent bien ces questions. Après, nous, quand on a mis ça en place, enfin, on veut vraiment pas que ce soit quelque chose... En fait, on y va pas par le bout technique de formation, on y va vraiment un petit peu comme un hackerspace finalement : on bidouille, on est là pour ouvrir, pour découvrir, pour bidouiller. Moi, ce que j'aime bien, c'est le côté on regarde, on hacke et puis après, on crée. On est vraiment là-dessus : on regarde d'abord, après on va ouvrir les machines et puis après, pour ceux qui le souhaitent, on peut créer. Mais il y a pas de... En fait, il n'y a pas de compétences. On n'a pas de compétences dans nos salariés. C'est plutôt les bénévoles qui ont la compétence finalement, en tout cas au repair café. » (Yvan Godreau, centre social.)

Espaces de valorisation de la collaboration et des savoirs autodidactes, les lieux du croisement entre éducation populaire et numérique sont aussi des lieux de culture au cœur des territoires. À Strasbourg, le Shadok organise par exemple la continuité entre production et diffusion de l'art grâce aux outils numériques, en l'ancrant dans les territoires et en utilisant un fablab pour coordonner le travail entre des acteurs de terrain sur des problématiques l'éducation populaire.

« Donc l'association Horizome est une association qui est basée sur le quartier de HautePierre à Strasbourg, qui travaille depuis 2009 avec les habitants sur la question du renouvellement urbain et de la mémoire du quartier, à travers des résidences, des ateliers, des chantiers avec des jeunes pour créer du mobilier urbain, réfléchir à la silhouette de la ville, etc. Et l'association AV Lab, qui est l'association qui anime le fablab du Shadok. Et donc en fait, on a écrit ensemble un projet qui s'appelle "Fabriquer, inventer, partager à l'heure du numérique", qui prend le quartier de HautePierre comme territoire d'expérimentation pendant deux ans. Donc on a fait 2015, et là, on va démarrer 2016. Le but du jeu de ce projet, c'est d'une part de permettre à des jeunes de 14 à 25 ans de découvrir des métiers liés au numérique à partir d'ateliers de découverte de pratiques, de résidences d'artistes, est. Et d'autre part, ça nous permet de travailler sur le territoire un réseau qui regroupe à la fois des établissements d'Education nationale, des collèges et lycées, des établissements d'éducation populaire, on travaille avec des associations du territoire, le centre social et culturel Le Galet. Mais également, on a mis dans la boucle la mission locale, le Pôle emploi, la PJJ (Protection judiciaire de la jeunesse), autour de la question des jeunes qui sont entre guillemets détachés de toute structure, qui ont arrêté l'école assez tôt ou qui ont fini maintenant, mais qui arrivent pas à trouver un boulot. Et donc ces publics décrocheurs bénéficient également d'un programme d'action basé autour de trois types de métiers. Donc les métiers plutôt de la fabrication, des évolutions aussi un petit peu industrielles, autour des machines du fablab. Par exemple, on leur a fait visiter une

fabrique de bois, qui aujourd'hui utilise des machines qu'on retrouve dans les fablabs. On leur a fait faire des ateliers avec des outils 3D, etc. Donc premier corps de métier autour de la fabrication numérique. Deuxième corps de métier autour des métiers culturels et artistiques, donc notamment avec une résidence d'artistes qui a eu lieu en 2015. Et dernier corps de métier autour des médias, du journalisme, de la web-édition, ce genre de choses. Par exemple, là, on a des ateliers radio qui démarrent. » (Géraldine Faradge, le Shaddock.)

Du côté des pratiques, ces nouveaux espaces ont induit des nouveaux usages moins « occupationnels » bousculant les pratiques instituées.

[À propos des activités d'Universcience²⁰, entité qui regroupe le Palais de la découverte et la Cité des sciences et de l'industrie, et qui travaille en partenariat avec diverses structures en régions] : « Ils faisaient de la formation à Google, de la formation à Photoshop. Voilà. Et toute l'équipe, du coup, du jour au lendemain, s'est retrouvée à devenir un fablab et un livinglab [...]. Sur le côté fablab, ils sont hyper connectés avec tout ce qui est libre, tout ça. Je pense qu'ils bossent avec Planète science aussi ensemble et les fablabs. Mais le Carrefour numérique, voilà, il a ce côté un peu ovni dans une grosse institution, avec comment ils ont dû s'adapter du jour au lendemain à des choses différentes de ce qu'ils faisaient. Et c'est des chouettes personnes et ça permet de voir comment le numérique peut améliorer nos pratiques. Mais au-delà de ça, c'est de sortir aussi du côté techno-centré et de se dire : Voilà, qu'est-ce qui se passe d'intéressant sur le numérique sur lequel nous on a des choses à apprendre pour changer ? Là, c'est vraiment affiché comme toi tu me l'as décrit tout à l'heure en termes de collaboration, en termes de partage. » (Entretien avec Malvina Artheau, Carrefour numérique²¹, Toulouse).

Lieux-ressources, lieux de croisement, lieux de réflexion et/ou lieux d'apprentissage, les espaces qui se sont développés sont désormais très variés. On trouve des ateliers de fabrication nouveaux²² qui se sont multipliés avec l'émergence des imprimantes 3D et de la robotique grand public. On trouve également des espaces dédiés dans des espaces associatifs (la Smalah²³ par exemple), dans des centres sociaux (Chemillé-en-Anjou²⁴, Relais 59²⁵, etc.) que dans des MJC (Kerfeunteun²⁶ par exemple), des bibliothèques ou des centres de culture scientifique et technique (Le Dôme à Caen²⁷).

²⁰ www.universcience.fr/fr/accueil/

²¹ <http://carrefour-numerique.cite-sciences.fr/fablab/wiki/doku.php?id=index>

²² Pour n'en citer que quelques-uns : [La machinerie](#) à Amiens, [L'Hyper](#) à Bagnolet, [le Funlab](#) à Tours.

²³ www.la-smalah.com/fr/

²⁴ centresocial-chemille.asso.fr/

²⁵ <http://epn.csrelais59.org/>

²⁶ www.mjckerfeunteun.org/l'informatique/fablab-fabrikerne/

²⁷ <https://fablab.ledome.info/#!/>

Évolution des pratiques et interrogation des postures

Depuis le début des années 1980, les politiques de jeunesse qui se sont structurées et développées en France comme en Europe, ont cherché à tenir compte du fait que la situation des jeunes est bien souvent un révélateur des difficultés de la société. La jeunesse serait « une plaque tournante » de problématiques relevant de l'emploi, de la culture, de la mobilité, etc. (Charvet *et al.*, 2001). De ce constat dépendent une série de politiques publiques consacrées aux jeunes ne manquant pas d'alimenter des discussions nombreuses sur la manière d'appréhender ces phénomènes (en termes de tranches d'âges, de générations, d'âges de la vie, etc.). Regarder ce qui se passe dans le domaine du numérique amène à alimenter cette discussion, mais également à prendre quelques distances. Cela pose également une série de questions méthodologiques relatives à la manière d'étudier la situation, les pratiques et les représentations des jeunes (Amsellem-Mainguy, Vuattoux, 2018).

Comme dans le reste de la société, les professionnels ont été fascinés par l'habileté de certains jeunes à manipuler des objets numériques (ordinateurs, tablette, téléphone, etc.). Les commentaires sont allés jusqu'à une forme de naturalisation de ce phénomène complexe des « *digitals natives* » (Prensky, 2006). Mais il est bien connu désormais qu'il n'existe pas de talents particuliers à une génération de natifs du numérique, mais plutôt une série d'usages bien circonstanciés à des pratiques sociales construites à l'adolescence (Boyd, 2014). Si certains jeunes ont pu apprendre précocement des mécanismes d'utilisation (ce qui n'est pas propre au numérique), cela ne veut pas dire qu'ils aient acquis une compréhension des mécanismes et des enjeux sociaux et politiques liés. Par contre, comme le souligne Danah Boyd (2014), le fait d'accéder à ces nouveaux usages en groupe et à l'adolescence n'est pas anodin. La pratique d'une technologie ou d'un outil a des conséquences sur les visions et représentations du monde de son utilisateur. C'est d'ailleurs devenu un objet de réflexion crucial dans le champ du design et de l'ingénierie informatique. Cela pose donc des questions importantes aux acteurs associatifs et aux professionnels qui ont en charge l'accompagnement des pratiques numériques, et notamment celles des jeunes. Il s'agit pour les mouvements d'éducation populaire de se saisir des mutations observées dans les pratiques des jeunes pour nourrir leurs pratiques de formation et d'animation. Adopter un réseau social donné parce qu'il est utilisé par les jeunes ou produire des brochures d'information sur la dangerosité de certains usages ne suffit pas à l'adaptation des pratiques professionnelles des animateurs.

« Encore une fois aujourd'hui, le positionnement de nos mouvements d'éducation populaire, au moins parlons pour la Ligue de l'enseignement, est pas un positionnement de méfiance a priori de ce qui se fait. Et c'est pour ça que dans le cadre du programme Déclik numérique, ce qu'on promeut, c'est l'idée d'une éducation créative, critique et responsable aux outils numériques. Donc on essaye à chaque fois sur ces questions-là d'accompagner... alors j'ai jamais employé le terme d'*empowerment* dans mes textes, mais d'accompagner des démarches créatives... mais ça rejoint un petit peu ça quand même, c'est-à-dire des démarches qui permettent à leurs utilisateurs d'eux-mêmes être des producteurs de contenu, plutôt que de commencer, comme le fait la

Gendarmerie nationale en ce moment, sur un cours de bonnes pratique sur Internet, qui débouche sur un guide des usages d'Internet délivré aux enfants. On préfère parler de la vie privée, de l'identité numérique à travers la création d'espaces collectifs de parole ou d'un blog ou de choses comme ça, ou parler des données à travers la création d'un jeu vidéo avec des gamins, ce qui permet d'ailleurs de parler de leurs pratiques vidéo-ludiques, ce qui est pas non plus complètement inutile. » (Antonin Cois, Ligue de l'enseignement.)

Plus ou moins radicale dans son principe, la rupture d'usage produite par l'arrivée d'outils numériques nouveaux incite certains professionnels à interroger leur posture. C'est notamment le cas dans le rapport à l'expertise.

« En fait, ils parlent pas de leurs publics. Eux, en fait, ils font du pouvoir descendant, ils font du savoir, pardon, descendant. Ils ne mettent pas en place des outils pour que justement leurs stagiaires, les salariés prennent le pouvoir, et pour le coup grandissent grâce aux outils qu'ils mettent en place. Et les outils numériques, c'est des outils qui doivent être mis en place pour que les gens qui justement gravitent tous autour, tout le monde grandisse ensemble. »

[...] Tout ça, c'est des termes où au début, c'est normal, ils sont un petit peu perdus. Le fait justement de pouvoir échanger au niveau de tous les réseaux sociaux, ça leur donne un plus. Ça veut dire que d'un seul coup, ils sont plus sous l'emprise de quelqu'un qui aurait le savoir et que eux ils seraient en-dessous. C'est eux, à travers eux, à travers leurs groupes, qu'ils vont pouvoir justement parler, échanger. Ils peuvent échanger, y compris même dans leur activité. » (Claude Budail Essard, formatrice.)

La formation reçue par les animateurs est bien souvent antérieure à l'arrivée et à l'usage des imprimantes 3D ou de la robotique.

« Tandis que là, la posture, elle est vraiment différente. C'est plutôt une posture de médiateur entre les pairs. C'est-à-dire que moi, je dis : Beh non, moi je sais pas forcément. Tu peux aller voir avec untel (donc quand on est sur un même lieu sur les échanges de savoir). Lui, il a la compétence ou lui il sait, il peut savoir. Ou alors on va regarder ensemble, on va chercher ensemble sur Internet, parce que Google, il en sait beaucoup plus que moi. Et du coup c'est vrai que ma posture, j'ai fait en sorte qu'elle change vraiment par rapport à ça, c'est-à-dire que quand les gens viennent, maintenant, ils savent très bien que je vais pas leur dire : Beh oui, il faut faire comme ça. Ils savent très bien que je vais leur dire d'aller chercher. Moi, je suis là pour les aider à chercher ou leur dire : Tiens, si vous faites une recherche avec tel mot clé, etc. Mais du coup, je ne vais pas leur donner la solution. Donc c'est vrai que c'est une posture qui est différente. » (Yvan Godreau, centre social.)

L'exercice d'animation du groupe devient un exercice d'animation du lieu. Il s'agit moins de « constituer le public » pour pouvoir mener un travail éducatif que de guider les recherches et articuler les individualités pour trouver collectivement des solutions. Ce travail d'adaptation du métier d'animateur-éducateur n'est pas toujours chose aisée d'autant plus qu'il se heurte à des dimensions symboliques fortes.

« On parlait tout à l'heure des éducateurs. Moi je me suis aussi rendu compte de deux choses. D'une part que la question du numérique, mais ça tu l'as dit en filigrane, elle porte en elle une dimension mais qui est symbolique de technicité. Ce qui est numérique apparaît du fait ou devant être le fait des geeks, d'une petite partie de la population qui maîtriserait mieux les usages que d'autres, et qui seuls seraient légitimes à intervenir sur cette question-là. Résultat, si on dit à un animateur "demain, tu fais atelier origami", a priori, l'animateur dans sa pratique quotidien, il est habitué à aller chercher des fiches pédagogiques et à intervenir sur des champs qu'il ne connaissait pas la veille, en se disant de toute façon, si je fais de l'origami demain, peut-être qu'aujourd'hui, je ne sais pas encore en faire, mais je vais faire deux-trois pliages chez moi ce soir et puis demain, avec les gamins, je vais bien m'en sortir quoi, j'ai pas besoin d'être un expert en origami pour faire un atelier origami. Et pourtant, ils ne se disent pas : J'ai pas besoin d'être un expert de pour faire des activités avec le numérique. Pas

besoin d'être un expert de la programmation, parce que c'est souvent le pire dans les représentations, pour accompagner les enfants dans la création d'un jeu vidéo. Personne ne se dit ça. » (Antonin Cois, Ligue de l'enseignement.)

S'autoriser à changer de posture revient également pour certains à oser expérimenter. De la même manière que la vidéo a pu inciter à des activités « hors les murs » dans des MJC ou des centres sociaux, le numérique a ouvert des possibilités. Il a permis des rencontres nouvelles mais également un élargissement du champ des discussions des acteurs publics et associatifs locaux.

« On s'apercevait que dans les conseils de quartiers, de toute façon, c'étaient toujours les mêmes qui étaient, c'étaient toujours les grandes gueules qui se faisaient entendre. Et donc du coup, avec eux, on avait réfléchi avec eux à comment on peut trouver un système, peut-être en se réappuyant sur les animations en appartement, ou avec le numérique pour que les gens puissent mettre à distance mais en les accompagnant en venant à la maison pour le faire, etc. Enfin voilà, mettre en gros un petit écosystème avec le numérique dedans pour élargir on va dire le champ des participants à cette dynamique-là. Donc on a fait quelques trucs intéressants avec les habitants. Et ensuite, on s'est frottés avec la toute jeune équipe on va dire de la démocratie participative sur leurs postures à eux quoi. » (Guy Pastre.)

Espaces moins balisés professionnellement (dans les premiers temps au moins), les activités numériques ont été l'occasion de questionner les pratiques de l'animation ou du travail social. Mais ce phénomène a également touché les membres de réseaux associatifs. Notamment parce que la question de l'appréhension des techniques interroge également les professionnels, pas toujours mieux équipés que le reste de la population sur les questions numériques.

« Je te donne un peu l'état de mon désarroi en général par rapport au numérique. C'est que bien qu'on soit nous association d'éducation populaire centrée sur les sciences et techniques quand même, il se trouve que la majorité des gens qui viennent chez nous, même à l'époque (on avait beaucoup de gens qui venaient de la fac en fait, maintenant, c'est beaucoup plus large), alors je parle autant en tant qu'animateur que bénévole que permanent ou administrateur, etc., il se trouve qu'on échappe pas à l'incurie générale par rapport à l'illettrisme numérique qui règne dans la société en règle générale en fait. Et c'est assez catastrophique en fait. Enfin assez catastrophique... Là, je dresse un tableau un peu noir sur le truc ; c'est plus mon regard professionnel dessus qui déteint et qui dresse le truc. Ce qui fait que les questions d'utilisation de l'ordinateur en général, même, déjà, étaient compliquées. Bon, les gens savent se servir d'un tableur, savent écrire une lettre, savent faire des machins comme ça. Mais quand il s'agit de pousser un petit peu plus loin, d'avoir d'autres types de pratiques dessus, ça demande du coup d'avoir une appropriation, mais une appropriation qui est très longue et très très longue en fait. Alors des fois, comme nous, on a un turn-over qui peut être important sur les animateurs ou sur des permanents par exemple, du coup, ça peut être compliqué dans certains cas. » (Alexandre Keledjian, Petits débrouillards.)

La médiation numérique

Du 19 au 21 septembre 2011 étaient organisées à Ajaccio les premières assises de la médiation numérique. Depuis, deux autres éditions ont eu lieu à Bordeaux (2013) et à Caen (2015). Dans le même temps, le Conseil national du numérique publiait un rapport dédié à cette question, et l'État mettait en place des labels de qualité favorisant un ancrage dans les territoires. Le terme de « médiation numérique » s'est ainsi imposé

progressivement pour tenter d'harmoniser des pratiques, des métiers, des territoires très variés renvoyant à des champs historiquement différenciés : animation multimédia ; espace public numérique ; association de promotion des usages de l'internet ; médiation scientifique et technique, etc.

« La "Médiation numérique" désigne la mise en capacité de comprendre et de maîtriser les technologies numériques, leurs enjeux et leurs usages, c'est-à-dire développer la culture numérique de tous, pour pouvoir agir dans la société numérique. Elle procède par un accompagnement qualifié et de proximité des individus et des groupes (habitants, associations, entreprises, élèves, étudiants, parents, professionnels...) dans des situations de formation tout au long de la vie facilitant à la fois l'appropriation des techniques d'usage des outils numériques et la dissémination des connaissances ainsi acquises. Elle est donc au service, notamment, de l'inclusion numérique et favorise les coopérations utiles aux réalisations et aux innovations en faveur du bien commun. » (Portail de la médiation numérique, « Définition et présentation »²⁸)

L'émergence de la médiation numérique comme secteur d'activité est la conséquence de la diversification des acteurs et de l'émergence de lieux et de pratiques renouvelés au cours des années 2000. Le développement des espaces publics numériques (EPN) ou des cyberbases a contribué à l'émergence d'un maillage territorial d'espaces dédiés au numérique et à ses usages. Le portail Netpublic recense en 2017 plus de 4 800 espaces de ce type dans sa base de données en ligne²⁹. Ouverts à tous, les EPN permettent d'accéder, de découvrir, de s'informer, d'échanger, de créer et de s'initier aux outils, aux services et aux innovations liés au numérique dans le cadre d'actions diversifiées : rencontres, débats, ateliers collectifs d'initiation ou de production, médiations individuelles, libre consultation, etc. Au départ lieux de découverte et d'accès à internet, les EPN sont progressivement devenus des centres de ressources pour le développement numérique des territoires : ils mettent à disposition des équipements ; ils proposent des méthodes d'accompagnement de projets coopératifs ; ils organisent des ateliers et des parcours d'initiation accessibles à l'ensemble des citoyens. En fonction des territoires, ils peuvent être des lieux d'expérimentation et de diffusion des nouveaux services et des nouveaux usages liés au numérique, ainsi que des lieux d'animation de projets collaboratifs de proximité.

²⁸ www.mediation-numerique.fr/presentation-mediation-numerique.html

²⁹ Voir la carte des EPN en ligne : www.netpublic.fr/net-public/espaces-publics-numeriques/repertoire-national/

LISTE NON EXHAUSTIVE DES ACTIVITES DES EPN EN 2017

- Accompagnement individuel et collectif
- Initiation Internet et multimédia
- Perfectionnement, accompagnement de projets numériques
- Pratiques culturelles, création artistique
- Accompagnement scolaire, actions socio-éducatives (rythmes scolaires, FSE...)
- Coworking, télétravail, téléformation, MOOC...
- Recherche d'emploi sur Internet, réseaux socio-professionnels...
- Démarches administratives, e-administration, m-administration
- Vie quotidienne (achats, loisirs...)
- Outils et usages mobiles (smartphones, tablettes, liseuses, applications)
- FAB LAB, INFO LAB, LIVING LAB, Recycl'Art, Upcycling, ...
- Accueil de personnes handicapées
- Accueil de jeunes
- Accueil de seniors
- Accueil de demandeurs d'emploi
- Accompagnement d'associations
- Accompagnement de PME/TPE, « conseillers numériques »
- Accueil Conseil CNIL
- Espace d'accompagnement aux jeux vidéo
- Centre d'évaluation PIM
- Centre d'évaluation B2iAdultes
- Ateliers robotique, programmation informatique (coding goûters...)
- Accès WIFI, accès en autonomie
- Conférences, espaces de réflexion sur les usages
- Participation des usagers à la gouvernance de l'EPN
- Projets de développement local (Agenda 21, socio-économique, éducatif...)
- Accompagnement « coffre-fort électronique » (trousseau numérique...)
- Accueil Ordi2.0 (prêt de matériel, circuit de recyclage...)
- Interventions délocalisées, de proximité, en plein air, EPN mobile
- Ressources numériques (intervenants, matériels, documentation, ingénierie, expertise, conseil...)
- Partenariats établissements scolaires
- Sciences participatives (cartoparty, biodiversité, patrimoine...)
- Translittératie et empowerment (pratiques, projets, conférences, débats...)
- Participation de jeunes à la gouvernance de l'EPN
- Objets connectés (découverte, prise en main, création...)
- Aide à la parentalité sur les questions numériques
- Service de tiers-lieux
- Repair café

Les EPN peuvent être installés dans des espaces physiques dédiés ou accueillis au sein de structures relevant pour partie de l'éducation populaire (point d'information jeunesse, centre social, espace multimédia municipal, centre d'animation, maison de développement, association, etc.). De ce fait, nombres d'acteurs de la médiation numérique proviennent de l'éducation populaire sans que les deux secteurs se chevauchent complètement. La plupart des acteurs interviewés disent appartenir à cette dynamique sans que tous soient à l'aise avec la dénomination. Les raisons peuvent être variées mais viennent souligner le glissement progressif des logiques d'accès et de réduction de la fracture numérique à des logiques plus ouvertement tournées vers l'innovation et l'insertion. Les espaces publics numériques (EPN) ou les cyberbases ont été bien souvent pensés dans une logique de service public à laquelle les acteurs – notamment ceux de la première génération – sont attachés.

« C'est qui a fait aussi l'originalité en termes de portage politique. En tout cas dans la région, on a été un des rares EPN où on avait un mandat on va dire politique clair, qui était à la fois sur le logiciel libre et à la fois sur une mission de service public, parce qu'on considérait, le maire considérait, les élus considéraient effectivement que cette histoire d'éducation au numérique pour ne pas accentuer on va dire la fracture sociale, ça relevait d'une mission de service public d'intérêt général. Lui, il nous avait positionnés comme ça sur le territoire. Donc à partir de là, effectivement, on travaillait de façon libre et sans que ça leur coûte un sou, je veux dire à l'époque, avec les associations ou en tout cas les acteurs du quartier, enfin du territoire. » (Guy Pastre, Maison de Grigny.)

Acteurs du lien entre éducation populaire et numérique, les EPN ont également été amenés progressivement à développer des activités liées aux technologies de fabrication numérique de proximité via des « fablabs » ou laboratoires de fabrication numérique. Ils ont également intégré des « infolabs » afin d'accompagner la création de services nouveaux en appui sur des données publiques. L'évolution du nombre et de la nature des activités conduites par les acteurs des EPN est, sur la longue durée, significative de celle des missions et de l'émergence progressive d'un secteur dynamique interrogeant les pratiques d'accompagnement et de médiation.

L'enjeu sous-jacent à la structuration de la médiation numérique est celui de l'affirmation d'une citoyenneté numérique. À partir des années 2010 et l'émergence des plateformes et d'une économie de la donnée (Cardon, 2010), cette citoyenneté suppose d'intégrer progressivement les nouveaux acteurs de l'économie collaborative aux acteurs sociaux, culturels et éducatifs. L'État va jouer un rôle important dans cette dynamique en créant en 2011 le Conseil national du numérique (CNNum). Publiés respectivement en 2013 et 2014, ses rapports « Citoyens d'une société numérique » et « Jules Ferry 3.0 » constituent des ressources importantes sur ces enjeux. Ils abordent les relations entre numérique et éducation en ne traitant pas exclusivement de l'école. Le système éducatif occupe bien entendu une place centrale dans ces rapports mais ceux-ci invitent à travailler davantage les processus d'apprentissage. La notion de *littératie numérique* incite à reconnaître et à étendre une culture numérique faite de savoirs et savoir-faire. « La littératie numérique, c'est non seulement des savoirs, des compétences mais aussi des méthodes qui font qu'un individu peut être acteur de sa vie dans une société numérique. Ancrer l'école dans cette

dynamique, c'est inviter les élèves à participer à une culture et à une économie, fondée sur l'échange des savoirs, la coopération, la création. » (CNNum, 2014, p. 5.)

En affirmant cette notion comme la pierre angulaire de la réflexion autour des enjeux éducatifs et du numérique, le CNNum fait sien un débat à l'œuvre à l'échelle internationale. L'OCDE la définit comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser le numérique dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et capacités. » (CNNum, 2013, p 20.)

Comme le note le rapport du CNNum de 2013, la notion de *littératie numérique* pose des questions importantes aux acteurs éducatifs car elle incite à sortir des oppositions datées (réel *versus* virtuel ; équipement *versus* usage). Il s'agit de mener une politique d'inclusion numérique qui permette d'éviter un double écueil : chercher à conduire les populations « au numérique » ou penser le changement « par le numérique ». La proposition faite par le rapport consiste plutôt à « penser une société avec le numérique », prenant acte de la pénétration profonde des pratiques numériques dans les populations. S'appuyant sur la notion d'« e-inclusion » développée au niveau européen (2005), le CNNum insiste sur la nécessité de sortir du paradigme de la fracture numérique, pour poursuivre deux objectifs :

1. réduire les inégalités sociales et, en particulier, les cas et les risques d'exclusion sociale, en mobilisant le numérique ;
2. s'appuyer sur le numérique comme un véritable levier de transformation individuelle et collective.

Insistant sur les enjeux de participation et de développement du pouvoir d'agir, le rapport positionne la question de la médiation comme levier d'action central : « La médiation, associée à la question de l'e-inclusion, est jusqu'à présent pensée par un certain nombre d'élus et de décideurs dans un sens unique : la médiation doit accompagner les utilisateurs pour les aider à s'emparer du numérique, à en apprivoiser les usages, ce que l'on appelle "l'accompagnement au numérique". Cette approche considère implicitement qu'il s'agit d'une fonction sociale transitoire et que, au fur et à mesure que se feront la montée en compétence, la simplification des terminaux, l'amélioration de l'ergonomie des services en ligne, le gain en autonomie des personnes, etc., cet accompagnement sera amené à jouer un rôle résiduel. Bref, la médiation aurait pour vocation, si ce n'est à disparaître, tout du moins à ne concerner qu'une frange limitée de la population. Or, avec de nombreux acteurs et réseaux de la médiation, nous tirons de l'expérience une conclusion exactement inverse. Nous soutenons que la quasi-totalité des services, que ceux-ci soient fournis par des acteurs publics ou par le secteur privé, va dans l'avenir avoir de plus en plus besoin de médiations humaines avec les usages. » (CNNum, 2013, p. 25.)

L'idée est moins de développer des compétences spécifiquement numériques que des capacités de médiation ouvertes et territorialisées qui s'appuient sur des outils et démarches numériques. Ainsi positionnée,

la notion de médiation numérique a acquis progressivement un statut particulier et ambivalent. D'une part, elle permet de nommer ensemble des activités diverses avec l'idée de les faire converger vers l'objectif politique de l'inclusion numérique. D'autre part, elle apparaît comme une notion qui propose de constituer de nouveaux référentiels et de structurer une nouvelle profession, non sans questionner les acteurs déjà en place.

« On avait considéré que médiateur numérique, c'était une posture, c'étaient des missions et c'était pas un métier. Aujourd'hui, effectivement, c'est devenu un étendard... Dans un premier temps, c'était reconsidérer un peu l'écosystème, la dynamique de territoire et la posture des EPN, et aujourd'hui, enfin c'est mon crédo, enfin mon crédo... ma bataille, c'est de dire : On est en train de se noyer dans cette médiation numérique, c'est-à-dire aujourd'hui, quand on regarde le paysage de la médiation numérique, on va retrouver les fablabs, les tiers-lieux, les espaces de coworking. Tout le monde, enfin tous les gens, mais qui à juste titre contribuent ou ont donné à la culture numérique du citoyen ou à son éducation, etc. par différentes portes d'entrée. Aujourd'hui, en gros, sont montrés du doigt les EPN comme étant au final un peu les réacs ou ceux qui ont pas encore compris qu'il fallait qu'ils évoluent ou qu'ils changent de posture, qu'il fallait qu'ils deviennent tous tiers-lieux, tous fablabs, etc. Et cette question en plus de la médiation numérique, médiation culturelle ou médiation sociale, on est pas toujours en posture de médiation non plus quoi. » (Guy Pastre, Maison de Grigny.)

En nommant autrement des activités déjà existantes, l'émergence de la médiation numérique pose des questions aux acteurs de terrain quant à leur identité professionnelle. Même si elle n'est pas accueillie partout de la même manière, elle soulève des interrogations sur ce nouveau « métier » de médiateur numérique.

« Ce que je disais, quand j'ai commencé, j'étais animateur multimédia, vraiment animateur, donc animateur au sens BAFA (BEATEP, mais bon c'est pas grave) du terme. Et maintenant, je dis que je suis médiateur numérique. Déjà, alors au-delà de l'aspect marketing du changement de sémantique si je peux m'exprimer ainsi, il y a aussi toute la notion, eh bien, effectivement de la profession, ou des professions pour être plus précis même, que tous les animateurs n'ont pas enclenchée. On croisera sans hésiter des animateurs multimédias qui vous diront qu'ils sont animateurs multimédias, et des animateurs Information jeunesse qui diront qu'ils ont rien à voir avec de la médiation numérique alors qu'ils en font tous les jours. C'est le paradoxe. Le déclic ne s'est pas encore produit intégralement chez les professionnels, j'ai envie de dire. Pour autant, ce que ça a changé, c'est que déjà, les institutionnels, eux s'en sont emparés. Je veux dire des assises de la Médiation numérique, on est pour, on est contre, ça vaut ce que ça vaut, c'est pas là la question, elles existent. La ministre, donc c'est pas n'importe qui, nous parle de la mise en place d'un statut de médiateur numérique. Et des organismes comme le Conseil national du numérique, pareil, nous disent que ces histoires des médiation numérique ne font que commencer pour schématiser, et que ça va s'agrandir de plus en plus, et qu'il faut effectivement penser à outiller les professionnels. Donc là, il y a une prise de conscience, pas collective parce qu'il y a encore un manque de visibilité sur l'utilité des professionnels de la médiation numérique dans leur ensemble, mais en tout cas, il y a déjà des acteurs qui se sont saisis de la question. » (Loïc Gervais, médiateur numérique.)

Au-delà des assises nationales réunies désormais périodiquement, une fédération nationale des professionnels de la médiation numérique tente même de se structurer.

« On a lancé en octobre, le 1^{er} octobre [2015], donc pour l'instant on a malheureusement pas assez de monde. Mais en théorie, c'est tous les professionnels de la médiation numérique, donc c'est les animateurs multimédia, les médiateurs numériques, les animateurs de fablabs, les informateurs jeunesse, tous ceux qui travaillent dans ce champ-là. Et l'axe, justement, c'est sur un axe, j'ai envie de dire syndical, au sens large du terme : reconnaissance du travail, parcours de diplômés. On n'a pas de formation, on n'a pas de diplôme, on n'a pas de perspectives. Le gars qui rentre animateur en MJC aujourd'hui, dans 10 ans, il peut être directeur de la MJC. Le gars qui rentre animateur multimédia dans la MJC en même temps que l'autre, dans 10 ans, il sera toujours

animateur multimédia dans la même MJC. Il n'y a pas les passerelles pour arriver au même endroit que le premier à compétences égales. » (Loïc Gervais, médiateur numérique.)

Le lien entre éducation populaire et numérique est éclairé par ces évolutions de la médiation numérique. D'une certaine manière, on remarque d'un côté des acteurs qui valorisent la nouveauté de la médiation numérique en mettant en avant des tiers-lieux qui, par leur originalité, viennent répondre aux besoins immédiats d'un territoire. D'un autre point de vue, nous avons affaire à un phénomène qui, sur le plan professionnel, aboutit à une mise à distance de l'animation, secteur réglementé et diplômant, au profit de la médiation dont les contours professionnels sont plus flous. Cette situation produit une série de tensions avec lesquelles les acteurs tentent de jongler en se saisissant des initiatives publiques de valorisation des acteurs du numérique souvent tournés vers les dynamiques économiques et d'innovation.

Pour autant, il y a eu des tentatives de la part de pouvoirs publics de s'appuyer sur les emplois d'avenir à travers le travail de la délégation aux usages du numérique (DUI) et en lien avec le réseau des CREPS³⁰. Six métiers nouveaux ont été officialisés avec un code ROME participant d'une reconnaissance des compétences des acteurs sans pour autant renvoyer exclusivement à la question de médiation numérique.

LES NOUVEAUX METIERS DU NUMERIQUE

- Forgeur numérique : assistant du responsable de laboratoire de fabrication numérique (fablab manager) – code ROME I1401
- Maintenance informatique et bureautique ; métier : agent ou technicien de maintenance informatique ; régisseur multimédia : assistant du réalisateur d'événements numériques – code ROME L1509
- Assistant de valorisation des usages numériques responsables : assistant du spécialiste *open data*, e-réputation, netétiquette, internet et biens communs – code ROME M1607
- Assistant de valorisation numérique du territoire : assistant du conseiller numérique, du référent Agenda 21 (code ROME G1102- Promotion du tourisme local | métier : agent de valorisation du patrimoine)
- Assistant de formation aux usages mobiles : assistant du formateur aux nouveaux usages avec les liseuses, tablettes, smartphone, objets connectés – code ROME D1212
- Assistant vidéoludique : assistant de l'expert pour la valorisation des compétences et des usages éducatifs des jeux vidéos, des jeux sérieux, de la translittératie, de l'organisation de conventions locales de joueurs, (code ROME D1211 – Vente d'articles de sport et loisirs | métier : vendeur de jeux vidéo)

³⁰ Pour plus de précisions, voir : Turet , Oulahbib, 2017.

L'émergence d'un secteur, progressivement professionnalisé, vient poser des questions au secteur de l'animation qui s'était lui-même professionnalisé dans les décennies précédentes. Au-delà des questions d'emploi ou de conditions de travail, c'est bien la posture éducative qui est interrogée. De quel type de citoyenneté les pratiques des acteurs des tiers-lieux sont-elles le support ? À quel public s'adresse-t-elle ? En quoi interroge-t-elle l'éducation populaire plutôt que l'animation ? L'hypothèse de ce rapport est que le développement et l'accroissement de liens entre éducation populaire et numérique viennent souligner l'émergence de nouveaux référentiels.

III. Rapport entre émancipation et savoirs : le numérique, révélateur d'une nouvelle donne

Comme nous avons pu le voir jusqu'ici, le rapport entre éducation populaire et numérique est fait d'une série de caractéristiques. Il s'ancre dans l'histoire du rapport des acteurs de l'éducation populaire et de l'animation aux sciences, techniques et médias. Celui-ci a été positionné comme un levier de l'exercice de la citoyenneté qui doit permettre à un individu en formation permanente d'acquérir en groupe l'autonomie contribuant à conduire sa vie. Dans ce cadre, l'animateur met en œuvre des savoir-faire visant à dynamiser les groupes, voire à les constituer, pour que l'individu acquière une expérience rarement diplômante mais utile à l'exercice de la citoyenneté. Les mutations récentes des outils et des usages du numérique ont conduit à l'émergence de nouveaux acteurs (tiers-lieux, plateforme, etc.) renouvelant les usages et les lieux (fablab, infolab, repair café, etc.). Ces mutations mériteraient d'être étudiées plus en profondeur, mais permettent malgré tout de relever une série d'observations qui interrogent le rapport entre savoir et émancipation.

L'éducation populaire au-delà des jeunes

Parce qu'une bonne partie des acteurs de l'éducation populaire ont développé leurs activités en complémentarité de l'école, et que la structuration du secteur de l'animation s'est ancrée dans la construction des politiques de jeunesse, aussi locales, nationales qu'européennes, nombre d'acteurs de l'éducation populaire ont centré leurs pratiques sur un public jeune. Un apport de cette étude exploratoire est de montrer que les pratiques numériques ont amené à développer des approches beaucoup plus intergénérationnelles. Ce phénomène avait d'ailleurs été observé très tôt à l'occasion des premières animations autour de l'informatique. Dès 1985, et le lancement du plan informatique pour tous, les acteurs de l'animation constatent le potentiel intergénérationnel de la pratique de l'informatique. L'expérience du HALL, lieu d'accès gratuit équipé de matériel performant, a permis de constater la variété des publics intéressés par la pratique de l'informatique : « [À propos des stages] les enfants, d'abord, sont venus jouer et par là ont été entraînés à programmer. Les adultes, seulement spectateurs au début, autour des enfants, ont peu à peu abordé les machines et ont voulu se regrouper pour travailler autour de préoccupations communes. » (Dorion, Saubot, 1986.)

Cela a conduit un certain nombre d'acteurs à s'interroger sur le « public » du numérique. Fallait-il intervenir pour former au numérique les animateurs dans une logique de montée en compétence de professionnels en situation d'accompagnement ? Ou fallait-il investir l'éducation des plus jeunes aux usages d'une réalité technologique nouvelle ?

« Après, on travaillait aussi avec les acteurs éducatifs, notamment le centre social, les services municipaux. Et c'est là, pareil, il a fallu prendre une décision. Ça a été on va dire une posture de quasiment départ, c'est : Est-ce qu'on accueillait les publics jeunes enfants en direct ou est-ce qu'on était plus dans une logique d'apporter, de travailler avec les acteurs eux-mêmes, avec des animateurs, etc., pour travailler sur la plus-value du numérique dans leurs actions au quotidien, dans les projets qu'ils voulaient mener, et quitte à les former pour qu'ils deviennent autonomes, qu'ils puissent effectivement, même si on était en ressource derrière, qu'ils puissent intégrer ça ? Et c'est effectivement dans la logique du projet, c'est ça qui est venu, c'est-à-dire qu'on a jamais accueilli, hormis à la fin sur des groupes particuliers, mais on a jamais accueilli en direct des groupes de jeunes, des enfants, etc. C'était toujours avec les équipes pédagogiques qu'on a travaillé. » (Guy Pastre.)

Certains acteurs, notamment parce qu'ils sont des fédérations, investissent le champ de la formation et de l'outillage des animateurs. Mais les nouveaux espaces de la fabrique numérique s'avèrent beaucoup plus intergénérationnels. Dans certains cas, on reconnaît même au numérique le fait d'avoir rouvert des espaces intergénérationnels. C'est le cas par exemple du centre social rural de Chemillé-en-Anjou qui, en développant un repair café équipé d'outils numériques modernes, a vu s'organiser des échanges de pratiques entre jeunes et usager plus âgés autour de la réparation du matériel agricole.

« On a de nouvelles personnes, alors plus âgées et aussi plus jeunes. Pour le repair café, par exemple, c'est le samedi matin, on a des gens qui sont dans la vie active qu'on ne voit pas forcément au centre social parce que quand on est dans la vie active, qu'on travaille, on a pas forcément beaucoup de temps pour être bénévole. Donc ces gens-là et puis aussi des gens qui portent des valeurs, qui travaillent, mais du coup qui portent des valeurs et qui ont envie de soutenir ça. Donc voilà, là, depuis la mise en place de ça, j'ai plus vu des gens qui portaient des valeurs et qui avaient envie de partager les valeurs qu'on portait à travers le Libre, à travers fabriquer soi-même, etc. Après, au niveau des jeunes, moi, ce que j'aime bien aussi, c'est d'assez peu faire des ateliers seulement pour les jeunes, mais de faire des ateliers pour tous, et auxquels les jeunes peuvent venir. Du coup, ça ne stigmatise pas, enfin, ça ne met pas le jeune qu'entre jeunes, et ça permet des échanges assez intéressants. » (Yvan Godreau, Centre social de Chemillé en Anjou.)

Mais cette mixité d'âge se construit et certains animateurs en expliquent les mécanismes et les limites.

« Alors ça, j'en suis très fier parce que comme je voyais que les activités pour les jeunes piétinaient ces derniers mois, je me suis remué à la rentrée de septembre 2014 pour trouver une personne compétente pour monter des ateliers électro et robot. Et j'ai eu beaucoup de chance de tomber sur Jean-Marc. Il fait de l'électronique depuis une trentaine d'années [...] Lui, il n'avait jamais enseigné l'électro, surtout à des jeunes. On a monté en quelques mois cet atelier guidé. Lui, il apporte ses connaissances en électro, moi, j'apporte mes compétences en tout ce qui est on va dire ingénierie, pédagogie, tout ça. Donc ça se passe très très bien. On refuse des gens. On a deux groupes qui s'enchaînent. Là, c'est 14 h-16 h, et après, c'est 17 h-19 h. Et après, on va enchaîner sur des stages au mois de juillet. [...] Et donc là, ça fait un mois, on a lancé tous les vendredis soir des soirées jeux-vidéo spécialement pour les jeunes. Autant la robotique, c'est intergénérationnel, autant les soirées jeux-vidéo, ça peut être aussi on va dire ouvert à d'autres âges, mais on communique uniquement à destination du public jeune. » (Yann Vandeputte, Relais 59)

Si la robotique apparaît plus intergénérationnelle que le jeu vidéo, c'est aussi parce qu'elle est pensée comme telle par les animateurs. Car il existe aussi des réflexes professionnels d'accompagnement des jeunes dans lequel l'intergénérationnel est avant tout éducatif, notamment lorsqu'il s'agit des usages de l'internet.

« On remarque effectivement que les jeunes sont désinhibés par rapport à ces outils-là, bien sûr, ils plongent dedans facilement. Sauf qu'effectivement, ils n'ont pas le recul par rapport à l'usage de ces outils-là, et souvent, ils sont piégés dans des histoires, etc. L'adulte, lui, sera peut-être plus perdu et aura plus de mal à aller vers ces outils-là. Mais

par contre, lui, il sait ce que c'est qu'un message, et il sait ce que j'allais dire en gros ce que c'est que l'espace public, donc qu'il y a des règles à respecter dès qu'on est en public. Parce que le jeune, par rapport à Internet (et encore aujourd'hui, il y a encore beaucoup de problèmes par rapport à ça), il n'assimile pas du tout Internet à un espace public, alors que les adultes, si, ils perçoivent bien ça. Donc du coup, là, il y a une complémentarité à faire jouer entre l'adulte et le jeune, c'est-à-dire que le jeune, comme il est désinhibé des outils, que l'adulte, au contraire, il est un peu handicapé par rapport à ça, en les mettant ensemble, ça fonctionne, c'est-à-dire que l'adulte sera plus sur le message et justement faire attention à ce que c'est que l'impact que ça peut avoir dans l'espace public, et donc il pourra aider le jeune à prendre un peu plus de distance par rapport à sa pratique ou voire à approfondir un peu la réflexion sur l'usage de ces outils. Et là, il y a une carte à jouer effectivement. » (Thierry Léger, MJC.)

Au-delà du caractère parfois normatif de la vision de l'espace public par les adultes, la dynamique reste intéressante à noter, car elle souligne les questions que se posent les acteurs de l'éducation populaire face aux mutations des pratiques des jeunes. Elle illustre un jeu de balancement entre deux pôles pratiques parmi les acteurs d'éducation populaire entre une approche du numérique tournée vers la construction d'un esprit critique (cf. extrait ci-après) souvent dédiée à un public jeune, et une approche renvoyant davantage à la fabrique, à la découverte par la pratique technique, s'autorisant de plus en plus l'intergénérationnel. Bien souvent, les acteurs tentent de trouver un équilibre entre ces deux pôles qui demeurent des manières différentes d'aborder leur métier.

« On a un dispositif qui s'appelle "Éducation aux écrans", qui touche tous les arrivants en seconde au lycée et les apprentis, sur une formation en temps scolaire animée par les CEMEA et les enseignants, et pilotée quand même par une collectivité, la région, financée par la région, qui est une sensibilisation aux divers usages du numérique, mais dans une démarche pas d'information descendante, mais qui provoque la réaction et la compréhension chez les jeunes, une démarche active, voilà. C'est là où l'éducation populaire, en particulier les CEMEA dans notre approche et derrière l'éducation active, voilà... Donc on crée des espaces de dialogue où on va dire c'est quasiment notre premier boulot. Du côté éducation populaire, j'ai fait une intervention il y a pas longtemps. En fait, nous, notre job, on essaye de créer là où il y a des manques, c'est-à-dire c'est des espaces collectifs éducatifs, les espaces de la famille, de l'école, les espaces loisirs, les maisons de quartier, etc., de créer des espaces où il est possible de discuter, échanger sans que ce soit un cours, sans que ce soit de la prévention voilà, sur les rapports qu'entretiennent les jeunes aux diverses plateformes numériques, et particulièrement les réseaux sociaux. Donc oui, on est toujours dans cette démarche, cette ligne on va dire qu'on pourrait appeler travailler sur le développement de l'esprit critique. » (François Laboulais, CEMEA.)

Cela renvoie à la manière de concevoir les lieux, les publics et la citoyenneté. Mais cela pose également la question de l'impact des pratiques numériques sur les modalités d'engagement, de contribution et de gouvernance, brouillant parfois les frontières vis-à-vis de publics bien établis.

« Il y a le fait que toutes les organisations d'association et de relations de personne à personne sont organisées et prévues sur un mode physique uniquement. Que ce soit en termes d'accompagnement, que ce soit en termes de partage de résolution de problème, de partage d'envies, etc., tout est prévu sur un mode d'organisation physique, et le plus souvent, les informations importantes arriveront. Nous, notre position là-dedans, on se pose pas vraiment la question de savoir si on parle aux jeunes ou pas, on parle à tous les gens qui pourraient avoir besoin de notre aide. Du coup, ça inclut nécessairement des jeunes, mais c'est pas notre cible prioritaire. Après, la question de comment nous perçoivent les associations du fait qu'on met en place des outils qui contournent leurs instances... » (Xavier Ortolland, La toile scoute.)

En reposant la question de la maîtrise technique, de la production des savoirs et des frontières de sa diffusion, l'arrivée du numérique dans la société bouscule les certitudes des acteurs éducatifs et des professionnels de jeunesse. Bien souvent, les activités numériques mobilisent un public jeune, mais ne se cantonnent pas à lui. Si l'on considère les tiers-lieux, fablabs ou ressourceries qui se sont développés ces dernières années, on constate que ces projets nouveaux n'adoptent pas une entrée spécifiquement jeune. Les jeunes y sont présents, mais ce qui rassemble autour du projet c'est la dynamique collective, l'inscription dans le territoire et le potentiel de renouvellement de gouvernance offerts à travers de nouvelles manières de faire, de nouvelles manières de penser la citoyenneté.

Dynamiques collectives, communautés et gouvernance

Si l'on considère les collectifs numériques qui ne s'ancrent pas ou moins dans les mouvements d'éducation populaire cités précédemment, on remarque une tendance à revendiquer une alternative aux modèles existants. Le sentiment de faire du neuf s'accompagne d'une critique des écueils rencontrés au sein des dispositifs existants. Qu'il s'agisse de transformer l'action sociale de l'État, de produire des alternatives collectives et locales à la politique des grands groupes, ou d'alimenter de nouvelles méthodes de production et de diffusion des savoirs, l'attitude récurrente est celle d'une mise en perspective politique à travers une valorisation de l'action. La tendance de nombreux collectifs et associations est de situer leur activité dans une perspective de résultats. Le principe premier est celui de l'agir, du faire. L'expression d'une alternative ne s'incarne pas dans un discours, mais dans une série de réalisations concrètes : l'adhérent laisse place au contributeur. L'engagement semble être un acte plutôt qu'une conception. Aussi les engagements peuvent-ils être multiples et le rapport au politique très diversifié en fonction des réseaux et des secteurs. La valorisation de la création ou de l'innovation incite à considérer la modernité politique en dehors des institutions existantes, à mettre en réseau pour « décaler » par rapport à l'existant. Cela se matérialise par le souhait d'une relative autonomie vis-à-vis de l'État, et dans une moindre mesure vis-à-vis du secteur privé lucratif. L'engagement dans la création de liens nouveaux s'articule à une volonté de dégagement des tutelles institutionnelles trop prégnantes. Cela a des conséquences sur la manière de penser l'action, de produire et de se nourrir de référentiels d'émancipation propres à retravailler la notion d'éducation populaire. La pratique de nouveaux outils amène des questionnements puis des mutations organisationnelles touchant autant le fonctionnement des collectifs que l'organisation du débat.

LA TOILE SCOUTE : COMMUNAUTE ET MOUVEMENTS

Le mouvement scout constitue un exemple intéressant de la manière dont le numérique est venu bousculer les pratiques à travers l'enjeu de la gouvernance et de la mutation des modalités d'échange entre jeunes. Le mouvement scout se caractérise par le fait d'avoir des encadrants relativement jeunes qui ont assez tôt tenté de se saisir des possibilités offertes par le développement d'internet. Au début des années 2000, des chefs scouts ont souhaité mutualiser des fiches techniques, des conseils et des références pouvant aider à l'animation d'activités avec les enfants. Une plateforme participative est mise en place, au départ au sein de l'association des Scouts de France, permettant d'échanger des récits d'animation ou des photos sous la forme d'un forum en arborescence.

Assez rapidement, la plateforme a regroupé d'autres contributeurs issus d'autres mouvements scouts et l'outil s'est transformé en association au milieu des années 2000. Son projet est devenu double : s'adresser à ceux qui sont au plus près des jeunes ; s'adresser aux jeunes eux-mêmes. À partir de là, l'outil d'échange et de mutualisation des pratiques est devenu également un espace de réflexion sur la relation pédagogique à l'œuvre dans les activités, mais également un lieu de discussion sur les manières de faire citoyenneté à travers le scoutisme. Il s'agissait de rendre visibles des activités et des réflexions, mais de le faire en accueillant l'ensemble des mouvements scouts. Le développement de cette dynamique a produit de nombreuses discussions de façon indifférenciée entre cadres, jeunes, encadrants, responsables d'association, et le plus souvent de façon anonyme.

Mais cela a créé également de nombreuses tensions. Celles-ci pouvaient porter aussi bien sur la politique de communication des associations (organisation d'un faux concours de logos pour proposer des alternatives à ce que proposaient les cadres des mouvements) que sur des éléments plus identitaires du militantisme scout (messes en latin, mariage pour tous, etc.), les cadres des mouvements cherchant à « corriger » ou « contenir » les paroles exprimées. Cela a amené à des mutations profondes. D'une part, cela a produit des clivages au sein des organisations. Les Scouts et Guides d'Europe se sont par exemple divisés en amont de leur congrès sur les forums, aboutissant à des scissions profondes dans l'association. D'autre part, cela a produit un espace public de discussion « pan-scout » regroupant une génération de jeunes cherchant à remettre en cause les modalités organisationnelles hiérarchiques des mouvements. Preuve que la question est autant technique que culturelle et politique, la discussion s'est progressivement déportée sur un autre outil (Facebook). Celui-ci permettait d'une part d'échapper au portage technique par une seule association, mais permettait également de changer de logique d'agrégation des opinions, conseils et discussions. Contrairement aux forums, Facebook offre la possibilité à des membres d'inscrire d'autres membres dans un groupe de discussion. Cela a abouti une dynamique plus grande encore qui amène le groupe actuel à une discussion francophone mondialisée regroupant près de 25 000 contributeurs.

Le développement de la « toile scout » est l'illustration d'un phénomène qui repose sur de nouveaux outils questionnant les modalités d'organisation collective.

Le fait qu'émerge l'idée de renouveler profondément les modalités de gouvernance dans certaines associations ou de certains mouvements est intéressant parce que cela semble être un mouvement profond.

« Ça dépend beaucoup, mais il y a une obligation légale d'avoir une vie démocratique et de fonctionner en partie de façon démocratique. Sauf que ça fait face à une aspiration démocratique et à un sentiment de légitimité qui, du fait de cette organisation en rhizome... tout ça, c'est des termes où au début, c'est normal, ils sont un petit peu perdus. Le fait justement de pouvoir échanger au niveau de tous les réseaux sociaux, ça leur donne un plus. Ça veut dire que d'un seul coup, ils ne sont plus sous l'emprise de quelqu'un qui aurait le savoir et qu'eux ils seraient en dessous. C'est eux, à travers eux, à travers leurs groupes, qu'ils vont pouvoir justement parler, échanger. Ils peuvent échanger, y compris même dans leur activité ressentie et pas forcément comprise, il y a une remise en cause de la représentation, et une remise en cause extrêmement forte, c'est-à-dire que chacun s'estime légitime de prendre part à la décision, de choisir s'il souhaite prendre part à la décision ou pas, et ça va poser souci au mode de gouvernance. Les Scouts et Guide de France sont en train de s'interroger beaucoup sur leur statut et leur organisation. Je fais partie de ce groupe de travail-là, qui est constitué à 80 % de gens de 40-50 ans et qui ne parviennent pas à envisager d'autres modes d'organisation que pyramidaux, ce qui d'un certain point de vue est normal vu que ces modes d'organisation sont en train d'apparaître et sont encore très expérimentaux et pas aboutis. Mais il y a cette aspiration à prendre part et ce rejet d'une hiérarchie fonctionnelle.

[...] Au sein de notre association, c'est un groupe de travail qu'on a lancé. L'idée a commencé à émerger au sein de notre conseil d'administration, puis un groupe de travail a été lancé en janvier. Et globalement, on ressentait ce besoin-là, mais on n'avait pas eu de soucis de décision réelle. Et on songe à supprimer l'organe décisionnel qui était le conseil d'administration. » (Xavier Ortolland, La Toile scoute.)

Loin des discours technicistes sur les « civic techs » qui pourraient donner l'illusion d'une mutation par les outils, on voit plutôt se renforcer avec les outils numériques des mutations reposant sur des principes d'horizontalité. La communauté prend le pas sur les représentants, au moins pour partie, dans les aspirations au renouvellement de l'exercice de la citoyenneté interne aux mouvements.

« C'était un gars qui était président de la fédération qui réunit toutes les associations, donc la Fédération du scoutisme français. Et il y avait un évènement organisé par cette fédération-là, et il y a un gars qui demandait des informations sur l'évènement, et donc Michel Payen, le président de l'époque de cette fédération a donné les éléments de réponse directement et le gars en dessous a dit : "Ouais, mais moi je voudrais une réponse officielle du scoutisme français", sauf que le Scoutisme français n'a pas de profil Facebook parce que le scoutisme français n'est pas une personne et que les personnes morales n'ont pas le droit d'avoir de profil et elles ont juste des pages. Et il a fallu que quelqu'un d'autre que lui dise : "C'est juste le président de la Fédération qui vient de te répondre, du coup, logiquement, ça devrait aller." Du coup, les gens s'affichent pas en fonction de leurs missions. Sauf on a toujours des gens qui veulent se faire mousser en disant : Moi j'ai fait ci, j'ai fait ça, du coup ma réponse est la bonne. Mais les gens qui ont un réel pouvoir décisionnel et un vrai poids au sein des associations s'affichent pas en tant que tels, mais le réseau fait qu'on arrive à identifier qui est qui. Notamment, on a quelque qui... on voit sur une discussion quelqu'un qui a une parole qui a du poids et un impact, on va cliquer, on va voir qui sont ses amis et on va arriver à le situer dans une association. » (Xavier Ortolland, La Toile scoute.)

De ce point de vue, les acteurs observés qui sont engagés dans la vie des tiers-lieux, dans celle des communautés du logiciel libre ou dans les médias alternatifs alimentent une forme de démocratie d'interpellation. Il s'agit de doter les individus qui s'engagent dans les projets de ressources collectives à même de les constituer en citoyens autonomes, mais l'expression de cette citoyenneté s'exprime davantage dans la construction de lieux ou de dynamiques sociales nouvelles que dans l'expression du

vote³¹. L'intégration sociale dans les réseaux donne une matérialité collective à leur expression politique. L'État est interpellé et incité à accompagner les transformations issues des réseaux et du partage en aménageant les cadres normatifs et juridiques. On comprend alors une partie des tensions qui traversent le secteur de médiation numérique, entre accompagnement des politiques publiques et substitution à elles. Au principe de nombreuses expériences collectives, la contribution volontaire à des projets constitue ainsi un indice d'une modification sensible du rapport au politique à travers l'engagement dans la promotion du savoir ou des solidarités. Il s'agit de « faire ensemble » plutôt que de « faire un tout ». L'enjeu principal réside dans la définition des modalités de l'action, de son rythme, de sa visibilité et de sa diffusion, sans présumer de l'insertion dans des grands schémas de pensée ou de développement. Cela ne signifie pas que la valorisation de l'action soit dégagée de valeurs, mais plutôt que la volonté de mettre à distance les grands schémas explicatifs, « le temps de faire », constitue en tant que tel un certain type de rapport au politique. La culture du Libre ou des communs ne constitue pas en soi des préalables ni des finalités à l'action de groupe, mais une proposition pour mettre en action le réseau³². Pour ces raisons, on comprend mieux la valeur que prend l'action avec le numérique : elle ne constitue pas seulement l'occasion de l'expression politique, mais de plus en plus l'expression politique elle-même. Elle pose de ce point des questions importantes à l'éducation populaire comme proposition d'émancipation. La mise en réseaux et le partage s'en trouvent déplacés au cœur du processus.

³¹ Cela avait pu être observé également dans les croisements entre éducation populaire et environnement. Voir les rencontres de l'INJEP en 2016.

³² Observation que l'on peut faire également en lien avec l'affirmation de l'*empowerment* comme levier d'action.

IV. De nouveaux référentiels : produire de la connaissance, diffuser des savoir-faire

L'idée de cette dernière partie est d'essayer de synthétiser et de tirer des éléments de généralisation des divers éléments d'observation ressortant de l'exploration de la thématique du rapport entre éducation populaire et numérique. Comme on a pu le constater, l'éducation populaire et le numérique sont deux notions aux définitions mouvantes. Parler du rapport entre éducation populaire et numérique permet donc d'insister, par éclairages successifs, sur la variété des relations engagées en pratique par les acteurs autour de ces questions. Cela relève aussi bien des pratiques professionnelles, des registres d'action militants que des conceptions des politiques publiques. Il est donc intéressant de s'interroger sur ce qui est de l'ordre de l'éducation populaire dans les pratiques numériques des acteurs évoqués dans ce rapport exploratoire. À les considérer dans leur ensemble, les pratiques qui semblent le plus relever de l'éducation populaire sont celles qui donnent à penser et à pratiquer l'émancipation. Mais cette émancipation est à considérer relativement à la production de connaissance et à la diffusion de savoirs et savoir-faire. On défendra ici l'idée que certaines cultures numériques contribuent, parce qu'elles proposent de nouveaux référentiels pour penser l'émancipation, à un renouvellement de l'éducation populaire qu'on peut déceler aussi bien dans les pratiques de certains animateurs que dans celles de militants associatifs plus explicitement impliqués dans l'activisme numérique (Cardon, Granjon, 2010).

La culture du Libre

La culture du Libre renvoie initialement à la sphère spécifique de l'informatique et constitue une réaction aux premières tentatives d'enfermement du travail de développement de l'informatique dans des logiques commerciales et privatives. En anglais, le terme « *free software* » a un double sens car il signifie tout à la fois « gratuit » et « libre ». Dans l'usage courant, c'est souvent la notion de gratuité qui reste aux yeux des utilisateurs non avertis mais elle est largement réductrice, et à certains égards fautive. Il existe des logiciels libres et payants aussi bien qu'il existe des logiciels gratuits et non libres.

DEFINITION DU LOGICIEL LIBRE

« Aujourd'hui, un logiciel est considéré comme libre, au sens de la Free Software Foundation, s'il confère à son utilisateur quatre libertés (numérotées de 0 à 3)

- la liberté d'exécuter le programme, pour tous les usages ;
- la liberté d'étudier le fonctionnement du programme et de l'adapter à ses besoins ;
- la liberté de redistribuer des copies du programme (ce qui implique la possibilité aussi bien de donner que de vendre des copies) ;
- la liberté d'améliorer le programme et de distribuer ces améliorations au public, pour en faire profiter toute la communauté. L'accès au code source est une condition d'exercice des libertés 1 et 3.

La Free Software Foundation précise quelques points. D'abord ces libertés doivent être irrévocables. Chacun doit avoir la possibilité d'en jouir sans devoir prévenir un tiers. La redistribution du programme doit pouvoir se faire sous toute forme, notamment compilée, éventuellement à la condition de rendre disponible le code source correspondant. L'utilisateur doit pouvoir fusionner des logiciels libres dont il n'est pas lui-même l'auteur. La FSF accepte toutefois des restrictions mineures quant à la façon dont un logiciel modifié doit être présenté lorsqu'il est redistribué. »

(Définition admise reprise sur l'encyclopédie libre et collaborative Wikipédia.)

Le logiciel libre n'est pas seulement une réalité technique, mais également une proposition de principe pour l'action de production faite de normes et de valeurs politiques qui se sont diffusées au fil des années au-delà des frontières de la production du logiciel. Basée sur des logiques de coopération, de diffusion et de réemploi, la culture du Libre irrigue de plus en plus les pratiques et visions de certains acteurs associatifs et contribue à replacer la discussion sur l'émancipation au cœur de l'éducation populaire. L'Association pour la promotion et la recherche en informatique libre (APRIL) intervient régulièrement dans les événements du CNAJEP, au même titre que Framasoft ou la Quadrature du Net. Les connexions qui s'opèrent, souvent par l'intermédiaire d'acteurs positionnés dans différents espaces associatifs en même temps, produisent une diffusion de l'idée selon laquelle le numérique a un potentiel émancipateur le rattachant à l'éducation populaire (et pas seulement à l'animation) à condition de valoriser les dynamiques sociales et collectives qui le permettent.

« On a aujourd'hui, je crois, deux grands enjeux d'action si je peux le dire comme ça. C'est le numérique dans ce qu'il nous interpelle ou le développement numérique dans ce qu'il nous interpelle sur les questions éducatives, éducation *au*, éducation *par*, deux sujets différents, mais voilà, et dans ses enjeux fédératifs, le numérique du point de vue de fédération d'associations comme la Ligue de l'enseignement. Sur les questions éducatives, il y a une première question principale, parce que le numérique, c'est pas avant tout un outil, c'est avant tout... enfin il m'intéresse plus dans sa dimension sociétale que dans sa dimension d'outil, parce que sinon, l'enseignement sur l'outil, c'est un outil comme un autre. Dans sa dimension sociétale, il force un tout petit peu à penser la

manière dont, dans une société traversée de part en part par le numérique, on éduque, on accompagne l'éducation du citoyen. Du simple fait que les enfants et les jeunes vivent, grandissent dans une société dite "numérique", ça ne les rend pas comme on dit experts de cette société. En revanche, ça les conduit à avoir une multitude d'usages qui s'appuient sur les outils numériques avec toutes les problématiques qu'on a déjà brossées un petit peu autour des questions liées à l'usage de leurs données, à la vie privée, à l'appropriation des données par des acteurs économiques, etc., qui forcent un tout petit peu à penser de manière dynamique les contenus de nos actions éducatives. » (Antonin Cois, Ligue de l'enseignement.)

Les promoteurs d'une culture du Libre affirment volontiers que les outils ne sont pas neutres et produisent un rapport au monde sur lequel il est nécessaire de s'interroger. Utiliser une plateforme contributive pour conduire un travail avec les jeunes ou illustrer ses faits et gestes sur une plateforme plus fermée ne produit pas le même rapport aux autres ni à la connaissance. De ce point de vue, il n'y a d'ailleurs pas de spécificité « jeunes ». Nombre d'acteurs rencontrés insistent sur l'importance du choix des outils comme porteurs d'une valeur en soi qui les positionne du côté de l'acte militant. Les animateurs de la Toile scoutée vont utiliser des outils de partage issus de l'informatique pour travailler des projets (Framapad, Github, ...). Les membres des Petits débrouillards vont développer des ateliers de robotique ou de domotique en s'appuyant sur des formats ouverts tant hardware (Raspberry Pi) que logiciels (Linux). Des animateurs de MJC vont mettre les jeunes en situation de contribuer collectivement à de la cartographie collaborative (Umap) ou à des projets Wikimedia (Wikipédia, Wikimedia commons...). Tous ces choix, en apparence techniques, relèvent de décisions privilégiant la recherche d'émancipation par les usages. L'idée est bien souvent de considérer la création collective et le regard critique comme des leviers pour la construction d'une pratique citoyenne avec la technique. Le flou relatif des frontières entre les secteurs marchand et non marchand dans le domaine numérique autorise l'émergence de modalités de production et d'espaces de diffusion des savoirs renouvelés. À ce titre, la culture des logiciels libres agit comme support technique, comme modalité d'organisation du travail, comme moteur d'une co-élaboration. Des travaux récents sur la question de l'organisation des relations dans les communautés du Libre montrent l'intérêt de prendre en compte le fonctionnement des réseaux, les raisons pour lesquelles les personnes sont engagées, ce que chaque projet déplace, pour comprendre quelles sont les modalités de régulation du projet et des pratiques.

Qu'il s'agisse d'inventer de nouveaux modèles, de donner vie à de nouvelles structures ou de transformer des pratiques institutionnelles existantes, on observe une tendance à la valorisation du caractère collectif de l'action menée et à la mise en avant de la nature innovante des projets. La pratique acte le fait que chaque personne détermine son degré d'investissement dans chaque projet. Cela peut aller de l'appui ponctuel jusqu'à l'implication dans la coordination ou la synthèse, la seule règle étant que l'apport au groupe soit mutualisé et partagé. La logique de développement des relations est réticulaire. Ce ne sont ni la parcellisation ni la hiérarchisation qui organisent le travail en commun, mais les nécessités qui se dégagent de l'agrégation de contributions plus ou moins durables. De ce fait, le développement de

collectif, groupes ou structures revendiquant l'innovation et le partage, sans forcément exiger la hiérarchie et la spécialisation, incite à considérer de manière plus dynamique les oppositions traditionnelles entre bénévolat et salariat, professionnel et non-professionnel, lucratif et non lucratif. Constituant ainsi un cadre pour des pratiques collectives, attentives aux possibilités de chacun, mais tournées vers la production d'outils ou de connaissance partagée et partageable, la culture du Libre semble constituer un appui significatif pour un retour à l'éducation populaire comme collaboration d'apprentissage.

Les communs

Si la culture du Libre est un référentiel notable permettant de penser les liens entre éducation populaire et numérique, elle doit être comprise dans une résonance avec un débat plus général autour des communs. En effet, elle permet de penser et mettre en œuvre des modalités de coopération structurant l'acte de la production, les pratiques numériques des acteurs éducatifs trouvent également un sens dans le sentiment de contribuer à quelque chose qui leur appartient collectivement. En filigrane, ce sont les espaces et les registres de la citoyenneté à travers la production et/ou la diffusion de la connaissance qui sont interrogés. Remettre la question du travail et de la propriété au centre d'une réflexion éducative basée sur le partage et l'apprentissage par les pairs pose une question profonde à l'éducation populaire. Avec quel groupe et pour quels objectifs ? La prise en compte du mouvement des communs et de l'action des *comoners* est de ce point vu centrale et mérite d'être précisée ici.

La notion de communs suppose d'être appréhendée de manière dynamique, mais l'idée générale des communs est de prime abord assez large. David Bollier les définit comme « des choses qui n'appartiennent à personne et qui sont partagées par tout le monde » (Bollier, 2013). Cela renvoie aussi bien à des objets, des biens, qu'à des savoirs, des ressources : le grand jardin public de Boston ; les pâturages médiévaux ; les logiciels libres ; les fréquences de radiodiffusion pour la télévision ; etc. L'important est donc autant le bien lui-même que la régulation sociale dont il fait l'objet. Un commun reconnu est un commun qui sort d'une logique de captation, de privatisation, d'enclosure... et qui étant régulé par le groupe qui y accède, participe d'une critique du capitalisme financiarisé par la remise en cause de la propriété privée.

« En tant que paradigme, les communs consistent en un ensemble évolutif de modèles opérationnels d'auto-organisation, de satisfaction des besoins et de gestion responsable, qui combinent l'économique et le social, le collectif et le personnel. Ce paradigme est fondamentalement humaniste, et ses implications politiques sont profondes. Car, dans la pratique, promouvoir les communs, c'est se heurter très rapidement au duopole du marché et de l'État. » (Bollier, 2013, p. 16.)

Théorie économique qui a valu Elinor Oström le prix Nobel d'économie en 2009, la notion de communs souligne le fait que l'État et le marché ne s'opposent plus dans les pays occidentaux, mais partagent un même socle de valeurs : progrès technologique ; prédominance du modèle de l'entreprise ; croissance ininterrompue de l'activité économique et de la croissance. Identifier, reconnaître et développer des communs consiste dans ce contexte à produire des alternatives en invitant « les gens à inventer leurs propres styles d'émancipation, par eux-mêmes et à l'endroit où ils sont ».

LES COMMUNS

La mauvaise image des communs tient à la définition qu'en a donné Hardin dans un article très célèbre intitulé « la tragédie des communs » dans lequel il nie la réalité d'une gestion collective des terres par les paysans anglais, et attribue à leur désorganisation et à l'absence de propriété privée, les causes de leur ruine. Le travail de remise en cause des affirmations d'Hardin a été principalement mené par Élinor Ostrom (et son mari) qui défend les communs comme l'expression d'une « gouvernance polycentrique »

Comme le note David Bollier, « l'autorité de s'approprier une ressource, de contrôler une ressource, de faire appliquer les règles, de résoudre les conflits et autres fonctions de gouvernance, doit être partagée entre différents niveaux – depuis le local jusqu'au national, et du régional à l'international. » (Bollier, 2013, p. 41.) Cela l'amène à distinguer plusieurs types d'investissement de la question des communs par les commoneurs : la constitution des communs comme secteur indépendant ; l'articulation entre communs et marché ; la constitution de nouveaux communs (banque coopérative, wiki, etc.) ; les communs comme objet d'études (droit et politique publique) permettant de réfléchir au rôle de l'État dans leur accompagnement ; les communs comme instrument d'un programme économique et social anticapitaliste visant à remettre en cause l'État néolibéral.

« C'est précisément ce que s'emploie à faire aujourd'hui un puissant mouvement des communs tout autour de la planète. Celui-ci invente de nouveaux modèles de production, des formes plus ouvertes et responsables de gouvernance, des cultures et des technologies innovantes, des modes de vie sains et attractifs. C'est une révolution tranquille – auto-organisée, diverse et citoyenne. Ce mouvement est pragmatique, bien qu'idéaliste et, pour le moment, rarement impliqué dans la vie politique conventionnelle et ses débats. » (Bollier, 2013, p. 17)

De ce point de vue, les « communs constituent un paradigme pratique d'autogestion, de gouvernance des ressources et de "bien vivre" » (*ibid.*, p. 26), qui s'appuie sur une communauté. Un commun est : une ressource + une communauté + un ensemble de règles sociales. Cela incite Hervé Le Crosnier à utiliser la notion d'« en communs » (Le Crosnier, 2015) en référence au philosophe Achille Mbembé, pour insister sur le processus plus que sur le bien lui-même : « Les Communs existent quand l'action collective vient transformer une ressource en un moteur de cohabitation, de démocratie et de co-construction d'un futur partagé. »

L'intérêt de la redécouverte des communs tient dans le fait que ce processus illustre à la fois la généralité et le particularisme. Les petites règles négociées localement portent en elles la généralité du principe des communs. Combiné au référentiel de la culture du Libre, la notion de communs pose des questions importantes à l'éducation populaire, entendue comme un processus d'émancipation basé sur le partage et le croisement des savoirs. En citant l'ouvrage le « travail fantôme » d'Ivan Illich, David Bollier considère même que l'on peut comprendre le mouvement des communs comme un « mouvement vernaculaire » davantage que comme un mouvement politique. « Critiquant les tendances déshumanisantes des institutions, Illich identifiait comme espaces vernaculaires ces zones culturelles informelles où les gens produisent naturellement leurs propres jugements moraux et agissent par leur propre humanité souveraine. C'est le domaine domestique de la subsistance, de la vie de famille et de l'éducation des enfants. Le vernaculaire réside dans les espaces partagés d'une communauté où les gens affirment leurs valeurs morales et intérêts politiques collectifs, au-delà et par-dessus ceux de l'État, des entreprises et des autres pouvoirs institutionnels. » (Bollier, 2013, p. 45)

L'importance du développement d'une société numérique sur le plan de la culture repose aussi sur le fait que la démocratisation des outils de productions autonomes (smartphone, photo, film, édition) permet à de plus en plus de gens d'agir (p. 80-81). Cela fait dire à certains auteurs qu'il existe des « communs de la connaissance³³ » qui bénéficient de l'engagement citoyen de professionnels et d'amateurs. Comme l'a montré Elinor Oström, il n'y a pas de communs sans une communauté qui permet son existence. De la même manière, on entend régulièrement des contributeurs à des logiciels libres dire que sans la communauté qui les alimente et les partage, il n'y pas de logiciel libre, mais un simple logiciel. Pour ces raisons, la notion de « communauté » a pris une place importante pour nommer et faire exister le groupe de contributeurs et pose des questions à l'éducation de la population qui a longtemps raisonné en termes de public. Constituer et animer une communauté revient-il à constituer un public ou à animer un lieu ? Qu'est-ce que cela implique en termes de mutations dans les métiers d'éducateurs (enseignants, animateurs, éducateurs, médiateurs, etc.) ? Qu'est-ce que cela suppose dans le rapport aux lieux (MJC, centres sociaux, École, etc.) ?

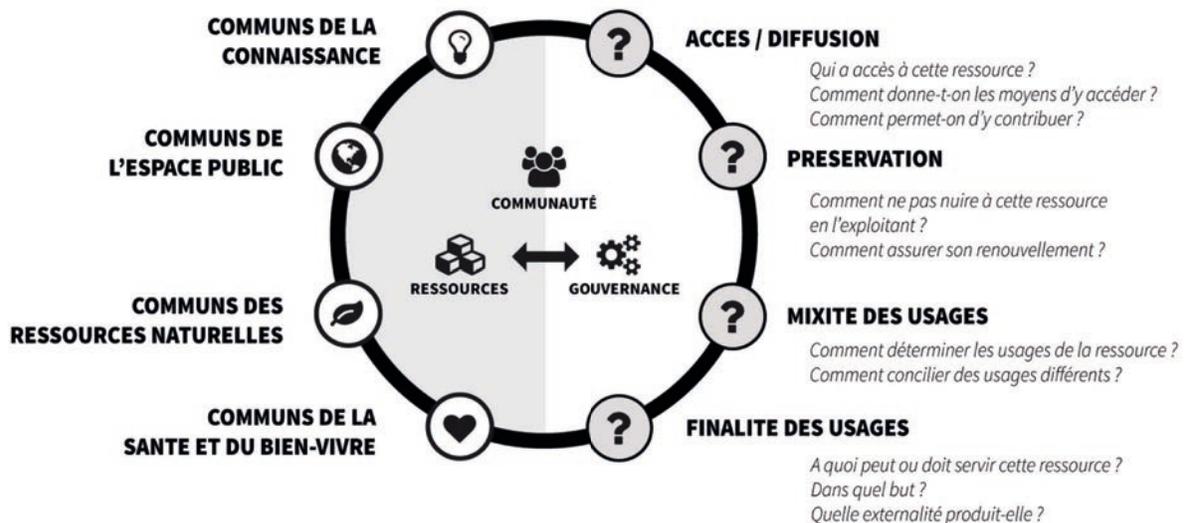
Ce sont bien les mécanismes de ce référentiel que l'on voit à l'œuvre dans l'observation des pratiques autour du numérique dans le champ de l'éducation populaire. De nombreux professionnels et militants associatifs organisent les activités autour d'un rapport au savoir qui participe d'une logique de développement des communs. Il s'agit de faire contribuer les jeunes à une encyclopédie collaborative, de contribuer à l'observation de la faune et de la flore dans le territoire, de diffuser largement et sous des

³³ Les chercheurs Michael Madison, Brett Frishmann et Katherine Strandburg (considèrent que l'université est un « commun culturel construit » (2008, p. 82), dans lequel seraient agencés des communs plus petits (département, bibliothèque, etc.).

licences ouvertes les vidéos réalisées collectivement, etc. Ces pratiques sont très intéressantes si on souhaite réfléchir à l'éducation populaire aujourd'hui, car **elles consistent à pratiquer le savoir plutôt qu'à le diffuser**. Il s'agit bien souvent de constituer le public en producteur de connaissances en mettant en valeur son expertise d'usage (de son territoire par exemple) et de mettre en œuvre une dynamique d'échange et de formation inspirée de pédagogies actives, à l'occasion des processus de documentation³⁴.

« Enfin toutes ces structures-là avaient une logique un peu à la fois d'expérimentation, et pour des acteurs extérieurs un peu de découverte. Typiquement, le Mutualab, t'as des gens qui viennent visiter, qui regardent comment ça marche : "Je voudrais bien faire un espace comme ça à Dunkerque ou à Valenciennes." Donc le premier niveau, c'est ça, c'est de montrer, faire partager des expériences. Deuxième niveau, c'est les documenter et faire des communs. Et troisième niveau, c'est sur la base des ces communs-là, faire un accompagnement. Ça, c'est la couche qui manquait aujourd'hui qu'on a créée avec Pop³⁵. Du coup, cette couche-là, elle réalimente aussi le système puisqu'on va être producteurs de communs, voilà [...] on est en train de monter une "chambre des communs"³⁶. » (Entretien avec Emmanuel Vandamme, Anis³⁷, Lille.)

LA CHAMBRE ET LES ENJEUX DES COMMUNS



L'affirmation d'une production commune met en œuvre des mécanismes de relation aux savoirs et aux cultures dont la nature est complexe. Ces mécanismes possèdent à la fois le caractère d'un « bien public »

³⁴ On peut citer l'exemple de la notion de pollinisation mobilisée par les contributeurs de Movilab, ou du projet Taxinomes des petits débrouillards. <http://movilab.org/index.php?title=Accueil> et www.lestaxinomes.org/

³⁵ <http://pop.eu.com/>

³⁶ <http://chambredecommuns.org/>

³⁷ www.anis.asso.fr/

au sens économique (l'usage par un individu ne diminue en rien l'usage que peut en faire un autre individu), celui d'un bien inappropriable (on ne peut pas me retirer ce que je sais), mais ils sont également bardés de droits de propriété, par ailleurs en extension constante (Dardot, Laval, 2015). Travailler ces aspects revient à poser la question de la culture et de l'économie du savoir, ce qui est un levier important pour les acteurs éducatifs d'un retour à l'éducation populaire par des pratiques et des réflexions qui interrogent les processus d'émancipation et d'autodidaxie collective.

En cela, si on combine les deux référentiels de la culture du Libre et des communs, la co-élaboration à l'œuvre dans les communautés peut nous inciter à y voir une sorte d'écho à la forme associative et à l'engagement bénévole basés sur des contributions non directement situées dans des hiérarchies professionnelles. Pour autant, une différence significative est apparue au cours de cette enquête exploratoire et nécessiterait sans doute d'être approfondie. Elle réside dans les modalités d'association des individus aux projets. En effet, la plupart de ces communautés s'organisent autour d'un objet ou d'un service concret et ne présupposent pas un accord sur la vision d'une problématique (opinion, projet associatif, statuts fermes, etc.). Il existe bien entendu de grands principes qui animent les collectifs, mais ceux-ci fonctionnent comme une architecture de travail et non comme des frontières normatives dans le développement du projet. En quelque sorte, on développe une logique qui fait qu'on ne déploie pas un projet, mais qu'on rayonne autour de lui. Cela explique en retour que la forme juridique du collectif importe peu. On trouve aussi bien des statuts associatifs, coopératifs ou commerciaux pour donner une existence légale à ces collectifs de travail autour du numérique. Cela explique également que l'on puisse retrouver des fablabs ou des infolabs aussi bien au sein de structures nouvelles que de réseaux plus anciens (MJC, centres sociaux, centres de culture scientifique et technique). Ce fonctionnement induit un impératif de non-hiérarchisation – ou de très faible hiérarchisation –, que viennent accompagner de nombreuses modalités pratiques de coordination et de délibération (forum, visioconférence, sondage, etc.). Le travail produit est celui d'un groupe. Chaque contributeur propose des modifications qui doivent laisser apparaître les changements et démontrer la capacité d'une nouvelle version à résoudre des problèmes sur laquelle la précédente butait. Dans la plupart des cas, l'action part de personnes aux statuts et aux implications très diverses. On retrouve cela à la fois dans les initiatives qui œuvrent à la production d'un objet (fablab par exemple), que dans celles qui cherchent à élaborer des campagnes (action sociale dans un quartier, promotion des savoirs liés au numérique, défense des libertés individuelles, etc.). Ces différents éléments d'observation expliquent que nous avons pu constater le développement de références à de nouveaux concepts, à de nouvelles manières de s'organiser, à de nouveaux référentiels.

Conclusion

Ce rapport d'étude exploratoire revient sur une relation, celle de l'éducation populaire au numérique, à travers un regard replaçant les pratiques actuelles dans une perspective de plus long terme. La préoccupation des acteurs de l'éducation populaire et du secteur de l'animation pour l'informatique n'est pas une nouveauté. Elle trouve ses origines dans l'intérêt de groupes plus ou moins restreints d'amateurs pour les nouvelles technologies. Celui-ci renvoie aussi bien au champ de la culture scientifique et technique qu'à l'évolution des médias (vidéo, puis numérique). Cette distinction initiale garde d'ailleurs une certaine actualité dont peut témoigner un pan d'activité tourné vers « les médias jeune » et en un autre vers la « fabrication ». Mais l'intérêt des évolutions récentes repose sur l'hybridation progressive de ces cultures dans de nouveaux lieux et de nouveaux métiers, ou dans une transformation des cadres existants. L'enquête menée auprès des professionnels de jeunesse et d'éducation populaire, mais également auprès des militants associatifs ou des activistes de la culture du Libre, a permis de faire ressortir plusieurs dimensions de la relation entre éducation populaire et numérique. Celle-ci procède aussi bien de représentations que de pratiques, mais doit être appréhendée comme le produit du croisement de cultures professionnelles et militantes qui répondent à des logiques parfois complémentaires et quelquefois contradictoires.

La relation entre éducation populaire et numérique est complexe. Toutes les pratiques numériques, quand bien même elles sont collectives, ne participent pas de l'éducation populaire. Toutes les pratiques d'éducation populaire usant du numérique ne constituent pas plus une contribution à un projet d'émancipation systématique. L'idée défendue ici revient à dire qu'il existe néanmoins un continuum d'enjeux entre culture, émancipation et technique dans certaines pratiques développées (hier et aujourd'hui) au sein des réseaux d'éducation populaire et dans certaines pratiques numériques poussées par des collectifs militants tournés vers l'action. Apprendre en faisant constitue à coup sûr une pratique commune aux acteurs de l'éducation aux médias, de la médiation numérique, de la culture scientifique et technique ou de l'animation socioculturelle. Mais ce sont aujourd'hui les référentiels qui permettent de charger la pratique d'objectifs émancipateurs qui semblent s'être transformés. Si les acteurs de l'éducation populaire dans leur ensemble font moins référence à des penseurs ou débats pédagogiques³⁸, ils multiplient en revanche les références à la société de la connaissance dans laquelle l'horizon des communs et les valeurs de la culture du Libre jouent un rôle important pour renforcer les liens entre l'action éducative et les grands enjeux politiques de la société numérique (données, partage, information,

³⁸ Voir le dossier du numéro 76 de la revue *Agora débats/jeunesses* : « Éducation populaire : politisation et pratiques d'émancipation » 2017.

etc.). Cela incite à considérer le rapport entre éducation populaire et numérique non comme une catégorie nouvelle de l'activité du secteur, mais comme une configuration nouvelle pour les acteurs cherchant à titres divers (en tant que militant, animateur, enseignant, médiateur, etc.) à contribuer à une action collective appuyée sur des communautés plurielles cherchant l'expression de la citoyenneté au croisement de l'esprit critique et de la construction collective. L'éducation populaire « au » ou « par » le numérique semble n'avoir de sens que dans une dynamique adossant la pratique technique à des enjeux sociétaux plus larges qui positionnent l'expérience de la citoyenneté à divers niveaux territoriaux.

En cela, ces pratiques interrogent également les politiques publiques dans leur dimension systémique, c'est-à-dire sous l'angle de la production des politiques publiques en fonction d'un public (jeune par exemple) et en appui des acteurs associatifs (médiation numérique par exemple). La dimension intergénérationnelle des pratiques numériques appuyées sur les communs et la culture du Libre produit des réflexions importantes sur les territoires pertinents de la production et de la diffusion des savoirs, sur les modalités d'organisation des acteurs, mais également sur l'articulation avec les espaces de formation du citoyen. Elle pose à nouveaux frais la question de la formation de tous (jeunes comme adultes) et à tout âge dans une dynamique qui ne se cantonne pas à la montée en compétence individuelle, mais qui pose aussi la question de la reconnaissance des savoirs et savoir-faire plus informels révélés par les pratiques collectives. Cela doit nous interroger sur le rapport à la culture et à la citoyenneté. Quelle éducation populaire pour quelle culture numérique ? La question posée à l'ensemble des acteurs est moins de savoir si le numérique est une opportunité ou non pour l'éducation populaire, mais de savoir identifier quelles pratiques numériques viennent soutenir quel projet éducatif d'émancipation. Dans une société d'individus (Brugère, 2013), il est déterminant pour le renouvellement de l'éducation populaire de savoir interroger les mécanismes de coopération à l'œuvre en se focalisant moins sur les produits culturels que sur les mécanismes d'apprentissages au sein d'une société numérique où la sphère scolaire a perdu une partie de sa centralité comme espace de formation. La mutation des communications et l'expérience de l'autoformation en groupe sont largement diffusées et elles ne peuvent plus être à elles seules renvoyées à la sphère éducative résumée à la relation entre éducation formelle et non formelle. Cela suppose également de tenir compte des nombreuses tentatives de « modernisation » de la gouvernance des réseaux, fédérations et associations d'éducation populaire qui sont confrontés à une mutation profonde des usages démocratiques des nouvelles technologiques (forums puis blog, réseaux sociaux, plateforme, etc.). Cela bouscule à certains égards les frontières des métiers de l'animation ou de la médiation tels qu'ils ont pu se stabiliser. S'agit-il par exemple d'animer un lieu de culture basé sur un milieu ou de développer une culture de communautés connectées dans un lieu ? La question reste ouverte et mérite d'être approfondie. Elle doit l'être dans un contexte de montée en charge de la demande sociale de production de savoirs articulés à la recherche, ce que vient souligner le développement des sciences et recherches

participatives dans le sillage de l'héritage plus ancien de la recherche-action qui a longtemps nourri les pratiques d'éducation populaire. La réflexion sur la relation entre éducation populaire et numérique mérite de ce point de vue d'être poursuivie dans un contexte où l'émancipation de l'individu est de plus en plus appréhendée à travers le paradigme de l'innovation bien plus que de l'instruction³⁹, et où se réaliser comme citoyen à l'ère numérique ne signifie pas seulement avoir accès à la culture, mais aussi savoir en user pour « sortir du lot » dans une logique d'insertion professionnelle.

³⁹ Malgré des travaux et expérimentations qui se multiplient en direction du monde scolaire (Taddei, Sellier, 2014).

Annexes

Principaux événements suivis

Date	Événement	Site
11 février 2014	Lancement de « ShaRevolution »	www.sharevolution.com
12-13 mars 2014	Assises educpopnum	www.educpopnum.org/
7-18 avril 2014	La quinzaine des Tiers-Lieux francophones open source (Saint-Étienne)	http://imaginationforpeople.org/fr/project/la-quinzaine-des-tiers-lieux/
16-17 octobre 2014	Assises nationales de la médiation numérique (Bordeaux)	https://semainedigitale.bordeaux-metropole.fr/catalogue/agenda-sdbx-1/mediation-numerique.html
30 septembre-3 octobre 2015	Assises nationales de la médiation numérique autour de la jeunesse (Caen)	www.assises-mediation-numerique.fr/
23-24 mars 2016	Rencontres nationales de l'éducation (Rennes)	www.laligue35.org/node/9141
5-6 décembre 2016	Assises régionales de l'éducpop numérique (Poitou-Charentes)	www.educpopnum.org/le-programme/assises/
1-7 juillet 2017	Rencontres mondiales du logiciel libre (Saint-Étienne)	https://2017.rml.info/fr/
2014 à 2018	Futur en Seine	www.iledefrance.fr/competence/futur-seine
2014-2018	Ouishare fest	http://ouisharefest.com/
2014-2018	ROUMICS (Lille)	www.roumics.com

Principales personnes rencontrées

Nom	Fonction/association/organisme
Gwendoline Jacquemin	Développement des arts et cultures numériques (AADN)
Guy Pastre	Maison de Grigny
Géraldine Faradge	Shadock (Strasbourg)
Stéphane Delahaye	Arsenic (PACA)
Damien Monnerie	Association ICI
Olivier Comont	Fédération française des maisons des jeunes et de la culture (FFMJC)
François Laboulais	Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMÉA)
Kim Delagarde	Béta-Pi (Poitou-Charentes)
Emmanuel Mayoud	Médiateur Numérique (Marseille)
Malvina Artheau	Pôle numérique de « science animation » (CCSTI de midi Pyrénées)
Yvan Godreau	Centre social de Chemillé-en-Anjou
Yann Vandeputte	Relais 59 – Annexe (Paris 12)
Élise Renaudin	Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV)
Claude Budail-Essard	Formatrice
Alexandre Keledjian	Association française des Petits Débrouillards
Loïc Gervais	Médiateur numérique (Haute-Savoie)
Tamer El Aïdi	Association française des Petits débrouillards

Frédéric Sultan	VECAM Citoyenneté dans la société numérique
Bruno Crozat	Coworking Atelier de médias (Lyon)
David Marois	Fablab de Rodez
Thierry Leger	Centre social le Lierre (Thionville)
Nicolas Barteau	Animateur numérique (Flers)
Emmanuel Vandamme	Anis (Lille)
Xavier Ortolland	La Toile scout
Antonin Cois	Ligue de l'enseignement
Marielles Stines	Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) Poitou-Charentes
Anne-Laure Brun Buisson	Médiatrice
Julien Bastide	Fédération française des centres sociaux
Charline Houssais	Léo Lagrange
Patrice Lambrechts	Centre social Belencontre (Tourquoing)
Siegfried Burgeot	CRIJ Poitou-Charentes
Antoine Burret	Tiers-lieux (chercheur)

Et des échanges importants dans des cadres collectifs liés à ALLISS⁴⁰ : Romain Julliard (MNHN), Simon Sarazin (ANIS/Catalyst), Jean-Louis Martinand (ENS), Nancy Ottaviano (LAA/Université Paris X Nanterre), Vincent Puig (IRI/Ars Industrialis), Margot Beauchamps (M@rsoin), Jean-Pierre Girard (MoM), Anthony Auffrey (Les Petits débrouillards Grand Ouest), Mehdi Serdidi (ASTS), Christian Mahieu (CNRS-LEM), Thierry Eraud et Erika Campelo (Ritimo), Gaël Musquet (Open Street Map, La Fonderie, Silicon Sentier), Guillaume Rouyer (Assemblée Virtuelle), Olivier Landau (Ars Industrialis), Margaux Calon (CRI), Tamer El Aidy (Les Petits Débrouillards IdF), Lucile Ottolini, Lionel Larqué et Fanny Simon (Alliance Sciences Société - AllISS).

⁴⁰ Notamment le séminaire « Solidarités et épistémologies numériques » (10 octobre 2014 – IRI/Centre Pompidou) : www.alliss.org/

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy Y., Vuattoux A., 2018, *Enquêter sur la jeunesse. Outils, pratiques d'enquête, analyses*, Paris, Armand Colin.
- Antonoli M., Bureau M.-C., Rouxel S., 2016, « Tiers-lieux, communautés à l'œuvre », *Chimères*, n° 87, p. 129-137.
- Arnaud L., « Une éducation populaire 2.0 ? », *Nectart*, 20 juin 2018, n° 7, p. 50-57.
- Attour A., Longhi C., 2009, « Fracture numérique, le chaînon manquant », *Les Cahiers du numérique*, vol. 5, n° 1, p. 119-146.
- Bauwens M., Sussan R., 2015, « Le peer to peer : nouvelle formation sociale, nouveau modèle civilisationnel », *Revue du MAUSS*, n° 26, p. 193-210.
- Bacqué M.-H., Biewener C., 2015, *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*, Paris, La Découverte, coll. « Poche/Sciences humaines et sociales ».
- Beck U., Wiewiorka M., 2015, « La cosmopolitisation du monde », *Socio. La nouvelle revue des sciences sociales*, n° 4, p. 179-195.
- Besse L., 2014, « D'autres maisons de la culture ? Les MJC et l'action culturelle au cours des années 1960 », Communication au séminaire « La démocratisation culturelle au fil de l'histoire contemporaine, Paris, 2012-2014 », Comité d'histoire du ministère de la culture et de la communication, Centre d'histoire de Sciences-Po Paris (chmcc.hypotheses.org/1215).
- Bollier D., 2013, *La renaissance des communs. Pour une société de coopération et de partage*, traduit par Olivier Petitjean, Paris, Éd. C. L. Mayer.
- Borel S., « « Luttres des classes sur le web ». À propos d'un numéro de la revue Multitudes », *Revue du MAUSS*, 1 mai 2014, vol. 43, n° 1, p. 292-297.
- Boyd D., 2014, *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, Yale University Press, New Haven/Londres (Royaume-Uni).
- Boucher-Petrovic N., 2008, « La société de l'information "appropriée" par l'éducation populaire : une tradition en question », *tic&société*, vol. 2/2 (<http://journals.openedition.org/ticetsociete/528>).
- Boullier D., 2015, « Vie et mort des sciences sociales avec le big data », *Socio. La nouvelle revue des sciences sociales*, n° 4, p. 19-37.
- Bouquet B., Jaeger M., 2015, « L'e-inclusion, un levier ? », *Vie sociale*, n° 11, p. 185-192.
- Brugère F., 2013, *La politique de l'individu*, Le Seuil, Paris.
- Cardon D., Granjon F., 2010, *Médiactivistes*, Paris, Presses de Sciences Po.

- Chanteau J.-P., Labrousse A., 2014, « L'institutionnalisme méthodologique d'Elinor Ostrom : quelques enjeux et controverses », *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, no 14.
- Charvet D., Andrieu P.-J., Labadie F., Padis M.-O., Theyry M., *Jeunesse, le devoir d'avenir*, Paris, La Documentation française, 2001 (www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/014000282.pdf).
- Chaskiel P., 2013, « De rousseau à Marx : les métamorphoses du peuple », *Hermès, La Revue*, n° 42, p. 32-37.
- Chateignier F., 2012, *Éducation populaire : les deux ou trois vies d'une formule*, Thèse de doctorat sous la direction de Vincent Dubois et Pierre Mauger, université de Strasbourg.
- Christen C., Besse L. (dir.), 2017, *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Clément P., 2016, « L'éducation au cinéma et aux images, la refondation de l'éducation populaire : pour une transformation sociale ? », in Gimello-Mesplomb F. et al. (dir.), *La Ligue de l'enseignement et le cinéma. Une histoire de l'éducation à l'image (1945-1989)*, AFRHC, Paris.
- Clergue G., 1987, « Lorsque l'informatique devient un projet culturel », *Les cahiers de l'animation*, n° 60.
- CNNum (Conseil national du numérique), 2013, *Citoyens d'une société numérique. Accès, littératie, médiation, pouvoir d'agir : pour une nouvelle politique d'inclusion*, Paris, La Documentation française, (www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000802.pdf).
- CNNum (Conseil national du numérique), 2014, *Jules Ferry 3.0, Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*, Paris, La Documentation française, (www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/144000614.pdf).
- Dardot P., Laval C., 2015, *Commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle*, Paris, La Découverte, 2015.
- De Lavergne C., Heid M.-C., 2013, « Former à et par la collaboration numérique », *tic&société* [en ligne], vol. 7/1 (<http://journals.openedition.org/ticetsociete/1308>).
- Derèze G., 2013, « De la culture populaire au patrimoine immatériel », *Hermès, La Revue*, 30 octobre 2013, n° 42, p. 47-53.
- Donnat O., 2009, « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : Éléments de synthèse 1997-2008 », *Culture Études*, n° 5, p. 1.
- Dorion A, Saubot F., 1986, « De l'ordinateur sauvage à l'ordinateur domestiqué », *Les cahiers de l'animation*, n° 55.
- Doueïhi M., 2013, *Qu'est ce que le numérique ?*, Paris, Presses universitaires de France.
- Drot-Delange B., Bruillard É., 2012, « Éducation aux TIC, cultures informatique et du numérique : quelques repères historiques », *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 38, p. 69-80 (<http://journals.openedition.org/edc/3393>).

- Elias N., 1991, *Norbert Elias par lui-même. Entretiens avec Arend-Jan Heerma van Voss et Abram van Stolk*, traduction de Jean-Claude Capèle, Paris, Fayard.
- Gallais A., 2012, *Le rôle des nouvelles technologies en matière d'inclusion sociale: une vision européenne*, Think Tank européen pour la solidarité, coll. « Working paper », Bruxelles (www.pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/12_affairesociales_sapettic_0.pdf).
- Gefen A., 2015, « Les enjeux épistémologiques des humanités numériques », *Socio. La nouvelle revue des sciences sociales*, n° 4, p. 61-74.
- Giraud F., 2017, « La démocratisation culturelle à petits pas », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 23-37.
- Giry M., 1981, « Informatique et actualisation de l'éducation populaire ? », *Cahiers de l'animation*, n° 34.
- Granjon F., Torres A., 2012, « R@S : la naissance d'un acteur majeur de l' "Internet militant" français », *Le Temps des médias*, n° 18, p. 87-98.
- Guérin C., 1981, [Dossier] « L'éducation populaire aujourd'hui », *Les cahiers de l'animation*, n° 34, p. 1-179.
- Krikorian G., Chartron G., Dacos M., Mounier P., Landau O., Charriras A., Le Crosnier H., 2011, « Accès au savoir et économie de la création : les tensions en jeu », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 48/3, p. 36-47.
- Krikorian G., Duchêne L., Wahnich S., Henne-ton T., Guilibert P., 2013, « L'anti-recette des biens communs », *Vacarme*, vol. 63/2, p. 1-29.
- Laborderie P., 2011, « Les Offices du cinéma éducateur et l'émergence du parlant : l'exemple de l'Office de Nancy », *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze. Revue de l'association française de recherche sur l'histoire du cinéma*, n° 64, p. 30-49 (<http://journals.openedition.org/1895/4373>).
- Las Vergnas O., 2012, « L'institutionnalisation de la « culture scientifique et technique. Un fait social français (1970-2010) », *Savoirs*, n° 27, p. 9-60.
- Le Crosnier H., 2011, « Une bonne nouvelle pour la théorie des biens communs », *Vacarme*, vol. 56/3, p. 92-94.
- Le Crosnier H., 2013, *Culturenum. Jeunesse, culture & éducation dans la vague numérique*, Caen, C&F éditions.
- Le Crosnier H., 2015, *En communs. Une introduction aux communs de la connaissance*, Caen, C&F éditions.
- Lescure E. de, Porte E., 2017, « Introduction. Politiser l'éducation populaire, un "réenchantement" ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 53-63.
- Lhoste É., Barbier M., 2016, « FabLabs », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 10/1, p. 43-69.
- Locher F., 2013, « Les pâturages de la Guerre froide : Garrett Hardin et la "Tragédie des communs" », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 60/1, p. 7-36.
- Mabillot V., 2014, « La culture pirate et les usages du P2P », *Tracés*, n° 26, p. 67-88.

- Madison Michael J., Frischmann Brett M. et Strandburg Katherine J., *Constructing Commons in the Cultural Environment*, Rochester, NY, Social Science Research Network, 2008.
- Maurel C., 2017, *Éducation populaire et questions de société*, Paris Edilivre.
- Meyer M., Montagne F., 2007, « Le logiciel libre et la communauté autorégulée », *Revue d'économie politique*, vol. 117/3, p. 387-405.
- Michel C., Bobillier-Chaumon M.-É., Tarpin-Bernard F., 2009, « Fracture numérique chez les seniors du 4^e âge », *Les cahiers du numérique*, vol. 5/1, p. 147-168.
- Doueihi M., 2013, *Qu'est ce que le numérique ?*, Presses universitaires de France, Paris.
- Perrein L., 1981, « Les Faucons rouges ou mouvement de l'enfance ouvrière 1932-1939 », *Les cahiers de l'animation*, n° 32, p. 39-48.
- Porte E., 2013, *Des pratiques d'engagement en transformation : des enjeux pour l'avenir de l'éducation populaire*, Paris, Rapport d'étude INJEP (www.injep.fr/sites/default/files/documents/RapportE-PortePratiquesEducationPopulaire.pdf).
- Poujol G., 2013, « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès, La revue*, n° 42, n° 2, p. 126-130.
- Prensky M., 2006, « Listen to the Natives », *Educational Leadership*, n° 4, vol. 63, p. 8-13.
- Richez J.-C., 2007, « Éditorial. Dossier "Éducation populaire une actualité en question" », *Agora débats/jeunesses*, n° 44, p. 4-11.
- Rouvroy A., Stiegler B., 2015, « Le régime de vérité numérique », *Socio. La nouvelle revue des sciences sociales*, n° 4, p. 113-140.
- Roy A., 2017, « L'éducation populaire, une voie féconde pour "démocratiser la démocratie" ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 79-91.
- Savary N., 2012, « La galaxie Wikimédia », *Le Débat*, n° 3, p. 138-148.
- Stiegler B., Audi P., Bedel C., 2015, « Numérique, éducation et cosmopolitisme », *Cités*, n° 63, p. 13-36.
- Taddei F., Sellier M., 2014, « Peut-on former les maîtres à la créativité, à la prise de risque et à l'initiative dans l'éducation ? », *Administration & Éducation*, n° 144, p. 151-154 (www.cairn.info/revue-administration-et-education-2014-4-p-151.htm).
- Talpin J., Balazard H., 2016, « *Community organizing* : généalogie, modèles et circulation d'une pratique émancipatrice », *Mouvements*, n° 85, p. 11-25.
- Tarragoni F., 2014, « L'éducation populaire comme art du possible ? L'émancipation intellectuelle dans les misiones vénézuéliennes », *Tracés*, n° 25, p. 147-166 (<http://journals.openedition.org/traces/5837>).

- Tétard F., 1997, *La jeunesse et sports face à la participation des jeunes : dialogue ininterrompu entre un ministère et une utopie* [texte imprimé], Ministère de la jeunesse et des sports, direction de la jeunesse et de la vie associative, mission Évaluation-recherche.
- Trempe R., 1981, « Une tentative d'éducation populaire en milieu ouvrier : le centre confédéral d'éducation ouvrière de la CGT : 1932-1939 », *Cahiers de l'animation*, n° 32, p. 95-104.
- Turet A., Oulahbib N., 2017, « 2000 emplois d'avenir en espace public numérique », in Porte (coord.), *Médiation numérique : mutation des pratiques, transformation des métiers*, Paris, INJEP/Cahiers de l'action n° 48, p. 31-40 (www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2017-1-page-31.htm).
- Turner F., 2012, *Aux sources de l'utopie numérique de la contre-culture à la cyberculture*, Stewart Brand, un homme d'influence, C&F éditions, Caen.
- Wojcik S., 2016, « *Politique et Internet : une citoyenneté renouvelée ?* » *Monde sociaux. Magazine de sciences humaines et sociales* [en ligne] (<http://sms.hypotheses.org/7731>).

Sitographie

D-Clics Numériques, « Découvrir le numérique de @ à # » : <http://d-clicsnumeriques.org/>

Debout Éducation populaire : www.facebook.com/educopop.debout/?fref=ts

Nations unies, « Dix ans après le Sommet sur la société de l'information, l'Assemblée générale examine les progrès et les défis liés à la fulgurance du numérique », Couverture des réunions & communiqués de presse : www.un.org/press/fr/2015/ag11741.doc.htm

InternetActu.net, « Vers des plateformes réellement coopératives » : www.internetactu.net/2015/11/25/leconomie-solidaire-necessite-un-internet-de-la-solidarite

ÉDUCATION POPULAIRE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

Ce rapport s'appuie sur une démarche de recherche documentaire, d'entretiens et d'observation. Il pose la première pierre d'un questionnement plus large sur les mutations des pratiques et du système d'acteurs de l'éducation populaire, en évoquant par touches successives quelques aspects de la relation entre éducation populaire et numérique (histoire, pratiques, acteurs, principes, etc.).

La relation entre éducation populaire et numérique est complexe. Les pratiques numériques, quand bien même elles sont collectives, ne participent pas toutes de l'éducation populaire. Toutes les pratiques d'éducation populaire usant du numérique ne constituent pas plus une contribution à un projet d'émancipation systématique. L'idée défendue ici revient à dire qu'il existe néanmoins un continuum d'enjeux entre culture, émancipation et technique, dans certaines pratiques développées (hier et aujourd'hui) au sein des réseaux d'éducation populaire et dans certaines pratiques numériques poussées par des collectifs militants tournés vers l'action.

Apprendre en faisant est à coup sûr une pratique commune aux acteurs de l'éducation aux médias, de la médiation numérique, de la culture scientifique et technique ou de l'animation socioculturelle. Mais ce sont aujourd'hui les référentiels, qui permettent de doter la pratique d'objectifs émancipateurs, qui semblent s'être transformés. Si les acteurs de l'éducation populaire dans leur ensemble font moins référence à des penseurs ou débats pédagogiques, ils multiplient en revanche les références à la société de la connaissance dans laquelle l'horizon des communs et les valeurs de la culture du Libre jouent un rôle important pour renforcer les liens entre l'action éducative et les grands enjeux politiques de la société numérique (données, partage, information, etc.).

Cela incite à considérer le rapport entre éducation populaire et numérique non comme une catégorie nouvelle de l'activité du secteur, mais comme une configuration nouvelle pour les acteurs qui cherchent, à des titres divers (en tant que militant, animateur, enseignant, médiateur, etc.), à contribuer à une action collective appuyée sur des communautés plurielles plaçant l'expression de la citoyenneté au croisement de l'esprit critique et de la construction collective. L'éducation populaire « au » ou « par » le numérique semble n'avoir de sens que dans une dynamique adossant la pratique technique à des enjeux sociétaux plus larges qui positionnent l'expérience de la citoyenneté.