

---

## L'éducation populaire à la rescousse des institutions pour l'éducation à la citoyenneté numérique ? La nécessité d'un tiers-lieu face aux limites de l'école

*Popular education to the rescue of institutions for digital citizenship education?  
The need for a third place in the face of the school's limitations.*

Ania Tadlaoui-Brahmi, Lionel Alvarez et Jean-Charles Buttier

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/9499>

DOI : 10.4000/13r54

ISSN : 2107-0997

### Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

### Référence électronique

Ania Tadlaoui-Brahmi, Lionel Alvarez et Jean-Charles Buttier, « L'éducation populaire à la rescousse des institutions pour l'éducation à la citoyenneté numérique ? La nécessité d'un tiers-lieu face aux limites de l'école », *Tréma* [En ligne], 63 | 2025, mis en ligne le 11 avril 2025, consulté le 15 avril 2025. URL : <http://journals.openedition.org/trema/9499> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/13r54>

---

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# L'éducation populaire à la rescousse des institutions pour l'éducation à la citoyenneté numérique ? La nécessité d'un tiers-lieu face aux limites de l'école

*Popular education to the rescue of institutions for digital citizenship education?  
The need for a third place in the face of the school's limitations.*

Ania Tadlaoui-Brahmi, Lionel Alvarez et Jean-Charles Buttier

---

## Introduction

- 1 L'éducation aux enjeux associés à la numérisation soulève des questions dépassant largement les usages des technologies à l'école et la question qui fut un temps, fort médiatisée de fracture numérique. En effet, cette dernière – ou le concept de capital numérique (Archias et al., 2019), plus propice à la compréhension et l'analyse des inégalités – montre qu'une pluralité de pratiques et de « rapport à » découle de l'exposition aux artefacts numériques (Brotcorne, 2022). Si les unes se saisissent des opportunités pour se dépasser, se développer et apprendre, les autres se laissent plus aisément absorber par les logiques addictives et les bulles de filtre (Flaxman et al., 2016). Les inégalités dans la culture et la citoyenneté numériques (désormais abrégées CN) se manifestent par des usages différents selon les origines culturelles, sociales, ou encore économiques de l'apprenant·e. En d'autres mots, c'est l'optimisme cyberlibertarien<sup>1</sup> qui a été remis en question, car il ne suffit pas d'avoir accès aux technologies numériques pour s'en saisir (Selwyn, 2016), à la lumière des MOOCS, du projet *OneLaptopPerChild*<sup>2</sup>, ou de l'initiative *Hole in a Wall*<sup>3</sup>. Bien que ces projets ambitionnent un accès facilité aux technologies, force est de constater qu'une mise à

disposition ne garantit pas nécessairement une appropriation des opportunités offertes par les techniques.

- 2 Aujourd'hui, s'ajoutent les algorithmes de recommandation et les affordances des techniques (Mora et al., 2021), au sens de ce qu'elles fournissent, de ce qu'elles assurent (Gibson, 2015). Ces réalités technologiques invitent à penser que, sans accompagnement ou sans éducation, un individu risque fortement de développer un rapport délicat, voire délétère, à la chose numérique. En effet, puisque « toute partie essentielle des usages techniques est hors de portée du[de la] citoyen[ne] » (Ellul, 2012, p. 75), la technique numérique s'impose et l'éducation devient le lieu d'une prise de distance, d'un rapport construit et critique à cette dernière (Alvarez & Payn, 2021). Les usages spontanés découlent plutôt de ce que la conception de la technologie nous invite à faire, et dépasser cette spontanéité requiert un effort d'éducation ou de formation, qu'il soit rendu possible grâce aux institutions ou par les pairs. Avec d'autres mots, un accompagnement semble bénéfique pour que l'utilisateurice des outils numériques puisse en faire un instrument (Rabardel, 1995) et développer des pratiques. Que peut l'éducation populaire dans ce contexte, alors que l'offre de prestations visant le développement de compétences sociotechniques se développe ?
- 3 Pour y répondre, cette contribution s'appuie sur le constat des limites d'une éducation numérique institutionnelle. Celle-ci est documentée à l'aide d'une recherche empirique qui invite alors d'autres formes d'éducation – peut-être l'éducation populaire – à se saisir de ce que l'école ne peut pas opérer. De toute évidence, il s'agit d'une réflexion autour de la portée subversive de certaines pratiques numériques qui émergent des communautés et que l'éducation institutionnelle ne peut absorber.
- 4 L'allégorie de la cathédrale<sup>4</sup> et du bazar (Bondolfi, 2016) permet d'illustrer cette tension entre l'éducation dans sa forme institutionnelle et le Web : l'une est plutôt hiérarchisée, structurée, cadrée, alors que l'autre est plutôt organique, spontanée, ouverte. Il y a ainsi des dimensions de la CN que l'éducation institutionnelle ne peut que difficilement saisir et soutenir.
- 5 L'éducation institutionnelle est ici entendue comme corrélée au déploiement de l'enseignement étatisé s'inscrivant dans l'héritage d'une forme scolaire pluriséculaire (Vincent, 2008). Historiquement, l'éducation populaire a en effet souvent joué un rôle majeur de conscientisation critique des marges à l'arrivée des médias de masse à l'instar de la presse, la télévision, de la radio ou encore du cinéma, etc. (Laborderie, 2011). Comme l'ont également rappelé des actrices de l'éducation populaire lors d'ateliers interactifs de la Bibliothèque nationale de France, en 2018 : « être citoyen[ne] dans la société numérique est un enjeu incontournable » (Buttier et al., 2022, p. 18).
- 6 Plus fondamentalement et « par opposition à tous les catéchismes » (Buttier, 2021, p. 256), les méthodes actives et collaboratives propres à cette éducation puisent au projet numérique des initiateurices du Web, aux utopies cyberféministes et cybernétiques ou encore à la culture *hacker*. L'éducation populaire repose en effet sur une pédagogie politique, comprise comme l'articulation entre un projet politique mêlant des visées transformatrices de la société et une forme d'éducation alliant accompagnement et opposition à la forme scolaire. Les actrices de l'éducation populaire ont ainsi développé des techniques de transmission ou des formes de vulgarisation alignées avec ce projet de transformation sociale (Buttier et al., 2022, p. 8). L'éducation populaire en appelle, d'ailleurs, explicitement à un retour « aux fondamentaux de la culture Web, basés sur le partage, l'échange et la co-

construction [...] vers un usage citoyen du Web » (Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire, 2010, p. 2). Cette éducation peut en ce sens être envisagée comme un levier de rupture avec la gouvernance algorithmique, les logiques traditionnelles de contrôle et de surveillance, en favorisant un accès à l'information, un partage d'expérience et une ouverture des mondes et milieux sociaux. Elle s'exprime et prend forme au sein de tiers espaces ou tiers-lieux, qui, selon Bazin (2018), permettent l'émergence d'une nouvelle « centralité populaire » (§1). Les tiers-lieux se définissent comme des espaces disponibles ou vacants, témoignant d'une volonté de transformer nos modèles sociaux, économiques et de gouvernance. Ils cherchent ainsi à laisser une place à d'autres formes d'éducation et de formation.

- 7 Plus fondamentalement, ces éléments permettent-ils de nourrir une citoyenneté critique, en favorisant à la fois le développement de la capacité de discernement et la prise de conscience du pouvoir d'agir dans un contexte de numérisation ?
- 8 Alors que l'éducation populaire semble prendre une place importante dans la diffusion de la culture numérique à l'instar du logiciel libre (Cardon, 2019, pp. 46-55), il y a lieu de se demander si la création de tiers-lieux, au sens de « micro-société du numérique qui dépasse la sphère des communautés épistémiques » (Liefoghe, 2018, p. 55), ne devrait pas être encouragée afin de permettre de réelles appropriations des opportunités de la numérisation de la société.
- 9 Il s'agit alors de conceptualiser la façon dont l'éducation populaire et ses possibilités pourraient contribuer à « redonner sens à l'idée d'un espace numérique citoyen » (Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire, 2010, p. 3). À cette fin, ce texte s'articule comme suit : premièrement, les limites de l'éducation numérique institutionnelle sont discutées à la lumière d'apports théoriques et empiriques ; deuxièmement, des formes contradictoires de CN sont décrites afin d'identifier les spécificités que d'autres approches éducatives gagneraient à saisir ; enfin, les apports de l'éducation populaire pour la formation numérique sont présentés sous la forme d'une proposition.

## Une éducation à la CN contrainte dans l'institution scolaire

- 10 Jusqu'ici, les compétences dites numériques – alors considérées comme compétences clés en Europe (Commission européenne, 2019) – sont généralement stimulées en dehors de l'école (Volland et al., 2021). Toutefois, lorsque le formalisme s'installe via des référentiels de compétences par exemple (Carretero et al., 2017), ce sont massivement les capacités opératoires qui sont travaillées (Mariën et al., 2017). Cette logique « outils » se concrétise dans l'apprentissage de la gestion d'un traitement de texte, de la communication numérique via des diapositives, ou encore de la recherche d'informations sur le Web.
- 11 Suite aux impulsions internationales pour une éducation numérique plus critique chez les élèves de l'école obligatoire (Collin, 2021 ; Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2021 ; Hollandsworth et al., 2017), un certain nombre de travaux ont été menés pour tenter de définir les connaissances, les compétences et les habiletés requises par une CN active et critique.

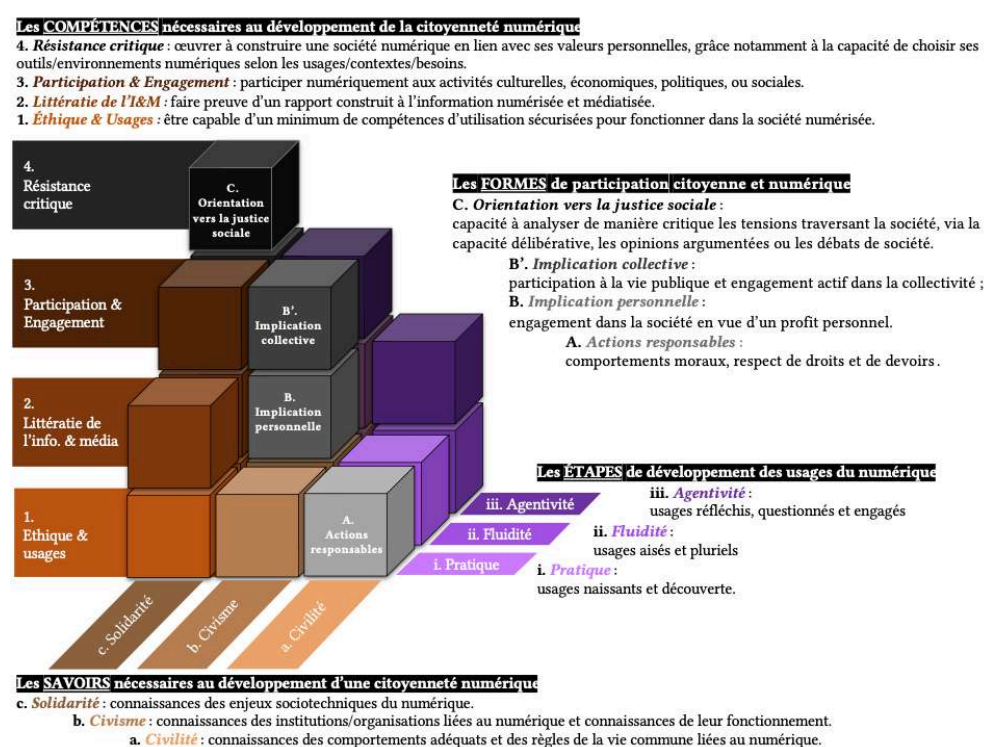
De ces travaux émerge généralement une image ambiguë et insaisissable de la notion, pourtant placée au cœur des référentiels et curricula (comme en Suisse romande avec le Plan d'Études Romand pour l'éducation numérique), limitant ainsi sa portée pédagogique (Collin, 2021 ; Lacomblet, 2014 ; Tadlaoui-Brahmi et al., 2022).

- 12 Les sections suivantes présentent notre cadre conceptuel initial ainsi que le dispositif méthodologique déployé pour recueillir et analyser nos données empiriques.

## Cadre théorique

- 13 Face à la polysémie du concept de CN, une proposition théorique a été construite pour identifier les connaissances, compétences et habiletés nécessaires permettant de rendre compte de celle-ci (Tadlaoui-Brahmi et al., 2023a).

Figure 1 - Modélisation DECiN



- 14 Cette proposition, dénommée DECiN pour Didactique de l'Éducation à la Citoyenneté Numérique, repose sur le croisement de cadres conceptuels issus des *digital skills* (Choi, 2016 ; Melhuish et al., 2019) et de la didactique de l'éducation à la citoyenneté (Heimberg, 2009 ; Westheimer & Kahne, 2004). Elle s'appuie ainsi sur une typologie des intentions sous-jacentes à l'éducation à la citoyenneté (civilité, civisme, solidarité), des habiletés d'usage (pratique, fluidité, agentivité) et des compétences (éthique, littératie, participation & engagement, résistance critique), qui, une fois croisées, permettent de se situer au sein des diverses formes de participation citoyenne et numérique. Le modèle peut aussi se lire dans l'autre sens, selon la forme de participation souhaitée. Quels usages, quelles connaissances et quelles compétences sont nécessaires afin de garantir un alignement entre les intentions initiales et les dispositifs mobilisés ?

- 15 La mise à l'épreuve empirique de cette modélisation théorique, à partir de données recueillies auprès d'enseignant·es des écoles publiques de Suisse romande, constitue la première étape de ce processus d'identification des apports spécifiques de l'éducation populaire dans l'éducation numérique, en mettant en lumière ce que l'éducation institutionnelle peine à envisager.

Cadre méthodologique

- 16 Cette modélisation a été éprouvée dans le cadre de trois communautés de pratiques réunissant neuf enseignant·es du cycle 2 (8-12 ans) exerçant en Romandie dans des écoles publiques. Les participant·es ont analysé diverses postures (Kelly, 1986) et propos face à un phénomène sociotechnique, puis positionné les contenus dans DECin pour identifier la participation citoyenne associée. Le phénomène sociotechnique abordé dans ces communautés de pratiques était l'usage des intelligences artificielles génératives en éducation et formation. Le profil des participant·es est tributaire du système éducatif institutionnel, s'agissant d'enseignant·es exerçant à l'école publique obligatoire, et présente une diversité bienvenue dans l'expérience professionnelle.

Tableau 1 - Participant·es aux communautés de pratiques

Prénom fictif	Âge	Années d'expé.	Degrés d'enseign.	Formation en éducation numérique
Alfreda	trentaine	4	6/7H (9-11 ans)	∅
Elisa	cinquantaine	30	7/8H (10-12 ans)	en début de formation
Dany	trentaine	15	6/7H (9-11 ans)	en début de formation
Francisco	trentaine	3	7/8H (10-12 ans)	∅
Jeanne	trentaine	12	7/8H (10-12 ans)	en début de formation
Jill	trentaine	10	7/8H (10-12 ans)	en début de formation
Laure	vingtaine	3	7/8H (10-12 ans)	∅
Méline	trentaine	7	6/7H (9-11 ans)	en début de formation
Margot	vingtaine	3	7/8H (10-12 ans)	en début de formation

Résultats

- 17 L'analyse du corpus a été réalisée à partir de contenus thématiques issus de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation à la CN, permettant d'identifier les thématiques les plus récurrentes et saillantes (Mucchielli, 2007). Les résultats peuvent ainsi être présentés. Les propos collectés et retranscrits permettent de documenter les représentations enseignantes et de décrire comment la CN et la participation sont envisagées par ces actrices d'une institution scolaire publique.
- 18 **Scénario 1.** « Bien que l'outil puisse fournir des réponses rapides et faciles aux questions, il ne développe pas les compétences de pensée critique et de résolution de problèmes, qui sont essentielles à la réussite scolaire et tout au long de la vie », a

déclaré Jenna Lyle, attachée de presse pour la Ville de New York, à CNN, le jeudi 5 janvier 2023.

- Francisco : « je pense qu'on parle plutôt ici des **finalités de l'école** et de **ce qu'on attend de nos élèves** [...] on est dans **l'agentivité** [...] parce que c'est un **usage réfléchi : questionner des outils**, est-ce que cet outil il est bon ? [...] Est-ce que ça va apporter une **pensée critique** à des élèves qui utilisent ça, s'ils utilisent juste comme ça ou s'ils se posent les questions ? »
  - Alfreda : C'est-à-dire qu'elle pense à la **collectivité**. Elle pense à **l'apprentissage des enfants**, à **ce qu'ils deviendront plus tard**.
- 19 L'analyse des verbatims pour ce premier scénario montre que l'école est envisagée comme un lieu d'apprentissage continu et de développement d'un esprit critique, reposant sur des formes d'agentivité et des valeurs de solidarité, en lien avec la collectivité. Il y a un certain alignement de cette posture avec les missions et valeurs de l'école publique, à savoir l'équité et l'inclusivité. Dans ce cas, le modèle DECiN confronté aux représentations invite à envisager une CN relativement ambitieuse, où l'altérité et la capacité d'agir par soi-même semblent centrales.
- 20 **Scénario 2.** Les concepteurs de ChatGPT ont annoncé que leur outil pourrait devenir payant. Forcément, cela créerait une inégalité entre les usagères et usagers qui achètent les services de l'application et celles et ceux qui se contentent d'une éventuelle version gratuite limitée, pour autant qu'il y en ait une. En outre, ChatGPT pourrait accroître la fracture numérique entre celles et ceux qui font un usage conscient et pondéré des nouvelles technologies et les autres.
- Dany : « l'inégalité qu'il pourrait y avoir entre ceux qui en font un usage conscient et pondéré, puis ceux qui ne peuvent pas le faire parce qu'ils ne peuvent pas se payer [...] il y a une sorte d'engagement [...] la résistance critique [...] dans l'idée que ça pourrait augmenter la fracture numérique qu'il y a entre ceux qui possèdent, ceux qui ne possèdent pas, ceux qui pourront utiliser, ceux qui ne pourront pas utiliser [...] ça pourrait créer des tensions sociales »
  - Elisa : elle est critique [...] elle essaie de créer une société avec des valeurs personnelles [...] c'est que ça doit pas être payant pour favoriser tout le monde.
  - Margot : ça pose des questions sociales [...] du droit à l'éducation et à avoir accès à ces connaissances et ces choses informatiques [...] ce serait plutôt dans solidarité.
- 21 Ici encore, l'analyse des verbatims met en évidence une certaine aisance du corps enseignant à faire appel à leurs propres valeurs et à les mettre en lien avec la posture impliquée dans le scénario. Les dimensions politiques des technologies numériques sont clairement discutées après la lecture de ce scénario. Le groupe est ainsi conscient des injustices économiques qu'une IA générative payante pourrait contribuer à engendrer. Cela questionne des principes fondamentaux tels que l'accès à la connaissance et le droit à l'éducation pour tout le monde. Les propos les plus explicites et engagés sont ceux de Dany qui évoque le décalage « entre ceux qui possèdent et ceux qui ne possèdent pas » et les tensions sociales qu'un service payant pourrait générer.
- 22 Pourtant, malgré de vives critiques, les enseignant·es semblent n'imputer à personne la responsabilité d'une telle fracture. Ainsi, bien qu'iels parviennent à problématiser la question de la justice sociale, les rouages mêmes du système capitaliste (Boltanski & Chiapello, 1999), à la source de cette fracture numérique d'accès, ne sont pas énoncés. Cela semble les empêcher de se situer dans une démarche de transformation sociale, ou d'envisager que l'institution scolaire puisse former des élèves à être actrices de certains changements. La confrontation de représentations enseignantes au modèle



DECiN montre déjà des limites potentielles quant à la participation de l'école publique à gérer les inégalités et les fractures.

- 23 **Scénario 3.** « J'ai fait mon introduction d'anglais sur ChatGPT, zéro faute. J'ai aussi dû faire une introduction de français sur l'analyse d'un passage sur "Dom Juan" de Molière... trop la flemme d'écrire trois pages. J'ai mis dans l'application, la prof a été émoustifiée (sic) tellement elle était parfaite », admet un adolescent lausannois, qui confie tricher régulièrement.

• Laure : « un peu pour **tout ce qui est négatif [...]** du **plagiat [...]** **c'est pas un comportement de citoyenneté numérique [...]** de connaître que ça existe, c'est une compétence, de pouvoir se rendre sur le site [...] ça peut être des usages aisés, ça peut être fluidité »

• Elisa : « même **plus bas que civilité**, c'est possible ? »

• Dany : « il y a peut-être **peu de civisme dans la triche** »

- 24 Nous observons des difficultés chez les personnes interrogées à situer la posture de l'adolescent. Cela s'explique vraisemblablement par un comportement s'écartant des prescriptions institutionnelles. Les verbatims du corps enseignant montrent une compréhension partagée de ce à quoi correspond un seuil minimal de CN, car ils positionnent tous l'adolescent « tricheur » en dehors du modèle. Selon elleux, il ne respecte pas les principes de base tels que le référencement des données, etc. Aussi, bien que son geste de contournement atteste d'une certaine fluidité dans ses usages, ceci ne semble pas être un critère suffisant pour qu'un statut de citoyen numérique lui soit octroyé. Ici, les propos récoltés, confrontés à DECiN montrent qu'une certaine confusion reste latente entre être élève et être citoyen-ne numérique. En effet, c'est la non-conformité à l'institution qui indiquerait ici une non-citoyenneté. Or, le dépassement du cadre prescrit en faisant preuve d'usages fluides, mais non attendus, ne dit rien de la capacité d'une personne à participer à un débat sur la datafication<sup>5</sup> ou de construire une page Web pour faire passer ces idéaux et ses projets. L'institution semble faire écran à l'observation de certaines formes d'agentivité numérique.

- 25 Lors des échanges suivants, une enseignante dont le positionnement est minoritaire au sein de notre corpus tente d'infléchir, par ses questionnements, le cadre posé par l'institution. Elle soulève en effet l'impossibilité de positionner au sein de DECiN toutes les pratiques contraires aux prescriptions scolaires, à l'instar des conduites *hackers* dans une « totale » maîtrise des outils et environnements numériques :

• Laure : « j'ai un élève qui fait l'exercice et tout à coup, l'enseignante, elle a le dos tourné et puis, il se dit : "Ah, je vais **aller sur un site pornographique**", donc il fait **quelque chose de pas légal**, lors de l'activité, pendant le travail, pendant l'activité, **on le met où ?** Il y a de la **fluidité**, il y a tout ça, il sait **s'en servir [...]**, mais après au niveau du **civisme**, **on le met à quel étage ? [...]** justement je ne sais pas où ça se trouve dans ce schéma parce qu'il **est que positif ce schéma ou bien ? [...]** **Les hackers ou comme ça, ils vont où là-dedans ?** »

- 26 Néanmoins, bien que ses remarques troublent le cadre scolaire et ses paradoxes, elle ne semble pas en mesure de s'en extraire, privilégiant plutôt un questionnement quant à ses marges de manœuvre. Cette incertitude la conduit à chercher une validation du côté de l'expérimentatrice, alors que dans le modèle DECiN, la fluidité dans les usages peut s'envisager sans que cela implique une conscience civique ou une sensibilité à la question de la solidarité. À nouveau, il semble que la CN ne soit envisageable ici qu'inscrite dans la forme scolaire où tout comportement hors norme – voire dépassant le cadre réglementaire de l'institution – n'est pas considéré comme une forme de



participation citoyenne dans le futur, grâce à des compétences et des aisances dans les usages.

## La nécessité d'un tiers-lieu face aux limites de l'école

- 27 Nos analyses rejoignent les résultats d'une précédente étude (Tadlaoui-Brahmi et al., 2022) qui, à travers une revue systématique de la littérature (Choi, 2016) à propos des dispositifs d'enseignement de CN, révélaient de rares cas où l'apprenant·e était invité·e à critiquer les choix numériques. Ici, les enseignant·es ne s'autorisent pas une éventuelle remise en question du système numérique, puisque les pratiques, pourtant expertes mais jugées déviantes sur le plan scolaire, sont positionnées en dehors de la diversité des formes de CN exposées dans le modèle DECiN. Les résultats montrent alors que la CN peine à être pensée en dehors du cadre scolaire par les actrices sondées (qui sont des actrices de l'école interrogées à ce titre ce qui peut être un biais), alors que la numérisation appelle à des processus d'apprentissage plus horizontaux ou décentralisés (Alvarez & Payn, 2021 ; Bondolfi, 2016 ; Zaduski et al., 2018). Cette observation va de pair avec la difficulté que les institutions scolaires rencontrent dans la gestion des appareils personnels, comme les téléphones portables. Entre rejet, accompagnement dans les usages et liberté complète d'usage, c'est le premier qui semble s'imposer (Montag & Elhai, 2023), afin que l'institution puisse fonctionner dans un certain *statu quo*.
- 28 En interprétation, ces positions peuvent témoigner de l'implication enseignante au sein de l'institution. En raison de leur statut d'agent·e de la fonction publique, ces discours sont soumis au cadre institutionnel. Cette affiliation génère alors une tension interne à notre dispositif : entre, d'une part, les visées émancipatrices portées par le concept de CN et, d'autre part, les contraintes que la forme scolaire impose à ce projet. L'aporie mise en évidence constitue un point de départ à toute réflexion portant sur les enjeux de l'éducation à la CN dans le contexte éducatif actuel. Ainsi, l'éducation – même dans sa branche la plus explicitement politisée<sup>6</sup> – demeure contrainte par la forme scolaire. Ceci entre en écho avec les critiques jadis formulées par Vincent (1994) à l'endroit de la forme scolaire qu'il suppose antagoniste à toute forme de socialisation démocratique.
- 29 Le défi que pose l'institution scolaire au développement d'une CN critique peut être expliqué par l'identification de plusieurs freins. Premièrement, si l'école projette d'éduquer au politique et, à fortiori, d'accéder à cette sphère, elle revendique aussi paradoxalement un idéal de neutralité (Cavet, 2007 ; Chauvigné et al., 2022). En ce qui concerne la CN, il s'agit probablement de ne pas prescrire des usages, entre culture *hacker*, dissidente, et vectorialiste, pour ainsi dire totalitaire (McKenzie, 2006). Secondement, elle s'inscrit à l'intérieur d'un cadre précis, qui s'est édifié sur des modes d'être particuliers – l'élève est supposée·e ontologiquement autonome et rationnel·le – et de rapports typiques – le plus souvent distancés – à des savoirs spécifiques, habituellement désincarnés et issus de l'académie (Vincent, 1994). On constate la place marginale laissée au rapport praxéologique (Bourdieu, 1977), aux expériences de l'apprenant·e ainsi qu'aux formes d'expressions corporelles et émotionnelles qui sont à la source, pourtant, de l'expérimentation politique. Ces modes scolaires de socialisation, qui nécessitent l'intériorisation de dispositions langagières (Bernstein, 1975), corporelles ou encore temporelles, s'opposent ainsi aux formes d'appropriation et d'expressivité enfantines (populaires). Pour les environnements et artéfacts

numériques, cela rend difficile l'intégration des usages personnels, parfois transgressifs, dans le contexte institutionnel, avec notamment de nombreuses interdictions des téléphones portables, amenant de facto des situations pédagogiques partant de scénarii préétablis et non des usages réels à interroger.

- 30 Ainsi, l'éducation à la CN semble aussi être synonyme d'une préparation à l'agir politique, au sens d'une praxis de réflexion et de délibération. Dans ce cas, elle n'a d'autre choix que de déborder de l'espace scolaire, au sens institutionnel du terme. Les enseignantes sont ainsi confrontées à une forme d'injonction paradoxale entre la mise en place de l'éducation numérique à l'école publique et une forme scolaire parfois perçue comme un frein au développement de la CN. Alors, que se passerait-il si l'on faisait jouer ce modèle dans d'autres contextes ? À ce stade de notre analyse, il apparaît que le concept de tiers-lieux, envisagés comme espaces hybrides et ouverts, offre un cadre d'expérimentation particulièrement fertile, en autorisant, bien au-delà d'un périmètre scolaire normatif, un dialogue entre savoirs académiques et pratiques sociales (Fredriksson & Duriaux, 2018). Clarifions ici quelques-unes des opportunités que ce type de dispositif permet d'ouvrir.
- 31 Depuis les années 2000, en réponse aux multiples crises sociétales, l'intérêt pour les tiers-lieux s'est progressivement accru, ces espaces étant jugés propices à l'émergence de nouvelles formes d'interactions sociales et politiques (Dagonneau, 2022). Situés en marge des circuits traditionnels, les tiers-lieux n'ont pas vocation à se substituer aux structures existantes, mais leurs initiateurices s'efforcent de concevoir des alternatives pédagogiques, fondées sur des formes nouvelles d'apprentissage collaboratif. Cette souplesse structurelle permet d'accueillir l'évolution rapide des pratiques numériques, rendue nécessaire par la diversité des publics auxquels ces espaces se destinent. De même, leur finalité affichée de construire des communs (Sauvêtre, 2016), permet aux participantes, quel que soit leur parcours antérieur, d'actualiser leurs savoirs et compétences, en interaction (Fredriksson & Duriaux, 2018). Ces espaces apparaissent ainsi comme un terreau propice, permettant d'accompagner une réflexion qui croise « éducation populaire politique » et éducation à la CN.

## Ce que l'éducation populaire interroge de l'école publique ?

- 32 Avant d'entamer cette réflexion, soulignons les défis conceptuels rencontrés par toute personne non familière avec les principes et méthodes de l'éducation populaire, aussi divers que soient les mouvements qui lui sont liés (Christen & Besse, 2017), mais désireuse d'en interroger les opportunités. En tant que chercheuses en éducation numérique, nous avons documenté les limites des actions possibles du système éducatif institutionnel pour le développement d'une CN critique. Il semble qu'à priori, les apports de l'éducation populaire puissent à la fois offrir un espace nouveau pour la formation numérique, mais aussi inviter l'éducation numérique institutionnelle à s'interroger.
- 33 S'il n'est pas aisé de proposer, sans risquer de la réduire, une définition stabilisée de l'éducation populaire en raison de ses ramifications, qui portent encore aujourd'hui la marque des nombreuses réformes pédagogiques dont elle a été l'objet<sup>7</sup>, nous pouvons tout de même dégager certaines lignes de force. Des contributions historiques récentes (Buttier et al., 2022) fournissent un panorama de ses usages passés et contemporains, traduisant un regain d'intérêt dans les discours politiques et scientifiques. Si les

référents sociologiques de l'éducation populaire s'articulent autour des enjeux d'engagement, de (dé)politisation, etc., explorer son histoire permet aussi de se rendre compte de la part de mythologie dont elle est bercée et de la manière dont ses actrices s'y rapportent pour justifier et légitimer leur engagement. Ainsi, l'éducation populaire est présentée parfois comme un concept « parapluie » servant essentiellement à désigner « un discours, venant qualifier des pratiques de militants » (Tétard, 2007, p. 75). Force est donc de constater que les valeurs et grands principes partagés par une grande partie des structures d'éducation populaire, qu'il s'agisse de collectifs, d'associations militantes ou autres, sont parfois formulés de manière très évasive de façon à attirer un large auditoire. L'éducation populaire apparaît ainsi comme un objet vaste et protéiforme, aux contours parfois opaques ou alors très institutionnalisés<sup>8</sup>. Affinons donc notre définition pour saisir la participation de l'éducation populaire à l'éducation numérique et à l'interrogation des cadres institutionnels pour le développement de la CN. Il s'agit de voir l'éducation populaire comme un miroir permettant de refléter les contradictions du système éducatif institutionnel.

- <sup>34</sup> Historiquement, de larges pans de l'éducation populaire se sont très tôt posés la question d'une politisation de l'éducation (Maurel, 2000, 2010). Il s'est agi de contourner les pratiques scolaires institutionnelles jugées inaptes à développer un rapport engagé au savoir (Charlot, 1997). Or, le numérique relève, comme toute technique, d'un fait politique<sup>9</sup> (Wiener, 1964 ; Selwyn, 2022). Afin d'éviter toute ambiguïté conceptuelle, nous choisissons – parmi la variété des approches susceptibles d'éclairer notre objet – le cadre proposé par Alexia Morvan, dont le travail doctoral dense et stimulant a contribué à tracer les contours d'une « éducation populaire politique ». Ce dernier qualificatif lui permet d'englober toutes les approches initiées « en son nom » dans ce champ et visant « explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation<sup>10</sup> et de la transformation sociale » (2011, p. 14). À partir de cette proposition nominaliste, nous nous orientons vers une perspective davantage matérialiste. Ainsi, nous choisissons d'élargir la définition ambitieuse élaborée par Morvan à tous les projets éducatifs ne se revendiquant pas explicitement de l'éducation populaire. Cette extension conceptuelle nous permet d'adopter une définition plus contextualisée et réaliste de l'éducation populaire (Lebon & de Lescure, 2016a), en privilégiant le récit des pratiques des actrices en contexte<sup>11</sup> plutôt que celui des organisations.
- <sup>35</sup> Ce choix conceptuel semble cohérent avec l'ambition de notre analyse, car il permet d'envisager les éléments critiques de l'éducation numérique, ou le haut du modèle DECiN, qui semblait problématique pour les actrices de l'éducation institutionnelle. La proposition de Morvan (2011) s'articule autour de trois grandes finalités, à savoir (1) la critique d'un partage inégal, (2) le travail d'un imaginaire sociopolitique alternatif et (3) des actes collectifs visant la transformation de la société. Elle rejoint celle de Maurel qui définit l'éducation populaire comme « l'ensemble des pratiques éducatives et culturelles qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation des individu[e]s et du peuple, et augmentent leur puissance démocratique d'agir » (2010, p. 82) et dont l'intérêt se situe au plan du répertoire d'action qu'il décrit : (1) critique de la démocratie formelle (2) développement d'une forme d'intelligence politique et collective, (3) pratique d'expériences concrètes de la démocratie, (4) interconnexion des savoirs pratiques et théoriques indissociables, (5) mise au jour et critique sociale de la domination, (6) apprentissage par le conflit. À

ces démarches singulières s'ajoute le développement de savoirs d'ordres civiques, politiques et culturels en vue de construire des référents communs (Richez, 2004).

- 36 Au plan des applications réelles, on assiste à l'émergence d'« une préoccupation grandissante concernant le renouvellement des pratiques émancipatrices et des outils d'analyse critique des enjeux sociaux, culturels et politiques » (Boucher-Petrovic, 2013, p. 311). Comme cela a déjà été signalé, si les traditions de pensée à partir desquelles l'« éducation populaire politique » s'est élaborée sont plurielles et parfois conflictuelles (professionnalisation, (dés)institutionnalisation, etc.), on y observe néanmoins des référents autour de « manières de faire », d'« intentions » et de « valeurs pédagogiques » (de Lescure & Porte, 2017, p. 1). En effet, les approches qui se réclament d'une éducation populaire se démarquent des modèles pédagogiques institutionnels, jugés contraignants, en cherchant à promouvoir des méthodes alternatives de transmission des savoirs. Ainsi, le succès de cette éducation « repose moins sur la place réservée à l'enseignement d'une discipline que sur le fonctionnement même de l'école [populaire] comme réalité éthique et politique » (Monjo, 1998, p. 118).
- 37 Ces premiers éléments de contexte invitent à croire que les réflexions et pratiques des tenants d'une « éducation populaire politique » sont susceptibles d'ouvrir des perspectives stimulantes pour repenser les promesses et applications de l'éducation à la CN. Étant donné la diversité des milieux à partir desquels elle s'est constituée, l'« éducation populaire politique » semble être un observatoire privilégié pour questionner les promesses et impasses d'une éducation scolaire à la CN. En partant des marges de l'école, nous souhaitons ainsi étudier les possibilités offertes par ses dispositifs, du point de vue de la culture numérique à transmettre, et les comparer aux finalités de la CN. D'autre part, nous envisagerons des voies de dépassement des obstacles institutionnels.

## Ce qu'un croisement permet, malgré toutes ses ambivalences

- 38 *La démocratie n'a pas encore trouvé les formes d'éducation qui permettraient l'émancipation* Laboratoire en sciences de l'éducation de Rennes (CREAD, cité par Morvan, 2011, p. 164).
- 39 Dans cette section, nous examinerons la pertinence d'un croisement entre « éducation populaire politique » et « éducation à la CN ». D'une part, nous nous demanderons comment les principes fédérateurs et configurations alternatives de cette éducation, à fortiori ses approches les plus emblématiques, sont susceptibles de nourrir le projet consistant à faire de l'éducation à la CN une finalité pour l'école.
- 40 En nous appuyant sur les trois finalités de l'éducation populaire préalablement présentées (Morvan, 2011), qui synthétisent bien, à notre sens, les promesses portées par ce courant, nous proposons des pistes réflexives permettant de (re)penser les formes que peut revêtir la CN. Voici les approches éducatives susceptibles de l'accompagner :
- 41 **(1) la critique d'un partage inégal**
- 42 La numérisation suscite des préoccupations en matière d'inégalité. Cela est éprouvé. Les disparités en termes d'accès, d'usage et de concrétisation sur le marché de l'emploi des opportunités offertes par l'horizon technologique relèvent principalement de déterminants sociaux et culturels (Collet, 2019 ; Granjon, 2022). Ces distributions et

objectivations inéquitables, ou « capitaux numériques différenciés », si l'on se réfère à l'appareil critique bourdieusien (Archias et al., 2019), méritent d'être questionnées à l'aune des processus éducatifs (institutionnels), lesquels participent également au renforcement de ces inégalités<sup>12</sup>. Ainsi, tout porte à croire que le croisement des deux objets soulèvera des enjeux de conscientisation critique des dimensions structurelles des rapports de pouvoir, qui doivent être discutés.

#### 43 **(2) le travail d'un imaginaire sociopolitique alternatif**

44 À l'école publique, le terme « numérique » suscite généralement des positions dichotomiques. Entre le rejet des écrans et l'urgence d'intégrer les IA à l'école, il semble que la technique soit souvent conceptualisée comme une force s'imposant. Ainsi, l'école se retrouve souvent dans une position passive d'acceptation ou de rejet. Or, dans des initiatives hors institution, un numérique différent émerge, celui de la bricole, du *do-it-yourself* (Le Goïc-Auffret & Porte, 2023), d'une certaine forme d'artisanat, à l'instar de l'espace *Noisebridge*<sup>13</sup> offrant une communauté technologique créative et démocratique, où l'on apprend à prendre soin des outils techniques qui nous augmentent, jusqu'à les créer, les reconditionner, les détourner... Il est peut-être là l'imaginaire de l'éducation populaire numérique qui devrait influencer l'éducation numérique institutionnelle ?

45 En substance, les approches d'éducation populaire se caractérisent par la promotion de pratiques éducatives collectives et horizontales, reposant sur la démocratisation d'une culture participative avec un partage des pôles d'expertise et la création d'espaces de contestation et délibération (Lebon & de Lescure, 2016b). Ainsi, les possibilités éducatives ouvertes par cette éducation et leurs visées démocratiques sous-jacentes entrent en écho avec celles offertes par l'horizon technologique (et ses propriétés sociotechniques). Mentionnons les espaces numériques en réseau avec les outils de sociabilité tels que les forums, les réseaux sociaux, les plateformes de visioconférences, etc., ou encore les projets collectifs (blogs, wikis, etc.) qui invitent tous, à leur façon, à repenser les temps, lieux de production et de délibérations citoyennes, moyens de diffusion, modes d'organisation, etc. (Blondiaux & Fourniaux, 2011 ; de Lescure & Porte, 2017). Cette démocratisation et décentralisation de l'information par les médias, appropriées à bien des égards par certains pionnier-es de l'« éducation populaire politique », avaient été envisagées et portées par les précurseureuses du Web et, plus récemment, par les tenant-es d'une culture du libre et certaines communautés *hacker*. Cependant, de telles pratiques nécessitent de développer des connaissances, des compétences et des capacités de vivre-ensemble.

#### 46 **(3) des actes collectifs transformant la société**

47 Est-ce que l'école, dans sa forme institutionnelle, pourrait se rapprocher des entités promouvant une autre culture du numérique ? En les préfigurant, en les visitant, en les écoutant, en les observant, en acceptant leur proposition, en co-construisant un numérique dont les valeurs émancipatrices auraient été explicitées ?

48 À la lumière de ceci et si l'on s'en tient au cadre ouvert par l'« éducation populaire politique », la figure *hacker*, qui rappelons-le avait été exclue du modèle DECiN et, de fait, privée de CN, pourrait être envisagée autrement. Cette figure pourrait incarner des valeurs de solidarité en lien avec la redistribution des savoirs à la communauté et agir en vue de la justice sociale. Ce sont des compétences et des valeurs qui occupent les plus hauts niveaux du modèle DECiN. De même, l'acte de tricherie de l'adolescent pourrait intégrer le modèle si l'on suppose que son intention est de dénoncer les droits

d'auteurices et de critiquer à cette occasion les normes de la communication en vue d'une démocratisation des savoirs. On pourrait aussi souligner son ingéniosité à trouver des voies clandestines si l'on retient sa capacité à déjouer voire subvertir les prescrits institutionnels.

- 49 De même, ces comportements *hackers* et tricheurs pourraient être perçus comme résultant de forme de résistance critique (Choi, 2016) contre un système scolaire en marge des avancées techniques et que ces conduites invitent à remettre en question. À ce titre, Luc (cité dans Morvan, 2011, p. 321) rappelle, lors d'une intervention, que l'une des missions de l'« éducation populaire politique » consiste à « être un champ où la société civile se met elle-même en conflit, en débat et en interrogation par rapport à la puissance publique et par rapport au marché parce que ce sont des systèmes d'intérêts différents, contradictoires ».
- 50 En fin de compte, prendre en compte, plutôt que rejeter, ces deux conduites « furtives » (Damasio, 2021), pourrait enrichir nos acceptions de la culture et de la CN. La pertinence d'une articulation entre l'« éducation populaire politique » et numérique est synthétisée par le CNAJEP (2010, p. 3) dans le paragraphe suivant :
- « 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 contenus que l'éducation populaire peut redonner sens à l'idée d'un espace numérique citoyen. »
- 51 Relevons maintenant les limites d'une telle rhétorique. Premièrement, si ces méthodes s'avèrent pertinentes pour penser le développement d'une CN critique, il semble néanmoins difficile de les imaginer fonctionner à l'intérieur de l'école, dans la mesure où ces approches militent pour une critique radicale des fondements de l'éducation institutionnelle et des entités qui la perpétuent.
- 52 Deuxièmement, d'après Boucher-Petrovic (2008), si les interactions entre artefacts numériques et « éducation populaire politique » suscitent un engouement pour les méthodes que leur alliance renouvelle, il convient de ne pas perdre de vue, dans le processus parfois ambivalent d'instrumentalisation et le choix des méthodes, les intentions pédagogiques et politiques sous-jacentes. Une précaution à laquelle nous invite également Emmanuel Porte (2021, paragr. 6) :
- « De la même manière que des techniques d'animation (exercice d'intelligence collective avec des Post-its par exemple) ne peuvent à elles seules caractériser l'Éducation populaire, les outils numériques utilisés prennent sens à la condition d'être articulés avec un horizon éducatif formulé. »
- 53 L'invisibilisation de la question politique est thématisée par Lawrence Lessig (2000) dans son texte *Code is Law*. Il y formule l'avertissement suivant « si nous ne comprenons pas en quoi le cyberspace peut intégrer, ou déplacer, certaines valeurs de nos traditions constitutionnelles, nous perdrons le contrôle de ces valeurs. La loi du cyberspace – le code – les supplantera » (Lessig, 2000, paragr. 5) [notre traduction].
- 54 Troisièmement, on peut interroger le rôle de l'« éducation populaire politique » dans la promotion de compétences techniques. Ne doit-elle pas, en accord avec ses principes fondateurs, s'inscrire à contrecourant de ces développements consuméristes ? Néanmoins, il semble plutôt difficile de ne pas s'engager dans une forme d'éducation à



la CN puisqu'elle prolonge – elle aussi – la lutte contre les inégalités, une des missions centrales de l'« éducation populaire politique ».

- 55 En fin de compte, penser cette éducation au service d'une CN suppose une réflexion à l'occasion de laquelle le rapport de chaque utilisatrice à la numérisation est interrogé, au risque que les logiques intrinsèques aux outils et environnements numériques, révélatrices des rapports de pouvoir et de domination, ne supplantent les visées pédagogiques. Il s'agit alors de faire jouer les défis que pose l'éducation à la CN, à savoir une médiatisation réfléchie de nos activités et du monde social, avec la convivialité, la praxis, l'engagement traduisant la volonté d'un retour au politique qui est au cœur des dispositifs d'« éducation populaire politique », ceci permettra, peut-être, d'ouvrir une réflexion sur la nécessité de tiers lieux qui interrogeront, sans doute, les cadres institutionnels.

## Conclusion

- 56 Dans un premier temps, nos observations ont montré la difficulté pour les enseignantes interrogées, collaboratrices de la fonction publique, à concevoir une éducation à la CN autonome au cadre scolaire, c'est-à-dire désinstitutionnalisée.
- 57 Dans un second temps, les opportunités offertes par les dispositifs technologiques articulés aux finalités et référents de l'« éducation populaire politique » nous ont permis d'entrevoir de nouvelles voies pour expérimenter les formes possibles de CN. D'une part, les démarches généralement ignorées, mais singulières qui se déploient dans les contextes de l'« éducation populaire politique » et du numérique constituent une ressource permettant de nourrir les réflexions sur les pratiques scolaires actuelles et de repenser leurs limitations. D'autre part, croiser la réflexion sur les ambitions de l'« éducation populaire politique » et la CN nous a permis de relativiser les opportunités d'émancipation que l'on attribue généralement aux configurations des technologies, en replaçant au cœur de la réflexion le projet pédagogique et politique.
- 58 Le recours aux tiers-lieux permet d'envisager des espaces d'explorations à mener. Reste à saisir comment l'institution scolaire peut faciliter ou soutenir la mise en place de ces espaces invitant parfois à la bifurcation, dans une articulation avec l'éducation populaire.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez, L., & Payn, M. (2021). La numérisation de l'école au prisme de la citoyenneté. *Éthique en éducation et en formation : Les dossiers du GREE*, 11, 64-82. <https://doi.org/10.7202/1084197ar>
- Archias, P., Vallipuram, T., Manouvrier, S., & Barelier, L. (2019). *Capital numérique. Pouvoir d'agir des habitants des quartiers prioritaires*. Le Lab Ouishare Chronos.
- Baczko, B. (1982). Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Garnier.



- Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Éducatons*, 17(1), 25-40. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2019.0363>
- Bazin, H. (2018). La centralité populaire des tiers-espaces. *L'Observatoire*, 52(2), 91-93. <https://doi.org/10.3917/lobs.052.0091>
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Minuit.
- Besse, L., Chateigner, F., & Ihaddadene, F. (2016). L'éducation populaire. *Savoirs*, 42(3), 11-49. <https://doi.org/10.3917/savo.042.0011>
- Blondiaux, L., & Fourniau, J. M. (2011). Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : Beaucoup de bruit pour rien ? *Participations*, 1(1), 8-35. <https://doi.org/10.3917/parti.001.0008>
- Bondolfi, T. (2016). Citoyens du Net : Le 1<sup>er</sup> manuel d'eculture générale au travail, en formation, en famille. Édition Yinternet.org.
- Boucher-Petrovic, N. (2008). La société de l'information « appropriée » par l'éducation populaire : une tradition en question. *tic&société*, 2(2). <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.528>
- Boucher-Petrovic, N. (2013). Pour une recherche critique en communication dans le champ de l'éducation populaire. Dans O. Oumar & É. George (dirs.), *Où [en] est la critique en communication ? : actes du colloque international, 7-11 mai 2012* (pp.297-314). GRICIS.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Brotcorne, P. (2022). Technologies numériques et inégalités. Les travaux empiriques sur les pratiques numériques juvéniles en éducation. Dans S. Collin, J. Denouël, N. Guichon & E. Schneider (dirs.), *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques* (pp. 85-115). Presses des Mines.
- Bullich, V., & Clavier, V. (2018). Production des données, « production de la société ». Les Big Data et algorithmes au regard des Sciences de l'information et de la communication. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 192(2), 5-14. <https://doi.org/10.3917/enic.025.0005>
- Buttier, J.-C. (2021). L'élaboration collective d'une pédagogie anti-autoritaire. Anarcho-syndicalisme et éducation à la veille de la Première Guerre mondiale. *Zilsel*, 2(9), 237-256. <https://www.cairn.info/revue-zilsel-2021-2-page-237.htm>
- Buttier, J. C., Roullier, C., & Sandras, A. (2022). *Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (XIXe-XXIe siècles)*. Publications des Archives nationales.
- Cardon, D. (2019). *Culture numérique*. Presses de Sciences Po.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN. Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Cavet, A. (2007). L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société. *Lettre d'information de la VST*, 27, 1-18. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/27-mai-2007.pdf>
- Chauvigné, C., Fabre, M., & Monjo, R. (2022). La neutralité à l'école : Entre repères, apprentissages et postures. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 64. <https://doi.org/10.4000/edso.18910>
- Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 1-43. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>

- Christen, C., & Besse, L. (dirs.). (2017). *Histoire de l'éducation populaire, 1815-1945*. Presses universitaires du Septentrion.
- Collet, I. (2019). *Les oubliées du numérique*. Le Passeur.
- Collin, S. (2021). L'éducation à la citoyenneté numérique : Pour quelle(s) finalité(s) ? *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085303ar>
- Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire. (2010). *Éducation Populaire et Numérique : Des démarches et des outils pour s'émanciper*. [https://www.cnajep.asso.fr/wp-content/uploads/2019/07/PositionnementEducPopNumerique\\_9nov10.pdf](https://www.cnajep.asso.fr/wp-content/uploads/2019/07/PositionnementEducPopNumerique_9nov10.pdf)
- Commission européenne. (2019). *L'éducation numérique à l'école en Europe. Rapport Eurydice*. Office des publications de l'Union européenne.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2021). *Plan d'études romand*. CIIP. <https://plandetudes.ch/>
- Dagonneau, M. (2022). Les tiers-lieux en France, laboratoires de nouvelles solidarités socio-spatiales ? *Bulletin de l'association de géographes français. Géographies*, 99(3), 435-457. <https://doi.org/10.4000/bagf.9973>
- Damasio, A. (2021). *Les furtifs*. Gallimard.
- De Lescure, E., & Porte, E. (2017). Introduction : Politiser l'éducation populaire, un « réenchantement » ? *Agora débats/jeunesses*, 76(2), 53-63. <https://doi.org/10.3917/agora.076.0053>
- Devrièsère, V. (2019). La citoyenneté numérique. *Revista Universitara de Sociologie*, (h.s. 2), 82-88.
- Dubigeon, Y. (2024, mai 27-28). *L'éducation populaire : Quel(s) projet(s) politique(s)* [Conférence]. Pratiques pédagogiques de l'éducation populaire : Histoires et actualités d'un projet politique, Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier.
- Duby, G. (1991). *Le temps des cathédrales : L'art et la société, 980-1420*. Gallimard.
- Ellul, J. (2012). *Le bluff technologique*. Pluriel.
- Flaxman, S. R., Goel, S., & Rao, J. M. (2016). Filter bubbles, echo chambers, and online news. *Public Opinion Quarterly*, 80(S1), 298-320. <https://doi.org/10.1093/poq/nfw006>
- Forquin, J. C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck.
- Fredriksson, S., & Duriaux, Y. (2018). Tiers lieux libres et open source : repolitisation des pratiques et mécanismes de reconnaissance au sein de configurations collectives. *L'Observatoire*, 52(2), 56-58. <https://doi.org/10.3917/lobs.052.0056>
- Granjon, F. (2022). *Classes populaires et usages de l'informatique connectée. Des inégalités sociales-numériques*. Presses des Mines.
- Hintz, A., Dencik, L., & Wahl-Jorgensen, K. (2019). *Digital Citizenship in a Datafied Society*. Polity Press.
- Hollandsworth, R., Donovan, J., & Welch, M. (2017). Digital Citizenship: You Can't Go Home Again. *TechTrends*, 61(6), 524-530. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0190-4>
- hooks, b. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Illich, I. (2015). *Une société sans école*. Points.
- Illich, I. (2021). *La Convivialité*. Poche.

- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113-138.
- Laborderie, P. (2011). Voix-off et film-fable : Le cinéma d'éducation populaire à l'épreuve du parlant. *Cahiers de Narratologie*, 20. <https://doi.org/10.4000/narratologie.6332>
- Lebon, F., & de Lescure, E. (2016a). L'éducation populaire, entre réalisme et nominalisme. Dans F. Lebon & E. de Lescure (dirs.), *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle* (pp. 9-26). Éditions du Croquant.
- Lebon, F., & de Lescure, E. (2016b). *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Éditions du Croquant.
- Le Goïc-Auffret, A., & Porte, E. (2023). Comment le numérique peut-il servir un projet d'éducation populaire et de culture scientifique ? *Cahiers de l'action*, 61(2), 74-82. <https://doi.org/10.3917/cact.061.0074>
- Lessig, L. (2000, janvier 1er). Code is law. *Harvard magazine*. <https://www.harvardmagazine.com/2000/01/code-is-law.html>
- Liefooghe, C. (2018). Les tiers-lieux à l'ère du numérique : diffusion spatiale d'une utopie socio-économique. *Géographie Économie Société*, 20(1), 33-61.
- Mariën, I., Baelden, D., & Iordache, C. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A Quick-Scan Analysis of 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6-30. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-2>
- Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation*. L'Harmattan.
- McKenzie, W. (2006). *Un manifeste hacker*. Criticalsecret Éditions.
- Monjo, R. (1998). L'éducation à la citoyenneté. Socialisation républicaine ou socialisation démocratique. Vers une socialisation démocratique. Théétète Éditions.
- Montag, C., & Elhai, J. D. (2023). Do we need a digital school uniform? Arguments for and against a smartphone ban in schools. *Societal Impacts*, 1(1-2). <https://doi.org/10.1016/j.socimp.2023.100002>
- Mora, L., Kummitha, R. K. R., & Esposito, G. (2021). Not everything is as it seems: Digital technology affordance, pandemic control, and the mediating role of sociomaterial arrangements. *Government Information Quarterly*, 38(4). <https://doi.org/10.1016/j.giq.2021.101599>
- Morvan, A. (2011). Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne [Thèse de doctorat, Université Paris 8].
- Passeron, J. C., & Bourdieu, P. (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie de la pédagogie. Éditions Cérès.
- Porte, E. (2021). Innovations techniques et modernité éducative : l'éducation populaire dans la culture numérique. *Informations sociales*, 202(1), 80-89. <https://doi.org/10.3917/inso.202.0080>
- Poujol, G. (2005). Éducation populaire : une histoire française. *Hermès, la revue*, 42(2), 126-130. <https://doi.org/10.4267/2042/8993>
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.
- Richez, J. C. (2004). La mémoire légendaire de l'éducation populaire. *Revue éditée par le GREP*, 181, 106-114. <https://ressources.cemea-pdll.org/IMG/pdf/memoire-legendaire-educ-popul.pdf>

- Sauvêtre, P. (2016). Quelle politique du commun ? Les cas de l'Italie et de l'Espagne. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.5674>
- Selwyn, N. (2016). Is Technology Good for Education? Polity.
- Selwyn, N. (2022). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (3<sup>e</sup> éd.). Bloomsbury Academic.
- Tadlaoui-Brahmi, A., Alvarez, L., & Buttier, J.-C. (2023a). Vers un modèle théorique interdisciplinaire de Didactique d'Éducation à la Citoyenneté numérique. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(1), 27-39. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.1.3>
- Tadlaoui-Brahmi, A., Buttier, J.-C., & Alvarez, L. (2023b, septembre). Questionner un modèle d'éducation à la citoyenneté numérique grâce aux visées démocratiques rapportées par les enseignant·es. Un pas de plus pour l'éducation numérique ? [communication]. 4<sup>e</sup> Colloque de la Communauté du savoir - Formation supérieure et digitalisation, Bienne, Suisse.
- Tadlaoui-Brahmi, A., Çuko, K., & Alvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348>
- Vincent, G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. PUL.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*. 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Volland, B., Wimmer, K., Weber, M., Buchser-Heer, N., Jeitziner, M., Klausling, A., Ziörjen, I., Ritz, M. E., & Graber, S. (2021). *La numérisation dans l'éducation*. Educa. [https://www.educa.ch/sites/default/files/2021-11/La\\_numerisation\\_dans\\_l\\_education.pdf](https://www.educa.ch/sites/default/files/2021-11/La_numerisation_dans_l_education.pdf)
- Wiener, N. (1964). *God and Golem, Inc. A Comment on Certain Points where Cybernetics Impinges on Religion*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/3316.001.0001>
- Zaduski, J. C. D., Lopes, R. B., & Junior, K. S. (2018). Initial considerations about a rhizomatic learning environment. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 13(esp1), 489-499. <https://doi.org/10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11442>

## NOTES

1. Le mouvement cyberlibertarien émerge au courant des années 1990 avec l'essor d'Internet. Inspirée de la contre-culture des années 1960, son idéologie se fonde sur l'idée que les technologies numériques permettraient d'accéder à une société de partage d'information en réseaux, plus ouverte et libre, décentralisée et affranchie de tout contrôle étatique. Cette vision enchantée, voire utopique quant au potentiel émancipateur des technologies, a très vite été rattrapée par les réalités sociologiques, mettant ainsi en doute les promesses portées par la démocratisation de l'Internet (Hintz et al., 2019).
2. Wikipédia. (n.d.). *One Laptop per Child*. Wikipédia. Version consultée le 13 janvier 2025. Récupéré de [https://fr.wikipedia.org/wiki/One\\_Laptop\\_per\\_Child](https://fr.wikipedia.org/wiki/One_Laptop_per_Child)
3. Wikipédia. (n.d.). *Hole in the Wall (Initiative)*. Wikipédia. Version consultée le 13 janvier 2025. Récupéré de [https://de.wikipedia.org/wiki/Hole\\_in\\_the\\_Wall\\_\(Initiative\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Hole_in_the_Wall_(Initiative))
4. Cette allégorie est toutefois à nuancer dans la mesure où la cathédrale gothique était assez « désordonnée », car construite sans plan prédéfini. Elle reposait sur un jeu de rapports et de gabarits reproduits tant que la structure... ne s'effondrait pas (Duby, 1991).

5. La datafication désigne le processus par lequel un ensemble d'informations sociales, économiques, culturelles, etc., jadis non codifiables et non quantifiables, devient calculable, exploitable et gouvernable par les technologies (Bullich & Clavier, 2018).
6. Dans les années 1990, le vocabulaire politique et académique s'articule autour des questions de socialisation politique (éducation à la citoyenneté, à la démocratie radicale, à la conflictualité démocratique, etc.). Il s'agit de dépasser une éducation jusqu'alors strictement civique. C'est par exemple, l'objectif que se donne les « éducations à » (Barthes, 2017) qui visent à faire émerger des controverses en proposant d'échanger sur des questions de société, en proposant des dispositifs d'expérimentation politiques dans l'école (délibération, débat, etc.).
7. Le caractère impalpable de ce domaine résulte, sans doute, de l'usage croissant de ce terme en dehors des cercles spécialisés et des mutations épistémiques et pratiques qui continuent de parcourir le champ (Besse et al., 2016).
8. Si, historiquement, il paraît complexe de déconnecter éducation institutionnelle et populaire, car la seconde est conçue comme un prolongement de la première, il convient de rappeler que la Ligue de l'enseignement en France, un mouvement laïque d'éducation populaire, est tenue par des instituteurices détachées de l'éducation nationale (Poujol, 2005). Notons cependant que les 20 dernières années ont vu ce modèle de détachement être mis à mal par l'évolution des effectifs enseignants et leur « rapatriement » en classe.
9. Avec cette intéressante formule, Bronislaw Baczkowski, spécialiste des Lumières et de la Révolution française, rappelle que l'éducation est d'abord un fait politique : l'éducation est « le déterminant et le déterminé de toute politique » : « Autrement dit, la ténacité du rêve pédagogique était une des conditions de possibilités des expériences éducatives réitérées pendant la période révolutionnaire. La pédagogie et ainsi tour à tour, le déterminant et le déterminé d'une politique » (1982, p. 17).
10. Dubigeon (2024) interroge, à cet égard, l'invisibilisation des projets les plus radicaux à visées explicitement émancipatrices de l'histoire de l'éducation populaire.
11. On peut citer les travaux en pédagogie critique, radicale et féministe de penseuses telles que Paolo Freire ou encore bell hooks. D'après Dubigeon (2024), ces théorisations, nées de mouvements sociaux, questionnent et nourrissent les pratiques et acceptions de l'« éducation populaire politique ».
12. Il s'agit de tout le travail de la sociologie critique sur les curricula cachés (Forquin, 1989) depuis la sociologie de la reproduction sociale (Passeron & Bourdieu, 1970) jusqu'aux pédagogies critiques et féministes (hooks, 2014).
13. Noisebridge. (s. d.). *Noisebridge*. Version consultée le 13 janvier 2025. Récupéré de <https://www.noisebridge.net/wiki/Noisebridge>

---

## RÉSUMÉS

Cet article interroge les limites inhérentes au cadre scolaire institutionnel face aux finalités de l'éducation à la citoyenneté numérique (CN). S'appuyant sur trois communautés de pratiques menées auprès d'enseignantes du primaire, notre analyse met en lumière les contraintes structurelles qui limitent la capacité de l'école, et celle de ses représentant·es, à appréhender pleinement la diversité des pratiques de CN. Dans ce contexte, les principes fondamentaux de l'« éducation populaire politique », tels que conceptualisés par Morvan (2011), émergent comme une voie prometteuse de dépassement. Cette approche, inscrite dans des enjeux d'émancipation

et de participation active, constitue un cadre favorable à une réflexion critique sur les modes d'apprentissage de la CN. À cet égard, notre discussion suggère le recours aux tiers-lieux, définis comme espaces d'expérimentation pédagogique et formalisés hors des injonctions institutionnelles. En définitive, cet article vise à nourrir la réflexion sur les limites des circuits éducatifs institutionnalisés, dans le but de mieux répondre aux enjeux d'une CN critique et engagée, sous réserve que cet objectif soit effectivement poursuivi.

This article explores the inherent limitations of the institutional school context in achieving the goals of digital citizenship education (DC). Based on three communities of practice involving primary school teachers, our analysis highlights the structural constraints that hinder schools and their stakeholders from fully seize the diversity of DC practices. Consequently, the principles of “political popular education”, as conceptualized by Morvan (2011), emerge as a promising approach to overcoming these limitations. Rooted in issues of emancipation and active participation, this approach provides a favorable framework for critical discussion about DC learning methods. We suggest the use of third places, defined as pedagogical experimentation spaces established outside institutional constraints. Ultimately, this article encourages the study on the limits of institutionalized educational systems, with the goal of better addressing the challenges of a critical and engaged DC, provided this objective is effectively pursued.

## INDEX

**Keywords :** digital citizenship, digital culture, political popular education, third place

**Mots-clés :** citoyenneté numérique, culture numérique, éducation populaire politique, tiers-lieu

## AUTEURS

**ANIA TADLAOUI-BRAHMI**

Université de Genève / Genre - Rapports intersectionnels, Relation éducative (G-RIRE)

**LIONEL ALVAREZ**

Université de Fribourg

**JEAN-CHARLES BUTTIER**

Université de Genève / Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Édhice)