Document generated on 05/21/2024 6:19 p.m.

Éducation et francophonie

Les cultures civiques au sein d'un organisme associatif à l'épreuve de la COVID-19
Civic cultures in a member organization facing the COVID-19 crisis
Las culturas cívicas en el seno de un organismo asociativo a la prueba de la COVID-19

Gwénaëlle André

Volume 49, Number 2, Fall 2021

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1085301ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1085301ar

See table of contents

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

Explore this journal

Cite this article

André, G. (2021). Les cultures civiques au sein d'un organisme associatif à l'épreuve de la COVID-19. *Éducation et francophonie*, *49*(2). https://doi.org/10.7202/1085301ar

Article abstract

Several national resource repositories include digital citizenship as part of their digital learning program, a term described as skills needed to use the Internet while staying safe. This variation of individual and universal skills to be acquired facilitates understanding of the complexity and diversity of practices, including digital technology.

The article suggests that civic culture as it relates to digital citizenship is conditioned by the recognition of a variety of technical cultures. Based on an ethnographic study that took place before and during the COVID-19 pandemic as part of a program welcoming young immigrants to a British Columbia member organization, this article analyzes how practices and structures generated around digital technology, "digital infrastructures", can either support a civic culture or enter into conflict with it.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2022

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Les cultures civiques au sein d'un organisme associatif à l'épreuve de la COVID-19

Civic cultures in a member organization facing the COVID-19 crisis

Las culturas cívicas en el seno de un organismo asociativo a la prueba de la COVID-19

Gwénaëlle ANDRÉ
Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

Résumé

Plusieurs référentiels nationaux inscrivent dans leur programme pour l'apprentissage du numérique la dimension de citoyenneté numérique, qui est décrite comme les compétences nécessaires afin de naviguer et de s'engager de façon sécurisée sur Internet. Cette déclinaison sous forme de compétences individuelles et universelles à acquérir ne permet toutefois pas de comprendre la complexité et la diversité des pratiques incluant le numérique.

Cet article suggère que la culture civique, lorsque la citoyenneté numérique est évoquée, est notamment conditionnée par la reconnaissance des diverses cultures techniques. Basé sur une recherche ethnographique se déroulant avant et pendant la pandémie de COVID-19, et ayant lieu au sein d'un programme accueillant de jeunes personnes immigrantes dans un organisme associatif en Colombie-Britannique, cet article analyse les manières par lesquelles les pratiques et les structures générées autour du numérique, les « infrastructures numériques », peuvent soutenir une culture civique ou entrer en tension avec celle-ci.

Abstract

Several national resource repositories include digital citizenship as part of their digital learning program, a term described as skills needed to use the Internet while staying safe. This variation of individual and universal skills to be acquired facilitates understanding of the complexity and diversity of practices, including digital technology.

The article suggests that civic culture as it relates to digital citizenship is conditioned by the recognition of a variety of technical cultures. Based on an ethnographic study that took place before and during the COVID-19 pandemic as part of a program welcoming young immigrants to a British Columbia member organization, this article analyzes how practices and structures

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2022

http://doi.org/10.7202/1085301ar

generated around digital technology, "digital infrastructures", can either support a civic culture or enter into conflict with it.

Resumen

Varios parámetros de referencia nacionales incluyen en su programa de aprendizaje de lo digital la dimensión de la ciudadanía digital, descrita como las competencias necesarias para poder navegar y participar de manera segura en el Internet. Esta declinación bajo la forma de competencias individuales y universales que se deben adquirir, no permite, sin embargo, comprender la complejidad y la diversidad de prácticas incluyendo la digital.

Este artículo sugiere que la cultura cívica, cuando se evoca la ciudadanía digital, está condicionada fundamentalmente por el reconocimiento de la diversidad de culturas técnicas. Basado en una investigación etnográfica realizada durante la pandemia del COVID-19, y realizada al interior de un programa para inmigrantes jóvenes en un organismo asociativo en Colombia-Británica, este artículo analiza las formas a través de las cuales las prácticas y estructuras generadas en torno de lo digital, las «infraestructuras digitales», pueden apoyar la cultura cívica o entrar en conflicto con ella.

INTRODUCTION

La pandémie de COVID-19 et les mesures de confinement qui ont suivi ont entraîné des changements inédits dans les univers sociaux des jeunes populations, ainsi qu'auprès des organismes responsables de leur éducation.

Avant cette crise, selon une étude du Pew Research Center (2018), 95 % des adolescentes et adolescents en Amérique du Nord avaient accès au numérique, et la moitié d'entre eux étaient connectés « presque constamment ». Face à la prévalence des technologies dans la vie des jeunes, les institutions éducatives ont mis en place des programmes promouvant la *citoyenneté numérique*, terme englobant, dans de nombreux référentiels nationaux pour l'apprentissage du numérique, les compétences nécessaires pour naviguer et s'engager de façon sécurisée dans cette écologie (Karsenti, 2018). Noula (2019) signale que ces programmes se basent principalement sur l'acquisition de compétences individuelles, vues la plupart du temps comme universelles, et se réduisant trop souvent à une liste de pratiques souhaitables et appropriées pour être un « bon » citoyen numérique. Poyntz et Hoechsmann (2011) montrent qu'il existe des différences d'accès au numérique et d'usage de celui-ci, selon notamment les classes sociales, genres et *races*[1].

Ainsi, appréhender la citoyenneté numérique comme un ensemble de compétences individuelles s'appliquant de façon homogène à tous les jeunes ne permettrait ni de comprendre la diversité de leurs pratiques ni la nature, parfois imprévisible, des technologies numériques (Ross, 2017). Le contexte de pandémie et l'usage du numérique qui s'ensuit accentuent le besoin de repenser à la fois la portée du concept de citoyenneté numérique et la continuité des politiques qui la supportent au sein des institutions éducatives (écoles, centres communautaires, associations, etc.).

Basé sur une recherche ethnographique se déroulant avant et pendant la pandémie au sein d'un programme pour jeunes personnes immigrantes dans un organisme vancouvérois, cet article s'appuie sur trois vignettes (Flewitt, 2011) rendant compte de la diversité des discours et des pratiques autour du numérique, de l'organisation communautaire étudiée et des personnes participant au programme. Elles montrent la complexité de la citoyenneté numérique dans son actualisation sur le terrain, au-delà de l'acquisition individuelle de compétences, en rendant compte de la matérialité de ces situations et en inscrivant la citoyenneté numérique comme un processus relationnel mettant en perspective l'articulation des pratiques hors-ligne et en ligne (Third *et al.*, 2019).

CADRE THÉORIQUE

Cette recension des écrits permet de poser une définition de la citoyenneté numérique pouvant s'insérer dans le quotidien des jeunes et des structures éducatives en l'articulant avec les concepts de *culture civique* et de *culture technique*.

Conceptualiser la citoyenneté numérique

La *citoyenneté numérique* est un concept polysémique, recouvrant des dimensions et des objectifs variés selon les auteurs et les approches. Serait-ce, comme l'écrivent Mossberger *et al.* (2007), une capacité à utiliser les outils numériques afin de participer à la société ou, comme le spécifie Ribble (2015), des compétences à acquérir pour éviter les usages abusifs ou maladroits des technologies?

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2022

http://doi.org/10.7202/1085301ar

Noula (2019) remarque que de nombreux systèmes éducatifs basent leur définition de citoyenneté numérique sur l'approche de compétences individuelles, privilégiant l'aspect technique de ce terme. Papacharissi (2010) souligne le nécessaire et constant ajustement du concept aux contextes historique, social et économique. Elle définit la citoyenne et le citoyen numérique comme une personne réifiée par ses pratiques numériques. L'entrée dans la citoyenneté se ferait ainsi non plus selon les marqueurs institutionnalisés de la citoyenneté comme le droit de vote ou la reconnaissance d'un statut juridique officiel au sein d'un territoire, mais par l'accès au numérique et à ses pratiques civiques.

Greffet et Wojcik (2014) interrogent quant à eux la solidité du concept, estimant qu'il n'est pas évident de spécifier le caractère numérique de la citoyenneté. Est-ce un prolongement de ce qu'être une citoyenne ou un citoyen recouvre? Doit-on partir des pratiques et des usages du numérique pour tenter de comprendre en quoi ils contribuent à redéfinir la citoyenneté? Ils soulignent par ailleurs l'importance du lien entre l'individu et la communauté, amplifiant ainsi les dimensions sociales et culturelles, et élargissant la conception du politique. Ils se questionnent sur les modes de collaboration, la construction du collectif de même que les droits et les devoirs des citoyens numériques au-delà de la « netiquette » et de la civilité sur Internet.

Poser la question de la citoyenneté numérique en termes de droits permet de questionner les potentielles relations d'allégeance susceptibles de se nouer à travers ces « droits » et ces « devoirs » octroyés et construits, et replace le débat dans un contexte plus large que la simple responsabilité individuelle. Si la citoyenne ou le citoyen est actrice ou acteur de la société numérique, les institutions le sont tout autant et doivent permettre d'assurer des droits aussi essentiels que le droit à l'oubli ou la protection. Les auteurs rappellent que la citoyenneté numérique ne peut pas se construire de façon isolée et que la citoyenneté, sous sa forme numérique, bénéficierait probablement de cette mise à distance, réinsérant les pratiques « citoyennes » dans l'ensemble des pratiques sociales :

> Nous pouvons dès lors définir la citoyenneté numérique de façon souple comme une relation à l'ordre politique au sens large, relation médiatisée par les technologies numériques, et dont les formes, les lieux et les enjeux varient dans le temps et l'espace.
>
> Greffet et Wojcik, 2014, p. 152

Il s'agirait donc d'envisager la citoyenneté numérique non comme un statut, mais comme un processus relationnel mettant en perspective l'articulation des pratiques hors-ligne et en ligne (Third *et al.*, 2019), et inscrivant ainsi cette notion dans une culture civique et technique plus large.

Couldry *et al.* (2014) proposent une approche de ce concept en se concentrant non pas uniquement sur les pratiques des personnes participantes, mais sur la manière dont les infrastructures numériques (Star et Ruhleder, 1996), c'est-à-dire non seulement les outils, mais aussi les pratiques et discours générés autour du numérique, peuvent soutenir une culture civique (Dahlgren, 2000, 2009) plus large. Cette approche envisage la citoyenneté numérique dans son quotidien au travers des actes et des discours de chacun, nous invitant à nous éloigner de l'idée d'une infrastructure stable, clé en main, transparente, en nous intéressant aux discours et aux pratiques de toutes les personnes intervenant au sein de cet ensemble pour examiner s'ils favorisent l'émergence d'une culture civique. Elle permet notamment de percevoir comment les rapports de force, notamment ceux liés aux savoirs, légitimes ou non (Foucault, 1975), circulent au sein de ces infrastructures.

Vers une culture civique

Selon Dahlgren (2000), la citoyenneté dans une démocratie peut se diviser entre le système politique (ses structures institutionnelles, ses lois, ses partis) et une culture civique complexe, multidimensionnelle, ancrée dans le quotidien. Il estime que l'examen de la culture civique reflète et rend possible la citoyenneté. Il en définit quatre dimensions : 1) le savoir et les compétences nécessaires; 2) les pratiques, routines et traditions au travers desquelles la citoyenneté se matérialise au quotidien; 3) le respect des valeurs démocratiques; et 4) l'identité citoyenne permettant à chacune et à chacun de se reconnaître et d'être reconnu au sein de la société. À ces quatre dimensions qui s'articulent pour rendre possible l'engagement des individus, Dahlgren (2009), revisitant sa pensée, ajoute le sentiment d'appartenance à la communauté et les espaces de rencontre.

Cet article étend cette approche, suggérant que la culture civique, lorsque la citoyenneté numérique est évoquée, est aussi conditionnée par la reconnaissance des cultures techniques.

Simondon (2012) estime que la culture, en général, n'a pas intégré la culture technique, ce qui empêcherait les institutions et politiques de penser la technique. « La culture s'est constituée en système de défense contre les techniques; or cette défense se présente comme une défense de l'homme supposant que les objets techniques ne contiennent pas de réalité humaine. » (Simondon, 2012, p. 9.) Évoquant les relations de l'humain à la machine, le philosophe détaille deux aptitudes. Il y a ce qu'il nomme la « minorité sociale des techniques », qui serait un savoir technique implicite, non réfléchi, coutumier; une socialisation essentiellement faite durant l'enfance. Au contraire, le statut de « majorité sociale des techniques » est une prise de conscience, une réflexion de l'adulte sur l'objet technique utilisé. Simondon (2012) insiste sur le fait que ce sont par ces deux sources (minoritaire et majoritaire) articulées ensemble et non mises en opposition, que l'objet technique s'incorpore à la culture. Ainsi, une culture civique doit être en mesure d'intégrer les dimensions de ces deux sources.

Cet article vise tout d'abord à comprendre comment les infrastructures numériques, telles que définies par Star et Ruhleder (1996), s'organisent et s'articulent afin de soutenir l'engagement des jeunes dans l'espace proposé par l'organisation communautaire. Il interroge aussi l'articulation ou la mise en compétition de ces deux cultures, civiques et techniques, au sein d'un programme communautaire.

Pour rendre compte de la complexité de la situation, la théorie de l'acteur-réseau (Latour, 2005) est privilégiée puisqu'elle permet de resituer le matériel et les applications numériques comme acteurs de la situation au même titre que les personnes participantes, et ce, sans hiérarchie établie a priori. Utiliser cette théorie permet de se concentrer non seulement sur les acteurs, mais aussi sur ce qui se passe entre eux (Latour, 2005), ou encore sur ce que Deleuze et Guattari (1983) nomment « les flots », qu'ils définissent comme des « mouvements productifs ».

MÉTHODOLOGIE

Contexte

Cet article s'appuie sur des données issues d'une recherche ethnographique au sein d'un programme instauré en septembre 2019 par une association. Celle-ci, ayant pour objectif de renforcer les liens communautaires et desservant les familles du centre-ville de Vancouver, se présente, selon son site Internet, comme une association caritative proposant « des services vitaux aux communautés » à travers trois axes : 1) aider les enfants et les familles à s'épanouir; 2) promouvoir un mode de vie sain; et 3) encourager le sentiment d'appartenance au sein de la

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2022

http://doi.org/10.7202/1085301ar

communauté. Par le biais de programmes liant le bien-être physique et la connaissance de la communauté, elle promeut différentes valeurs écrites comme suit : « Faire ce qu'il faut », « Placer l'humain en premier », « Tenir ses promesses » et « Donner l'exemple ». Ces valeurs se rapprochent des dimensions énoncées par Dahlgren (2000, 2009) promouvant une culture civique au sein de ses espaces puisqu'elles mettent en avant les pratiques, la confiance, les identités et les valeurs.

Ces dimensions sont aussi inscrites dans les objectifs du programme observé. Celui-ci, s'adressant aux jeunes immigrants récemment arrivés sur le territoire Canadien, doit permettre aux personnes participantes de découvrir des pratiques sportives, d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles habiletés, de partager des expériences avec le groupe, et d'être actives, connectées et engagées. Financé par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, l'organisme a deux objectifs principaux : 1) favoriser une intégration réussie des personnes participantes au sein de la société canadienne et 2) permettre un meilleur épanouissement personnel. Là encore, les dimensions de pratiques, de savoirs et d'habiletés, d'identité, de respect des valeurs, de confiance et des espaces de discussion s'entrecroisent. Dans ses objectifs, l'association promeut la construction d'une culture civique et encourage les personnes participantes à s'engager dans ce cadre.

Ce programme se décline en sessions de trois mois, à raison d'une séance par semaine. Chaque séance comprend une activité sportive et un atelier destiné à mieux intégrer les jeunes personnes participantes dans la société canadienne. Ces ateliers touchent à des domaines variés comme la communication interculturelle, la sécurité au Canada ou la gestion de conflit, et sont animés par des intervenants communautaires « experts » dans ces domaines.

Chaque session rassemble une dizaine de jeunes personnes immigrantes (âgées de 14 à 30 ans), résidentes permanentes ou réfugiées.

Lors de la conception de ce programme, les éducateurs et éducatrices insistent sur l'importance des échanges entre professionnelles et professionnels qui interviennent, mais aussi entre les jeunes, considérant que ces échanges développent l'esprit de communauté et créent un espace de rencontre favorable à la culture civique. Ils favorisent l'émergence de la « communauté du nous » (Dahlgren, 2009), construisant une identité de groupe avec des connaissances, des valeurs et des habiletés communes et, au bout du compte, un sentiment d'appartenance à cette communauté.

Participant au programme en tant que bénévole, nous avons commencé une collecte de données en janvier 2020 (et toujours en cours), laquelle consiste en une observation participante, durant les séances, d'environ 20 jeunes, d'une éducatrice et d'un éducateur ayant donné leur accord. L'observation a eu lieu lors de trois sessions aussi bien en ligne que hors ligne, et a été consignée sous forme de notes de terrains prises pendant ou juste après les séances. La grille d'analyse pour les observations n'a pas changé malgré l'adoption d'ateliers en ligne à cause de la pandémie de COVID-19, l'observation se concentrant à la fois sur les personnes et sur leur utilisation des technologies. À la suite de ces observations, 15 jeunes et un éducateur ont accepté d'être interviewés individuellement. Les entretiens semi-directifs de 30 minutes, enregistrés, retranscrits et anonymisés, s'articulaient autour de quatre thèmes : 1) données biographiques, 2) pratiques et expériences du numérique, 3) expérience de la COVID-19 et 4) aspirations pour le futur.

Les personnes participantes

Les personnes participantes inscrites à ce programme sont arrivées sur le territoire canadien entre trois mois et deux ans avant le début de la session. L'éducatrice et l'éducateur sont des employés salariés au service de l'organisation communautaire.

Cet article s'attarde sur trois moments de ces observations, présentés ici sous forme de vignettes (Flewitt, 2011). Ils ont été sélectionnés parce qu'ils mettent en lumière les infrastructures numériques, la diversité des cultures numériques ainsi que leurs implications dans les dimensions

de la culture civique (Dahlgren, 2000, 2009). Recourir à une vignette permet de distiller les données collectées au sein d'une narration valorisant non seulement les discours, mais aussi les pratiques des différentes personnes participantes. Les trois moments présentés sont documentés par des notes de terrain prises lors des séances ainsi que par des entretiens. Il s'agit, au moyen de ces trois passages, d'appréhender chaque situation sur l'instant présent et d'analyser si lors de ces trois temps, le développement de la culture civique est favorisé, au-delà des discours officiels.

Les deux premières vignettes ont lieu avant la COVID-19, alors que la dernière se déroule pendant la pandémie. Paradoxalement, lors de cette recherche, l'irruption de la pandémie réifie les principes énoncés avant celle-ci et met en avant le rôle ambigu du numérique dans les logiques d'engagement des divers acteurs. Le premier moment se déroule lorsque le groupe décide de façon collective des règles qui vont régir la session. La deuxième vignette se passe pendant un atelier portant sur un aspect de la culture canadienne. Le dernier passage se déroule lors d'un atelier en ligne durant la pandémie.

Vignette 1 : les règles du vivre-ensemble

À chaque première séance, des échanges formels en grand groupe ont lieu afin d'établir les règles à respecter. Chaque fois, l'utilisation des téléphones portables est abordée au milieu des thèmes de respect, de tolérance, d'entraide et de bienveillance. Pour autant, la façon d'aborder le téléphone portable est différente selon que l'on soit éducatrice ou éducateur, ou jeune.

Durant cet échange, chaque jeune, ou éducatrice ou éducateur soumet ses idées et inscrit les règles, acceptées par tous après discussion, sur un tableau qui restera dans la salle lors des ateliers.

Lors de la première session, après une pause, une nouvelle règle est écrite sur le tableau, mentionnant « Pas de téléphone portable durant les séances » (*No mobile phone*). Cette règle a été inscrite sans discussion et à l'insu de plusieurs personnes participantes. Lors d'une discussion avec l'éducatrice, celle-ci explique que, lors de la pause, elle est entrée dans la salle où quelques jeunes étaient restés, la tête penchée sur leur téléphone, sans se parler. Cette situation l'ayant choquée, elle a décidé d'inscrire cette nouvelle règle pour tous, précisant qu'elle souhaitait que les jeunes parlent entre eux plutôt que de communiquer avec l'extérieur.

Le téléphone portable matérialise ici un jugement de la part de l'éducatrice valorisant la communication de visu aux dépens d'une ouverture sur l'extérieur que permet, dans ce cas précis, le numérique. En inscrivant cette règle au tableau sans discussion préalable avec le groupe, l'éducatrice impose une règle à tous que personne n'ose contester. En agissant ainsi, elle expose non seulement un rapport de force que la discussion préalable autour des règles pouvait masquer, et met à mal les pratiques et les discours développés peu de temps auparavant.

Lors des deux sessions suivantes, les jeunes ont aussi évoqué le téléphone portable, non pas pour le bannir, mais pour le mettre en mode silence, permettant ainsi à chacun de communiquer sans faire de bruit. Ces différences de traitement du téléphone portable au sein du programme montrent comment les pratiques, représentations et discours de chacun varient quant au rôle et à la place du numérique, mais aussi que ces représentations sont intégrées à des rapports de force.

Lorsque, pendant les entretiens, les jeunes sont interrogés sur la manière dont ils ou elles qualifieraient leur relation au numérique, ils ou elles répondent : « […] c'est une dimension essentielle de ma vie » (Amy, 21 ans); « [c'est] une portion inaliénable de ma vie » (Bruce, 16 ans); « [je] dirai naturelle » (Pierre, 29 ans). Les jeunes soulignent ainsi leur relation quasi organique avec les technologies numériques et leur aspect intégral dans leur vie, ce qui rend parfois floues les frontières entre leur corps et la technologie numérique. Cela problématise la réaction de l'éducatrice : comment nier une partie de ce que l'on considère être soi durant ces ateliers? Comment appartenir à un groupe qui nie une partie de ce que l'on est?

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2022

http://doi.org/10.7202/1085301ar

Inversement, lors de l'entretien avec l'éducateur, celui-ci estime que « ma moyenne d'utilisation [de mon téléphone] est trop élevée », soulevant ainsi une inquiétude de surconsommation fréquente dans les discours et dans l'usage des technologies, comme le suggèrent les définitions de la citoyenneté numérique centrées sur les compétences individuelles de chacun et la nécessaire utilisation « raisonnée » du numérique.

Vignette 2 : l'engagement des jeunes

Le deuxième moment a lieu lors de la première session où, comme mentionné plus haut, l'utilisation des téléphones portables est officiellement proscrite. Lors de cette séance, dont le thème est « Résolution de conflits », l'intervenante explique devant neuf jeunes, trois bénévoles et un éducateur assis autour d'une table les différentes stratégies pour éviter ou gérer les conflits au Canada. Derrière elle est projetée une présentation. Lors de l'introduction de l'atelier, une version papier de cette présentation est fournie afin que les personnes participantes puissent prendre des notes.

Quand l'intervenante commence à parler, Tisha (21 ans), arrivée récemment au Canada, la regarde attentivement et touche souvent son téléphone portable posée sur la table, près du document papier. Elle chuchote aussi fréquemment avec sa voisine Rina. La facilitatrice le remarque et fixe du regard les deux femmes. Après quelques minutes, Tisha prend son téléphone, l'active et tape sur une application. L'intervenante arrête de parler, son visage se crispe en regardant Tisha affairée sur son téléphone. Après quelques secondes, Tisha repose son téléphone, écrit sur son papier et son regard se porte à nouveau sur l'écran. Cette scène se reproduit plusieurs fois lors de la séance et chaque fois le visage de l'intervenante se crispe davantage. Au bout de quelque temps, on s'aperçoit que Tisha utilise une application de traduction entre sa langue natale et l'anglais. Le recours à cet outil lui permet de mieux comprendre le contenu de l'atelier et, vers la fin de celui-ci, de commenter les différences entre la gestion des conflits de son pays d'origine et celle de son pays d'accueil. Le téléphone que l'intervenante, et potentiellement les autres personnes participantes de l'atelier, a identifié comme un élément perturbant le déroulement pédagogique prévu, se révèle être le moyen trouvé par Tisha pour s'engager pleinement dans l'atelier et aller à la rencontre de l'intervenante.

Il s'agit ici d'identifier les rapports de forces qui sont en jeu et modèlent l'espace de rencontre pour comprendre si celui-ci favorise l'échange. En mettant en pause l'atelier lorsque Tisha utilise son téléphone portable, l'intervenante montre qu'elle contrôle la séance pédagogique en partageant ou non son savoir. Selon Foucault (1975), tout pouvoir est connecté aux savoirs reconnus comme « légitimes » ou autorisés. Tisha aussi fait preuve de savoirs et d'habiletés afin de mieux s'engager, mais ces derniers ne sont pas reconnus par l'intervenante. Cette absence de reconnaissance constitue un frein à l'espace d'échange et de discussion, et, finalement, amoindrit la légitimité d'engagement de Tisha.

Au-delà de cette vignette, les applications autorisées ou non au sein de l'organisation marquent aussi la différence de conception du numérique entre jeunes personnes participantes et organisation. En effet, pour communiquer, l'éducateur utilise uniquement le courriel puisqu'il n'est pas autorisé par son organisation à utiliser Instagram ou Facebook, applications massivement employées par les jeunes. La raison officielle donnée par l'organisation est qu'il y a déjà un service marketing s'occupant des pages officielles et de la communication globale de l'organisation. Aussi, il apparaît que si le recours à d'autres applications populaires auprès des jeunes personnes participantes comme WhatsApp est techniquement possible, l'éducateur ne peut pas en être l'instigateur, car le règlement de l'organisation sur la vie privée lui interdit de partager les numéros de téléphone des personnes participantes. Au contraire, ces personnes utilisent massivement différents médias sociaux, choisissant la plateforme selon leurs interlocutrices ou interlocuteurs.

Ainsi, deux conceptions de pratiques coexistent : l'organisation, qui utilise les médias sociaux à des fins de marketing, et les jeunes, qui les emploient pour entretenir la vitalité de leurs liens sociaux, dépassant les limites de l'espace physique dans lequel ils se trouvent.

En outre, aucun des jeunes n'évoque le courriel, pourtant privilégié par l'organisation, pour communiquer autrement que pour le travail ou l'école. N'utilisant pas les mêmes moyens de communication et non pour les mêmes fins, il devient alors très difficile pour l'organisation et les jeunes de se rencontrer et d'échanger en dehors des séances en présentiel. Ces différences de pratiques sont particulièrement visibles depuis que la pandémie de COVID-19 a perturbé le programme.

Vignette 3 : les ateliers en ligne

La pandémie de COVID-19 a interrompu la deuxième session lors de la huitième semaine, en mars 2020. En septembre 2020, poussée par son commanditaire, l'organisation communautaire a décidé de relancer le programme selon une formule hybride, estimant que les activités sportives ne peuvent être réalisées qu'en présentiel. Si les objectifs restent inchangés, l'éducateur responsable de la coordination du programme note plusieurs différences, comme le faible nombre de personnes participantes ainsi que la difficulté de trouver des intervenantes ou intervenants pour animer les séances. De ce fait, certains ateliers sont déprogrammés alors que d'autres sont directement animés par l'éducateur.

Toujours hebdomadaires sur 12 semaines, plusieurs séances se font en ligne par la plateforme de visioconférence Zoom. Le passage suivant narre le déroulement d'un atelier intitulé *Se sentir en sécurité au Canada*, présenté par la directrice d'un centre de police communautaire.

Cet atelier, déjà présent lors des deux sessions précédentes, avait donné lieu à des échanges et des comparaisons de cultures entre les personnes participantes et, de ce fait, à des constructions de savoirs communs, créant ainsi un espace de rencontres, d'échanges de valeurs et de pratiques.

Lors de cette séance sur Internet, l'intervenante a modifié le contenu de sa présentation en y ajoutant une partie sur les discriminations à l'endroit des minorités ainsi que sur les précautions à prendre en période de pandémie. Ce changement devait permettre aux personnes participantes de mieux s'identifier au contenu puisque la plupart étaient arrivés au Canada au début de la pandémie.

Lorsque la séance commence, trois jeunes seulement sont connectés. La faible affluence n'est pas nouvelle puisqu'au fil des séances, le nombre de jeunes allait toujours décroissant. Les personnes participantes apparaissent avec leur caméra allumée, le micro éteint, cette possibilité étant donnée aux organisateurs de la séance par la plateforme. Le passage au numérique incite les organisateurs à structurer le temps de façon rigide, laquelle consiste à laisser parler l'intervenante puis à laisser un temps pour que les personnes participantes puissent commenter ou poser des questions.

Pendant la séance, les échanges se réduisent à l'intervention occasionnelle de l'un des participants, le plus âgé (30 ans) qui a recourt à la visioconférence pour sa recherche d'emploi. Les autres personnes participantes, habituées à utiliser ces plateformes pour des cours en ligne et semblant moins aguerries à l'utilisation de celles-ci comme lieu d'échange et de partage, préfèrent rester silencieuses, voire éteindre leur caméra pendant la séance.

L'exemple de l'un des participants, Green (14 ans) est frappant. En présentiel, et ce, même s'il est le plus jeune du groupe, il n'hésite jamais à intervenir, à exprimer son point de vue ou à s'engager durant les ateliers. D'un naturel dynamique, il lui arrive fréquemment de danser pendant les pauses, mais se régule assez vite lors de périodes plus encadrées.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2022

http://doi.org/10.7202/1085301ar

Pendant cette séance, il apparaît à la caméra chez lui, devant son ordinateur. Sur le côté gauche de l'écran se trouve un placard. Quelques minutes après le début, son micro éteint, il se lève, ouvre les portes du placard, disparaît derrière les portes et réapparaît quelques instants plus tard. Il ferme les portes, revient sur sa chaise. Cette scène se produit à plusieurs reprises et ne perturbe pas l'intervenante. Une autre fois, il se tourne vers la droite, on le voit parler, rire en se tournant vers la caméra qu'il éteint aussitôt avant de la rallumer quelques secondes plus tard.

Durant cette séance, il n'a ouvert son micro ni pour poser une question ni échanger avec les autres. Lors de l'entretien, il dit ne jamais avoir employé Zoom, mais avoir utilisé un service similaire pour suivre les cours scolaires en ligne depuis mars 2020, cours où, selon lui, c'est la personne enseignante qui parle, peu de place étant laissée pour d'autres interventions. Il est possible de présumer que Green voit en la visioconférence une pratique essentiellement scolaire. S'il maîtrise techniquement cette plateforme, puisqu'il allume et éteint sa caméra, il ne perçoit pas d'autres pratiques possibles que celles auxquelles il est habitué en milieu scolaire.

Pendant les entretiens avec les personnes participantes, hormis deux en recherche d'emploi, personne n'évoque de plateforme de visioconférence pour des échanges à plusieurs, privilégiant plutôt des applications permettant les relations interpersonnelles comme Messenger, WhatsApp, Telegram, IMO ou WeChat. Si celles-ci sont utilisées pour favoriser l'échange, force est de constater que les règles d'engagement au sein de ces plateformes diffèrent et que les jeunes personnes participantes doivent faire l'apprentissage technique et social de ces différents espaces générés en ligne. Le recours à ZOOM a instauré un cadre supplémentaire à l'échange qui devait avoir lieu et avec lequel certaines personnes étaient peu familières.

En effet, le passage des séances en présentiel aux séances en ligne constitue une transformation organisationnelle qui invite à un changement de l'infrastructure numérique, c'est-à-dire un changement dans les pratiques et aussi une renégociation des pratiques du vivre-ensemble (Star et Ruhleder, 1996). Sans préparation ni concertation préalables avec l'ensemble des personnes participantes, il en résulte que les outils censés permettre la communication s'avèrent, dans la pratique, des contraintes supplémentaires pour l'échange et la culture civique.

PISTES DE RÉFLEXION ET CONCLUSION

Les vignettes présentées ont en commun l'implication du numérique en tant qu'acteur. Dans la première, il est vu par les organisatrices et organisateurs comme un obstacle aux échanges en présentiel. Dans la deuxième, il permet de s'engager dans une discussion alors que, dans la troisième, il impose un cadre supplémentaire aux échanges. Dans les trois cas, il catalyse des discours et attitudes différentes, s'opposant à certaines dimensions de la culture civique comme les espaces d'expression, les pratiques et les routines, et les savoirs. Au bout du compte, ce que le numérique met en valeur dans la construction de la citoyenneté numérique est le besoin, comme le souligne Simondon (2012), d'intégrer les techniques au sein de la culture.

Si l'organisation souligne dans ses principes directeurs ses valeurs et son ambition de renforcer les liens communautaires, leurs applications au sein du programme observé se révèlent diverses. Le premier moment met en évidence la diversité des relations au numérique des personnes participantes. Si l'éducateur souligne son utilisation trop conséquente, les jeunes envisagent les technologies numériques comme intégrées à leur vie quotidienne. Le numérique pour les jeunes personnes participantes fait partie du milieu dans lequel elles évoluent. Dans les entretiens individuels, seules les trois personnes de 30 ans se souviennent de leur premier ordinateur ou jeu vidéo. Les autres, souvent désarçonnées par cette question, répondent ne pas se souvenir. Elles ont intégré la technique du numérique sans son statut minoritaire, selon la définition de Simondon (2012), alors que l'institution, et les éducatrices et éducateurs qui la représentent l'ont intégrée

selon un mode majoritaire. Si Simondon (2012) insiste sur le fait que ce sont par ces deux sources (minoritaire et majoritaire) que l'objet technique s'incorpore à la culture, force est de constater que cette différence n'ouvre pas l'espace d'expression et d'échange, et se conclut par une fin de non-recevoir de la part des éducatrices et éducateurs. La mise en évidence des rapports des forces exposés est ici déclenchée par un flot d'affects (Waterhouse, 2020) au sujet des instruments numériques. Ils complexifient la relation à la culture civique de tous les acteurs et actrices, que ce soit dans la coconstruction de règles, de savoirs ou dans l'organisation des échanges.

Les pratiques et les conceptions du numérique des personnes participantes se superposent parfois, mais se rencontrent rarement afin de créer un espace de culture civique (Dahlgren 2000, 2009). Comme le soulignent Third *et al.* (2019), le processus de citoyenneté est fondamentalement dynamique, incertain, et il requiert l'engagement des institutions au même titre que celui des personnes qui y participent. Comme ces observations le montrent, ces actrices et acteurs des milieux institutionnels ne reconnaissent pas les modes d'implication et d'engagement des jeunes en ne (re)connaissant pas leurs savoirs (vignette 2) ou leurs pratiques (vignettes 1 et 3). En prescrivant certains usages et applications numériques pour la participation, sans en donner expressément les codes, ces personnes rendent difficile et partielle la potentielle implication de ces jeunes. Ce manque de reconnaissance de la part de l'institution peut expliquer la faible affluence des jeunes au sein de l'organisation ou le désengagement des jeunes passé la moitié du programme.

Afin de s'attaquer à ce qu'elles appellent la « déconnexion démocratique » entre les jeunes et les institutions, Third *et al.* (2019) préconisent non seulement de reconceptualiser l'engagement citoyen par un ajustement nécessaire à la diversité de tous les acteurs et actrices, mais aussi d'aider les institutions et les adultes à comprendre les jeunes et à travailler avec eux plutôt que de leur demander de s'adapter et de s'intégrer à ce qu'elles appellent « un monde d'adulte ». Elle suggère ainsi que les institutions travaillent *avec* les jeunes (et non pas *pour* les jeunes) à conceptualiser l'engagement.

Cet article se concentre sur l'observation de trois moments et ne permet pas de tirer de conclusions définitives sur les relations et les cultures développées au sein de ce programme. Pour autant, l'observation de l'articulation entre les cultures civiques, les cultures techniques et les infrastructures numériques permet une approche et une façon de conceptualiser la citoyenneté numérique au quotidien, en pratique. Il s'agirait d'appréhender cette citoyenneté à une plus grande échelle pour en vérifier la pertinence.

Note

[1] Les auteurs font ici référence à une définition sociologique du terme, laquelle considère les *races* comme de puissantes constructions sociales capables de générer et de structurer des inégalités sur les plans sociaux, politiques, économiques et culturels, mais aussi technologiques, comme le précise Ruha Benjamin (2019).

Bibliographie

Benjamin, R. (2019). *Race after Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Polity Press. (http://ebookcentral.proquest.com/lib/sfu-ebooks/detail.action?docID=5820427) doi : https://doi.org/10.1093/sf/soz162

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2022

http://doi.org/10.7202/1085301ar

Couldry, N., Stephansen, H., Fotopoulou, A., MacDonald, R., Clark, W. et Dickens, L. (2014). Digital citizenship? Narrative exchange and the changing terms of civic culture. *Citizenship Studies*, *18*(6-7), 615-629. (https://doi.org/10.1080/13621025.2013.865903) doi : https://doi.org/10.1080/13621025.2013.865903

Dahlgren, P. (2000). The Internet and the Democratization of Civic Culture. *Political Communication*, *17*(4), 335-340. (https://doi.org/10.1080/10584600050178933) doi : https://doi.org/10.1080/10584600050178933

Dahlgren, P. (2009). *Media and political engagement: Citizens, communication, and democracy.* Cambridge University Press.

Deleuze, G. et Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia.* University of Minnesota Press.

Flewitt, R. (2011). Bringing ethnography to a multimodal investigation of early literacy in a digital age. *Qualitative Research*, *11*(3), 293-310. (https://doi.org/10.1177/1468794111399838) doi : https://doi.org/10.1177/1468794111399838

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison.* Gallimard.

Greffet, F. et Wojcik, S. (2014). La citoyenneté numérique. *Reseaux*, *184-185*(2), 125-159.doi : https://doi.org/10.3917/res.184.0125

Karsenti, T. (2018). *Agir en citoyen numérique éthique et responsable* (*Behaving as Ethical and Responsible Digital Citizen*) (SSRN Scholarly Paper ID 3300319). Social Science Research Network. (https://doi.org/10.2139/ssrn.3300319) doi : https://doi.org/10.2139/ssrn.3300319

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.

Mossberger, K., Tolbert, C. J. et McNeal, R. S. (2007). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. MIT Press. (http://ebookcentral.proquest.com/lib/sfu-ebooks/detail.action?docID=3338750) doi : https://doi.org/10.7551/mitpress/7428.001.0001

Noula, I. (2019). *Digital Citizenship; Citizenship with a Twist? Discussing Citizenship at the Digital Education Turn*. (https://www.academia.edu/39085954/Digital_Citizenship_Citizenship_with_a_Twist_Discussing_Citizenship_at_the_Digital_Education_Turn)

Papacharissi, Z. A. (2010). *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age* (1re éd.). Polity.

Pew Research Center. (2018). *Teens, Socia Media & Technology 2018*. (http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/)

Poyntz, S. R. et Hoechsmann, M. (2011). Children's Media Culture in a Digital Age. *Sociology Compass*, *5*(7), 488-498. (https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2011.00393.x) doi : https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2011.00393.x

Ribble, M. (2015). *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know* (3e éd.). International Society for Technology in Education.

Ross, J. (2017). Speculative method in digital education research. *Learning, Media and Technology*, *42*(2), 214-229. (https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1160927) doi : https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1160927

Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. Aubier.

Star, S. L. et Ruhleder, K. (1996). Steps Toward an Ecology of Infrastructure: Design and Access for Large Information Spaces. *Information Systems Research*, *7*(1), 111-134. (http://www.jstor.org/stable/23010792) doi : https://doi.org/10.1287/isre.7.1.111

Third, A., Collin, P., Walsh, L. et Black, R. (2019). Digital Citizenship. Dans A. Third, P. Collin, L. Walsh et R. Black (dir.), *Young People in Digital Society: Control Shift* (p. 175-219). Palgrave Macmillan UK. (https://doi.org/10.1057/978-1-137-57369-8_5) doi : https://doi.org/10.1057/978-1-137-57369-8_5