

Université catholique de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

Institut Langage et Communication, Pôle Communication

S'intégrer, s'investir, participer et agir

Étude des pratiques médiatiques mobilisées par de jeunes adultes engagés
dans un groupe civique auto-organisé

Dissertation doctorale présentée en vue de
l'obtention du grade de docteur en information et
communication par Lara Burton

Composition du jury

Pierre Fastrez (promoteur)	Université catholique de Louvain
Mathieu Berger (président)	Université catholique de Louvain
Anne-Sophie Collard	Université de Namur
Christophe Lejeune	Université de Liège
Stéphanie Wojcik	Université Paris Est Créteil

Mai 2022

À toutes ces personnes qui s'engagent, créent du sens, des liens, de la coopération, qui valorisent l'échange, l'écoute, la compréhension, qui portent le changement... Merci à elles de travailler ensemble à la construction d'une société plus juste, inclusive, respectueuse de l'altérité et du monde vivant.

REMERCIEMENTS

Merci à Pierre, mon promoteur de thèse, pour son encadrement et sa disponibilité. Merci pour l'écoute, la bienveillance, le calme et la confiance. Merci pour ces heures de réunions, pour les relectures, et pour l'ambiance générale de bonne humeur qui a enveloppé le tout. Merci de m'avoir soutenue dans les moments plus difficiles, et merci de m'avoir encouragée à maintenir le cap.

Merci à mon comité d'accompagnement, pour le suivi qu'ils m'ont offert au fil des années. Anne-Sophie, Christophe, Mathieu, merci d'avoir répondu présent, de m'avoir lue, d'avoir commenté les phases successives de mon travail. Vos regards m'ont permis de me décentrer, de remettre mon travail en perspective, de l'améliorer, de me dépasser. Merci pour votre bienveillance. Et merci à Stéphanie Wojcik d'avoir accepté de rejoindre cette aventure en cours de route, en sa qualité de membre extérieur du jury.

Christophe, merci pour tes conseils dans les moments de challenge, pour l'ancrage dans la tourmente. Merci pour ton honnêteté, parfois désarmante. Merci pour ton originalité, lors de notre premier échange d'e-mails, qui m'a surprise, mais qui me permet maintenant d'oser.

Anne-Sophie, merci pour l'opportunité que tu m'as offerte – à la sortie de mon contrat – de découvrir la vie au sein d'une autre institution universitaire. Merci pour les nouvelles perspectives que tu me proposes avec enthousiasme et réalisme. Merci pour nos discussions.

Merci aux informatrices et informateurs d'avoir partagé leurs expériences, leurs idées et leurs aspirations... Merci pour ces heures d'entretiens passionnants ! Et merci à l'ensemble des membres des groupes étudiés pour le bon accueil lors des observations.

Merci aux membres de la commission doctorale pour le suivi administratif et la validation scientifique de ma thèse, et merci à Sarah pour la justesse de ses retours.

Merci à l'équipe de l'IL&C, et tout spécialement à Sandrine pour avoir coordonné d'une main de maître le recrutement de jobistes pour retranscrire mes entretiens. Et merci aux jobistes qui ont accepté ce travail. Katia, Camille, Mathis, vos retranscriptions m'ont été d'une aide inestimable !

Merci à Mathilde, d'avoir accepté de relire mon épreuve de confirmation sous des délais si courts. Et merci à Lisa, Monica, Inès, Camille, Charlotte, Sabine, Sébastien, et à mes parents, pour les relectures des chapitres de mon manuscrit final.

Merci à mes nombreux collègues de COMU et – au-delà – aux collègues docotrant·e·s d'autres disciplines – de la sociologie aux sciences agronomiques en passant par l'urbanisme et la littérature – avec qui j'ai eu l'occasion d'échanger et de tisser des liens au fil de mon parcours. Des mercis particuliers aux collègues du GREMS qui m'ont accueillie : Thierry, pour m'avoir encouragée à postuler à ce drôle d'emploi qu'est l'assistantat, Lionel, pour le mentorat à l'arrivée, Mariève, Julie, Jerry, Aurélie, Camille, et bientôt Valéria, pour le voisinage bienveillant, Philippe, pour ta guidance sur des dossiers épineux. Merci à celles et ceux qui sont

arrivé·e·s en cours de route ou leur ont succédé, Alice, Géraldine, Charlotte, Julia, Thibault, Suzanne, Mathieu, Arnaud, Carole, Monica, Olivia, Gaël, Luka, et tous les autres...

Merci à « Li Calamars », je suis tellement heureuse d'avoir pu être entourée de votre bienveillance durant mon parcours de doctorat ! Vous avez été pour moi des guides, des exemples, des amies. Merci pour le soutien, l'écoute, le partage et les encouragements. Merci d'avoir été des modèles et de m'en avoir donné (vos projets de thèses, vos posters, vos épreuves de confirmation). Vous avez éclairé cette voie difficile qu'est la recherche. Vous avez contribué à inventer « Peter » avec moi.

Merci à Charlotte, d'être là depuis des années, de m'avoir poussée à chercher plus loin, à travailler encore, et à relire nos travaux jusqu'au bout de la nuit. Merci d'avoir partagé mon goût du perfectionnisme et de m'avoir fait découvrir ce qu'était la complémentarité en recherche, car à chacune ses manies. Merci d'avoir fait un crochet par Boston et New York avec moi, parce qu'après tout, on n'est pas si loin !

Merci aux habitant·e·s de la Malaise, avec qui j'ai passé deux années à toute allure, dans la co-construction d'une vie en collectivité. Merci à celles de la Molinee d'avoir été des rayons de soleil dans mes journées bruxelloises. Et merci à mes ami·e·s et à mes proches, qui ont été présent·e·s, m'ont soutenue et encouragée, au fil des années.

Merci à mes parents d'être les personnes merveilleuses qu'ils sont. Merci pour votre soutien à toute épreuve, pour votre aide et toutes vos petites attentions. Merci à mon frère et ma sœur d'être là pour moi.

Maarten, merci de toujours voir le bon côté des choses et de m'aider à rire de l'absurdité de certaines situations. Merci de simplifier ce qui m'apparaît parfois si complexe.

SOMMAIRE

<i>Remerciements</i>	3
Sommaire	5
Introduction	6
<i>Interlude</i>	10
Chapitre 1 : Qu'est-ce que la littératie médiatique ?	12
<i>Interlude</i>	45
Chapitre 2 : L'engagement civique des jeunes adultes et les médias	47
Chapitre 3 : Étudier la relation entre l'engagement civique et les médias	64
Chapitre 4 : Premier terrain – des pratiques médiatiques et des lieux d'engagement	93
Chapitre 5 : Second terrain – description et méthode	113
Chapitre 6 : Apports théoriques sur les pratiques sociales et la participation.....	131
Chapitre 7 : S'intégrer et s'investir	150
Chapitre 8 : Agir et participer	220
Chapitre 9 : Discussion	347
Conclusion.....	364
Table des matières	372
Table des illustrations	378
Bibliographie.....	379
Annexes	390

INTRODUCTION

Se croiser à des événements, dans des cercles d'amis, au travail ou ailleurs. Se rencontrer, ne pas très bien se connaître. Franchir le pas : assister à une séance d'information, une activité, un atelier, une action, une réunion. Au fil du temps, connaître de mieux en mieux les membres du groupe, comprendre comment ce collectif fonctionne, l'idéologie qui le traverse. Se rassembler, discuter, échanger des idées, des envies, des frustrations, des projets. Vouloir (re)créer des liens entre les individus. Avoir envie de travailler à l'avènement d'une société meilleure, plus riche de sens. Partager un repas, boire un verre, faire la fête. Construire ensemble le sens et les modalités de son engagement civique. Lire un article intéressant et le partager à d'autres personnes. Rebondir sur les idées des autres, les interroger. Partager ses clés de lecture, ses incompréhensions, ses pistes de solution. Se rassembler autour d'un film, d'un livre, d'une conférence, d'une pièce de théâtre. Se rassembler pour manifester, participer à des actions directes non-violentes et faire de la désobéissance civile. Se réinventer, réfléchir ensemble aux objectifs collectifs, aux stratégies qui ont été mobilisées, à son rôle dans le mouvement social plus vaste. Se rassembler pour envisager d'autres façons de faire société, de façon plus juste, inclusive, solidaire, écologique, durable. Voici un ensemble d'expériences qui ont été évoquées par les jeunes adultes que nous avons rencontrés dans le cadre de notre thèse de doctorat.

Notre recherche s'ancre dans l'idée que l'intégration successive des jeunes générations au corps politique est importante, car elle permet à la fois le bon fonctionnement de nos sociétés démocratiques et le développement d'un sentiment d'appartenance des citoyen·ne·s envers la communauté plus étendue. Cependant, ces dernières décennies, divers travaux scientifiques laissent transparaître une inquiétude quant à l'engagement des jeunes : ces derniers ne seraient-ils pas en train de se désengager de la vie publique et des processus politiques ? Un constat parallèle accompagne cette question : il semble que nous assistions à une diversification des formes d'engagement politique au profit de formes non-institutionnalisées, notamment des formes médiatiques. Face à ce tiraillement entre l'inquiétude d'un désengagement des jeunes et la possibilité de nouvelles formes d'engagement, un ensemble d'études ancrées en sciences de l'information et de la communication postulent que l'éducation aux médias pourrait favoriser une citoyenneté active des jeunes. Notre étude s'inscrit dans cette lignée, mais en retourne le postulat. Si ces recherches partent de l'éducation pour aller vers l'engagement civique, nous choisissons de nous intéresser à des situations concrètes d'engagement civique et cherchons à comprendre le rôle que les médias y jouent.

Notre thèse de doctorat porte sur l'engagement civique de jeunes adultes (25-30 ans) au sein d'un groupe auto-organisé. Spécifiquement, nous avons étudié successivement deux groupes civiques, respectivement situés dans le Brabant wallon (premier terrain) et à Bruxelles (second terrain). Inscrite en sciences de l'information et de la communication, notre recherche porte sur le lien entre l'engagement civique de ces jeunes adultes et leur littératie médiatique, entendue sous l'angle des pratiques. Le travail empirique réalisé au sein du premier terrain nous a conduit à décrire les pratiques médiatiques de jeunes adultes engagés, et à mieux appréhender le paysage civique belge francophone. Au cours du second terrain, nous avons cherché à

comprendre la façon dont ces pratiques médiatiques s'inséraient dans des pratiques sociales plus vastes. Nous avons alors découvert que les jeunes adultes étudiés s'étaient *intégrés* au collectif civique, qu'ils y *investissaient* du temps et de l'énergie, qu'ils y *participaient* en tant qu'individu, et qu'ils *agissaient* ensemble pour construire une société avec laquelle ils étaient en accord.

Dans un horizon plus lointain, nous nous sommes interrogée sur le rôle joué par la littératie médiatique et l'éducation aux médias dans la capacité des individus à s'investir dans la vie civique. En effet, alors que nous débutions notre recherche, deux définitions de la littératie (numérique et) médiatique nous ont particulièrement marquées. D'une part, Renee Hobbs définit la littératie numérique et médiatique comme « une constellation d'habiletés essentielles nécessaires à une pleine participation dans notre société saturée de médias et riche en informations »¹ (Hobbs, 2010, p. vii). D'autre part, Pierre Fastrez et Thierry De Smedt définissent la littératie médiatique comme « l'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 47). Nous nous sommes alors demandée : Quel est le lien entre la littératie médiatique et la participation – et plus spécifiquement la participation civique ? La littératie médiatique est-elle la clé pour rendre l'individu critique et créatif, autonome et socialisé ?

Notre manuscrit se divise en neuf chapitres, au sein desquels se mêlent tour à tour des parties théoriques (cf. chapitres 1, 2, 6), méthodologiques (cf. chapitres 3, 4, 5), descriptives (cf. chapitres 4 et 5), analytiques (cf. chapitres 4, 7, 8) et interprétative (cf. chapitre 9).

Le premier chapitre présente un travail théorique relatif aux concepts de « littératie » en général, et de « littératie médiatique » en particulier. À l'issue de ce chapitre, nous situons les positionnements sémiotique, ontologique et épistémologique que nous adoptons pour étudier la littératie. Nous étudions ce concept suivant une approche sémiotique étendue (incluant d'autres modalités que l'écrit), une approche ontologique de la pratique (considérant la littératie comme un phénomène socioculturel) et une approche épistémologique idéologique (reconnaissant les contextes socioculturels dans lesquels la littératie se développe).

Le deuxième chapitre porte sur l'engagement civique des jeunes adultes, et sur les liens de cet engagement avec les médias. Ce travail théorique permet de clarifier ce que nous entendons par « engagement civique » et par « jeunes adultes », et de comprendre la pertinence d'une étude cherchant à faire le lien entre l'engagement civique des jeunes adultes et leurs pratiques médiatiques. Spécifiquement, nous choisissons de nous intéresser à une forme particulière d'engagement civique : des groupes de citoyens auto-organisés et non-partisans œuvrant pour une société plus solidaire, démocratique et respectueuse de l'environnement.

Le troisième chapitre présente un travail méthodologique, visant à identifier les différentes méthodes mobilisées par diverses recherches étudiant la relation entre l'engagement civique et les médias, puis à clarifier notre positionnement méthodologique. Notre approche

¹ « a constellation of life skills that are necessary for full participation in our media-saturated, information-rich society » (Hobbs, 2010, p. vii).

méthodologique est qualitative et compréhensive, et cherche à qualifier et comprendre l'expérience d'engagement civique de jeunes adultes engagés dans des groupes auto-organisés, et la relation entre cet engagement civique et leur littératie médiatique. Ce chapitre nous permet également de souligner la nature collective et collectiviste de l'approche développée, c'est-à-dire articulant différents niveaux d'analyse – individuels, interindividuels, collectifs et sociétaux – afin de comprendre les pratiques médiatiques adoptées à l'échelle du groupe civique (approche collective) et centrée sur des pratiques visant le bien commun et le bon fonctionnement de la démocratie (approche collectiviste). Par ailleurs, dans la suite du chapitre, nous explicitons les étapes de notre recherche et proposons une réflexion sur l'étude d'un terrain militant.

Le quatrième chapitre porte sur notre premier terrain, un groupe civique auto-organisé situé dans le Brabant wallon. Il s'ouvre sur la description du groupe civique étudié, puis aborde la démarche méthodologique adoptée pour l'étudier, et expose enfin le travail empirique qui y a été réalisé. Ce travail empirique porte, d'une part, sur les pratiques médiatiques des jeunes adultes engagés et, d'autre part, sur le paysage des collectifs civiques en Belgique francophone. Notre travail empirique nous conduit à identifier six catégories de pratiques médiatiques relatives à l'engagement civique, ainsi qu'une pratique que nous pourrions plus largement qualifier de sociale. Ces catégories sont autant de pistes à investiguer au sein du second terrain. Le travail empirique nous a également permis d'établir des critères sur base desquels choisir ce second terrain d'étude, et d'explicitier ce choix.

Le cinquième chapitre porte sur le second terrain, à savoir le Réseau ADES, un groupe civique auto-organisé situé à Bruxelles. Le chapitre propose une description détaillée du collectif, revenant sur des éléments tels sa fondation, sa raison d'être, sa structure (car le Réseau ADES est composé de différents groupes), les réflexions qui l'ont traversé. Nous revenons ensuite de façon plus détaillée sur les deux groupes que nous avons étudiés, à savoir le groupe action – spécialisé dans la désobéissance civile – et le groupe animation – qui organise des activités culturelles engagées, mais aussi sur les dispositifs médiatiques mobilisés au sein du collectif. Enfin, nous précisons la méthode qui a été la nôtre au cours du second terrain, mobilisant des entretiens téléphoniques, des observations de réunion, des entretiens individuels et des lectures, mais aussi – de façon plus anecdotique – l'analyse de quelques traces.

Le sixième chapitre offre un travail théorique sur les pratiques sociales et la participation. En effet, dans une perspective de théorisation ancrée, nous avons alors réalisé différentes lectures théoriques au fil de notre second travail empirique, en dialogue avec l'analyse du matériau. À des fins d'intelligibilité, ces théories sont présentées en amont de nos analyses. Spécifiquement, nous aborderons les théories des pratiques sociales, les théories de l'apprentissage situé et des communautés de pratique, la théorie des mondes sociaux, la conception philosophique de la participation, ainsi qu'un cadre analytique croisant des facteurs individuels et contextuels concourant à l'intégration des individus dans des organisations politiques.

Les septième et huitième chapitres présentent les analyses relatives au second terrain. Dans le septième chapitre, nous découvrons que – pour s'engager au sein d'un collectif civique – l'individu doit d'abord s'y intégrer. Cette intégration est à la fois un état qui varie en intensité

et un processus dynamique où l'individu – en s'investissant – développe divers savoirs et compétences ainsi qu'un sentiment d'appartenance et de légitimité. Le huitième chapitre porte, quant à lui, sur la participation de l'individu au sein du collectif et sur l'action collective du groupe au sein de la société. Différentes expériences y sont relatées, comme le développement des savoirs et compétences au fil de la participation, les prises de position individuelles et collectives, et le développement de formes de réflexivité individuelles – à travers la régulation de l'investissement – et collectives – via la réflexion sur les stratégies et les objectifs collectifs à adopter pour agir dans la société.

Le neuvième chapitre s'ouvre sur un rappel de notre problématique de recherche et de l'approche originale adoptée pour l'étudier, puis propose une courte synthèse des principales découvertes empiriques réalisées au fil de nos deux terrains. Ce chapitre vise à mettre notre travail empirique en perspective avec les théories mobilisées au fil de la recherche.

INTERLUDE

Le début du processus : choisir un sujet dans un contexte institutionnel particulier

Cette thèse est le fruit d'un travail de recherche s'étendant sur sept années, à temps partiel, au fil de deux emplois successifs au sein de l'École de communication (UCLouvain). Le premier est un mandat d'*assistante intérimaire* ayant une durée déterminée d'un an et se centrant sur des tâches d'enseignement. Celui-ci est annonciateur du second mandat, celui d'*assistante*, qui m'assure – moyennant la réussite d'épreuves intermédiaires² – un emploi sur six ans mêlant enseignement et recherche. La perspective de savoir où je serai dans sept années, soit jusqu'à mes trente ans, me donne un peu le vertige. Mais cela passe vite, car mon tout nouveau travail est très prenant. Je m'investis à fond dans l'organisation d'un séminaire en communication politique, l'encadrement de séances de travaux pratiques, la correction d'exercices, etc.

À côté du volet enseignement, une ligne de l'offre d'emploi me trotte dans la tête... Dans le cadre du contrat d'assistante auquel j'accéderai l'année suivante, je serai amenée « à réaliser une thèse de doctorat dans le domaine de "l'appropriation sociale et cognitive des multimédias dans les usages liés à la communication des savoirs" ». Je termine alors un master en information et communication à finalité spécialisée en communication socio-éducative. Le mémoire que je viens de défendre, sous la supervision du Professeur Thierry De Smedt, porte sur l'appropriation du dossier d'accompagnement d'une campagne d'éducation relative à l'environnement par des enseignants du secondaire supérieur. Je m'attache cependant à explorer les possibilités de thématiques qui s'offrent à moi, et me lance dans des lectures scientifiques.

Les sujets sur lesquels je lis sont variés : la psychologie du changement (Rob Hopkins), les approches systémiques de la communication (J.-P. Meunier), les compétences en littératie médiatique (P. Fastrez & T. De Smedt) et leur inscription en Fédération Wallonie-Bruxelles (CSEM), la place des médias et de la communication dans l'éducation (L. Porcher), le support de la littératie médiatique à la pensée critique (M. Feuerstein), l'éducation à la citoyenneté mondiale (UNESCO), la mesure de la littératie médiatique (I. Literat). Plusieurs fils rouges émergent, dont des questions liées à l'apprentissage, à l'éducation ainsi qu'au développement des connaissances et compétences en lien avec les médias et la communication, mais également une dimension citoyenne, liée au changement et à la transition. Alors que certaines théories réapparaissent dans le cadre de cette thèse, d'autres ont contribué à sa genèse de façon plus indirecte.

Au fur et à mesure de mes lectures, deux envies se dessinent : d'abord, celle de trouver un sujet à l'interface de ceux étudiés par mes collègues, ensuite, la recherche d'un sujet qui fasse « sens » de façon plus personnelle. De ce fait, l'opportunité de réaliser une thèse inscrite dans le champ de la littératie médiatique m'apparaît de plus en plus évidente. En effet, il s'agit d'un

² À l'Université catholique de Louvain, ces épreuves intermédiaires sont : en début de parcours, l'admission au doctorat par la commission doctorale en information et communication sur base du projet de thèse ; à mi-chemin, la réalisation d'une épreuve de confirmation devant le comité d'accompagnement de la thèse ; et à divers moments, la complétion d'activités constitutives de la formation doctorale (incluant des communications scientifiques écrites et orales).

domaine exploré par plusieurs de mes collègues, ce qui me laisse entrevoir la possibilité d'échanges à l'intérieur de mon groupe de recherche, le Groupe de recherche en médiation des savoirs (GReMS). Pour mieux comprendre ce champ d'étude, je me lance dans des lectures visant à comprendre ce qu'est la littératie médiatique...

CHAPITRE 1 :

QU'EST-CE QUE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE ?

L'objectif de ce chapitre est de comprendre ce qu'est la littératie médiatique, et plus spécifiquement de l'appréhender en termes de compétences, afin de mettre en avant les théories qui ont inspiré notre travail de recherche. D'abord, nous évoquerons l'enrichissement terminologique du concept de littératie, et les tensions que celui-ci a fait émerger dans le champ des recherches dédiées à la littératie³. Ensuite, à partir des lignes de tension que nous aurons identifiées, nous aborderons l'évolution de notre propre positionnement au sein du champ de la littératie. Troisièmement, nous approfondirons notre compréhension de la littératie (numérique et) médiatique, entendue sous l'angle des compétences. Pour ce faire, nous définirons les notions de compétence, de compétences médiatiques, et exposerons la définition fondatrice de la littératie médiatique. Puis, nous détaillerons trois modèles théoriques permettant de comprendre de façon détaillée les composantes de la littératie médiatique sous l'angle des compétences. Ce travail théorique aboutira à la construction d'une matrice intégrative synthétisant nos apprentissages concernant la littératie médiatique. En conclusion de ce chapitre, nous évoquerons les implications de cette partie théorique sur la suite de notre travail.

1. Une littératie, des littératies : historique et tensions

Comme l'explique Olivier Le Deuff (2012), la littératie est un concept résistant à deux titres. D'une part, sa pertinence lui permet de rester d'actualité « au gré de l'évolution des médias » et, de cette façon, « d'éviter un discours révolutionnaire ou de rupture » (Le Deuff, 2012, p. 4). D'autre part, ce concept est également doté d'une grande « plasticité », évoluant et s'adaptant « selon les contextes, qu'ils soient techniques ou nationaux » (Le Deuff, 2012, p. 4). Face à cette persistance, et aux usages multiples qu'elle engendre⁴, s'intéresser à l'histoire de ce concept permet de faire apparaître certaines tensions traversant le champ des recherches en littératie.

1.1. La littératie : historique et significations

Le concept de littératie évolue et s'enrichit au fil du temps. Dans cette section, nous verrons que la littératie peut être comprise de trois façons. Elle qualifie soit la capacité de l'individu à lire et d'écrire du texte, soit les habiletés et compétences qui lui permettent de faire sens de contenus informationnels et médiatiques, soit les effets des actions éducatives sur les habiletés et compétences individuelles. Retraçons l'histoire de ce concept.

³ Bien que nous parlions ici du « champ » – *au singulier* – des recherches dédiées à la littératie, il est important de souligner l'hétérogénéité de celui-ci. Cette hétérogénéité est due, entre autres, à la variété des disciplines étudiant la littératie. Les recherches auxquelles nous nous référons dans cette thèse relèvent principalement des sciences de l'information et de la communication (éducation aux médias), et parfois des sciences de l'éducation (didactique des langues). D'autres pans de ce champ d'étude seront ignorés. Par exemple, dû au succès du concept de « *health literacy* », une part importante des recherches dédiées à la littératie relève des sciences médicales (santé publique). Ces recherches ne seront pas mobilisées ici.

⁴ Le Deuff identifie trois significations que nous verrons ensemble dans la section suivante.

Grâce au travail de Peter Stordy (2015), nous pouvons retracer les origines du terme anglais *literacy* à la fin du XIX^e siècle, où il désigne « la capacité d'une personne à décoder et à encoder du texte »⁵ (Stordy, 2015, p. 2). Nous la rapprochons du premier sens de la littératie, défini par Le Deuff (2012) comme la « capacité à lire et écrire (a simple ability to read and write) » (Le Deuff, 2012, p. 4). Cette première définition ancre la littératie dans le support qu'il s'agit de décoder et d'encoder, c'est-à-dire le texte, dont le prototype est le texte imprimé (*printed text*).

Dans les années 1970, la littératie ne concerne plus simplement la lecture et l'écriture, mais l'activité de production de sens. Il est alors entendu que « des textes différents » nécessitent « des bases [*backgrounds*] et des compétences différentes pour être bien compris »⁶ (Stordy, 2015, p. 5). L'ancrage se déplace du texte vers l'individu. Ce déplacement peut être rapproché de la deuxième définition de littératie proposée par Le Deuff : la « [p]ossession de compétence et d'habileté (*Having some skill and competence*) » (Le Deuff, 2012, p. 4).

À partir des années 1980, différentes littératies fleurissent en fonction des domaines d'expertise associés. Par exemple, une personne est « *maths literate* » si elle sait comment manier le langage mathématique et en faire sens (Stordy, 2015, p. 5). C'est dans ce contexte qu'apparaît la notion de littératie informatique (*computer literacy*), avec l'arrivée des ordinateurs dans la sphère du travail. Puis, au fil des évolutions technologiques, plusieurs « nouvelles littératies » se concentrent sur « les habiletés et compétences "plus transversales" [*softer*] requises pour faire face à l'explosion perçue de l'information et aux inquiétudes concernant la crédibilité des sources sur Internet »⁷ (Stordy, 2015, p. 5). Ces littératies arborent des qualificatifs divers, tant en anglais qu'en français (Le Deuff, 2012; Stordy, 2015), dont certaines mobilisent la notion de « média » : littératie médiatique (Fastrez & De Smedt, 2012), littératie médiatique multimodale (Lacelle & Lebrun-Brossard, 2010), *digital and media literacy* (Hobbs, 2010), *information and media literacy* (UNESCO, 2013).

L'adoption du terme de *literacy* en français s'explique par le troisième (et dernier) sens identifié par Le Deuff (2012, p. 4), à savoir la littératie comme « [é]lément d'apprentissage (*Element of learning*) ». Comme le souligne Pierre Fastrez (2010), la notion de littératie – ici, médiatique – présente « un avantage majeur : celui de mettre un nom sur l'objectif de l'éducation aux médias, et du même coup de s'en distinguer » (Fastrez, 2010, p. 36). Ce concept permet donc d'envisager l'évaluation des « résultats des actions d'éducation aux médias » (Fastrez, 2010, p. 49), complétant des réflexions jusqu'alors centrées « sur les objets médiatiques à enseigner et sur les méthodes pédagogiques adaptées à ce projet » (Fastrez, 2010, p. 35-36).

Nous le voyons, le concept de littératie évolue et s'enrichit de différentes acceptions. La première acception s'ancre dans le prototype du texte imprimé et qualifie la personne capable de lire et d'écrire un texte. La seconde, plus transversale, concerne les habiletés et compétences qui permettent à l'individu de faire sens de contenus informationnels et médiatiques. La

⁵ « people's ability to decode and encode text » (Stordy, 2015, p. 2)

⁶ « a meaning-making activity, with different texts requiring different backgrounds and skills if they are to be properly understood. » (Stordy, 2015, p. 5)

⁷ « various conceptions of literacy [...] focussed on the "softer" skills and competencies required to cope with the perceived explosion in information and worries about the credibility of Internet sources. » (Stordy, 2015, p. 5)

troisième, enfin, a une visée évaluative : elle concerne le résultat des actions d'éducation aux médias, c'est-à-dire les effets éducatifs de ces actions sur l'individu. Cette dernière acception permet de distinguer ces effets éducatifs des textes et médias sur lesquels portent cette éducation et des méthodes employées pour éduquer.

1.2. Littératie(s) : des tensions traversant le champ d'étude

La littératie est une notion controversée. Au fil de son existence, des tensions traversent ce champ scientifique. Stordy (2015) mobilise ce que nous nommons « tensions » sous le terme de « perspectives » pour structurer sa taxonomie des différentes formes de littératies. Il synthétise son travail en un tableau, reproduit ci-dessous (cf. Figure 1). D'une part, l'auteur reprend la distinction élaborée par Colin Lankshear et Michele Knobel (2007) pour différencier les littératies « conventionnelles » des « nouvelles » littératies. D'autre part, à la suite de Brian V. Street (1984), Stordy identifie deux approches de la littératie : l'une « autonome » et l'autre « idéologique ».

	Conventional literacies <i>No new 'technical stuff' or 'ethos stuff'</i> (Lankshear and Knobel, 2007)	New literacies	
		Peripheral cases <i>Just new 'technical stuff'</i> (Lankshear and Knobel, 2007)	Paradigm cases <i>New 'technical stuff' and new 'ethos stuff'</i> (Lankshear and Knobel, 2007)
Autonomous literacies <i>Literacy as a cognitive ability</i> (Street, 1984)	Autonomous – Conventional perspective	Autonomous – Peripheral perspective	Autonomous – Paradigm perspective
Ideological literacies <i>Literacy as a social practice</i> (Street, 1984)	Ideological – Conventional perspective	Ideological – Peripheral perspective	Ideological – Paradigm perspective

Complete literacy framework identifying six perspectives of literacy

Figure 1 – Taxonomie de Stordy (2015, p. 8)

Cette section nous permet d'identifier trois types de tensions : (1) d'un point de vue sémiotique, entre littératie de l'écrit (approche restreinte) et littératies relevant d'autres modalités (allant de l'oralité⁸ aux médias numériques – approche étendue) ; (2) d'un point de vue ontologique, entre littératie-capacité (ancrée dans les supports), littératie-compétence (ancrée dans l'individu), et littératie-pratique (ancrée dans le collectif) ; (3) d'un point de vue épistémologique, entre une approche autonome-objective (indépendante des contextes socioculturels) et une approche idéologique-relative (dépendante des contextes socioculturels). Ces trois tensions, qui seront

⁸ À la suite de Laura J. Gurak (2001), s'appuyant sur les travaux de Kathleen Tyner (1998), nous comprenons que la littératie touche à toutes formes de productions, qu'elles soient écrites ou orales, médiées ou non. Cette conception est relativement non-conventionnelle. Nous y reviendrons dans la suite de ce texte.

développées dans la suite de cette section, sont au cœur des évolutions et adaptations du concept de littératie.

1.2.1. *Des littératies conventionnelles aux nouvelles littératies*

Les objets étudiés par la littératie se diversifient avec le temps. Alors que certains courants de recherche s'intéressent uniquement aux formes « conventionnelles » de littératie, d'autres intègrent des formes « nouvelles ». Stordy divise ces dernières en deux catégories : les cas périphériques, relevant uniquement d'une nouveauté technique, et les cas paradigmatiques, relevant à la fois d'une nouveauté technique et d'un nouvel ethos (c'est-à-dire de nouvelles valeurs, priorités ou sensibilités que celles préexistantes)⁹. Face à cela, les littératies conventionnelles sont définies, par défaut, comme ne relevant ni d'une nouveauté technique, ni d'un nouvel ethos.

Alors que Lankshear & Knobel (2007) ne définissent pas ce qu'ils entendent par « nouveautés techniques », Stordy propose – pour mener à bien sa taxonomie – de les comprendre comme « une conception de la littératie qui est absurde sans l'existence des technologies numériques (dont Internet) »¹⁰ (Stordy, 2015, p. 6). Cette distinction entre des littératies conventionnelles – souvent comprises comme littératie de l'écrit – et d'autres littératies (ici, des littératies nouvelles, liées au numérique) marque une première tension – sémiotique – dans le champ d'étude, entre ceux considérant le texte comme premier vis-à-vis d'autres modalités¹¹ (image, son, etc.) et ceux remettant en question cette domination de l'écrit.

Laura J. Gurak (2001) le constate dans son livre sur la *cyberliteracy*¹² : « la plupart des gens comprennent que la littératie signifie "texte imprimé", et c'est pourquoi nous en sommes venus à privilégier le livre sur l'écran »¹³ (Gurak, 2001, p. 13). Or, du point de vue sémiotique, cette modalité est loin d'être la seule utilisée pour appréhender le monde contemporain et en faire sens. La valorisation de l'écrit pose alors question, notamment en didactique des langues, car la « lecture du monde postmoderne » ne se fait pas seulement par le texte, mais aussi « à partir de diverses voies médiatiques (télévision, cinéma, radio, internet, ipod, jeux vidéo, cellulaire) » (Lacelle & Lebrun-Brossard, 2010, p. 2).

⁹ La distinction entre « nouveauté technique » et « nouvel ethos » nous rappelle la différence entre, d'une part, les pratiques ou activités soutenues (*supported*) par les médias numériques mais existant préalablement à ceux-ci et, d'autre part, les pratiques ou activités rendues possibles par ces derniers ou basées sur eux (*enabled* ou *based*), et dont nous parlerons dans la partie concernant l'expansion du répertoire de la participation politique (Cammaerts, 2015; Costanza-Chock, 2003; Theocharis & van Deth, 2017; Van Laer & Van Aelst, 2010).

¹⁰ « a conception of literacy that is nonsensical without the existence of digital technologies (including internet) » (Stordy, 2015, p. 6)

¹¹ Nous comprenons la notion de « modalité » à partir de la notion de « multimodalité » définie par Lacelle & Lebrun-Brossard (2010) : « Le texte multimodal combine un amalgame d'informations provenant de plusieurs sources médiatiques, ou alors d'une seule source intégrant divers modes d'expression. Le document électronique (*digital document*) se consulte sur des supports variés. Il contient diverses composantes, selon une géométrie variable : du texte, des images (comme des photos, des cartes, des images animées ou fixes), des liens hypertextes, des émissions sonores (comme des paroles, de la musique). » (Lacelle & Lebrun-Brossard, 2010, p. 3)

¹² Gurak définit la *cyberliteracy* comme « un ensemble de concepts et de perspectives critiques permettant de comprendre l'Internet d'aujourd'hui » ; « a set of concepts and critical views with which to understand today's Internet » (Gurak, 2001, p. 3).

¹³ « most people understand literacy to mean "print," and thus we have come to favor the book over the screen » (Gurak, 2001, p. 13)

Ce déplacement sémiotique s'associe à un déplacement ontologique, puisque Gurak invite alors à dépasser une littératie « "performative" : c'est-à-dire, où ce qui compte est la capacité à faire quelque chose »¹⁴ (Gurak, 2001, p. 13). Face à cette vision, elle préconise « une littératie technologique critique, qui inclut la performance mais qui repose aussi largement sur la capacité des gens à comprendre, critiquer et émettre des jugements sur les interactions d'une technologie avec la culture et ses effets sur celle-ci »¹⁵ (Gurak, 2001, p. 13).

Nous préférons mobiliser une terminologie un peu différente de celle de Gurak pour traiter de ce déplacement ontologique. Pour paraphraser, nous dirions que l'auteure invite à dépasser une littératie « capacitante » (plutôt que « performative »), centrée sur la capacité à faire quelque chose (des activités) avec la technologie. À la suite de Fastrez et De Smedt (2012), nous comprenons la capacité comme « un savoir (théorique ou pratique) détectable à travers l'aptitude à accomplir une tâche déjà enseignée lors d'une épreuve de contrôle », qui présente « une relative linéarité entre l'enseignement et l'évaluation » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 47-48).

Afin de dépasser cette littératie « capacitante », nous comprenons que Gurak préconise la mobilisation d'une littératie s'intéressant au couple compétence-performance, portant à la fois sur les performances, c'est-à-dire les « dimensions actualisantes de l'activité », qui sont « l'extériorisation » des compétences (Genard, 2013, p. 48), et sur les compétences-mêmes, c'est-à-dire les « dimensions dispositionnelles de l'agir », qui « renvoient à l'intériorité » (Genard, 2013, p. 48). Les compétences – intérieures – relèvent non seulement de dispositions à agir, mais aussi à réfléchir sur ce que l'on fait avec la technologie (comprendre, critiquer, émettre des jugements), dépassant la simple maîtrise de l'activité. La littératie dépasse alors une conception linéaire, attachée à la capacité, pour embrasser une complexité liée au duo compétence-performance (nous y reviendrons).

Ce glissement ontologique d'une capacité, attachée à un support, vers la possession de compétences, attachées à l'activité de production de sens, rappelle le passage de la première à la deuxième conception de la littératie (cf. supra, 1.1, Le Deuff, 2012). Nous nommons la première « littératie-capacité », ancrée dans des supports à décoder ou encoder, et la deuxième « littératie-compétence », ancrée dans les processus mentaux de l'individu qui possède ou non les bases et compétences pour comprendre différents textes. La définition proposée par Gurak soulève également des questions de sensibilités culturelles et de domination, approfondies dans la suite de ce texte, touchant à une « littératie-pratique », ancrée dans des collectifs socioculturels.

La remise en question – sémiotique – de la supériorité du texte ne se fait pas uniquement vis-à-vis de littératies nouvelles, mais également de littératies antérieures à l'écrit. Appliquer le concept de « littératie » à des traditions orales peut paraître contre-intuitif puisque, comme nous l'avons vu en début de chapitre, la littératie a d'abord désigné la capacité d'une personne à lire

¹⁴ « "performative": that is, the ability to do something is what counts » (Gurak, 2001, p. 13)

¹⁵ « a critical technological literacy, one that includes performance but also relies heavily on people's ability to understand, criticize, and make judgments about a technology's interactions with, and effects on, culture. » (Gurak, 2001, p. 13)

et écrire du texte. Cependant, s'appuyant sur les travaux de Kathleen Tyner (1998), Gurak (2001, p. 13) explique :

*À mesure que les études des sociétés humaines sont devenues plus sensibles aux questions culturelles, [...] les gens ont réalisé que ce qui « compte » comme littératie peut différer d'une culture à l'autre. Dans une perspective plus ouverte, toutes formes de discours issues de toutes cultures sont également des formes de littératie.*¹⁶

Nous comprenons alors que la littératie touche à toutes formes de productions, qu'elles soient écrites ou orales, médiées ou non. Reconnaître la modalité orale non médiée comme une forme de littératie permet de questionner radicalement l'idéologie dans laquelle a été forgé ce concept. Avant la Seconde Guerre Mondiale, il était entendu qu'« être capable de lire et d'écrire était en quelque sorte transformateur et amenait les gens à un "niveau supérieur" de capacité cognitive »¹⁷ (Gurak, 2001, p. 12). Cette perspective, qui valorisait certaines littératies au détriment d'autres, conduisait les scientifiques à poser « de vastes jugements sur la supériorité d'une culture par rapport à une autre »¹⁸ (Gurak, 2001, p. 12), des cultures de l'écrit sur les cultures de l'oralité. Dans ce contexte, le débat sur la supériorité de l'écrit a permis de mettre à l'avant-plan des tensions éthiques sous-tendant le concept de littératie, pouvant être liées au versant de l'ethos.

En réponse à ces tensions, la *cyberliteracy* proposée par Gurak se veut critique, au sens où elle « implique un méta-savoir sur les différents systèmes de sens et les contextes socioculturels dans lesquels ils sont produits, ainsi que la connaissance des structurations diverses de ces savoirs dans les médias et l'impact sur les usagers » (Lacelle & Lebrun-Brossard, 2010, p. 3). La diversification des littératies conduit donc à une réflexion, non seulement sur des aspects sémiotiques (la *cyberliteracy* mêlant des caractéristiques des cultures écrites et des cultures orales) et ontologiques (en s'intéressant au couple compétence-performance), mais aussi sur les valeurs qui la sous-tendent. Ces tensions amènent certain·e·s auteur·e·s à revoir l'approche mobilisée dans ce champ. Ce changement d'approche (d'autonome à idéologique) est de nature épistémologique, comme nous allons le voir.

1.2.2. Changer d'approche

À la suite de Street (1984), Stordy (2015) scinde la littératie en deux approches : l'une, autonome, et l'autre, idéologique. Nous rapprochons celles-ci des qualificatifs épistémologiques « objectif » et « relatif ». D'abord, l'approche autonome – aussi appelée approche psychologique traditionnelle (Gee, 2015) – définit la littératie comme un phénomène mental ou cognitif : « La psychologie considérait à l'époque¹⁹ que les lecteurs et les écrivains

¹⁶ « As studies of human society became more culturally sensitive, [...] people realized that what "counts" as literacy in one culture may not be the same in another. In a more open view, all forms of discourse from all cultures are also forms of literacy. » (Gurak, 2001, p. 13)

¹⁷ « being able to read and write was somehow transformative and brought people to a "higher level" of cognitive ability » (Gurak, 2001, p. 12)

¹⁸ « scholars were making vast judgments about the superiority of one culture over another » (Gurak, 2001, p. 12)

¹⁹ L'auteur parle ici de la scission entre l'approche psychologique traditionnelle de la littératie et les *New Literacy Studies*, qui a eu lieu au début des années 1980. Nous traitons de cela dans la suite du texte.

étaient principalement engagés dans des processus mentaux tels le décodage, la collecte d'information, la compréhension, l'inférence, etc.»²⁰ (Gee, 2015, p. 35). Des tests psychologiques peuvent, dès lors, permettre de mesurer la littératie.

Ce modèle est qualifié d'autonome, car la littératie y est vue comme indépendante du contexte socioculturel dans lequel elle existe et est mobilisée. Elle est non seulement « perçue comme étant liée aux capacités intellectuelles d'un individu »²¹, mais aussi relevant de la responsabilité individuelle (c'est-à-dire qu'elle « est considérée comme un déficit des capacités d'un individu dont il est en grande partie responsable »²²) (Stordy, 2015, p. 7). Cette conception est insensible aux dynamiques de domination sous-tendant le concept de littératie, dont nous parlions dans le point précédent, et contribue de ce fait à les perpétuer. D'un point de vue épistémologique, elle apparaît « objective ».

Face à cela, au début des années 1980, le courant des *New Literacy Studies* (NLS) se développe au sein de différentes disciplines des sciences sociales de manière non-coordonnée, mais convergeant vers une même vision de la littératie (Gee, 2015). Nommée idéologique (Stordy, 2015; Street, 1984), leur approche considère la littératie comme un phénomène socioculturel. En ce sens, elle apparaît épistémologiquement « relative ». Elle est décrite comme suit par Gee (2015, p. 43) :

*Le modèle idéologique tente de comprendre la littératie en termes de pratiques sociales concrètes et de la théoriser en termes d'idéologies dans lesquelles s'ancrent différentes littératies. La littératie – quel qu'en soit le type – n'a de conséquences que dans la mesure où elle interagit avec un grand nombre d'autres facteurs sociaux, notamment les conditions politiques et économiques, la structure sociale et les idéologies locales.*²³

Cette approche se détache d'un déterminisme technique, supposant que l'apparition d'une technologie (comme l'écriture) provoquerait des changements socioculturels profonds. De façon plus nuancée, elle part du postulat que les individus participent à divers groupes sociaux et culturels à partir desquels ils agissent, interagissent, construisent et partagent des conventions, des normes, des valeurs et des pratiques. Il s'agit alors d'étudier le phénomène « de manière intégrée dans toute la variété de ses contextes et pratiques, non seulement cognitifs, mais aussi sociaux, culturels, historiques et institutionnels »²⁴ (Gee, 2015, p. 35), tout

²⁰ « Psychology at the time saw readers and writers as primarily engaged in mental processes like decoding, retrieving information, comprehension, inferencing, and so forth. » (Gee, 2015, p. 35)

²¹ « It is perceived as related to an individual's intellectual abilities and can be measured via psychological tests » (Stordy, 2015, p. 7)

²² « literacy is viewed as a deficit in an individual's ability for which they are largely responsible » (Stordy, 2015, p. 7)

²³ « The ideological model attempts to understand literacy in terms of concrete social practices and to theorize it in terms of the ideologies in which different literacies are embedded. Literacy – of whatever type – only has consequences as it acts together with a large number of other social factors, including political and economic conditions, social structure, and local ideologies. » (Gee, 2015, p. 43)

²⁴ « in an integrated way in its full range of contexts and practices, not just cognitive, but social, cultural, historical, and institutional, as well » (Gee, 2015, p. 35)

en y reconnaissant les dynamiques de domination et de pouvoir, imposant certaines littératies vis-à-vis d'autres en fonction des cultures et des classes sociales (Stordy, 2015, p. 6).

Les *New Literacies Studies* (où la littératie est écrite au pluriel) sont une déclinaison des NLS qui intègre la question de la diversification des techniques, et donc l'expansion sémiotique de la littératie, dont nous traitons précédemment. Ce courant étend les réflexions idéologiques menées par les NLS du texte aux médias numériques. Ces deux courants considèrent les technologies comme des produits sociaux « dont la forme et l'influence dépendent de facteurs politiques et idéologiques antérieurs »²⁵ (Gee, 2015, p. 43).

Enfin, d'un point de vue ontologique, tant les NLS que les *New Literacies Studies* invitent à définir la littératie comme une pratique sociale. Dans leurs travaux portant sur la littératie de l'écrit, David Barton et Mary Hamilton (2010) formulent six propositions cadrant leur théorie de la littératie comme pratique sociale (Barton & Hamilton, 2010, p. 45-46) :

- *La littératie est mieux comprise si elle est envisagée comme un ensemble de pratiques ; ces pratiques peuvent être inférées de l'observation d'événements où le texte joue un rôle central.*
- *Il existe différentes littératies, associées à différents domaines de la vie.*
- *Les pratiques de l'écrit sont modelées par les institutions sociales et les relations de pouvoir, et certaines littératies sont plus dominantes, plus visibles et plus influentes que d'autres.*
- *Les pratiques de l'écrit ont des objectifs et sont inscrites dans des objectifs sociaux et des pratiques culturelles plus larges.*
- *La littératie est historiquement située.*
- *Les pratiques de l'écrit changent et de nouvelles pratiques sont fréquemment acquises à travers des processus d'apprentissage et de fabrication de sens informels.*

Ces propositions rendent évident le caractère épistémologique relatif associé à ce que nous appelons la « littératie-pratique ». Cette rencontre entre ontologie et épistémologie se fonde sur la reconnaissance de la variété des contextes socioculturels dans lesquels se développe la littératie. Comme le soulignent Barton et Hamilton, les pratiques de l'écrit diffèrent suivant les domaines de la vie, les institutions sociales, les objectifs sociaux et les pratiques culturelles plus larges, mais aussi historiquement, qu'il s'agisse de l'histoire collective (approche historique) ou de l'histoire individuelle (approche par histoire de vie). Nous approfondirons la question des pratiques sociales dans un chapitre ultérieur (cf. chapitre 6).

²⁵ « Any technology, including writing, is a cultural form, a social product whose shape and influence depend upon prior political and ideological factors. » (Gee, 2015, p. 43)

1.3. Évolution de notre positionnement au fil de la recherche

Le positionnement de notre recherche n'a pas été réalisé a priori. Il s'est négocié au fur et à mesure de notre travail, au fil des lectures, des réflexions, des observations de terrain et des échanges avec les informateurs et informatrices. C'est lors de la rédaction de notre manuscrit de thèse, et donc rétroactivement, que nous avons compris le chemin que nous avons emprunté au sein du champ de la littératie.

Habitée aux méthodologies hypothético-déductives, nous avons considéré comme étape originelle de notre recherche celle de lecture scientifique. Spécifiquement, les travaux de Pierre Fastrez et Thierry De Smedt, respectivement nos promoteurs de thèse et de mémoire de master, ainsi que ceux de Renee Hobbs, qui nous ont été conseillés, sont apparus incontournables, sans être replacés dans le contexte plus vaste des études en littératie. Nous assimilons notre positionnement initial aux leurs. Avant de détailler leurs positionnements, il nous paraît intéressant de chercher à situer leurs travaux vis-à-vis des trois lignes de tension identifiées dans le champ des recherches en littératie.

Préalablement, reprenons le commentaire formulé par Stordy (2015, p. 8) à propos de sa taxonomie :

*Bien que les frontières entre les catégories soient une ligne continue, il serait peut-être préférable de les considérer comme floues et se recoupant. En outre, les auteurs n'expriment pas toujours leurs conceptions de la littératie sous forme de définitions explicites. Il est parfois nécessaire d'inférer une compréhension à partir de récits, de normes, de modèles et/ou de cadres plus généraux.*²⁶

Ces deux remarques s'appliquent complètement à l'exercice que nous réalisons ici. Ce faisant, il s'agit de garder à l'esprit que, d'une part, les auteur·e·s n'ont pas (toujours) formulé ces positionnements eux-mêmes et, d'autre part, les catégories vis-à-vis desquelles nous situerons leurs travaux ont des frontières poreuses, voire peuvent être comprises en termes de continuum.

Concernant notre positionnement initial, il nous apparaît premièrement que les travaux entrepris ne relèvent pas d'une littératie de l'écrit, mais bien des « nouvelles littératies » au sens sémiotique. En effet, les médias numériques sont centraux dans la *digital and media literacy* (DML) de Hobbs et la littératie médiatique (LM) théorisée par Fastrez et De Smedt. Deuxièmement, la DML et la LM ancrent la littératie dans l'individu. Alors que la LM est définie de façon univoque comme un ensemble de compétences, la DML mobilise un langage plus varié, incluant les notions de capacité (*ability*), d'habiletés (*skills*) et de compétences (*competencies*). Ajoutons que ces approches lient les deuxième et troisième sens de la littératie selon Le Deuff : elle est à la fois la possession d'« un ensemble de compétences » et « l'objectif sociétal » visé par la pratique éducative qu'est l'éducation aux médias (Fastrez, 2010, p. 36).

²⁶ « Although the boundaries between categories are a solid line, it might be better to consider them blurred and overlapping. In addition, authors do not always express their conceptions of literacy as explicit definitions. Sometimes it was necessary to imply an understanding from more general narratives, standards, models and/or frameworks. » (Stordy, 2015, p. 8)

Troisièmement, bien qu'elles ancrent la littératie dans l'individu, ces conceptions adoptent une approche idéologique-relative, au sens où elles reconnaissent les contextes socioculturels dans lesquels la littératie se développe. Particulièrement, la constellation des compétences en DML rend ces éléments apparents à travers les dimensions de réflexion et d'action, où l'individu est clairement identifié comme membre d'une communauté à plusieurs niveaux (local, régional, national et international). De son côté, la matrice des compétences en LM est plus difficile à positionner, car ce travail vise à créer une grille de lecture s'adaptant à divers contextes, sans pour autant renier l'aspect situé des compétences et leur actualisation dans des pratiques. La dimension sociale de l'objet médiatique en est l'indice le plus frappant.

Le positionnement de ces deux approches, entre une littératie-compétence ancrée dans l'individu et une approche idéologique-relative dépendante des contextes socioculturels, peut être rapproché du courant des *Situated Cognition Studies*. Ce courant part du principe que « les humains cherchent des motifs dans les éléments de leurs expériences du monde et, à mesure qu'ils accumulent les expériences, ils trouvent des motifs plus profonds et plus subtils, des motifs qui les aident à prédire ce qui pourrait se passer à l'avenir, lorsqu'ils agissent pour atteindre des objectifs »²⁷ (Gee, 2015, p. 37). Ce faisant, comme la DML et la LM, il lie la pensée individuelle à l'expérience du monde matériel et social.

Au fur et à mesure de notre travail de terrain, notre positionnement a évolué sur le continuum allant de la compétence à la pratique. Immersée en milieu civiquement engagé, nous avons découvert la richesse des pratiques médiatiques, et leur articulation à d'autres pratiques, sociales. Nous avons peu à peu déposé nos « lunettes » définitionnelles pour explorer le vécu des acteurs et actrices rassemblés dans des collectifs civiques. Les modèles étudiés – ancrés dans la littératie-compétence – ont alors aiguisé notre attention à certains aspects, nous ont fourni un vocabulaire, nous ont poussée à questionner l'articulation de l'individu au collectif. Voyons maintenant le travail conceptuel réalisé avant notre entrée sur le terrain.

2. La littératie (numérique et) médiatique sous l'angle des compétences : travail de conceptualisation

Cette section nous permettra de définir les concepts de compétence et de compétences médiatiques. Nous investiguerons ensuite les composantes de la littératie (numérique et) médiatique en passant en revue deux modèles théoriques (l'un, de Hobbs, et l'autre, de Fastrez et De Smedt). Un troisième modèle (celui de Carpentier), visant l'étude des utilisations des médias au sein des organisations, enrichira notre compréhension des concepts d'interaction et de participation. Enfin, nous proposerons une conceptualisation intégrant les dimensions des travaux précédemment exposés.

²⁷ « [...] humans look for patterns in the elements of their experiences in the world and, as they have more and more experiences, find deeper and more subtle patterns, patterns that help predict what might happen in the future when they act to accomplish goals » (Gee, 2015, p. 37)

2.1. Compétence et compétences médiatiques

Dans sa thèse de doctorat, Jerry Jacques (2016) mobilise plusieurs travaux scientifiques afin d'établir les dimensions constitutives du concept de compétence (Bandura, 1991; Bulea & Bronckart, 2006; Gillet, 1998; Locke & Latham, 2002; Peyré, 2000; Rey et al., 2006; Scallon, 2004; Tardif, 2006). En synthèse, il définit la compétence comme « une rencontre entre des ressources cognitives et des situations qui en contraignent leurs mobilisations » ; elle établit une relation entre « ce que l'on peut nommer "le monde des possibles" et ses configurations spécifiques » ; « [elle est] fortement lié[e] aux personnalités et au parcours de chaque individu » ; « [e]lle implique la confrontation à l'inédit pour pouvoir exister » (Jacques, 2016, pp. 152-153) ; « [elle] est orientée vers l'action, traversée par une finalité opératoire » (Gillet, 1998, p. 28, cité par Jacques, 2016, p. 156). Il conclut :

La compétence est une interface dynamique car elle est un processus de médiation entre l'intentionnalité des individus, leurs ressources et celles de leur environnement. Cette médiation s'effectue dans un processus de mobilisation et de transfert d'ensembles de ressources (internes ou externes²⁸, latentes ou patentes²⁹) au cours de l'action. (Jacques, 2016, p. 161)

Afin de mieux nous figurer cette définition, nous en proposons une schématisation (cf. Figure 2). Celle-ci met en exergue que la compétence est le processus de médiation entre l'intentionnalité de l'individu (dotée d'une finalité opératoire, et influencée par sa personnalité et son parcours), ses ressources internes (ressources cognitives : connaissances, savoirs, etc.) et les ressources de son environnement (ressources externes : outils, relations, etc.). Ce processus se déroule au cours de l'action, lors de situations inédites (c'est-à-dire non-stéréotypées) et contraignantes (c'est-à-dire dans des configurations spécifiques nécessitant la mobilisation des ressources de l'individu), où les ressources internes s'actualisent en performances (passant de latentes à patentes).

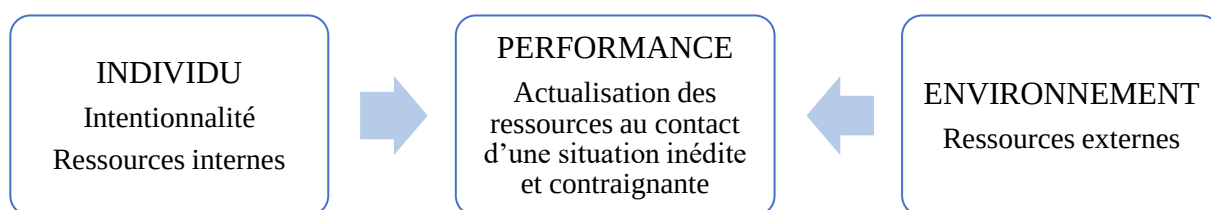


Figure 2 – Schéma définitionnel de la compétence

Spécifiquement, les compétences médiatiques sont mobilisées en relation avec des médias. Selon James A. Anderson (1988), le média est « une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action » (Anderson, 1988, p. 11). Cette définition est innovante car elle déplace la focale du domaine de la technologie vers un processus d'activité

²⁸ « [...] les ressources peuvent être internes (connaissances, savoirs, ...), elles peuvent aussi être externes (outils, relations, ...) » (Jacques, 2016, p. 155).

²⁹ « [L]es configurations mentales latentes vont s'actualiser en performances au cours de l'action de l'individu. Le latent devient alors patent, et donc observable. » (Jacques, 2016, p. 152).

humaine. À travers ce recadrage, l’auteur cherche à délivrer le média du réductionnisme l’assimilant à la technologie, et à insister sur le média « comme une manière de conceptualiser le monde » (Anderson, 1988, p. 11). Il met en évidence le lien du média à l’acte social : « [l]es médias n’existent dans la vie réelle qu’à condition d’être pratiqués dans un acte social » (Anderson, 1988, p. 12).

S’inspirant de la définition d’Anderson, Daniel Peraya (1999) parle de dispositif médiatique et non de média, renouant par là avec la technologie, tout en conservant un ancrage social. Il définit le dispositif médiatique comme un « lieu social d’interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, ses modes d’interactions propres » (Peraya, 1999, p. 153). Cette définition nous permet d’enrichir notre conceptualisation de la compétence, en faisant apparaître sa nature médiatique, que nous inscrivons dans l’environnement (cf. Figure 3).

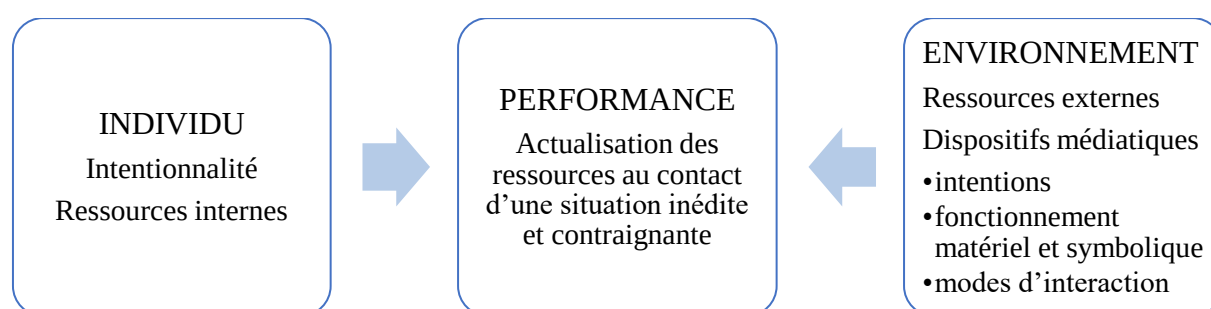


Figure 3 – Schéma définitionnel des compétences médiatiques

L’intégration de la définition du dispositif médiatique dans ce schéma permet d’appréhender la double intentionnalité à l’œuvre dans les compétences médiatiques : celle de l’individu et celle inscrite dans les dispositifs médiatiques (environnement). Ces deux formes d’intentionnalité se rencontrent dans la performance, lorsque l’individu se saisit d’un dispositif pour agir. L’individu compétent serait alors celui qui sait distinguer ces deux intentionnalités, choisir les dispositifs offrant le meilleur alignement avec ses intentions, négocier avec l’existant pour atteindre ses buts. Par exemple, au sein de notre second terrain, l’intentionnalité des acteurs (qui – pour le dire rapidement – veulent changer la société et sont anticapitalistes) s’oppose à l’intentionnalité des outils qu’ils utilisent pour s’organiser et médiatiser leur cause (p. ex., Facebook et Google, qui monétisent leurs données personnelles). Ce conflit d’intentions entraîne une tension qui sera discutée dans une partie ultérieure de ce manuscrit (cf. chapitre 8).

Intéressons-nous maintenant à la définition fondatrice de la littératie médiatique, avant de détailler les composantes de modèles spécifiques pour en affiner notre compréhension.

2.2. Littératie médiatique : définition fondatrice

Dans la littérature, des chercheurs et chercheuses se sont attelé·e·s à la caractérisation de la littératie médiatique en termes de compétences médiatiques. Aux Etats-Unis, la définition fondatrice de la *media literacy* est issue du rapport de la *National Leadership Conference on Media Literacy* rédigé par Patricia Aufderheide :

Une personne media literate – et chacun devrait avoir la possibilité de le devenir – peut décoder, évaluer, analyser et produire des médias imprimés et électroniques. L’objectif fondamental de la littératie médiatique est l’autonomie critique par rapport à tous les médias. La formation à la littératie médiatique met l’accent sur un large éventail d’aspects, notamment la citoyenneté informée, l’appréciation et l’expression esthétiques, le plaidoyer social [social advocacy], l’estime de soi et la compétence de consommation [consumer competence]. L’éventail des priorités s’élargira avec la croissance de l’éducation aux médias.³⁰ (Aufderheide, 1993, p. 9)

Précisons que la conférence dont est issu ce texte avait pour objectif d’établir une définition consensuelle de la littératie médiatique. Celle-ci est donc difficile à situer vis-à-vis des axes définis précédemment, à l’exception de l’axe sémiotique, puisque la littératie médiatique s’attache à une diversité de médias (ici, « imprimés et électroniques ») et non à l’écrit seul. Cette diversité n’inclut cependant pas l’oral non médié.

Soulignons dès à présent que cette définition cristallise plusieurs composantes qui seront remobilisées par bon nombre de chercheuses et chercheurs, parmi lesquelles : le lien entre littératie médiatique et éducation aux médias (dont nous parlions précédemment), la distinction entre analyse-évaluation et production (qui sera mobilisée par Hobbs), l’objectif d’autonomie critique vis-à-vis des médias (dont parlait Gurak, et qui sera mobilisée par Fastrez et De Smedt), et les multiples aspects de la vie qu’implique la littératie (allant du citoyen au consommateur, du public à l’intime).

À la suite d’Aufderheide, d’autres auteur·e·s ont retravaillé cette définition. Afin de mieux comprendre les différentes facettes de la littératie médiatique, nous avons étudié en détail les modèles de la *digital and media literacy* de Renee Hobbs (2011) et de la littératie médiatique de Pierre Fastrez et Thierry De Smedt (2012). Dans cette partie, nous explorons également un troisième apport théorique, le modèle accès-interaction-participation (AIP) (Carpentier, 2016a), bien qu’il ne porte pas sur la littératie médiatique. Précédemment, cette typologie a été appliquée pour « reconnaître, catégoriser et structurer les différentes pratiques » liées aux utilisations des médias en ligne au sein des organisations de la société civile (Carpentier, 2014, p. 9). Alors que les deux modèles liés à la littératie se répondent à de multiples niveaux, nous avons mobilisé le modèle AIP dans l’objectif d’appréhender plus finement, à travers un autre prisme de lecture, les activités de réflexion et d’action théorisées par Hobbs, absentes de la matrice de Fastrez et De Smedt. Passons maintenant en revue ces trois modèles, avec une attention accrue pour les questions de participation et d’engagement qui les traversent et qui se révèlent pertinentes pour notre objet de recherche.

³⁰ « A media literate person – and everyone should have the opportunity to become one – can decode, evaluate, analyze and produce both print and electronic media. The fundamental objective of media literacy is critical autonomy in relationship to all media. Emphases in media literacy training range widely, including informed citizenship, aesthetic appreciation and expression, social advocacy, self-esteem, and consumer competence. The range of emphases will expand with the growth of media literacy. » (Aufderheide, 1993, p. 9)

2.3. La matrice des compétences en littératie médiatique (De Smedt, 2012; Fastrez, 2010; Fastrez & De Smedt, 2012)

Pierre Fastrez et Thierry De Smedt définissent la littératie médiatique en termes de compétences, à savoir « l'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 47). S'appuyant sur les travaux de Rey et ses collègues (2006), ils nomment compétences « des combinaisons singulières de savoir-faire manifestant une adaptation originale et non stéréotypée à des situations inédites » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 48). Bien qu'ils définissent la littératie médiatique en termes de compétences, le terme « capacité » et la locution « capable de » sont souvent utilisés dans les définitions, rappelant les tensions ontologiques sous-tendant le concept de littératie.

Ils modélisent ces compétences médiatiques sous forme de matrice, considérant la littératie médiatique comme « la compétence à effectuer *un certain nombre de tâches* sur *un certain nombre d'objets médiatiques* » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 48, ils soulignent). Cette matrice se structure autour de quatre tâches médiatiques (aussi appelées « domaines d'activité médiatique ») – la lecture, l'écriture, la navigation et l'organisation – et de trois objets médiatiques (aussi appelés « dimensions des compétences médiatiques ») – informationnel, technique et social. Le croisement des tâches et des objets délimite douze catégories de compétences médiatiques (cf. Figure 4).

Dimension Activité	Informationnelle	Technique	Sociale
Lire			
Ecrire			
Naviguer			
Organiser			

Figure 4 – Les catégories de compétences en littératie médiatique (Fastrez, 2010)

2.3.1. Objets médiatiques (ou dimensions des compétences médiatiques)

L'axe horizontal de la matrice est celui des dimensions. Les documents et dispositifs médiatiques en comportent trois : ils sont à la fois informationnels, techniques et sociaux. Cette triade permet de caractériser la façon dont la réalité est construite dans les objets médiatiques.

Il s'agit d'objets informationnels « en ce qu'ils sont autant de systèmes signifiants, conçus pour représenter des objets qui leur sont extérieurs ». Ils combinent trois classes de propriétés : une matérialité formelle (aussi appelée « forme-objet matérielle » ou « signifiant ») qui renvoie à

des objets référentiels (car le signifiant fait référence à quelque chose d'autre que lui-même, à un signifié plus ou moins complexe), et des modes de signification propres « tributaires à la fois des registres sémiotiques utilisés (texte, image analogique fixe ou animée, son, etc.) et des types et des genres de dispositifs qui les combinent et les agencent dans autant de configurations culturellement sédimentées » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 48-49).

Les objets médiatiques sont aussi techniques, car ils résultent « d'un processus de production technique ou servent eux-mêmes à produire ou à diffuser d'autres objets médiatiques ». Cette dimension regroupe tant « l'utilisation de la technologie, soit les savoir-faire opérationnels correspondant le plus souvent à des procédures apprises par l'interaction avec les pairs », que « la *compréhension critique* de son fonctionnement, des problématiques et des enjeux qui lui sont liés » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 49-50, ils soulignent).

Enfin, les objets médiatiques sont sociaux car ils prennent place dans des contextes sociaux qu'ils contribuent à construire, chacun renvoyant « aux acteurs (institutions et personnes) le produisant et le diffusant, aux intentions de ces acteurs, aux effets qu'il produit, aux modèles culturels qu'il alimente, aux usages sociaux attachés à sa réception, aux principes liés à son usage responsable et éthique, etc. » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 50). Comme nous l'écrivions précédemment (cf. supra, 1.2), c'est à travers cette dimension que nous voyons l'adhésion du modèle de la LM à une conception idéologique-relative de la littératie.

Si ces trois dimensions sont distinctes en théorie, elles peuvent s'avérer ardues à appliquer séparément car les systèmes signifiants – assimilés à la dimension informationnelle – sont intrinsèquement sociaux et techniques. D'une part, le signifié renvoie à la construction mentale associée au signe. Cette construction est dépendante des modèles culturels des producteurs et des récepteurs, et donc attachée à la dimension sociale. D'autre part, le signifiant, attaché à la matérialité de l'objet médiatique, témoigne de sa dimension technique. Néanmoins, garder cette triade à l'esprit permet d'éviter de réduire les documents et dispositifs médiatiques à l'un des aspects qui les composent, et de reconnaître les influences techniques et sociales concourant à la création du sens.

2.3.2. *Tâches médiatiques (ou domaines d'activité médiatique)*

L'axe vertical de la matrice est celui des activités (ou tâches). Les quatre catégories de tâches médiatiques – lecture, écriture, navigation et organisation – s'inscrivent au croisement de deux dichotomies. D'une part, celle opposant les activités de réception (lecture, navigation) aux activités de création et de diffusion (écriture, organisation). D'autre part, celle opposant les activités centrées sur un objet médiatique (lecture, écriture) aux activités centrées sur une collection de documents médiatiques en relation (navigation, organisation). Ces quatre domaines d'activité permettent de catégoriser ce que les individus font lorsqu'ils utilisent des objets médiatiques. Décrivons plus avant chacun de ces domaines d'activité médiatique.

Premièrement, la lecture concerne la réception d'un objet médiatique, et vise à « transformer [ce] média en pensée » (De Smedt, 2012, p. 131). Lire, c'est décoder, comprendre et évaluer des objets médiatiques dans leurs dimensions informationnelles (sujet, forme, systèmes de représentations utilisés par un média), techniques (technique sous-tendant la production du

média) et sociales (intentions des auteur·e·s, effets potentiels, etc.). Cette activité peut être rapprochée de celles d'analyse et d'évaluation théorisées par Hobbs (cf. infra, 2.4.2).

Deuxièmement, l'écriture vise à « transformer une pensée en média » (De Smedt, 2012, p. 131), c'est-à-dire « à créer et à diffuser ses propres productions médiatiques, individuelles ou collectives » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 53). L'écriture se décline sur les plans informationnels (p. ex., appropriation des langages, usage des technologies de façon à étendre ses capacités cognitives), techniques (p. ex., appropriation des procédés techniques, interaction avec des machines médiatiques) et sociaux (p. ex., activation de relations interpersonnelles diverses, collaboration et coordination autour d'un objectif commun à travers des dispositifs médiatiques, processus de construction identitaire impliqué dans la communication médiée par ordinateur). Cette activité peut être rapprochée de celle de création théorisée par Hobbs (cf. infra, 2.4.3).

Troisièmement, la navigation recouvre les compétences de recherche et d'exploration au sein d'une collection de documents médiatiques en relation. L'activité de recherche possède une finalité déterminée, c'est-à-dire « trouver un ou plusieurs items correspondant à un ou plusieurs critères de recherche choisis sciemment » (De Smedt, 2012, p. 132), tandis que l'exploration est « une activité ouverte, visant à appréhender la diversité d'offres médiatiques disponibles [ainsi qu'] à repérer et à situer [les éléments] qui lui sont propres » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 53-54). L'exploration touche à toutes les dimensions précédemment explicitées. Il s'agit, par exemple, de repérer et situer, au sein d'un environnement médiatique, les formats ou figures langagières (exploration informationnelle), les technologies (exploration technique) ou les acteurs (exploration sociale).

Quatrièmement, l'organisation vise à « classer des médias selon des critères » (De Smedt, 2012, p. 131), et à articuler cette « structuration conceptuelle [...] à la mise en œuvre des outils technosémiotiques réifiant ces formes d'organisation » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 55). Cette compétence se décline dans toutes les dimensions médiatiques : il s'agit tant d'organiser « des ensembles de documents médiatiques » (dimension informationnelle), des « technologies médiatiques » (technique) et des « relations médiatisées » (sociale). Par organisation, les auteurs entendent non seulement ce qui relève du tri et du classement, mais aussi ce que nous qualifierions d'activités d'enrichissement informationnel (annotation) voire technique (en tirant parti des « modes d'interaction [...] possibles » entre technologies). Sur le plan social, cette organisation a lieu « à la fois en tant que récepteur (se situer par rapport à différentes manières de "lire" un document médiatique) et en tant qu'interactant (organiser les contacts et les interactions qui sont créés et entretenus par les médias numériques) » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 55).

Ces activités de navigation et d'organisation sont d'autant plus centrales que l'avènement des médias numériques complexifie les écosystèmes médiatiques manipulés au quotidien par les individus. À ce propos, les auteurs soulignent que l'exploration active et critique des environnements médiatiques est particulièrement utile dans un contexte où l'individu est constamment ramené à des productions censées correspondre à son profil de consommation médiatique (p. ex., utilisation d'algorithmes sur les moteurs de recherche et les réseaux

sociaux). Du point de vue organisationnel, ils lient la notion d'organisation des relations médiatisées au fait d'être capable de gérer et réguler « l'accès à soi », « en fonction de ses interlocuteurs et des espaces sociaux dans lesquels il intervient, l'accès à son temps [...], aux représentations de soi [...], et à ses productions médiatiques » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 55-56).

Détaillons maintenant la constellation des compétences en DML, théorisée par Renee Hobbs, et approfondissons dans cette section les parallèles esquissés au sujet de la matrice des compétences en LM de Pierre Fastrez et Thierry De Smedt.

2.4. La constellation des compétences en *digital and media literacy* (Hobbs, 2010, 2011)

Dans cette partie, nous nous basons sur deux textes pour définir ce que Renee Hobbs entend par *digital and media literacy* (DML ou littératie numérique et médiatique). Le premier, intitulé *Digital and Media Literacy: A Plan of Action* (2010), est un *white paper* (livre blanc) recommandant l'adoption de dix mesures concernant la DML par les politiques publiques, allant du niveau local au niveau national, aux États-Unis. Le second, *Digital and media literacy: connecting culture and classroom* (2011), est un ouvrage destiné aux enseignants du secondaire (*grades 7-12*) de toutes matières confondues, et visant à leur fournir des exemples d'éducation aux médias (*Media Literacy Education*) à implémenter dans leurs leçons. Nous faisons une lecture en creux de cette deuxième source : au départ de ce que l'auteure explique aux enseignants, nous inférons ce qu'elle entend par individu compétent ou *media literate*.

Lorsqu'elle traite de littératie et de littératie numérique et médiatique, Renee Hobbs parle d'une capacité (*ability*), d'un ensemble d'habiletés (*skills*) ou de compétences (*competencies*) nécessaires pour participer pleinement à la société. De façon encore plus marquée que chez Fastrez et De Smedt, ces dénominations multiples mettent en lumière la nature discutée de la littératie médiatique, rappelant les tensions ontologiques abordées dans la section sur la littératie (entre capacité, compétence et pratique).

De façon plus précise, Hobbs définit la littératie comme « la capacité à partager une signification via des systèmes symboliques dans le but de participer pleinement à la société »³¹ (Hobbs, 2010, p. 16) et la *digital and media literacy* comme « une constellation d'habiletés essentielles nécessaires à une pleine participation dans notre société saturée de médias et riche en informations »³² (Hobbs, 2010, p. vii-viii). Ce faisant, elle situe cette littératie d'un point de vue sémiotique, s'attachant à la diversification des médias.

Concernant la DML, elle la décompose en cinq dimensions essentielles : l'accès, l'analyse, la création, la réflexion et l'action (cf. Figure 5). Elle développe sa définition en expliquant que la DML englobe l'ensemble des compétences cognitives, émotionnelles et sociales qui incluent l'usage de textes, d'outils et de technologies (accès) ; les compétences d'esprit critique et

³¹ « the concept of literacy is beginning to be defined as the ability to share meaning through symbol systems in order to fully participate in society » (Hobbs, 2010, p. 16)

³² « a constellation of life skills that are necessary for full participation in our media-saturated, information-rich society » (Hobbs, 2010, p. vii-viii)

d'analyse (analyse) ; la pratique de composition de messages et de créativité (création) ; la capacité à se livrer à la réflexion et à la pensée éthique (réflexion) ; ainsi que la participation active via le travail d'équipe et la collaboration (action) (Hobbs, 2010, p. 17). Nous voyons dans ces compétences non seulement cognitives, mais aussi sociales et émotionnelles le premier indice de l'adoption de l'approche idéologique-relative par Hobbs.



Figure 5 – Constellation des compétences en digital and media literacy (Hobbs, 2010)

Suite à l'étude du modèle de Fastrez & De Smedt, nous appellerons ces dimensions des « activités » afin de garantir l'intelligibilité du propos et de faciliter la comparaison entre les modèles. Comme nous le verrons, les activités de la matrice des compétences en LM (lire, écrire, naviguer, organiser) se rapprochent de celles de la constellation des compétences en DML (accéder, analyser, évaluer, créer, réfléchir, agir). Par ailleurs, la notion de « dimension » sera également mobilisée dans le sens théorisé par Fastrez & De Smedt, détaillant les objets médiatiques sous trois angles : informationnel, technique et social. Enfin, le terme générique « composantes » qualifiera tout élément constitutif du modèle (y compris les dimensions et les activités).

Un premier élément central qu'apporte le modèle de Hobbs est l'intégration de la notion de participation au sein même de la définition des compétences médiatiques. Cette participation est non seulement comprise comme l'objectif de la littératie numérique et médiatique (« participer pleinement à la société »), mais aussi comme traversant les composantes de cette littératie via la réflexion et l'action.

Parlant des objectifs de la DML, Renee Hobbs utilise la notion de participation dans une acception large³³, allant de la prise de décisions à la participation culturelle et civique. Grâce à ses capacités d'accès, d'analyse et d'esprit critique, l'individu compétent en DML prend des décisions informées concernant les problèmes du quotidien (santé, travail, politique, loisirs). Ces compétences lui permettent d'orienter son attention vers les messages pertinents et de qualité, les distinguant du reste du flot d'informations. Cependant, cet individu n'est pas seulement consommateur, mais aussi producteur : il possède des compétences communicationnelles multimédia lui permettant de créer et diffuser des messages, et il sait comment mobiliser

³³ Cette acception large de la participation ne correspond pas à celle mobilisée dans le modèle AIP, qui en propose une définition restreinte (cf. infra, 2.5.3).

l'ensemble de ses compétences pour participer à la culture contemporaine et à la vie civique et démocratique de sa communauté.

Concernant le développement de ce comportement participatif, Hobbs explique qu'on ne peut forcer les gens à s'impliquer (*engage*) dans la vie publique de leur communauté. Ils doivent expérimenter eux-mêmes les bienfaits découlant d'une telle implication (*engagement*). S'appuyant sur les écrits de John Dewey, elle pointe le fait que l'éducation résulte d'une exploration attentive de problèmes réels de la vie quotidienne (Hobbs, 2010, p. ix). Il s'agit d'aider les gens de tous âges non seulement à utiliser les outils numériques, mais aussi à découvrir les plaisirs et le pouvoir d'être des consommateurs et des producteurs bien informés, engagés et responsables.

En ce sens, l'auteure souligne les bénéfices du développement de la DML pour les individus eux-mêmes comme pour leurs proches (Hobbs, 2010, p. ix). En effet, ces individus choisissent judicieusement leurs informations et leurs loisirs, utilisent les outils numériques pour s'exprimer, communiquer et participer à des communautés en ligne – issues de leur voisinage ou du monde entier – partageant les mêmes intérêts. Ce faisant, ils acquièrent des avantages personnels, sociaux et culturels, et développent leur pouvoir d'agir (*empower*). De plus, alors que les médias contribuent à modeler les attitudes, comportements et valeurs des individus tout au long de leur vie, la DML rend les individus capables de se protéger (*protect*) des dangers potentiels (*potential harms*) véhiculés par les médias de masse, la culture populaire et les technologies numériques. Ils acquièrent une sécurité physique et psychologique en gérant leur vie privée et en se mettant à l'abri des contenus dérangeants ou inappropriés. Ils contribuent également à développer le pouvoir d'agir de leur famille et à la protéger³⁴.

Comme explicité précédemment, Hobbs inclut les cinq activités suivantes au sein de la *digital and media literacy* : l'accès, l'analyse, la création, la réflexion, et l'action (Hobbs, 2010, p. viii, p. 19, 2011, p. 11-19). Ces cinq activités s'articulent en une spirale interconnectée qui est au fondement de la manière dont nous apprenons et nous communiquons de nos jours (Hobbs, 2011, p. 12). Détaillons chacune de ces activités, puis proposons-en un nouvel agencement.

2.4.1. *L'accès (Hobbs 2010, p. viii, p. 19, 2011, pp. 12-14)*

Dans les différentes définitions de l'accès données par Hobbs, quatre éléments se détachent : (1) trouver et utiliser des outils technologiques de façon compétente pour trouver des informations, résoudre des problèmes, s'exprimer et communiquer ; (2) trouver et rassembler des informations de façon compétente, en appliquant des stratégies de recherche efficaces à diverses sources et en sélectionnant des informations pertinentes ; (3) comprendre des ressources symboliques (informations, idées) issues de différents formats médiatiques (textes,

³⁴ La notion de « capacité à se protéger » peut être mise en relation avec le concept de « société du risque » (Beck, 2002), mettant l'accent sur « ce moment de crise de légitimité que traversent les sociétés industrielles » (Dubar, 2002, p. 212). Ces sociétés ne produisent pas uniquement des richesses, mais aussi des risques qui ne sont pas maîtrisés : « Les références à la science, à la technique, au progrès ont perdu leur vertu consensuelle : la confiance dans la technocratie est fortement ébranlée » (Dubar, 2002, p. 212).

etc.) ; et (4) partager des informations pertinentes avec les autres. De manière plus marginale, l'auteure mentionne que l'accès est lié à la capacité à poser des choix responsables.

Cette catégorie, telle que définie ici, nous semble fragile. En effet, certains éléments mobilisés dans la définition font référence à d'autres activités de la constellation : l'analyse (comprendre des ressources symboliques), la création (utiliser des outils pour s'exprimer et communiquer), l'action (utiliser des outils pour résoudre des problèmes). Faisant un parallèle avec le modèle de Fastrez et De Smedt (2012), nous pouvons rapprocher l'ensemble de ces composantes des termes de la matrice des compétences en LM, sans mobiliser la notion d'accès. Les deux premières composantes relèvent de la navigation (appliquer des recherches efficaces) technique (trouver des outils technologies) ou informationnelle (trouver des informations), avec un versant social (résoudre des problèmes ou trouver des informations pertinentes, ce qui sous-entend l'ancrage dans une situation sociale donnée). La troisième composante renvoie à la lecture ou à la navigation informationnelle, suivant le contexte médiatique (un objet médiatique ou une collection de documents médiatiques). La dernière composante relève à la fois de compétences en lecture informationnelle et sociale (capacité à juger si un contenu est pertinent avec les attentes d'autres personnes) et de création et de diffusion techniques (capacité à partager quelque chose avec eux). Ce mélange, entre analyse et diffusion, très présent dans les médias numériques, défie la distinction conventionnelle entre réception et production (nous discuterons de cette distinction dans la partie analytique relative à notre premier terrain, cf. chapitre 4).

Alternativement, nous verrons que l'accès peut être défini comme une situation de coprésence dans le modèle AIP (cf. infra, 2.5.1). Cette définition conduit à positionner l'accès, non dans le champ de la compétence, mais dans celui de l'environnement (cf. supra, Figure 3 – Schéma définitionnel des compétences médiatiques).

2.4.2. L'analyse (Hobbs, 2010, p. viii, p. 19, 2011, p. 12, pp. 14-16)

Hobbs définit l'analyse comme la capacité à comprendre des messages de formes variées (2010, p. 19) et à utiliser la pensée critique pour analyser et évaluer ces messages (2010, p. 19, 2011, p. 12). Les compétences d'analyse et d'évaluation sont stimulées par des questions essentielles concernant différents éléments : (1) l'auteur·e, le point de vue, le but et le public-cible du message ; (2) la qualité, la véracité, la crédibilité du message ; (3) le contexte social, politique, économique et culturel dans lequel il a été créé et reçu ; (4) ses effets potentiels ou conséquences ; (5) et les différentes façons dont le message pourrait être interprété (Hobbs, 2011, p. 57), en tenant compte de l'importance du rôle du public dans le processus de création du sens (Hobbs, 2011, p. 14, citant Rick Shepherd).

En plus de ces éléments-clés, le vocabulaire et les connaissances préalables de l'individu lui permettent de situer les connaissances et les idées du message dans des contextes variés. Plus l'individu a de connaissances, plus son questionnement s'approfondit, et plus il est susceptible d'obtenir de nouvelles informations à travers l'analyse et l'évaluation (Hobbs, 2011, pp. 14-15). Dans un chapitre traitant de pratiques pédagogiques liées au développement de l'analyse, Hobbs rapproche l'analyse de deux théories de base de la littératie médiatique : d'une part, les

core concepts de la littératie médiatique (Hobbs, 2011, pp. 55-56), dont le concept fondateur de *constructedness* – théorisé par Len Masterman – signifie que « les messages médiatiques sont construits »³⁵ ; d'autre part, les six catégories de recherche (Hobbs, 2011, pp. 56-57 : auteur·e·s, audiences, messages, significations, représentation, réalité) identifiées par Cary Bazalgette, chercheuse au British Film Institute, et utilisées pour déterminer cinq questions critiques concernant les médias (Hobbs, 2011, p. 57).

Nous identifions l'analyse comme une activité de réception vis-à-vis d'un objet médiatique. Tandis que la capacité à comprendre des messages évoque les compétences en lecture informationnelle théorisées par Fastrez et De Smedt (cf. supra, 2.3.2), l'ensemble des autres éléments de cette définition renvoie aux compétences en lecture sociale. Les compétences en lecture technique semblent absentes.

2.4.3. *La création* (Hobbs, 2010, p. viii, p. 19, 2011, p. 12, pp. 16-17)

La création est la capacité à composer et générer des contenus de formes variées (langage, image, son, vidéo, interactivité, graphisme, interprétation théâtrale (*performance*), nouveaux outils et technologies numériques) et de genres différents (narratif, persuasif, informatif). L'individu compétent s'exprime avec créativité et confiance (*using creativity and confidence in self-expression*), il a conscience des techniques de composition mobilisées dans ses messages, il façonne le contenu et la forme de ses messages en fonction de son but et de son public-cible, et fait attention aux normes discursives existant dans différents contextes et communautés. Il a acquis un « pouvoir textuel » (*textual power*), terme qu'Hobbs emprunte à Robert Scholes (Hobbs, 2011, p. 16) qui décrit l'interconnexion existant entre l'analyse, l'évaluation et la composition, soit le processus permettant de parler et écrire efficacement. Par ailleurs, l'individu compétent est capable de travailler en équipe : la composition numérique étant de plus en plus collaborative, elle nécessite un travail d'équipe mêlant des individus aux talents et aux capacités différents et complémentaires.

Nous assimilons la création à une activité de production vis-à-vis d'un objet médiatique. Cette définition renvoie aux compétences en écriture, telles que théorisées dans la matrice des compétences en LM (cf. supra, 2.3.2). Elle comprend tant l'écriture informationnelle (c'est-à-dire l'appropriation du langage pour s'exprimer), technique (en se référant à la forme et à la technique) et sociale (vis-à-vis d'un public-cible, et respectant des normes issues de contextes et de communautés).

Les deux modèles font également référence aux relations interpersonnelles (collaboration, travail en équipe) générées par le processus de création ou d'écriture (ici, sociale). Ces composantes dépassent celles de la LM. En parlant de la confiance de l'individu, l'auteure fait référence à la relation qui lie ce dernier à ses compétences. Dans le sens commun, la confiance est définie comme « une relation de soi à soi reposant sur une certaine connaissance de soi » et démontrant une « [b]elle assurance que l'on peut avoir en ses ressources propres ou en sa destinée » (CNRTL, 2012c). Cette assurance pourrait être perçue comme une méta-compétence

³⁵ « Media messages are constructed » (Hobbs, 2011, p. 55)

(située à un autre niveau que les compétences médiatiques) ou comme une nouvelle dimension de ces compétences (relative à la relation de soi à soi, et distincte de la dimension sociale, qui serait la relation de soi à l'autre) que nous proposons de nommer « individuelle »³⁶. L'« estime de soi » fait d'ailleurs partie des composantes de la définition fondatrice de la littératie médiatique (Aufderheide, 1993) (cf. supra, 2.2). De plus, Hobbs note la relation qu'entretiennent réception (analyse, évaluation) et production (composition), et souligne la fluidité inhérente à cette distinction, et la force potentielle de leur rencontre (renvoyant à l'efficacité et au pouvoir).

2.4.4. *La réflexion (Hobbs, 2010, p. viii, p. 19, 2011, p. 12, pp. 17-18)*

La réflexion touche au développement d'un raisonnement éthique, social et émotionnel chez l'individu. Il s'agit de considérer sa propre identité, sa conduite et son comportement communicationnel, en appliquant les principes de responsabilité sociale et d'éthique (Hobbs, 2010, p. viii, 2011, p. 12), et de réfléchir aux effets des messages médiatiques et des outils technologiques sur nos pensées et nos actions dans la vie quotidienne (Hobbs, 2011, p. 12). Cette activité nous apparaît comme une variante de l'analyse, dont l'objet se décentre des messages médiatiques pour examiner plus en profondeur sa relation à soi et aux autres, en termes d'identité, d'estime de soi, d'attentes sociales, de pouvoir et de responsabilité.

L'individu compétent développe ses capacités de raisonnement « à perspectives multiples » (*multiperspectival thinking*), dépassant une pensée binaire (*either-or thinking*). Il fait preuve d'empathie, se projetant dans les pensées, sentiments et idées des autres. Il mobilise ses capacités de raisonnement hypothétique face aux défis de la vie quotidienne, et particulièrement ceux liés à la communication et aux relations sociales. Enfin, il s'interroge quant aux notions de pouvoir et de responsabilité (y compris vis-à-vis des statuts sociaux, de la hiérarchie et du respect). Il examine la façon dont ceux-ci sont exercés à travers des pratiques communicationnelles (incluant les éloges, les critiques, les rumeurs, et les ragots), et réfléchit sur la façon dont ses propres comportements communicationnels façonnent la manière dont il est traité par autrui.

2.4.5. *L'action (Hobbs, 2010, p. viii, p. 19, 2011, p. 12, pp. 18-19)*

Mener une action sociale (*take social action*), c'est contribuer, en tant que membre d'une communauté (familiale, professionnelle ou autre³⁷; locale, régionale, nationale ou internationale), à son propre bien-être et à celui de sa communauté en travaillant, de façon individuelle ou collective, à la résolution des problèmes concrets qu'elle rencontre. Cette résolution peut passer par le partage de connaissances et par des formes d'actions sociales.

L'individu compétent intervient (*take action*) pour résoudre des problèmes concrets (*real-world*) et significatifs (*meaningful*), faisant tendre ses idées et réflexions vers des formes spécifiques et concrètes d'actions sociales. Il sait mobiliser ses compétences en résolution de

³⁶ Cette dénomination est discutable, et pourrait être scindée en deux dimensions, « réflexive » et « psychoaffective », à la suite de Charlier (1999). Nous reviendrons sur ce point dans la suite du texte (cf. infra, 2.6.3).

³⁷ Nous ajouterions volontiers les termes « civique » et « politique » à cette liste.

problèmes (*problem-solving*) pour mener des personnes vers un objectif (c'est-à-dire faire preuve de leadership), et capitaliser les forces des autres pour atteindre un objectif commun (via la collaboration). Enfin, il sait que les valeurs personnelles telles l'honnêteté, l'intégrité, la responsabilité et la courtoisie bénéficient à l'individu, au groupe et à la société.

L'action nous apparaît comme détachée des messages médiatiques et centrée sur la participation, bien que pouvant s'exprimer à travers la création médiatique. La création et l'action entretiennent une proximité dans leur composante productive. La réflexion et l'action sont, quant à elles, semblables car elles se détachent des objets médiatiques pour se centrer sur des questions sociales. L'action peut d'ailleurs trouver ses prémisses dans la réflexion (comme, inversement, la réflexion dans l'action).

2.4.6. *La constellation des compétences en DML : visualisation matricielle*

L'étude des différentes composantes de la constellation des compétences en littératie numérique et médiatique nous amène à proposer une visualisation matricielle de ce modèle (cf. Figure 6), s'inspirant du travail de Fastrez et De Smedt.

Type d'activité Objet de l'activité	RÉCEPTION (renvoyant à l'intériorisation)	PRODUCTION (renvoyant à l'extériorisation)
Centré sur le MÉDIA	(Accès et) Analyse <i>informationnelle, technique, individuelle, sociale</i>	(Accès et) Création <i>informationnelle, technique, individuelle, sociale</i>
Centré sur la SOCIÉTÉ	Réflexion <i>informationnelle, technique, individuelle, sociale</i>	Action <i>informationnelle, technique, individuelle, sociale</i>

Figure 6 – Visualisation matricielle de la constellation des compétences en DML

Une structuration – présente explicitement dans le modèle de la LM et implicitement dans celui de la DML – est la dichotomie entre réception et production. En effet, mis à part l'accès (qui bénéficie d'un statut contesté), l'analyse et la réflexion peuvent être classées du côté de la réception, tandis que la création et l'action se trouvent du côté de la production. Puisque les termes réception et production sont fortement liés au contexte médiatique (dont se détachent la réflexion et l'action), nous proposons une dénomination alternative : intériorisation (pour la réception) et extériorisation (pour la production).

Les compétences de la constellation se rapportent à deux types d'objet. D'une part, accéder, analyser, créer renvoient à des objets médiatiques : les activités de l'individu sont centrées sur le média (et sur des objectifs personnels, sans lien avec une cause les dépassant). D'autre part, réfléchir et agir renvoient à des objets sociaux : les activités de l'individu sont centrées sur la société, et sur une forme de réflexivité faisant le lien entre lui et les autres. Dans la réflexion et l'action, l'individu prend en compte un contexte social plus large et complexe (composé de points de vue multiples, d'identités variées, et de relations de pouvoirs) afin de résoudre les

problèmes de sa communauté dans une visée de bien-être individuel et collectif. Soulignons que le positionnement originel de la réflexion et de l'action, en fin de la constellation, pourrait sous-entendre que ces activités relèvent d'un plus haut niveau de complexité.

Enfin, les activités mobilisées dans le modèle de la DML sont très fréquemment sociales (de soi aux autres : modèles culturels, usages sociaux, responsabilité, éthique, pouvoir), mais aussi informationnelles et parfois techniques. Ce modèle fait également intervenir une dimension individuelle (de soi à soi : confiance en ses propres capacités, estime de soi). Bien que le rapport entre certaines dimensions (p. ex., individuelles et sociales) et certaines activités (p. ex., réfléchir et agir) puisse apparaître plus évident, il nous semble que toutes les dimensions peuvent être associées à toutes les activités. Par exemple, la réflexion n'est pas uniquement individuelle et sociale, mais aussi technique, lorsqu'elle porte sur les questions de copyright, de droit à l'image, de vie privée, etc. De même, la création peut être individuelle lorsqu'elle renvoie à l'appréciation esthétique du créateur.

2.5. Le modèle accès-interaction-participation (Carpentier, 2016a, 2016b)

Le modèle accès-interaction-participation (AIP) a été élaboré par Nico Carpentier pour clarifier et distinguer les notions d'accès, d'interaction et de participation médiatiques, permettant une stabilité conceptuelle nécessaire à l'analyse et l'utilisation du concept de participation. Suivant une approche négativo-relativiste (visant à différencier strictement la participation de deux autres termes, l'accès et l'interaction) et interdisciplinaire (multipliant les angles permettant de saisir ces trois concepts), l'auteur définit les trois concepts et propose de les structurer chacun autour de deux dimensions (réception et production) et de quatre domaines (technologie, contenu, personnes et organisations) (cf. Figure 7). Soulignons que l'accès (présence) et l'interaction (construction de relations socio-communicatives) sont compris comme des conditions nécessaires, mais non suffisantes, à la participation (codécision). Ajoutons qu'il s'agit d'un modèle théorique, la réalité entraînant la coexistence et le chevauchement de nombreuses composantes (Carpentier, 2016a).

Accès (présence)		Interaction (relations socio-communicatives)		Participation (codécision)	
	Technologie		Contenu		Personnes
Production					
Réception					

Figure 7 – Modèle accès-interaction-participation (Carpentier, 2016a)

Le modèle AIP porte sur un objet différent des deux modèles précédemment présentés. Il vise à étudier les utilisations des médias au sein des organisations, et non les compétences en littératie médiatique. Cependant, il nous est apparu intéressant à mobiliser, puisque la terminologie qu'il emploie ressemble à celle des modèles de la DML et de la LM. Spécifiquement, ses composantes (accès, interaction, participation) résonnent particulièrement avec la constellation des compétences en DML, que nous venons de détailler. Comme le modèle de Hobbs, le modèle AIP aborde la question de l'accès physique aux technologies et de l'accès

social aux contenus. De plus, il implique l'idée d'un processus comprenant différents niveaux : l'accès étant une condition nécessaire mais pas suffisante de l'interaction (que nous rapprochons de l'analyse, de l'évaluation et de la création) ; ces dernières pouvant également être considérées comme des conditions nécessaires mais pas suffisantes à la participation (que nous rapprochons de réflexion et de l'action).

Par ailleurs, le modèle AIP entretient une certaine proximité avec le modèle des compétences en LM, dans sa forme matricielle et dans la terminologie de ses axes. Les deux modèles mobilisent les méta-activités de réception et de production, et les dimensions proposées par Fastrez et De Smedt semblent assez bien correspondre aux domaines d'application théorisés par Carpentier : la dimension technique et la technologie ; la dimension informationnelle et le contenu ; la dimension sociale, les personnes et les organisations.

Détaillons les composantes de ce modèle pour enrichir notre compréhension des concepts d'accès, d'interaction et de participation en contexte médiatique, et examiner les parallèles esquissés.

2.5.1. Accès

L'accès implique une capacité du public à se rapprocher des systèmes de communication, à être présent. Carpentier précise qu'il faut éviter de réduire l'accès à la seule dimension matérielle, et distingue un second type d'accès : l'accès intellectuel. Tandis que l'accès matériel concerne le fait de pouvoir accéder à des objets ou à des lieux, l'accès intellectuel correspond à l'accès aux idées et à l'éducation (y compris les facteurs influençant l'entrée dans un système).

Dans le cadre de la fracture numérique, l'accès matériel recouvre l'accès physique à l'ordinateur (la machine) et l'accès au système (par exemple, la connexion internet). Ceci nous évoque la distinction commune entre le *hardware* (renvoyant à l'accès physique) et le *software* (renvoyant à l'accès au système). D'autre part, l'accès intellectuel recouvre l'accès social, lié aux différences sociétales entre groupes spécifiques, et l'accès cognitif, reprenant les ressources psychologiques que l'individu apporte à l'interface (notamment la façon dont il s'oriente vers les médias et traite les informations).

Cependant, il est problématique de mobiliser le terme « accès » pour qualifier les activités liées à l'accès cognitif. En effet, celles-ci se rapportent davantage aux définitions des interactions textuelle et technologie proposées par Carpentier (cf. infra), qu'à un rapprochement matériel ou social. Qui plus est, en faisant référence aux ressources psychologiques, l'accès cognitif renvoie directement aux ressources internes théorisées dans la définition de la compétence (cf. supra, Figure 2) et des compétences médiatiques (cf. supra, Figure 3). Se référant lui-même à la notion de compétence³⁸, Carpentier note : « bien que les compétences pour utiliser du contenu relèvent sans doute davantage de l'interaction avec le contenu que de l'accès à celui-ci, il demeure nécessaire d'accéder à ces compétences (ou de les acquérir) pour interagir avec les TIC³⁹ » (Carpentier, 2016a, p. 49). De ce fait, pour éviter ces possibles amalgames, nous choisissons

³⁸ Le terme « compétence » est mobilisé dans la version française du texte. Cependant, dans la version initiale du texte, rédigée en anglais, l'auteur utilise le terme « *skills* », renvoyant aux habiletés (Carpentier, 2015, p. 11).

³⁹ « TIC » signifie « technologies de l'information et de la communication ».

de dissocier l'accès (matériel et social) des activités faisant intervenir les ressources psychologiques de l'individu (que Carpentier nomme accès cognitif). Ces dernières relèvent de l'interaction. La notion d'accès conserve alors le sens de présence ou de rapprochement, matériel ou social, et peut être positionnée dans l'environnement lié au schéma des compétences médiatiques.

Mobilisant le travail de Clement et Shade (2000), Carpentier évoque le modèle sociotechnique de « l'arc-en-ciel de l'accès » (*the access rainbow*) qui traite de cette notion dans le cadre de l'informatique communautaire. Les diverses formes d'accès abordées précédemment y prennent place, mais sont également ordonnées par niveau. Les trois niveaux les plus simples réfèrent à l'accès matériel : d'abord l'accès à l'infrastructure réseau, puis aux appareils, et enfin aux outils logiciels. Les trois catégories suivantes relèvent de ce que Carpentier qualifiait d'accès intellectuel : d'abord l'accès aux contenus/services, puis aux fournisseurs de services/d'accès, et enfin à la littératie et à la médiation sociale (*social facilitation*). Un septième niveau, le plus complexe, concerne la gouvernance. Selon Carpentier, celui-ci relève davantage de la participation que de l'accès. Ce découpage renforce l'idée (esquissée dans la partie relative à Hobbs) selon laquelle les compétences pourraient être séquencées en niveaux successifs, où les activités centrées sur le média appariassent d'un niveau de complexité plus faible que celles centrées sur la société.

2.5.2. Interaction

L'interaction concerne la construction de relations sociales (contact, rencontre, réciprocité, régulation, etc.) et communicationnelles (réponse, signification, communication, etc.) de façon élargie : « il faut y inclure aussi des aspects textuels et technologiques, en ne restreignant pas l'interaction à celle entre individus (ou groupes sociaux) » (Carpentier, 2016a, p. 52). Pour l'auteur, l'interaction peut être interpersonnelle (entre utilisateurs), textuelle (d'utilisateur à document), et technologique (d'utilisateur à système). Il dénonce le mythe de l'interactivité des médias informatisés, qui réduit l'interaction aux aspects physiques entre utilisateur et objet médiatique (que nous renvoyons à l'accès). Ce mythe conduit à faire l'impasse sur les processus psychologiques obligatoires pour comprendre un texte ou une image (par exemple, pour combler des lacunes ou formuler des hypothèses), qui renvoient à nos yeux aux compétences médiatiques.

L'ensemble de ces éléments nous poussent à voir, dans ces interactions, les situations au cours desquelles les compétences médiatiques s'actualisent en performances (cf. supra, Figure 3). De plus, sur le plan terminologique, les trois types d'interactions rappellent les trois dimensions des objets médiatiques de la LM (sociale, informationnelle et technique). Cependant, les développements définitionnels proposés ne permettent pas de poursuivre ce parallèle entre types d'interaction (chez Carpentier) et dimensions des objets médiatiques (chez Fastrez et De Smedt). Détaillons à présent ces trois types d'interactions.

L'interaction interpersonnelle (entre utilisateurs), ou interaction sociale médiatisée, est la transmission – de nature dialogique et orientée vers des autrui spécifiques (individus, groupes sociaux ou collectivités) – d'un contenu symbolique via un médium technique. Cette interaction

a lieu dans un contexte interpersonnel, collectif, organisationnel, institutionnel, voire transindividuel⁴⁰ (p. ex., sur les réseaux sociaux) via un processus descendant (p. ex., des activités commerciales) et/ou ascendant (p. ex., le feedback de l'audience, qui est facilité par les médias numériques).

L'interaction textuelle (entre utilisateur et document) relève de situations plus structurées où certains utilisateurs (producteurs) produisent des formes symboliques pour d'autres utilisateurs (récepteurs) absents physiquement. L'individu – « véhicule sémantique actif » (Carpentier, 2016a, p. 55) – sélectionne, interprète et utilise des messages médiatiques. Il reçoit des formes symboliques et peut créer des liens (amitié, affection, loyauté) avec leurs producteurs, sans pour autant pouvoir leur répondre.

L'interaction technologique (entre utilisateur et système) constitue « une caractéristique propre à certaines technologies (ou systèmes) médiatiques qui intègrent la possibilité d'interactions "utilisateur-contenu" et "utilisateur-utilisateur" au travers de l'interaction entre l'utilisateur et la technologie » (Carpentier, 2016a, p. 56). Elle dénote la possibilité, inscrite dans la technologie, d'une influence de l'utilisateur sur les deux autres formes d'interactions. La notion de « technologie » est entendue au sens élargi, recouvrant les médias et les proto-machines.

Ces définitions des interactions interpersonnelle, textuelle et technologique arborent, comme dans les définitions de Hobbs, une forte coloration sociale. Par exemple, le développement explicatif associé à l'interaction textuelle donne une large part à la nature construite des médias (par des producteurs invisibles aux récepteurs) et aux liens sociaux pouvant tout de même découler de telles interactions. Par ailleurs, puisque l'objet du modèle AIP n'est pas la caractérisation de compétences, les apports définitionnels de l'interaction sont nécessairement plus limités que ceux des deux autres modèles. Notons cependant qu'il nous apparaît pertinent de rassembler les activités détaillées dans la matrice des compétences en LM (lecture, écriture, navigation, organisation) sous le terme « interaction ».

2.5.3. Participation

Selon Carpentier (2016b), la notion de participation fait l'objet de deux approches académiques principales, l'une, issue de la sociologie, et l'autre, de la science politique. La sociologie adopte une acception large de la participation, où participer signifie prendre part à des processus sociaux particuliers (en y agissant pour promouvoir ses besoins et ses intérêts), et devenir une part de ceux-ci (en s'identifiant aux intérêts généraux de la communauté). Dans cette conception, le pouvoir n'est pas central, mais secondaire. Consommer, faire du sport, assister à un concert ou visiter un musée peuvent être vus comme de la participation ou qualifiés de

⁴⁰ Comme l'explique Carpentier, « [l]es dialogues en ligne s'adressent souvent à plus d'une personne, mais en même temps ils visent des groupes spécifiques et continuent à utiliser des modes de prise de contact plus individualisés » (Carpentier, 2016a, p. 54). Cette notion d'interaction transindividuelle peut être rapprochée des évolutions relevées par Cammaerts (2015) en termes de vitesse (médiation en temps réel et médiation en différé) et surtout de portée (entre « one-to-one », « one-to-many », « many-to-many » et « few-to-few ») des messages numériques ; les réseaux sociaux étant une technologie où convergent ces différentes formes de communication au sein d'une même plateforme. Nous traiterons de cela dans la suite du document.

comportements participatifs. Il s'agit d'une notion fluide et contingente, utilisée pour qualifier une large variété de situations.

De façon distincte, la science politique adopte une approche restreinte de la participation, relative à des situations spécifiques où la notion de pouvoir est centrale. Le modèle AIP s'inscrit dans cette seconde acception. La participation s'y différencie de l'accès et de l'interaction car elle associe les dimensions de production et de réception médiatique au sein du processus de codécision formel ou informel guidé par le pouvoir. Citant Carole Pateman (1970), Carpentier (2016a) souligne que la participation « pleine » relève de situations où chaque membre du corps décisionnaire possède individuellement le pouvoir de déterminer l'aboutissement du processus décisionnel. L'auteur insiste sur deux composantes de la participation : le caractère spécifique ou particulier de la situation – elle concerne des acteurs spécifiques engagés dans des espaces et des processus (décisionnels) particuliers – et la position d'équilibre des acteurs vis-à-vis du pouvoir. La recherche de cet équilibre est l'objet d'une lutte entre les acteurs privilégiés et non-privilégiés.

La centration de la participation (issue du modèle AIP) sur les processus décisionnels, et sa dissociation d'une variété de situations (appuyée par la volonté d'en faire une notion restreinte), nous poussent à croire que la participation telle que théorisée par Hobbs relève de l'acception sociologique (étendue) de la participation. Cependant, cette première intuition ne renvoie qu'aux objectifs de la constellation des compétences en DML. Lorsque nous nous attardons sur les définitions associées aux activités « centrées sur la société » (réflexion, action), nous retrouvons davantage de concordance avec la seconde acception définie par Carpentier. En effet, ces activités renvoient à des situations particulières où des acteurs spécifiques sont incités à faire tendre leurs idées et réflexions vers des problèmes concrets et spécifiques à résoudre au sein de leur communauté. Sans se centrer sur la notion de pouvoir et sur son inscription dans les processus décisionnels, ces activités renvoient à cette notion en interrogeant les statuts sociaux, la hiérarchie, la responsabilité, l'éthique, les normes sociales, etc.

Développant sa pensée, Carpentier note que différents projets idéologiques défendent différentes intensités de participation. À chaque extrémité d'un spectre idéologico-politique, il identifie un modèle participatif (l'un minimaliste et l'autre maximaliste), puis applique cette distinction à la participation médiatique. Dans la participation médiatique minimaliste, « les professionnels des médias conservent un contrôle fort sur les processus et les résultats, limitant souvent la participation principalement à l'accès et à l'interaction, à un point tel qu'on se demande si le concept de participation s'applique encore » (Carpentier, 2016a, p. 57). Cette participation limitée répond principalement aux besoins et intérêts du système médiatique dominant (des acteurs privilégiés ou de l'élite). Elle conduit « à une homogénéisation du public, à une coupure de ses activités participatives des autres domaines de la société, et à une désarticulation de la définition du politique au sens large, menant à une présentation de la participation médias comme apolitique » (Carpentier, 2016a, p. 57). D'autre part, la participation médiatique maximaliste repose sur un contrôle (professionnel) et une participation (populaire) plus équilibrés, grâce à des tentatives poussant la participation à son maximum

(p. ex., via des médias communautaires et alternatifs). Elle reconnaît l'hétérogénéité des publics et la nature politique de la participation aux médias⁴¹.

Sans rentrer dans la description de différents systèmes médiatiques, il nous semble que les travaux de Renee Hobbs (cf. supra) peuvent être rapprochés de l'horizon de la participation médiatique maximale. L'auteure fait explicitement référence aux compétences nécessaires pour « participer pleinement » à une société médiatiquement saturée, et considère l'action sociale (et la contribution à sa communauté) comme une dimension constitutive de sa constellation. Cependant, rappelons qu'Hobbs entend la participation dans un sens large, contrairement à Carpentier qui centre sa définition sur le pouvoir décisionnel.

2.6. Matrice intégrative des compétences en littératie médiatique

Sur base des apports théoriques des trois modèles étudiés (cf. supra), nous proposons une matrice des compétences en littératie médiatique (cf. Figure 8), qualifiée d'intégrative vis-à-vis des modèles sur lesquels elle s'appuie (De Smedt, 2012; Fastrez, 2010; Fastrez & De Smedt, 2012; Hobbs, 2010, 2011) et dont elle s'inspire (Carpentier, 2016a, 2016b).

Type d'activité Niveau		INTÉRIORISATION (dont la réception)	EXTÉRIORISATION (dont la production)
INTERACTION (centrée sur le média)	avec un objet médiatique	Analyse	Création
	avec une collection de documents médiatiques	Navigation	Organisation
PARTICIPATION (centrée sur la société)	en tant que membre d'une communauté	Réflexion	Action
+ Dimension : INFORMATIONNELLE, TECHNIQUE, INDIVIDUELLE, SOCIALE			

Figure 8 – Matrice intégrative des compétences en littératie médiatique

Ce travail d'intégration aboutit à la caractérisation des compétences médiatiques suivant trois axes : le niveau de l'activité⁴² (interaction avec un objet médiatique, interaction avec une collection de documents médiatiques, participation en tant que membre d'une communauté), le type d'activité (intérieurisation, extériorisation), et les dimensions attachées à chaque activité (informationnelle, technique, individuelle, sociale). Détaillons les trois axes de cette matrice.

⁴¹ Cette discussion nous évoque la distinction entre *empowerment* symbolique et *empowerment* matériel, discutée par Bucy et Gregson (2001) (cf. infra). Les auteurs notent que les évolutions médiatiques (depuis 1992) créent de nouvelles opportunités de participation pour les citoyens, et s'interrogent sur leur propension à relever davantage de l'*empowerment* symbolique (récompense psychologique inhérente au sentiment d'agir en citoyen) que de l'*empowerment* matériel (accès au système de pression politique pour influencer les décisions et les dépenses).

⁴² Les apports du modèle AIP nous conduisent à parler de niveau – et non plus d'objet – de l'activité. Il s'agit d'une différence entre la visualisation matricielle de la constellation des compétences en DML (cf. Figure 6) et notre matrice intégrative. Nous développons la question des niveaux d'activités dans la suite du texte.

2.6.1. *Les niveaux de l'activité*

Les niveaux de notre matrice sont inspirés du modèle AIP. Chez Carpentier, chaque niveau est la condition nécessaire mais non suffisante du suivant. Cette idée est reprise avec plus de souplesse dans notre modèle, où l'accès est absent (nous y reviendrons) et où l'interaction est dupliquée (vis-à-vis d'un objet médiatique unique et d'une collection de documents médiatiques). Dans notre matrice, ces niveaux successifs traduisent une complexité croissante, où l'interaction (centrée sur le média) est plus simple que la participation (centrée sur la société).

L'interaction relève du lien entre l'individu et une « entité médiatique » (c'est-à-dire un objet médiatique ou une collection de documents médiatiques). Dans cette interaction, l'individu transforme l'entité médiatique (production), et inversement (réception). Cette double transformation renvoie aux deux intentionnalités présentes dans le schéma définitionnel des compétences médiatiques (cf. supra, Figure 3) : celle émanant de l'individu et celle inscrite dans les dispositifs médiatiques. C'est au cours de ces interactions que les compétences médiatiques s'actualisent en performances. Spécifiquement, les individus interagissent soit avec un objet médiatique (lire, écrire), soit avec une collection de documents (naviguer, organiser).

La participation dépasse les objets et collections de documents médiatiques pour se centrer sur des finalités sociales, qu'elles relèvent de l'intériorisation – réfléchir – ou de l'extériorisation – agir. Lorsqu'il participe, l'individu mobilise ses compétences médiatiques (navigation, organisation, création, analyse), mais ne se limite pas à cela. D'une part, il réfléchit à des problèmes concrets et spécifiques rencontrés par sa communauté (en appliquant les principes de l'éthique et de la responsabilité sociale, et en mobilisant ses capacités de raisonnement à « perspectives multiples »). D'autre part, il tente de résoudre ces problèmes en se positionnant en contributeur : travaillant, de façon individuelle ou collective, à son bien-être et à celui de sa communauté.

Enfin, l'accès est absent de notre matrice. Comme discuté précédemment (cf. supra, 2.5.1), l'accès est une situation de présence ou de rapprochement qui relève de l'environnement dans lequel a lieu une performance, des ressources externes qui s'y trouvent, et non des ressources internes de l'individu (cf. supra, Figure 3). Cependant, bien qu'il ne soit pas intégré dans cette conceptualisation, « avoir accès » conditionne le développement des compétences en littératie médiatique, de façon matérielle (renvoyant à des objets ou à des lieux) et sociale (renvoyant aux multiples autres facteurs socioculturels influençant l'entrée dans un système). Puisque notre recherche porte sur la littératie médiatique des jeunes adultes engagés dans la vie civique, elle combine deux accès matériels majeurs : l'accès à des médias et technologies, et l'accès à un groupe civique (c'est-à-dire l'existence de tels groupes dans la société).

Par ailleurs, à côté de l'accès matériel, le développement des compétences en littératie médiatique dépend également des opportunités d'éducation et de formation, des politiques sociales, et d'un ensemble d'éléments pouvant être liés à l'accès social. À ce sujet, nous relevons un lien entre accès et compétences dans les travaux de Jean-Louis Genard et Fabrizio

Cantelli (2008). Ces derniers soulignent qu'un nouvel horizon anthropologique lié aux notions de compétence et de capacité émerge, prenant forme « au sein de l'action publique au quotidien ainsi que dans le vocabulaire politique, social, journalistique [et] dans la sémantique des pratiques éducatives » (Genard & Cantelli, 2008, p. 5). À côté d'une pensée individualiste (qui voudrait que chaque individu soit responsable de l'activation de ses compétences), les auteurs interrogent le rôle des institutions dans la formation des individus, notamment au niveau politique, en mettant en lumière « l'"outillage" de l'environnement des acteurs, cet outillage assurant aux acteurs leur *capacitation* » (Cantelli & Genard, 2010, p. 4, ils accentuent). À nos yeux, cette capacitation – située dans l'environnement des acteurs – reflète l'accès social. Elle nous permet d'exemplifier la relation entretenue entre accès social et compétences, ainsi que les entités impliquées dans cet accès : « le domaine de la pédagogie, celui des politiques sociales et donc du rapport aux acteurs faibles et vulnérables, celui enfin du management, de la gestion des ressources humaines et des relations de travail » (Cantelli & Genard, 2010, p. 5).

2.6.2. Les types d'activité

Les types d'activités sont scindés entre l'intériorisation et l'extériorisation. Ces dénominations permettent d'étendre le champ d'application des notions de réception et de production mobilisées, à leur endroit, dans la matrice des compétences en LM et dans le modèle AIP. Comme nous l'avons constaté en étudiant la constellation des compétences en DML, certaines de ses composantes (réfléchir et agir) se décentrent des objets et collections de documents médiatiques et amènent à examiner plus en profondeur les processus sociaux.

L'intériorisation rassemble des verbes d'action tels rechercher, explorer, interpréter, comprendre, évaluer, identifier (pour les activités centrées sur le média), et raisonner, s'interroger, réfléchir, faire preuve d'empathie (pour les activités centrées sur la société).

L'extériorisation, quant à elle, regroupe des verbes tels organiser, implémenter, produire, composer, promouvoir (pour les activités centrées sur le média), et travailler, collaborer, agir, faire preuve de leadership (pour les activités centrées sur la société).

2.6.3. Les dimensions attachées à chaque activité

Dans la matrice des compétences en LM, les dimensions médiatiques sont au nombre de trois, un média étant un objet informationnel, technique et social. Suite à l'étude de la constellation des compétences en DML, une quatrième dimension – individuelle – s'ajoute à cette triade. Face à l'ajout de cette dernière, nous préférons parler des dimensions « attachées à chaque activité » plutôt que des dimensions « médiatiques ». Bien que cette formulation soit moins esthétique, elle nous apparaît plus appropriée, car les activités se situent dans la performance et non dans le dispositif médiatique (inscrit dans l'environnement).

La dimension informationnelle de l'activité renvoie au contenu, à la langue, au sujet, aux propriétés des objets médiatiques comme systèmes sémiotiques (associant signifiant, signifié et référent). La dimension technique renvoie au médium, à l'infrastructure, aux appareils, aux outils logiciels, aux processus de production et de diffusion des médias, à leur fonctionnement, et aux enjeux qui y sont liés.

La dimension individuelle relève de la relation de soi à soi, et de la connaissance de soi. Elle renvoie à la confiance en ses propres capacités, à l'estime de soi, à l'assurance, au goût, à l'appréciation esthétique. Nous y confondons les dimensions réflexive et psychoaffective telles que définies par Charlier (1999). Selon cet auteur, la dimension réflexive renvoie à « une capacité, un processus, un mouvement de distanciation du sujet par rapport à sa pensée et par rapport à son action » (Charlier, 1999, p. 66), et la dimension psychoaffective relève des « affects [...] qu'il s'agisse de plaisir, de jouissance, de jubilation ou au contraire de peine, d'ennui, de souffrance, de déceptions » (Charlier, 1999, p. 68).

Enfin, la dimension sociale relève de la relation de soi aux autres, et de la connaissance des autres. Elle renvoie aux individus et aux organisations qui produisent et diffusent les messages médiatiques, à leur point de vue et leurs intentions, au contexte dans lequel ces messages sont produits et reçus, aux modèles culturels qu'ils alimentent, à leurs effets, leurs conséquences et leurs interprétations possibles par différentes communautés. Elle concerne également les relations sociales construites à travers les médias (contact, rencontre, collaboration, régulation, etc.), les questions des normes, des attentes, des usages, de la responsabilité, de l'éthique et du pouvoir.

3. Implications de ce chapitre pour la suite du travail

Dans ce chapitre, nous avons d'abord découvert la plurivocité du concept de littératie et l'existence de lignes de tension au sein de ce champ d'étude. Nous avons ensuite positionné notre travail vis-à-vis de ces lignes, comme relevant des « nouvelles littératies » au sens sémiotique (incluant d'autres modalités que le texte) et d'une approche idéologique-relative (reconnaissant les contextes socioculturels dans lesquels la littératie se développe). Nous avons également évoqué notre passage d'une ontologie de la littératie-compétence à la littératie-pratique, où nous avons envisagé les phénomènes à l'échelle du vécu des acteurs et actrices inscrit·e·s dans un collectif (et non des phénomènes mentaux individuels).

À l'issue de ce chapitre, et en nous inspirant de la définition de Barton et Hamilton (2010) ainsi que des apports d'autres chercheurs et chercheuses, nous retenons que la littératie médiatique peut être considérée comme un ensemble de pratiques où les dispositifs médiatiques (relevant de toutes modalités – texte, image fixe ou animée, son, ou autre) jouent un rôle central. Ces pratiques médiatiques « sont modelées par les institutions sociales et les relations de pouvoir », rendant certaines d'entre elles plus dominantes, visibles et influentes que d'autres. Elles sont historiquement situées et s'ancrent dans des contextes socioculturels plus larges. Elles sont attachées aux différents domaines de la vie, répondent à des objectifs, et changent au fil du temps : « de nouvelles pratiques sont fréquemment acquises à travers des processus d'apprentissage et de fabrication de sens informels » (Barton & Hamilton, 2010, p. 45-46).

La troisième section de ce chapitre a consisté en un approfondissement de la littératie (numérique et) médiatique sous l'angle des compétences, aboutissant à l'élaboration d'une matrice intégrative. Contrairement à ce qui pourrait être pensé, notre travail de recherche ne visera pas à vérifier la validité de cette matrice. Cet approfondissement peut paraître hors sujet, si l'on se limite à notre choix d'inscrire cette recherche dans une ontologie de la littératie comme

pratique. Cependant, préalablement à ce passage de la compétence à la pratique, notre parcours scientifique a été fortement marqué par l'ontologie de la littératie-compétence (en tant qu'étudiante de master, puis comme chercheuse au sein du GReMS). Le travail théorique entourant cette ontologie nous a inspirée dans le choix de notre problématique de recherche, à l'interface de la littératie médiatique et de la participation. Il a également influencé, coloré, notre compréhension des phénomènes individuels et collectifs à l'œuvre sur les terrains étudiés.

Spécifiquement, ce travail de conceptualisation a attiré notre attention sur divers points. L'examen des trois modèles a rendu visible la division conventionnelle des activités médiatiques entre réception et production. Cette division nous a incitée, au fil du terrain, à ne pas nous contenter de l'évidence d'une posture – qu'elle relève de la réception ou de la production – et à interroger la posture en contrepoint. Par exemple, si l'informateur nous parlait de sa consultation d'informations sur Facebook, nous cherchions également à connaître ses habitudes de production et diffusion d'informations sur le réseau socionumérique. Par ailleurs, la confrontation des modèles de la LM et de la DML nous a conduite à interroger la relation entre littératie médiatique et participation, et a enclenché notre passage de la littératie-compétence à la littératie-pratique. Alors que Fastrez et De Smedt (LM) centrent leur modèle sur les activités strictement médiatiques (que nous rapprochons de l'interaction), Hobbs (DML) fait des activités centrées sur la société (où l'individu, par la réflexion et l'action, participe en tant que membre d'une communauté) des dimensions constitutives de la littératie médiatique. Cette ouverture constitue, à nos yeux, un pont entre la littératie-compétence (centrée sur l'individu) et la littératie-pratique (centrée sur le collectif), et nous encourage à replacer la littératie médiatique – qu'il s'agisse de compétences ou de pratiques – dans le cadre plus large des pratiques sociales.

Enfin, ce travail d'approfondissement et la construction de notre matrice intégrative permet de clarifier notre compréhension du terme « médias », de la dimension « médiatique » des pratiques, et de ce que nous convoquons sous l'appellation « médias et technologies » dans le cadre de nos terrains, auprès des informateurs et informatrices (cf. infra). À la suite de Daniel Peraya (1999), nous comprenons le dispositif médiatique comme un « lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, ses modes d'interactions propres » (Peraya, 1999, p. 153). Le travail réalisé dans ce chapitre nous permet d'ajouter que ces dispositifs médiatiques sont des entités (objets ou collections) avec lesquelles les personnes interagissent, et qui possèdent des dimensions informationnelles, techniques, individuelles et sociales. Ces entités rassemblent tant les dispositifs numériques (ordinateur, smartphone, internet, réseaux socionumériques...) que ce qui est couramment appelé les « médias de masse » (télévision, radio, presse...) et d'autres médias plus confidentiels (p. ex., des revues engagées). Les interactions des individus avec ces entités peuvent relever d'activités de réception (analyse, navigation) ou de production (création, organisation). Par ailleurs, au-delà des activités « centrées sur le média », les personnes participent à la société en tant que membre d'une communauté. Leurs activités « centrées sur la société » – qui relèvent alors de l'intériorisation (réflexion) ou de l'extériorisation (action) – peuvent comprendre des dimensions médiatiques, mais dépasser la seule interaction.

INTERLUDE

Formuler une problématique de recherche : choisir un sujet qui a du sens à mes yeux

Au cours de mes lectures sur la littératie médiatique, mon attention est particulièrement attirée par les objectifs de la littératie médiatique et l'horizon social qu'elle dessine. Je lis et relis les deux définitions des compétences médiatiques, et m'attarde sur ces extraits : les compétences médiatiques caractériseraient l'individu « capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 47), et seraient « nécessaires à une pleine participation dans notre société saturée de médias et riche en informations »⁴³ (Hobbs, 2010, p. vii-viii). Être à la fois critique et créatif, autonome et socialisé... Participer pleinement à la société... Ces qualificatifs me plaisent, ils répondent à une forme d'idéal social dans lequel je me projette... Mais à la fois, je m'interroge : la littératie médiatique est-elle la clé du développement de ces qualités ? Quel est le lien entre littératie médiatique et participation ? Alors qu'étudier la littératie médiatique répond à l'envie d'inscrire mon travail dans la continuité de ceux de mon groupe de recherche, l'orientation vers la participation – spécifiquement celle de nature civique – s'inscrit dans une quête de sens personnelle. Petit à petit, j'esquisse les lignes de ma problématique de recherche, au croisement de la littératie médiatique et de la participation civique⁴⁴.

Le choix d'orienter mon travail vers la participation civique trouve à la fois son origine dans les lectures scientifiques réalisées et dans mon parcours de vie.

D'une part, mes lectures sur la littératie médiatique m'incitent à interroger une possible articulation entre littératie médiatique et participation. En effet, en créant la matrice intégrative des compétences en littératie médiatique (cf. supra), je remarque que la notion de participation, absente du modèle de la LM (Fastrez & De Smedt), se révèle centrale dans le modèle de la DML (Hobbs). Chez Hobbs, la participation est à la fois une finalité et une composante de la *digital and media literacy*. Ces positions extrêmes – entre absence et présence multiple – m'interpellent d'autant plus que les qualificatifs listés par la définition de la LM – critique, créatif, autonome, socialisé – semblent cohérents avec la visée participative de la DML, sans pour autant s'y inscrire explicitement. Mes questionnements font aussi écho aux travaux d'autres chercheurs et chercheuses qui étudient la relation entre les médias et ce qu'ils nomment tour à tour participation ou engagement, civique ou politique (ces études feront l'objet d'un chapitre ultérieur, cf. chapitre 3).

D'autre part, le choix d'orienter mon travail vers la participation civique est motivé par un intérêt personnel qui s'est développé au fil des années. Enfant, j'ai vu mes parents donner de leur temps pour la communauté à travers des services ponctuels (p. ex., véhiculer les élèves lors

⁴³ « a constellation of life skills that are necessary for full participation in our media-saturated, information-rich society » (Hobbs, 2010, p. vii-viii)

⁴⁴ Dans le cadre de notre recherche, nous mobiliserons de façon fluide les termes d'« engagement » et de « participation ». De plus, nous préférons l'adjectif « civique » à « politique » (bien que nous les utiliserons tous les deux) afin d'insister sur le caractère étendu de notre objet d'étude, au-delà de la sphère étatique et gouvernementale. Nous reviendrons sur cette terminologie dans le chapitre suivant.

des sorties scolaires) et des engagements à plus long terme (p. ex., donner des cours de catéchisme, s'investir dans le pouvoir organisateur de l'école primaire). Je les ai également entendus raconter les récits de leurs engagements passés, par exemple, aux scouts, entourés d'un grand groupe d'ami·e·s. Ils m'ont d'ailleurs inscrite à ce mouvement de jeunesse dès mes six ans. C'est là que, naturellement, je suis devenue animatrice bénévole : de mes dix-sept à mes vingt ans, avec d'autres animateurs, nous avons organisé chaque samedi des activités pour des enfants âgés de six à huit ans, ainsi qu'un camp d'une semaine en été. Parallèlement, je me suis engagée de différentes façons à l'adolescence et durant ma vie d'adulte : comme déléguée de classe en secondaire, ou représentante des étudiant·e·s à l'université ; comme candidate aux élections communales à vingt ans, et à travers les réunions locales du parti politique concerné ; dans un kot-à-projet écoresponsable lors de ma dernière année de master, puis une fois diplômée, dans un groupe de citoyens cherchant des alternatives locales, durables et conviviales face aux multiples défis que rencontrent les humains.

Mes expériences passées et actuelles m'ont conduites à développer une sensibilité particulière pour les questions de participation civique et politique. Suite à mes lectures sur la littératie médiatique, j'ai alors approfondi mes connaissances sur « l'engagement civique des jeunes adultes et les médias » (chapitre 2) ainsi que sur les recherches mettant en relation les médias (dont l'éducation aux médias et la littératie médiatique) avec l'engagement ou la participation, civique ou politique (chapitre 3).

CHAPITRE 2 :

L'ENGAGEMENT CIVIQUE DES JEUNES ADULTES ET LES MÉDIAS

L'objectif de ce chapitre est d'approfondir nos connaissances sur l'engagement civique – et ses liens aux médias – afin de clarifier le contexte scientifique dans lequel s'ancre notre problématique de recherche. D'abord, nous nous attarderons sur la terminologie utilisée dans ce chapitre, et spécifiquement sur le flou conceptuel entourant des notions telles la citoyenneté, la participation politique et l'engagement civique. Ensuite, nous préciserons à quoi renvoie le terme « jeune adulte » et nous comprendrons la pertinence d'étudier l'engagement civique développé à cette période de la vie. Ce choix sera étayé, au fil d'une troisième section, par la présence d'un paradoxe dans la littérature scientifique relative à l'engagement (ou au désengagement) des jeunes adultes et aux nouvelles opportunités de participation qu'offrent les médias numériques. Dans une quatrième section, nous évoquerons des pistes de résolution de ce paradoxe, en identifiant différentes dynamiques traversant la société contemporaine. Ces dynamiques relèvent de la modification de la définition normative du « bon citoyen » et de l'expansion du répertoire de la participation politique au-delà de la politique institutionnalisée. Nous évoquerons également plusieurs limites relatives aux opportunités médiatiques. Enfin, nous aborderons les implications de ce chapitre sur la définition de notre problématique de recherche.

1. Précision terminologique

Dans le cadre de ce chapitre, les travaux mobilisés portent sur ce que nous appelons « l'engagement civique » des adolescents et des jeunes adultes (Andolina et al., 2002; Chryssochoou & Barrett, 2017; Flanagan et al., 2009; Flanagan & Levine, 2010; Harris et al., 2010), sur la relation entre « l'engagement civique » et les médias (Bennett, 2008; Bucy & Gregson, 2001; Cammaerts, 2015; Cammaerts et al., 2014; Dahlgren & Olsson, 2008; Kahne et al., 2012), et sur l'évolution de cette notion (Ion, 2012; Theocharis & van Deth, 2017). Cependant, les auteur·e·s de ces travaux semblent divisés concernant la dénomination de leur objet de recherche⁴⁵. À première vue, nous pouvons facilement identifier trois grandes tendances en passant en revue les titres de leurs écrits : certains mobilisent « l'engagement » comme objet-clé (Andolina et al., 2002; Chryssochoou & Barrett, 2017; Flanagan et al., 2009; Flanagan & Levine, 2010; Ion, 2012), d'autres parlent de « la participation » (Bucy & Gregson, 2001; Dahlgren & Olsson, 2008; Harris et al., 2010; Kahne et al., 2012; Theocharis & van Deth, 2017), et des troisièmes choisissent d'autres termes, dont la « vie civique » et la « citoyenneté »

⁴⁵ Afin de simplifier notre propos, nous avons choisi de rédiger cette partie en français, bien que la quasi-totalité des textes étudiés aient été écrits en anglais. Les traductions principales sont les suivantes : engagement civique (pour l'anglais « *civic engagement* »), participation politique (pour « *political participation* »), vie civique (pour « *civic life* »), citoyenneté (pour « *citizenship* »), vie démocratique (pour « *democratic life* »), activisme (pour « *activism* »), participation médiatique (pour « *media participation* »), participation en ligne (pour « *online participation* »).

(Bennett, 2008), la « vie démocratique » (Cammaerts et al., 2014) et « l'activisme » (Cammaerts, 2015).

Notons qu'au sein des deux premières tendances, l'objet de recherche – engagement ou participation – est soit mobilisé seul (Harris et al., 2010; Ion, 2012), soit associé à un ou plusieurs adjectifs. Parmi ces derniers, une série de qualificatifs renvoient à ce que nous pourrions appeler la « phase politique de la vie sociale » (à la suite de Zask, 2011, p. 194, parlant de la participation politique) : « engagement civique » (Andolina et al., 2002; Flanagan et al., 2009; Flanagan & Levine, 2010), « participation politique » (Dahlgren & Olsson, 2008; Theocharis & van Deth, 2017), engagement ou participation « civique et politique » (Chrysoschoou & Barrett, 2017; Kahne et al., 2012). D'autres renvoient au domaine des médias et de la technologie : « médiatique » (Bucy & Gregson, 2001) et « en ligne » (Kahne et al., 2012).

Cette première distribution – entre engagement, participation et d'autres appellations – ne résiste pas à une lecture plus approfondie des textes. Au-delà de l'intitulé, les termes mobilisés dans le corps de texte peuvent sembler interchangeables. Par exemple, lorsqu'ils introduisent leur problématique, Peter Dahlgren et Tobias Olsson (2008) parlent tour à tour d'un « manque apparent d'engagement civique », de « manifestations de formes nouvelles de participation politique », de « participation démocratique » et d'« engagement politique »⁴⁶ (Dahlgren & Olsson, 2008, p. 493).

De même, dans l'introduction de *S'engager dans une société d'individus*, Jacques Ion (2012) ne mobilise pas la notion d'« engagement » pour expliciter le projet de son ouvrage, mais celles d'« intérêt pour la cause publique », de « citoyenneté » et de « participation à la communauté politique ». Spécifiquement, il définit l'intérêt à la cause publique comme « ce que le langage commun désigne aujourd'hui sous la notion de *citoyenneté* » (Ion, 2012, p. 8, il accentue). Il mobilise différentes notions dans la suite de son explication (Ion, 2012, p. 9-10, nous accentuons) :

*Ce qui nous intéressera, ce n'est point de définir théoriquement la **citoyenneté**, mais d'examiner la diversité des pratiques que recouvre cette notion à géométrie variable. Après avoir focalisé nos recherches sur les transformations du militantisme, nous voudrions donc élargir le propos pour analyser comment, concrètement, se transforme d'une manière plus générale ce **rapport des individus à la chose publique**. C'est ainsi que nous serons amenés à examiner toute une série de pratiques : principalement des pratiques collectives, celles qui se développent tant au sein du monde associatif que dans toutes sortes de groupement pas forcément institutionnalisés, ou dans les mobilisations et les manifestations publiques en tout genre (défilés, meetings, etc.), ou*

⁴⁶ Voici l'extrait, en langue originale, dont sont issus les termes cités : « In the context of the dilemmas of Western liberal democracy, the *apparent lack of civic engagement*, especially among young, has become a topic of growing concern. [...] At the same time, *manifestations of newer forms of political participation* [...] are also drawing research attention. [...] We begin with the basic arguments about internet and *democratic participation* in public sphere. From there we turn to the theme of youth and *political engagement* [...] » (Dahlgren & Olsson, 2008, p. 493, nous accentuons).

*à travers les réseaux qu'on dit sociaux ; mais également des pratiques apparemment plus individuelles, telles que les pétitions, les actes de protestation, les engagements sans participation obligée à des collectifs constitués, les témoignages. [...] Dans notre acception du terme, la citoyenneté ne se réduit donc pas à un état ou à un statut. C'est à travers elle que se manifeste empiriquement notre **participation à la communauté politique**.*

Nous le voyons, l'auteur mobilise de façon fluide et peu différenciée les notions de citoyenneté, de participation à la communauté politique, de rapport à la chose publique et d'intérêt pour la cause publique. Il l'affirme d'ailleurs : son travail n'a pas vocation à définir théoriquement la citoyenneté ; cette notion y est comprise dans un sens étendu (au-delà d'un état ou d'un statut), reconnaissant sa nature changeante. On choisit d'approcher la citoyenneté de façon empirique, par l'étude des pratiques – individuelles ou collectives, ponctuelles ou durables – via lesquelles les individus participent à la communauté politique.

Nous le verrons dans ce chapitre, les notions telles que la participation politique, l'engagement civique et la citoyenneté ont été questionnées, discutées et redéfinies au cours des dernières décennies. L'approche adoptée par Ion (2012) pour caractériser son objet d'étude rappelle ce que les politologues Yannis Theocharis et Jan W. van Deth (2017) qualifient d'« approches inductives », qui consistent à « élargir simplement la liste des formes [de participation] avec de nouvelles activités, quand celles-ci sont disponibles »⁴⁷ (Theocharis & van Deth, 2017, p. 52). Ces approches sont souvent accompagnées ou suivies de « tentatives de couvrir le nouvel ensemble de phénomènes [...] en modifiant une définition nominale disponible de la participation politique »⁴⁸ (Theocharis & van Deth, 2017, p. 53). Les auteurs se positionnent en opposition à cette dynamique définitionnelle, car elle ne permet pas « d'étudier systématiquement différentes manifestations d'un même phénomène à travers les contextes, en utilisant un vocabulaire commun »⁴⁹ (Theocharis & van Deth, 2017, p. 62). En réponse, ils proposent une approche définitionnelle systématique et unifiée, visant à produire une définition opérationnelle de la participation politique structurée autour d'un ensemble de règles.

La définition de la participation politique établie par Theocharis et van Deth comprend huit règles décisionnelles hiérarchisées : les quatre premières (de 1 à 4) fournissent une définition « minimale » du concept de participation politique, et chacune des quatre suivantes (de 5 à 8) permettent d'envisager des variantes plus complexes. La définition minimale de la participation politique, qui combine les quatre premières règles, comprend la participation politique comme (1) toute activité ou action (voire, certains cas particuliers, l'abstention d'activité), de nature (2) volontaire (c'est-à-dire non-contrainte, optionnelle et basée sur le libre arbitre) et (3) non-professionnelle ou non-rémunérée (car la plupart des définitions de la participation politique

⁴⁷ « [...] to simply expand the list of forms [of participation] with new activities, when they become available » (Theocharis & van Deth, 2017, p. 52)

⁴⁸ « [...] attempts to cover the new set of phenomena [...] by modifying some available nominal definition of political participation » (Theocharis & van Deth, 2017, p. 53)

⁴⁹ « [...] systematically studying different manifestations of the same phenomenon across different contexts, using a common vocabulary. » (Theocharis & van Deth, 2017, p. 62)

réfèrent explicitement aux citoyens), (4) située dans la sphère du gouvernement, de l'État ou de la politique (au sens strict). Cette forme minimale recouvre, par exemple, le vote lors des élections fédérales, la participation à un référendum national, la contribution volontaire à la campagne d'une personnalité politique, ou l'élaboration du budget participatif d'une commune (Theocharis & van Deth, 2017, p. 66-68). Les quatre règles suivantes permettent de reconnaître comme participation politique quatre autres formes d'activités situées en-dehors de la sphère du gouvernement : (5) celles ciblant cette sphère⁵⁰, (6) celles qui visent à résoudre des problèmes partagés (collectifs ou communautaires) que les mesures politiques existantes n'abordent pas⁵¹, (7) les activités apolitiques situées dans un contexte politique⁵², et (8) celles utilisées pour exprimer les buts ou intentions politiques du participant, mais qui n'entrent pas dans les autres types de participation⁵³.

La majeure partie de la littérature sur laquelle s'appuie ce chapitre – ainsi que notre propre travail – s'inscrivent davantage dans une approche inductive que dans une approche systématique et unifiée. De ce fait, nous y utiliserons les termes « participation » et « engagement » de façon fluide, voire indifférenciée. Cependant, nous posons le choix d'intituler le présent chapitre « engagement civique », plutôt que toute autre combinaison (engagement politique, participation citoyenne, participation politique, etc.). Cette décision a plusieurs origines.

D'abord, préférer la notion d'« engagement civique » à celle de « participation politique » nous permet de nous écarter de la définition « minimale » proposée par Theocharis et van Deth (cf. supra) ainsi que de la définition suivante, souvent reprise en science politique : « la participation politique désigne les activités exercées par des citoyens privés qui visent, plus ou moins directement, à influencer la sélection du personnel gouvernemental et/ou les actions qu'il entreprend »⁵⁴ (Verba & Nie, 1972, p. 2). Ces définitions conduisent à inscrire la participation politique dans la sphère *de la* politique, au sens de ce « qui appartient à la sphère de l'État », et non *du* politique, « qui concerne les actions collectives » (Berger & De Munck, 2015, p. 4), voire d'y inclure des formes plus individuelles d'actions politiques. Dès lors, le terme « engagement civique » apparaît davantage propice à une compréhension dépassant la sphère gouvernementale et étatique.

Ensuite, choisir de parler d'« engagement » plutôt que de « participation » reflète une volonté de nous départir d'une certaine conception de la participation rattachée au « marché de la démocratie participative » et à « l'ingénierie participative » (Mazeaud & Nonjon, 2015). Cette conception de la participation renvoie à « ceux que l'on qualifie de professionnels de la

⁵⁰ Par exemple, les manifestations pacifiques où de nombreuses personnes se rassemblent afin d'exprimer leur opposition aux autorités gouvernementales.

⁵¹ Par exemple, les initiatives combattant la consommation de drogues au sein de la communauté, la participation à des comités de quartier, ou le partage d'un lien concernant de récents actes de violence commis par la police locale sur la page Facebook d'une association luttant contre ce type de violence.

⁵² Par exemple, jouer une pièce de théâtre dans la rue face au siège du gouvernement, ou poster un message politique sur sa page Facebook ou Twitter personnelle afin qu'il soit lu par d'autres.

⁵³ Par exemple, le consumérisme politique (boycott ou *buycott*).

⁵⁴ « Political participation refers to those activities by private citizens that are more or less directly aimed at influencing the selection of governmental personnel and/or the actions they take. »

participation, [...] des acteurs dont l'activité professionnelle consiste à organiser, animer et évaluer la participation [...] les entrepreneurs de cause qui vivent pour et par la démocratie participative » (Mazeaud & Nonjon, 2015, p. 136). Adopter la notion d'engagement permet d'éviter l'amalgame avec ce processus de professionnalisation et de marchandisation rattaché à la démocratie participative. Cette réflexion nous révèle également notre inclinaison à concevoir la participation comme de nature volontaire et non-rémunérée, de façon similaire à Theocharis et van Deth (cf. supra).

Enfin, l'adjectif « *civic* », le nom « *engagement* » et la locution « *civic engagement* » sont utilisés dans plusieurs travaux théoriques ou empiriques, de tradition anglophone, investiguant la relation entre la littératie médiatique et l'expansion du répertoire de la participation politique (Ashley et al., 2017; Hobbs et al., 2013; Kahne et al., 2012; Kahne & Bowyer, 2019; Leurs et al., 2018; Literat, 2014; Martens & Hobbs, 2015; Mihailidis, 2008; Mihailidis & Thevenin, 2013)⁵⁵. Nous parlerons de ces travaux dans le chapitre suivant (cf. chapitre 3). En préférant le terme « engagement civique » à d'autres termes, nous cherchons à nous inscrire dans une forme de continuité ou de cohérence vis-à-vis d'autres travaux portant sur des sujets connexes, issus du champ des sciences de l'information et de la communication et portant spécifiquement de la littératie médiatique.

2. Pourquoi s'intéresser à l'engagement civique des jeunes adultes ?

La période de vie couverte par le terme « jeune adulte » relève de la transition entre l'adolescence tardive et l'âge adulte. Elle est définie par Flanagan, Levine et Settersten (2009) comme une période de transition marquée par cinq expériences-clés : quitter la maison, finir l'école, entrer sur le marché du travail, se marier, et avoir des enfants (Flanagan et al., 2009, p. 1). Il est particulièrement intéressant d'étudier l'engagement civique de cette catégorie de la population car « les identités politiques formées [à cette période] sont hautement prédictives des positions que les individus tiendront à l'âge adulte moyen et avancé »⁵⁶ (Flanagan & Levine, 2010, p. 161). Par ailleurs, comme l'expliquent Kahne, Lee et Feezell (2013), « les adolescents et les jeunes adultes sont de grands utilisateurs des nouveaux médias et les adoptent rapidement »⁵⁷ (Kahne et al., 2013, p. 2). De ce fait, il semble pertinent de s'intéresser aux jeunes adultes dans le cadre d'une thèse dont l'objet se situe au croisement de l'engagement civique et des médias.

L'intégration sociale des générations successives de jeunes au sein du corps politique est importante pour le fonctionnement de la démocratie. Comme l'expliquent Constance Flanagan et Peter Levine (2010, p. 160) :

Les jeunes adultes qui s'identifient à leur communauté, se sentent concernés par celle-ci, et veulent y contribuer, peuvent aider à stabiliser les sociétés démocratiques en dirigeant leur mécontentement vers des voies constructives. Ils peuvent également être

⁵⁵ Ces travaux seront abordés dans un chapitre ultérieur.

⁵⁶ « Political identities formed in the early-adult years are highly predictive of the positions individuals will hold in middle and even late adulthood. » (Flanagan & Levine, 2010, p. 161)

⁵⁷ « youth and young adults are heavy users and early adopters of new media » (Kahne et al., 2013, p. 2)

*une force de changement politique, portant un regard neuf sur les problématiques politiques et proposant de nouvelles solutions.*⁵⁸

Cette facette de l'engagement peut être rapprochée de l'*empowerment* matériel tel que décrit par Erik P. Bucy et Kimberly S. Gregson (2001), à savoir la capacité d'accéder au système de pression politique et d'affecter les décisions politiques et les dépenses gouvernementales. De plus, l'engagement civique entre en jeu dans la formation identitaire et l'accession à la maturité des jeunes adultes : il remplit leur besoin d'appartenance et leur donne le sentiment que la vie a un but au-delà de la poursuite du profit individuel (Flanagan & Levine, 2010). Cet engagement produit donc des bienfaits psychologiques, aussi appelés *empowerment* symbolique, liés au sentiment d'efficacité et à l'impression d'agir en citoyen (Bucy & Gregson, 2001).

3. Le paradoxe du désengagement civique des jeunes adultes

Malgré ces rôles matériel et symbolique importants, l'engagement civique des jeunes adultes contemporains semble problématique, et peut être formulé en un paradoxe. D'une part, leur participation à la vie civique et politique pourrait être renforcée par le développement des médias numériques (Kahne et al., 2012), ces derniers rendant possible « des niveaux sans précédent de production et distribution des idées, de délibération publique, et d'organisation en réseau »⁵⁹ (Bennett, 2008, p. 1). D'autre part, les jeunes semblent déconnectés de la politique conventionnelle et méfiants des institutions politiques. Ils apparaissent désengagés de la vie politique. Voyons cela plus avant.

3.1. De nouvelles possibilités médiatiques

D'un côté du paradoxe se trouvent les technologies de l'information et de la communication (TIC), dont le développement a fait naître des espoirs quant à un possible renforcement de la participation civique et politique. En effet, Bennett (2008) explique que les médias numériques sont au cœur de nouvelles possibilités de participation, puisqu'ils permettent aux utilisateurs d'être « à la fois producteurs et consommateurs d'information »⁶⁰ (Bennett, 2008, p. 9). Cammaerts (2015) souligne l'ancrage technique de ces possibilités : « [l]a portée et la vitesse de l'infrastructure en réseau ont considérablement augmenté dans la plupart des régions du monde »⁶¹ (Cammaerts, 2015, p. 3). L'auteur explique qu'en matière de vitesse, le Web 2.0 permet de partager et de recevoir des contenus (textuels, visuels, vidéos, sonores) en temps réel (expérience d'immédiateté) et en différé (laissant l'utilisateur choisir quand consulter ces contenus). En matière de portée, il note que les interactions en ligne offrent des possibilités

⁵⁸ « Young adults who identify with, have a stake in, and want to contribute to their communities can help to stabilize democratic societies by directing their discontent into constructive channels. They can also be a force for political change, by bringing new perspectives on political issues and offering fresh solutions. » (Flanagan & Levine, 2010, p. 160)

⁵⁹ « The cascading advance of media platforms and social software enables unprecedented levels of production and distribution of ideas, public deliberation, and network organization. » (Bennett, 2008, p. 1)

⁶⁰ « These new media reposition their users in society, making them both producers and consumers of information. » (Bennett, 2008, p. 9)

⁶¹ « The capacity and speed of the network infrastructure has dramatically increased in most parts of the world [...] » (Cammaerts, 2015, p. 3)

multidirectionnelles : les individus peuvent échanger des contenus à deux, d'un individu à plusieurs, entre plusieurs individus et en petits groupes⁶². Enfin, il remarque que les réseaux sociaux sont une technologie où ces différentes formes de communication – variant en portée et en vitesse – convergent au sein d'une même plateforme (Cammaerts, 2015).

Ces évolutions techniques sont mises en relation avec la création et l'organisation de mouvements sociaux de différentes envergures, allant du local au transnational, y compris « la formation rapide de réseaux à grande échelle qui peuvent concentrer leur énergie dans des moments critiques »⁶³ (Bennett, 2008, p. 9). Dans leur méta-revue de la littérature, Xenia Chryssochoou et Martyn Barrett (2017) soulignent l'importance des technologies numériques à la fois lors d'événements extraordinaires et au quotidien. Depuis le Printemps Arabe (en décembre 2010), et à de multiples reprises par la suite, ils remarquent qu'Internet est employé « pour créer des espaces virtuels où les manifestants peuvent se rencontrer et communiquer les uns avec les autres sans supervision ni interférence du gouvernement, de la police ou des forces de sécurité »⁶⁴ (Chryssochoou & Barrett, 2017, p. 297). Spécifiquement, les réseaux sociaux sont utilisés « pour organiser des manifestations, mobiliser les manifestants, communiquer [leurs] revendications [...] et rendre compte des progrès accomplis »⁶⁵ (Chryssochoou & Barrett, 2017, p. 297). D'autre part, dans la vie quotidienne, les TIC permettent à des individus ou à des groupes, y compris aux personnes issues de minorités ethniques ou ayant un faible statut socioéconomique, « de faire entendre leur voix et d'avoir de l'influence sur des questions d'intérêt public (par exemple, en tenant un blog, en diffusant des informations politiques, en créant un nouveau groupe politique [ou] des pétitions, en mobilisant son réseau social, etc.) »⁶⁶ (Chryssochoou & Barrett, 2017, p. 297).

3.2. Les jeunes sont-ils désengagés ?

Face aux promesses médiatiques, à l'autre côté du paradoxe, les recherches portant sur l'engagement politique des jeunes sont plus mitigées. Plusieurs d'entre elles envisagent d'ailleurs un désengagement politique des adolescents tardifs et des jeunes adultes, tant au niveau de leurs activités que de leurs attitudes.

Des recherches menées aux États-Unis présentent des résultats plutôt pessimistes. Se basant sur les données recueillies lors d'enquêtes nationales menées auprès de jeunes américains âgés d'une vingtaine d'années, Constance Flanagan et ses collègues confirment que les jeunes vivant

⁶² Cammaerts (2015) identifie quatre portées différentes : « one-to-one », « one-to-many », « many-to-many » et « few-to-few ».

⁶³ « These new media [...] enable rapid formation of large-scale networks that may focus their energies in critical moments [...] » (Bennett, 2008, p. 9)

⁶⁴ « The Internet was used to create virtual spaces where protestors could meet and communicate with one another without supervision or interference by the government, police, or security forces. » (Chryssochoou & Barrett, 2017, p. 297)

⁶⁵ « Facebook and Twitter, in particular, were used for organizing protests, mobilizing protestors, communicating the claims and demands being made by the protestors, and reporting on the progress that was being made. » (Chryssochoou & Barrett, 2017, p. 297)

⁶⁶ « [...] to exert both voice and influence on issues of public concern (e.g., blogging, circulating political news, starting a new political group, creating petitions, mobilizing one's social network, etc.) » (Chryssochoou & Barrett, 2017, p. 297)

dans les années 2000 sont moins enclins que leurs homologues des années 1970 à s'engager dans la plupart des formes de participation politique au sens étendu⁶⁷. Parmi les dix formes de participation étudiées, seule la pratique du bénévolat est en augmentation (Flanagan et al., 2009; Flanagan & Levine, 2010).

Concernant l'attitude des jeunes face à l'engagement, les *focus groups* réalisés par Molly W. Andolina et ses collègues auprès de jeunes américains âgés de 18 à 24 ans révèlent que ces derniers sont « généralement cyniques concernant le processus politique »⁶⁸ (Andolina et al., 2002, p. 192) ; « [l]a politique reste hors du radar de ces jeunes cohortes [qui] la considèrent comme largement non pertinente dans leur vie quotidienne »⁶⁹ (Andolina et al., 2002, p. 194). Au sujet du bénévolat, Andolina et ses collègues (2002, p. 193) écrivent :

*[...] lorsque les jeunes de notre groupe ont expliqué pourquoi ils faisaient du bénévolat, beaucoup ont mentionné soit des exigences scolaires, soit des avantages liés à leurs propres intérêts. [...] Quelles que soient leurs motivations, tous les bénévoles de nos groupes avaient des évaluations très pratiques de l'impact de leurs activités. Ils ne se faisaient guère d'illusions sur le fait que leur bénévolat "résoudrait" tout problème au-delà des individus ou des événements auxquels ils étaient directement liés. Leur travail n'est pas politique ; il ne vise pas à remplacer la politique traditionnelle ; il n'est pas conçu pour compléter le travail politique à l'échelle nationale.*⁷⁰

De ce fait, les témoignages recueillis dans cette étude « désenchantent » en quelque sorte l'augmentation de la pratique du bénévolat, identifiée par Flanagan et ses collègues. Les données issues de ces deux recherches donnent une image pessimiste de l'engagement civique et politique des jeunes, soulignant la baisse de leurs activités (par rapport aux cohortes précédentes) et leur attitude cynique.

D'autres recherches menées en Europe et en Australie permettent de nuancer ces constats pessimistes. Interrogeant des jeunes européens âgés de 16 à 30 ans issus de trois catégories (des activistes, des jeunes issus d'écoles traditionnelles, et des jeunes vulnérables ou exclus), la recherche de Bart Cammaerts et ses collègues (2014) montre que ces derniers ont une attitude critique plutôt qu'apathique envers la politique. La plupart d'entre eux ont une vision et des

⁶⁷ Neuf formes de participation politique (sur dix) sont en déclin : appartenir à au moins un groupe (*group*), assister au moins mensuellement à un service religieux, appartenir à un syndicat (*union*), lire le journal au moins hebdomadairement, voter, être contacté par un parti politique, travailler à un projet communautaire, assister aux réunions d'une association (*club*), croire que les gens sont dignes de confiance.

⁶⁸ « All participants—young and old—were generally cynical about the political process. » (Andolina et al., 2002, p. 192)

⁶⁹ « In general, politics remains off the radar screen of these younger cohorts; they see it as largely irrelevant to their daily lives. » (Andolina et al., 2002, p. 194)

⁷⁰ « [...] when young people in our group explained why they volunteered, many mentioned either school requirements or self-serving benefits. [...] Regardless of their motivations, all the volunteers in our groups had very practical assessments of the impact of their activities. They held few illusions that their volunteering would "solve" any problem beyond the individuals or events with which they were directly involved. Their work is not political; it is not meant to replace traditional politics; it is not designed to supplement policy work on a national scale. » (Andolina et al., 2002, p. 193)

opinions politiques claires, mais sont mécontents de la façon dont les politiciens abordent ces thèmes (ou les ignorent). Leur non-participation n'équivaut donc pas à un manque d'intérêt politique (Cammaerts et al., 2014, p. 661). Ces chercheurs mettent en évidence l'existence, chez les jeunes, d'une « déconnexion très nette entre les attitudes à l'égard de la théorie et la pratique de la démocratie »⁷¹ (Cammaerts et al., 2014, p. 648). D'un point de vue théorique, la majorité des jeunes interrogés croient en la démocratie et ses valeurs, et la voient comme une manière saine, positive et juste d'organiser la société. Ils en ont une conception ambitieuse. D'un point de vue pratique, peu d'entre eux considèrent qu'ils vivent dans des systèmes véritablement démocratiques. Ils sont critiques envers ces systèmes (Cammaerts et al., 2014, p. 648-649). Les jeunes interrogés ont une attitude positive et idéaliste envers la démocratie, mais sont critiques de sa mise en œuvre politique.

Dans leur projet de recherche relatif aux jeunes australiens âgés de 15 à 18 ans, Anita Harris, Johanna Wyn et Salem Younes (2010) aboutissent à des conclusions similaires que Cammaerts et ses collègues (2014) : les jeunes étudiés sont critiques de la politique institutionnalisée plutôt qu'apathiques. Du point de vue des attitudes, beaucoup d'entre eux expriment des préoccupations sociales et politiques, mais ne se sentent pas entendus par les hommes et femmes politiques. En ce qui concerne leurs activités, ils évitent la politique traditionnelle (bien qu'ils valorisent la reconnaissance par l'État) et adoptent « des pratiques plus individualisées et quotidiennes dans le but de remodeler la société »⁷² (Harris et al., 2010, p. 28).

4. La résolution du paradoxe

Les résultats plus nuancés des études menées en Europe et en Australie permettent d'envisager sous un nouveau jour le paradoxe entre les opportunités de participation issues des TIC et le désengagement politique des jeunes. Plutôt que de voir les jeunes comme apathiques et désengagés, ces recherches soulignent leur attitude critique envers la politique et leur investissement dans des activités situées en dehors du champ de la politique traditionnelle. Ces conclusions sont en adéquation avec les déplacements théorisés par d'autres auteur·e·s, qui postulent le changement dans la définition normative du « bon citoyen » et l'expansion du répertoire de la participation politique au-delà de la politique institutionnalisée.

4.1. Un tournant normatif : que signifie « être un bon citoyen » ?

Le paradoxe précité – entre les opportunités de participation issues des TIC et le désengagement politique des jeunes – s'appuie sur la coexistence de définitions normatives de la citoyenneté, c'est-à-dire de différentes conceptions de ce qu'est un « bon citoyen ». Selon Theocharis & van Deth (2017), ces définitions concurrentes sont le fruit d'un processus intergénérationnel de changement des valeurs relatives à la citoyenneté. De façon similaire, Bennett (2008) postule un changement de paradigme de la citoyenneté, d'un citoyen consciencieux (*dutiful citizen*) à un citoyen auto-réalisateur (*self-actualizing citizen*), et définit les caractéristiques constitutives

⁷¹ « What is strikingly obvious across all of the focus group data is a very clear disconnect between attitudes to the theory and the practice of democracy. » (Cammaerts et al., 2014, p. 648)

⁷² « they take up more individualized and everyday practices in efforts to shape society » (Harris et al., 2010, p. 28)

de chacun (cf. Figure 9, nous y reviendrons). La coexistence de ces deux paradigmes conduit à voir « les jeunes citoyens (de quinze à vingt-cinq ans environ) comme étant soit raisonnablement actifs et *engagés*, soit relativement passifs et *désengagés* »⁷³ (Bennett, 2008, p. 2, l’auteur accentue), suivant la définition de la citoyenneté.

The Changing Citizenry: The Traditional Civic Education Ideal of the Dutiful Citizen (DC) versus the Emerging Youth Experience of Self-Actualizing Citizenship (AC)	
Actualizing Citizen (AC)	Dutiful Citizen (DC)
Diminished sense of government obligation—higher sense of individual purpose	Obligation to participate in government centered activities
Voting is less meaningful than other, more personally defined acts such as consumerism, community volunteering, or transnational activism	Voting is the core democratic act
Mistrust of media and politicians is reinforced by negative mass media environment	Becomes informed about issues and government by following mass media
Favors loose networks of community action—often established or sustained through friendships and peer relations and thin social ties maintained by interactive information technologies	Joins civil society organizations and/or expresses interests through parties that typically employ one-way conventional communication to mobilize supporters

Figure 9 – Évolution du paradigme de la citoyenneté : synthèse tabulaire (Bennett, 2008, p. 14)

Le paradigme du citoyen consciencieux est un « paradigme du devoir, de l’obéissance, et de l’allégeance à l’État [...] qui est inextricablement lié au vote comme marque de la participation politique et à l’appartenance au parti comme principal moyen de représentation »⁷⁴ (Theocharis & van Deth, 2017, p. 5). Ses partisans s’inquiètent du déclin générationnel des liens au gouvernement, ainsi que de la personnalisation de la sphère publique. Ils considèrent que les jeunes sont désengagés et cherchent à promouvoir des actions publiques qui lient les individus au gouvernement (en tant que centre de la politique démocratique) et à d’autres institutions et groupes sociaux (fondateurs de la vie civique) (Bennett, 2008).

Face à cela, le paradigme du citoyen auto-réalisateur est le fruit du processus intergénérationnel de changement des valeurs qui « a réduit les allégeances à l’État et le respect des autorités, tout en mettant au premier plan de nouvelles questions politiques et de nouvelles façons de les défendre »⁷⁵ (Theocharis & van Deth, 2017, p. 5). Ses partisans ouvrent la définition de la participation politique à un nouveau spectre d’actions civiques (nous y reviendrons), car ils y intègrent l’expression personnelle des jeunes ainsi que leur capacité à projeter des identités dans les espaces collectifs (Bennett, 2008).

⁷³ « there seem to be two different paradigms that contrast young citizens (roughly in the fifteen to twenty-five age range) as either reasonably active and *engaged* or relatively passive and *disengaged*. » (Bennett, 2008, p. 2, l’auteur accentue)

⁷⁴ « [...] the dutiful and obedient, allegiant to the state, paradigm (Schudson 1998) that is inextricably linked to voting as the hallmark of political participation, and party membership as the main avenue for being represented (Dalton, Scarrow, and Cain 2004; Dalton and Wattenberg 2000) » (Theocharis & van Deth, 2017, p. 5)

⁷⁵ « [...] a process of intergenerational value change [...] has reduced allegiances to the state and respect for authorities while, at the same time, has brought new political issues to the forefront and new ways to advocate them (Inglehart 2007; Welzel 2013; Dalton and Welzel 2014; Inglehart 1977). » (Theocharis & van Deth, 2017, p. 5)

Du point de vue de l'individuation, le paradigme du citoyen auto-réalisateur met en lumière les changements générationnels d'identité sociale, et la responsabilité accrue des individus dans la définition, la production et la gestion de leurs propres identités sociales et politiques (Bennett, 2008). À ce propos, Dahlgren et Olsson (2008) expliquent que les parcours de vie dans la société actuelle sont très « dé-standardisés », ce qui force les jeunes à dépenser beaucoup de temps et d'énergie pour formuler une biographie réflexive (sur leur identité, leurs objectifs de vie, leur vocation) et à déployer des stratégies nouvelles, flexibles et personnelles.

Du point de vue de la socialisation, ce second paradigme souligne l'importance croissante des réseaux de pairs et des communautés en ligne. Cette société « en réseau » favorise un activisme en réseau lâche (*loosely connected activism*) qui touche à des problèmes reflétant des valeurs personnelles (Bennett, 2008, p. 13-14). Dahlgren et Olsson (2008) précisent que, s'ils doivent s'engager sur des questions sociales, les jeunes valorisent la participation, la communauté, et le fait d'avoir de l'influence ; ce que les partis politiques – ainsi que l'identité de classe – ne parviennent plus à leur fournir. Ils ajoutent que les processus d'individualisation qui traversent la société se traduisent par une résistance envers le contrôle externe et les solutions collectives, par un scepticisme envers les autorités traditionnelles, par une perte de loyauté envers les institutions, et par un évitement des longues procédures des structures organisationnelles.

4.2. L'expansion du répertoire de la participation politique

Comme nous l'évoquions précédemment, plutôt que de postuler le désengagement politique des individus (qu'il s'agisse des jeunes adultes ou d'autres tranches d'âge), plusieurs auteurs postulent le déplacement de l'engagement politique, et donc l'expansion du répertoire de la participation politique. En France, Jacques Ion souligne qu'à côté de données quantitatives soutenant la thèse d'un désengagement politique (à savoir, la baisse des adhésions aux partis politiques, la montée de l'abstention aux élections et le déclin des adhésions aux syndicats), d'autres tendent à indiquer le contraire : « quelques très importantes et répétées manifestations de rues [...], la multiplication de conflits très durs, voire violents, dans les entreprises menacées de fermetures », mais aussi « la considérable expansion du nombre d'associations » (Ion, 2012, p. 12). Dans leur ouvrage intitulé *Political participation in a changing world*⁷⁶, Yannis Theocharis et Jan W. van Deth (2017) expliquent que les individus semblent délaisser les modes institutionnalisés de participation politique (liés aux élections et à l'action gouvernementale) et s'investir dans d'autres formes « extra-institutionnelles, personnalisées, auto-expressives et individualisées »⁷⁷ (Theocharis & van Deth, 2017, p. 6).

Theocharis et van Deth (2017) mobilisent la notion de répertoire de la participation politique pour parler de cette transformation, et postulent que ce répertoire est en expansion. Cette notion découle de celle de répertoire d'action collective, théorisée par le chercheur américain Charles Tilly (1983). Elle permet de décrire « l'éventail des choix stratégiques à la disposition d'un groupe mobilisé », mais aussi « d'éclairer [...] les transformations historiques » de ce

⁷⁶ Dans cet ouvrage, les auteurs proposent une réflexion conceptuelle et empirique sur la question de la participation politique.

⁷⁷ « There is [...] more participation through extra-institutionalized, personalized, self-expressive, and individualized forms. » (Theocharis & van Deth, 2017, p. 6)

répertoire, et d'expliquer ces transformations par « des évolutions structurelles plus larges » (Dormagen & Mouchard, 2010, p. 226-227).

Concernant ces évolutions structurelles, Bennett (2008) lie l'apparition du paradigme du citoyen auto-réalisateur à plusieurs décennies de changements économiques et sociaux globaux menant à l'avènement des démocraties post-industrielles⁷⁸. Theocharis et van Deth (2017) expliquant, quant à eux, l'expansion du répertoire de la participation politique par le processus de changement intergénérationnel des valeurs (cf. supra, section 4), la popularisation d'internet et des nouvelles technologies (cf. supra, section 3.1, et infra, section 4.3), ainsi que l'expansion du champ d'activités et de responsabilités du gouvernement.

Par ailleurs, Jacques Ion (2012) replace l'évolution des modes d'engagement dans le contexte de l'émergence d'un nouvel horizon temporel, celui de la société du risque. Alors que, précédemment, le futur était envisagé de façon positive, avec confiance, et renvoyait à l'horizon du progrès, il est maintenant porteur de dangereuses incertitudes. Cette vision pessimiste de l'avenir, et l'imaginaire qu'elle véhicule, « structure une vision renouvelée de l'action politique » (Ion, 2012, p. 27) :

Dans ce contexte, l'important est d'agir au plus pressé. [...] Une exigence d'efficacité immédiate mobilise ainsi de plus en plus de militants. La préoccupation centrale devient d'intervenir le plus vite possible sans attendre que soit modifié le cadre économique et/ou politique.

Les individus qui s'engagent en dehors de la sphère politique traditionnelle cherchent à être efficace, de façon concrète, à courte échéance. En découle ce que l'auteur nomme « l'idéalisme pragmatique » (Ion, 2012, p. 28) :

Aujourd'hui, la fin ne justifie pas forcément tous les moyens ; elle tend davantage à informer des moyens mis en œuvre et ces derniers ne peuvent être contradictoires avec cette visée lointaine. Les idéaux subsistent donc ; la visée d'une transformation sociale n'est pas absente. Les valeurs contenues dans cet idéal inspirent, dans le choix des actions et les méthodes employées, les pratiques concrètes de l'action quotidienne.

Cette recherche d'efficacité immédiate de l'action politique (en dehors des institutions), et cette volonté de cohérence entre les moyens et la visée de transformation sociale, peuvent être mises en relation avec les résultats de la recherche de Cammaerts et ses collègues (2014) (cf. supra). Plus précisément, les éléments précités contiennent les germes de la déconnexion entre la vision pratique de la participation politique proposée par la politique institutionnelle et la vision théorique de cette participation en tant qu'idéal. En effet, cette recherche de cohérence entre les moyens et les fins de l'action politique semble être caractéristique d'une conception ambitieuse – voire idéaliste – de la participation démocratique. De même, la volonté d'une action à

⁷⁸ Pour résumer ces changements : le secteur tertiaire passe au premier plan économique ; les carrières professionnelles se diversifient en matières de nombre d'employeurs et de nature de l'emploi ; les femmes accèdent pleinement à l'emploi, changeant l'organisation familiale ; plus de travail et plus de parents travailleurs signifient moins de temps libre et plus de stress pour la plupart des membres de la famille (Bennett, 2008, p. 13).

l'efficacité immédiate détache l'engagement politique des temps longs de la politique institutionnalisée, exposant cette dernière à la critique.

4.3. Les médias et l'expansion du répertoire : facilitation, création et limites

Dans le champ des sciences de l'information et de la communication, la notion de répertoire d'action collective est mobilisée par plusieurs chercheurs et chercheuses, parmi lesquels Sasha Costanza-Chock (2003) et Jeroen Van Laer et Peter Van Aelst (2010). Ces auteurs ont cherché à cartographier les modifications du répertoire d'action collective liées au développement d'internet et des technologies numériques. Spécifiquement, afin de mieux comprendre la façon dont les TIC ont influencé le répertoire d'action collective, Van Laer et Van Aelst (2010) distinguent deux types d'actions, celles supportées par internet (*internet-supported actions*) et celles basées sur internet (*internet-based actions*). Cette distinction est reprise par d'autres auteurs (Cammaerts, 2015; Theocharis & van Deth, 2017).

Le premier type d'action est *supporté* par internet (ou une plateforme associée). Ces actions existaient déjà hors ligne, avant l'arrivée de la technologie ; elles sont issues d'un répertoire plus ancien. Cependant, les TIC ont une « fonction de facilitation »⁷⁹ (Van Laer & Van Aelst, 2010, p. 1148) ; les développements technologiques facilitent ces actions, par exemple, en réduisant leur coût ou en permettant leur diffusion à une échelle transnationale. Cammaerts (2015) regroupe sous cette appellation les pratiques d'organisation d'un mouvement (à savoir, recruter et réseauter), celles visant à coordonner les actions et à mobiliser des personnes autour de ces dernières, celles permettant de disséminer les axes du mouvement (de façon indépendante aux médias dominants), ainsi que les pratiques visant à discuter, débattre, délibérer et décider. Nous rapprochons cette catégorie de ce que Gersende Blanchard, Simon Gadras et Stéphanie Wojcik (2013) identifient comme « les pratiques numériques de participation politique [qui sont] des transpositions ou des extensions de celles habituellement observables hors ligne ». Les auteur·e·s citent une série d'exemples : « le mail (voire le spam !) renverrait aux opérations de tractage ; chat et forums seraient la version en ligne des meetings et des réunions ; produire et diffuser des photos ou des vidéos équivaldraient à coller des affiches » (Blanchard et al., 2013, p. 172).

Le second type d'action est *basé sur* internet (ou une plateforme associée). Cette catégorie met l'accent sur la « fonction créative »⁸⁰ des TIC (Van Laer & Van Aelst, 2010, p. 1148), et regroupe les activités inédites inhérentes aux changements technologiques. Elle peut être considérée comme « une nouvelle façon de faire de la politique »⁸¹ (Theocharis & van Deth, 2017, p. 28), et relève donc d'une expansion du répertoire de l'action collective. Cammaerts (2015) regroupe sous ce nom les pratiques visant à attaquer les ennemis idéologiques, à surveiller les surveillants (c'est-à-dire à permettre à des citoyens ou à des activistes de surveiller l'État et des figures publiques), et à préserver les artefacts de contestation (sous forme d'archive, de mémoire, de répertoire en ligne).

⁷⁹ « facilitating function » (Van Laer & Van Aelst, 2010, p. 1148)

⁸⁰ « creative function » (Van Laer & Van Aelst, 2010, p. 1148)

⁸¹ « a new way of engaging in politics altogether » (Theocharis & van Deth, 2017, p. 28)

Ces travaux mettent en exergue l'influence – facilitatrice ou créative – des médias numériques sur l'éventail des outils et tactiques d'action collective. Cependant, les opportunités médiatiques – et les espoirs démocratiques qui y sont associés – doivent être considérés avec précaution. D'une part, les effets bénéfiques potentiels des médias numériques doivent être nuancés au regard des différents degrés de fracture numérique (*digital divide*) traversant la population, à savoir les inégalités en matières d'accès aux TIC (premier degré), d'usages et de compétences (deuxième degré) et de bénéfices tirés de ces usages (troisième degré) (nous y reviendrons). D'autre part, comme le notent Anique Scheerder et ses collègues (2017), il ne faut pas se contenter d'investiguer les retombées positives de l'usage d'internet, mais aussi ses « retombées moins positives ou négatives, comme les usages problématiques d'internet, la dépendance à internet ou les problèmes de confidentialité »⁸² (Scheerder et al., 2017, p. 1614).

D'abord, la fracture numérique de premier degré empêche certains individus – souvent issus des couches les plus précaires de la population – d'accéder aux TIC. Cette fracture est matérielle, elle relève d'« un déficit en termes de moyens, d'équipements et d'accès » (Brotcorne & Valenduc, 2008, p. 10), et s'explique par une combinaison de facteurs socio-économiques et démographiques. Ainsi, en 2021, les usagers d'internet composent 88,2% de la population européenne, contre 43,2% de la population africaine ; la moyenne mondiale se situant à 65,6% (Miniwatts Marketing Group, 2021). En Belgique, les personnes disposant de faibles revenus⁸³, celles vivant seules⁸⁴, les publics plus âgés⁸⁵ et ceux disposant d'un faible niveau d'instruction⁸⁶ ont moins accès à internet que la moyenne des Belges (Statbel, 2020). Nous le comprenons, bien que les technologies numériques facilitent certaines formes de participation civique (y compris en matière de coûts), les couches les plus précaires de la population sont moins susceptibles de saisir ces opportunités.

À ces problèmes d'accès s'ajoutent la fracture numérique de deuxième degré, qui est à la fois intellectuelle et sociale. Dans son versant intellectuel, cette fracture renvoie au « manque de maîtrise des compétences et connaissances fondamentales pour l'usage des TIC et l'exploitation de leurs contenus » (Brotcorne & Valenduc, 2008, p. 10). Ce versant rappelle ce que nous avons vu dans le chapitre dédié à la littératie médiatique (cf. supra), à savoir qu'un ensemble de ressources internes (savoirs et compétences) sont nécessaires pour évoluer dans l'environnement médiatique contemporain et participer pleinement à une société médiatiquement saturée. Dans son versant social, la fracture de deuxième degré porte sur le « manque de ressources sociales pour développer des usages qui permettent de négocier une position sociale valorisante au sein des univers sociaux fréquentés » (Brotcorne & Valenduc,

⁸² « the less beneficial or negative outcomes of Internet use, such as problematic Internet use, Internet addiction or privacy issues » (Scheerder et al., 2017, p. 1614)

⁸³ 27% des ménages disposant de moins de 1.500€ par mois n'ont pas accès à internet, contre 5% des ménages disposant davantage de moyens.

⁸⁴ 22% des personnes vivant seules n'ont pas de connexion internet ; alors que la moyenne des ménages belges sans accès à internet est de 10%.

⁸⁵ 31% des 65-74 ans ne vont pas fréquemment sur internet ; alors que la moyenne belge est à 10%, toutes tranches d'âge confondues.

⁸⁶ 22% des personnes ayant un faible niveau d'instruction déclarent ne pas avoir utilisé internet au cours des trois derniers mois.

2008, p. 10). À ce sujet, les études s'intéressant au développement de ces compétences « s'accordent pour reconnaître le rôle clé que jouent l'environnement et le réseau social (professionnel et personnel) dans l'appropriation des technologies numériques » (Brotcorne & Valenduc, 2008, p. 28). Au-delà des barrières d'accès, le développement d'activités médiatiques orientées vers la vie civique dépend des compétences des individus et des contextes socioculturels au sein desquels ils évoluent.

Notons qu'il existe également une fracture numérique de troisième degré, relative aux « retombées bénéfiques de l'usage d'internet »⁸⁷ (Scheerder et al., 2017, p. 1609), et plus spécifiquement aux « écarts dans la capacité des individus à traduire leur accès et leur utilisation d'internet en retombées favorables hors ligne »⁸⁸ (van Deursen & Helsper, 2015, p. 30). Les retombées hors ligne en question portent sur divers domaines (p. ex., l'économie, la santé, la politique, l'éducation). Ce courant met en exergue les disparités entre utilisateurs possédant des profils similaires d'accès et d'usage des TIC, et souligne une nouvelle fois l'importance des facteurs socioculturels dans la compréhension des avantages et des inconvénients tirés des technologies.

La mise en exergue de ces fractures numériques (et plus particulièrement celle de deuxième degré) contribue à la déconstruction du mythe du « *digital native* » (ou natif numérique). Ce mythe repose sur l'idée que les « compétences [médiatiques] sont largement partagées par toute personne atteignant l'âge adulte à l'ère des réseaux, [et que] les jeunes [sont] "magiquement imprégnés de compétences en production multimédia à la naissance"⁸⁹ »⁹⁰ (Shresthova & Jenkins, 2016, p. 7). Au contraire, les individus de tous âges doivent apprendre – par des biais formels et informels – à utiliser les médias numériques, qui plus est dans un environnement technique en constante évolution.

La place importante des facteurs socioculturels dans la fracture numérique de deuxième et troisième degrés conduit également à s'interroger sur la probabilité que tout un chacun se saisisse des médias numériques à des fins civiques. Comme le rappellent plusieurs auteurs (Cammaerts, 2015; Van Laer & Van Aelst, 2010), ces opportunités médiatiques de participation civique pourraient uniquement atteindre les personnes déjà engagées politiquement hors ligne, et aboutir au renforcement des tendances de participation existantes.

L'arrivée d'internet et des médias numériques a également des retombées moins positives et négatives en matière de participation civique et politique. Comme le notent Van Laer et Van Aelst (2010), les médias numériques peuvent contribuer à créer de nouvelles barrières et permettre de nouvelles formes de contrôle (p. ex., un gouvernement peut fichier les adresses IP

⁸⁷ « the beneficial outcomes of Internet use » (Scheerder et al., 2017, p. 1609).

⁸⁸ « gaps in individuals' capacity to translate their internet access and use into favorable offline outcomes » (van Deursen & Helsper, 2015, p. 30)

⁸⁹ Ici, Shresthova et Jenkins citent un chapitre d'ouvrage à paraître, correspondant à la référence suivante : Costanza-Chock, S., Schweidler, C., Basilio, T., McDermott, M., & Lo, P. (2017). Media in action : A field scan of media and youth organizing in the United States. In V. Pickard & G. Yang (Éds.), *Media Activism in the Digital Age*. Routledge.

⁹⁰ « the myth of the digital native [...] assumes such skills are widely held by anyone who came of age within the networked era, [and that] young people are [...] "magically imbued with multimedia production skills at birth." » (Shresthova & Jenkins, 2016, p. 7).

des participants à un *sit-in* numérique, voire bloquer le réseau internet dans le pays afin d'empêcher l'organisation de manifestations). Des deux côtés d'une lutte, les parties-prenantes s'adaptent à l'existence d'internet : alors que les uns investissent dans des logiciels pour se protéger de possibles attaques de hackers, les autres continuent d'innover pour attirer l'attention du public et faire pression sur le monde politique. Les auteurs remarquent également que certains moyens de campagne deviennent tellement simples à mettre en œuvre qu'ils perdent de leur capacité à convaincre les décideurs politiques (p. ex., les pétitions en ligne). Par ailleurs, si les médias permettent potentiellement de mobiliser davantage de personnes, cette mobilisation ne perdure pas nécessairement dans la durée, et certaines barrières concrètes restent difficiles à franchir (p. ex., la distance physique dans le cas d'une manifestation).

Enfin, des travaux plus récents se font l'écho de préoccupations concernant la polarisation (*polarization*) et la désinformation (*misinformation*) liées aux usages d'internet et des réseaux sociaux (Middaugh, 2019, p. 17). Comme le rappelle Polizzi (2021), proposant une synthèse des limites identifiées par d'autres auteurs, « internet renforce l'extrémisme idéologique par la façon dont ses algorithmes amplifient des contenus populaires qui génèrent des réactions fortes et en alimentent les utilisateurs »⁹¹ (Polizzi, 2021, p. 4). En plus de ce biais structurel, l'auteur soulève « le phénomène des *fake news* »⁹², c'est-à-dire la diffusion volontaire de contenus mensongers, et plus généralement « les problèmes de fiabilité, de biais et de représentation (erronée) qui minent la démocratie et son fondement dans une population de citoyens bien informée »⁹³ (Polizzi, 2021, p. 4).

5. Implications de ce chapitre pour la suite du travail

Ce chapitre a visé à approfondir nos connaissances de l'engagement civique des jeunes adultes afin d'ancrer notre problématique de recherche dans le contexte scientifique contemporain. Dans un premier temps, nous avons clarifié notre utilisation des termes renvoyant à ce sujet. Nous nous sommes inscrite dans une acception large des notions de participation politique, d'engagement civique et de citoyenneté, conduisant à une compréhension peu différenciée de celles-ci. Nous avons néanmoins marqué notre préférence pour la locution « engagement civique », que nous mobiliserons dans la suite de ce travail. Ce choix nous permet de souligner que notre objet de recherche dépasse la sphère gouvernementale et étatique (au sens de *la* politique), et relève plus largement des pratiques – individuelles ou collectives, ponctuelles ou durables – via lesquelles les individus participent à la communauté politique (au sens *du* politique). À nos yeux, l'engagement civique est de nature volontaire et non-rémunérée ; il se distingue donc des activités rémunérées (p. ex., celles des femmes et hommes politiques, des journalistes, des ingénieur·e·s de la participation, des fonctionnaires, des conseillers) pourtant essentielles à la vie politique.

⁹¹ « the internet reinforces ideological extremism because of how its algorithms amplify and feed users with popular content that generates strong reactions » (Polizzi, 2021, p. 4)

⁹² « the fake news phenomenon » (Polizzi, 2021, p. 4)

⁹³ « issues of trustworthiness, bias and (mis)representation, issues that undermine democracy and its reliance on a well-informed citizenry » (Polizzi, 2021, p. 4)

Ensuite, nous avons défini le terme « jeune adulte », une période de vie marquée par cinq transitions (cf. supra). L'engagement civique de cette catégorie de la population s'avère particulièrement intéressant à étudier dans le cadre d'une recherche au croisement de l'engagement civique et des médias, parce que les identités politiques formées à cette période sont prédictives des positions tenues plus tard dans la vie, et que les jeunes adultes adoptent rapidement les nouveautés technologiques. Cet engagement a deux vertus principales : il contribue à stabiliser les sociétés démocratiques en fournissant des voies constructives permettant de les faire évoluer (que nous rapprochons de l'*empowerment* matériel), et il répond au besoin d'appartenance et donne le sentiment que la vie a un but dépassant le profit individuel (que nous rapprochons de l'*empowerment* symbolique).

Étudier l'engagement civique des jeunes adultes en relation aux médias se révèle également pertinent à la lumière d'un paradoxe présent dans la littérature scientifique, dont nous traçons les contours dans une troisième section. Ce paradoxe oppose, d'une part, les nouvelles possibilités de participation permises par les développements médiatiques et, d'autre part, le constat d'un désengagement civique des adolescents tardifs et des jeunes adultes. Plusieurs dynamiques, abordées dans une quatrième section, fournissent des pistes de résolution à ce paradoxe. La première souligne le processus intergénérationnel de changement des valeurs, qui aboutit à une modification de la norme citoyenne. La seconde relève l'expansion du répertoire de la participation politique à des formes, collectives et individuelles, situées en dehors de la sphère institutionnelle et étatique. La relation entre cette expansion et les médias numériques est également abordée : alors que les évolutions médiatiques facilitent certaines formes anciennes de participation et permettent de créer de nouvelles façons de s'engager, plusieurs limites sont également identifiées (relevant à la fois des différents degrés de fracture numérique ainsi que des effets moins positifs et négatifs de la technologie sur l'engagement civique).

À la lumière de la littérature étudiée dans ce chapitre, nous choisissons d'orienter notre travail empirique vers une forme non-institutionnalisée et non-rémunérée d'engagement civique, à savoir les groupes de citoyens auto-organisés et non-partisans œuvrant pour une société plus solidaire, démocratique et respectueuse de l'environnement. Nous nous sommes plus précisément intéressés aux jeunes adultes investis dans un groupe composé de différentes tranches d'âge (premier terrain), puis à un mouvement essentiellement composé de jeunes adultes (second terrain). Au fil de ces deux terrains, nous avons cherché à comprendre la place des médias et technologies dans le vécu de ces jeunes adultes engagés, tant lors des activités de leur groupe civique (aspects collectifs) que, de façon plus personnelle, lors de leurs activités quotidiennes en lien avec leur engagement civique (aspects individuels).

CHAPITRE 3 :

ÉTUDIER LA RELATION ENTRE L'ENGAGEMENT CIVIQUE ET LES MÉDIAS

L'objectif de ce chapitre est de situer notre approche méthodologique au sein d'un « écosystème » scientifique plus vaste. Pour ce faire, nous passerons en revue divers travaux mettant en relation l'engagement civique et les médias, dont plusieurs s'inscrivent dans le champ de recherche auquel nous rattachons notre travail, à savoir celui de l'éducation aux médias (EAM) et de la littératie médiatique (LM). Dans une première section, nous aborderons les méthodes quantitatives et explicatives employées en-dehors du champ de l'EAM et de la LM, dans des recherches portant sur l'influence de l'utilisation des médias sur l'engagement civique (issues de la science politique) et sur la fracture numérique (issues de la sociologie du travail et des sciences de l'information et de la communication). Dans une deuxième section, nous aborderons les différentes traditions méthodologiques qui traversent les recherches relatives à l'EAM et à la LM. Ce champ rassemble des méthodes quantitatives, mixtes, et qualitatives. Enfin, dans une dernière section, nous verrons les implications de ces méthodes, et de leurs limites, sur nos choix méthodologiques. Nous préciserons alors le positionnement méthodologique de notre recherche.

1. Des études quantitatives et explicatives situées hors du champ de l'éducation aux médias et de la littératie médiatique

Dans le cadre de cette section, nous considérerons des recherches quantitatives et explicatives relatives, d'une part, à l'influence de l'utilisation des médias sur l'engagement civique (issues de la science politique) et, d'autre part, à la fracture numérique (issues de la sociologie du travail et des sciences de l'information et de la communication). Les auteurs de ces travaux traitent de la relation entre l'engagement civique et les médias sous un angle quantitatif, à travers des enquêtes par questionnaire. Ils cherchent à expliquer – de manière causale – des formes d'engagement civique (variables dépendantes) par des éléments de nature médiatique (variables indépendantes). Bien que ces champs d'étude soient distincts du champ de l'EAM et de la LM, ils partagent des similarités méthodologiques intéressantes à souligner. À la fin de chaque section, nous évoquerons les limites de ces approches. Précisons que chaque section examine un nombre limité de publications, et qu'il n'y a pas de prétention à l'exhaustivité dans la sélection des publications retenues. Cependant, ces publications sont sélectionnées pour leur caractère représentatif des positionnements méthodologiques présents dans une littérature issue de différentes disciplines.

1.1. Science politique : l'influence de l'utilisation des médias sur l'engagement civique

Une première tendance, observée dans des textes inscrits en science politique (Jacquemain et al., 2010; Shah et al., 2009), consiste à chercher des corrélations entre l'utilisation des médias

par les enquêtés et leur engagement civique. Ces deux variables sont quantifiées, dans des enquêtes par questionnaire, au moyen de questions déclaratives.

En Belgique, Jacquemain, Italiano et Matagne (2010) interrogent un échantillon aléatoire composé de 1.440 wallons et wallonnes sur leur utilisation des médias, d'une part, et leur engagement civique situé dans la sphère institutionnelle et en-dehors de celle-ci, d'autre part. Afin de quantifier l'utilisation des médias (variable indépendante), les enquêtés estiment la fréquence – en nombre de jours par semaine – de leurs activités médiatiques (lire un journal papier, regarder le journal télévisé, utiliser internet), ainsi que la durée moyenne d'utilisation quotidienne de certains médias (télévision et internet) et leurs préférences médiatiques (à savoir, l'émission télévisée la plus regardée). Concernant l'engagement civique (variable dépendante), les auteurs interrogent les enquêtés sur les activités civiques qu'ils ou elles pratiquent (appartenir ou avoir appartenu à un syndicat, s'être mobilisé pour faire entendre ses opinions, avoir pratiqué une action de bénévolat dans le courant de l'année) par le biais d'indicateurs dichotomiques (oui ou non) ou numériques (nombre d'associations auxquelles ils appartiennent). Ils interrogent également les enquêtés sur leurs intentions civiques (propension d'aller voter si le vote obligatoire disparaissait) et sur leur orientation politique (se déclarent-ils ou non une proximité partisane ?).

Aux États-Unis, Shah, McLeod et Lee (2009) s'intéressent au processus de socialisation politique des adolescent·e·s âgé·e·s de 12 à 17 ans, et spécifiquement à « la manière dont les jeunes acquièrent les motivations et les compétences de base nécessaires pour participer utilement et efficacement à la vie publique »⁹⁴ (Shah et al., 2009, p. 102). Pour ce faire, ils interrogent un parent et un adolescent issus d'un échantillon d'environ 1.300 foyers américains, constitué par échantillonnage stratifié. À travers leur enquête par questionnaire, les chercheurs examinent l'influence de la compétence en communication – qui recouvre à la fois l'utilisation des médias et la communication interpersonnelle – sur différentes formes d'engagement, à savoir la participation civique, la participation politique et le consumérisme politique. Puisqu'ils ne peuvent pas directement quantifier la compétence communicationnelle, les auteurs postulent que celle-ci se développe lors d'activités scolaires et extrascolaires, auprès de quatre agents-clés (la famille, l'école, les médias, et les pairs). La plupart du temps, ces activités sont quantifiées en termes de fréquence (occurrences sur une semaine typique ou lors du dernier mois).

Parmi les variables indépendantes, celles liées aux médias sont présentes dans deux catégories de questions, l'une relative à la consommation d'information et l'autre à la communication citoyenne (et spécifiquement dans une sous-catégorie dédiée à la communication civique en ligne). Toutes deux sont évaluées en termes de fréquence. La consommation d'information – renvoyant à la réception – est mesurée par la fréquence (en nombre de jours par semaine) à laquelle les adolescents regardent le journal télévisé (local ou national), lisent la presse (locale ou nationale), consultent des pages web d'information conventionnelles (p. ex., la page web

⁹⁴ « how young people acquire the basic motives and skills needed to participate meaningfully and effectively in public life » (Shah et al., 2009, p. 102)

d'un journal papier) et non-conventionnelles (p. ex. des blogs politiques). La communication civique en ligne – renvoyant à la fois à la réception et à la production – est évaluée via la fréquence (par mois) à laquelle l'adolescent·e réalise différentes activités communicationnelles de nature civique (échanger des e-mails politiques avec sa famille ou ses amis, transmettre et recevoir des articles ou des vidéos politiques, envoyer ou recevoir des SMS politiques).

La variable dépendante – relative à l'engagement civique – est mesurée à l'aide de trois séries de questions concernant la fréquence (par mois) à laquelle les adolescent·e·s s'impliquent dans des activités de participation civique (p. ex., collecter des fonds pour une cause caritative ou travailler à un projet communautaire), de participation politique (p. ex., participer à un événement politique ou afficher ses couleurs politiques lors d'une campagne politique), et de consumérisme politique (à savoir boycotter certains produits ou certaines entreprises qui offensent ses valeurs, et acheter des produits issus d'entreprises qui les respectent).

Cette première tendance, issue de la science politique, met en lumière les changements relatifs à l'utilisation des médias par les individus et à leurs façons de s'engager dans la vie civique, encourageant à étudier ces objets. En faisant de l'utilisation des médias et de l'engagement civique des variables distinctes, les études présentées mettent l'accent sur les relations qui lient ces variables, et les contrastent en s'appuyant sur des variables de contrôle (telles l'âge, le sexe, des variables socio-économiques, etc.). Cependant, plusieurs questions se posent concernant ces variables médiatiques et civiques.

D'abord, ces études reposent sur des relations causales, où des variables médiatiques influencent des variables civiques. Or, la causalité inverse, où l'engagement civique influence l'utilisation des médias, est également vraisemblable. Comme le signalent Jacquemain et ses collègues (2010) dans leurs conclusions, « il y a bien une relation autonome [...] *de sens plus difficile à définir* entre les pratiques médiatiques et la culture civique » (Jacquemain et al., 2010, p. 18, nous accentuons). Tant les activités médiatiques que civiques s'inscrivent dans une réalité sociale complexe, et entretiennent davantage des relations d'interdépendance qu'une relation de causalité stricte. De plus, la définition des indicateurs de ces variables médiatiques et civiques pose question, car il est délicat de distinguer les activités civiques et médiatiques. Comme nous le voyons dans l'étude de Shah et ses collègues (2009), et plus discrètement chez Jacquemain et ses collègues (2010), les activités à l'intersection du « civique » et du « médiatique » sont comprises comme des activités strictement médiatiques, et non civiques. En d'autres mots, seules les activités hors ligne de nature civique sont considérées comme des activités civiques. Par exemple, l'échange d'e-mails politiques avec sa famille ou ses amis (Shah et al., 2009), qui s'inscrit dans l'utilisation générale d'internet (Jacquemain et al., 2010), relève des activités médiatiques et non civiques. Cette distinction problématique entre médiatique et civique nous amène d'autant plus à remettre en question la relation causale étudiée dans ces travaux.

D'autres limites peuvent être mentionnées à l'endroit des indicateurs mobilisés pour étudier les variables médiatiques et civiques, et concernant leur capacité à rendre compte des phénomènes sociaux complexes. Tant les indicateurs médiatiques que civiques sont déclaratifs, et reposent sur des questions fermées. Ils renvoient principalement à deux séries d'activités (l'une civique

et l'autre médiatique) quantifiées de façon dichotomique (oui ou non) ou via des échelles de fréquence (par semaine ou par mois) (Jacquemain et al., 2010; Shah et al., 2009). Ces indicateurs conduisent à comprendre les relations entre utilisation des médias et engagement civique sur base d'items factuels et quantitatifs définis par des experts en-dehors de contextes sociaux spécifiques, et à expliquer l'augmentation d'un type d'activités (civiques) par celle d'un autre (les activités médiatiques). Chez Jacquemain et ses collègues (2010), d'autres indicateurs s'ajoutent à ces quantifications. Il s'agit de la préférence médiatique, de l'intention civique et de l'orientation politique. Ces indicateurs pourraient apporter de la complexité à la représentation théorique du phénomène étudié, en prenant en compte la dimension subjective du vécu, dépassant la seule quantification d'activités factuelles. Cependant, ces indicateurs sont simplement amalgamés aux autres quantifications. Par exemple, la préférence médiatique est incluse parmi les indicateurs de « pratique des médias », au même titre que la fréquence de lecture d'un quotidien. De ce fait, ces études ne permettent pas de comprendre la complexité des pratiques sociales. Elles se concentrent sur un dénombrement des activités, sans porter d'attention, par exemple, aux normes sociales, aux représentations, aux significations attribuées par les individus à ces activités.

1.2. Fracture numérique : l'influence des compétences et des usages sur les bénéfices tirés des TIC

Cette première tendance quantitative fait écho à une deuxième, émanant des SIC et de la sociologie du travail, et portant sur la fracture numérique. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, les travaux consacrés à la fracture numérique quantifient les écarts d'accès aux TIC (fracture de premier degré), d'usages et de compétences (deuxième degré) et de bénéfices tirés (troisième degré) de ceux-ci. Ils soulignent les effets discriminatoires que de tels écarts peuvent engendrer au regard des normes prônées par la société de l'information dans différents domaines, y compris vis-à-vis de ce qui est appelé « la dimension de la participation citoyenne » (Brotcorne et al., 2011, p. 71), les « bénéfices politiques » (« *political outcomes* ») (van Deursen & Helsper, 2015, p. 43) ou les aspects civiques et politiques des « bénéfices sociaux » (« *social outcomes* ») (Scheerder et al., 2017; van Deursen & Helsper, 2018).

Par exemple, van Deursen et Helsper (2018) étudient l'influence des « compétences internet » (« *Internet skills* ») et de différents types d'activités en ligne⁹⁵ sur les « retombées bénéfiques d'internet » (« *beneficial outcomes* », « *Internet outcomes* ») dans différents domaines. D'une part, les compétences (variable indépendante) sont scindées en quatre niveaux de complexité (à savoir, des plus simples aux plus complexes, les compétences opérationnelles, de navigation informationnelle, sociales, et de création de contenu). D'autre part, les activités (variable indépendante) et les bénéfices (variable dépendante) relèvent des mêmes domaines (à savoir, économiques, culturels, sociaux et personnels). Toutes ces variables sont quantifiées, dans une enquête par questionnaire, au moyen de questions fermées déclaratives. Cette enquête a été menée auprès d'un échantillon représentatif de la population adulte des Pays-Bas.

⁹⁵ L'appellation de cette variable change au fil du texte, à savoir : « *online activities* », « *Internet activities* », « *Internet uses* », « *Internet usage types* », « *types of engagement with the Internet* ».

Spécifiquement, les « compétences internet » déclarées sont mesurées au moyen de vingt affirmations vis-à-vis desquelles les enquêtés doivent se positionner via une échelle de vérité, allant de « pas du tout vrai pour moi » à « très vrai pour moi », incluant une option neutre (« ni vrai, ni faux ») ainsi qu'une esquivé (« je ne sais pas »). Ces affirmations prennent souvent des formes telles « Je sais comment [faire une activité médiatique] », « Je trouve difficile de [faire une activité médiatique] », ainsi que d'autres formulations plus exceptionnelles (p. ex., « Je trouve déroutante la façon dont sont conçus de nombreux sites web »⁹⁶ ou « Je me sentrais confiant à l'idée de mettre en ligne le contenu vidéo que j'ai créé »⁹⁷) (van Deursen et al., 2016, p. 816).

Concernant les activités en ligne, leur quantification rappelle la méthode utilisée en science politique (cf. supra), c'est-à-dire que les enquêtés sont amenés à évaluer la fréquence à laquelle ils réalisent trente-six activités au cours de l'année, via une échelle allant de « jamais » à « tous les jours » (Helsper et al., 2016). Ces activités sont regroupées en quatre domaines distincts (listés précédemment, cf. supra), et touchent entre autres à la recherche d'informations (p. ex., dans le domaine économique, « [c]hercher des informations sur les taux d'intérêt »⁹⁸), à la communication interpersonnelle (p. ex., dans le domaine culturel, « [s]'arranger avec d'autres personnes pour sortir »⁹⁹) et à la consommation médiatique (p. ex., dans le domaine personnel, « [é]couter de la musique »¹⁰⁰). Parmi les neuf affirmations du domaine social, six activités médiatiques peuvent être rapprochées de l'engagement civique¹⁰¹ (van Deursen & Helsper, 2018, p. 2349).

Enfin, les retombées bénéfiques tirées d'internet sont évaluées par le biais de deux variables dépendantes : les bénéfices tangibles et la satisfaction des enquêtés à propos de ces bénéfices. Ces deux variables sont respectivement évaluées par le biais de vingt-six et vingt-neuf affirmations vis-à-vis desquelles les enquêtés doivent se positionner. Les indicateurs utilisés sont soit dichotomiques (oui ou non), soit basés sur une échelle (les indicateurs des bénéfices tangibles vont du désaccord total à l'accord total, ceux de la satisfaction vont de l'insatisfaction totale à la satisfaction totale). Pour chaque variable dépendante, quatre affirmations relatives au domaine social peuvent être assimilées à de l'engagement civique ou politique. Précisons qu'il existe de la redondance entre les affirmations relatives aux activités en ligne (variable indépendante), d'une part, et celles relatives aux bénéfices tangibles et à la satisfaction (variables dépendantes), d'autre part. Par exemple, l'activité « [c]hercher des informations sur un député, un conseiller municipal, un parti politique ou un candidat »¹⁰² renvoie au bénéfice

⁹⁶ « I find the way in which many websites are designed confusing » (van Deursen et al., 2016, p. 816)

⁹⁷ « I would feel confident putting video content I have created online » (van Deursen et al., 2016, p. 816)

⁹⁸ « Look for information on interest rates » (van Deursen & Helsper, 2018, p. 2349)

⁹⁹ « Arrange with other people to go out » (van Deursen & Helsper, 2018, p. 2349)

¹⁰⁰ « Listen to music » (van Deursen & Helsper, 2018, p. 2349)

¹⁰¹ À savoir : chercher des informations sur des clubs ou des associations ; interagir avec des personnes qui partagent vos intérêts personnels et vos passe-temps ; faire des commentaires sur une question politique ou sociétale ; chercher des informations sur les services publics nationaux ; demander des conseils sur les services publics à un représentant d'une institution publique ; chercher des informations sur un député, un conseiller municipal, un parti politique ou un candidat (van Deursen & Helsper, 2018, p. 2349, traduction personnelle).

¹⁰² « Look for information about an MP, local councilor, political party or candidate » (van Deursen & Helsper, 2018, p. 2349)

tangible « [e]n ligne, j'ai un meilleur contact avec mon député, mon conseiller municipal ou mon parti politique. »¹⁰³ et à une satisfaction vis-à-vis de « [v]otre dernière interaction en ligne avec un député, un conseiller local ou un parti politique »¹⁰⁴ (van Deursen & Helsper, 2018, p. 2349-2351).

Cette deuxième tendance, émanant du champ de la fracture numérique, permet d'étudier les corrélations entre les niveaux de compétences, les catégories d'usages, les bénéfices tangibles et la satisfaction des enquêtés. Par rapport aux études en science politique (cf. supra), elles enrichissent le modèle théorique de deux types de variables (à savoir, les compétences Internet et la satisfaction vis-à-vis des bénéfices tirés des TIC). De plus, elles permettent d'étudier ces variables suivant différents domaines (traversant les activités, les bénéfices et la satisfaction), ainsi que vis-à-vis des niveaux de maîtrise (compétences), plutôt que de façon purement quantitative.

Cependant, ces travaux relatifs à la fracture numérique présentent plusieurs limites. Comme les études en science politique, ils postulent une relation causale où les variables médiatiques influencent d'autres types de variables. Ce faisant, ils simplifient la réalité sociale complexe et pétrie d'interdépendances. De plus, les corrélations étudiées par van Deursen et Helsper (2018) surprennent par la redondance des indicateurs relatifs à trois variables, dont une indépendante et deux dépendantes (cf. supra).

Par ailleurs, comme les études en science politique, l'enquête de van Deursen et Helsper (2018) repose sur des questions fermées et déclaratives. Les items sont définis par des experts. Concernant les variables d'activités, de bénéfices et de satisfaction, leur regroupement en quatre domaines (économique, culturel, social et personnel) repose sur un travail définitionnel *a priori* posé par les auteurs, inspiré de la théorie des capitaux de Bourdieu, validé par un calcul statistique de cohérence interne à chaque catégorie. En lisant la liste des items, certaines catégorisations surprennent. Par exemple, parmi les items relatifs aux activités, « [i]nteragir avec des personnes qui partagent vos intérêts personnels et vos loisirs »¹⁰⁵ appartient au domaine social, « [é]changer des informations avec d'autres sur des événements et des concerts »¹⁰⁶ au domaine personnel, et « [s]'arranger avec d'autres personnes pour sortir » au domaine culturel. Bien que ces activités semblent proches, elles sont catégorisées dans des domaines différents, dont la dénomination peut parfois surprendre (p. ex., échanger des informations sur un concert n'est ni culturel, ni social, mais personnel). Concernant les compétences, leur évaluation relève d'une normativité externe (définie sur base de référentiels élaborés *a priori* par des experts), et non d'une normativité interne (propre aux acteur·rice·s). De plus, les compétences sont envisagées sous un angle « individualiste », visant à rendre les usages de chaque individu conformes et fonctionnels en vue d'éviter leur marginalisation ou leur exclusion sociale. Les travaux inscrits dans ce champ d'études, de large envergure,

¹⁰³ « Online, I have better contact with my MP, local councilor, or political party » (van Deursen & Helsper, 2018, p. 2350)

¹⁰⁴ « Your last interaction with an MP, local councilor, or political party online » (van Deursen & Helsper, 2018, p. 2351)

¹⁰⁵ « Interact with people who share your personal interests and hobbies » (van Deursen & Helsper, 2018, p. 2349)

¹⁰⁶ « Exchange information about events or concerts with others » (van Deursen & Helsper, 2018, p. 2349)

permettent de tracer des corrélations entre des phénomènes généraux, mais passent à côté d'une compréhension fine et contextualisée des processus à l'œuvre et de leur signification pour les individus et les collectifs.

2. L'éducation aux médias et la littératie médiatique

Les liens entre l'éducation aux médias et l'engagement civique sont fréquemment évoqués dans la littérature (Ashley et al., 2017; Hobbs et al., 2013; Kahne et al., 2012; Kahne & Bowyer, 2019; Leurs et al., 2018; Literat, 2014; Martens & Hobbs, 2015; Mihailidis, 2008; Mihailidis & Thevenin, 2013). Comme l'explique Hans Martens (2010) dans un article faisant la synthèse de quelques cent-soixante-cinq manuscrits dédiés à la *media literacy education*¹⁰⁷, cette matière est « rarement enseignée comme un but en soi » ; « les éducateurs aux médias cherchent principalement à accroître les connaissances et les compétences des enfants et des adolescents en matière de médias de masse, afin de maximiser les effets positifs des médias et de minimiser leurs effets négatifs »¹⁰⁸ (Martens, 2010, p. 6). Dans la littérature, ces effets sont plus généralement attachés à des problématiques sociales, parmi lesquelles la « citoyenneté active »¹⁰⁹ (Martens, 2010, p. 6).

Martens (2010) récapitule ensuite les bienfaits du développement de la littératie médiatique pour l'exercice de la citoyenneté, mentionnés dans plusieurs travaux. Cette synthèse peut être mise en relation avec le travail de Paul Mihailidis et Benjamin Thevenin (2013) qui identifient, dans un article théorique, « trois résultats de la littératie médiatique critique »¹¹⁰ (2013, p. 1614) favorisant une citoyenneté engagée au sein d'une démocratie participative.

Du point de vue de la réception, de nombreux auteurs envisagent « l'accès aux médias contemporains et leur compréhension comme un aspect essentiel de la citoyenneté en général »¹¹¹ (Martens, 2010, p. 6). Il s'agit non seulement de recevoir la grande quantité d'informations de nature politique transitant par les médias et de sélectionner celles qui sont fiables et pertinentes, mais également de mettre en œuvre des compétences critiques d'analyse et d'évaluation (p. ex., vis-à-vis des effets du cadrage médiatique). À ce propos, Paul Mihailidis et Benjamin Thevenin (2013) soulignent l'importance des capacités de « penseurs critiques » (*critical thinkers*) des citoyens « éduqués aux médias » (*media literate*). La lecture critique des messages médiatiques leur permet d'analyser les représentations médiatiques de leurs communautés, de les questionner et, ce faisant, de questionner l'autorité tant textuelle qu'institutionnelle dans une visée transformative.

Du point de vue de la production, les auteurs étudiés par Martens (2010) voient en l'éducation aux médias un moyen « de comprendre pleinement le contenu, la forme, l'objectif et les effets

¹⁰⁷ Nous assimilons la « *media literacy education* » à la traduction française « éducation aux médias ».

¹⁰⁸ « Media literacy is seldom taught as a goal in itself. That is, media educators mostly try to increase children's and adolescents' mass media knowledge and skills because this, in turn, will maximize positive media effects and minimize negative ones. » (Martens, 2010, p. 6)

¹⁰⁹ « active citizenship » (Martens, 2010, p. 6)

¹¹⁰ « three critical media literacy outcomes » (Mihailidis & Thevenin, 2013, p. 1614)

¹¹¹ « many scholars view access and understanding of contemporary media as a vital aspect of citizenship in general » (Martens, 2010, p. 6)

des messages médiatiques et d'agir en conséquence »¹¹² (Martens, 2010, p. 6). Selon eux, endosser un rôle actif (de créateurs de contenu) permettrait de comprendre les structures et influences médiatiques. Ce rôle actif peut être assimilé à celui de « créateurs et communicateurs efficaces » (*effective creators and communicators*) évoqué par Mihailidis et Thevenin (2013, p. 1615) qui développent :

*[...] une démocratie véritablement participative repose sur les efforts déployés par les citoyens pour développer et partager leurs points de vue uniques sur les questions de société, ainsi que sur le développement de nouvelles approches pour créer et faire circuler ces points de vue.*¹¹³

Enfin, à l'interface de la réception et de la production, plusieurs auteurs étudiés par Martens (2010) s'interrogent sur la capacité de l'éducation aux médias à « contrebalancer les effets des stéréotypes de race, de classe et de genre des messages des médias de masse » (Martens, 2010, p. 7). En effet, les compétences critiques d'analyse des individus *media literate* pourraient aider ces derniers à prendre conscience des biais dans les représentations médiatiques, notamment en leur donnant le vocabulaire pour problématiser leurs expériences médiatiques. Leurs compétences créatives, quant à elles, pourraient les conduire à produire des représentations qui remettent ces stéréotypes en question. Ils deviendraient alors des « agents du changement social » (*agents of social change*), c'est-à-dire des citoyens capables « de recueillir et d'analyser des informations, d'élaborer des opinions éclairées et de partager ces perspectives avec d'autres », ce qui est susceptible « de contribuer de manière significative à la vie civique »¹¹⁴ (Mihailidis & Thevenin, 2013, p. 1616).

Martens (2010) évoque deux pans de la littérature consacrée à l'évaluation de l'éducation aux médias. Le premier, centré sur des méthodologies quantitatives, regroupe des études explicatives des effets de l'éducation aux médias. Le second, centré sur des méthodologies qualitatives, regroupe des études descriptives des contextes d'enseignement et d'apprentissage. Au fil de nos lectures, nous avons également été amenée à distinguer différents types d'études, à l'interface des médias et de l'engagement civique. Dans cette partie, nous traiterons d'abord des études quantitatives et explicatives, puis de celles mobilisant une méthodologie mixte et, enfin, de celles présentant une méthodologie qualitative et compréhensive.

2.1. Les études quantitatives et explicatives

Dans le champ de l'EAM et de la LM, nous avons identifié trois types d'études quantitatives et explicatives croisant des variables médiatiques et civiques. Premièrement, les études relatives à l'EAM traitent de l'influence des activités éducatives sur la participation civique effective ou l'intention de participer. Deuxièmement, celles relatives à la participation médiatique étudient

¹¹² « to fully comprehend and act on the content, form, purpose, and effects of media messages » (Martens, 2010, p. 6)

¹¹³ « [...] a truly participatory democracy relies on citizens' efforts to develop and share their unique perspectives on societal issues, as well as developing new approaches to creating and circulating these perspectives. » (Mihailidis & Thevenin, 2013, p. 1615)

¹¹⁴ « [...] to gather and analyze information, develop informed opinions, and share these perspectives with others. These efforts stand to make significant contributions to civic life [...] » (Mihailidis & Thevenin, 2013, p. 1616)

l'effet des activités en ligne sur les activités civiques hors ligne. Troisièmement, les travaux relatifs à la littératie médiatique s'intéressent à l'influence des connaissances et des compétences médiatiques sur l'engagement civique. Passons en revue ces trois types d'études.

2.1.1. Éducation aux médias : l'influence des activités éducatives sur la participation civique effective ou l'intention de participer

Inscrite en éducation aux médias, ce type de recherche quantitative vise à étudier les corrélations entre la participation d'élèves à des activités d'EAM et leur inclinaison envers la vie civique, qu'il s'agisse de leur participation effective à des activités civiques ou politiques en ligne (Kahne et al., 2012; Kahne & Bowyer, 2019) ou de leur intention de s'engager en ligne ou hors ligne à l'avenir (Hobbs et al., 2013; Martens & Hobbs, 2015). Les études abordées ici s'appuient sur la définition fondatrice de la littératie médiatique (Aufderheide, 1993), mettant l'accent sur l'analyse, l'évaluation et la production de médias imprimés, audiovisuels et numériques. Elles ont été réalisées aux États-Unis et portent sur des élèves inscrits dans le secondaire (*high school*).

Ces quatre études diffèrent en termes de méthode et d'objet : deux d'entre elles (Kahne et al., 2012; Kahne & Bowyer, 2019) appliquent une méthode longitudinale afin de quantifier les opportunités d'apprentissages médiatiques des élèves sur une période donnée ; et deux autres (Hobbs et al., 2013; Martens & Hobbs, 2015) mobilisent une méthode quantitative portant sur les effets d'interventions éducatives spécifiques. D'une part, dans les études de Kahne et ses collègues (2012; 2019), chaque élève déclare – une fois par an pendant trois ans – la fréquence à laquelle il a été exposé à différentes opportunités d'apprentissages médiatiques dans sa classe (p. ex., la fréquence à laquelle il a évalué la crédibilité des informations en ligne, ou créé et partagé des contenus numériques), et celle à laquelle il a pratiqué des activités civiques en ligne au cours des douze mois précédents (p. ex., la fréquence à laquelle il a repartagé des contenus politiques en ligne).

D'autre part, l'enquête de Hobbs et ses collègues (2013) a été réalisée en fin d'année, auprès de 85 élèves du secondaire (*high school*) ayant suivi un des trois cours de production médiatique, dont le prérequis est un cours d'analyse médiatique (accessible à partir du *grade 9*, c'est-à-dire vers 14-15 ans). Chaque élève a déclaré les activités éducatives auxquelles il a participé (parmi une liste d'activités de pré-production, de production et de post-production) via un indicateur dichotomique (oui ou non), ainsi que son intention de participer à quatre activités civiques en lien avec les médias (p. ex., signer une pétition électronique, ou contacter un journal papier, une radio ou une émission télévisée pour exprimer son opinion à propos d'un sujet qui l'intéresse) via une échelle d'accord (allant du désaccord total à l'accord total). L'enquête de Martens et Hobbs (2015) a suivi un design quasi-expérimental basé sur les questionnaires de 400 élèves de *grade 11* (âgés de 15 à 19 ans). Parmi les variables de contrôle, chaque élève a déclaré s'il avait participé à un programme de littératie médiatique à admission sélective ou à inscription libre, ou s'il n'avait suivi aucun cours d'éducation aux médias. Chacun a également dû déclarer la probabilité avec laquelle, une fois devenu adulte, il s'engagerait dans neuf activités civiques (via une échelle de probabilité, à quatre modalités, allant de « je ne le ferai certainement pas » à « je le ferai certainement »). Ces activités se révèlent à la fois non-médiatiques (p. ex., voter

à des élections nationales, participer à une manifestation pacifique) et médiatiques (p. ex., s'informer sur les candidats avant de voter, écrire des lettres à un journal à propos de problèmes politiques et sociaux).

Notons qu'à côté de la participation à des activités d'EAM, les études de Hobbs et ses collègues (2013) et de Martens et Hobbs (2015) intègrent d'autres variables indépendantes. Dans la première étude, ces variables sont l'adhésion aux principes-clés de la littératie médiatique, l'attitude (négative, neutre ou positive) envers les médias d'information ainsi que l'intérêt pour une carrière professionnelle en journalisme. Dans la seconde étude, il s'agit de la fréquence d'utilisation d'internet (qui rappelle le traitement quantitatif des études en science politique, cf. supra), des raisons pour lesquelles les élèves cherchent de l'information sur internet, de leurs connaissances des médias et de leurs compétences analytiques (nous approfondirons ces deux dernières variables – connaissances et compétences – dans une prochaine section). Enfin, parmi les variables de contrôle, Kahne et ses collègues (2012) choisissent d'interroger leurs enquêtés sur leurs « niveaux d'utilisation générale des nouveaux médias »¹¹⁵ qu'ils expriment en durée (le temps passé sur internet) et en fréquence (par exemple, la fréquence d'utilisation des médias numériques pour communiquer avec des amis, pour socialiser à travers les blogs, ainsi que leur fréquence d'utilisation des jeux vidéo). Comme la fréquence d'utilisation d'internet chez Martens et Hobbs (2015), ces variables rappellent le traitement quantitatif des études en science politique (cf. supra).

Les études en éducation aux médias relatives à l'engagement civique visent à objectiver les effets d'activités éducatives sur l'engagement civique actuel (en ligne) ou futur (médiatique ou non) des élèves concernés. Elles ont l'avantage de fournir des éléments de contextualisation (scolaire) des situations envisagées comme pourvoyeuses de savoirs et de compétences. Cependant, cette contextualisation reste limitée, et repose sur une relation causale supposant que davantage d'opportunités éducatives conduit à davantage d'engagement civique. Le caractère réducteur de cette causalité est particulièrement visible chez Kahne et ses collègues (2012; 2019), dont les raisonnements sont formulés en termes de fréquence (tant des opportunités d'apprentissage que des activités civiques en ligne). De plus, cette causalité repose une nouvelle fois sur la séparation arbitraire des variables médiatiques et civiques, supposant que les pratiques civiques sont distinctes des pratiques médiatiques.

Par ailleurs, comme dans les études précédentes, l'engagement civique est la plupart du temps réduit à l'adhésion du répondant à des affirmations portant sur sa participation à des activités civiques en ligne (Kahne et al., 2012; Kahne & Bowyer, 2019), voire à son intention de prendre part à la vie civique – de nature médiatique ou non – dans un futur parfois lointain (Hobbs et al., 2013; Martens & Hobbs, 2015). Dans cette dernière situation, l'articulation entre les activités d'EAM et les activités civiques pose d'autant plus question qu'elle renvoie à des déclarations d'intention à plus ou moins long terme (Hobbs et al., 2013; Martens & Hobbs, 2015). Or, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'engagement civique se stabilise

¹¹⁵ Appelés alternativement « *general uses of new media* » et « *levels of general new media usage* » (Kahne et al., 2012, p. 10).

dans la période de jeune adulte ; l'engagement développé à l'adolescence n'est donc pas représentatif de celui porté dans la suite du parcours de vie.

2.1.2. Participation médiatique : l'influence des activités en ligne sur les activités civiques hors ligne

Dans ce qui pourrait apparaître comme une prolongation de leur étude relative à l'effet des opportunités d'apprentissage sur les activités civiques en ligne (Kahne et al., 2012), Kahne, Lee et Feezell (2013) étudient la relation entre les activités en ligne issues de différents domaines (à savoir, celles motivées par la politique, les centres d'intérêts et l'amitié) et différentes formes d'engagement civique hors ligne (p. ex., faire du bénévolat, participer à une manifestation pacifique, essayer de persuader quelqu'un de voter pour ou contre un parti politique ou un·e candidat·e). Les auteurs réalisent deux études longitudinales auprès d'élèves du secondaire, l'une en Californie et l'autre sur un échantillon représentatif de la population (adolescente) des États-Unis. La seconde étude (nationale) est une version réduite de la première (californienne). Les variables indépendantes – relatives aux activités médiatiques – sont mesurées par le biais d'indicateurs dichotomiques (oui ou non). Les variables dépendantes – relatives à l'engagement civique – sont quantifiées par le biais d'une échelle de fréquence. Trois hypothèses sont formulées : les auteurs supposent que chaque forme de participation en ligne (à savoir, motivée par la politique, les centres d'intérêts et l'amitié) favorisera la participation civique hors ligne.

Ce courant de recherche rappelle les études émanant des sciences politiques (cf. supra) et présente des limites similaires (p. ex., relatives à la causalité, à l'interdépendance des variables, à l'utilisation d'indicateurs quantitatifs et déclaratifs). Au-delà de ces limites, ce courant adopte une définition très large de la participation médiatique en-dehors de contextes sociaux spécifiques. Les trois formes participatives étudiées incluent l'utilisation des médias numériques pour organiser des événements (hors ligne) et des groupes (en ligne), partager son opinion, communiquer avec des personnes rencontrées en ligne ou des proches (famille, amis) et rechercher des informations. Poser l'hypothèse d'une influence positive de ces formes variées de participation médiatique sur l'engagement civique semble utopiste et manque de nuance. À ce sujet, reprenons une critique formulée par David Buckingham lors de la *MacArthur Online Discussions on Civic Engagement* et citée par Bennett (2008, p. 3-4) :

Oui, les nouveaux médias offrent peut-être de nouvelles possibilités de participation civique, du moins pour certains [...] les jeunes peuvent très bien participer et s'engager de toutes sortes de manières très actives et intéressantes en ligne [...] Mais en quoi s'agit-il d'un engagement CIVIQUE ? [...] "l'engagement médiatique" n'est pas nécessairement synonyme d'"engagement civique". [...] Je dirais que le terme "civique" implique une certaine notion de public (voire même de polis ou de sphère publique) – par laquelle je suppose que j'entends un débat ouvert sur des questions d'intérêt social général entre des personnes qui peuvent ne pas être d'accord entre elles. À cet égard, il y a certainement des tendances sur Internet vers une individualisation, ou du moins une fragmentation, du débat social/politique (une

installation dans des groupes de niche établis). Il se peut donc qu'Internet favorise la participation, mais sape le caractère "civique".¹¹⁶

Dans cet extrait, Buckingham invite à ne pas amalgamer les engagements médiatique et civique, et à être conscient que le premier ne favorise pas nécessairement le second. Comme nous le soulignons à la fin du chapitre 2 (cf. supra), le développement d'internet et des médias numériques a facilité certaines pratiques civiques et permis d'en créer d'autres. Cependant, les espoirs démocratiques liés aux médias numériques doivent être tempérés à plusieurs égards, notamment en considérant les différents degrés de fracture numérique ainsi que les retombées moins positives et négatives de l'utilisation des médias pour l'engagement civique (p. ex., le contrôle des citoyens à partir de leurs données numériques, la désinformation, la polarisation des opinions politiques). En ce sens, nous émettons des réserves quant aux possibles corrélations élaborées à travers cette étude, entre participation médiatique au sens large et engagement civique.

2.1.3. Littératie médiatique : l'influence des connaissances et des compétences médiatiques sur l'engagement civique

Un dernier type de recherche quantitative consiste à étudier l'influence de la littératie médiatique – définie en termes de connaissances (Literat, 2014; Martens & Hobbs, 2015) et de compétences (Ashley et al., 2017; Literat, 2014; Martens & Hobbs, 2015) – sur l'engagement civique (Ashley et al., 2017; Literat, 2014) ou l'intention de s'engager à l'âge adulte (Martens & Hobbs, 2015)¹¹⁷. Les études concernées reposent sur différentes définitions de la littératie : Martens et Hobbs (2015) s'appuient sur la *digital and media literacy* théorisée par Renee Hobbs (p. ex., 2011), Literat (2014) sur les *new media literacies* théorisées par Henry Jenkins et ses collègues (2006), et Ashley, Maksl et Craft (2017) sur le modèle cognitif de la *media literacy* théorisé par W. James Potter (p. ex., Potter, 2004). En nous appuyant sur les tensions identifiées dans le chapitre 1 (cf. supra) pour qualifier ces approches, nous constatons que toutes comprennent la littératie dans une acception sémiotique étendue aux formats numériques. De plus, elles s'inscrivent dans une ontologie de la littératie-compétence : les auteurs des recherches mobilisent les termes *skills* et, plus rarement, *competencies* pour qualifier leur objet de recherche. Cependant, ces modèles divergent du point de vue épistémologique. Alors que Potter (2004) suit une approche autonome-objective où les compétences sont considérées comme un phénomène cognitif indépendant des contextes socioculturels, Hobbs (2011) et Jenkins et ses collègues (2006) s'ancrent dans une approche relative-idéologique où la littératie

¹¹⁶ « Yes, new media may be offering new possibilities for civic participation, at least for some [...] young people may well be participating and engaging in all sorts of very active and interesting ways online [...] But in what ways is this CIVIC engagement? [...] “media engagement” is not necessarily the same as “civic engagement.” [...] I would suggest that “civic” implies some notion of the public (the polis or the public sphere, even) – by which I suppose I mean an open debate about issues of general social concern between people who may not agree with each other. In this respect, there are certainly tendencies in the internet towards an individualisation, or at least a fragmentation, of social/political debate (a settling into established niche groups). So there may be ways in which the internet promotes participation, but undermines the “civic.” » (Bennett, 2008, p. 3-4, citant une intervention de David Buckingham lors de la MacArthur Online Discussions on Civic Engagement)

¹¹⁷ L'étude d'Ashley et ses collègues (2017) étudie également d'autres variables telles la connaissance de l'actualité, la confiance politique et l'efficacité politique.

se développe en interaction des pratiques et des contextes socioculturels, politiques, économiques, etc., incluant des dynamiques de pouvoir et de domination.

Passons en revue les études de Martens et Hobbs (2015), Ashley, Maksl et Craft (2017) et Literat (2014) afin de comprendre leur méthodologie. Notons, en passant, que ces trois études sont réalisées aux États-Unis, mais qu'elles concernent des publics différents, à savoir des élèves de secondaire (*grade 11*, soit environ 16-17 ans) (Martens & Hobbs, 2015), des étudiant·e·s de premier cycle universitaire (Ashley et al., 2017) et des volontaires adultes (c'est-à-dire âgés de plus de 18 ans) (Literat, 2014).

Premièrement, comme nous venons de le voir dans la section dédiée à l'EAM, Martens et Hobbs (2015) étudient le lien entre des activités éducatives (variable indépendante) et l'intention de s'engager dans la vie civique à l'âge adulte (variable dépendante). Dans le cadre de cette étude, ils croisent d'autres variables indépendantes avec l'intention de s'engager, dont les connaissances médiatiques des élèves (testées par le biais d'un questionnaire à choix multiples) et leurs compétences analytiques (testées via deux exercices d'analyse, relatifs pour l'un à un article d'actualité et pour l'autre à une publicité). De façon distincte aux travaux exposés dans les sections précédentes, les variables médiatiques sont évaluées par le biais d'exercices et de questionnaires à choix multiples, plutôt que via des indicateurs déclaratifs. En revanche, l'intention de s'engager est mesurée par des indicateurs déclaratifs se rapportant à des échelles de probabilité (comme nous l'expliquons dans la section sur l'EAM, cf. supra).

Deuxièmement, l'étude de Ashley, Maksl et Craft (2017) suit la définition de la littératie médiatique de Potter, rattachée à la psychologie cognitive. Ils évaluent trois variables indépendantes, fondatrices de cette définition de la LM : les connaissances des structures médiatiques (testées par le biais d'un questionnaire à choix multiples) ; le besoin de cognition des individus ou « *need for cognition* », c'est-à-dire leur goût pour les activités cognitives complexes (mesuré via des indicateurs déclaratifs, sur une échelle d'accord¹¹⁸) ; et leur locus de contrôle des médias (« *media locus of control* »), ou plutôt leur perception de ce locus, c'est-à-dire leur propension à croire que les événements de leur vie sont sous leur contrôle, et non sous celui de forces extérieures (mesurée par des indicateurs déclaratifs, sur une échelle d'accord¹¹⁹). Du côté des variables dépendantes, l'enquête mesure la connaissance de l'actualité (testée par le biais d'un questionnaire à choix multiples), l'activité politique (mesurée par huit indicateurs déclaratifs dichotomiques (oui ou non)) que nous assimilons ici à l'engagement civique, la confiance politique (mesurée par une échelle d'accord vis-à-vis de cinq affirmations) et l'efficacité politique (mesurée par une échelle d'accord vis-à-vis de quatre indicateurs, à savoir deux relatifs à l'efficacité interne et deux relatifs à l'efficacité externe). Comme dans l'étude de Martens et Hobbs (2015), les connaissances médiatiques sont évaluées par le biais d'un questionnaire à choix multiple. Il en va de même pour la connaissance de l'actualité. A

¹¹⁸ Par exemple, le degré d'accord vis-à-vis de l'affirmation suivante : « Je préfère les problèmes complexes aux problèmes simples. » (Maksal et al., 2015, p. 40, traduction personnelle).

¹¹⁹ Par exemple, le degré d'accord vis-à-vis de l'affirmation suivante : « Si je suis mal informé par les médias d'information, c'est mon propre comportement qui détermine dans combien de temps j'apprendrai des informations crédibles. » (Maksal et al., 2015, p. 40, traduction personnelle).

contrario, toutes les autres variables – indépendantes ou dépendantes – sont mesurées par des indicateurs déclaratifs, soit dichotomiques, soit via des échelles d'accord.

Troisièmement, l'étude de Literat (2014) vise à opérationnaliser la définition des nouvelles littératies proposée par Jenkins et ses collègues (2006) et prend la forme d'une liste de douze nouvelles compétences¹²⁰ présentées comme nécessaires pour s'engager dans les cultures participatives (numériques) émergentes au début du XXI^e siècle. La structure de cette étude rappelle celles dédiées à la fracture numérique (cf. supra), car l'auteure s'intéresse à l'accès numérique des enquêtés (à savoir, possèdent-ils, oui ou non, un ordinateur ainsi qu'une connexion internet à la maison ?), à leur consommation médiatique (c'est-à-dire le nombre d'heures qu'ils passent par semaine sur différents médias, dont internet, la télévision, les médias papier, les jeux vidéo, et différents réseaux socionumériques), à leur niveau de compétence (nous y reviendrons), ainsi qu'à un type d'externalité (à savoir, l'engagement civique). Spécifiquement, chacune des douze compétences est mesurée à l'aide de cinq affirmations vis-à-vis desquelles les enquêtés doivent se positionner sur une échelle d'accord à cinq modalités (allant du désaccord total à l'accord total). Encore une fois, il s'agit d'indicateurs déclaratifs. Les affirmations sont de nature variée, et portent par exemple sur le comportement des individus¹²¹, leurs capacités¹²² ou leurs croyances¹²³. Du côté de la variable dépendante, l'engagement civique est mesuré par le biais de cinq indicateurs déclaratifs vis-à-vis desquels les individus doivent se positionner (sur une échelle allant de désaccord total à l'accord total). Comme pour la variable indépendante, ces affirmations sont très hétéroclites : deux relèvent de croyances (p. ex., « je crois que je peux faire une différence dans ma communauté »¹²⁴) et trois d'activités civiques (p. ex., « j'ai fait quelque chose pour aider à lever des fonds pour une cause caritative »¹²⁵), dont une de nature informationnelle (à savoir, « je reste informé·e des actualités et de la politique »¹²⁶) (Literat, 2014, p. 27).

Nous le comprenons, comme pour les autres études quantitatives et explicatives, les recherches relatives à la littératie médiatique (comprise sous l'angle des compétences) sont limitées par leur formulation causale et l'utilisation d'indicateurs reposant sur des affirmations dont la cohérence peut parfois être discutée.

Par ailleurs, la présentation de ces travaux met en lumière la disparité des définitions des compétences en littératie médiatique, et la disparité de leur traduction en indicateurs. De façon

¹²⁰ Ces douze compétences sont les suivantes : jeu (« *play* »), simulation, représentation (« *performance* » au sens du jeu théâtral), appropriation, cognition distribuée (« *distributed cognition* »), multitâche (« *multitasking* »), intelligence collective (« *collective intelligence* »), jugement (« *judgment* »), navigation transmédiatique (« *transmedia navigation* »), réseautage (« *networking* »), négociation (« *negociation* ») et visualisation (« *vizualisation* ») (Literat, 2014, p. 17).

¹²¹ Par exemple, pour la compétence en jeu : « Lorsque je suis confronté à un problème, j'essaie généralement plusieurs solutions différentes avant d'abandonner. » (Literat, 2014, p. 26, traduction personnelle).

¹²² Par exemple, pour la compétence multitâche : « Je suis capable de travailler avec succès tout en faisant d'autres choses, comme écouter de la musique ou envoyer des SMS. » (Literat, 2014, p. 26, traduction personnelle).

¹²³ Par exemple, pour la compétence en cognition distribuée : « Je ne suis pas d'accord avec le fait que les gens intelligents naissent intelligents. » (Literat, 2014, p. 26, traduction personnelle)

¹²⁴ « I believe I can make a difference in my community. » (Literat, 2014, p. 27)

¹²⁵ « I have done something to help raise money for a charitable cause. » (Literat, 2014, p. 27)

¹²⁶ « I stay informed on current events and politics. » (Literat, 2014, p. 27)

similaire aux recherches relatives à la fracture numérique, les recherches présentées ici reposent sur une évaluation des compétences suivant une normativité externe, c'est-à-dire basée sur des référentiels élaborés *a priori* par des experts. Ils passent donc à côté d'une compréhension fine des processus à l'œuvre et de leur signification pour les individus et les collectifs, au-delà du contexte scolaire.

2.2. Les études mixtes : entre l'explication et la compréhension

Les études classées dans cette catégorie combinent des méthodes quantitatives et qualitatives. Ce faisant, à nos yeux, elles cherchent à réconcilier l'approche psychologique de la littératie médiatique (centrée sur les processus mentaux, et renvoyant à une épistémologie autonome-objective) et son approche socioculturelle (incluant les phénomènes sociaux, et inscrite dans une épistémologie relative-idéologique). Ces travaux portent sur des publics variés, à savoir des élèves du secondaire (*high school*) (Middaugh, 2018; Middaugh & Evans, 2018), des étudiant·e·s de premier cycle universitaire (Mihailidis, 2008) ou de jeunes adultes (âgés de 18 à 25 ans) (Tilleul, 2020). Trois s'ancrent aux États-Unis (Middaugh, 2018; Middaugh & Evans, 2018; Mihailidis, 2008) et une en Belgique francophone (Tilleul, 2020).

D'une part, ces études s'appuient sur des méthodes quantitatives afin d'évaluer le niveau de compétences médiatiques de leurs enquêtés (Middaugh, 2018; Mihailidis, 2008; Tilleul, 2020), de quantifier leur consommation médiatique (Mihailidis, 2008), la fréquence et la diversité de leurs usages des réseaux socionumériques (Tilleul, 2020), leurs attitudes vis-à-vis de la prise de parole publique en ligne (Middaugh & Evans, 2018), et leurs opportunités scolaires de pratiquer l'enquête, le dialogue et l'expression (en face-à-face ou en ligne) comme support de la prise de parole publique (Middaugh & Evans, 2018). Trois d'entre elles visent à évaluer les effets d'activités éducatives sur les compétences de recherche, d'analyse et de diffusion d'élèves du secondaire (Middaugh, 2018), sur les compétences de compréhension, d'analyse et d'évaluation d'étudiant·e·s universitaires (Mihailidis, 2008) ou sur les attitudes d'élèves du secondaire vis-à-vis de la prise de parole publique en ligne (Middaugh & Evans, 2018). La dernière étude vise à étudier les corrélations entre la fréquence des usages des réseaux socionumériques, la diversité de ces usages, et le niveau de compétence en analyse informationnelle et sociale des jeunes adultes étudiés (Tilleul, 2020). Naturellement, ces méthodes rappellent celles mobilisées dans certaines études quantitatives présentées précédemment (cf. *supra*).

D'autre part, des méthodes qualitatives sont employées pour enrichir les résultats des analyses quantitatives, en approfondissant leur contexte (Middaugh & Evans, 2018; Tilleul, 2020) ainsi que des éléments subjectifs (significations, motivations, etc.) qui sont absents des questionnaires (Mihailidis, 2008; Tilleul, 2020). Premièrement, Mihailidis (2008) organise des *focus groups* visant à comprendre l'influence du cours de littératie médiatique sur la façon dont les étudiant·e·s perçoivent le rôle des médias dans la société et la démocratie. Pour ce faire, il réalise deux *focus groups* avec des étudiants du cours de littératie médiatique, et un avec des étudiants du groupe de contrôle. Son objectif est de comprendre « la façon dont les étudiants ont été personnellement affectés par une telle exposition critique aux médias »¹²⁷ (Mihailidis,

¹²⁷ « how the students were personally affected by such critical exposure to media » (Mihailidis, 2008, p. 86)

2008, p. 86), et de faire « des comparaisons qualitatives des valeurs, des croyances et des hypothèses générales entre les étudiants inscrits au cours J175 et ceux qui ne l'étaient pas »¹²⁸ (Mihailidis, 2008, p. 87). De façon surprenante, le chercheur découvre que les étudiant·e·s éduqué·e·s aux médias ont une attitude plus cynique et défiante que les autres vis-à-vis du rôle démocratique des médias. De son côté, Tilleul (2020) réalise des entretiens à l'interface du récit de vie et de l'entretien compréhensif pour « accéder à un temps plus long » (Tilleul, 2020, p. 203) au cours duquel se sont développées les pratiques et compétences des individus, mais aussi pour « analyser les pratiques en utilisant la parole » (Kaufmann, 2016, p. 10). C'est à travers ces analyses que la chercheuse s'aperçoit de la relation entre un haut niveau de compétences médiatiques et l'engagement de l'individu au sein d'une communauté avec laquelle il partage des intérêts communs (p. ex., l'engagement civique). Troisièmement, Middaugh et Evans (2018) réalisent une étude de cas au sein de deux classes où les élèves bénéficient d'opportunités d'apprentissage en ligne. Ils observent ces activités éducatives et réalisent des entretiens avec les enseignants et les élèves afin d'identifier la façon dont les pratiques enseignantes favorisent la prise de parole publique chez ces jeunes. Enfin, l'étude de Middaugh (2018) est un cas plus particulier, puisqu'elle ne combine pas deux phases de recueil (où l'une serait quantitative et l'autre qualitative), mais deux phases d'analyse – l'une déductive et l'autre inductive – des mêmes données (à savoir, la réalisation de tâches de recherche, d'analyse et de diffusion d'informations par des élèves du secondaire, dans un contexte de plaidoyer civique). Après avoir constaté que les deux cohortes étudiées mobilisaient des stratégies similaires pour résoudre les tâches associées au plaidoyer civique, la chercheuse a analysé ses données de façon compréhensive (analyse inductive), cherchant à comprendre les défis rencontrés par les jeunes lorsque ceux-ci appliquent des stratégies de littératie médiatique en contexte de plaidoyer civique.

La force des travaux qui s'inscrivent dans cette catégorie est d'associer des méthodes quantitatives centrées sur l'identification de liens causaux à des méthodes qualitatives servant à approfondir les données récoltées, à les contextualiser, à y ajouter des éléments de subjectivité. Certaines limites des approches quantitatives – précédemment mises en exergue – sont alors compensées par la mobilisation d'approches qualitatives permettant de réintroduire la complexité de la réalité sociale au sein de schémas causaux réducteurs. La grille de lecture élaborée *a priori* par les experts se voit étayée – voire remise en question – à travers des entretiens, des *focus groups*, ou autres. Nous nous interrogeons sur l'ordre d'application de ces méthodes vis-à-vis d'objets sociaux mouvants que sont l'engagement civique (qui serait en expansion) et les pratiques médiatiques (chamboulées par les développements techniques de ces dernières décennies). Mobiliser une méthode qualitative avant une méthode quantitative permettrait de définir une problématique et des indicateurs quantitatifs en accord avec le vécu des acteurs et actrices, dans une perspective compréhensive.

¹²⁸ « qualitative comparisons of the values, beliefs and general assumptions between students enrolled in the J175 course and those who were not » (Mihailidis, 2008, p. 87)

2.3. Les études qualitatives et compréhensives : comprendre ce qui se passe dans le cadre d'activités éducatives

Un dernier type d'étude s'inscrit au croisement de ce que nous avons précédemment défini comme une ontologie de la « littératie-pratique » (ancrée dans le collectif) et une épistémologie « relative » de la littératie (vue comme un phénomène socioculturel) (cf. chapitre 1), aussi qualifiée d'approche « idéologique » (Street, 1984). Dans leurs propres mots, les chercheurs et chercheuses concernées expliquent qu'ils s'intéressent à la littératie médiatique suivant une approche « culturaliste » ou « holistique » (Leurs et al., 2018), aux littératies multimodales d'un point de vue « socioculturel » (DeJaynes & Curmi-Hall, 2019) et aux « aspects socioculturels » de la participation médiatique (Pienimäki, 2019). Rappelons la portée critique d'une telle approche, en ce qu'elle « implique un méta-savoir sur les différents systèmes de sens et les contextes socioculturels dans lesquels ils sont produits, ainsi que la connaissance des structurations diverses de ces savoirs dans les médias et l'impact sur les usagers » (Lacelle & Lebrun-Brossard, 2010, p. 3). Ces travaux peuvent être rattachés aux traditions « culturelles/critiques » de l'éducation aux médias (*media literacy education*), telles que définies par Martens (2010), où les scientifiques « [...] associent [souvent] leur intérêt pour la culture populaire des jeunes à une conception socioculturelle de l'apprentissage en tant que processus collectif et participatif. Par conséquent, ils mettent l'accent sur l'interaction et le contexte social »¹²⁹ (Martens, 2010, p. 9).

Nous associons trois recherches à cette dernière tendance, menées respectivement aux Pays-Bas, en Finlande et aux États-Unis. Premièrement, l'étude de Leurs, Omerović, Bruinenberg et Sprenger (2018) porte sur le développement d'un programme personnalisé de littératie médiatique destiné aux jeunes migrants (âgés de 16 à 18 ans) nouvellement arrivés aux Pays-Bas. Ce programme s'inscrit dans le cadre plus large de classes internationales de transition visant à préparer ces jeunes à intégrer l'enseignement secondaire néerlandais ordinaire ou une formation professionnelle. Deuxièmement, l'étude de Pienimäki (2019) vise à révéler les meilleures pratiques pédagogiques de promotion des multi-littératies et de la participation médiatique publique destinées aux jeunes (âgés de 15 à 22 ans) risquant la marginalisation, mais aussi à développer de nouvelles façon de les encapaciter (*to empower*). Elle s'inscrit dans le cadre d'ateliers proposés aux jeunes finlandais en collaboration avec des organisations de jeunesse municipales et non-gouvernementales, soit deux structures organisant couramment des activités de loisirs pour les jeunes en Finlande. Troisièmement, dans leur article, DeJaynes et Curmi-Hall (2019) partagent leur expérience de recherche-action participative menée avec des élèves de *grade 10* (âgés d'environ 15-16 ans) de l'enseignement secondaire américain (*high school*). À travers leur programme, ils initient les jeunes à la recherche qualitative participative sur des thèmes sociaux et leur proposent d'exposer leurs résultats de façon créative, ce qui les conduit à remettre en question les récits culturels dominants et à créer des contre-discours (*counterstorytelling*). L'objectif est de développer de nouvelles opportunités d'apprentissage

¹²⁹ « [...] many scholars work within a cultural/critical studies framework. Often, they pair their interest for young people's popular culture with a sociocultural conception of learning as a collective, participatory process. Therefore, they emphasize interaction and social context. » (Martens, 2010, p. 9)

en phase avec les pratiques culturelles de ces jeunes et à leur permettre de lier leurs intérêts personnels et leurs passions à la réussite académique, au succès professionnel et à l'engagement civique.

Ces études ont pour point commun de mobiliser des méthodes de recherche-action participative, en collaboration avec des jeunes, dans le cadre de programmes éducatifs leur étant dédiés. Elles se basent sur un matériau ethnographique varié, traité qualitativement, consistant entre autres en des observations réalisées lors des activités éducatives, des entretiens ou des *focus groups* menés auprès des adultes-encadrants et des jeunes-participants, des artefacts résultant des activités de production médiatique (p. ex., des affiches ou des vidéos). Dans ces trois travaux, l'emphase est placée sur la dimension de production médiatique¹³⁰, et sur ses bienfaits en matière de bien-être, d'inclusion, d'autonomie et de participation aux différentes sphères de la vie, non seulement académique et professionnelle, mais aussi civique. En ce sens, dans ces travaux, l'engagement civique n'est pas distingué – ou traité séparément – de la littératie (ou des littératies). Chez DeJaynes et Curmi-Hall (2019) et Leurs et ses collègues (2018), la continuité entre la littératie et l'engagement civique est plus particulièrement visible dans l'ambition de rendre les jeunes capables de produire des contre-discours vis-à-vis des discours médiatiques dominants. Par exemple, dans le cadre du programme destiné aux jeunes migrants, les auteurs font l'hypothèse suivante : « [p]lus conscients des politiques de représentation et plus confiants en leurs capacités et leur créativité, [les jeunes] pourraient produire des médias, s'affirmer selon leurs propres termes et diversifier les discours visuels sur la migration »¹³¹ (Leurs et al., 2018, p. 429). Les activités éducatives sont alors utilisées pour catalyser l'engagement civique des jeunes.

3. Notre positionnement méthodologique

Dans cette section, nous aborderons d'abord les implications des traditions méthodologiques présentées sur nos choix méthodologiques. Nous ferons également preuve de réflexivité vis-à-vis de notre expérience civique personnelle afin d'argumenter ces choix. Ensuite, nous présenterons les étapes de notre recherche, et les processus ayant animé ces étapes (p. ex., l'organisation parallèle de la recherche, le tâtonnement méthodologique et la visée d'échantillonnage théorique). Enfin, nous préciserons notre positionnement en terrain militant, vis-à-vis des objectifs civiques des acteurs et actrices étudiés.

3.1. Implications des traditions méthodologiques présentées et de notre expérience civique personnelle sur le choix de notre méthode

L'examen des approches méthodologiques mobilisées dans diverses disciplines nous influence dans nos choix méthodologiques. La convocation de travaux majoritairement quantitatifs et déductifs peut surprendre, sachant que nous adoptons une méthode qualitative et

¹³⁰ Chez DeJaynes et Curmi-Hall (2019), la dimension analytique est également centrale au travail de recherche mené par les élèves.

¹³¹ « With greater awareness of the politics of representation and confidence in their own abilities and creativity, they may produce media, assert themselves on their own terms and diversify visual discourses on migration. » (Leurs et al., 2018, p. 429)

compréhensive dans le cadre de notre recherche. Cependant, cette mise à plat méthodologique nous permet de comprendre l'environnement scientifique dans lequel nous avons baigné au fil de la construction de notre problématique de recherche. Comme nous l'évoquions précédemment (cf. chapitre 1), notre positionnement s'est négocié au fur et à mesure de notre recherche et à contre-courant de notre initiation à la recherche, plutôt ancrée dans des approches hypothético-déductives. Comme nous le voyons ici, une large part des recherches liant l'engagement civique aux médias (voire spécifiquement à la littératie médiatique) traite de la question sous l'angle quantitatif et explicatif, et s'inscrivent dans de telles approches.

D'abord, au fil des sections, nous avons eu l'occasion de mettre en avant les limites méthodologiques des approches quantitatives et explicatives. Ces recherches visent à expliquer de manière causale l'influence d'éléments de nature médiatique (p. ex., la consommation informationnelle, les activités de communication civique en ligne, la participation à des activités d'éducation aux médias, ou les connaissances et compétences médiatiques) sur des éléments de nature civique (p. ex., les activités civiques hors ligne ou en ligne, situées dans le champ de la politique institutionnalisée ou en dehors, ou l'intention de pratiquer de telles activités dans le futur). Comme nous l'avons signalé, une telle formulation causale impose un sens de lecture qui réduit la complexité du social en scindant le vécu des enquêtés de façon assez arbitraire.

Ensuite, la plupart de ces recherches emploient des questions fermées, dont les items sont définis par des experts, et cherchent à quantifier les variables à l'étude (via des échelles de fréquence, d'accord, de probabilité ou de vérité), voire – *a minima* – à déterminer la présence ou l'absence d'un phénomène (via un indicateur dichotomique). Dans le cadre de l'étude des connaissances et compétences, ce cadrage « expert » véhicule une normativité externe, indépendante des contextes sociaux. De tels outils de recueil ne prennent pas en compte la dimension subjective, le vécu et l'expérience des acteurs et actrices de terrain. Ce constat s'avère d'autant plus problématique dans un contexte où les objets étudiés – engagement civique et pratiques médiatiques – semblent être au cœur de profondes modifications (p. ex., le changement dans la définition normative de la citoyenneté, ou l'expansion du répertoire de la participation politique, notamment via les médias numériques, abordés dans le chapitre 2, cf. supra).

De plus, les variables civiques et médiatiques sont quantifiées via des indicateurs qui posent question, puisqu'il n'y a pas de consensus vis-à-vis des définitions de l'engagement civique, de la participation médiatique ou de la littératie médiatique. La définition de l'engagement civique est flottante, puisqu'elle renvoie à des activités en ligne ou hors ligne, inscrites dans la sphère institutionnelle ou non, voire à des intentions. Un ensemble d'activités étudiées sont à la fois de nature civique et médiatique. De ce fait, il s'avère délicat de faire une démarcation claire entre les activités civiques et médiatiques. Si certains travaux considèrent que l'engagement civique est uniquement hors ligne, d'autres situent celui-ci à la fois hors ligne et en ligne, ou uniquement en ligne. La façon de définir l'engagement civique se répercute sur la définition des variables médiatiques, allant d'une définition ciblée sur des usages civiques à une acception large de la participation médiatique (pouvant inclure des usages sociaux, culturels, économiques, etc.). Les définitions de la littératie médiatique s'avèrent également variées, bien

que centrées sur une acception en termes de compétences, et opérationnalisées de diverses façons (par des questions déclaratives, des tests de connaissances et de compétences, ou des exercices).

Au-delà des seules études quantitatives, les études examinées dans les deux sections précédentes – qu’elles soient quantitatives, mixtes ou qualitatives – ne renvoient pas à des contextes civiques déterminés. Certaines études présentées visent la représentativité statistique d’une population (p. ex., la population adulte d’un pays, ou la population d’une année spécifique de l’enseignement secondaire), elles peuvent aussi se concentrer sur des contextes éducatifs visant à transmettre des connaissances et des compétences médiatiques permettant aux apprenants de s’engager (qu’il s’agisse d’évaluer les effets des opportunités d’apprentissage en général ou d’une activité éducative spécifique). Vis-à-vis des recherches portant sur l’EAM et la LM, l’absence d’études ancrées en contexte civique nous surprend. Nous nous interrogeons : s’il s’agissait de concevoir des activités éducatives visant à promouvoir l’engagement civique des jeunes dans un contexte d’éducation formelle, de quoi seraient-elles composées ? Comment décider des expériences à faire vivre aux apprenant·e·s ? Ne serait-il pas pertinent de s’inspirer des parcours de personnes actuellement engagées dans la vie civique, afin de comprendre les expériences – médiatiques ou non – ayant concouru à leur engagement civique ?

Notre trajectoire personnelle, traversée de divers engagements (cf. deuxième interlude, dédié à la formulation de la problématique), nous amène à nous interroger sur ces approches quantitatives et explicatives (où les variables médiatiques expliquent les variables civiques), ces définitions expertes, ainsi que cette centration sur l’éducation aux médias à des fins d’engagement civique. Étant à la fois engagée dans la vie civique et diplômée en information et communication, notre profil pourrait plaider en faveur des théories causales où davantage de connaissances et de compétences médiatiques entraînent davantage d’engagement civique. Cependant, en poussant ce raisonnement à l’extrême, nous pourrions nous demander : toutes les personnes diplômées en information et communication sont-elles engagées dans la vie civique ? Nos expériences médiatiques ne nous apparaissent pas suffisantes pour expliquer notre engagement.

Par ailleurs, à travers notre engagement civique, nous avons vécu certaines tensions vis-à-vis des médias et technologies qui sont absentes de ces études. Par exemple, notre entrée dans un groupe civique auto-organisé – qui deviendra notre premier terrain – s’est accompagnée d’un grand nombre d’e-mails et de notifications sur des thèmes variés, envoyés au nom du groupe ou à titre individuel. La réception de cette grande quantité de contenus a créé chez nous un sentiment de sur-sollicitation, qui est également apparu dans les entretiens d’autres membres (cf. chapitre 4) et nécessite des formes particulières de régulation (cf. chapitre 8). Notre expérience a également été traversée par un défi de plus grande ampleur : celui de rester engagée, en gérant de front nos vies privée, professionnelle et civique (ce que nous verrons également dans les analyses relatives au second terrain, cf. chapitre 8). Au fil de notre parcours, nous avons été impressionnée par la capacité de certains jeunes adultes à gérer de nombreux engagements. La constatation de ces défis médiatiques et civiques nous a encouragée à étudier

les pratiques médiatiques des jeunes engagés (au sein d'un premier terrain, cf. chapitre 4), et la façon dont elles s'inséraient dans des pratiques sociales plus vastes (au sein d'un second terrain, cf. chapitres 7 et 8).

Dans notre travail de recherche, nous avons adopté une approche qualitative et compréhensive visant à qualifier et comprendre l'expérience d'engagement civique de jeunes adultes engagés dans des groupes auto-organisés, et la relation entre cet engagement civique et leur littératie médiatique. Notre objectif est d'acquérir une compréhension fine de cette littératie à travers l'étude – empiriquement ancrée – des pratiques médiatiques de ces jeunes adultes engagés, et des significations qu'ils confèrent à ces pratiques. La prise en compte des conceptions des individus étudiés prend le contrepied de l'approche normative, dominante en EAM et en LM, qui réduit la littératie à des référentiels de compétences élaborés *a priori* par des experts (Ashley et al., 2017; Hargittai, 2008; Hobbs et al., 2013; Literat, 2014; Martens & Hobbs, 2015; Mihailidis, 2008). Nous avons cherché à comprendre le vécu des acteurs et actrices, inscrits dans un même collectif civique, plutôt que d'appliquer une grille de lecture conçue par un expert.

Nous adoptons une vision *collective* et *collectiviste* de la littératie médiatique. Notre approche est collective, car elle vise à comprendre les pratiques médiatiques de groupes civiques existants. Pour ce faire, elle se construit à travers les observations des réunions de quelques groupes civiques, mais aussi via des entretiens individuels visant la compréhension des pratiques médiatiques de chaque individu et leur articulation à celles d'autres membres (dimension interindividuelle) et du collectif dans son ensemble. Notre approche est aussi collectiviste, car elle se centre sur des pratiques visant l'apport de bienfaits à la collectivité, le bien commun et le bon fonctionnement de la démocratie. Cette vision tend à compléter celle proposée par le courant dominant – quantitatif et explicatif – proposant une vision *individuelle*, investiguant différentes variables à l'échelle de l'individu, et *individualiste*, où le développement des compétences et des usages vise à permettre à chaque individu de prospérer, à titre privé, de façon autonome dans la société (ou, *a minima*, à ne pas être exclu ou marginalisé); une vision particulièrement présente dans les recherches sur la fracture numérique (Brotcorne et al., 2011; Scheerder et al., 2017; van Deursen & Helsper, 2015, 2018). Notre démarche cherche donc à souligner le rôle joué par la dimension sociale, collective, dans la réalisation des individualités, et par l'orientation des pratiques dans une perspective de bien commun, collectiviste. Ce faisant, nous nous départissons d'une forme de pensée libérale, où chaque individu devrait, en autonomie, parvenir à se réaliser lui-même.

Enfin, notre approche entretient des ressemblances et des différences avec les études qualitatives et compréhensives inscrites en EAM et en LM. D'une part, comme ces travaux, nous adoptons une méthode qualitative et compréhensive ancrée dans une conception socioculturelle de la littératie, où les pratiques médiatiques et l'engagement civique font partie du même continuum, celui de l'expérience, du vécu, et ne sont pas séparés de façon arbitraire (cf. supra, limites des approches quantitatives). De même, notre recherche se base sur un matériau ethnographique varié (à savoir des observations, des entretiens et, de façon plus anecdotique, l'analyse de traces). D'autre part, de façon distincte, nous choisissons d'étudier

des jeunes adultes qui s'engagent volontairement dans des activités civiques, et nous sommes sensibles à la place des médias et des technologies dans leur vécu, tant en production qu'en réception. A contrario, ces recherches se déroulent dans un contexte éducatif, et portent sur des pratiques éducatives destinées à un public majoritairement adolescent. Elles se centrent sur la production médiatique, et conçoivent principalement l'engagement civique comme découlant de ces activités éducatives. Notre angle d'approche diffère donc, et se détourne d'un contexte éducatif structuré pour s'intéresser aux aléas de l'existence et aborder plus directement l'engagement civique.

3.2. Étapes et processus de la recherche

Notre recherche est scindée en deux terrains. Le premier terrain est situé dans un groupe civique auquel nous appartenons. D'avril à juin 2017, des entretiens individuels ont été menés auprès des quatre autres jeunes adultes qui y étaient engagés à cette période. Ces entretiens ont mis en lumière – au sein d'un milieu connu – d'autres pratiques médiatiques que les nôtres et d'autres points de vue situés à l'interface de l'engagement civique et des médias. Ceci nous a permis de nous décentrer, et de complexifier notre représentation des relations entre médias et engagement civique. L'analyse du matériau a conduit à l'identification de plusieurs problématiques concrètes, issues du terrain. Les pratiques médiatiques décrites par les jeunes adultes engagés ont été regroupées en catégories empiriquement ancrées. De plus, les entretiens nous ont permis de découvrir de nombreux espaces d'engagement civique et politique au sein desquels mener notre second terrain.

N°	Pseudo	F/H	Date	Lieu	Durée	TLE ¹³²
Z1	Thomas	H	12/04/2017	Salle de réunion, milieu professionnel de l'informateur	1h15	1-25
Z2	Agathe	F	20/05/2017	Chez l'informatrice	1h20	25-50
Z3	Émilie	F	22/05/2017	Chez un ami de l'informatrice	3h00	50-98
Z4	Manon	F	02/06/2017	Chez les parents de l'informatrice	1h00	98-113

Tableau 1 : Liste des entretiens menés dans le cadre du premier terrain

Le second terrain s'est déroulé au sein du Réseau ADES, c'est-à-dire le « réseau pour des alternatives démocratiques, écologiques et sociales », rassemblant des jeunes adultes autour de différents groupes centrés sur des moyens d'action. Spécifiquement, nous avons étudié deux groupes issus de ce réseau, à savoir le groupe action (A²), spécialisé dans les actions directes

¹³² Dans la suite du travail, nous utiliserons le code « TLE » suivi d'un nombre (p. ex., « TLE-20 ») afin d'indiquer la provenance d'un extrait mobilisé. Dans l'exemple « TLE-20 », le code indique que l'extrait est issu de la page 20 du document regroupant les retranscriptions de « tous les entretiens » (ou « TLE »). Le même système est utilisé pour les retranscriptions des premier et second terrains. Cependant, les documents regroupant ces retranscriptions sont différents : un document regroupe celles du premier terrain, et un autre celles du second terrain. Ce code sera précédé du pseudo de l'informateur ou de l'informatrice (p. ex., Thomas, TLE-20 – pour le premier terrain et – Benjamin, TLE-20 – pour le second terrain).

non-violentes et les manifestations, et le groupe animation (ANIM), spécialisé dans les activités culturelles engagées (conférences, projections, débats, formations, etc.).

D’octobre 2017 à janvier 2018, nous avons pris contact avec les deux groupes étudiés, via leur adresse e-mail de contact. Dans notre e-mail, nous demandions à discuter avec un membre de chaque groupe, ce qui nous a amené à réaliser deux entretiens téléphoniques, l’un auprès d’Hélène (A²) et l’autre de François (ANIM). Ces entretiens ont été l’occasion de mieux comprendre la structure et le fonctionnement du réseau, mais aussi d’envisager la possibilité d’une étude de cas au sein de ces groupes.

N°	Pseudo	F/H	Groupe	Date	Lieu	Note
C1	Hélène	F	A ²	24/10/2017	Par téléphone	Durée inconnue. Les entretiens n’ont pas fait l’objet d’un enregistrement audio.
C2	François	H	ANIM	23/11/2017	Par téléphone	

Ensuite, de janvier à octobre 2018, nous avons mené des observations lors des réunions de ces deux groupes. Nous avons également assisté à une assemblée générale rassemblant les membres du réseau dans son ensemble. Ces observations nous ont permis d’appréhender le contexte d’engagement de chaque groupe (ses activités, son fonctionnement, les membres qui le composent) et d’identifier des pistes de sujets à approfondir lors d’entretiens individuels (liés aux activités observées et aux pratiques médiatiques en jeu).

N°	Groupe	Type	Date (et heure de début)	Lieu
O1	A ²	Réunion structurelle « Bilan 2017 »	20/01/2018 (14:00)	Ades’if, salle du fond
O2	ANIM	Réunion ordinaire	11/03/2018 (15:00)	Ades’if, salle de devant
O3	ANIM	Réunion ordinaire	14/05/2018 (18:30)	Ades’if, salle du milieu
O4	A ²	Réunion ordinaire	21/05/2018 (16:00)	Ades’if, cour
O5	A ²	Réunion ordinaire	05/06/2018 (18:30)	Ades’if, salle du fond, puis salle du milieu
O6	Réseau ADES	AG de l’organisation	09/06/2018 (10:00)	En dehors de l’Ades’if
O7	ANIM	Réunion « de rentrée »	07/09/2018 (19:00)	Ades’if, mezzanine
O8	ANIM	Accueil des nouveaux	05/10/2018 (19:00)	Chez Benjamin

Tableau 2 : Liste des observations menées dans le cadre du second terrain

Une troisième étape était la réalisation d’entretiens individuels avec les jeunes adultes observés, menée à partir d’avril 2019. Ces entretiens ont permis d’approfondir notre compréhension de leur contexte d’engagement, de décrire avec précision leurs pratiques médiatiques liées à l’engagement civique, et de mettre au jour les significations qu’ils assignent à leurs pratiques.

N°	Pseudo	F/H	Groupe	Date	Lieu ¹³³	Durée	Type d'entretien	TLE
E1	Benjamin	H	ANIM	27/04/2019	Chez Benjamin	2h25	Itération 1	1-44
E2	Fanny	F	A ²	30/04/2019	Ades'if	1h26	Itération 1	45-74
E3	Hélène	F	A ²	15/05/2019	Chez Hélène	2h10	Itération 2	75-119
E4	François	H	ANIM	17/05/2019	Chez François	2h40	Itération 2	120-166
E5	Jeanne	F	A ²	26/05/2020	Visioconférence	1h00	Itération 3	167-185
E6	Marie	F	ANIM	28/05/2020	Visioconférence	1h40	Itération 3	186-210
E7	Tom	H	A ²	17/06/2020	Visioconférence	1h10	Itération 4	211-230
E8	Quentin	H	ANIM	19/06/2020	Visioconférence	0h55	Itération 4	231-246
E9	Victor	H	ANIM	03/12/2020	Visioconférence	1h40	Restitution S'intégrer	247-267
E10	Maxime	H	A ²	04/12/2020	Visioconférence	1h36	Restitution S'intégrer	268-289
E11	Fanny	F	A ²	07/01/2021	Téléphone	0h40	Restitution Décrire ADES	290-299
E12	Victor	H	ANIM	09/08/2021	Visioconférence	2h25	Restitution Agir & Participer	300-330
E13	Céline	F	A ²	24/08/2021	Visioconférence	1h00	Restitution Agir & Participer	331-348

Tableau 3 : Liste des entretiens menés dans le cadre du second terrain

La méthode de collecte et d'analyse appliquée au cours de la thèse est itérative et comparative. Elle s'inspire de différentes techniques et méthodes, dont la méthode par théorisation ancrée (Lejeune, 2014, 2019) et l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2016).

Nous adoptons une démarche compréhensive et considérons les personnes étudiées comme « des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 2016, p. 24). Nous étudions à la fois les pratiques des acteurs et les significations qu'ils leur attribuent, et considérons que la normativité est « mise en œuvre, débattue et contestée par les acteurs eux-mêmes, qui ne sont des citoyens que s'ils sont capables de donner un sens normatif à l'idée de citoyenneté » (Berger & De Munck, 2015, p. 3). Dans cette optique, nous avons veillé à ne pas créer « un métalangage indifférent au langage des acteurs » (Berger & De Munck, 2015, p. 4),

¹³³ En raison du premier confinement lié à la Covid-19, déclaré en Belgique le 18 mars 2020, et à ses suites, la plupart des entretiens ont été réalisés à distance (par visioconférence ou par téléphone).

et à construire notre théorisation en dialogue avec le langage de ces derniers, les acteurs sociaux étant considérés comme des usagers compétents.

Notre démarche s'éloigne d'une « organisation séquentielle » – où se succèdent de manière linéaire les quatre activités de la recherche scientifique (problématisation, collecte, analyse et rédaction) (Lejeune, 2014, p. 21), et se rapproche d'une « organisation parallèle » et itérative : « Lecture, collecte, analyse et rédaction ne se succèdent plus. Conduites parallèlement, elles s'instruisent mutuellement » (Lejeune, 2014, p. 22). Notons d'emblée que notre parcours de thèse ne correspond pas entièrement à cette organisation parallèle. À nos débuts, notre organisation était davantage séquentielle, et nous avons réalisé de nombreuses lectures relatives à la littératie médiatique et à l'engagement civique. Ceci transparaît dans les premiers chapitres de notre manuscrit. Ce travail théorique nous a permis de spécifier notre champ de recherche, c'est-à-dire à la fois de spécifier la période de vie étudiée (les jeunes adultes) et de faire émerger un horizon civique au sein duquel inscrire notre travail (comprenant l'engagement civique au sens étendu¹³⁴). Dans le cadre du premier terrain, nous avons cherché à répondre à la question suivante : « Quelles sont les pratiques médiatiques des jeunes adultes engagés dans un groupe civique rassemblant des citoyens auto-organisés ? ». À l'époque, nous considérons cette phase empirique comme une première étape nécessaire à la cartographie des compétences médiatiques¹³⁵ mobilisées par ces jeunes adultes. Cependant, cette ambition de cartographie a été peu à peu abandonnée, afin de nous consacrer entièrement à une approche compréhensive de la littératie médiatique comme pratique. Dès lors, le matériau recueilli a nourri les choix posés au fil de la recherche.

À partir de notre entrée sur le premier terrain, notre organisation a été davantage parallèle. Malgré les lectures réalisées *a priori*, nous n'avons eu de cesse de faire évoluer nos questionnements afin de comprendre le vécu des acteurs et actrices engagés. C'est au contact du terrain, et dans le va-et-vient entre la collecte et l'analyse du matériau, que s'est précisée notre problématique de recherche. Par exemple, le choix du second terrain civique étudié s'ancre dans les entretiens menés auprès des jeunes adultes du premier terrain, à la fois dans leurs propositions concrètes de groupes à étudier et dans la façon dont ils caractérisent différents groupes au sein desquels ils sont engagés (nous y reviendrons). De plus, c'est au cours de notre second terrain que nos problématiques de recherche se sont précisées, au-delà de l'interface entre l'engagement civique et la littératie médiatique.

Nous n'avons eu de cesse de tourner et retourner notre matériau, seule, en entretiens avec les informateurs et informatrices, lors de réunions ou de discussions informelles avec notre promoteur, notre comité d'accompagnement ou des collègues, ainsi qu'à la lecture des travaux théoriques, empiriques et méthodologiques menés par d'autres chercheurs et chercheuses. Plusieurs catégories majeures ont émergé durant le second terrain, renvoyant à l'expérience vécue des informateurs et informatrices. Celles-ci sont regroupées en deux chapitres, à savoir

¹³⁴ Cette définition étendue de l'engagement civique n'est pas uniquement théorique. Dans le cadre du premier terrain, nous verrons qu'elle correspond à celle des jeunes adultes rencontrés (nous y reviendrons).

¹³⁵ Pour rappel, nous avons redéfini notre objet de recherche de la littératie-compétence à la littératie-pratique en cours d'étude. Nous abordons cela dans le chapitre 1.

« S'intégrer et s'investir » (cf. chapitre 7), et « Agir et participer » (cf. chapitre 8). Des lectures ont alors été réalisées en parallèle de la collecte et de l'analyse du matériau. Celles-ci seront abordées plus tard dans ce manuscrit (cf. chapitre 6).

En phase d'analyse, nous avons écouté les enregistrements de nos entretiens, relu nos notes de terrain et d'entretien, analysé ces notes et les retranscriptions sous de multiples formes, en fonctionnant par tâtonnement méthodologique. Nous avons analysé le matériau par écrit (dans des cahiers, sur des feuilles volantes, sur un tableau blanc) et via différents logiciels spécialisés ou non (p. ex, NVivo, Word, OneNote). C'est au fil des tentatives, à force de remettre l'ouvrage sur le métier et en variant les techniques, que nous avons progressé dans nos analyses. Nous remarquons, avec surprise, que notre travail analytique s'est stabilisé autour du logiciel OneNote (qui n'est pas spécialisé).

Il nous est arrivé de considérer un entretien dans son ensemble ou d'approfondir un point spécifique ayant capté notre attention et touchant à un seul entretien ou à plusieurs. Nous avons travaillé de façon linéaire, schématique¹³⁶, par fiches¹³⁷ centrées sur un extrait précis (non seulement en les écrivant, mais aussi en classant et reclassant celles-ci), et en cherchant à faire émerger des « phrases à trois verbes » (Lejeune, 2019) permettant de mettre en relation des propriétés de l'expérience vécue par les acteurs. Ces analyses ont fait l'objet de discussions formelles et informelles, avec notre promoteur et d'autres collègues.

Fascinée par les détails, la complexité, et ayant une inclinaison pour le systématisme et l'exhaustivité, nous avons passé beaucoup de temps à coder et recoder des morceaux d'entretiens, sans parvenir à monter suffisamment en généralité. Nous assimilons cette phase de recodage à un blocage, empêchant de passer à d'autres phases de l'analyse¹³⁸, bien que – dans un même temps – de nombreuses pistes aient été identifiées et approfondies en entretiens avec les acteurs et actrices. Plusieurs discussions, notamment avec Pierre Fastrez (notre promoteur) et Christophe Lejeune (membre de notre comité d'accompagnement), et la lecture d'extraits de l'ouvrage *Les fondements de la recherche qualitative* ont contribué à nous débloquer. Un extrait en particulier nous a marqué (Strauss & Corbin, 2004, p. 98) :

Il est certainement nécessaire de faire [de la microanalyse] au début d'un projet de recherche afin de découvrir les catégories (avec leurs propriétés et leurs dimensions) et de dévoiler les concepts. Une fois les relations entre catégories établies, l'analyste se centre sur l'approfondissement de ces catégories et la vérification des relations. [...] Cela ne signifie pas que le chercheur code sans relâche chaque partie des données, mot par mot, expression par expression, dans chaque document. Cela prendrait une éternité et l'analyste finirait avec plus de données qu'il pourrait jamais

¹³⁶ Ces schémas ont été réalisés à la main (dans des cahiers, sur des feuilles volantes, sur un grand tableau blanc) ou à l'ordinateur (p. ex., via le logiciel libre CMap Tools).

¹³⁷ Il nous semble que cette technique s'est inspirée de nos lectures de Kaufmann (2016), pour l'idée générale, et de Strauss et Corbin (2004), pour la mise en pratique plus précise.

¹³⁸ Dans la méthode par théorisation ancrée, différents types d'analyse permettent de monter en généralité. Sans entrer dans les détails, ces types d'analyses sont, du plus spécifique au plus général : la microanalyse, le codage ouvert, le codage axial, le codage sélectif (Lejeune, 2014, 2019; Strauss & Corbin, 2004).

en utiliser ou qui lui seraient, à vrai dire, nécessaires. Le chercheur doit plutôt apprendre à lire rapidement une interview ou n'importe quelle autre donnée [...] cherchant des matériaux analytiques potentiellement intéressants ou pertinents.

Dès lors, nous avons réussi à aller au-delà d'un certain perfectionnisme, pour – enfin – assumer les entrées choisies, tracer des axes de compréhension au sein du matériau, et construire notre propos. Ce déblocage ayant eu lieu relativement tard dans le processus de recherche, nous n'avons pas réalisé un échantillonnage théorique dans les règles de l'art, centré sur un phénomène et progressant avec méthode dans l'exploration des propriétés non encore attestées de chaque catégorie, jusqu'à saturation de chacune. Nous avons simultanément travaillé à la compréhension de plusieurs phénomènes interconnectés, à l'interface de l'engagement civique et des pratiques médiatiques, en prenant soin d'approfondir les expériences des informateurs et informatrices, leur vécu.

Notre recherche a été réalisée *dans une visée* d'échantillonnage théorique, c'est-à-dire en nous centrant sur les phénomènes étudiés, en rendant compte des variations possibles du matériau dans une visée compréhensive de ces phénomènes, et non sur une représentativité d'une population d'individus (en termes de variables démographiques, socio-économiques, etc.). Comme nous le signalions précédemment, les phénomènes étudiés relèvent, d'une part, de l'intégration des informateurs et informatrices au sein du collectif étudié, aboutissant au développement de savoirs et de compétences leur permettant de s'investir dans ce réseau (cf. chapitre 7), et d'autre part, de la façon dont ils développent leurs savoirs et compétences et prennent position, à travers leur participation (individuelle) et leur action (collective), ainsi que la dimension réflexive sous-jacente à cela (cf. chapitre 8).

Ce travail s'est clôturé par des entretiens de restitution, au cours desquels nos analyses des phénomènes ont été soumises à des informateurs et informatrices issus du (second) terrain civique. Lors de ces entretiens, un condensé d'analyse leur a été soumis. Cela nous a permis de corroborer ou d'amender nos théorisations, de mettre celles-ci « à l'épreuve » des informateurs (Lejeune, 2014). Cette expérience « conduit à se départir du partage strict savant / profane » (Mischi, 2012, p. 127), en adéquation avec notre posture compréhensive.

3.3. Étudier un terrain militant

En janvier 2018, lors de nos premières observations au sein du second terrain, nous avons ressenti le besoin de clarifier notre positionnement de recherche vis-à-vis des objectifs des militants étudiés. En effet, en l'absence d'un positionnement clair, notre crainte était de nous laisser dépasser par ce terrain complexe et de perdre de vue notre travail de recherche. De plus, nous ressentions le besoin d'adopter une posture cohérente auprès des personnes étudiées, ainsi qu'un discours clair sur celle-ci. Ce discours permettait, à nos yeux, de contourner une autre crainte : celle de ne pas assez nous impliquer et de ne pas parvenir à trouver notre place en tant que chercheuse. Clarifier notre positionnement nous permettait de réfléchir à nos attentes vis-à-vis du terrain, de décider du comportement à y adopter (ou justifier celui que nous avons adopté), et donc, très pratiquement, de déterminer la façon de relancer les groupes civiques étudiés, dans cette phase de prise de contact et d'intégration.

L'article de Christine Vézina et Marilou Gagnon (2014) nous a aidé à qualifier les rapports de notre recherche au militantisme, en nous appuyant sur les trois types idéaux qu'elles identifient : (1) la posture *face* au militantisme, où recherche et militantisme sont perçus comme des sphères distinctes et étanches pouvant éventuellement se croiser, dans des circonstances délimitées ; (2) la posture *avec* le militantisme, où les frontières sont perméables et où le chercheur vise à comprendre, à produire des connaissances et à agir dans un mouvement d'interrelations entre la recherche et le militantisme ; et (3) la posture *contre* le militantisme, qui révèle les tensions entre la recherche et le militantisme, en tant qu'entités irréconciliables.

Au cours de notre travail, nous avons oscillé entre des postures « face au » et « avec le » militantisme. Lors de notre premier terrain, et à notre arrivée dans le second terrain, nous avons choisi de nous positionner face au militantisme, c'est-à-dire en séparant nos objectifs de chercheuse de ceux des personnes étudiées. Il s'agit d'un positionnement conventionnel de recherche, où la recherche se détache du social pour mieux le comprendre de manière théorique et objective, « au service des cercles scientifiques qui s'autoévaluent » (Vézina & Gagnon, 2014, p. 31). Comme l'une des auteures du texte, nous aspirions – via notre thèse – à approfondir nos connaissances sur la problématique et à maîtriser davantage les fondements de la recherche avant de pouvoir, par la suite, envisager de faire de la recherche « avec les militants » (Vézina & Gagnon, 2014, p. 34).

L'adoption de cette posture s'est traduite par une communication claire, auprès des personnes observées et interrogées, sur notre volonté de comprendre la façon dont ils utilisaient les médias et la technologie dans le cadre de leur engagement civique. Cette mission, étrangère à leurs objectifs militants, nous permettait de justifier – à nos yeux et aux leurs – notre présence sur les lieux d'observation, et nos questions en entretien. Cela nous permettait d'accéder à une forme de stabilité – qui était pour nous rassurante – en nous positionnant en périphérie, observatrice, plutôt qu'au centre, dans l'action. Ce besoin de clarté s'explique également par notre proximité vis-à-vis du terrain étudié : nous avons un parcours proche de celui des personnes étudiées, un profil similaire. En ce sens, cette posture – en face, en périphérie – nous permettait de prendre de la distance, de prendre le temps, sans nous impliquer dans des missions civiques. Cela nous a permis de nous engager dans notre recherche, et de focaliser notre attention, en empathie, sur les personnes étudiées, plutôt que sur leurs causes.

Notre posture de recherche face au militantisme se mêle à une posture avec le militantisme. En adoptant une approche compréhensive, nous avons mené notre recherche en interrelation avec le militantisme, s'inspirant de problématiques du terrain et produisant des résultats propices à l'action (Vézina & Gagnon, 2014, p. 32). Notre travail ne relève pas des problèmes auxquels s'attaquent les personnes engagées, des causes qu'ils soutiennent, mais bien de questions relatives à leur vie engagée. En ce sens, notre travail ne cherche pas à agir *a priori* avec les militants. Il est porteur de réflexions sur des thèmes émanant du terrain, tels l'intégration de groupes civiques et la régulation des engagements militants, et peut accroître la réflexivité des acteurs et actrices sur ces sujets, les inspirer dans leurs stratégies individuelles et collectives, sur un temps plus long, dépassant celui de l'étude.

Enfin, comme nous le mentionnons dans l'interlude relatif à la formulation de notre problématique de recherche (cf. supra, deuxième interlude), notre projet de recherche est animé par notre intérêt pour l'engagement civique et la démocratie citoyenne, et par notre croyance dans le projet de société qu'ils véhiculent. Parfois, lors d'événements scientifiques, nous avons été questionnée sur la proximité de nos idéaux avec ceux des militants étudiés, et sur notre positionnement vis-à-vis des objectifs portés par ces collectifs. À nos yeux, ces questions laissent entrevoir un soupçon, celui d'un aveuglement – idéologique – vis-à-vis de l'objet à l'étude (proche de la posture « contre le militantisme », évoquée précédemment). Si ce soupçon portait sur le caractère partisan du travail, nous pourrions y répondre en expliquant que notre travail ne vise pas à soutenir les causes défendues par les militants étudiés, mais à comprendre leurs pratiques et les significations qu'ils y associent. Par ailleurs, il nous apparaît pertinent de rappeler que, quel que soit le terrain d'étude, et qu'il soit ou non lié au militantisme, les chercheur·euse·s doivent faire preuve de réflexivité à l'égard de leur objet, et rendre compte de leur subjectivité tout au long du processus de recherche. Dans le cadre de cette thèse, nous avons vécu notre connaissance du (premier) terrain et notre proximité avec les personnes étudiées, non comme une tache aveugle, mais comme un atout à partir duquel interroger les processus à l'œuvre.

CHAPITRE 4 :

PREMIER TERRAIN – DES PRATIQUES MÉDIATIKES ET DES LIEUX D’ENGAGEMENT

Ce chapitre porte sur notre premier terrain, réalisé dans un groupe de citoyens auto-organisés du Brabant wallon, auquel nous appartenions à l’époque. D’abord, nous décrirons le groupe civique étudié, puis nous détaillerons notre démarche méthodologique. Troisièmement, nous partagerons les analyses des entretiens menés auprès de quatre jeunes adultes engagés, et aborderons les apports de ces analyses pour la suite du travail. Enfin, nous aborderons la typologie des lieux d’engagement créée sur base des entretiens, et supportant le choix de notre second terrain.

1. Description du groupe civique étudié

Le groupe civique dans lequel nous avons mené notre premier terrain est une association de fait. Il s’agit d’un groupe local composé de citoyens fréquentant une même zone géographique – un ensemble de communes voisines situé dans le Brabant wallon – en tant que lieu de vie, d’étude ou de travail. Ce groupe local est rattaché à un mouvement¹³⁹ plus vaste, couvrant la Région wallonne et Bruxelles-Capitale. Outre des groupes locaux (dont l’ancrage géographique est local), l’organisation comporte aussi des groupes thématiques (dont l’ancrage géographique couvre l’ensemble des régions wallonne et bruxelloise).

Le mouvement (central) et les groupes (locaux et thématiques) sont apertisans et fonctionnent suivant une structure horizontale : l’ensemble des membres sont invités à participer activement aux différentes facettes de l’organisation, y compris aux prises de décisions. Ils traitent d’une thématique plutôt large : la création d’une société meilleure (plus égalitaire, juste, durable, etc.) et la recherche d’alternatives aux mesures d’austérité. À l’occasion, l’ensemble du mouvement ou un groupe particulier s’intègre à des plateformes temporaires visant à défendre des thématiques particulières.

Dans une logique de gouvernance horizontale, les membres de chaque groupe sont amenés à choisir et à développer leurs propres activités et actions en fonction de leurs envies et des possibilités de chacun. Dans le groupe étudié, ces activités sont principalement orientées vers les autorités publiques ou d’autres citoyens, et visent tour à tour à sensibiliser, mobiliser, créer du lien social, débattre et chercher des alternatives. Pour atteindre ces objectifs, les membres organisent et participent à des événements culturels engagés (conférences, débats ou projections) ainsi qu’à des actions ou manifestations, ils produisent des contenus et les publient sur divers supports, s’expriment dans les médias, font la promotion d’initiatives existantes, et mettent en réseau les acteurs concernés par des thématiques spécifiques. Du point de vue financier, les membres ne sont ni rémunérés ni liés à l’association par le paiement d’une cotisation.

¹³⁹ Que nous appelons parfois « mouvement », parfois « organisation », afin de briser la monotonie des analyses.

Ce terrain d'étude reflète, à nos yeux, une nouvelle vague de collectifs engagés, issue d'un mouvement de déconnexion progressive entre sphère associative et politique (caractère apartisan) et de dé-fédéralisation (indépendance, autonomie de décision, structures décisionnelles horizontales) (Ion, 2012). De plus, le caractère généraliste des thématiques abordées par le groupe civique nous apparaît comme un autre symptôme de cette nouvelle vague de collectifs engagés. En effet, au-delà d'une vision idéale du futur, cet aspect généraliste laisse toute latitude aux membres d'exprimer leur individualité à travers le choix des sujets à traiter et des actions à organiser.

2. Démarche méthodologique

Comme nous l'expliquions au chapitre précédent, les entretiens¹⁴⁰ menés au sein du premier terrain visaient à en apprendre davantage sur les pratiques médiatiques de jeunes adultes engagés dans un groupe civique. Plus précisément, nous avons abordé la façon dont chacun faisait usage des médias et de la technologie, tant dans ses activités avec chaque groupe civique dont il faisait partie, que dans ses activités quotidiennes en lien avec l'engagement citoyen ou politique. Ils ont été menés d'avril à juin 2017 auprès de quatre jeunes adultes engagés dans un groupe civique auquel nous appartenions.

D'une part, ces entretiens nous ont donné un aperçu des pratiques médiatiques liées à l'engagement civique des actrices et de l'acteur interrogé ; ils ont fait émerger des pratiques et points de vue différents au sein d'un milieu connu. Ceci nous a permis de nous décentrer, et ainsi de complexifier notre représentation des relations entre médias et engagement civique. Nous avons alors pu identifier plusieurs problématiques concrètes, issues du terrain, où se rencontraient l'engagement civique et les médias.

D'autre part, suite à un travail d'analyse, les pratiques médiatiques décrites par les jeunes adultes engagés ont été regroupées en catégories. Ces dernières sont autant de pistes à investiguer au sein du second terrain étudié. Par exemple, parmi les pratiques décrites, certaines recouvraient à la fois de la réception et de la production, à l'interface de l'individuel et du social, se rapprochant de la ratification (Denouël, 2011, 2014).

2.1. Prise de contact avec les personnes interrogées

Les quatre jeunes adultes rencontrés sont des personnes que nous connaissons personnellement, puisque nous étions – à l'époque – tous les cinq membres du même groupe civique. Nous les avons contactés de deux façons afin de leur demander un entretien dans le cadre de notre thèse. Soit nous leur avons envoyé un e-mail¹⁴¹ explicitant notre démarche et demandant un entretien. Soit nous avons eu l'occasion de leur en parler de vive voix lors d'un événement du groupe ; l'e-mail est alors intervenu dans un second temps pour clarifier notre demande.

Dans cet e-mail, nous faisions part de notre intérêt pour leur expérience de participant au sein de chacun des groupes à visées citoyennes ou politiques dont ils faisaient partie. Nous

¹⁴⁰ Une liste des entretiens est disponible dans le chapitre précédent (cf. chapitre 3).

¹⁴¹ Un exemple d'e-mail de contact est disponible en annexe : « Premier terrain : e-mail de contact, demande d'entretien (avril-juin 2017) ».

précisions que nous étions plus précisément intéressée par la façon dont ils utilisaient les médias et technologies, tant lors des activités de chaque groupe, que quotidiennement, dans leurs activités en lien avec leurs engagements. Nous reviendrons sur le vocabulaire utilisé dans la partie concernant le guide d'entretien (cf. infra).

L'e-mail les informait également de la durée de l'entretien, ainsi que de notre demande d'en réaliser un enregistrement audio. Par ailleurs, nous leur demandions de réaliser l'entretien chez eux, ou dans un lieu où ils avaient accès aux outils technologiques qu'ils utilisent. Cette demande visait à faciliter leurs souvenirs liés à l'utilisation de la technologie, mais aussi à leur permettre d'en faire usage, s'ils le souhaitaient, pour préciser leur explication.

Les quatre personnes contactées ont accepté de nous rencontrer. Ces rencontres se sont toutes réalisées en présentiel. Le premier entretien a été réalisé sur le lieu de travail de l'informatrice (dans une salle de réunion), les trois autres ont été réalisés au domicile des informatrices.

2.2. Guide d'entretien

Comme précédemment expliqué, les entretiens avaient comme but premier d'explorer les pratiques médiatiques mobilisées par de jeunes adultes dans le cadre de leurs engagements civiques au sens large. Il s'agissait de découvrir d'autres manières de fonctionner et d'approfondir notre compréhension des fonctionnements connus en les appréhendant à travers le point de vue d'autres jeunes adultes engagés. Pour mener à bien ces entretiens, nous avons rédigé un guide d'entretien¹⁴² qui a évolué au fil du temps (nous y reviendrons).

Lors de chaque entretien, nous commençons par expliquer notre démarche de la façon suivante (extrait du guide d'entretien) :

Je m'intéresse à ton expérience de participant-e au sein d'un (ou plusieurs) groupe-s à visées citoyennes ou politiques. Plus précisément, je souhaite que tu m'expliques la façon dont tu fais usage des médias et de la technologie, tant lors des activités avec le-s groupe-s dont tu fais partie, que quotidiennement, dans tes activités en lien avec ton (tes) engagement-s citoyen-s et/ou politique-s.

Concernant le vocabulaire utilisé, il visait à ouvrir le champ interprétatif des informateurs et tentait d'éviter l'écueil du jargon spécialisé. Par « usage des médias et de la technologie »¹⁴³, nous essayions d'orienter leur compréhension vers les dispositifs médiatiques au sens large, sans mobiliser le concept en tant que tel. Nous ne nous sommes pas limitée au terme « média » afin d'éviter que les jeunes adultes interprètent strictement cela comme « les médias de masse » (télévision, presse, etc.). Par ailleurs, nous avons mobilisé le terme « usage » afin d'éviter le terme « pratique » qui nous semblait moins courant. Le terme usage n'est donc pas entendu dans son acception spécialisée, liée à la sociologie des usages, qui renvoie à « l'analyse des interactions entre les individus et un objet technique, [...] en prenant en considération le

¹⁴² Le guide d'entretien est disponible en annexe : « Premier terrain : guide d'entretien ».

¹⁴³ A posteriori, il nous semble que parler plus simplement de « la façon dont ils utilisent les médias et technologies » pourrait être plus efficace que la formulation choisie à l'époque.

contexte et les relations socialisées autour de cet objet [mais où l]a focale est toujours mise sur la relation entre les individus et l'objet » (Tilleul, 2020, p. 66).

Mobilisant les termes « groupe·s à visées citoyennes ou politiques » et « engagement·s citoyen·s et/ou politique·s », nous souhaitons que les informatrices et l'informateur lient la question de l'engagement avec autant de lieux possibles, tout en étant consciente que notre focale restait attachée à ce que nous avons précédemment appelé l'engagement civique. Ce terme n'a pas été mobilisé car il apparaissait très spécialisé, et les termes « engagement citoyen » et « engagement politique » lui ont été préféré. De plus, nous avons choisi d'insister sur le fait que notre intérêt portait tant sur leurs activités liées aux groupes, que sur les activités quotidiennes en lien avec leurs engagements. Cette précision visait à ne pas restreindre les explications des informatrices et de l'informateur aux activités strictement liées aux groupes, mais aussi à leur utilisation plus personnelle des médias (p. ex., dans la façon dont ils s'organisent ou cultivent leurs intérêts liés à l'engagement).

Concernant la structure du guide d'entretien, elle visait à passer graduellement de la thématique générale de l'entretien (à savoir, l'engagement civique en général) à la description plus précise des pratiques médiatiques mobilisées. Cette transition a été réalisée en trois étapes : d'abord, identifier les initiatives auxquelles la personne participe ; puis, les activités réalisées au sein d'un groupe en particulier ; enfin, ce qu'une activité en particulier implique en matière d'usage des médias et de la technologie. Nous avons donc interrogé la place des médias et technologies dans les pratiques engagées au départ des activités civiques de chaque groupe. Ce choix était délibéré, plaçant la focale sur l'engagement civique, et non sur la technologie. Il s'agissait de voir comment les médias et technologies intervenaient au sein des pratiques engagées, et non l'inverse.

Concernant cette partie centrale, bien que les questions du « comment » (explicitation des pratiques) et du « pourquoi » (justification de celles-ci) figurent dans le guide d'entretien, seule la première a été mobilisée. En effet, nos questions oscillaient entre les activités générales réalisées avec le groupe (relevant du contexte d'engagement) et l'approfondissement des pratiques médiatiques personnelles des jeunes adultes (relevant du « comment »). Concernant le « pourquoi », nous avons pris en compte le fait que les justifications ont tendance à apparaître d'elles-mêmes ; les individus étant « généralement portés à expliquer leurs actions en les justifiant » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 60). Ces questions du « comment » et du « pourquoi » seront intégrées aux entretiens du second terrain. En effet, la première permettra de comprendre en finesse les pratiques médiatiques des jeunes adultes, et la seconde leurs conceptions du rôle des médias dans l'expérience collective et les valeurs qu'ils y attachent.

Chaque entretien a été clôturé par deux questions portant sur l'identité des informatrices et de l'informateur : « Quel âge as-tu ? » et « Où te situes-tu par rapport à ces cinq expériences de la vie : quitter la maison parentale, finir l'école, entrer sur le marché du travail, se marier, et avoir des enfants ? ». La première question relève d'une donnée démographique simple et objective. La seconde vise à caractériser la personne par rapport aux expériences-clés en transition chez le jeune adulte (Flanagan et al., 2009).

Enfin, nous avons demandé aux informatrices et à l'informateur de nous citer les autres initiatives à visées citoyennes ou politiques qu'ils connaissent. Ceci nous a permis de compléter nos pistes d'espaces d'engagement civique où mener notre second terrain, en addition des lieux où les jeunes adultes interrogés s'engagent effectivement, lieux qui ont été approfondis durant l'entretien.

2.3. Évolution du guide d'entretien

Nos conceptions des « médias et technologies » ou des « dispositifs médiatiques » (cf. chapitre 1), et des activités composant l'engagement citoyen, civique ou politique, ne recouvraient pas nécessairement celles des personnes rencontrées au fil des deux terrains. Les entretiens nous ont permis de déceler des écarts entre leurs conceptions et les nôtres, conduisant à des ajustements.

Lors du premier entretien (Z1) réalisé avec Thomas, et de sa retranscription, nous avons senti que l'informateur restait focalisé à un niveau de description portant sur la communication externe des groupes civiques évoqués. Il interprétait nos questions sur « les médias et la technologie » comme une demande de détailler les stratégies de communication externe et de promotion des actions de chaque groupe. Bien que cette interprétation puisse révéler un intérêt particulier de l'informateur pour ce type de stratégies, ce biais entravait notre collecte de matériau lié à d'autres niveaux de pratiques. Par exemple, Thomas ne pensait pas à mentionner les réunions régulières du groupe dont nous étions tous deux membres parmi la liste de ses activités civiques ; ces réunions constituaient pourtant le type d'activité le plus stable de notre groupe, et impliquaient diverses pratiques médiatiques personnelles et collectives. Au cours de l'entretien, nous avons donc plus directement interrogé l'informateur sur ses pratiques médiatiques personnelles ainsi que sur les pratiques de communication interne des groupes dans lesquels il était engagé afin d'obtenir des informations au-delà de la communication externe.

Outre le possible intérêt spécifique de Thomas pour les stratégies de communication externe et de promotion d'actions spécifiques, cette tendance pouvait révéler une fragilité de notre guide d'entretien. En effet, le passage trop rapide des activités d'un groupe à ce que chacune implique en termes de pratiques médiatiques semblaient entraîner l'informateur à nous parler du « plus évident » (p. ex., pour Thomas, la communication externe), oubliant les activités relevant d'expériences plus habituelles ou communes. Une ligne intermédiaire a donc été ajoutée au guide d'entretien. Puisque les réponses à la question « Quelles sont les activités de ce groupe ? » relevaient davantage de l'identification de projet, celle-ci a été suivie d'une question intermédiaire de spécification : « Quelles activités plus circonscrites sont liées à ce projet ? ». La question sur les implications en matière d'usage des médias et de la technologie étant alors posée pour chacune des activités circonscrites.

Cette modification du guide d'entretien a permis de recentrer la focale des entretiens sur leurs pratiques médiatiques en lien avec leur engagement, évitant l'écueil de considérations vagues sur les activités du groupe dans son ensemble. Ainsi, dès l'entretien suivant (Z2), Agathe a davantage centré ses réponses sur ses pratiques médiatiques personnelles en lien avec l'engagement.

Par ailleurs, au fur et à mesure, des thématiques ont émergé des entretiens. Celles-ci ont pu servir de sujet de relance, à creuser, lors des entretiens suivants. Il est apparu que les médias et la technologie étaient utilisées à diverses fins liées à l'engagement : communiquer avec le public et/ou sur les actions du groupe, communiquer/s'organiser entre membres, s'organiser durant l'action en tant que telle, cultiver ses intérêts engagés, entretenir le contact avec d'autres membres du groupe, et créer/produire du contenu. Afin d'approfondir notre compréhension des pratiques mises en œuvre, et de diversifier les points de vue les concernant, nous avons questionné les informatrices suivantes à ces sujets.

Cette manière de faire évoluer le guide d'entretien, au fil du terrain, relève d'une démarche d'échantillonnage théorique ; les relances étant orientées afin de compléter ce que nous savions déjà. Les catégories découlant de l'analyse de ces entretiens sont de nature « trans-individuelles » ; elles ne portent pas sur les individus, mais sur les différentes façons de concevoir l'objet.

2.4. Traitement des entretiens

Dans le cadre du premier terrain, les entretiens portaient sur deux sujets : les pratiques médiatiques et les lieux d'engagement civique. Ces deux sujets ont été traités de façon différente.

D'une part, afin de faire émerger des catégories de pratiques médiatiques du matériau collecté, nous avons d'abord identifié les verbes d'action renvoyant aux médias et technologies au sein de chaque entretien, et nous avons isolé les sections de phrases associées (incluant, p. ex., l'objet de cette action, son objectif). Ces extraits ont été regroupés – de façon inductive – en différentes catégories¹⁴⁴, centrée à la fois sur la nature de l'action médiatique (différenciant, p. ex., recevoir, transmettre, créer) et sur l'intention liée au contenu (p. ex., informer, analyser, mobiliser, etc.). De nombreuses catégories ont découlé de ce premier codage. Il s'agit des dix-sept catégories suivantes :

- suivre l'actualité (engagée) et être au courant des actions prévues ;
- transmettre, relayer, partager des informations – dont du contenu analytique, de sensibilisation et d'actualité ;
- partager des informations sur des actions futures ;
- communiquer et transmettre des informations sur les réunions ;
- passer du contenu d'une plateforme médiatique à une autre ;
- assister à des réunions, s'informer via ce réseau et agrandir son réseau ;
- s'exprimer sur ce qui a été envoyé ou dit, réagir à cela, commenter, prendre des décisions ;
- produire du contenu lié à la mobilisation, aux réunions et à l'agenda ;
- produire du contenu analytique ou argumentatif, être interviewé, utiliser la notoriété des médias ;

¹⁴⁴ Un extrait du cahier dans lequel nous avons analysé les entretiens est disponible en annexe : « Premier terrain : exemple d'analyse du matériau empirique ».

- discuter du contenu à publier sur les pages officielles ;
- organiser, coordonner une action, un groupe ;
- agir, interpeller les autorités, alerter l'opinion publique ;
- entretenir son réseau personnel ;
- utiliser la technologie en réunion ;
- modérer, gérer l'adresse e-mail d'un groupe, sa page Facebook ;
- créer des plateformes en ligne ; se connaître, gérer son temps.

Cette première catégorisation était peu aboutie. De ce fait, dans un deuxième temps, nous avons réexaminé ces dix-sept catégories afin de faire disparaître les catégories redondantes et de monter en généralité. Six catégories découlent de cette seconde vague de codage : (1) gérer les sollicitations médiatiques reçues via différents canaux à l'échelle individuelle et collective, (2) choisir des moyens médiatiques adaptés à l'objectif des échanges (et aux personnes visées), (3) connaître l'actualité, les problématiques civiques et l'agenda engagé, (4) créer et entretenir des liens sociaux entre individus et entre groupes engagés, (5) produire des contenus (et des canaux de diffusion) de différents niveaux de complexité, et (6) assumer l'identité collective du groupe. Nous reviendrons sur celles-ci dans la section suivante (cf. infra).

D'autre part, afin de développer une vision plus complète du paysage des groupes civiques, nous avons demandé aux informatrices et à l'informateur de citer les collectifs citoyens et politiques dont ils étaient personnellement membres ainsi que ceux où il leur apparaissait probable de rencontrer des jeunes adultes. Sur base de ce matériau, nous avons isolé les extraits au sein desquels les informatrices et l'informateur évoquaient de tels lieux. Les extraits sélectionnés relevaient soit du type de lieu (p. ex., les jeunesses politiques), soit d'une appellation spécifique (p. ex., le COMAC, c'est-à-dire l'organisation étudiante du parti politique PTB), et s'étendaient à toute information de catégorisation (p. ex., lorsque l'informateur justifie son choix de catégoriser un groupe particulier dans le paysage civique). Des recherches documentaires complémentaires ont été menées sur les pages web officielles de ces groupes, afin d'obtenir davantage d'informations sur les groupes cités (p. ex., sur la thématique dont ils traitent, leurs missions, leur public, leur fonctionnement interne, etc.). Ce travail d'analyse nous a permis de construire une typologie des lieux d'engagement (autour de sept caractéristiques), et de nous baser sur celle-ci pour choisir notre second terrain de recherche (cf. infra).

Dans ce premier terrain, nous n'atteignons pas encore pleinement l'analyse de l'expérience vécue des acteurs et actrices, annoncée dans notre positionnement méthodologique général (cf. chapitre 3). Les catégories générées ici s'attachent à un niveau de description relativement factuel (décrivant ce que font les acteurs, avec quels outils). À l'intérieur de ces catégories plus factuelles apparaissent des éléments liés à l'expérience, au vécu des informateurs et informatrices. Ce niveau expérientiel sera davantage investi au cours de notre second terrain.

3. Les pratiques médiatiques des jeunes engagés : analyse des entretiens

Les entretiens nous ont permis de découvrir et d'approfondir les pratiques médiatiques mobilisées par les jeunes adultes interrogés dans le cadre de leurs divers engagements civiques.

Nous détaillerons ici l'ensemble des problématiques, au croisement de l'engagement civique et des médias, issues de l'analyse de ces entretiens. Six catégories découlent de nos analyses : (1) gérer les sollicitations médiatiques reçues via différents canaux à l'échelle individuelle et collective, (2) choisir des moyens médiatiques adaptés à l'objectif des échanges (et aux personnes visées), (3) connaître l'actualité, les problématiques civiques et l'agenda engagé, (4) créer et entretenir des liens sociaux entre individus et entre groupes engagés, (5) produire des contenus (et des canaux de diffusion) de différents niveaux de complexité, et (6) assumer l'identité collective du groupe. Une septième catégorie qui émerge du matériau, mais ne concerne pas spécifiquement les pratiques médiatiques, est la capacité à gérer son investissement dans la vie civique.

3.1. Gérer les sollicitations médiatiques reçues

Le premier type de pratique relève de la gestion des sollicitations médiatiques liées à l'engagement. Ces sollicitations sont soit adressées à l'individu, soit au groupe civique. Elles peuvent être reçues via différents canaux : les e-mails, les réseaux sociaux, les applications de discussion, le téléphone (appel ou SMS).

D'une part, de nombreuses sollicitations individuelles sont échangées en interne, via la liste de diffusion des membres de la locale. Celle-ci permet aux membres de se solliciter mutuellement à propos de différents sujets, dont les réunions (p. ex., la rédaction du futur ordre du jour), l'organisation concrète d'actions, la prise de décisions, l'invitation à des événements, etc. Ces sollicitations se mêlent à des contenus informatifs touchant, entre autres, à des initiatives extérieures, des articles, des réflexions personnelles sur des sujets civiques. Face à cela, des membres témoignent d'un sentiment de sur-sollicitation. Thomas explique : « le bureau [du mouvement] se coordonne avec pléthore de mails [...], la locale se coordonne avec une pléthore de mails », l'ordre du jour de la prochaine réunion est envoyé et « les gens font leurs remarques » (Thomas, TLE-9¹⁴⁵). De ce fait, certains mettent en place des stratégies individuelles, dont Émilie, qui programme un tri automatique de ses e-mails civiques et les consultent uniquement à certaines occasions. Elle en cite quelques-unes : « quand je vois qu'il y [en] a beaucoup, quand je vais préparer une réunion, je clique seulement sur les sous-groupes dont j'ai besoin et je m'informe, je regarde juste les titres des mails, et je regarde s'il y a un truc auquel je dois réagir, que je dois relayer, ou que je dois savoir » (Émilie, TLE-61). Émilie explique également qu'elle préfère dédier un canal à un type de sollicitations, afin de ne pas être en permanence exposée à tous les types de sollicitations : « [...] je préfère tout concentrer au même endroit, et séparer les médias pour pas toujours être sollicitée par plein de trucs. Je me connecte à un truc, je sais que j'aurai tel type d'informations, tel type de conversations. » (Émilie, TLE-60). Agathe adopte un comportement similaire, appréciant que la plupart des communications internes au groupe soient transmises par e-mails, car ce mode de communication en différé lui permet d'« aller voir les mails si elle a envie, ou si elle a du temps et de l'attention à y consacrer », contrairement au téléphone qui permet « d'être joignable

¹⁴⁵ Signification du code : « TLE », car il s'agit du document regroupant les retranscriptions de « tous les entretiens » du premier terrain, suivi d'un chiffre indiquant le numéro de page du document.

rapidement, facilement » et qui est « beaucoup plus intrusif » ; à ce propos, elle conclut que l'utilisation des emails plutôt que du téléphone lui « permet d'avoir une certaine tranquillité et de vivre bien [son] engagement dans le mouvement » (Agathe, TLE-29). Le sujet de la « sur-sollicitation » est aussi abordé collectivement : « quelqu'un va dire : "On s'envoie trop de mails. On devrait plutôt le faire [...] quand c'est vraiment important, et le reste on le garde pour soi". » (Thomas, TLE-9). À ces sollicitations entre membres se joignent quelques e-mails de l'organisation centrale, concernant des activités transversales ou celles d'autres groupes locaux et thématiques du mouvement.

D'autre part, la gestion des sollicitations médiatiques s'avère nécessaire à l'échelle du groupe civique : des sollicitations collectives – visant l'entité « groupe » – proviennent d'individus isolés (souhaitant faire part de leurs opinions ou s'engager au sein du groupe), d'autres groupes civiques (pour être le relai de leurs activités ou pour établir un partenariat) et de journalistes (voulant réaliser une interview). Elles sont reçues sur un canal collectif (p. ex., l'adresse e-mail de contact du groupe ou sa page Facebook) et gérées par des membres responsables de ce canal, ou sur le canal individuel d'un membre qui les relaie ensuite à l'ensemble du groupe. Ces sollicitations sont parfois à l'origine de discussions, y compris via la liste de diffusion, lorsque les membres du groupe doivent s'accorder sur une réponse collective. Cette dimension sera plus particulièrement développée dans le sixième type de pratique, à savoir « assumer l'identité collective du groupe ».

3.2. Choisir des moyens adaptés à l'objectif des échanges

Un deuxième type de pratique relève du choix de moyens adaptés à l'objectif des échanges médiatiques (et aux personnes visées). Les membres du groupe civique utilisent les médias pour s'organiser collectivement et pour sensibiliser leurs contacts à des problématiques civiques.

Concernant l'organisation collective, les échanges sont variés et permettent aux membres de résoudre des questions organisationnelles simples et complexes, allant de la confirmation d'une date de réunion par téléphone ou par e-mail, à l'organisation d'une action, en présence ou à distance, via un éditeur de texte collaboratif en ligne. Pour certains types d'échanges, les membres semblent soucieux de ne pas déclencher de longs échanges par écrit. Par exemple, Émilie souligne que les interactions écrites (forums, échanges par e-mail) ne sont pas adaptées au débat d'idée (Émilie, TLE-55) :

[...] je me dis de plus en plus [que] je vais essayer d'utiliser les mails seulement pour ce qui est plutôt pratico-pratique, et plus de discussions, plus de débats par mail ou par écrit quoi. Autant le faire [...] de visu, voire même par téléphone, et encore, par téléphone ça peut aussi durer des heures. Sinon ça te bouffe ton temps, tu fais plus que ça, et puis tu te demandes si t'as avancé.

De son côté, lorsqu'il doit prendre une décision, Thomas trouve qu'il est plus efficace d'en discuter en face-à-face ou par téléphone, avec des membres ciblés, plutôt que par e-mail, pour obtenir des réponses pertinentes à ses questions : « on [ne] va pas en débattre par mails, on va en débattre directement par téléphone. L'idéal, c'est de le faire "en live", mais on [ne] peut pas

toujours le faire » (Thomas, TLE-10). Il note cependant que le groupe peut être « assez inefficace », car ses membres utilisent fréquemment les e-mails pour prendre des décisions, ce que confirme Agathe, qui précise qu'il s'agit souvent de « décisions qui ne sont pas cruciales », tout en notant que cette distinction est « tout à fait arbitraire » (Agathe, TLE-27-28).

Peu de dispositifs médiatiques sont utilisés dans le contexte particulier des réunions. Un *flip-chart* (tableau de papier) sert à inscrire l'ordre du jour, tandis que l'ordinateur ou des feuilles de papier sont utilisées par la personne volontaire en charge du compte rendu. Par contre, la dimension médiatique se situe en amont et en aval, dans la préparation collective et la diffusion du compte rendu. D'une part, l'ordre du jour est établi via des échanges de courriels envoyés à la liste de diffusion des membres ou individuellement, mais aussi à travers le site web participatif et, parfois, grâce à des appels téléphoniques. D'autre part, les comptes rendus des réunions sont diffusés via la liste de diffusion des membres et sur un site web participatif.

Par ailleurs, les membres utilisent les médias à l'échelle individuelle pour sensibiliser leurs contacts à des problématiques civiques via la publication ou le partage d'articles, de cartes blanches, de vidéos, etc. Ils les mobilisent aussi plus concrètement en faisant la publicité d'un événement engagé sur Facebook, en remplaçant leur photo de profil par une image engagée, etc. À côté de cela, les publications sur des canaux collectifs – dont la page Facebook ou le site web du groupe – visent plus largement à interpeller les autorités politiques ou à alerter l'opinion publique. Les contenus d'une plateforme sont republiés sur d'autres afin d'en maximiser la portée. Ces publications et partages mettent en valeur le travail de l'organisation, mais aussi des contenus extérieurs en accord avec les valeurs et la ligne éditoriale du mouvement. Manon et Thomas, les « responsables médias » de la locale, expliquent qu'ils distinguent les contenus publiés sur la page Facebook du groupe de ceux diffusés sur leur espace personnel. Thomas développe (Thomas, TLE-18) :

[...] mon compte Facebook personnel, à la fois c'est un relai des publications des associations dans lesquelles je suis, et à la fois, c'est un relai où je me permets de partager des positions et des articles qui ne sont pas forcément dans la ligne éditoriale des différentes pages Facebook que j'administre, mais avec un but de sensibiliser mes contacts.

Ils utilisent leur compte personnel pour partager des contenus qui les intéressent, mais qui ne sont pas pertinents avec la ligne du mouvement.

3.3. Connaître l'actualité et l'agenda engagé

Facebook est au centre des pratiques informationnelles des informatrices et de l'informateur. Le réseau socionumérique est perçu comme utile car il trie l'information (Thomas, Manon), mais a pour inconvénient de créer un « effet bulle » (Thomas). Le fil d'actualité de Facebook est la porte d'entrée des militants vers les contenus des médias traditionnels ou alternatifs (p. ex., via des contenus partagés par leurs « amis », ou issus de pages qu'ils ont « likées »). Agathe développe (Agathe, TLE-44) :

[...] c'est uniquement par les réseaux sociaux que je suis l'actualité. [...] Uniquement Facebook. [...] je suis les médias [...] la page du « Monde », [...] du « Courrier International », [...] puis « Mr Mondialisation » qui relaie aussi beaucoup des journaux alternatifs. [...] c'est pour moi mon lieu central. Comme ça je ne vais pas voir sur chaque site des journaux, mais dans mon fil d'actu [...].

Facebook permet, en outre, de se tenir au courant de l'agenda engagé (p. ex., les actions prévues et leurs modalités pratiques) en étant ami avec des personnes engagées, en « likant » des pages au contenu engagé, ou en se faisant inviter à des événements.

Par ailleurs, d'autres espaces médiatiques permettent de s'informer, principalement en traitant les e-mails reçus. Comme nous le mentionnions précédemment, les membres s'informent entre eux par le biais de la liste de diffusion de la locale. Outre celle-ci, Agathe est abonnée à des newsletters d'associations engagées et à la liste de diffusion d'un groupe d'action directe non-violente. Ces e-mails lui permettent d'être au courant des actualités de ces lieux engagés, sans pour autant y investir beaucoup de temps.

Les membres qui rédigent du contenu analytique consultent le site web de l'organisation pour se rappeler de ses principes fondateurs, et recourent aux savoirs de membres experts de l'organisation (identifiés par « bouche-à-oreille » et sollicités par e-mail) ainsi qu'aux expériences et témoignages recueillis (p. ex., lors de tournées de quartier) pour nourrir leur argumentaire (Thomas, TLE-7-8).

Enfin, à côté de l'information médiée, les jeunes adultes s'informent et cultivent leur engagement en assistant aux réunions, événements ou formations, organisés par des groupes au sein desquels ils sont investis ou par d'autres organisations. Leur réseau social (humain) leur permet également d'être informés. Par exemple, bien qu'Émilie ne participe pas aux réunions d'un groupe dont elle est adhérente, elle reste informée de ce qui s'y passe grâce à ses discussions avec un membre très impliqué (Émilie, TLE-50-51) :

Je suis adhérente [à un groupe civique], mais là, je suis de très loin. Je ne suis pas allée à la dernière AG ; j'aurais bien voulu mais je n'ai pas pu. Mais je ne vais pas spécialement aux réunions générales, centrales. Je suis de loin et comme je côtoie [quelqu'un] qui lui est très actif dans le mouvement, ça me permet d'être au courant de ce qui se passe.

De plus, leur intérêt pour les questions politiques se traduit également dans les discussions qu'ils ont au quotidien (Manon-109-110) :

[...] je discute beaucoup avec les gens et c'est vrai que, si j'ai des amis engagés, on va boire un verre : « Oh t'as entendu tel truc ?! ». Ça se passe comme ça. [...] c'est aussi une façon de m'informer. [Quand] je vivais encore avec mon papa qui, lui, écoute le journal parlé tous les soirs [...] c'est vrai que, quand on se croisait à la maison, il y avait, au-delà des discussions « comment ça a été ta journée » et tout ça, parfois, il y avait des discussions sur l'actualité et sur la politique. Surtout qu'on n'est pas

toujours d'accord des choses, de la manière dont elles se passent. Avec mon frère c'est comme ça aussi [...] on discute dans la voiture.

Les façons dont les jeunes adultes interrogés s'informent et se tiennent au courant sont ancrées dans leurs cercles sociaux (médiatisés ou non). Leurs pratiques informationnelles semblent davantage relever d'une démarche de traitement des informations reçues, pouvant être reliée à la notion d'organisation (Fastrez & De Smedt, 2012), que de recherche d'informations, proche de la navigation (Fastrez & De Smedt, 2012). Se pose alors la question de l'entretien de leur réseau social personnel (entendu ici dans le sens « humain » et non « technologique », bien que le second puisse faciliter la gestion du premier). En ce sens, nous pouvons rapprocher le fait d'entretenir son réseau et celui de s'informer.

3.4. Créer des synergies entre individus et collectifs

La création de synergies prend place tant à l'échelle individuelle que collective. D'une part, les médias permettent de renforcer les liens sociaux avec des individus sensibles aux mêmes causes. Par exemple, Agathe a créé un groupe Facebook rassemblant des amis engagés et leur permettant de se coordonner pour aller ensemble à des événements civiques. Elle développe (Agathe, TLE-37) :

[...] quand on fait une action, [...] je préfère y aller avec [...] des amis proches [ou des] connaissances, ce qui permet de renforcer les liens des réseaux, parce que je pense que c'est hyper important de créer des liens [...] dans la vie [...]. [...] ça permet d'après aussi aller boire un verre, de discuter de ce qui a été fait. Donc c'est vraiment toujours beaucoup plus chouette.

D'autre part, à l'échelle collective, les médias permettent à différents groupes d'allier leurs forces autour d'actions communes en facilitant leur prise de contact et leur coordination. Émilie souligne : « Internet [...], ça permet de faire beaucoup de réseaux, et d'aller vers des groupes nouveaux, [...] de faire [...] des nouvelles connaissances, des nouveaux liens » (Émilie, TLE-87-88). Elle note cependant que ces nouvelles possibilités représentent un challenge en matière de temporalité et de masse de contenus à traiter : « ça accélère aussi beaucoup de prises de décisions, et [...] tu as beaucoup plus à traiter que si tu faisais juste en réunion. Et donc ça peut être plus épuisant. [...] Et il faut arriver à gérer. » (Émilie, TLE-88). La création de synergies est donc conditionnée à l'une des pratiques précédentes, à savoir la gestion des sollicitations médiatiques reçues.

3.5. Produire des contenus (et des canaux de diffusion) de complexité variée

Les informatrices et l'informateur produisent des contenus qui diffèrent en nature et en niveau de complexité. Ces contenus sont de nature pratique (liés à la mobilisation, aux événements, aux réunions, etc.) ou idéologique (relatifs à l'analyse politique, à l'argumentation, etc.). Ils peuvent demander un investissement faible, lorsque l'individu exprime une réaction au contenu produit par un tiers et qu'un ensemble de paramètres sont pris en charge (et déterminés) par la plateforme de diffusion utilisée : par exemple, le « like », le relai, la transmission, le partage de contenu. Ces contenus peuvent demander davantage d'investissement, lorsque la réaction est

accompagnée d'un message : le commentaire, le partage avec commentaire, ou la réponse. Enfin, certains actes relèvent de la création : la production de contenu lié aux réunions et à la mobilisation (relevant de la coordination d'un groupe ou d'une action) et de contenu analytique ou argumentatif (relevant de l'idéologie). Ces productions créatives peuvent être diffusées en différents lieux suivant l'objectif et le public visés (cf. supra).

Par ailleurs, il est nécessaire de créer ou de paramétrer différentes plateformes médiatiques pour faire exister le mouvement en ligne, et parfois hors-ligne (p. ex. via la création de visuels). Le groupe civique étudié possède un site web traditionnel et un autre participatif, une page Facebook, une adresse e-mail de contact, une liste de diffusion rassemblant les membres du groupe et une autre étendue aux sympathisants. La mise en place et la gestion de tels canaux nécessite de mobiliser des compétences spécifiques (p. ex., des compétences techniques en création de site web). Certains membres dotés de compétences techniques en création mobilisent celles-ci de façon ponctuelle afin de créer ou paramétrer ces espaces numériques. Émilie explique (Émilie, TLE-53) :

[...] au niveau du mouvement central, il y a [quelqu'un qui s'y connaît en informatique] qui a créé la [mailing] list à partir du logiciel sympa. Et [...] il y a une ou deux personnes du groupe [local] qui sont administrateurs de la liste et qui peuvent ajouter ou enlever des adresses.

Cependant, il arrive que le groupe sollicite l'intervention de personnes extérieures – issues de leur réseau – lorsque ces talents ne sont pas disponibles en interne. Par exemple, Émilie a demandé à une connaissance de l'aider à réaliser l'affiche d'un événement : « c'est une amie à moi qui est engagée aussi dans d'autres groupes [...], je sais bien [...] qu'elle avait déjà fait des affiches, et donc je lui ai demandé personnellement [...] si elle pouvait le faire » (Émilie, TLE-63). Elle précise que ce type de demande est possible car « on se connaît entre groupes et entre militants, donc [...] on connaît les personnes ressources », ce qui renvoie à la capacité de créer des synergies entre individus engagés (cf. supra). De plus, elle note que les tâches assumées par des personnes extérieures doivent être d'envergure limitée : « ça marchait bien [...] de faire [...] des petites tâches qui prennent pas trop de temps, mais sur lesquelles tu peux mobiliser des personnes spécifiques. » (Émilie, TLE-63).

3.6. Assumer l'identité collective du groupe

Certaines activités amènent les informatrices et l'informateur à assumer l'identité collective de leur groupe. Il s'agit, par exemple, de l'animation de leur page Facebook, de la gestion de leur site web ou de la rédaction de la *newsletter* adressée aux sympathisants. Ces tâches médiatiques récurrentes sont endossées de façon continue par certains membres ou redistribuées ponctuellement entre eux. Bien que les contenus publiés soient relativement libres et peu discutés au sein du groupe, ces productions doivent s'inscrire dans la ligne éditoriale de l'organisation et – concernant les publications Facebook – respecter des règles établies par le premier *community manager*.

Cependant, le processus éditorial relatif aux réseaux socionumériques s'avère assez désorganisé : « [d]ans les faits, les gens [ne] suivent pas les règles, ils postent n'importe comment, ça en énerve certains [...] c'est plutôt une gestion de "chacun tire son plan" et parfois, "ex-post", on se corrige » (Thomas, TLE-11). Il est alors nécessaire d'oser prendre la parole au nom du groupe, face au grand nombre de personnes qui suivent l'organisation en ligne. Selon Thomas, cela demande « une formation technique » (comment publier ?) « et sociale » (que publier, et quand ?) (Thomas, TLE-12). C'est aussi avoir le sens de l'actualité : « être à l'affût de ce qui se passe et [...] relayer des articles ou des événements qui sont en lien avec les sujets que suit [le mouvement], et pouvoir les poster sur Facebook en temps et en heure utiles » (Manon, TLE-99-100).

Des demandes plus ponctuelles émergent par e-mail ou lors d'activités, quand un journaliste souhaite obtenir une interview. À ce sujet, Manon – qui est par ailleurs « responsable médias » et publie sur la page Facebook du groupe – signale : « Moi, je ne suis pas à l'aise de parler [aux journalistes], donc c'est d'autres personnes que moi qui parlent » (Manon, TLE-105). Agathe ajoute : « parfois on ne fait pas d'interview parce que personne n'accepte de parler sur ce sujet-là. [...] on est sollicité sur des sujets auxquels personne ne se sent capable ou habilité à répondre, ni compétent » (Agathe, TLE-36). Ces situations, où des membres doivent assumer l'identité collective du groupe, sont susceptibles de générer de l'inconfort (malaise) chez l'individu, voire un sentiment d'incompétence.

3.7. Gérer son investissement dans la vie civique

Une dernière catégorie qui émerge du matériau empirique – mais s'avère plus éloignée des pratiques médiatiques – est la capacité des individus à gérer leur investissement dans la vie civique. Les informatrices et l'informateur s'engagent, de façon simultanée ou alternative, dans plusieurs groupes civiques. Leur engagement fluctue entre ces groupes, car il n'est pas possible d'être partout à la fois. Agathe souligne plus particulièrement l'importance de faire des choix (Agathe, TLE-38) :

[Cette action directe non-violente] ? Je vais suivre ça de près. Évidemment, j'aimerais m'investir, mais il y a beaucoup de choses... Et donc, du coup, c'est vrai que je suis un peu frustrée parce [qu']il y a vraiment plein de choses dans lesquelles j'aimerais m'engager, mais je n'ai pas le temps. Et donc, il faut choisir, [...] il faut faire des choix, on nous le répète depuis qu'on est petit, et c'est vrai, [...] et c'est difficile de renoncer.

Donc, [cette action], je n'aurai pas le temps de m'impliquer dedans. En fait, [...] j'ai un agenda très rempli, je ne sais pas comment ça se fait, mais je ne sais pas m'engager 100% dans tout. Donc j'ai fait le choix stratégique de suivre superficiellement un peu plein de choses parce que j'aime bien savoir ce qui se passe, et puis donc je peux donner de l'énergie de façon ponctuelle plutôt que suivre un projet et ne pas savoir ce qui se passe ailleurs.

La première moitié de cet extrait permet de souligner la dimension émotionnelle de l'engagement. Les choix posés vis-à-vis des activités civiques, font l'objet d'envies et de

frustrations. Elle révèle également la réflexivité dont font preuve les personnes engagées, et leur cheminement, leur apprentissage, dans la façon de « bien vivre » leur(s) engagement(s). La seconde moitié de l'extrait montre la façon dont les jeunes adultes, à travers leurs pratiques médiatiques, peuvent garder un lien avec des projets qui leurs tiennent à cœur, mais dans lesquels ils ne sont pas en capacité de s'investir.

3.8. Apports de ces catégories empiriques pour la suite du travail

La définition de ces sept catégories nous a permis de développer une connaissance approfondie des pratiques médiatiques mobilisées par de jeunes adultes dans le cadre de leurs divers engagements civiques. Ces catégories – descriptives – sont autant de « lieux » où chercher, et à partir desquels interroger le vécu des acteurs et actrices du second terrain.

Par exemple, la cinquième catégorie met en lumière la production de contenu d'un niveau de complexité très faible (p. ex. le « like ») conditionnée à la réception d'un contenu produit par un tiers. Ceci nous amène à envisager l'existence de pratiques médiatiques à l'interface de la réception et de la production. À nos yeux, celles-ci pourraient être qualifiées de pratiques de « diffusion », bien que cette appellation soit déjà usitée de diverses manières en SIC et ailleurs. Nous y incluons des activités comme le « like », la citation, le partage, le commentaire et le transfert.

Cette catégorie est proche de la « ratification », théorisée par Julie Denouël (2011, 2014) dans le cadre de son travail sur l'identité numérique. La ratification rassemble des activités numériques « dont le "like" est sans doute l'expression la plus répandue et la plus simple » (2014, p. 213). Selon Denouël, la ratification relève des « pratiques de soi à travers autrui, s'organisant dès lors par le prisme de procédures de reconnaissance » (2011, p. 81 l'auteure accentue). Il ne s'agit donc pas uniquement de viser à informer les autres, mais aussi de rechercher des « marques de reconnaissance » (Denouël, 2011, p. 82) :

[Ces marques] valident, alimentent et confortent le processus d'estime de soi, et ce à deux niveaux. D'une part, elles favorisent l'estime sociale de soi en tant qu'elles ratifient et légitiment la position de producteur d'information dans la sphère d'activité médiatique numérique. D'autre part, elles soutiennent l'estime subjective de soi à travers laquelle chaque producteur « exprime le besoin d'être reconnu comme cet individu particulier (qu'il est) dans la vie ordinaire sous le masque des différentes identités (qu'il porte) dans l'interaction sociale » (Renault, 2004, p. 80).

L'appellation « diffusion » permet de souligner que cette activité n'a pas nécessairement un sens « positif » de reconnaissance et de validation (comme la ratification), mais peut également viser la critique (p. ex., lorsqu'il s'agit de dénoncer le message partagé), l'humour (dont la moquerie), etc. Telle que nous l'entendons ici, la diffusion est l'ensemble des activités où l'individu s'exprime en interaction avec un message médiatique produit par un tiers. Son rapprochement avec les marques de ratification permet d'attirer notre attention sur les dynamiques individuelles et sociales qu'elle sous-tend. Au cours de la diffusion, l'individu mobilise les conventions sociales de sa communauté (dimension sociale) et construit son

identité (dimension individuelle). Ces dimensions seront investiguées au cours du second terrain.

4. Les lieux d'engagement : analyse des entretiens et recherches documentaires

La section abordera, d'une part, la construction d'une typologie des lieux d'engagement et, d'autre part, l'explicitation du choix de notre second terrain, dans la continuité du premier terrain, sur base de cette typologie.

4.1. Comment décrire le paysage des collectifs civiques ? : construction d'une typologie des lieux d'engagement

Lors des entretiens, nous avons eu l'occasion de relever l'existence de nombreux lieux d'engagement citoyen ou politique. D'une part, les jeunes adultes rencontrés étaient amenés à s'exprimer sur les groupes dans lesquels ils étaient eux-mêmes engagés. D'autre part, en fin d'entretien, nous leur demandions de citer des initiatives à visées citoyennes ou politiques dans lesquelles s'engageaient possiblement d'autres jeunes adultes. Sur base de ces pistes, nous avons vérifié et étayé les informations reçues via des recherches documentaires menées sur les pages web officielles des groupes cités. Cette démarche de recherche s'est avérée particulièrement nécessaire pour les plateformes regroupant différents acteurs (individus ou groupes) autour de thèmes généraux (p. ex., la solidarité internationale) ou spécifiques (p. ex., les traités internationaux de libre-échange en cours de négociation). Notre objectif était de mieux comprendre le « paysage » des collectifs civiques, et de choisir où réaliser notre second terrain.

D'abord, les informatrices et l'informateur font partie de groupes civiques variés, mais sont tous situés en dehors de la sphère politique institutionnelle. En d'autres mots, ils ne sont pas membres de partis politiques, de jeunesse politiques ou de syndicats. Ils identifient néanmoins ces lieux comme de potentiels lieux d'engagement où trouver de jeunes adultes. Les groupes au sein desquels les jeunes adultes rencontrés s'engagent – et qu'ils reconnaissent comme citoyens ou politiques – sont multiples. Il s'agit de groupes de citoyens ou de plateformes temporaires, formés en réaction à une problématique sociale ou politique (p. ex., en réaction à une décision politique locale relative à l'urbanisme, ou à un traité international de libre-échange). Ces groupes temporaires incluent des groupes affinitaires réalisant des actions de désobéissance civile. Il s'agit également de groupes, plus ou moins institutionnalisés, destinés à perdurer dans le temps. Ces groupes portent sur des thèmes divers, comme l'économie, la solidarité internationale, l'agriculture, la consommation durable (p. ex., un groupe d'achat commun ou une association pour le maintien de l'agriculture paysanne), le folklore, etc.

Lorsqu'ils identifient plus généralement des lieux d'engagement où s'engagent de jeunes adultes, les informatrices et l'informateur citent non seulement les noms de différents groupes, mais aussi des catégories d'initiatives. Les catégories suivantes ont été mentionnées : les partis politiques, les jeunesse politiques, les syndicats, la représentation étudiante, les réseaux de bénévoles, les ONG, les plateformes regroupant différents acteurs (citoyens, associations,

ONG, ...), les mouvements d'éducation permanente, les mouvements citoyens, les groupes affinitaires ou groupes d'action directe, les associations locales, les groupes d'achat en commun, les associations relevant du domaine « citoyen-culturel » (relatives au folklore, à la culture et à l'histoire), les kots-à-projet.

À partir des groupes et catégories citées, ainsi que de recherches complémentaires, nous avons distingué sept caractéristiques permettant de catégoriser les initiatives citées. En voici la liste : (1) la thématique abordée, (2) l'objectif et les moyens utilisés, (3) l'orientation partisane, (4) le statut des membres, (5) la structure décisionnelle, (6) le statut de l'organisation, et (7) les aspects spatio-temporels (à savoir, l'ancrage géographique et la temporalité).

Premièrement, la thématique abordée par le groupe peut être généraliste (p. ex., des matières culturelles, sociales, économiques et environnementales, etc.) ou spécifique (p. ex., les droits des étudiants, les droits des travailleurs, le soutien de l'agriculture paysanne, le désarmement, etc.). Ces thématiques apparaissent comme plus ou moins liées à la politique institutionnelle. Par exemple, le groupe étudié lors de ce premier terrain vise à « lutte[r] » et à « développe[r] des alternatives » (Émilie, TLE-52), la lutte renvoyant à des objectifs délimités par la politique partisane, tandis que la création d'alternatives dépasse cet ancrage (bien qu'elle puisse s'y inscrire). D'autres groupes apparaissent plus détachés de la politique institutionnelle, comme les groupes qui font « revivre le folklore et l'histoire » et – ce faisant – créent « du lien de convivialité » (Thomas, TLE-1), ou ceux relatifs à la consommation, qui permettent de « faire [s]es courses » (Émilie, TLE-50), mais aussi où « ce n'est pas de la pure consommation, c'est de l'interaction avec les intermédiaires et avec les producteurs. C'est une façon de soutenir un monde alternatif » (Émilie, TLE-74).

Deuxièmement, de nombreux objectifs sont portés par les collectifs civiques cités. Sur base des entretiens et des descriptions disponibles sur les pages web des groupes cités, nous regroupons les objectifs cités en huit catégories, à savoir : informer, sensibiliser et faire réfléchir ; mobiliser et mettre en action ; débattre et chercher des alternatives ensemble (permettre le dialogue, l'émulation, la réflexion autour d'une problématique) ; créer du lien social et fonder une communauté autour d'une problématique ; fournir des services (p. ex., du matériel pédagogique, des formations thématiques, des prestations de réparation de vélo, etc.) ; défendre et soutenir ; représenter ; gouverner.

Ces objectifs peuvent être associés à différents moyens d'action. Nous les avons regroupés en huit catégories : organiser des conférences, des débats, des projections, des formations ; organiser des manifestations, des actions (y compris des actions de désobéissance civile) ; parler dans les médias (presse, radio, etc.) ; produire du contenu et le publier sur divers supports (site web, newsletter, magazine, dossiers pédagogiques, carte interactive, etc.) ; promouvoir des initiatives existantes ; accompagner des projets (éducatifs, pédagogiques, etc.) ; mettre en réseau les acteurs concernés par une thématique (p. ex., organiser des journées de rencontre, créer un réseau de personnes relais et ressources) ; parler ou agir au nom d'un collectif au sein de différentes instances (p. ex., à des fins de représentation).

Troisièmement, les groupes partisans (ancrés dans une idéologie politique) se distinguent des groupes apolitiques (qui revendiquent leur indépendance des partis politiques ou des courants idéologiques dont ils sont dérivés). Par exemple, le Mouvement Ouvrier Chrétien (MOC) « rassemble et est le porte-parole politique d'organisations sociales [de Belgique francophone et germanophone] qui trouvent leur origine dans l'histoire ouvrière et le monde sociologique chrétien »¹⁴⁶. A contrario, FIAN Belgium (organisation luttant pour la réalisation du droit à une alimentation adéquate et à la nutrition pour tous) se définit comme « organisation indépendante de tout gouvernement, idéologie politique ou religion »¹⁴⁷.

Quatrièmement, les membres peuvent posséder divers statuts au sein du groupe civique ou politique : citoyens, bénévoles, salariés, membres élus, etc. Par ailleurs, au-delà de l'aspect juridique, certains groupes – de par leur vocation – sont orientés vers un public « restreint », différencié par son statut occupationnel ou par l'âge de ses membres. Parmi les premiers, citons par exemple l'Assemblée Générale des étudiant·e·s de Louvain (AGL) qui se compose d'étudiants de l'Université catholique de Louvain. De même, la Centrale Générale des Services Publics (CGSP) s'adresse aux travailleurs des services publics et assimilés. Ces deux organismes visent la représentation des catégories occupationnelles « restreintes » auprès d'instances officielles (les autorités universitaires pour l'AGL, les gouvernements des entités fédérées pour la CGSP). D'autre part, certains groupes utilisent une différenciation par l'âge, par exemple, les jeunesses politiques. Pour reprendre les deux jeunesses citées lors des entretiens – Ecolo-J et COMAC – la première accueille des jeunes de 15 à 35 ans et la seconde des jeunes de 14 à 30 ans.

Cinquièmement, la structure décisionnelle du groupe peut être verticale ou horizontale. Certains groupes sont structurés de façon hiérarchique (verticale et structurée), d'autres visent l'horizontalité (plus souple) où chacun est décisionnaire à part égale. Les réseaux ou plateformes rassemblant différents individus et groupes autour d'une thématique sont considérés comme un cas particulier de structure horizontale.

Sixièmement, les organisations citées diffèrent en matière de statut. Nous avons relevé les statuts suivants : association de fait, association sans but lucratif, organisation non-gouvernementale, association d'éducation permanente reconnue par la Fédération Wallonie-Bruxelles, parti politique, syndicat, etc. Ces statuts peuvent avoir diverses conséquences juridiques.

Septièmement, les groupes varient suivant des aspects spatio-temporels. Du point de vue de l'ancrage géographique, plusieurs questions peuvent être posées : Où le groupe est-il basé ? S'ancrage-t-il à un niveau local, communautaire, régional, national, international ? Est-il composé de plusieurs entités ? Du point de vue temporel, le groupe peut être organisé pour durer dans le temps ou, a contrario, être temporaire. Par exemple, des groupes de citoyens et des plateformes temporaires peuvent se former en réaction à une problématique sociale ou politique (p. ex., en

¹⁴⁶ Description issue du site web du MOC : <http://www.moc-site.be/index.php/qui-sommes-nous/17-qui-sommes-nous-qui-sommes-nous> (consulté le 26/02/2018).

¹⁴⁷ Description issue du site web de FIAN : <http://www.fian.be/-a-propos-de-fian-?lang=fr> (consulté le 26/02/2018).

réaction à une décision politique locale relative à l'urbanisme, ou à un traité international de libre-échange).

4.2. Explicitation du choix du second terrain

Sur base des éléments détaillés dans la typologie (cf. supra), nous nous sommes interrogée sur le type d'organisation au sein de laquelle poursuivre notre recherche empirique. Certains éléments – déjà présents sur le premier terrain – nous paraissaient importants : l'orientation apaisane du groupe, sa structure décisionnelle horizontale, le statut « citoyen » de ses membres (issus de la société civile). Ces caractéristiques nous semblaient refléter une nouvelle vague de mouvements engagés. Cette intuition rencontre certains constats posés par Ion (2012) dans son ouvrage intitulé *S'engager dans une société d'individus*. Au cours du chapitre premier, l'auteur explique que des changements ont eu lieu dans le paysage associatif au cours des dernières décennies. En effet, il note une baisse des adhésions aux partis politiques et aux syndicats, et une expansion du nombre d'associations. Ces dernières suivent un mouvement de dé-fédéralisation (indépendance, autonomie de décision, horizontalité) et de déconnexion progressive entre sphère associative et politique (caractère apaisan).

Le Réseau ADES, choisi comme second terrain, rassemble ces caractéristiques déjà présentes au sein du premier terrain. Le réseau est apaisan, et choisit de se tenir à l'écart des partis politiques. Il fonctionne suivant une structure horizontale et auto-organisée, où chaque membre a un rôle décisionnaire à part égale. Il est composé de simples citoyens qui fréquentent une même zone géographique (un ensemble de communes voisines) en tant que lieu de vie, d'étude ou de travail. Cependant, le réseau rassemble essentiellement des jeunes adultes, bien qu'aucun statut n'empêche d'autres tranches d'âge de rejoindre ce collectif. En ce sens, il diffère du premier terrain, composé de différentes tranches d'âge (incluant – en nombre variable – des adolescents, des jeunes adultes, des adultes et des retraités). L'ancrage « jeune » du second terrain est d'autant plus intéressant pour notre étude, car il correspond au public que nous avons choisi d'étudier.

Du point de vue de la thématique, de l'objectif et des moyens d'action, ajoutons que – comme le premier terrain – le Réseau ADES traite d'une thématique large, qui s'apparente à un objectif : la création d'une société plus solidaire, démocratique et respectueuse de l'environnement. Ce caractère généraliste nous apparaît comme particulièrement caractéristique de la nouvelle vague de mouvements engagés, où les membres ont toute la latitude d'exprimer leur individualité à travers le choix des sujets à traiter, des actions à organiser, des plateformes thématiques à rejoindre. Les membres se rassemblent donc autour du constat d'une volonté diffuse de faire changer les choses, et doivent décider ensemble – au fur et à mesure – des causes sur lesquelles s'engager et de leurs moyens d'action. Il ne s'agit plus d'une donnée a priori (où tel groupe traiterait de tel thème suivant tel moyen d'action), mais d'un processus qui varie au fil du temps et suivant les personnes en présence. Au fil des réunions, les membres des différents groupes du réseau choisissent des thèmes plus spécifiques – en lien avec cet objectif-thème plus vaste – et les opérationnalisent suivant différents moyens d'action. Le second terrain diffère du premier dans sa façon de distribuer les moyens d'action

entre les groupes. Alors que le premier terrain est polyvalent (différents moyens d'action y sont utilisés au sein d'un même groupe), le Réseau ADES est composé de différents groupes spécialisés par activité. Par exemple, le groupe action (A²) organise des manifestations et des actions directes non-violentes, tandis que le groupe animation (ANIM) organise des activités culturelles engagées visant l'information et la formation (conférences, débats, projections, etc.).

Concernant le statut de l'organisation, alors que le premier terrain est une association de fait, le second terrain possède le statut d'association sans but lucratif, après avoir été une association de fait pendant plusieurs années. Concernant les dimensions spatio-temporelles, les groupes issus des premier et second terrains sont prévus pour durer, bien que leur structure puisse varier au fil du temps (puisque'il s'agit de structures horizontales fortement influées par les décisions des membres). Enfin, du point de vue de l'ancrage géographique, les premier et second terrains sont ancrés à l'échelle locale. Cependant, tandis que le premier groupe – local – fait partie d'une galaxie plus vaste ancrée à différents échelons (à savoir, des locales issues d'autres régions, et d'autres groupes – un central et plusieurs thématiques – ancrés à l'échelon de la Fédération Wallonie-Bruxelles), le second terrain est situé dans un seul et unique lieu, en région bruxelloise, et est entièrement ancré à un échelon local.

En conclusion, les deux terrains étudiés possèdent de nombreuses caractéristiques en commun. Ils se ressemblent en matière de thème (généraliste), d'objectif visé et de moyens d'action mobilisés, d'orientation apaisante, de statut des membres (citoyens), de structure décisionnelle horizontale. Du point de vue spatio-temporel, ils sont tous deux envisagés de façon durable à une échelle locale. Cependant, ces terrains diffèrent en termes de statut (le premier terrain est une association de fait, le second une ASBL). De plus, les ressemblances en termes de statut des membres, de moyen d'action et d'ancrage géographique doivent être tempérées. Concernant le statut des membres, le profil de ceux du second terrain (quasi uniquement des jeunes adultes) est plus uniforme que celui du premier (comprenant aussi des adultes, des retraités, des adolescents). De plus, alors que différents moyens d'action sont mobilisés par un même groupe dans le premier terrain, ils sont scindés par groupe au sein du second terrain (où un groupe est associé à un moyen d'action). Enfin, du point de vue géographique, le premier terrain est associé à une galaxie plus vaste (possédant différents ancrages) tandis que le second terrain possède un seul ancrage géographique local (mais se décline en différents groupes).

CHAPITRE 5 :

SECOND TERRAIN – DESCRIPTION ET MÉTHODE

L'objectif de ce chapitre est de contextualiser notre étude de cas, de l'ancrer empiriquement. Notre second terrain prend place au sein du Réseau ADES, et plus précisément dans deux groupes issus du réseau, à savoir le groupe action (A²), spécialisé dans les actions directes non-violentes et les manifestations, et le groupe animation (ANIM), spécialisé dans les activités culturelles engagées (conférences, projections, débats, formations, etc.). Dans cette section, nous décrirons le Réseau ADES : nous aborderons sa fondation et « sa raison d'être » (c'est-à-dire ses missions), ses activités, sa structure durant le terrain (de janvier 2018 à août 2020), et les « chantiers » qui ont marqué son histoire (c'est-à-dire des moments-clés de réflexion et de construction du réseau). Dans une cinquième section, nous traiterons plus spécifiquement du fonctionnement des deux groupes observés, à savoir A² et ANIM, ainsi que des outils et médias de communication qui y sont utilisés. Ces sections s'appuient sur notre expérience complète de terrain, partant des entretiens téléphoniques de contact, et passant par les observations et les entretiens individuels, y compris l'entretien de restitution mené en janvier 2021 auprès de Fanny (E11). Cette démarche méthodologique sera décrite dans une sixième et dernière section. Notre travail s'appuie également sur des recherches documentaires menées – entre autres – sur le site web du Réseau ADES, sur ses différentes pages Facebook, et dans des documents divers (p. ex., la newsletter du réseau, un document interne, un article de presse).

1. Fondation et raison d'être

Le nom du Réseau ADES signifie « réseau pour des alternatives démocratiques, écologiques et sociales ». Il a été fondé en février 2012 par un groupe d'ami·e·s, ayant pour la plupart étudié à l'Université catholique de Louvain (UCLouvain) et s'étant engagé·e·s dans la vie sociale et politique de l'institution, par exemple, au sein de l'Assemblée générale des étudiant·e·s de Louvain (AGL)¹⁴⁸ et de kots-à-projets¹⁴⁹. Plusieurs d'entre eux « avaient resserré leurs liens au sein [d'une] liste étudiante » s'étant précédemment présentée aux élections de l'AGL (Fanny, TLE-290). Une fois diplômé·e·s, ces dernier·ère·s ont souhaité continuer à s'engager ensemble sur des sujets politiques, sans pour autant intégrer un parti traditionnel. Victor se souvient qu'« un des discours à l'époque c'était : "Et quoi, on va avoir un job et puis on va avoir des enfants, et puis, en fait, c'est fini d'être engagé et de faire des trucs ?" » (Victor, TLE-251). Ils ont alors créé le Réseau ADES pour poursuivre et pérenniser la dynamique collective

¹⁴⁸ L'AGL est « le conseil étudiant de l'UCLouvain. Elle regroupe tou·te·s les étudiant·e·s de l'Université Catholique et les représente auprès des autorités universitaires et d'autres organisations. La représentation étudiante dans les instances de l'université est organisée depuis 2012 par le Décret Participation de la Fédération Wallonie-Bruxelles » (AGL, 2020).

¹⁴⁹ Un kot-à-projet est « une association composée de 8 à 12 étudiant·e·s, qui en plus de vivre ensemble au sein d'un logement communautaire (un kot), mènent à bien un projet [...] spécialisé dans un domaine précis relatif par exemple à la culture, à l'aide humanitaire ou sociale, au sport, ou encore à la protection de l'environnement ». Les activités habituellement réalisées par ces kots-à-projets sont : « organiser des activités destinées aux autres étudiants ainsi qu'aux habitants des environs [, mais aussi] fournir des services ou sensibiliser les autres étudiants à leur cause » (UCLouvain, s. d.).

construite durant leur parcours universitaire, et permettre à d'autres de les rejoindre pour porter des projets engagés.

Le réseau évolue suivant les idées et l'énergie de ses membres, l'arrivée de nouvelles personnes, le contexte socio-politique et les projets initiés. Sa structure est « évolutive et fréquemment questionnée par ses membres, dans le but de servir au mieux les missions d'ADES et de s'organiser de manière collaborative et horizontale » (Réseau ADES, 2020a). En 2016, les membres définissent le réseau comme suit (Réseau ADES, 2016) :

La raison d'être du Réseau ADES est de créer des espaces d'engagement qui œuvrent à une transformation sociétale vers plus de solidarité, de justice, d'autonomie, d'écologie, de bienveillance et de convivialité.

Ces espaces en réseau pratiquent l'autogestion et la coopération et mêlent réflexion et action, résistance et alternatives, local et global.

En 2020, le premier paragraphe de cette raison d'être est réécrit par les membres. Sa version actuelle est la suivante :

La raison d'être du Réseau ADES est la création d'espaces d'engagement qui œuvrent à construire une société qui rejette toute forme d'exploitation ou de domination – qu'elles soient capitalistes, patriarcales, racistes, sociales... – et basée sur des valeurs de solidarité, de justice, d'autonomie, d'écologie et de convivialité.

*Ces espaces en réseau pratiquent l'autogestion et la coopération, et mêlent réflexion et action, résistance et alternatives, local et global.*¹⁵⁰

Cette réécriture a été réalisée afin d'appuyer l'importance de la problématique des privilèges et des dominations dans les combats du réseau.

Du point de vue socio-économique, les membres du Réseau ADES se décrivent comme majoritairement blancs et de classe moyenne (voire moyenne supérieure), âgés d'entre vingt-deux et trente-cinq ans, avec une bonne parité en termes de genres représentés. Ils ont fait des études supérieures de type court ou long. Spécifiquement, comme dit précédemment, les membres fondateurs sont diplômés de l'université. Concernant l'occupation des membres, ils entrent dans le réseau à la fin de leurs études, et sont soit travailleurs, soit en recherche d'emploi.

2. D'un réseau pluri-localisé à l'ancrage physique dans des locaux

Puisque la structure du Réseau ADES est évolutive, les activités réalisées varient au fil du temps. À sa création, en 2012, « ce n'était pas structuré comme ça l'est actuellement, en pôles. [...] il y avait juste une série d'activités qui s'organisaient » (Fanny, TLE-45). Ces activités relèvent de la formation et de la réflexion autour de questions économiques, sociales, politiques d'actualité ou intéressant particulièrement les membres d'ADES. Ces derniers participent

¹⁵⁰ Ce texte nous a été transmis par Fanny, membre fondatrice du Réseau ADES, dans le contexte d'un entretien de restitution lié à l'historique du réseau (E11). Ce texte se trouve également dans le document interne rédigé dans le cadre du chantier stratégie, que nous aborderons dans la suite de ce document (Réseau ADES, 2020f).

également ponctuellement à des manifestations. L'époque est marquée par l'émergence de mouvements non-violents organisés via les réseaux sociaux, tels les Indignés (dès mai 2011) et Occupy Wall Street (dès septembre 2011). C'est dans ce contexte que le réseau réalise ses premières activités, qui attirent petit à petit des personnes au-delà du cercle de l'amitié. Il s'agissait alors d'un réseau « pluri-localisé, [sans] ancrage physique réel » (Victor, TLE-251), dont les activités s'organisaient d'abord à Louvain-la-Neuve, puis dans différents lieux à Bruxelles.

En 2014, les membres ressentent le besoin de trouver un endroit où ancrer le réseau. Ils passent alors plusieurs mois à chercher un bâtiment inoccupé où s'installer dans « l'esprit » de l'occupation précaire¹⁵¹ : ce type de convention leur permet de bénéficier d'un espace à prix modeste, mais nécessite la réalisation de gros travaux de rénovation. Ils trouvent des locaux à Saint-Josse (Région de Bruxelles-Capitale), qu'ils commencent à rénover en septembre 2014. Le lieu, nommé « Ades'if », est inauguré en mai 2015. Il se compose d'une cour intérieure et de quelques salles, dont l'une – dotée d'un bar et d'un baby-foot – a plus spécialement été configurée en lieu de convivialité. Ces locaux accueillent au fur et à mesure « des réunions de collectifs et de personnes du quartier et d'ailleurs, des cours, des ateliers, des événements culturels et toute autre activité qui peut y faire sens », permettant à la communauté liée au réseau de « se rencontrer, débattre, sympathiser et s'organiser » (Réseau ADES, 2020c). Un bar autogéré appelé le « Point de Chut » s'y établit, et ouvre les vendredis soir.

Parallèlement à l'aménagement des locaux, le mouvement se définit autour de quatre axes (Réseau ADES, 2014, 2020i), qui sont autant de moyens d'action : la convivialité (via les locaux), l'expérimentation d'alternatives pour un avenir plus juste et durable (p. ex., via la création du supermarché coopératif « BeesCoop » basé sur des principes d'économie sociale et solidaire (Vassart, 2015), ou le collectif « Collectiv-a » spécialisé dans la facilitation de l'autogestion et de la gouvernance partagée), la résistance aux injustices (via des manifestations et des actions directes) et la compréhension critique du monde (via des cafés-débats et des formations). Pour coordonner l'ensemble, le « groupe porteur » se réunit mensuellement et travaille à la communication interne du réseau (p. ex., la newsletter), à sa communication externe (p. ex., la page Facebook et un blog), à la gestion et à l'accompagnement des membres, aux finances, à la gestion de l'ASBL, à l'organisation des AG internes, à la coordination des Forums ADES (moment de rencontre tourné vers l'extérieur) et au projet de « couveuse de projets innovants ».

¹⁵¹ Selon Julie Fanovard (2017), la convention d'occupation précaire apparaît dans « un contexte de manque de logements décents » où des « citoyens rassemblés en collectif [revendiquent des] bâtiments vides [et] occupent ces bâtiments dans le but de montrer qu'une alternative viable est possible » (p. 7). Cette convention n'est « pas uniquement [un] contrat négocié et signé [entre un propriétaire et des occupants], mais surtout [un] projet d'occupation avec un encadrement et une dimension sociale approfondie » (p. 11). Ces conventions « font figure de laboratoires d'expérimentation de nouvelles manières de penser la vie en ville » (p. 14) et, dans certains cas, sont portées par « un public averti et militant » (p. 14). Lors de l'entretien de restitution (E11), Fanny nous précise que le réseau s'inscrit dans « l'esprit » de cette occupation précaire, sans pour autant que le propriétaire ait réalisé les formalités administratives nécessaires à l'établissement de cette convention (Fanny, TLE-292).

3. Structure durant le terrain : de janvier 2018 à août 2020

Lors de nos premières observations, en janvier 2018, le Réseau ADES est structuré de façon semblable à celle décrite précédemment, et synthétisée ci-dessous (cf. Figure 10). Le groupe porteur se charge « de diverses tâches de support, coordination et impulsion au sein du Réseau ADES » (Réseau ADES, 2019b). Il assure ces fonctions spécifiques sans pour autant être considéré comme supérieur aux autres, puisque le réseau a un fonctionnement horizontal. Comme l'explique Benjamin, ce ne sont « pas des chefs », mais des « gens de chaque branche ou groupe » qui font « le liant » et gèrent « ce qu'il y a à faire pour tout le réseau » (Benjamin, TLE-1-2). Ils font circuler l'information au sein du réseau, créent du lien entre les groupes, gèrent la communication externe, etc. Le groupe porteur organise notamment certains moments qui concernent l'ensemble du réseau : les assemblées générales (ou AG, qui rassemblent environ deux fois par an les personnes « qui se sentent faire partie du réseau, de près ou de loin » (Réseau ADES, 2019b) pour échanger des informations, décider des directions à prendre, etc.), le Rassemblement A (c'est-à-dire un week-end de formation et de réflexion convivial organisé de façon annuelle pour les personnes impliquées dans le réseau), le Forum ADES (journée portes ouvertes du Réseau ADES) et des soirées d'information.

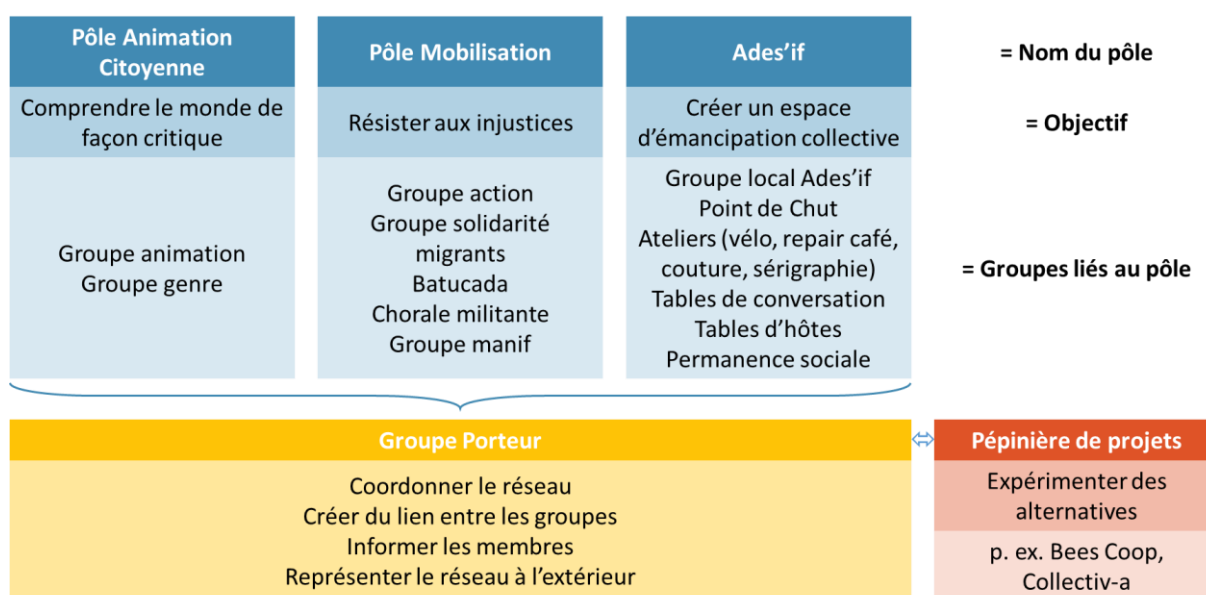


Figure 10 – Structure du Réseau ADES durant le terrain (de janvier 2018 à août 2020)

Quatre autres entités composent le réseau, respectivement dédiées à la compréhension du monde (pôle animation citoyenne), à la participation aux combats sociaux, écologiques et politiques (pôle mobilisation), à la création d'un espace d'émancipation collective dans les locaux du réseau (Ades'if) et à l'expérimentation d'alternatives (pépinière de projets¹⁵²). Ces entités se composent de différents groupes autonomes dans leurs prises de décision.

¹⁵² Notons, au passage, l'attrait pour un vocabulaire « naturel ». En effet, cette entité aurait tout aussi bien pu s'appeler « incubateur de projets », plutôt que « pépinière ». L'étude de l'allégorie de la nature dans le vocabulaire mobilisé par les groupes civiques anticapitalistes pourrait être un sujet intéressant, mais ne sera pas développé dans le présent travail.

Notre étude porte plus précisément sur deux groupes : le groupe animation (ou ANIM) et le groupe action (ou A²).

- Le groupe animation (ANIM) est le plus ancien groupe du réseau et du pôle animation citoyenne. Ses membres organisent une série de projets, dont des arpentages (séances de lecture collective d'un ouvrage), des projections, des formations, des café-débats, ainsi qu'une bibliothèque de livres militants. À travers ces activités culturelles engagées, le groupe ANIM transforme le réseau en « un lieu d'apprentissage mutuel, qui se nourrit de tous les savoirs et savoir-faire de ses membres et de personnes extérieures » (Réseau ADES, 2019b).
- Le groupe action (A²) est le plus ancien groupe du pôle mobilisation. Il « impulse la participation du Réseau ADES à des mobilisations, des luttes sociales et organise ses propres actions directes et de désobéissance civile » (Réseau ADES, 2020e). Suite à la participation de ses membres aux actions entourant la COP21, en 2015, A² prend la forme d'un groupe affinitaire, c'est-à-dire un groupe restreint où les membres se connaissent bien, se font confiance et organisent ou participent ensemble à des actions directes non-violentes. Hélène souligne qu'à ce moment-là, « l'action directe, c'est un peu devenu [l']ADN [d'A²] » (Hélène, TLE-76).

À côté de ces deux groupes, d'autres s'inscrivent dans les pôles animation citoyenne et mobilisation. D'une part, le groupe genre rejoint le pôle animation citoyenne en 2018. Il vise à « discuter, adresser et diffuser une réflexion ancrée sur les questions de genres au sein du Réseau » (Réseau ADES, 2020d). D'autre part, le pôle mobilisation compte quatre autres groupes : le groupe solidarité migrants (formé en réaction à la crise migratoire), la Batucada (groupe de percussion animant les manifestations), la chorale militante (fondée en septembre 2018, visant également à animer les manifestations) et le groupe manif (dédié à la participation aux manifestations).

Précisons que le groupe manif, fondé en avril 2019, vise à rendre explicite le travail de préparation, de mobilisation des militant·e·s et d'animation des manifestations, jusqu'alors assumé par quelques membres du réseau¹⁵³. En effet, des membres du groupe action se rendent compte que « venaient [vers eux des] demandes de mobilisation conventionnelle [...], mais qu'[A²] ne faisait plus vraiment ça. Et donc ça reposait un peu informellement sur quelques personnes du groupe » (Hélène, TLE-76). Spécifiquement, Hélène ajoute que cette création fait suite à un « couac » vécu par le réseau, qui « n'était pas du tout présent [à la manif antiraciste de mars 2019] [et] s'est rendu compte qu'[il] fallait qu'on crée un groupe qui soit attentif à l'agenda des manif » (Hélène, TLE-76). Ce « couac » a lieu dans un contexte où la lutte contre le réchauffement climatique prend de plus en plus d'ampleur médiatique à Bruxelles, en Belgique et à l'international (p. ex., à travers des marches pour le climat et des grèves scolaires).

¹⁵³ L'événement « Lancement groupe MANIF ADES » est organisé le 23 avril 2019. La description disponible sur Facebook mentionne ceci : « "Mais ça existe déjà, non?" nous direz-vous ? Pour l'instant, c'est porté parfois par des membres du réseau, parfois par le groupe action ADES, parfois par les deux... ce serait donc pertinent d'avoir d'autres épaules pour le porter et d'avoir des idées fraîches. Ceci nous permettra de mieux se coordonner en interne avec la batucada et la chorale militante, etc. » (Réseau ADES, 2019a).

Pour compléter notre tour des entités du mouvement, abordons la pépinière de projets et l'Ades'if. Via la pépinière de projets, le « Réseau ADES stimule l'éclosion d'idées et accompagne le lancement de projets alternatifs en tout genre »¹⁵⁴. Il s'agit de « projets autonomes, qui sont nés au sein du Réseau ADES mais veulent chaque jour plus de leurs propres ailes »¹⁵⁵. Cette entité a donc un statut un peu différent des autres, puisque les projets qui s'y développent sont destinés à s'émanciper du réseau. Elle est donc représentée de façon un peu différente dans l'organigramme (cf. supra, Figure 10). Enfin, les initiatives liées à l'Ades'if sont nombreuses : le Point de Chut (bar autogéré du vendredi), des ateliers (réparation de vélo, couture, sérigraphie, Repair Café), des tables d'hôtes (repas convivial cuisiné à partir d'invendus), des tables de conversation en français et, plus dernièrement, une permanence sociale. L'ensemble est rendu possible par un groupe local Ades'if, qui assure la gestion des lieux.

4. Des « chantiers » marquants

Différents chantiers ont ponctué la vie du Réseau ADES, entrepris par le groupe porteur ou par un ensemble plus étendu de membres, par exemple lors des AG ou du Rassemblement A. Les membres réfléchissent alors à différents thèmes, tels l'idéologie du réseau, son identité et son fonctionnement, sa communication externe, le recrutement et l'accueil des nouveaux membres... Ces thèmes s'entrecroisent et reviennent au fil des années.

4.1. Idéologie et politique

Concernant la politique¹⁵⁶, le mouvement doit se positionner – très tôt dans son existence – vis-à-vis de la politique partisane. Comme le développe François, une série de questions se posent assez tôt au groupe porteur : « Tel parti politique nous invite à son université d'été, qu'est-ce qu'on dit ? C'est quoi notre rapport au politique, au sens des partis ? [...] Dans quels projets est-ce qu'on s'implique ? Est-ce qu'on va à tel truc d'une mutualité qui est politisée ? » (François, TLE-120). De façon générale, les membres optent pour une visée apaisante, et se tiennent à l'écart des partis politiques. Ils acceptent de rares partenariats (p. ex., une intervention sur le Réseau ADES lors de l'université d'été d'Ecolo). A contrario, ils ne questionnent pas leur participation à « une manif santé [ou] une grève générale, [que ce soit] à l'appel de la FGTB [ou] de la CSC » (Fanny, TLE-295), c'est-à-dire quels que soient les syndicats ou mutualités qui organisent ces manifestations.

Des questions idéologiques réapparaissent au cours du travail de terrain, par exemple, lorsque des membres issus de différents groupes mettent en place un cycle de formation politique à destination des membres du réseau. L'impulsion est donnée par le groupe action, qui « se rendait compte qu'ils étaient très fort dans l'action [avec] une capacité de réaction extrêmement forte [...], mais [...] n'avai[en]t pas beaucoup de choses sur le long terme » (Marie, TLE-209). De façon plus large, cette formation vise à travailler sur la façon dont les membres du réseau

¹⁵⁴ Textes issus de l'ancien site web du Réseau ADES. Archives conservées sur le Drive du Réseau ADES.

¹⁵⁵ Textes issus de l'ancien site web du Réseau ADES. Archives conservées sur le Drive du Réseau ADES.

¹⁵⁶ La politique au sens défini par Berger et De Munck (2015), à savoir ce « qui appartient à la sphère de l'État » (Berger & De Munck, 2015, p. 4).

« peu[ven]t se former ensemble pour avoir, pas un fil rouge politique à ADES, [mais] plus des bases communes de savoir, etc. » (Quentin, TLE-239). La formation s'organise autour de « contenus théoriques pour alimenter [leurs] réflexions, nourrir [leurs] actions, se former intellectuellement » (Marie, TLE-190). Les activités de formation – organisées entre octobre 2019 et janvier 2020 – ne concernent pas la politique partisane, mais le politique au sens étendu¹⁵⁷, car leurs actions collectives s'ancrent dans des idées politiques et contribuent à les véhiculer.

Suivant des idées similaires, les membres du réseau impliqués dans le chantier stratégie (détaillé dans la suite du chapitre et aboutissant en septembre 2020) décident de « [d]éfinir des balises politiques qui clarifient [leur] identité » (Réseau ADES, 2020f, p. 5)¹⁵⁸ et d'organiser une à deux fois par an une « formation politique de base » (Réseau ADES, 2020f, p. 12). Ces deux initiatives visent à expliciter l'idéologie du réseau, c'est-à-dire de permettre à tous les membres « de partir avec les mêmes définitions des mots, de [...] ce qu'il y a derrière les mots, [et] de s'approprier les balises politiques et la charte » (Réseau ADES, 2020f, p. 12). Les effets souhaités de cette explicitation sont triples : « faciliter l'intégration » des nouveaux et nouvelles membres, « impulser et nourrir des débats de fonds [...] en interne » permettant à toutes de questionner les balises politiques du réseau, et « porter collectivement la vision politique du réseau » (Réseau ADES, 2020f, p. 12).

Notons qu'au-delà de l'idéologie pure, ces questionnements touchent, d'un point de vue identitaire, à la façon dont les membres définissent leur mouvement, et d'un point de vue stratégique, à la façon dont ils le positionnent dans la société et y agissent.

4.2. Identité, fonctionnement interne et communication externe

Comme expliqué précédemment, la structure du Réseau ADES est horizontale et évolutive. Son identité se co-construit à travers les actions et réflexions des personnes qui s'y engagent. L'installation du collectif dans ses locaux entraîne non seulement des travaux – matériels – d'aménagement des lieux, mais en lance également aussi d'autres – plus symboliques – relatifs à son identité, son fonctionnement interne et sa communication externe. Des traces de cette émulation – antérieures à notre travail de recherche – peuvent être relevées dans les publications du collectif et les événements qu'il organise, sur leurs pages Facebook interne et externe. Elles portent sur une nouvelle structure organisationnelle (en septembre 2014) (Réseau ADES, 2014), un travail sur son identité visuelle (en juin 2015), la définition de sa raison d'être (dès juin 2016) (Réseau ADES, 2016) et l'organisation de moments de réflexion autour de la gouvernance et de la dynamique collective du mouvement (dès juin 2017).

Durant notre travail de terrain, le caractère évolutif et co-construit du mouvement se cristallise de façon très concrète, par exemple, dans les discussions entre membres autour des noms à donner à ses différentes entités. François se rappelle l'évolution de l'appellation du « pôle

¹⁵⁷ Le politique au sens défini par Berger et De Munck (2015), à savoir ce « qui concerne les actions collectives » (Berger & De Munck, 2015, p. 4).

¹⁵⁸ Les citations de ce paragraphe sont issues d'un document interne rédigé par des membres du Réseau ADES dans le cadre du chantier stratégie et diffusé avant le Rassemblement A de septembre 2020 (Réseau ADES, 2020f).

animation citoyenne » : « au début c'était le GT formations, "groupe de travail" formations. Puis c'est devenu la cellule animation. Et maintenant, on repense à changer de nom, parce qu'animation citoyenne [ne] correspond pas exactement à ce qu'on veut faire. » (François, TLE-120-121). Dans un e-mail adressé à la *mailing list* du groupe animation, Benjamin ajoute qu'il s'agit également de « pouvoir inclure le groupe genre sous le nouveau terme [qualifiant le pôle] » (Benjamin (pseudo), 2019). Cette réflexion sur l'adéquation entre le nom des entités du mouvement et leurs activités émerge alors qu'un travail d'actualisation du site web du réseau est en cours.

4.2.1. Le chantier « récit »

Ce travail d'actualisation s'inscrit dans un chantier plus vaste, entamé en mai 2018, visant à doter le réseau d'un « récit ». Les rédacteurs de la newsletter développent : « Les mots, l'imagination, l'histoire qu'on raconte, c'est le pouvoir ! Alors on vous propose de s'en emparer collectivement lors d'un chantier Récit, pour résister face au récit néolibéral imposé. Quel est le récit du monde que raconte ADES ? » (Réseau ADES, communication personnelle, 27 avril 2018). Ce récit vise à tisser une trame narrative autour de la raison d'être du mouvement, afin que « quiconque comprenne d'emblée où se situent les jeunes du réseau par rapport au monde et à leur époque » (Réseau ADES, 2018). Comme annoncé dès l'initiation du chantier, ce nouveau récit a « un impact sur la communication du réseau vers l'extérieur et vers l'intérieur, sur l'identité visuelle du réseau » (Réseau ADES, 2018). La nouvelle charte graphique (cf. Figure 11), associée au récit créé autour du raton-laveur¹⁵⁹, est présentée lors de l'assemblée d'ADES de mai 2019.

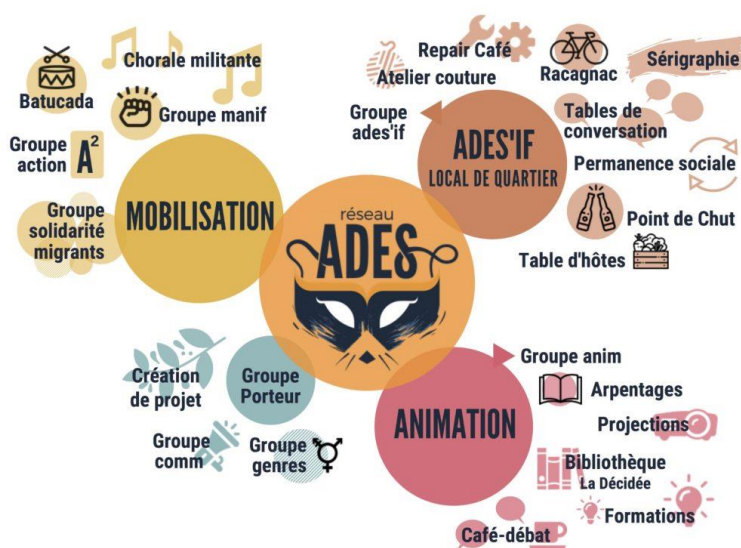


Figure 11 – Élément de la nouvelle charte graphique du Réseau ADES (mai 2019)

4.2.2. Le chantier « stratégie »

Dans le sillage du récit, un deuxième grand chantier est ébauché lors du Rassemblement A de septembre 2018 et lancé lors d'une AG dédiée en mars 2019 : le chantier « stratégie ». Il vise à

¹⁵⁹ Ce récit est écrit sur le site web (Réseau ADES, 2020b).

réfléchir aux objectifs et aux stratégies du réseau pour « contribuer au changement social et [...] se donner les moyens de [ses] ambitions » (Réseau ADES, communication personnelle, 14 décembre 2019). Il répond à des motivations proches de celles ayant poussé à l'organisation du cycle de formation politique (cf. supra), à savoir l'envie d'inscrire les activités et actions du réseau dans une stratégie à plus long terme et, pour cela, de prendre du recul vis-à-vis de son fonctionnement actuel. De façon détaillée, un document interne (Réseau ADES, 2020f)¹⁶⁰ diffusé avant le Rassemblement A de septembre 2020 relève les « limites et défis » relatifs au fonctionnement actuel du réseau. En synthèse, y sont soulignés :

- le « fonctionnement [...] organique, informel » qui complique l'« appropriation » du réseau et « le manque de vision politique et stratégique [qui] a rendu moins facile ces derniers mois la continuation des actions du réseau » ;
- la nécessité de travailler à « la continuité du réseau » et au « renouvellement générationnel » car « une série de personnes qui joue depuis plusieurs années un rôle de moteur souhaite pouvoir passer la main » et que, bien qu'il attire de nouvelles personnes, le réseau n'a pas « trouvé le moyen de les accueillir comme il se doit » et peine à les intégrer ;
- la volonté de créer et maintenir des « alliances pérennes avec d'autres groupes » et de « travailler sérieusement sur [ces] liens et relations [...] avec [leurs] alliés et partenaires » ;
- la « volonté de combattre les dominations de la société » et de veiller à « ne pas reproduire [eux-mêmes] des oppressions dans [leurs] actions », « en prenant donc soin de ne pas les invisibiliser et en amenant au centre la parole des première·e·s concerné·e·s », afin de « permettre à tou·te·s ceux qui le désirent de militer avec [eux] dans des conditions non oppressives et émancipatrices » ;
- la difficulté de « développer [...] une stratégie claire » dans le contexte actuel, marqué de « crises en cours et à venir (sociales, climatiques, financières, sanitaires...) », et la nécessité de se préparer pour saisir les « possibilités d'accélération de l'Histoire » qui émergeront dans ce contexte ;
- la volonté de rester « un espace pluriel et ouvert », auto-organisé et horizontal, autonome et autofinancé, « qui regroupe des personnes convaincues qu'il est urgent de s'organiser et de tisser des liens et des solidarités », d'expérimenter et de pratiquer « une large gamme de tactiques combinées » « s'appuyant sur deux jambes : celles des alternatives à construire et celle des luttes et résistances à mener », afin de « changer les rapports de forces et amener une inflexion radicale de l'organisation sociale et des modes de production », le tout dans une « *allegria militante* [...] avec de l'enthousiasme et une certaine dose d'humour [et en prévoyant] des moments pour se rencontrer, nouer des liens, s'amuser ».

Notons déjà que de nombreux points de cette liste seront abordés, sous l'angle de l'expérience vécue des acteurs et actrices étudié·e·s, dans la partie analytique de ce travail. Précisons

¹⁶⁰ Toute les citations qui suivent sont issues de ce document interne.

cependant que les conséquences du chantier stratégie dépassent le cadre de notre terrain, car notre second terrain s'est achevé en juin 2020 (hormis les entretiens de restitution, cf. chapitre 3). En effet, la principale conséquence de ce chantier est la modification de la structure du réseau (cf. infra, Figure 12), validée lors du Rassemblement A de septembre 2020. Anciennement divisé en groupes spécialisés autour de moyens d'actions (à savoir, la compréhension du monde, la résistance aux injustices, la création d'un espace d'émancipation collective, et l'expérimentation d'alternatives), le réseau entend mettre en place des groupes thématiques (ou fronts). Cette structure thématique vise à « favoriser le continuum entre action et réflexion [et à] permettre de construire des mobilisations/campagnes/alliances sur des temps plus longs » (Réseau ADES, 2020f, p. 9). Lors du week-end, cinq fronts sont imaginés par les membres présents, respectivement dédiés à la solidarité avec les personnes migrantes, à l'antipub, au féminisme, à l'antifascisme, et à la transition écologique.

D'autres évolutions visent à clarifier le fonctionnement du Réseau ADES, cherchant « un équilibre pour être suffisamment organisé·e·s sans être rigides » (Réseau ADES, 2020f, p. 7). D'abord, le groupe porteur est transformé en « une coordination » dont le fonctionnement est formalisé : il comptera au minimum sept personnes élues en AG et des personnes relais de chaque groupe. Ensuite, les membres clarifient l'identité du mouvement en définissant des balises politiques dans lesquelles s'inscrivent les actions du Réseau ADES (comme développé dans la section « Idéologie et politique » du présent chapitre). Troisièmement, ils développent un « système d'adhésions » distinguant deux profils (validés lors du rassemblement A) : les sympathisant·e·s et les membres. Celui-ci a pour but « d'établir (enfin) de vrais listings et de fluidifier la communication, de favoriser le sentiment d'appartenance, d'autofinancer le réseau de manière structurelle » (Réseau ADES, 2020f, p. 9). Quatrièmement, ce système d'adhésion est assorti d'un travail de différenciation des moyens de communication (p. ex., groupe Facebook, newsletter) suivant le profil des personnes (soit membres, soit sympathisant·e·s). Cette différenciation nécessite la création de plusieurs canaux, et questionne les membres sur deux points : « [leur] dépendance aux multinationales (Facebook, Google, ...) dans [leur] communication » et « [leur] degré de sécurité et de résilience (via Framateam, Telegram, etc.) » (Réseau ADES, 2020f, p. 13).

Enfin, toujours dans un objectif de clarification, les membres envisagent la création de groupes « opérationnels ». Un groupe dédié à la formation se chargerait « de proposer une stratégie de formation et [...] organiserait certaines des formations en interne » (Réseau ADES, 2020f, p. 12). Il s'agirait, par exemple, d'une formation politique de base (pour « s'approprier les balises politiques ») ou de formations « pratico-pratique » (pour « s'approprier les coulisses, les ficelles, les ressources du réseau »). Ce volet formatif serait par ailleurs porté par les différents fronts, sur leurs thématiques respectives. Un autre groupe « opérationnel » dédié aux AG et à l'accueil des nouveaux membres viserait, entre autres, à développer une vraie stratégie d'accueil et de recrutement. Cette dernière comprendrait plusieurs étapes, dont la participation de la potentielle recrue à une réunion de présentation préliminaire à l'assemblée générale et son accompagnement par une « personne lien » chargée, par exemple, de l'ajouter aux canaux de communication interne.

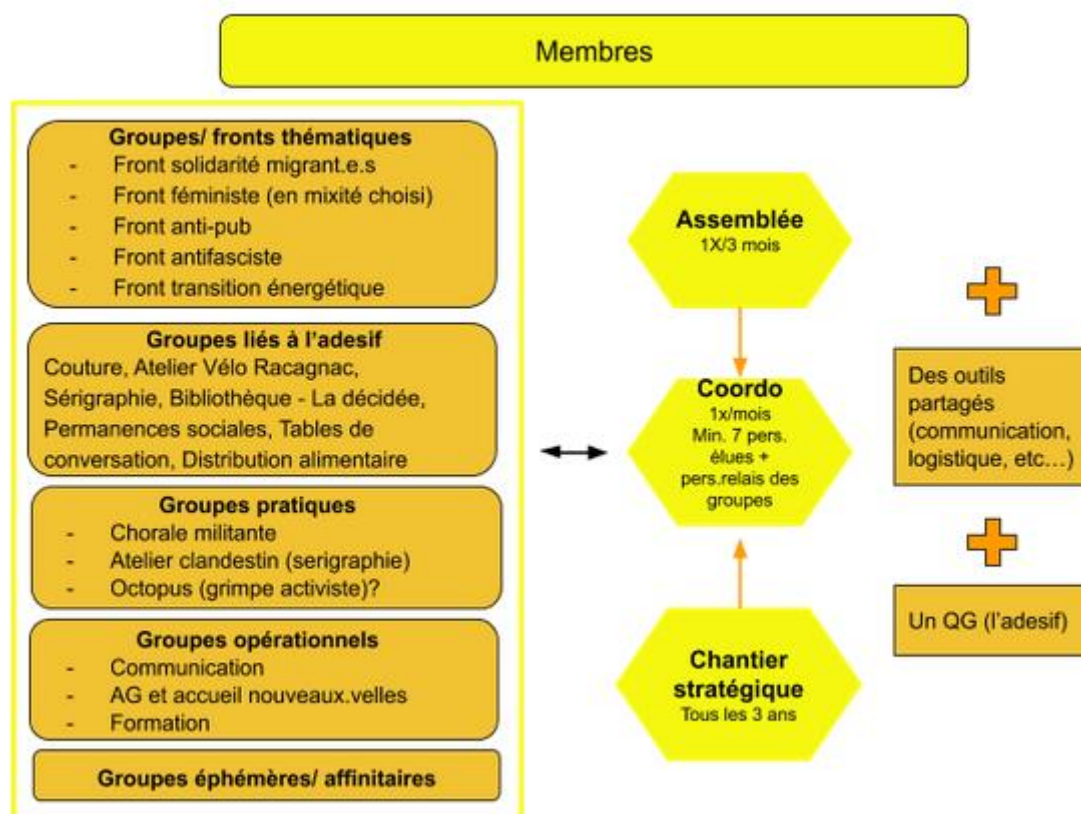


Figure 12 – Nouvel organigramme du Réseau ADES (Réseau ADES, 2020h)

Suite à la reconfiguration de l'organigramme du Réseau ADES, les activités des groupes ANIM et A² se trouvent diluées au sein des « groupes / fronts thématiques ». Des aspects spécifiques à chaque groupe réapparaissent dans cette nouvelle organisation : d'une part, la « Bibliothèque – La décidée » est un des projets du groupe ANIM, d'autre part, l'existence de « groupes éphémères / affinitaires » peut être vu comme une réminiscence des actions directes non-violentes organisées par A² (qui est un groupe affinitaire).

4.3. Recrutement et accueil des nouveaux membres

Depuis leur installation dans leurs locaux et préalablement au chantier stratégie, les membres du Réseau ADES ont été attentifs à organiser des moments d'accueil destinés aux potentiels nouveaux membres. Un premier « Forum ADES » (journée portes ouvertes) est organisé en juin 2015. À partir de 2017, ces événements deviennent plus systématiques : des Forum ADES sont organisés en février 2017 et juin 2018, et une soirée d'information a lieu annuellement, en septembre, de 2017 à 2020.

Le document interne mentionné précédemment souligne néanmoins que « le réseau ne dispose pas d'une réelle stratégie de recrutement [ni] de vraie stratégie d'accueil des personnes qui rejoignent le réseau » (Réseau ADES, 2020f, p. 11). Le récent travail de clarification effectué à différents niveaux (coordination, balises politiques, système d'adhésion, communication), ainsi que la création de groupes opérationnels dédiés à l'accueil et à la formation, entendent pallier cela.

5. Groupes A² et ANIM : approfondissements et aspects médiatiques

Dans cette section, nous approfondirons nos descriptions des groupes A² et ANIM, vis-à-vis de leur composition, des actions (A²) et activités (ANIM) qu'ils organisent, et de leurs réunions internes. Dans un dernier point, nous aborderons les divers outils et canaux de communication utilisés au sein du Réseau ADES et dans les deux groupes étudiés.

5.1. Le groupe action : actions directes non-violentes et manifestations

Lors de l'entretien de contact (C1), Hélène nous explique que le groupe action (A²) est composé d'un noyau stable de vingt-cinq personnes, et bénéficie d'un taux élevé de participation : environ quinze personnes participent aux réunions et environ vingt personnes aux actions. Lors de nos observations (O1, O4, O5), nous en comptons de dix à treize aux réunions. L'informatrice explique le taux élevé de participation aux réunions par la nature du groupe : en plus d'être un des groupes d'ADES – ayant développé un certain sentiment d'appartenance au réseau – il s'agit d'un groupe affinitaire pratiquant la désobéissance civile, c'est-à-dire un « acte public, non violent, décidé en conscience mais politique, contraire à la loi et accompli le plus souvent pour amener un changement dans la loi ou bien dans la politique du gouvernement » (Rawls, 1987). Ce type d'action nécessite que les activistes se connaissent bien. De plus, de telles actions bousculent les certitudes et rapprochent les gens, ce qui accroît leur connaissance mutuelle.

Le rôle du groupe est d'appuyer les luttes, d'y insuffler de la radicalité. Pour ce faire, les membres organisent des actions directes non-violentes ou de désobéissance civile (dont des blocages et des occupations). Ces actions sont parfois organisées en collaboration avec d'autres groupes, et passent souvent par la mobilisation d'autres activistes et par des campagnes de communication externe destinées aux médias traditionnels, aux réseaux socionumériques, ainsi que via des médias alternatifs. À travers leurs actions, le groupe cherche à « faire le buzz » pour médiatiser les problématiques sur lesquelles ils se mobilisent, et à faire pression sur les décideurs (entre autres politiques) pour obtenir des changements sociétaux. Lors de l'entretien de prise de contact (C1), leurs dernières actions portaient sur l'appui d'un comité de soutien aux sans-papiers, une action directe sur le TTIP¹⁶¹ sous forme d'émission de radio, et le soutien à l'organisation d'actions sur la justice climatique.

Les actions d'A² se calquent d'abord sur l'agenda du monde associatif et de la société civile, lui-même influencé par l'agenda politico-médiatique belge et international. De ce fait, certaines actions doivent être organisées dans de très brefs délais, et nécessitent une grande efficacité de la part du groupe. De cette nécessité découle un système composé de différents types de réunion.

D'abord, les réunions structurelles rassemblent tous les membres du groupe et sont organisées deux à trois fois par an : « en fait, souvent, c'est une [réunion structurelle] en septembre-octobre [...] pour définir ce qu'on fait jusqu'en décembre, et une en janvier pour dire ce qu'on fait

¹⁶¹ L'acronyme anglais « TTIP » signifie « *Transatlantic Trade and Investment Partnership* ». Il s'agit d'un « projet d'accord commercial entre l'Union européenne et les Etats-Unis [qui a suscité] un grand nombre d'interrogations et de débats » en 2017 (Toute l'Europe.eu, 2017).

jusqu'en juin » (Hélène, TLE-94). Il s'agit de réunions « où on décide ce qu'on fait, où on parle des trucs qu'on a à discuter, etc. [...] on va peut-être, par exemple, décider de se centrer sur deux thèmes, justice migratoire et climat » (Fanny, TLE-53). C'est l'occasion de faire le point sur les actions passées, de décider des thèmes à aborder et des actions à mettre en place dans le futur, y compris vis-à-vis des agendas du monde associatif et de la société civile, et des possibilités de synergies avec d'autres groupes. Il s'agit aussi d'aborder toute question touchant à l'ensemble d'A² (allant du recrutement de nouveaux membres à des aspects plus triviaux, tel le rangement du matériel).

Ensuite, des réunions plus fréquentes dédiées à la préparation d'une seule action, rassemblent les membres travaillant sur cette action, « [e]t parfois en fait on est tout A² à préparer une action » (Hélène, TLE-94). Ces réunions de préparation se font également en sous-groupes, pour avancer simultanément sur différentes facettes de l'action : « dans ce groupe-là [de préparation d'une action], il va y avoir des sous-groupes [...], les découpages [des sous-groupes] varient, mais principalement c'est : scénario, com', mobilisation des gens, repérage, et ils peuvent se mêler selon les [actions] » (Fanny, TLE-53). Lorsqu'il y a des actions en préparation, les membres impliqués se voient plus fréquemment.

Enfin, le groupe A² organise plus rarement un week-end de mise au vert (Fanny, TLE-53) :

[...] récemment, on a fait une mise au vert, [...] on a pris deux jours, plutôt pour prendre de la hauteur, réfléchir stratégie, « où est-ce qu'on va aller ? », « c'est quoi qui est important pour nous ? », [...] Mais aussi parce qu'on est des copains et qu'on s'amuse bien ensemble. Ce n'est pas un weekend que de travail, on fait aussi la fête et tout ça.

Le week-end entre membres du groupe action est davantage centré sur la réflexion, la formation et la convivialité. Il marque un changement de rythme par rapport au reste de l'année.

5.2. Le groupe animation : activités culturelles engagées

Lors de l'entretien de contact (C2), François nous explique que le nombre de membres du groupe animation a récemment augmenté. Suite à la journée portes ouvertes d'ADES (organisée en février 2017), ils sont passés de quatre à vingt personnes, puis se sont stabilisés autour d'un noyau d'une dizaine de membres. Au détour d'une explication, Hélène (C1) note également ce changement, précisant que le groupe animation « rebouge ». Nos observations confirment un phénomène similaire en 2018 : alors que les réunions du groupe ANIM (O2, O3, O7) rassemblent habituellement de quatre à six membres, dix personnes participent à la réunion d'accueil des nouveaux et nouvelles (O8) qui suit la soirée d'information du réseau (dont six nouveaux membres potentiels).

Le groupe ANIM propose des activités visant à développer les savoirs des personnes engagées et à prendre le temps de comprendre pourquoi se mobiliser. Ces activités sont ouvertes aux membres de l'association, ainsi qu'aux personnes extérieures. Ils organisent différents types d'activités, comme des lectures collectives d'ouvrages engagés suivant la technique de

l'arpentage¹⁶², des ciné-débats, des sorties au théâtre, des conférences, des journées de formation, etc. Lors de l'entretien de contact (C1), leurs dernières actions étaient deux séances d'arpentage d'un livre de sociologie, une conférence gesticulée¹⁶³ sur la démocratie et la projection d'un film-audit sur la dette grecque. De plus, lors de notre première observation au sein d'ANIM (O2), les membres venaient d'entamer la création d'une bibliothèque au sein du Réseau ADES.

Les membres du groupe ANIM organisent deux types de réunions : des réunions rassemblant l'ensemble du groupe et d'autres en sous-groupe travaillant à un type d'activité. L'ensemble du groupe se réunit environ toutes les trois à quatre semaines pour faire un retour sur les activités qui ont été réalisées, coordonner les activités en cours de préparation, obtenir l'avis des autres membres sur cette préparation, et envisager le lancement de nouvelles activités. Les réunions de sous-groupe visent, quant à elles, à effectuer le travail concret permettant d'organiser les activités. Durant nos observations, différents sous-groupes ont été mentionnés ; ils relèvent de la bibliothèque, des arpentages, des ciné-débats, et des conférences-formations.

5.3. Les dispositifs médiatiques du Réseau ADES

Le Réseau ADES et ses différents groupes mobilisent divers dispositifs médiatiques, à savoir des outils et des canaux de communication. Certains semblent stabilisés pour l'ensemble du mouvement, tandis que d'autres varient au fil du temps et en fonction des groupes.

Certains canaux et outils sont relativement stabilisés. Les principaux outils identifiés au cours du terrain sont le « drive », le formulaire de réservation des salles et l'agenda partagé ; et les principaux canaux de communication sont les *mailing lists*, le groupe Facebook interne, la newsletter. Chaque groupe possède une *mailing list* rassemblant ses membres et un dossier sur le drive du mouvement. À l'échelle du réseau, le drive sert aussi à partager des éléments utiles aux membres, comme les visuels de communication externe. Concernant la newsletter, elle paraît régulièrement (environ huit fois par an) afin de partager les nouvelles du réseau, l'agenda des activités et des mobilisations ainsi qu'un édito engagé. L'agenda partagé sert à rassembler les dates de l'ensemble des événements organisés par le mouvement. En ce sens, il est un peu redondant avec les événements publiés sur la page Facebook externe du réseau. Néanmoins, l'agenda est utile, car il est lié au formulaire de réservation des salles. Ce dernier permet à chaque membre de réserver l'un des locaux du mouvement afin d'y organiser une réunion, une activité ou autre. Enfin, le groupe Facebook interne du mouvement est utilisé de façon variée : les membres y postent des annonces de recherche de colocation ou de colocataire, ils y partagent des articles intéressants et font la publicité d'événements civiques internes ou externes au

¹⁶² « L'arpentage est une méthode de découverte à plusieurs d'un ouvrage, en vue de son appropriation critique, pour nourrir l'articulation entre pratique et théorie. Elle ne présuppose pas un animateur "sachant" ou compétent dans le domaine de savoir de l'ouvrage choisi. C'est donc une technique d'auto-émancipation grâce à laquelle un collectif peut s'apprendre, mutuellement. » (Charbonnier, 2019)

¹⁶³ « La conférence gesticulée est un style de spectacle, et avant tout un outil d'éducation permanente/populaire. A l'intersection entre le théâtre et la conférence académique, l'objet gesticulé a pour propriété essentielle de mêler sous une forme narrative le vécu des conférenciers ou conférencières (le "savoir chaud") et les éléments de théorie (le "savoir froid"). La démarche vise à donner des clés de compréhension de la société et à développer l'esprit critique. » (Conférences gesticulées en Belgique, s. d.)

collectif. Régulièrement, les membres en charge de l'animation des locaux du mouvement utilisent ce canal pour demander un coup de main à la communauté, qu'il s'agisse de tenir le bar ou de ranger les locaux.

Les médias internes varient également d'un groupe à l'autre, suivant leurs besoins spécifiques et les aspirations des membres. Par exemple, le renouvellement est plus fréquent au sein du groupe animation qu'au sein du groupe A². De ce fait, lors d'une réunion ordinaire du groupe animation (O2), les membres estiment qu'il est temps de mettre de l'ordre dans leur *mailing list*, en ajoutant les nouveaux membres et en retirant les personnes inactives. Pour ce faire, l'un des nouveaux se désigne pour récupérer les codes d'accès, et un e-mail est écrit afin que les personnes présentes sur la *mailing list* expriment si elles souhaitent continuer à recevoir les e-mails ou non. De leur côté, les membres du groupe A² séparent leurs communications internes en deux *mailings lists*. L'une est fréquemment utilisée entre les membres « effectifs » pour discuter des prochaines réunions, des idées d'actions, et d'autres thèmes. L'autre rassemble les personnes souhaitant s'intégrer au groupe ou y participer plus ponctuellement, et sert par exemple à convier ces personnes à certaines de leurs actions directes non-violentes. Enfin, tant au groupe ANIM que chez A², les membres échangent via des collections d'adresses e-mail personnelles plus restreintes, rassemblant quelques personnes chargées de l'organisation d'une activité (p. ex., un arpentage) ou d'un aspect particulier d'une action (p. ex., la définition du message et l'écriture du communiqué de presse, ou le repérage et le scénario de l'action).

Les médias de communication interne sont implémentés avec plus ou moins de succès par les membres de chaque groupe. Parmi ceux-ci, le groupe animation a tenté d'utiliser un outil libre de discussion en ligne (Framateam) pour remplacer une partie des discussions internes tenues via leur *mailing list*, car certains membres se perdaient dans les e-mails. Framateam leur permettait de structurer ces discussions autour de canaux thématiques, chacun dédié à l'une de leurs activités habituelles (p. ex., les projections ou les lectures collectives) (Benjamin, TLE-1-2). Le groupe A², quant à lui, a introduit un service sécurisé de stockage de fichiers en ligne afin de se partager les documents liés à la préparation de leurs actions (Fanny, TLE-46 ; Hélène, TLE-78). Ces deux initiatives n'ont cependant pas tenu dans la durée, et sont assez peu – voire pas – utilisées sans pour autant avoir disparu.

6. Méthode : prise de contact, observations, entretiens, lectures

Notre second terrain a débuté, d'octobre 2017 à janvier 2018, par une phase de prise de contact avec les deux groupes étudiés. Cette prise de contact s'est structurée en trois temps : d'abord, l'envoi d'un e-mail¹⁶⁴ conjoint aux adresses de contact d'A² et d'ANIM, ensuite deux entretiens de contact¹⁶⁵ réalisés par téléphone auprès d'un membre de chaque groupe (à savoir, Hélène et François, les membres ayant traité notre e-mail), enfin l'envoi d'un e-mail¹⁶⁶ à ces deux

¹⁶⁴ Une copie de l'e-mail en question est disponible en annexe : « Second terrain : premier contact, e-mail adressé aux groupes A² et ANIM ».

¹⁶⁵ Les questions préparées en vue des entretiens de contact sont disponibles en annexe : « Second terrain : entretien téléphonique de contact, guide d'entretien »

¹⁶⁶ Ce message est disponible en annexe : « Second terrain : contact avec les groupes A² et ANIM, demande d'observation ».

informateurs – via les adresses de contact des deux groupes – contenant un message à transmettre aux membres de leurs groupes respectifs.

L'entretien téléphonique était l'occasion d'un premier contact verbal avec un membre de chaque groupe. Il a été réalisé le 24 octobre 2017 avec Hélène, du groupe action, et le 23 novembre 2017 avec François, du groupe animation. En début d'entretien, nous avons demandé à la personne contactée qu'elle se situe dans l'organisation étudiée. Puis, nous lui avons posé des questions sur le Réseau ADES dans son ensemble et sur les groupes qui le composent, en nous appuyant sur notre typologie des lieux d'engagement (cf. chapitre 4). Par exemple, l'informatrice et l'informateur ont été interrogé – au niveau du réseau dans son ensemble – sur le fonctionnement de l'organisation, son statut, son orientation apaisante, la thématique traversant ses différents groupes, le profil de ses membres, et – à propos de leur groupe respectif (A² ou ANIM) – sur son fonctionnement, ses dernières actions en date, l'existence d'un noyau de participants stable. Enfin, nous avons abordé notre démarche de recherche et, ce faisant, nous avons pu percevoir leur réaction face à la possibilité d'une étude de cas au sein de leur groupe.

Ce premier contact visait à en apprendre davantage sur la structure et le fonctionnement du Réseau ADES et de ses groupes. Il visait aussi à introduire notre travail de recherche et l'éventuelle réalisation d'une étude de cas au sein de ces deux groupes. Une part du matériau recueilli – principalement concernant le réseau dans son ensemble – a été mobilisée dans l'explicitation du choix du second terrain (cf. chapitre 4) et au fil du chapitre 5 (cf. supra).

L'accueil de notre démarche de recherche était assez positif lors de ces deux entretiens de contact. L'informatrice du groupe A² a directement lié notre recherche à différentes problématiques rencontrées par le groupe (p. ex., la nécessité d'apprendre à réaliser une stratégie « presse » efficace lors de leurs actions directes non-violentes), tandis que l'informateur du groupe ANIM nous a expliqué que notre étude ne poserait pas de problème, mais qu'il devait d'abord demander l'avis des autres membres.

Nous avons envoyé un e-mail à Hélène et François, nos personnes de contact au sein des deux groupes, afin qu'ils le transmettent aux membres de leur groupe respectif. Dans ce dernier, nous présentions et abordions notre problématique de recherche. Nous évoquions notre premier terrain, puis l'entretien téléphonique, et concluions en demandant s'il était possible d'assister à leurs prochaines réunions. L'objectif était double : rencontrer les membres de ces groupes et mieux comprendre en quoi consistait concrètement leur engagement au sein de l'organisation.

Dans les deux cas, la réponse a été positive. Nous avons alors pu réaliser une première observation au sein de chaque groupe : le 20 janvier 2018 lors de la réunion structurelle « bilan 2017 » du groupe A², et le 11 mars 2018 lors d'une réunion ordinaire du groupe ANIM. Dans l'ensemble, nous avons observé deux réunions « ordinaires » de chaque groupe (O2-5), une AG du Réseau ADES dans son ensemble (O6), et trois réunions au statut spécifique : une réunion structurelle « bilan 2017 » du groupe A² (O1), ainsi qu'une réunion « de rentrée » (O7) et une réunion « accueil des nouveaux » (O8) du groupe ANIM. Ces observations ont été réalisées entre janvier et octobre 2018. Il s'agissait d'observations non-participantes.

Nous avons choisi d'observer les réunions de ces deux groupes car, comme le signale Benoît de L'Estoile (2015), « [l]oin d'être seulement une opération fonctionnelle, la réunion contribue à faire exister des collectifs » (de L'Estoile, 2015, p. 5). Elle est « une scène d'observation privilégiée » des collectifs engagés (Mischi, 2012, p. 121). Ce « dispositif spécifique d'interaction directe » (de L'Estoile, 2015, p. 3) nous apparaissait comme un espace-temps privilégié non seulement pour saisir le contexte d'engagement des jeunes adultes étudiés, mais aussi pour percevoir la façon dont les individus s'inscrivaient dans ces collectifs et les façonnaient. De façon pratique, nos observations nous ont permis de comprendre le fonctionnement de ces groupes, d'avoir un panorama de leurs activités. Nous avons également porté notre attention sur les membres présents à ces réunions, sur leurs rôles au sein de ces réunions et dans les projets réalisés. Enfin, du point de vue médiatique, les observations nous ont permis d'avoir une première idée du rapport aux médias et technologies au sein du groupe.

Ces observations ont été suivies d'entretiens individuels avec des jeunes adultes rencontrés lors de ces réunions. Comme l'explique Julian Mischi (2012), « la compréhension de ce qui se passe dans la scène particulière qu'est la réunion ne peut pas faire l'économie d'entretiens individuels » (Mischi, 2012, p. 122). Il développe (Mischi, 2012, p. 123) :

Les entretiens sont d'autant plus riches qu'ils sont l'occasion de revenir sur ce qui s'est passé en réunion, d'éclairer des positions qui ne s'expriment pas explicitement dans l'entre-soi militant. Enchâssés dans l'enquête de terrain, ces entretiens sont ethnographiques dans le sens où ils sont reliés les uns aux autres et informés des pratiques d'observation.

Pour notre part, les entretiens réalisés visaient à comprendre le vécu des acteurs et actrices engagés et à saisir leurs pratiques médiatiques individuelles ainsi que les articulations de celles-ci aux pratiques d'autres membres (dimension interindividuelle) et à celles du collectif dans son ensemble (dimension collective). Pour ce faire, comme nous l'expliquions précédemment (cf. chapitre 3), nous nous sommes inspirées des techniques et méthodes tels l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2016) et la méthode par théorisation ancrée (Lejeune, 2014), dans une visée d'échantillonnage théorique. Ce processus a abouti à l'émergence de théorisations relatives à différents phénomènes, à savoir l'intégration des acteurs et actrices au sein du collectif étudié et leur investissement dans ce réseau (cf. chapitre 7), ainsi que leur participation individuelle et leur engagement collectif, intégrant une dimension réflexive sous-jacente (cf. chapitre 8).

Deux techniques d'entretien nous ont plus particulièrement inspirée afin de rendre compte le plus fidèlement des pratiques médiatiques des jeunes adultes en lien avec leur participation à des activités civiques. Il s'agit de la visite guidée de l'environnement médiatique développée par Thomas W. Malone (1983) et adaptée par Jerry Jacques (2016), ainsi que de la visite commentée du journal d'activité sur Facebook développée par Guillaume Latzko-Toth, Claudine Bonneau et Mélanie Millette (2016). D'une part, la visite guidée de l'environnement médiatique implique que les informateurs et informatrices montrent les différents outils numériques qu'ils utilisent dans le cadre de leurs activités citoyennes. Sur base de ces traces,

« différentes relances sont utilisées afin de les accompagner dans la mise en mots du "comment" de [ces activités] et des différents choix qu'ils ont posés dans ce processus » (Jacques, 2016, p. 178). Ce type d'entretien permet de déterminer l'environnement médiatique dans lequel évolue chaque informateur ainsi que ses principales pratiques médiatiques orientées vers la participation civique. D'autre part, la visite commentée du journal d'activité sur Facebook est proche de la méthode précédente. Il s'agit d'un entretien au cours duquel l'informateur ou l'informatrice consulte le journal d'activité de son compte Facebook à des dates présélectionnées (en fonction d'événements-clés liés à la thématique de recherche). Il s'exprime alors sur les contenus qu'il a produits (créés, likés, partagés, etc.), révélant des éléments du contexte de production, des relations avec les autres utilisateurs impliqués, etc.

L'intérêt de ces méthodes est d'utiliser des approches qualitatives pour « épaissir les données » face à la prolifération de traces d'activité laissées par les utilisateurs sur les plateformes numériques. Il s'agit de produire des descriptions détaillées et denses d'un échantillon de petite taille (traitable par un seul chercheur ou une petite équipe) afin de saisir les différentes couches d'informations liées aux données étudiées : contexte, description et signification (Latzko-Toth et al., 2016). Ajoutons que les deux types de visites présentées sont utilisables au cas par cas, sur des parties limitées d'entretien, en fonction de ce qui est amené par l'informateur. Cette flexibilité est particulièrement intéressante dans le cadre d'une méthode compréhensive.

Dans le cadre de notre travail, ces démarches ont influencé la situation des entretiens : lors des entretiens « en présence »¹⁶⁷, il était demandé aux informateurs et informatrices de les rencontrer dans un environnement familier, où ils avaient accès à leurs outils médiatiques¹⁶⁸. Ce contexte leur a permis au besoin, durant les entretiens, de se saisir de leurs outils médiatiques afin de préciser ou compléter leurs explications, de vérifier des informations, etc. Cela a également été l'occasion, pour nous, de notifier notre méconnaissance de certains outils collectifs et – suivant les situations – de nous en voir proposer l'accès par l'informateur ou de le demander (si l'outil paraissait intéressant pour notre recherche).

De manière plus anecdotique, notre travail de recherche a donné lieu à l'analyse de traces. Par exemple, le groupe action a organisé, en avril 2018, un week-end de formation visant la création et le renforcement de groupes affinitaires. Nous n'avons eu pas eu l'occasion d'assister à ce week-end. Néanmoins, cet événement semblait cristalliser des défis (y compris médiatiques) rencontrés par des groupes pratiquant l'action directe non-violente. Nous avons donc réalisé une analyse du programme détaillé de ce week-end, afin d'en apprendre davantage sur les problématiques – notamment médiatiques – liées à l'action directe non-violente (cf. annexe, « Analyse d'une trace : le programme du week-end sur l'action directe non-violente organisé par le groupe action »).

¹⁶⁷ Pour rappel, dû à la Covid-19, seuls quatre des treize entretiens ont été réalisés « en présence ». Les neuf autres ont été réalisés à distance (par visioconférence ou par téléphone).

¹⁶⁸ Le volet médiatique de cette demande n'a par contre pas été réitéré pour les entretiens à distance, qui se déroulaient *de facto* sur leurs outils médiatiques.

CHAPITRE 6 :

APPORTS THÉORIQUES SUR LES PRATIQUES SOCIALES ET LA PARTICIPATION

L'objectif de ce chapitre est de détailler les théories qui ont été mobilisées lors de l'analyse de notre matériau empirique. Dans une perspective de théorisation ancrée, la lecture de différents textes théoriques a contribué à la construction de nos objets de recherche, en dialogue avec l'analyse du matériau empirique. Bien que leur mobilisation soit intervenue en cours d'analyse, nous choisissons de présenter ces théories en amont des chapitres analytiques, afin de veiller à l'intelligibilité de l'exposé des résultats (cf. chapitres 7 et 8).

Différentes théories ont été utiles lors de la phase d'analyse du matériau empirique collecté au sein du Réseau ADES. Nous avons tour à tour mobilisé les théories des pratiques sociales (Schatzki, 1996, 2002; Couldry, 2004; Anciaux, 2020; Warde, 2005; Reckwitz, 2002; Shove et al., 2012), les théories de l'apprentissage situé et des communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2005, 2010b, 2010a), la théorie des mondes sociaux (Becker, 1983), la définition de la participation suivant trois types d'expériences (Zask, 2011), ainsi qu'un cadre analytique de la participation politique non-électorale croisant facteurs individuels et (micro-, méso- et macro-) contextuels (Morales, 2009). Cette collection de théories peut paraître hétéroclite. Cependant, chacune a éveillé en nous une attention particulière à certaines facettes du matériau. Détaillons ces théories, et précisons leurs apports à nos analyses.

1. Les théories des pratiques sociales

Comme développé précédemment (cf. chapitre 1), différentes ontologies peuvent être mobilisées pour étudier la littératie. Au contact du terrain, nous avons opté pour une définition de la littératie sous l'angle des pratiques. Spécifiquement, nous avons étudié la littératie médiatique des jeunes adultes engagés dans un groupe civique, et donc leurs pratiques médiatiques. Or, comme le notaient Barton et Hamilton (2010) à propos de la littératie de l'écrit, « les pratiques de l'écrit ont des objectifs et sont inscrites dans des objectifs sociaux et des pratiques culturelles plus larges » (Barton & Hamilton, 2010, p. 46). De ce fait, au cours de notre second terrain, nous ne nous sommes pas limitée à la compréhension de leurs pratiques médiatiques, et nous avons cherché à comprendre plus largement les pratiques sociales dans lesquelles ces pratiques médiatiques s'inscrivaient.

Comme nous allons le voir, les théories des pratiques sociales ont fourni un cadre général à notre analyse. Ces théories prennent pour objet d'étude les pratiques sociales, qu'elles positionnent à l'interface de l'individu et la structure dans laquelle celui-ci s'inscrit. Ce prisme de lecture permet de dépasser certaines limites rencontrées par les études en sciences sociales en général, et – dans notre cas particulier – par les études médiatiques. Elles nous ont permis d'identifier les composantes de cette pratique, mais aussi de considérer l'entité-pratique comme une performance pouvant perdurer ou évoluer dans le temps. Afin de mieux comprendre ce courant de pensée, repartons du contexte dans lequel ces théories ont été forgées.

1.1. Dépasser la scission entre totalité et individu

Le livre *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, de Theodore R. Schatzki (1996), s'ouvre sur le constat de la scission de la théorie sociale moderne entre deux ontologies sociales, celle de la totalité et celle de l'individu (Schatzki, 1996, p. 1) :

Pour examiner la nature de la vie sociale, la théorie sociale s'est toujours appuyée sur deux concepts maîtres, ceux de la totalité (whole) et de l'individu. Comme on le remarque souvent, ce penchant a débuté dans la République, où Platon liait sa discussion sur la justice, l'éducation, la psychologie, l'art et l'existence sociale en général à une analogie entre l'individu et la société dans son ensemble. Bien que cette analogie soit restée une métaphore puissante et un principe organisateur des réflexions ultérieures sur la vie sociale, ces deux termes se sont désolidarisés à l'époque moderne et ont souvent été développés indépendamment l'un de l'autre. La plupart des théoriciens modernes du social ont considéré soit l'individu, soit le tout social comme le phénomène ontologique fondamental, et ont cherché à analyser l'autre concept, autrefois tout aussi important, selon ses termes.¹⁶⁹

La division ontologique entre individu et totalité a donné lieu, durant la fin du XIX^e et le XX^e siècles, à la formation de deux écoles de pensées ontologico-politiques opposées. Celles-ci sont associées à des idéaux et à des agendas politiques divergents, à savoir le socialisme pour la vision holiste (dont les écrits de G. W. F. Hegel et Karl Marx), et le libéralisme pour la vision individualiste. D'une part, pour les penseurs et penseuses de la totalité sociale, cette dernière « a une existence au-delà de celle de ses parties et une nature qui transcende les propriétés de la fusion de ces parties ». De plus, « son existence et sa nature spécifient les propriétés et/ou les significations de ses parties »¹⁷⁰ (Schatzki, 1996, p. 2). D'autre part, les théoricien·nes de l'individu « insistent sur la prééminence du particulier, du local et du transitoire dans l'existence sociale » et soulignent que « ces phénomènes [...] constituent des nexus complexes qui ne s'additionnent pas pour former quelque chose qui les dépasse »¹⁷¹ (Schatzki, 1996, p. 2). Alors que les premiers font de la totalité une entité supérieure à la somme de ses parties, organisant ces dernières, les seconds affirment la primauté de phénomènes locaux, fragmentés et

¹⁶⁹ « When considering the nature of social life, social theory has always availed itself of two master concepts, those of totality (whole) and the individual. As often noted, this penchant debuted in the *Republic*, where Plato tied his discussion of justice, education, psychology, art, and social existence generally to an analogy between the individual and society as a whole. Although this analogy remained a powerful metaphor and organizing principle in subsequent thought about social life, its two terms disengaged in the modern era and have often been developed independently. Most modern social theorists have promoted either the individual or the social whole as the fundamental ontological phenomenon, and sought to analyze the other once equally insistent concept on its terms. » (Schatzki, 1996, p. 1)

¹⁷⁰ « The concept of social totality is the concept of a social whole that is something more than its parts. This means, first, that a totality has an existence beyond that of its parts and a nature that transcends the properties of the amalgamation of these parts; and, second, that its existence and nature specify properties of and/or meanings for its parts. » (Schatzki, 1996, p. 2)

¹⁷¹ « Contemporary opponents of the concept of social totality insist on the preeminence of the particular, local, and transitory in social existence. [...] The point is not, at least usually, that these phenomena are autonomous and isolated, but instead that they constitute complex nexuses that do not add up to something beyond themselves. » (Schatzki, 1996, p. 2)

interconnectés, conduisant à des résultats globaux temporaires, voire aléatoires. Cependant, l'auteur précise que le « remplacement des totalités par des constellations de particularités » est un point commun du « développement "postmoderne" de nombreuses disciplines et domaines sociaux »¹⁷² (Schatzki, 1996, p. 5). Les théories des pratiques s'inscrivent dans ces travaux postmodernes, mais visent à dépasser cette opposition entre individu et totalité.

Comme l'explique Amélie Anciaux dans sa thèse de doctorat (Anciaux, 2020, p. 17) :

Les théories des pratiques sociales sont un courant d'analyse [dont] l'objectif principal [...] est de dépasser le dualisme traditionnel opposant structure (vision holiste) et acteur (vision individualiste) (Warde, 2005). Une caractéristique majeure de ce cadre conceptuel est que la pratique devient l'unité d'analyse.

Nous le comprenons, en centrant l'analyse sur les pratiques sociales (plutôt que sur l'individu ou sur la structure), l'analyste parvient à dépasser une double limite : le caractère généralisant des règles régissant les structures et le caractère particularisant des phénomènes individuels. Notons qu'adopter les pratiques sociales comme objet d'étude permet – non seulement – de s'intéresser aux pratiques-mêmes des individus, mais aussi aux liens sociaux qui se construisent à travers ces pratiques, aux significations qu'ils attribuent à celles-ci, ainsi qu'à l'établissement, au maintien et à la négociation de ces pratiques et des significations associées à l'échelle individuelle et collective.

Considérons maintenant l'adoption d'un tel paradigme dans le champ des études médiatiques.

1.2. Repositionner les études médiatiques dans la sociologie de l'action et de la connaissance

Nick Couldry (2004) souligne l'existence de la tension entre individu et totalité dans le champ des études médiatiques. Spécifiquement, il identifie une opposition entre l'étude des effets des médias (qu'il rapproche de la vision individualiste) et l'étude des structures institutionnelles de production médiatique (qu'il rapproche de la vision holiste). Selon Couldry, ces deux paradigmes présentent des limites que les théories des pratiques sociales permettraient de dépasser. D'une part, le paradigme « des effets » est problématique car il repose sur une analyse détaillée des médias (compris comme des textes médiatiques) et sur l'idée que ces textes médiatiques produisent des effets sur les processus sociaux plus vastes. Or, ces effets sont difficiles à objectiver et à relier aux seuls textes médiatiques. D'autre part, le paradigme « des structures de production » repose sur une analyse des structures industrielles et de marché sous-tendant les secteurs médiatiques et culturels. Or, l'analyse de ces structures de production ne permet pas d'accéder à la façon dont les produits médiatiques s'insèrent dans la vie sociale, ni à ce que les individus font de ceux-ci, au-delà des recherches sur l'audience (qui sont contraintes à mettre l'emphasis sur la relation d'une audience à un média).

¹⁷² « Common to "postmodern" development in a wide range of disciplines and social realms is the replacement of totalities with constellations of particulars. » (Schatzki, 1996, p. 5)

Couldry voit dans les théories des pratiques sociales – qui émergent en sociologie – un nouveau paradigme au prisme duquel étudier les médias. Il propose de traiter « les médias comme un ensemble ouvert de pratiques liées aux médias, ou orientés autour d’eux »¹⁷³ (Couldry, 2004, p. 117). Ceci permettrait d’échapper aux contraintes des deux paradigmes précités et de repositionner les études médiatiques dans le champ plus étendu de la sociologie de l’action et de la connaissance (*sociology of action and knowledge*). La question posée, à travers ce nouveau paradigme, serait : « Qu’est-ce que [...] les gens *font* en relation aux médias, à travers un large éventail de situations et de contextes ? »¹⁷⁴ (Couldry, 2004, p. 119, l’auteur accentue). Cette question se rapproche fortement de notre problématique de thèse, qui s’intéresse spécifiquement au contexte de l’engagement dans un groupe civique.

S’appuyant sur le travail d’Ann Swidler (2001), Couldry souligne que l’adoption du paradigme des pratiques sociales apporte trois bénéfices majeurs dans le cadre des études médiatiques. D’abord, adopter ce paradigme permet de redéfinir la notion de culture – centrale aux études médiatiques – en l’ancrant dans deux processus observables, à savoir les pratiques elles-mêmes et les discours (et significations) associés à ces pratiques. Ensuite, ce paradigme conduit à prendre une posture ouverte dans la qualification de ce qui constitue une pratique distincte. En adoptant le paradigme des pratiques sociales, l’analyste ne préjuge plus du découpage des pratiques, et l’ancre dans le vécu des individus-praticiens, c’est-à-dire dans la façon dont ces derniers comprennent leurs actions et les découpent en pratiques distinctes. Ces questions de division des actions en pratiques spécifiques, et de coordination de ces pratiques les unes par rapport aux autres, constituent le point de départ de l’étude des phénomènes médiatiques sous l’angle des pratiques sociales. Enfin, l’approche centrée sur les pratiques permet de s’intéresser à la façon dont certaines pratiques ancrent, contrôlent ou organisent d’autres pratiques, c’est-à-dire aux relations de hiérarchie entre pratiques (où certaines sont vues comme des parties d’autres) et aux relations dynamiques entre ces pratiques (où l’avènement de certaines enclenchent un processus de changement, permettant à d’autres de s’ancrer dans la structure sociale, de s’y établir). À ce propos, Couldry postule que les pratiques médiatiques auraient une force particulière d’ancrage vis-à-vis des pratiques sociales (Couldry, 2004, p. 122-123) :

*Et si l’une des principales fonctions des médias était d’ancrer d’autres pratiques à travers les représentations et les interprétations « autoritaires » des termes- et des catégories-clés qu’ils fournissent. [...] Les médias représentent d’autres pratiques [issues du monde social] et ont donc des conséquences directes sur la manière dont ces pratiques sont définies et ordonnées.*¹⁷⁵

¹⁷³ « The proposed new paradigm [...] treats media as the open set of practices relating to, or oriented around, media » (Couldry, 2004, p. 117).

¹⁷⁴ « What [...] are people *doing* in relation to media across a whole range of situations and contexts ? » (Couldry, 2004, p. 119)

¹⁷⁵ « What if one of the main things media do is anchor other practices through the “authoritative” representations and enactments of key terms and categories that they provide. [...] Media represent other practices [generated in the social world] and so have direct consequences for how those practices are defined and ordered. » (Couldry, 2004, p. 122-123).

Cependant, ce rôle particulier joué par les médias vis-à-vis des pratiques sociales ne ressort pas des composantes de la pratique sociale telles qu'initialement pensées par Schatzki (2002).

1.3. La pratique sociale comme nexus organisé d'actions, constitué de composantes

Schatzki (2002) définit les pratiques comme des « *nexus organisés d'actions* »¹⁷⁶ (Schatzki, 2002, p. 77, l'auteur accentue), c'est-à-dire que les actes et les paroles composant une pratique donnée sont liés entre eux. L'auteur identifie trois composantes constitutives des pratiques : la compréhension pratique (*practical understanding*), les règles (*rules*) et les structures téléoaffectives (*teleo-affective structures*). Détaillons ces trois composantes, puis intéressons-nous à la place des médias dans les théories des pratiques sociales.

La première composante est la compréhension pratique. Schatzki (2002) la définit comme suit (Schatzki, 2002, p. 77-79) :

*Par « compréhensions pratiques », j'entends certaines capacités qui se rapportent aux actions composant une pratique. [...] Tous les participants à une pratique sont capables d'exécuter, d'identifier et de provoquer [ainsi que de répondre à] un sous-ensemble de faits, de paroles, de tâches et de projets de la pratique. [...] [La compréhension pratique est] une habileté ou une capacité qui sous-tend l'activité. [...] La compréhension pratique exécute [...] les actions que l'intelligibilité pratique identifie.*¹⁷⁷

Anciaux (2020, p. 25) rapproche cette notion de celle de « routine » mobilisée par Warde (2005). Plus précisément, Warde cite les « processus comme l'accoutumance, la routine, la conscience pratique, la connaissance tacite, la tradition, etc. »¹⁷⁸ (Warde, 2005, p. 140). L'auteur note que ces processus expliquent l'inertie des pratiques sociales, car ils concourent à la reproduction – et donc la performance – d'une pratique familière, souvent sans que cette pratique ne soit « ni pleinement consciente ni réfléchie »¹⁷⁹ (Warde, 2005, p. 140). Nous le comprenons, tant Schatzki (2002) que Warde (2005) voient dans cette notion une forme de production, d'exécution, liée à la notion de performance, et notent que celle-ci est – la plupart du temps – dissociée d'un moment de réflexion ou de conscience (chez Warde) ou d'identification par l'intelligibilité pratique (chez Schatzki) : « [la compréhension pratique] ne détermine presque jamais ce qui fait sens pour les gens de faire, [cela] ne régit donc presque

¹⁷⁶ « [...] practices are *organized* nexuses of actions. » (Schatzki, 2002, p. 77).

¹⁷⁷ « By "practical understandings", I mean certain abilities that pertain to the actions composing a practice. [...] All participants in a practice are able to perform, identify, and prompt [as well as respond to] some subset of the practice's doings, sayings, tasks, and projects. [...] [Practical understanding is] a skill or a capacity that underlies activity. [...] Practical understanding [...] executes the actions that practical intelligibility singles out. » (Schatzki, 2002, p. 77-79).

¹⁷⁸ « processes like habituation, routine, practical consciousness, tacit knowledge, tradition, and so forth » (Warde, 2005, p. 140).

¹⁷⁹ « Performance in a familiar practice is often neither fully conscious nor reflective. » (Warde, 2005, p. 140).

jamais ce que les gens font »¹⁸⁰ (Schatzki, 2002, p. 79). La compréhension pratique se centre sur l'action, et non sur le processus de construction de sens.

Les deuxièmes composantes sont les règles. Celles-ci sont définies par Schatzki comme suit (Schatzki, 2002, p. 79) :

*Par « règles », j'entends les formulations explicites, les principes, les préceptes et les instructions qui enjoignent, dirigent ou réprimandent les gens dans l'accomplissement d'actions spécifiques. Dire que des règles lient des actes et des paroles, c'est dire que les personnes, dans l'accomplissement de ces actes et de ces paroles, tiennent compte de ces mêmes règles et y adhèrent.*¹⁸¹

Cette composante nous apparaît plus aisée à comprendre, car sa nature est explicite (Schatzki, 2002, p. 79-80) :

*[...] les règles de ce type ne sont pas des explicitations de compréhensions précédemment non articulées. Elles ne sont pas non plus des formules ou des contenus tacites ou implicites [...]. Ce sont plutôt des formulations introduites dans la vie sociale afin d'orienter et de déterminer le cours de l'activité, généralement par ceux qui ont l'autorité de les faire appliquer.*¹⁸²

Nous le comprenons, les règles sont formulées explicitement et visent à orienter les actions. Warde (2005) renomme cette notion « procédures » (*procedures*) tandis qu'Anciaux (2020) la nomme « procédures institutionnalisées ».

La troisième composante est la structure téléoaffective. Précisons d'emblée que le terme « téléoaffectif » repose sur la combinaison de deux adjectifs : « téléologique », c'est-à-dire « [q]ui concerne la téléologie, qui porte sur la finalité. » (CNRTL, 2012j), et « affectif », c'est-à-dire « [q]ui concerne les sentiments, les émotions. » (CNRTL, 2012a). Schatzki définit la structure téléoaffective comme suit (Schatzki, 2002, p. 80) :

*Une « structure téléoaffective » est un ensemble de buts, de projets et de tâches normativisées et hiérarchisées, allié – selon des degrés divers – à des émotions, voire des états d'esprit, normativisés. Par « normativité », j'entends d'abord le devoir et, au-delà, l'acceptabilité.*¹⁸³

¹⁸⁰ « It differs in almost never determining what makes sense to people to do, in almost never, therefore, governing what people do. » (Schatzki, 2002, p. 79).

¹⁸¹ « By "rules", I mean explicit formulations, principles, precepts, and instructions that enjoin, direct, or remonstrate people to perform specific actions. To say that rules link doings and sayings is to say that people, in carrying out these doings and sayings, take account of and adhere to the same rules. » (Schatzki, 2002, p. 79).

¹⁸² « [...] rules of the present sort are not explicitizations of previously unarticulated understandings. Nor are they tacit or implicit formulas or contents [...]. Rather, they are formulations interjected into social life for the purpose of orienting and determining the course of activity, typically by those with the authority to enforce them. » (Schatzki, 2002, p. 79-80).

¹⁸³ « A "teleoaffective structure" is a range of normativized and hierarchically ordered ends, projects, and tasks, to varying degrees allied with normativized emotions and even moods. By "normativity," I mean, first, oughtness and, beyond this, acceptability. » (Schatzki, 2002, p. 80).

La structure téléoaffective est la propriété d'une pratique, et non d'un participant. Elle contient un éventail indéfini de combinaisons de buts (qui ne sont pas nécessairement conscients), de projets et de tâches, qui sont incorporés de façon non-uniforme parmi les participants, et réalisés dans leurs actes et leurs paroles. Ces combinaisons sont associées à des normes, c'est-à-dire qu'elles sont considérées par les différents participants, soit comme ce qui « doit » être réalisé, soit comme ce qui « peut » être réalisé. La structure téléologique – portant sur la finalité – est coordonnée aux émotions et aux états d'esprit des participants.

Dans sa définition de la compréhension pratique (première composante), Schatzki mobilise les notions de capacité et d'habileté. Ces notions doivent être distinguées de celle de compétence, mobilisée dans le courant qui étudie la littératie médiatique sous l'angle de la compétence (cf. chapitre 1), rattaché à l'éducation aux médias. Alors que Schatzki (2002) et Warde (2005) – théoriciens des pratiques sociales – considèrent la compréhension pratique (ou conscience pratique) comme une capacité routinière largement inconsciente, les théoriciens de l'éducation aux médias (EAM) mettent en avant l'action consciente et le recul critique vis-à-vis des médias et de son propre agir médiatique. Parmi ces théoriciens de l'EAM, Jacques Piette (1996) développe une thèse sur « les fondements théoriques de l'éducation aux médias » et voit « le développement de l'esprit critique de l'élève à l'égard des médias » comme le « projet éducatif » de l'EAM (Piette, 1996, p. 12). Piette (1996) place donc la pensée critique au centre de l'éducation aux médias, et définit cette pensée critique comme « un processus cognitif complexe constitué d'habiletés cognitives de niveau supérieur et d'habiletés métacognitives, de dispositions et de savoir » (Piette, 1996, p. 100). De son côté, W. James Potter (2004) considère qu'être *media literate*, c'est pouvoir décider de façon réfléchie, donc consciente, ce que l'on fait des médias (Potter, 2004, p. 58-59) :

*La littératie médiatique est l'ensemble des perspectives à partir desquelles nous nous exposons aux médias et interprétons le sens des messages que nous rencontrons. Nous construisons nos perspectives à partir de structures de connaissances. [...] Plus les gens utilisent ces structures de connaissances dans le cadre d'expositions réfléchies, plus ils seront capables d'utiliser les expositions aux médias pour atteindre leurs propres objectifs et plus ils seront capables d'éviter les risques élevés d'effets négatifs. Ainsi, ils seront plus compétents en matière de médias.*¹⁸⁴

De ce fait, une tension émerge entre, d'une part, les théoriciens des pratiques sociales qui affirment qu'une pratique implique des capacités souvent non-réfléchies et, d'autre part, les théoriciens de l'EAM qui affirment que la clé de l'EAM réside dans une prise de conscience critique des processus médiatiques et de ses propres processus mentaux. Ces deux approches ne sont pas incompatibles, si l'on considère que les gens réfléchissent peu à ce qu'ils font mais qu'ils gagneraient à y réfléchir plus. Cependant, ces approches adoptent des perspectives

¹⁸⁴ « Media literacy is the set of perspectives from which we expose ourselves to the media and interpret the meaning of the messages we encounter. We build our perspectives from knowledge structures. [...] The more people use these knowledge structures in mindful exposures, the more they will be able to use media exposures to meet their own goals and the more they will be able to avoid high risks for negative effects. Thus, they will be more media literate. » (Potter, 2004, p. 58-59).

différentes, puisque l'une vise la compréhension des pratiques, et l'autre œuvre à soutenir des pratiques jugées bénéfiques ; soit une opposition entre des approches compréhensives et des approches nécessairement normatives. Cette opposition peut être rapprochée de l'une des trois tensions relatives à la littératie, théorisées en début de travail (cf. chapitre 1), à savoir celle entre la littératie-compétence et la littératie-pratique. Rappelons-le, dans notre travail, nous étudions la littératie sous l'angle des pratiques sociales.

Par ailleurs, les médias semblent absents de ce triptyque. Ils peuvent être pris en compte suivant une entrée matérielle (en tant qu'objets médiatiques) ou symbolique (en tant que contenus porteurs de représentations). D'abord, comme le souligne Anciaux (2020), la dimension matérielle de la pratique se dessine chez d'autres auteurs à travers des composantes appelées choses (*things*) ou objets (*objects*) (Reckwitz, 2002), produits (*products*) (Shove & Pantzar, 2005) ou objets de consommation (*items of consumption*) (Warde, 2005). Pour sa part, Anciaux (2020) nomme cette catégorie les « arrangements matériels » (Anciaux, 2020, p. 26). Reckwitz (2002) détaille : « Pour la théorie des pratiques, les objets sont des composantes nécessaires de nombreuses pratiques – tout aussi indispensables que les activités corporelles et mentales. La réalisation d'une pratique implique très souvent d'utiliser des objets particuliers d'une certaine manière »¹⁸⁵ (Reckwitz, 2002, p. 252). Il souligne que la balle et les buts sont des objets indispensables à la pratique du football.

Reckwitz (2002) ajoute à propos des médias : « [...] l'écriture, l'imprimerie et les médias électroniques "façonnent" les pratiques sociales (ici, avant tout, discursives), ou, mieux, ils permettent et limitent certaines activités corporelles et mentales, certaines connaissances et compréhensions en tant qu'éléments des pratiques [...] »¹⁸⁶ (Reckwitz, 2002, p. 253). La propension des médias à façonner les pratiques, ou à permettre et à limiter certains éléments de celles-ci, nous apparaît comme une facette de leur capacité à ancrer des pratiques sociales (cf. supra, 1.2), à l'interface des entrées matérielle et symbolique. En effet, les médias nous apparaissent non seulement comme des objets « indispensables » à l'accomplissement de certaines pratiques, mais aussi comme les véhicules de « représentations » et d'« interprétations » de ces pratiques. De ce fait, il s'agit de comprendre comment certaines pratiques « ordonnent » (*order*) (Couldry, 2004) ou « ancrent » (*anchor*) (Swidler, 2001) d'autres pratiques, et si les pratiques médiatiques jouent un rôle particulier à cet égard vis-à-vis des pratiques sociales. Étudier les médias sous l'angle des théories des pratiques permet alors d'« aborder la manière dont les médias sont intégrés dans le tissu entremêlé de la vie sociale et culturelle »¹⁸⁷ (Couldry, 2004, p. 129).

¹⁸⁵ « For practice theory, objects are necessary components of many practices - just as indispensable as bodily and mental activities. Carrying out a practice very often means using particular things in a certain way. » (Reckwitz, 2002, p. 252).

¹⁸⁶ « [...] writing, printing and electronic media 'mould' social (here, above all, discursive) practices, or, better, they enable and limit certain bodily and mental activities, certain knowledge and understanding as elements of practices [...] » (Reckwitz, 2002, p. 253).

¹⁸⁷ « [...] we need the perspective of practice to help us address how media are embedded in the interlocking fabric of social and cultural life. » (Couldry, 2004, p. 129).

Enfin, Elizabeth Shove, Mika Panzar et Matt Watson (2012) développent un cadre conceptuel définissant les pratiques sociales comme « des intégrations actives de matériel, de compétence et de signification »¹⁸⁸ (Shove et al., 2012, p. 30). Leur conceptualisation repose sur trois éléments-clés : le matériel (*material*), aussi appelé « choses » (*things*), rassemblant « les objets, les infrastructures, les outils, le matériel (informatique) et le corps lui-même »¹⁸⁹ (Shove et al., 2012, p. 28) ; la compétence (*competence*), qu'elle soit performative¹⁹⁰ ou évaluative¹⁹¹ ; et la signification (*meaning*), « un terme qu[']ils utilis[ent] pour représenter la signification sociale et symbolique de la participation à un moment donné »¹⁹² (Shove et al., 2012, p. 29). Bien que cette conceptualisation ne soit pas spécifique à l'étude des médias, les trois composantes identifiées résonnent particulièrement avec notre propos, et permettent une nouvelle fois d'évoquer le rôle particulier joué par les dispositifs médiatiques vis-à-vis des pratiques sociales (puisque ces dispositifs combinent matériel et symbolique), et leur interaction avec la notion de compétence.

1.4. La pratique sociale comme performance, les carrières de pratiques et les carrières de praticiens

Alors que nous avons précédemment adopté une « approche "centrée sur les éléments" » (*"elemental" approach*) (Shove et al., 2012, p. 27), décomposant la pratique en composantes et soulignant le rôle particulier tenu par les médias, intéressons-nous maintenant à la « pratique comme performance » (*practice-as-performance*) (Shove et al., 2012, p. 28) et à son évolution au fil du temps et de l'espace. Comme l'explique Anciaux (2020), « [p]our exister, une pratique demande [...] d'être exécutée, autrement dit, traduite en action concrète » (Anciaux, 2020, p. 24). C'est à travers la performance que les pratiques sont actualisées, reproduites, qu'elles perdurent de façon stable dans le temps et l'espace, ou s'adaptent aux situations nouvelles. À la suite d'autres auteurs, Anciaux (2020) distingue deux types de dynamiques entre pratiques et praticiens : « la carrière du praticien [et] la carrière d'une pratique » (Anciaux, 2020, p. 30).

D'une part, les *pratiques* ont des carrières à part entière : « une pratique évolue dans le temps et ce sont ces changements qui, observés diachroniquement, forment sa carrière » (Anciaux, 2020, p. 30). Selon Shove et ses collègues (2012), « les pratiques sont définies par des relations interdépendantes entre les matériaux, les compétences et les significations »¹⁹³ (Shove et al., 2012, p. 29). Les auteurs reconnaissent trois « scénarios » sous-tendant l'existence des pratiques : la proto-pratique, où les composantes d'une pratique existent, mais ne sont pas encore liées ; la pratique en tant que telle, où ses composantes sont intégrées ; et l'ex-pratique, où les liens ne sont plus faits (Shove et al., 2012, p. 29-30). Cette conceptualisation souligne la

¹⁸⁸ « [...] practices consist of active integrations of material, competence and meaning [...] » (Shove et al., 2012, p. 30)

¹⁸⁹ « [...] objects, infrastructures, tools, hardware and the body itself [...] » (Shove et al., 2012, p. 28)

¹⁹⁰ « [...] knowing in the sense of having the skills required to perform [...] » (Shove et al., 2012, p. 29)

¹⁹¹ « [...] Knowing in the sense of being able to evaluate a performance [...] » (Shove et al., 2012, p. 29)

¹⁹² « [...] a term we use to represent the social and symbolic significance of participation at any one moment. » (Shove et al., 2012, p. 29)

¹⁹³ « [...] practices are defined by interdependent relations between materials, competences and meanings. » (Shove et al., 2012, p. 29)

centralité des liens entre les composantes de la pratique : « pour que des configurations spécifiques restent efficaces, les connexions entre les éléments de définition doivent être renouvelées sans cesse »¹⁹⁴ (Shove et al., 2012, p. 30). En d'autres mots, la pratique doit être actualisée en performance pour que les liens entre ses composantes se maintiennent.

D'autre part, les *praticiens* ont des carrières, c'est-à-dire « des trajectoires personnelles au sein des pratiques »¹⁹⁵ (Warde, 2005, p. 145). Au fil de leur vie, les individus sont « recrutés » (*enrolled*) par des pratiques, ou résistent à ce recrutement (*resistance*), ils peuvent « changer de position » au sein des pratiques (*changing positions*) ou en « abandonner » certaines (*abandoning*) (Warde, 2005, p. 145). Shove et ses collègues (2012) distinguent ce que nous voyons comme différentes phases des carrières des praticiens. D'abord, il y a les « premières rencontres entre des pratiques émergentes et existantes et des porteurs potentiels »¹⁹⁶, vis-à-vis desquelles les communautés et réseaux jouent le rôle de creusets (*crucibles*) (Shove et al., 2012, p. 68). Ensuite, la « capture » et l'« engagement » permettent aux pratiques « de conserver des cohortes fidèles de porteurs adéquatement engagés »¹⁹⁷ (Shove et al., 2012, p. 70). Enfin, les auteurs citent l'« effondrement » et la « transformation »¹⁹⁸ (Shove et al., 2012, p. 74), le premier advenant « lorsque les changements organisationnels sont vastes ou globaux, ou que les projets et les tâches d'une pratique ne sont tout simplement plus réalisés », et la seconde « lorsque les multiples mutations s'accompagnent de continuités dans d'autres composantes »¹⁹⁹ (Schatzki, 2002, p. 244). Ces processus individuels sont fondamentaux pour les trajectoires des pratiques, puisque « [l]es carrières des pratiques-comme-entités sont définies par les performances des différentes cohortes de porteurs »²⁰⁰ (Shove et al., 2012, p. 67).

La notion de « carrière de praticiens », et spécifiquement la phase de capture et d'engagement des porteurs, peuvent être mises en parallèle avec les travaux de Jean Lave et Etienne Wenger (1991) sur l'apprentissage situé, suivi par ceux d'Etienne Wenger (2005, 2010b, 2010a) sur les communautés de pratiques, ainsi qu'avec les travaux d'Howard Becker (1983) sur les mondes sociaux. Cette phase de la carrière des praticiens concerne la façon dont ils partagent la pratique et la transmettent d'un porteur à l'autre. Intéressons-nous à ces travaux.

¹⁹⁴ « [...] if specific configurations are to remain effective, connections between defining elements have to be renewed time and again. » (Shove et al., 2012, p. 30)

¹⁹⁵ « Individuals then have personal trajectories within practices [...] » (Warde, 2005, p. 145)

¹⁹⁶ « [...] first encounters between emerging and existing practices and potential carriers. » (Shove et al., 2012, p. 68)

¹⁹⁷ « Capture and commitment » ; « [...] to retain faithful cohorts of suitably committed carriers. » (Shove et al., 2012, p. 69)

¹⁹⁸ « Collapse and transformation » (Shove et al., 2012, p. 74)

¹⁹⁹ « when changes in organization are vast or wholesale, or a practice's projects and tasks are simply no longer carried out, former practices expire » ; « where multiple mutations are accompanied by continuities in other components, a practice lives on » (Schatzki, 2002, p. 244)

²⁰⁰ « [...] the careers of practices-as-entities are defined by the performances of changing cohorts of carriers. » (Shove et al., 2012, p. 67)

2. Les théories de l'apprentissage situé et des communautés de pratique

Les travaux de Jean Lave et Etienne Wenger (1991) sur l'apprentissage situé, suivi par ceux d'Etienne Wenger (2005, 2010a, 2010b) sur les communautés de pratique, visent à développer « une théorie de l'apprentissage comme une dimension de la pratique sociale »²⁰¹ (Lave & Wenger, 1991, p. 47). Spécifiquement, les recherches de Lave et Wenger (1991) portent sur les processus d'apprentissage vécus par des apprentis issus de cinq terrains (les sages-femmes, les tailleurs, les intendants, les bouchers, les alcooliques non-buveurs), tandis que celles de Wenger (2005) s'intéressent au travail des agents du service des réclamations d'une grande entreprise américaine d'assurance-maladie. Au-delà des contextes spécifiques étudiés, centrés sur l'apprentissage, les théories qu'ils développent offrent un cadre conceptuel permettant d'examiner les carrières de praticiens sous l'angle des processus qui les sous-tendent, mêlant entre autres l'intégration des nouveaux venus, la participation sociale et la négociation du sens au sein d'une communauté de pratique.

Dans l'ouvrage intitulé *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Jean Lave et Etienne Wenger (1991) nomment leur objet d'étude « l'apprentissage situé », afin de souligner le caractère socialement situé de tout apprentissage. Cette perspective « située » met l'accent sur « [...] une compréhension globale impliquant la personne entière plutôt que "recevant" un ensemble de connaissances factuelles sur le monde ; sur l'activité dans et avec le monde ; et sur l'idée que l'agent, l'activité et le monde se constituent mutuellement »²⁰² (Lave & Wenger, 1991, p. 33). Leur conceptualisation se centre sur « le lien entre les questions de transformation socioculturelle et l'évolution des relations entre les nouveaux arrivants (*newcomers*) et les anciens (*old-timers*) dans le contexte d'une pratique partagée en mutation »²⁰³ (Lave & Wenger, 1991, p. 49).

Lave et Wenger théorisent la notion de « participation périphérique légitime » à une communauté de pratique. Ils considèrent que ce processus participatif est une caractéristique définitionnelle centrale de l'apprentissage. Ils développent (1991, p. 29) :

[...] nous voulons attirer l'attention sur le fait que les apprenants participent inévitablement à des communautés de praticiens et que la maîtrise des connaissances et des compétences exige des nouveaux arrivants qu'ils participent pleinement aux pratiques socioculturelles d'une communauté. La "participation périphérique légitime" permet de parler des relations entre les nouveaux arrivants et les anciens, ainsi que des activités, des identités, des artefacts et des communautés de

²⁰¹ « [...] a theory of learning as a dimension of social practice. » (Lave & Wenger, 1991, p. 47)

²⁰² « That perspective [...] implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than "receiving" a body of factual knowledge about the world; on activity in and with the world; and on the view that agent, activity, and the world mutually constitute each other. » (Lave & Wenger, 1991, p. 33)

²⁰³ « We place more emphasis on connecting issues of sociocultural transformation with the changing relations between newcomers and old-timers in the context of a changing shared practice. » (Lave & Wenger, 1991, p. 49)

*connaissances et de pratiques. Elle concerne le processus par lequel les nouveaux arrivants deviennent membres d'une communauté de pratique.*²⁰⁴

Au fil de sa participation, la personne apprend, elle s'engage au sein de la communauté et développe des connaissances et des compétences propres à cette communauté. Ce faisant, elle se déplace graduellement de la périphérie au centre de la communauté – passant du statut de nouvelle venue à celui d'ancienne.

Dans des travaux ultérieurs, Wenger (2005, 2010b, 2010a) approfondit la notion de « communauté de pratique ». Il introduit cette notion comme suit (Wenger, 2005, p. 51, l'auteur accentue) :

Notre condition humaine entraîne la poursuite de toutes sortes de projets, de la simple survie à la recherche des plaisirs les plus raffinés. Au fur et à mesure de leur élaboration et de notre engagement dans leur réalisation, nous nous adaptons aux autres et à l'univers ambiant, en d'autres termes, nous apprenons. Après un certain temps, cet apprentissage collectif produit des pratiques qui reflètent à la fois l'évolution de nos plans et les relations sociales qui s'ensuivent. Ces pratiques deviennent alors le propre d'une communauté et contribuent à la transformer en entreprise commune. Il est donc tout à fait sensé d'appeler les communautés en question, des communautés de pratique.

Selon Wenger (2005), la pratique est une source de cohésion au sein de la communauté. L'auteur identifie trois dimensions qui lient la pratique et la communauté, à savoir : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé. Premièrement, « la pratique réside dans une communauté d'individus et dans les relations d'engagement mutuel qui leur permettent de faire ce qu'ils ont à faire » (Wenger, 2005, p. 83). Cet engagement mutuel s'ancre dans les actions des individus-praticiens, et correspond au fait d'« [ê]tre capable (et autorisé) à s'engager de manière productive avec les autres membres de la communauté »²⁰⁵ (Wenger, 2010a, p. 180). Deuxièmement, l'entreprise commune « est le résultat d'un processus collectif de négociation qui reflète la complexité de l'engagement mutuel » (Wenger, 2005, p. 86). Cette entreprise n'est pas figée, mais négociée en cours de processus par les individus. Elle met en jeu leur capacité à « [c]omprendre ce qui compte, ce qu'est l'entreprise de la communauté et comment elle donne lieu à une perspective sur le monde »²⁰⁶ (Wenger, 2010a, p. 180). Troisièmement, le répertoire partagé « combine des éléments de réification et de participation » partagés par une communauté qui sont autant de « ressources favorables à la négociation du sens » (Wenger, 2005, p. 91). Ce répertoire est créé à travers « [l]a poursuite

²⁰⁴ « [...] we mean to draw attention to the point that learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community. "Legitimate peripheral participation" provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artefacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. » (Lave & Wenger, 1991, p. 29)

²⁰⁵ « Being able (and allowed) to engage productively with others in the community » (Wenger, 2010a, p. 180)

²⁰⁶ « Understanding what matters, what the enterprise of the community is, and how it gives rise to a perspective on the world » (Wenger, 2010a, p. 180)

commune d'une entreprise » (Wenger, 2005, p. 91). Les individus engagés dans la communauté sont capables d'« [u]tiliser de manière appropriée le répertoire de ressources que la communauté a accumulé au cours de son histoire d'apprentissage »²⁰⁷ (Wenger, 2010b, p. 180).

Ces trois dimensions forment le régime de compétence d'une communauté de pratique, que l'auteur définit comme « un ensemble de critères et d'attentes par lesquelles [les participant·e·s] reconnaissent l'adhésion (*membership*) »²⁰⁸ (Wenger, 2010a, p. 180). Ce régime de compétence est créé à travers l'histoire sociale d'apprentissage de la communauté, qui repose elle-même sur l'entrelacement de deux lignes de mémoire : celle de la participation, c'est-à-dire l'engagement direct dans les activités, conversations et réflexions de la communauté, ainsi que d'autres formes d'engagement plus personnelles ; et celle de la réification, c'est-à-dire la production d'artéfacts par la communauté, reflétant l'expérience partagée et la structurant.

Les artéfacts peuvent être physiques (outils, documents, ressources, ...) ou conceptuels (mots, concepts, histoires, ...). Cette distinction rappelle deux composantes de la pratique sociale telle que théorisée par Shove et ses collègues (2012) : les artéfacts physiques rappellent la composante « matérielle » de la pratique, tandis que les seconds – conceptuels – peuvent être rapprochés de la composante « significative » de la pratique.

Nous le comprenons, les théories de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991) et des communautés de pratique (Wenger, 2005, 2010a, 2010b) s'intéressent au processus d'intégration du nouveau venu au sein de la communauté de pratique. Cette intégration se fait à travers la participation, par l'intégration du régime de compétence propre à cette communauté, mais aussi par la négociation de ce régime. Wenger (2005) souligne les implications de cette expérience de participation sur l'identité des individus. Cette facette de la théorie des pratiques sociales, ainsi que la notion de « frontière » entre participation et non-participation à laquelle elle donne lieu, seront développées au cours de l'analyse du matériau empirique (cf. chapitre 7).

3. La théorie des mondes sociaux

La théorie des mondes sociaux, développée par Howard S. Becker (1983), nous semble utile pour décrire les relations qu'entretiennent différentes communautés de pratique, c'est-à-dire leur articulation en un écosystème social partageant certaines caractéristiques. Selon l'auteur, « [l]a définition d'un "monde" pourrait être la suivante : l'ensemble des individus et des organisations dont l'activité est nécessaire pour produire les événements et les objets qui sont caractéristiques de ce monde » (Becker, 1983, p. 404).

Becker (1983) étaye sa définition des mondes sociaux via quatre suggestions. Premièrement, l'auteur explique que « [l]a première chose à faire est d'établir une liste complète de ceux dont l'activité contribue à une finalité donnée » (Becker, 1983, p. 405). À ses yeux, les produits caractéristiques d'un monde – événements ou objets – sont « la création collective de tous ceux

²⁰⁷ « Using appropriately the repertoire of resources that the community has accumulated through its history of learning » (Wenger, 2010a, p. 180)

²⁰⁸ « a set of criteria and expectations by which they recognise membership » (Wenger, 2010a, p. 180)

qui y ont collaboré » (Becker, 1983, p. 405). Deuxièmement, la création de ces produits est rendue possible par l'existence de conventions permettant aux acteurs de coordonner leurs activités collectives. Ces conventions permettent de réaliser ces activités, et de produire ces objets et événements, « sans qu'il soit nécessaire d'y investir beaucoup de temps et d'énergie » (Becker, 1983, p. 405). Troisièmement, le chercheur doit « élaborer peu à peu un schéma aussi complet que possible du réseau coopératif qui se déploie » à partir des produits caractéristiques du monde (Becker, 1983, p. 405). Ces réseaux coopératifs « peuvent être relativement durables – les mêmes acteurs continuant à agir ensemble pendant un certain temps –, ou au contraire tout à fait éphémères » (Becker, 1983, p. 405). De plus, les acteurs qui le composent « peuvent s'ignorer, être en conflit, entretenir une relation de symbiose ou de coopération », ils « peu[ven]t participer à de nombreux mondes [...], soit à la fois soit successivement, ou ne faire partie que d'un seul » (Becker, 1983, p. 405). Quatrièmement, les différentes catégories d'acteurs interagissent, ce qui leur permet de partager « le sens de la valeur [sociale] qu'a leur production collective » ; « [l]e respect mutuel des conventions qu'ils ont en commun, et le soutien qu'ils s'apportent réciproquement contribuent à les convaincre du fondement de leur travail et de la validité du produit de leurs efforts » (Becker, 1983, p. 406).

Dans la suite du texte, Becker (1983) note que, « [d]ans la mesure où un monde est régi par une routine et des conventions d'activités, tous ceux qui savent comment agir en toutes circonstances, peuvent y participer au titre de membre à part entière » (Becker, 1983, p. 416). Ce faisant, l'auteur réaffirme l'importance des conventions et routines pour les mondes sociaux ; des notions que nous rapprochons des composantes théorisées par Schatzki (2002) dans la théorie des pratiques sociales (cf. supra). Il souligne également l'importance que revêt la participation – et la capacité à participer – en tant que membre d'un monde particulier ; un processus que nous rapprochons des théories de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991) et des communautés de pratique (Wenger, 2005).

L'auteur applique cette construction théorique au monde de l'art, envisageant « très empiriquement quelques catégories d'artistes » (Becker, 1983, p. 406), à savoir : le professionnel intégré, les Mavericks, les artistes naïfs, et le folklore. Becker distingue ces profils suivant des critères tels leur volonté de se conformer aux normes du monde de l'art, leur connaissance de ces normes, les relations qu'ils entretiennent avec d'autres catégories de ce monde. De notre côté, comme nous l'expliquons dans notre chapitre dédié à l'engagement civique et aux médias (cf. chapitre 2, précision terminologique), nous pourrions dire que notre travail de recherche porte sur des communautés de pratique inscrites dans le monde du politique, c'est-à-dire celui « qui concerne les actions collectives » (Berger & De Munck, 2015, p. 4). En nous appuyant sur la définition proposée par Daniel Cefaï (2011), nous attachons ce monde à l'ensemble des situations où « des collectifs se forment, s'interrogent ou s'engagent autour d'enjeux où il y va d'un bien commun/public à atteindre ou d'un mal commun/public à éviter » (Cefaï, 2011, p. 546). Les notions de conventions et de réseau de coopération nous permettront d'expliquer les mouvements des individus étudiés au sein d'un écosystème social plus vaste que l'organisation civique étudiée (cf. chapitre 7).

4. La participation en philosophie : trois types d'expérience

Dans son essai philosophique sur la participation, intitulé *Participer : essai sur les formes démocratiques de la participation*, Joëlle Zask (2011) examine le concept de participation démocratique. Son ouvrage propose une conception philosophique de la participation. À propos de la philosophie politique, Berger et De Munck (2015) expliquent que cette discipline propose une conception normative de notions de participation et de citoyenneté. La philosophie examine ces notions d'un point de vue général et abstrait de la « bonne société » et distingue différentes approches de la Cité. Contrairement à ce qui est proposé par les théoriciens des pratiques, la normativité est ici externe au monde social ; elle est l'apanage du philosophe. C'est à cette normativité externe que nous attachons l'ouvrage de Joëlle Zask.

L'auteure décompose la participation en trois types d'expériences, à savoir « prendre part », « apporter une part » (ou contribuer), et « recevoir une part » (ou bénéficier). D'abord, prendre part correspond au « plaisir pris à la compagnie d'autrui [qui] se révèle un facteur d'association puissant et joue un rôle irremplaçable » (Zask, 2011, p. 12). Ce phénomène social donne à l'expérience « une coloration particulière qui est celle du "bien vivre" » (Zask, 2011, p. 12). Ensuite, contribuer est « un événement profondément interactif dont la caractéristique essentielle est qu'[il] intègre le contributeur dans une histoire commune, ce qui est là encore fondamental au développement du soi » (Zask, 2011, p. 12). Il s'agit d'articuler son apport personnel (c'est-à-dire comportant au minimum la marque de son intérêt et de son effort d'établir un échange) aux questions abordées par le groupe, produisant une réaction au sein de ce dernier. Enfin, bénéficier relève de la mise à disposition d'opportunités d'individuation (c'est-à-dire de moyens de se réaliser en tant qu'individu) dans une société donnée. Zask souligne le caractère contextuel de ces opportunités, car les besoins des individus varient suivant les époques et les cultures. Elle ajoute : « si le contenu de nos projets de vie est relatif à notre socialisation, il est alors "normal" que la société dans laquelle nous vivons nous procure les moyens de la réaliser » (Zask, 2011, p. 13). Le bénéfice recouvre, entre autres, la notion d'« environnement suffisamment bon » et la question de la « reconnaissance ».

Joëlle Zask prend position pour une démocratie « forte ». Par là, elle entend une démocratie où les citoyens n'exercent pas seulement un contrôle après coup sur la manière dont les gouvernements utilisent leur pouvoir, mais sont consultés, prennent des initiatives et, par conséquent, jouissent du droit d'en prendre (Zask, 2011, p. 10-11). Cette démocratie « forte » correspond à une étroite combinaison des trois expériences précitées. L'auteure développe (Zask, 2011, p. 14) :

[...] leur réciprocité est un idéal dont la participation est l'emblème, et [...] ce qu'on appelle "démocratie" est cette "forme de vie" tantôt sociale, tantôt culturelle, tantôt politique, qui garantit, protège et restaure en diverses circonstances leur réciprocité, car tel est son office.

Sa réflexion repose sur l'interconnexion des processus d'individuation et de socialisation : c'est à travers la participation à la vie des groupes auxquels ils sont liés (socialisation) que les individus peuvent se réaliser pleinement en tant qu'individu (individuation). En ce sens, Zask

estime que la participation sociale, et non spécifiquement politique, est nécessaire à cette individuation. Pour distinguer ces deux types de participation, l'auteure explique que la participation politique est « pour une part identique à une participation sociale de n'importe quel genre et, pour une autre, spécifique » (Zask, 2011, p. 194). S'inspirant dans l'idéal de l'enquête (Dewey), elle comprend la participation sociale comme « les enquêtes que nous entreprenons afin de dissiper les difficultés de nos propres activités » et la participation politique comme « celles qui proviennent de l'impact sur notre vie d'activités auxquelles nous ne participons pas, qui nous sont étrangères et souvent, inconnues » (Zask, 2011, p. 194). Elle précise : « La phase politique de la vie sociale correspond aux circonstances où la désorganisation de l'existence de tel individu est le fait, non de ses propres erreurs ou du hasard, mais des activités d'inconnus » (Zask, 2011, p. 194).

Les écrits de Joëlle Zask nous inspirent dans la compréhension des processus étudiés, à l'interface de l'individualisation et de la socialisation. Les trois types d'expérience qu'elle théorise font écho à des réalités empiriques, et le vocabulaire qu'elle propose nous permet de mettre des mots sur la pluralité de vécus liés à la participation.

5. Un cadre analytique croisant facteurs individuels et contextuels

Dans son livre intitulé *Joining political organisations*, la politologue Laura Morales (2009) réalise une analyse systématique et comparative des facteurs contextuels concourant à l'intégration des individus dans les organisations politiques issues des démocraties occidentales. À côté des caractéristiques individuelles (à savoir, les ressources socio-économiques de l'individu ainsi que ses attitudes et orientations politiques) étudiées dans les approches traditionnelles de la participation politique individuelle, l'auteure détaille trois niveaux contextuels (micro, méso et macro) issus des recherches sur les mouvements sociaux et l'action collective. Elle les décrit comme suit (Morales, 2009, p. 5-8) :

- Le microcontexte relève des réseaux de relations sociales entourant l'individu, qu'il s'agisse de sa famille, de son voisinage, de son lieu de travail ou d'institutions éducatives. Dans ce microcontexte, l'individu reçoit (ou non) des informations et invitations relatives à la sphère publique.
- Le mésocontexte relève des réseaux d'organisations actives traitant de problématiques publiques ou politiques. Ce sont, par exemple, les associations de quartier, les groupes communautaires (*community groups*), les partis politiques, les syndicats, les organisations environnementales et d'autres groupes pratiquant le plaidoyer (*advocacy*). Ces organisations développent (ou non) des stratégies de recrutement de nouveaux membres et des structures incitant (ou non) à la formation d'alliances et de collaborations, ce qui influence la façon dont les flux informationnels circulent.
- Le macrocontexte relève du réseau d'institutions, et de leurs règles, structurant les opportunités individuelles de participation au processus démocratique, que cette participation soit directe (via des canaux existants) ou indirecte (via la création d'organisations, les stratégies de recrutement et les formes de mobilisation).

À propos des micro- et mésocontextes, Morales (2009) déclare qu'ils « sont d'une importance vitale pour comprendre pourquoi certains citoyens participent à des associations politiques et d'autres non, car les contacts et les efforts de recrutement, sociaux et organisationnels, ne sont pas distribués uniformément entre tous les individus »²⁰⁹ (Morales, 2009, p. 18).

Ce cadre analytique peut être mis en parallèle avec notre matériau empirique. En effet, les acteurs rencontrés se positionnent de différentes façons vis-à-vis de leur engagement civique. D'une part, ce sont des individus amenés à s'intégrer dans un collectif civique. D'autre part, ils adoptent la posture d'acteurs collectifs lorsqu'ils décrivent ou critiquent le processus d'intégration mis en place à l'échelle du groupe, soulignent ses forces ou proposent des améliorations. Ils se positionnent alors d'un point de vue collectif, et non plus d'un point de vue individuel. Les termes théorisés par Laura Morales nous inspirent alors dans notre façon de qualifier les expériences vécues des acteurs et actrices étudié·e·s. En suivant sa structure, nous distinguerons – d'une part – les expériences où l'individu « s'incarne lui-même » dans un contexte micro (p. ex., familial ou professionnel), méso (au sein des collectifs civiques) ou macro (vis-à-vis de la société dans son ensemble), et – d'autre part – les expériences où l'individu « incarne le collectif », renvoyant au mésocontexte, vis-à-vis des autres niveaux d'analyse.

Notons cependant que la monographie précitée mobilise une méthodologie quantitative vis-à-vis de facteurs contextuels. De façon distincte, notre analyse – qualitative, compréhensive et située dans un contexte particulier – concerne l'expérience vécue par les acteurs, qui s'actualise dans l'articulation de ces différents niveaux. Le cadre analytique développé par Morales (2009) est donc dévoyé de son objectif, visant à expliciter comment l'individu est incité par divers contextes à s'engager ou non dans des groupes civiques. Dans notre recherche, l'objet d'étude est l'expérience vécue des individus, et les significations qu'ils associent à ce vécu, ce qui les positionnent en « acteurs » de leurs engagements civiques, non seulement à un niveau individuel, mais aussi au niveau « méso » des collectifs qu'ils animent, comme nous le verrons dans nos analyses (cf. chapitres 7 et 8).

6. Implications de ce chapitre pour la suite du travail

Dans ce chapitre, nous avons exposé différents textes théoriques qui nous ont été utiles lors de l'analyse de notre matériau empirique (cf. chapitres 7 et 8). Cet exposé théorique est réalisé en amont de la partie analytique afin de veiller à l'intelligibilité de la présentation des résultats. Trois types de textes ont été abordés : des textes relatifs à la théorie des pratiques sociales, d'autres qui entretiennent des rapports de proximité avec cette théorie, et des troisièmes étrangers à cette théorie mais permettant d'éclairer des aspects précis de notre matériau empirique.

Dans la première section, nous avons approfondi notre compréhension de la théorie des pratiques sociales (Schatzki, 1996, 2002; Couldry, 2004; Anciaux, 2020; Warde, 2005;

²⁰⁹ « [...] micro and meso-contexts are of vital importance in understanding why some citizens participate and others do not, as social and organisational contacts and recruitment efforts are not distributed uniformly amongst all individuals. » (Morales, 2009, p. 19)

Reckwitz, 2002; Shove et al., 2012). Cette théorie vise à dépasser la scission entre deux courants de la théorie sociale : la vision holiste qui s'intéresse aux règles régissant les structures sociales, et la vision individualiste qui se concentre sur les phénomènes individuels. Comme nous l'avons vu, les pratiques sociales peuvent être définies suivant une « approche "centrée sur les éléments" » (Shove et al., 2012, p. 27-28), où elles sont décomposées en composantes, ou elles peuvent être vues comme des performances qui sont actualisées, reproduites, et qui renvoient aux carrières des pratiques et de praticiens. S'intéresser à notre objet d'étude au prisme des pratiques sociales nous conduit à nous intéresser aux pratiques-mêmes des individus, mais aussi aux liens sociaux qui se construisent à travers ces pratiques, aux significations que les individus attribuent à ces pratiques, ainsi qu'à l'établissement, au maintien et à la négociation de ces pratiques et des significations associées à l'échelle individuelle et collective.

Selon Couldry (2004), la théorie des pratiques sociales peut être transposée aux études médiatiques pour fonder un nouveau paradigme à la lumière duquel étudier les médias. Cependant, la place des médias dans la théorie des pratiques n'est pas évidente. Parmi les différentes définitions des pratiques sociales, celle de Shove, Panzar et Watson (2012) résonne particulièrement avec la notion de dispositif médiatique. Pour rappel, ces auteurs définissent les pratiques sociales comme « des intégrations actives de matériel, de compétence et de signification »²¹⁰ (Shove et al., 2012, p. 30). Or, les notions de « matériel » et de « signification » entretiennent une relation de proximité avec les dimensions des dispositifs médiatiques, qui sont à l'interface du matériel (les médias comme techniques) et du symbolique (les médias sont porteurs de sens). De plus, la notion de compétence ravive les discussions relatives à l'approche – compréhensive ou normative – suivant laquelle examiner notre objet d'étude. Notre travail empirique relatif au second terrain sera l'occasion de réfléchir à la place des médias dans la théorie des pratiques, et – à l'interface des approches compréhensive et normative – de nous interroger sur la possibilité de nous appuyer sur les pratiques décrites afin d'inspirer les contenus d'éducation aux médias (cf. chapitre 9).

Dans les deuxièmes et troisièmes sections du chapitre, nous avons abordé des théories proches de la théorie des pratiques sociales, à savoir les théories de l'apprentissage situé et des communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2005, 2010b, 2010a) et la théorie des mondes sociaux (Becker, 1983). Ces théories peuvent être mises en parallèle avec la notion de « carrière des praticiens », et plus particulièrement avec la phase de capture et d'engagement des praticiens. D'une part, les théories de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991) et des communautés de pratique (Wenger, 2005, 2010a, 2010b) nous offre une clé de lecture pour penser les processus d'intégration des nouvelles recrues au sein du Réseau ADES. D'autre part, la théorie des mondes sociaux (Becker, 1983) nous permettra de décrire l'articulation de différentes communautés de pratique en un écosystème social, notamment à travers les notions de conventions et de réseau de coopération.

²¹⁰ « [...] practices consist of active integrations of material, competence and meaning [...] » (Shove et al., 2012, p. 30)

Enfin, les deux dernières sections du chapitre relèvent de théories plus éloignées, sans lien à la théorie des pratiques sociales, à savoir une approche philosophique de la participation suivant trois types d'expériences (Zask, 2011) et un cadre analytique de la participation politique non-électorale issu de la science politique (Morales, 2009). Ces théories nous aident à éclairer des aspects précis du terrain. D'une part, l'ouvrage de Zask (2011) nous inspire dans la compréhension des processus étudiés, à l'interface de l'individualisation et de la socialisation. Il nous fournit un vocabulaire permettant de qualifier les réalités observées, et d'aborder la pluralité des vécus liés à la participation. D'autre part, le cadre conceptuel théorisé par Morales (2009) nous offre une structure à laquelle attacher les pratiques observées. Cette structure nous inspire une façon de qualifier les pratiques, et nous permet de distinguer les pratiques individuelles (de soi à soi) de celles où l'individu dialogue avec d'autres entités : celles attachées au microcontexte ou interindividuelles (de soi aux personnes proches), relevant d'un mésocontexte (de soi au collectif civique ou au monde social rassemblant ces collectifs) ainsi que d'un macrocontexte (vis-à-vis de la société dans son ensemble). Elle nous permet également de penser aux expériences où l'individu « incarne le collectif » (ancré dans le mésocontexte) vis-à-vis d'autres entités (des individus, d'autres collectifs, ou la société dans son ensemble).

CHAPITRE 7 : S'INTÉGRER ET S'INVESTIR

S'intégrer renvoie au processus via lequel le nouveau venu « rentre dans » le collectif²¹¹, et grâce auquel il développe un sentiment d'appartenance vis-à-vis du groupe et de ses membres, ou du mouvement et de sa communauté²¹², s'y sent intégré et à sa place, voire s'en dit membre (Benjamin, TLE-23 ; Jeanne, TLE-175-176 ; Quentin, TLE-233-234). Dans les entretiens, l'intégration se révèle être, d'une part, un état qui varie en intensité et, d'autre part, un processus dynamique, graduel et compliqué, comme nous allons le voir ensemble. Elle aboutit au développement de savoirs et de compétences permettant à l'individu de s'investir dans le mouvement.

L'intégration et l'investissement semblent aller de pair. Comme nous le verrons (cf. infra, 2), plus l'individu s'investit dans un groupe, plus il semble développer un sentiment d'appartenance vis-à-vis de ce groupe. Cependant, ce sentiment ne s'étend pas de façon uniforme à l'ensemble du Réseau ADES (composé de différents groupes). De même, une dimension symbolique et informationnelle influence la façon dont les membres perçoivent la position centrale – et donc le degré d'intégration – des groupes et des individus.

Ensuite, nous verrons que l'intégration est un processus dynamique (cf. infra, 3), qui dépend des rencontres de l'individu avec des personnes engagées, et de ses moteurs individuels à s'engager (dont des besoins et des envies). Ses rencontres et ses aspirations poussent l'individu à s'informer sur des groupes civiques particuliers (et contribuent à son information). Au fur et à mesure, il se meut dans le milieu militant, et découvre des groupes où s'investir.

L'intégration est également un processus graduel et compliqué (cf. infra, 4) au sein d'une communauté informelle, c'est-à-dire dont les frontières sont fluides et tacites. Pour s'intégrer, le nouveau venu doit non seulement en avoir envie, mais aussi faire preuve de motivation. C'est en s'investissant qu'il développe ses savoirs et compétences vis-à-vis du réseau, sa capacité à y agir, et qu'il s'y sent plus légitime. Cet investissement peut d'abord se faire aux côtés de membres plus expérimentés, avant que l'individu ne porte ses propres projets dans une forme d'autonomie socialisée.

Ce processus d'intégration conduit au développement de savoirs et de compétences issus de trois domaines entremêlés : social, fonctionnel et idéologique (cf. infra, 5). Des processus sociaux et individuels sous-tendent ces apprentissages, dont l'investissement de l'individu au

²¹¹ Précision langagière : dans un sens général, le terme « collectif » s'oppose ici au terme « individu ». De façon spécifique, lorsque le « collectif » renvoie au cas étudié, la distinction suivante sera opérée : (1) les termes « mouvement » et « réseau » seront utilisés pour qualifier le collectif de plus grande envergure (visant un objectif général de changement social) ; (2) le terme « groupe » qualifiera l'entité plus restreinte et spécifique (cristallisée autour de moyens d'action particuliers).

²¹² Le mot « communauté », issu des verbatim, est ici mobilisé pour faire référence à l'entité humaine « plus vaste » liée au mouvement, tandis que le terme « membres » relève du contexte « plus précis » d'un groupe spécifique. Le terme « membre » est cependant également mobilisé à l'échelle du mouvement.

sein du collectif, mais aussi ses échanges avec les autres membres, sa capacité à porter des projets et sa capacité à apprendre par lui-même.

En conclusion (cf. infra, 6), nous verrons que ce processus conduit l'individu à devenir de plus en plus central – d'un point de vue informationnel et symbolique – dans le réseau. Cette centralité peut être perçue comme une reconnaissance de l'investissement d'un individu, considéré comme un membre actif par les autres membres de la communauté.

Avant d'approfondir le volet expérientiel de la question, attardons-nous sur les procédures institutionnalisées dans lesquelles s'inscrivent ce processus (cf. infra, 1).

1. Une volonté d'ouverture et d'indifférenciation des statuts : les procédures institutionnalisées (et le mésocontexte) du Réseau ADES

Du point de vue des procédures institutionnalisées, à savoir les « dispositions formelles qui régissent la pratique » (Anciaux, 2020, p. 26), que nous rapportons au mésocontexte (Morales, 2009), c'est-à-dire des opportunités de participation offertes aux individus par l'organisation civique, le Réseau ADES affiche une volonté d'ouverture aux nouveaux membres²¹³ et d'indifférenciation des statuts entre *newcomers* et *old-timers* (Lave & Wenger, 1991). En d'autres mots, toute personne qui veut servir les missions du réseau (cf. chapitre 5), qu'elle soit nouvellement arrivée ou investie depuis des années dans le collectif, est la bienvenue pour y prendre des initiatives (p. ex., en organisant des activités ou des actions) et pour participer aux réflexions de fond qui l'animent (p. ex., lors des AG, des Rassemblement A ou des réunions liées à un chantier).

Sur la page web du collectif, la question du statut de membre est abordée comme suit : « Il n'y a pas de carte membre du Réseau ADES. Font partie du Réseau ADES toutes ceux et celles qui se sentent en faire partie et veulent contribuer à sa raison d'être, de près ou de loin » (Réseau ADES, 2020a). Un discours similaire est tenu dans les descriptions de certains événements comme, par exemple, celle de deux soirées de réflexion sur l'avenir du mouvement : « Que tu te sentes impliqué·e de près ou de loin dans le réseau et si tu as envie de te pencher sur son futur, sois le bienvenu·e et bloque ces dates dans ton agenda ! » (Réseau ADES, 2020g). De même, comme nous l'avons vu dans la description du Réseau ADES (cf. chapitre 5), les membres du réseau sont sensibles aux thématiques du recrutement et de l'accueil des nouveaux membres : de 2015 à 2018, ils ont organisé trois journées portes-ouvertes et, depuis 2017, ils organisent chaque année une soirée d'information à destination de nouvelles recrues potentielles. Ces contenus et initiatives exemplifient bien la volonté d'ouverture et d'indifférenciation présente au sein du réseau.

Lors des entretiens, Victor le confirme : « Le discours [...], jusqu'à présent, c'était "le réseau, tu t'impliques une heure sur l'année dedans, ou trois heures par jour dedans, tu es quand même

²¹³ À l'exception du groupe action qui, pour conserver sa nature affinitaire, est demeuré fermé ou sélectif. Ce point sera abordé dans la suite de ce chapitre (cf. infra, 5.2.1).

membre". » (Victor, TLE-258). Il témoigne de l'ancienneté de cette double volonté d'ouverture et d'indifférenciation, présente dès la fondation du mouvement (Victor, TLE-252) :

[...] il y a toujours eu ce discours que [...] n'importe qui peut être membre du réseau [...], et en fait on lui disait : « Non mais feel free, si tu as envie de t'engager, trop bien ! Il y a une thématique qui t'intéresse ? Vas-y ! ».

Benjamin exprime, quant à lui, son caractère contemporain : « il y a une bienveillance et un accueil » vis-à-vis des nouveaux membres au sein du réseau (Benjamin, TLE-16). Cependant, en entretien, les membres notent que « la bonne volonté et [les] projections positives » (Victor, TLE-252) ne suffisent pas à recruter et intégrer de nouvelles personnes au sein du Réseau ADES. Intéressons-nous dès lors aux vécus expérientiels liés à l'intégration.

2. Un état qui varie en intensité

D'abord, l'intégration peut être décrite comme un état qui varie en intensité. Le sentiment d'appartenance varie – de faible à fort – suivant différentes expériences : le degré d'investissement de l'individu dans le collectif, l'étendue de cet investissement, la position symbolique et informationnelle de ces groupes dans le réseau, mais aussi la position symbolique et informationnelle des individus. Passons ces expériences en revue.

2.1. Degré d'investissement : s'investir, graviter, suivre

D'abord, de façon quasiment tautologique, nous pouvons dire que l'intensité du sentiment d'appartenance reflète le degré d'investissement de l'individu dans le collectif, c'est-à-dire « comment les gens s'engagent en Réseau ADES » (Benjamin, TLE-06). Dans les grandes lignes, plus une personne s'investit dans le réseau, plus elle s'en sent membre : « au plus tu [y] passes du temps, au plus tu te sens légitime et à ta place » (Quentin, TLE-233). Benjamin détaille ces façons de s'investir dans deux extraits que nous entremêlons ici (Benjamin, TLE-03-04 & 06, nous accentuons). Il y a :

1. « ceux qui se mettent dedans et qui sont **très actifs** » (Benjamin, TLE-06), « donc ceux que tu as vu aux réunions » (Benjamin, TLE-03-04) ;
2. « ceux qui viennent une fois et puis **on les voit plus**, ceux qui viennent une fois ou deux, puis qui reviennent 5 ans plus tard » (Benjamin, TLE-06) ;
3. « entre les deux, il y a une personne, par exemple, [...] qui vient tous les 4 [ou] 5 réunions. Elle **participe** "pas mal" aux arpentages et aux trucs qu'on fait, parfois elle vient à la réunion [...], je sais pas si elle n'a pas de temps ou si elle n'ose **pas s'investir plus** » (Benjamin, TLE-06) ;
4. et, enfin, « des gens qui **sont intéressés**, [...] qui m'ont dit "ah non, laissez-moi dans la [mailing] liste, ça m'intéresse", et [...] qui **gravitent autour** comme ça. Je connais un mec, [...] qui a été pas mal impliqué avant, et qui maintenant est plus sur d'autres cercles, mais il est toujours assez actif politiquement [et qui] a envie de **savoir ce qui se passe** pour pouvoir faire des liens » (Benjamin, TLE-03-04).

Une présentation proche est mobilisée sur la page web du mouvement (Réseau ADES, 2020a, nous accentuons) :

*Beaucoup de personnes **suivent** les activités du Réseau et y **participent** de manière ponctuelle. Il y a un **noyau** d'environ 80 personnes **investies** à différents niveaux, une équipe d'une quinzaine de personnes qui assurent quelques missions de coordination et de communication (le groupe porteur), encore une grosse centaine de personnes qui **gravitent autour** et participent régulièrement et des centaines qui **suivent** nos activités et sont potentiellement mobilisables.*

Ce matériau empirique rend visible l'existence de trois degrés d'investissement : un « noyau [de] personnes investies », situées au centre du réseau ; une périphérie de personnes « qui gravitent autour » de ce noyau, et qui en sont – par définition – plus éloignées ; et, enfin, des personnes intéressées – anciennement investies ou non – qui « suivent » ce qui se passe au réseau, mais n'y sont pas présentes. De plus, l'intervention de Benjamin relève l'existence de personnes qui participent à l'une ou l'autre activité, puis ne viennent plus. Cette dernière forme, abordée dans une partie ultérieure de ce chapitre (cf. infra, 4.3), soulève la question des carrières des praticiens (cf. chapitre 6), dont certains – « non-recrutables » – n'ont pas « les capacités nécessaires pour exercer une pratique » (Walker, 2014; cité et traduit par Anciaux, 2020, p. 31).

Le vocabulaire particulier mobilisé au sein du réseau, et accentué dans les extraits cités, traduit des différences d'expériences vécues entre ceux qui « s'investissent » et ceux qui « gravitent », entre le centre et la périphérie. D'abord, *s'investir* ou être très actif, c'est participer aux réunions pour organiser des activités ou actions, voire réaliser des tâches de coordination et de communication. Ensuite, *graviter* renvoie à une participation ponctuelle à des activités, des manifestations, ou au bar hebdomadaire, voire à l'une ou l'autre réunion d'un groupe ou du mouvement. Enfin, il est possible de *s'intéresser* au réseau sans y être présent, d'avoir envie de « savoir ce qui [s'y] passe », de « suivre » ses activités. Ces variations dans le degré d'investissement, associées à la métaphore du centre et de la périphérie, sont un premier indice de diversité du sentiment d'appartenance au réseau.

Ce premier point nous permet de situer nos informateurs et informatrices davantage au centre du mouvement qu'en périphérie. En effet, puisque nous sommes entrée dans le Réseau ADES par les réunions des groupes A² et ANIM, les personnes rencontrées sont *de facto* des personnes actives, car elles s'investissent dans l'organisation des événements. Une entrée dans le mouvement par les activités et actions organisées par ces groupes (p. ex., des arpentages ou des manifestations), ou par des événements plus informels touchant à l'ensemble du réseau (p. ex., les bars du vendredi), nous aurait amené à étudier davantage de personnes qui gravitent autour du réseau.

2.1.1. Persistance du sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance – qui se développe au fil de l'investissement – peut persister alors que l'individu ne participe pas – durant une période prolongée – aux réunions, activités et

actions. C'est, par exemple, le cas de Victor qui a vécu quelques mois à l'étranger. Il explique sa façon de s'impliquer dans le réseau comme suit (Victor, TLE-254) :

[...] j'ai beaucoup ce mouvement, [...] comme une méduse : très proche, très loin. Il peut vraiment y avoir de l'alternance, voilà, c'est ça ! Et donc, moi, est-ce que je me sentais moins intégré [quand j'étais à l'étranger] ? Non pas du tout. Limite, quand je revenais d'ailleurs, ce qui était très chouette, c'était de revenir !

Cette idée d'un engagement en « alternance » est présente chez d'autres informateurs. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant, lorsque nous nous intéresserons aux façons dont les acteurs et actrices régulent leur engagement civique (cf. chapitre 8).

Durant sa période d'absence, Victor explique que son sentiment d'appartenance a perduré pour deux raisons. La première, que nous avons précédemment qualifiée de procédure institutionnalisée ou de mésocontexte, est la volonté d'ouverture et d'indifférenciation des statuts : « cette caractéristique très particulière du statut de "membre" du réseau » (Victor, TLE-255). De ce fait, bien qu'il ne soit pas en mesure de s'investir autant qu'à d'autres moments, les dispositions formelles régissant la pratique lui donnaient la latitude d'être membre sans être présent. Spécifiquement, il a questionné sa « légitimité » à être membre du groupe porteur pendant cette période d'absence, « la légitimité de continuer à occuper cette place-là, alors que j'étais loin » (Victor, TLE-254). Il explique qu'il a parlé de cette hésitation aux autres membres du groupe porteur, et que la décision de rester au groupe porteur a été motivée par l'observation de plusieurs règles (la présence de chaque groupe – dont le groupe animation – au sein du groupe porteur, et la flexibilité du statut de membre). Victor développe (Victor, TLE-254, nous accentuons) :

*Avant de quitter, je crois que j'avais dû évoquer le truc en disant : « OK, mais vu que je vais partir pendant plusieurs mois, est-ce que ça vaut la peine que je reste [dans le groupe porteur] ? » Et, en fait, vu que c'était temporaire et qu'il y avait quelqu'un d'autre [du groupe ANIM dans le groupe porteur], très vite le consensus disait : « Mais non, aucun stress, puis de toute façon **on sait très bien que cela fonctionne comme ça dans le réseau** ».*

La seconde raison de la persistance du sentiment d'appartenance peut être liée à la troisième posture décrite ci-dessus (cf. supra, 2.1), à savoir les personnes qui suivent ce qui se passe au réseau sans y être présentes. Tout comme ces personnes, Victor « suivai[t] de loin ce qui pouvait se faire » grâce aux médias. Il souligne la place des pages interne et externe du Réseau ADES sur Facebook, qui permettent d'avoir un lien « assez fréquent » avec le mouvement en matières d'informations et de contenu « hétérogène et hétéroclite ». Il conserve également une forme d'activité au sein du mouvement (p.ex., en participant à certaines prises de décision par e-mail) et il maintient des contacts interpersonnels avec des membres proches (p. ex., via SMS). Il détaille ces trois points (Victor, TLE-254-25) :

J'étais encore dans les chaînes de mails du groupe porteur. [...] Il y a des moments où l'on demande l'avis de chacun chacune, donc tu es amené à te positionner et tu ne dois

pas trop traîner, enfin, par rapport à une sollicitation extérieure, par rapport à « Est-ce que l'on achète tel truc ? », à « On a tel problème, qu'est-ce qu'on fait ? ». [...] Et je continuais à suivre, aussi sinon, via Facebook et puis les contacts interpersonnels. Enfin vu que je m'entendais bien avec une série de personnes, et bien voilà, tel ou tel SMS. Après, moi quand j'étais loin, jamais j'étais en mode à essayer d'organiser ! Enfin, tu vois, dire : « Ah ! Là, vous devriez faire [...] ». Enfin quoique ? En fait j'ai peut-être 2-3 fois envoyé un petit mail en mode « Ah OK, qu'en est-il de ça ? ». [...] Et donc, via Facebook, [...] l'avantage, vraiment, c'est le groupe « ADES interne » qui permet de suivre, enfin, qui est très hétérogène et hétéroclite dans ce qu'il propose et qui permet d'avoir un lien assez fréquent. Et puis sinon la page Facebook du réseau, où il y a des nouvelles, des infos, de ce qui se passe, de ce qui se fait.

Dans un contexte d'éloignement géographique, Victor utilise les médias numériques de façon variée (échanges interpersonnels ou collectifs, consultation de pages web internes et externes) pour garder le contact avec les membres de son groupe civique et savoir ce qui s'y passe. Le passage des liens sociaux mixtes (en ligne et hors ligne) aux liens sociaux uniquement en ligne nous rappelle la théorie des liens forts et faibles (*strong and weak ties*) existant entre les acteurs d'un mouvement social (Cammaerts, 2007, 2015), où « les liens faibles permis par Internet contribuent à la capacité des citoyens à participer, s'engager et gérer leur degré d'implication »²¹⁴ (Cammaerts, 2007, p. 12). Les liens faibles sont vus comme instrumentaux tandis que les liens forts sont émotionnels. Plus les liens sont forts, plus les interactions sont fréquentes, et plus les individus développent une motivation et une loyauté fortes à l'égard du mouvement social.

Questionnant davantage le passage des liens faibles aux liens forts, les écrits liés à cette théorie ont d'abord présagé que les réseaux socionumériques allaient permettre de créer des liens faibles avec de nombreux usagers, sans pour autant mener à la création de liens forts, et entraînant un activisme paresseux (ou *slacktivism*) néfaste. Les travaux ont ensuite montré que ces liens faibles pouvaient faciliter l'entrée dans des groupes, et donc la création de liens forts (nous y reviendrons). Ici, nous voyons que l'utilisation des médias numériques permet à un individu déjà intégré de maintenir des échanges et des interactions, conservant une forme de lien fort avec le collectif. Cela lui permet de maintenir son sentiment d'appartenance, sans maintenir son degré d'investissement, et cela facilite sa réintégration dans le groupe à son retour. Cet exemple rend visible les relations étroites qu'entretiennent les communications en ligne et hors ligne, les échanges non seulement civiques mais plus largement sociaux, et l'importance des médias numériques dans les liens entre individus d'un groupe.

2.2. Étendue de l'investissement : un réseau composé de plusieurs groupes

Au sein du Réseau ADES, les variations du sentiment d'appartenance sont également liées à la structure particulière du collectif. Comme expliqué en partie descriptive (cf. chapitre 5), le réseau est composé de différents groupes possédant leurs spécificités et étant autonomes dans

²¹⁴ « the weak ties that the Internet enables, contributes to the ability of citizens to participate and engage and manage the degree of their involvement » (Cammaerts, 2007, p. 17)

leurs prises de décision. Le sentiment d'appartenance développé par chaque individu varie suivant le ou les groupes investis ; il ne s'applique pas de façon uniforme à l'ensemble du mouvement. L'étendue de l'investissement de chaque individu dans le réseau modèle sa connaissance du fonctionnement des groupes (aspects fonctionnels) et celle des causes défendues par ces derniers (aspects idéologiques). Par ailleurs, la recherche de convivialité (aspects sociaux) permet la cohésion de l'ensemble. Soulignons au passage que la triade social-fonctionnel-idéologique, émergeant de cette section, sera structurante dans ce chapitre.

2.2.1. Une connaissance parcellaire du réseau : aspects fonctionnels et idéologiques

L'individu, intégré dans un groupe, maîtrise – de façon plus ou moins pointue – les divers aspects liés à son propre groupe (nous y reviendrons). À l'opposé, il ne connaît pas toujours le fonctionnement des autres groupes et les orientations idéologiques qui les traversent. Cette méconnaissance entraîne chez lui des sentiments d'inconfort (être moins à l'aise) et d'étonnement vis-à-vis de ces autres groupes. Quentin explicite : « moi, ça fait trois ans que j'y suis [dans le Réseau ADES], [...] mais je ne suis pas toujours super à l'aise quand je suis au réseau. Il y a toujours des zones où je me sens moins à l'aise » (Quentin, TLE-233). Il poursuit : « il y a encore plein de choses [...], l'atelier vélo, la sérigraphie et ce genre de trucs, j'ai aucune idée de comment, dans le fond, ça fonctionne » (Quentin, TLE-234). Ne pas savoir comment fonctionne un environnement empêche d'être complètement à l'aise dans le réseau, ce qui rentre en conflit avec le fait de se sentir « à sa place ». De façon voisine, les visions idéologiques portées par les différents groupes du réseau varient, ce qui peut causer de l'étonnement. Benjamin développe (Benjamin, TLE-38) :

[...] parfois, au Rassemblement A, j'étais, pas choqué, mais étonné des différentes visions qu'il y avait [...]. Par exemple, si tu demandes ce que c'est le réseau, moi je vais parler d'écologie, d'anticapitalisme et ce genre de choses, et quand tu parles à des groupes qui font plus l'aide aux sans-papiers et aux migrants, ils vont parler d'antiracisme, ils vont parler d'aide aux migrants [...] Et du coup tu te rends compte qu'ils sont pas sur le même combat que nous en fait [...] la vue qu'on a du réseau n'est pas forcément homogène.

La découverte de ces autres combats, de ces autres visions, portés au sein du réseau, amène un sentiment d'altérité idéologique.

2.2.2. La recherche de convivialité (cohésion)

Face à ces sentiments d'étrangeté relatifs à la non-homogénéité fonctionnelle et idéologique, un versant social – de convivialité – contribue à tisser du lien entre les membres des différents groupes. En des termes proches, Benjamin explique le rôle du groupe porteur dans le mouvement comme suit (Benjamin, TLE-15, nous accentuons) :

[...] le groupe porteur est venu amener ce truc de « on reste un réseau avec plein, plein de sous-groupes et les gens créent des sous-groupes, des sous-groupes meurent, et c'est très bien, mais on met un noyau qui peut faire le lien avec tout ça, pour un peu

*assurer d'une certaine **cohésion**, pas forcément une **cohérence**, et faire transiter l'information »²¹⁵.*

Il s'agit de conserver de la cohésion, du lien, et non de la cohérence, de l'homogénéité.

Cette recherche de convivialité, de cohésion au sein du Réseau ADES rencontre ce que Joëlle Zask définit comme « prendre part », soit « le plaisir pris à la compagnie d'autrui » (Zask, 2011, p. 12). En conclusion de son ouvrage, elle en souligne la fonction de médiation (Zask, 2011, p. 322) :

La figure du « prendre part » sert en quelque sorte de médiation. Elle désigne cette situation où les avantages de la société l'emportent sur ses nombreux inconvénients ; c'est là que nous découvrons les plaisirs de la compagnie d'autrui, l'utilité de combiner nos forces avec celles des autres, l'importance de sortir hors de soi pour être en paix, celle de se lier pour perfectionner nos goûts et nos idées, celle de se sentir à l'aise dans les interactions sociales.

De ce fait, alors qu'on se sent davantage membre de certains groupes que d'autres, participer aux activités organisées pour l'ensemble des membres du Réseau ADES par le groupe porteur aide à se sentir membre à l'échelle du réseau. Jeanne développe : « les événements [...] font [...] que tu te sen[s] appartenir à un groupe [...], ça fait que t'as l'impression quand même d'appartenir à une communauté », que ce soit la « soirée d'ouverture d'ADES ou les bars d'ADES, que ce soit des trucs plus festifs, ou que ce soit le weekend de formation, [...] [le] Rassemblement A [...] un événement de rentrée [ou] de clôture [...] les AG » (Jeanne, TLE-176). Bien que plusieurs activités incluent des volets de réflexion et de coordination, le volet convivial semble prépondérant, comme le souligne Hélène concernant les assemblées générales (Hélène, TLE-93) :

[...] la volonté c'est [que] l'AG [soit] là où on décide des grandes lignes du réseau, [...] sauf qu'on est tellement "organique" que ça ne fonctionne pas du tout comme ça. Donc moi, ce que je trouve intéressant à l'AG, c'est surtout de rencontrer les autres personnes qui sont investies dans les autres groupes d'ADES que je ne connais pas. [...] Genre, le groupe ANIM, si je n'allais pas à l'AG, je ne les verrais jamais.

Ces activités transversales à l'ensemble du réseau sont d'autant plus importantes que les membres très actifs participent difficilement aux activités et actions spécifiques organisées par d'autres groupes : « les gens sont tellement impliqués dans leur truc qu'ils n'ont pas le temps de participer à des activités en plus » (Benjamin, TLE-14).

2.3. Position symbolique et informationnelle des groupes

Au-delà du degré d'investissement de chaque individu (où s'investir le positionne au centre du réseau, et graviter en périphérie) et de l'étendue de cet investissement (influençant sa

²¹⁵ Notons, au passage, la présence d'aspects fonctionnels (liés au transit de l'information) dans cette citation. Cette présence souligne le caractère « entremêlé », dans les propos des acteurs, des aspects sociaux, fonctionnels et – dans d'autres extraits – idéologiques ; leur séparation étant un effet de l'analyse.

connaissance du collectif), une forme de hiérarchie semble exister entre les groupes, où certains apparaissent plus centraux que d'autres. Trois groupes sont plus particulièrement identifiés dans les entretiens : le groupe porteur, les personnes habitant la colocation au-dessus du réseau (la Cale) et le groupe A².

Les deux premiers groupes sont apparus de façon assez évidente à nos yeux de chercheuse en information et communication. En effet, ils concentrent, de façon formelle (au groupe porteur) ou informelle (chez habitant·e·s de la Cale), une grande quantité d'informations sur le Réseau ADES, son fonctionnement, la vie des entités qui le composent, les thématiques qu'elles abordent. Cette position de centralité a été accueillie avec davantage de surprise lors de l'entretien de restitution par Victor qui note : « C'est marrant de voir ça, de dire que le groupe porteur est plus central et les habitant·e·s de la Cale » (Victor, TLE-253). Nous développerons davantage de la centralité du groupe porteur et de la Cale dans la suite de cette section.

Précisons, d'autre part, que la situation inverse se produit concernant le statut central du groupe action. Alors que nous n'avions pas anticipé sa centralité, cette position au « cœur » du réseau ne surprend pas Victor. En effet, lorsque nous mentionnons cette position, il acquiesce ostensiblement (Victor, TLE-252-253). Approfondissons les raisons de cette centralité.

2.3.1. *Le groupe action*

Lors de l'entretien de restitution, nous avons soumis plusieurs hypothèses intermédiaires, à Victor, concernant la position centre du groupe action (Lara à Victor, TLE-252-253) :

[...] je me demandais : est-ce que le groupe A² a l'air plus central parce que les membres sont davantage au groupe porteur ? [...] Est-ce que c'est parce qu'ils sont plus dans la coloc [située au-dessus des locaux du Réseau ADES] ? [...] Est-ce qu'il y a plus d'anciens et de fondateurs ? [...] Est-ce qu'il y a plus de personnalités et de leaders, et donc ils se détachent davantage du réseau, enfin, ils sont plus identifiables ? Ou est-ce qu'ils bénéficient d'un plus grand relais médiatique, et donc que cela a une influence sur leur statut, le fait qu'ils soient particulièrement visibles ? Moi, je ne savais pas, enfin je ne sais pas pourquoi eux plutôt qu'un autre groupe.

Parmi ces hypothèses, Victor infirme seulement leur présence accrue au sein du groupe porteur : « Dire [...] qu'il y avait plus de membres d'A² dans le groupe porteur que d'autres affiliations, ça, c'est plutôt faux, enfin, de par l'expérience que j'en ai vécue » (Victor, TLE-253).

L'importance du groupe action au sein du réseau est apparue lors des entretiens d'Hélène et de Benjamin. Parlant de son arrivée à A², Hélène mentionne que ce groupe est devenu au fil du temps « le cœur du réseau » (Hélène, TLE-75). Cette métaphore fait écho à d'autres, mobilisées par Benjamin, qui explique qu'à ses yeux, « c'est quand même eux [les membres d'A²] qui mènent la danse, et nous [au groupe ANIM] on a notre sujet, nous on fait un peu ce qu'on veut aussi sur le côté, mais c'est quand même là [dans les actions] qu'est le cœur du métier » (Benjamin, TLE-43). De nouveau, nous observons cette métaphore du centre (« le cœur ») et de la périphérie (« sur le côté »). Victor complète cette explication : « parce que le réseau se veut quand même aussi un réseau d'activistes. Et donc ce qui est mené par [le] groupe A² était

peut-être un peu perçu comme ce qui importe le plus » (Victor, TLE-253). Ces descriptions – au cœur du réseau, au cœur du métier, ce qui importe le plus dans un réseau d'activistes – révèlent un attachement symbolique à ce qu'ils définissent comme l'essence de l'engagement civique : les actions directes non-violentes, visant la résistance aux injustices. Il s'agit d'un mode d'action valorisé par les membres.

À cette valorisation symbolique peut être ajoutée une explication au croisement du degré d'investissement et de la médiatisation (c'est-à-dire du caractère public des actions). En effet, la visibilité médiatique des actions d'A² les conduit à s'investir de façon intense dans la préparation de celles-ci (Benjamin, TLE-31) :

[...] les enjeux sont plus importants, ils ont plus de côtés « calendrier politique » à respecter [...] si c'est une action [de] désobéissance, il faut qu'elle soit vraiment bien préparée, il y a beaucoup plus de pression là-dessus. Oui, c'est beaucoup plus visible, enfin s'ils font une action qui est pas bien, typiquement l'action à Trône où ils ont invisibilisé l'action antiracisme, ils s'en sont pris plein dans la figure.

Les propos de Fanny rencontrent ce commentaire tout en en donnant un éclairage plus contrasté (Fanny, TLE-65) :

[...] je crois que je n'ai jamais frôlé le burn out militant, mais je dois rationnellement reconnaître que je n'en suis pas à l'abri, comme plusieurs copains autour de moi. [...] on essaie de ne pas rester trop longtemps sur le fil. On continue à accepter d'aller sur le fil de temps en temps, enfin je pense que ça fait partie de nos manières de fonctionner, mais on essaie de ne pas rester sur le fil, parce que les actions sont un mode qui peut te faire aller sur le fil très vite. Parce que typiquement, avec un emploi du temps comme ça [elle a un travail très flexible], avec des journées qui sont libres, mais qui sont en fait pleines de choses à faire, une action se prépare dans l'urgence, évidemment tu libères ta [journée], enfin t'es libre, t'es là, tu peux passer toute la journée à préparer l'action, mais du coup il y a tout [qui] se retarde.

Les questions d'investissement intense relatif au groupe A², et de leur lien à de l'agenda politique (les poussant à réagir rapidement afin de saisir des opportunités de médiatisation), seront davantage développées dans le chapitre suivant (cf. chapitre 8). À côté de ces thèmes, ces extraits nous permettent de distinguer le fonctionnement du groupe A² de celui d'autres groupes : son mode d'action entraîne l'effervescence, l'intensité, la pression, une forme de passion²¹⁶, voire de violence, pouvant pousser à l'épuisement (aller sur le fil du burn out militant). Face à cela, Benjamin note que le groupe animation bien plus calme : « [...] c'est beaucoup plus violent [chez A²] que nous [au groupe animation], on fait des petits débats tranquilles, on est beaucoup moins sous pression » (Benjamin, TLE-31). Victor, de son côté, explique que les tâches effectuées au sein du groupe porteur ne sont pas aussi passionnantes :

²¹⁶ La passion n'est pas mentionnée telle quelle par les informateurs, mais elle nous permet de cristalliser l'opposition faite, par la suite, avec la tranquillité du groupe ANIM et le caractère embêtant ou ennuyeux de certaines tâches du groupe porteur. Nous l'entendons au sens suivant : « (Faire qqc.) avec passion. (Faire quelque chose) avec une extrême ardeur, avec exaltation (généralement avec idée de persistance). » (CNRTL, 2012g).

« il y a aussi tellement plein de choses un peu chiantes gérées par le groupe porteur, enfin qui sont aussi tous des enjeux » (Victor, TLE-253). Ce dernier apparaît néanmoins comme un groupe central au cours des entretiens. Voyons pour quelles raisons.

2.3.2. *Le groupe porteur*

Comme évoqué précédemment, le groupe porteur est décrit comme « une sorte de groupe transversal » (Fanny, TLE-45), « un noyau qui peut faire le lien avec tout ça [tous les groupes actuels du réseau] » (Benjamin, TLE-15), et qui vise à ce que « le réseau tienne ensemble et que les différents pôles existent » (Victor, TLE-253). Malgré une insistance sur le fait ce n'est « pas un groupe de chefs » (Benjamin, TLE-19), qu'il « ne se veut pas plus important qu'un autre groupe » (Victor, TLE-253), le groupe porteur conserve cette image centrale. Il est d'ailleurs à l'initiative des moments conviviaux qui traversent le réseau (cf. supra, 2.2.2).

De plus, sa composition confère à ceux qui en sont membres une vision privilégiée de ce qui se passe dans le mouvement, des activités et actions qui y sont organisées, et, par-là, facilite leur compréhension de ce qui s'y vit et de son fonctionnement. Marie développe (TLE-208) :

[...] le principe du groupe porteur, c'est d'avoir quand même plus ou moins [...] une personne de référence [par groupe] qui est là, et que régulièrement on fait un tour des groupes, donc : quelles sont les dernières activités ou actualités, quelles sont les dernières actualités au groupe genre, action, etc. C'est incroyable comme on comprend mieux comment ça fonctionne et quels sont les sujets un peu chauds dans chaque groupe et les difficultés à surmonter, quel groupe fonctionne super bien et trace sa route, quel groupe a un peu plus de mal les derniers temps. Donc ouais, ça, ça change très, très fort [mon degré d'information], c'est sûr.

Son témoignage rencontre celui de Victor, qui explique qu'en « étant dans le groupe porteur [...] il y avait des trucs [...] pour moi ça paraissait évident ». Or, lors des réunions du groupe ANIM, il se rendait compte que ces mêmes sujets « restaient flous » pour des membres n'étant pas au groupe porteur. Il se rendait alors compte « que ce n'était pas des trucs évidents » pour tout le monde (Victor, TLE-253). Être dans le groupe porteur permet donc de mieux comprendre une série de sujets, et de développer des « évidences » vis-à-vis du réseau.

Les évidences acquises via le groupe porteur sont doublées d'une meilleure appréhension des savoirs et compétences des autres membres. Comme Marie l'explique, en plus de sa meilleure compréhension du réseau, sa présence au groupe porteur lui permet de mieux identifier les membres susceptibles de répondre à ses éventuelles questions (Marie, TLE-198) :

[...] pour beaucoup de choses maintenant, comme il y a pas mal de trucs que je gère, ça reste assez marginal quand j'ai besoin d'une info. Et ça, sans doute que ça vient aussi d'être dans le groupe porteur : je sais exactement qui va avoir l'info, parce que je vois à peu près qui maîtrise quoi, qui a un pied dans quel groupe. Peut-être [que] quand t'es uniquement dans un groupe (uniquement dans le groupe ANIM, uniquement dans la chorale, uniquement dans le groupe genre), c'est difficile de savoir qui, qui a un pied dans quoi et qui serait assez aiguillé sur quelque chose, tandis que le groupe

porteur permet quand même d'avoir cette vue d'ensemble de comment les choses s'articulent, et qui gère plutôt quel aspect du réseau pour le moment.

Il existe donc une imbrication fine entre, d'une part, la connaissance des membres du réseau (dimension sociale) et, d'autre part, le développement individuel de savoirs et de compétences (fonctionnels, idéologiques ou sociaux) utiles à l'investissement dans ce dernier. Nous y reviendrons, après avoir vu que des mécanismes similaires peuvent apparaître à la Cale, d'un point de vue informel.

2.3.3. *La Cale*

La colocation située au-dessus des locaux du mouvement (appelée la Cale) est présentée comme « centrale au sein du réseau » (François, TLE-125) et ses habitant·e·s sont placé·e·s « vers le milieu de la toile » (François, TLE-126). Comme nous l'avons précédemment noté, Victor – qui n'est pas habitant de la Cale – est surpris lorsque nous mentionnons la colocation comme groupe central du réseau. Il s'explique : « [...] c'est marrant, [...] Si on veut, la Cale, c'est ce qu'il y a au-dessus [du local], mais, à la limite, c'est un espace privé où, a priori, il n'y a jamais rien de vraiment lié au réseau qui s'y passe. [...] ce n'est pas central dans le schéma d'organisation du réseau » (Victor, TLE-253). Néanmoins, en y réfléchissant, il note qu'« il y a une série de membres [...] "centraux" qui y vivent » ce qui rend le lieu « central » (Victor, TLE-253). Benjamin confirme : « la plupart des gens qui habitent là-bas sont des grosses figures du réseau » (Benjamin, TLE-9). Nous reviendrons sur la notion de membres « centraux » dans une section suivante.

François – qui habite les lieux – développe les raisons qui font de la Cale un lieu informellement central en matière d'informations : « toutes les informations, je peux les entendre, ou en bruits de couloir, ou en discussions informelles » (François, TLE-125). Là où les membres du groupe porteur acquièrent un accès formel à une pluralité d'informations sur le réseau (par la composition du groupe porteur, rassemblant des membres de chaque groupe), les habitant·e·s de la Cale ont un accès informel à ces informations : en étant sur place, ils voient et entendent ce qui se passe au réseau ; ils discutent ou sont témoins des discussions qui s'y passent ; et, comme nous allons le voir, ils « baignent » dans le réseau.

De plus, François se différencie de profils plus éloignés en matière d'information : « je suis à l'intersection de pas mal de choses et du coup [...] je peux entendre, et capter pas mal d'informations, que si j'étais tout en bout, tout loin et que j'avais juste la *newsletter* qui m'arrive et que je ne connaissais personne en fait, je ne pourrais pas avoir la même implication, simplement parce que je n'ai pas accès à l'information » (François, TLE-126). Il y a donc un lien entre le degré d'information d'une personne et ses possibilités d'implication. Étant extérieur à la colocation, Benjamin confirme cette description, et la complète : « Ils [les habitant·e·s de la Cale] sont tout le temps dedans, ils baignent tout le temps dedans et, du coup, ils sont plus sollicités » (Benjamin, TLE-31). Ces extraits soulignent, d'abord, la position informationnelle centrale – et informelle – des habitant·e·s de la Cale (qui « baignent » dans le réseau et y captent beaucoup d'informations) ; ensuite, le fait que cette position informationnelle leur permet de s'impliquer davantage que d'autres personnes disposant de

moins d'informations ; et, enfin, que ce degré d'implication plus élevé n'est pas uniquement issu d'une différence en matière d'informations, mais aussi d'une différence en matière de sollicitations.

Un épisode antérieur de l'entretien de François confirme l'existence de plus nombreuses sollicitations. Lorsqu'il cite les groupes du Réseau ADES où il s'investit, il explique : « La plupart des gens [...] qui vivent dans la Cale sont aussi présents aux réunions [de l'] Ades'if, parce qu'effectivement, il y a plein de choses qui impliquent [d'] habiter ici, qui ont un rapport avec le quartier » (François, TLE-121). Cette implication locale le conduit à se remémorer un épisode d'implication survenu la veille, relevant en fait de la réponse à une sollicitation (François, TLE-121) :

Hier encore je descendais [ouvrir à] quelqu'un qui [...] sonne à la porte, une maman avec son enfant qui a besoin de gonfler les pneus de son vélo, alors que ce n'est pas le jour [de l'atelier vélo]. Je passe dix minutes à me dire « OK, on va, voilà la pompe, on gonfle le vélo ». Être là au jour le jour, ça implique des petites choses comme ça.

Par leur présence sur les lieux, les membres de la colocation sont donc amenés à répondre à une pluralité de demandes, qui les amènent à performer un ensemble de savoirs et de compétences (p. ex., en accomplissant des tâches liées à l'atelier vélo hors du temps prévu à cet effet).

2.3.4. *Position informationnelle : s'informer, informer et être informé*

La notion de « position informationnelle » qui se dessine à travers cette section nous permet de mettre au jour deux propriétés des pratiques informationnelles des individus engagés dans un collectif civique. Premièrement, les pratiques informationnelles – dont il est question dans cette section – relèvent d'une position informationnelle passive (*être informé*), voire d'une position active (*informer*), et non d'une position réflexive²¹⁷ (*s'informer*). Secondement, ces pratiques informationnelles portent sur des actualités internes au collectif, inscrites dans un microcontexte, et non dans un méso- ou dans un macrocontexte. Détaillons ces deux propriétés.

D'abord, la centralité informationnelle – formelle – du groupe porteur et – informelle – de la Cale révèle une propriété particulière de l'expérience vécue par les individus qui en sont membres. En participant aux réunions du groupe porteur et en vivant à la colocation située au-dessus des locaux du collectif, les membres de ces groupes *sont informés* de ce qui se passe au réseau. Cette position, formulée à la voix passive, est doublée, dans le groupe porteur, d'une position active où chaque membre *informe* les autres des actualités du groupe qu'il représente. Ces positions informationnelles passives (*être informé*) et actives (*informer*), mise au jour grâce à notre approche collective, complètent le paysage des pratiques informationnelles, et le décentre de la position réflexive (*s'informer*).

En effet, la question de l'information est couramment étudiée sous l'angle réflexif, notamment en sciences de l'information et de la communication, en littérature médiatique (et en éducation aux médias) ainsi qu'en littérature informationnelle (et en éducation à l'information). Ce point

²¹⁷ Cette position est qualifiée de « réflexive » car, d'un point de vue grammatical, la construction pronominale du verbe (*s'informer*) a une valeur réfléchie : l'individu-sujet exerce l'action sur lui-même.

de vue s'explique par l'approche individuelle souvent adoptée, centrante l'objet d'étude sur la relation de l'individu au média, où le premier est consommateur ou récepteur du second. Or, les évolutions médiatiques permettent la production de contenus (y compris informationnels) par le plus grand nombre. De plus, de façon médiatisée ou non, les individus sont engagés dans des relations sociales qui pétrissent et façonnent leur rapport à l'information, dépassant la relation médiatique. En adoptant une approche collective, notre recherche fait non seulement apparaître différentes positions d'information, allant de l'informé (passif ou réflexif) à l'informateur (actif), mais questionne également le côté cumulatif de la modélisation de la littératie médiatique que nous proposons en début de ce travail (cf. chapitre 1). Celle-ci supposait que l'accès était préalable à l'interaction, et que cette dernière était préalable à la participation, reprenant l'idée de Carpentier (2016a) qui fait de l'accès et de l'interaction des « conditions de possibilité de la participation », « nécessaires mais non suffisantes » (Carpentier, 2016a, p. 64). Bien qu'il reconnaisse la nature théorique du modèle AIP qui, « [d]ans la pratique sociale, [...] implique une coexistence et un chevauchement de nombreuses composantes » (Carpentier, 2016a, p. 62), notre travail met en évidence cet entrelacement, et la circularité de différentes expériences, où l'interaction et la participation à un groupe signifient l'accès à des informations et à des savoirs. Circulairement, cet accès facilite les participations futures.

Spécifiquement, prendre part à ces groupes centraux permet à l'individu d'être informé vis-à-vis des actualités du Réseau ADES, et d'informer les autres de ce qui se passe à l'échelle de son groupe spécifique. Cet enchaînement causal renverse la situation où l'information précède la participation, où il s'agit de « s'informer pour participer » (Roginsky & Christophe, 2017, p. 150), et souligne des épisodes où la participation permet l'information. Situant les pratiques informationnelles à l'échelle du collectif, ce renversement met en évidence la nature systémique des pratiques informationnelles, où l'individu contribue au collectif en informant ses pairs des actualités dont il a connaissance, et bénéficie des actualités relayées par d'autres. Ceci rappelle la triade – prendre part, contribuer, bénéficier – théorisée par Zask (2011). Son travail nous permet de souligner, en empruntant ses mots, le « bénéfice » – ici informationnel – constitutif de la participation, qui correspond à « ce que les individus, isolés ou en groupe, reçoivent de leur environnement afin qu'ils en deviennent des membres à part entière, et le demeurent durant toute leur vie » (Zask, 2011, p. 235).

Ensuite, comme nos collègues Sandrine Roginsky et Christel Christophe (2017), nous avons choisi de « partir des définitions que les publics donnent de l'information ». Ce faisant, elles notent « la difficulté rencontrée par les personnes interviewées pour tenter de définir l'information » et soulignent, à la suite de Bougnoux (1995), que « la notion d'information recouvre à la fois les données, les nouvelles et la connaissance et à cet égard constitue un concept adaptatif complexe » (Roginsky & Christophe, 2017, p. 150). Les expériences recueillies au cours notre recherche confirment le caractère complexe de la notion d'information, et mettent en lumière l'utilisation étendue du lexique de l'information, vis-à-vis d'une pluralité de sources. Partant de leurs expériences vécues, plutôt que des objets auxquels

elles se rapportent, cette section nous permet de souligner la multiplicité des contextes dans lesquels la notion d'information est mobilisée.

Les pratiques informationnelles dont il est ici question sont inscrites à l'échelle du microcontexte, c'est-à-dire dans les réseaux de relations sociales entourant l'individu (Morales, 2009), et portent plus particulièrement sur l'actualité du réseau et de ses différents groupes, c'est-à-dire une actualité davantage liée à une participation *sociale* (au sens de participation à la vie sociale) et *civique* (au sens d'une acception large « du politique ») que *politique* (au sens strict de « la politique »). La sensibilité à ces échanges interindividuels permet d'appuyer l'importance de telles pratiques pour la participation civique, puisque les personnes informées développent leur sentiment d'appartenance et de légitimité, comme nous allons l'approfondir dans la suite de ce chapitre.

Ce niveau d'analyse contraste avec les objets historiquement étudiés en sciences de l'information et de la communication. En SIC, ce qui est appelé « information » relève traditionnellement du macrocontexte : il s'agit de « l'information médiatique, entendue ici comme l'information produite par les professionnels de l'information que sont les journalistes et qui transite par les médias de masse » (Roginsky & Christophe, 2017, p. 149-150). Ce niveau d'analyse se distingue également d'une information située au mésocontexte, pouvant être appelée « informations produites par les associations » ou « information associative » (Roginsky & Christophe, 2017, p. 156). Nous rapportons cette information à la communication externe produite par les collectifs civiques, comme par exemple les *newsletters* et les contenus des pages Facebook des mouvements.

2.4. Position symbolique et informationnelle des individus

Au-delà de la position des groupes entiers, il semble qu'il soit également possible de distinguer les individus en fonction de leur position symbolique et informationnelle. Cette position n'est pas seulement individuelle, mais aussi interindividuelle, comme nous allons le voir. Elle pourrait se placer à l'intersection des caractéristiques individuelles et du microcontexte tels que définis par Morales (2009).

Lors de l'entretien de restitution, dans le cadre de notre discussion sur la position plus centrale de certains groupes, Victor remarque (Victor, TLE-253) :

[...] j'ai tendance à penser que si tu es en contact avec certaines personnes [tu seras plus central], ce n'est même pas toutes les personnes du groupe porteur [...] C'est un croisement entre membres fondateurs, membres du groupe porteur et habitants de la Cale.

Il donne alors l'exemple d'un membre du mouvement qui a dû s'en éloigner plusieurs mois tout en conservant – à ses yeux – une place centrale (Victor, TLE-254) :

[...] je pense à une personne qui est un membre fondateur, qui a longtemps été dans le groupe porteur, mais qui après, partant pour [...] une série de mois, a quitté le groupe porteur et tout le monde était hyper triste [...]. Mais lui, il conserve – en tout cas, pour

moi – [...] un truc très central dans le réseau, alors qu'à un moment il était quasiment un extérieur. [...] ayant été habitant de la Cale et étant un ami de personnes qui y vivaient toujours, il continuait [...] d'avoir les infos.

Le témoignage de Victor souligne deux aspects fonctionnant de concert. Le premier aspect – individuel – porte sur la centralité de l'individu et sur le fait que certains individus apparaissent plus centraux que d'autres. Ces personnes centrales sont situées, selon lui, à l'intersection du statut particulier de membre fondateur et des deux groupes que nous avons précédemment qualifiés de centraux en matière d'information (le groupe porteur et la Cale). Le second aspect – interindividuel – concerne les contacts entretenus avec ces personnes considérées comme centrales. De façon dynamique, en étant proche de personnes centrales, on devient à son tour plus central.

2.4.1. Position individuelle : des membres centraux (être central)

Du point de vue individuel, comme nous l'avons vu dans le point lié aux habitant·e·s de la Cale, certaines personnes sont qualifiées de « grosses figures du réseau » (Benjamin, TLE-9). Ces figures s'identifient elles-mêmes ou sont identifiées par d'autres comme des « piliers » du mouvement (Fanny, TLE-73-74 ; Marie, TLE-189, 197 ; François-153). Il s'agit de personnes « qui sont là depuis très longtemps » (Marie, TLE-189), des « membres clairement historiques qui sont encore très actifs dans le réseau » (François, TLE-154), « qui habitent dans la maison aussi [à la Cale] » et sont membres du groupe porteur (François, TLE-153). Cette centralité est à l'interface de l'informationnel (aux actualités touchant à la vie du réseau) et du symbolique (attaché au statut d'ancien), comme en témoigne Fanny, qui parle de sa position « en termes de domination » et souligne ses doubles « privilèges », « de l'ancienneté » et « de l'information » (Fanny, TLE-72, nous accentuons) :

*[...] pour revenir sur cette grille de lecture du monde en termes de domination et autres, j'ai une position dominante au sein du Réseau ADES. Je [ne] le dis pas en mode "j'écrase les autres", mais je jouis des privilèges de **l'ancienneté**, je suis là depuis le début, de **l'information**, je suis là dans plein de groupes, j'habite ici, je suis au carrefour de l'info quoi, malgré tout ce qu'on disait avant [concernant le suivi de l'actualité politique], en tout cas de l'info de ce qui se vit dans le réseau. Je connais énormément de gens au sein d'ADES, au sein des différents groupes, et du coup énormément de gens me connaissent [...]*

Les extraits mobilisés ici pour caractériser ces membres centraux confortent les points d'analyse développés précédemment concernant l'intensité du sentiment d'intégration, et soulignent leur position informationnelle centrale. En effet, il apparaît que ces « figures » ou « piliers » s'investissent intensément (cf. degré d'investissement) dans de nombreux groupes du Réseau ADES (cf. étendue de l'investissement), incluant le groupe porteur et la Cale (deux groupes centraux en matière d'information), et le groupe A² pour certains d'entre eux. Cet investissement intense amène à connaître « énormément de gens » et, en retour, à en être connu ; ce qui conduit à une position centrale, comme Fanny le relate dans l'extrait précédent.

Comme nous l'écrivions dans une section précédente, il existe une imbrication fine entre la connaissance des membres du collectif (dimension sociale) et le développement individuel de savoirs et de compétences (fonctionnels, idéologiques ou sociaux) utiles à l'investissement dans ce dernier. De façon similaire à Marie dans la section consacrée au groupe porteur, Tom explique qu'il sait où trouver les informations dont il a besoin au sujet du réseau, ou à qui les demander. Cependant, contrairement à elle, il ne relie pas cette expérience à sa participation au groupe porteur. De façon plus globale, il lie cela à son choix de se consacrer de façon intense au réseau : « j'ai décidé d'y mettre beaucoup de temps [dans le réseau], ça rend plus facile le fait de pouvoir avoir un spectre plus large de trucs que je suis [...] et souvent, comme je suis assez bien [...] les dynamiques du réseau et tout, c'est clair que j'ai une facilité d'accès à l'information, et – si pas – je sais où la trouver ou qui peut avoir les infos direct » (Tom, TLE-221-222).

Une dimension symbolique apparaît également, attachée à l'ancienneté des membres, et leur conférant un pouvoir informel. En effet, Fanny parle de sa propre centralité en termes de « position un peu trop dominante » et de « pouvoir informel ». Elle note : « On est quelques-uns dans une position un peu trop dominante. Ce n'est pas [inscrit dans une structure] hiérarchique pour autant, mais avec beaucoup, beaucoup, beaucoup de pouvoir informel. » (Fanny, TLE-73). Le témoignage de Benjamin confirme cette lecture en termes de pouvoir, et le lien de celui-ci avec le degré de savoir, d'implication et le statut de membre central (que sont Fanny et Tom) (Benjamin, TLE-20) :

[...] il y a évidemment du pouvoir dans le réseau, parce qu'il y a des décisions qui sont prises, et surtout des gens qui ont plus d'implication, donc plus de savoir, donc plus de pouvoir. Typiquement [Tom], [Fanny] et ce genre de gens ont beaucoup plus de pouvoir que moi ou que d'autres.

Ces personnes centrales sont donc dotées d'une position symbolique forte qui pèse dans les décisions : « symboliquement ça compte » (Victor, TLE-249).

2.4.2. Reconnaître sa propre centralité et travailler à la transmission du pouvoir

Les individus sont plus ou moins à même de reconnaître leur propre centralité, voire enclins à le faire. De plus, si celle-ci concerne davantage que les membres fondateurs, il s'agit plus largement d'une forme d'ancienneté perçue par les autres membres. Victor (TLE-260) :

[...] des personnes qui seraient jugées centrales, et bien elles-mêmes, [...] en sont par moments plus ou moins conscientes (d'une manière très différente de l'une à l'autre), mais c'est après chaque fois elles qui vont dire « Non, non, mais je ne suis pas central et je ne veux pas être central ». Et c'est cela que je voulais mettre en avant. Et je crois que ça, c'est vraiment une des choses avec lesquelles les gens du réseau doivent dealer. [...] par rapport à ça, moi-même à des moments j'étais super étonné d'être envisagé comme personne centrale parce que je ne le vivais pas du tout comme ça.

Fanny, qui a conscience de sa position centrale, la juge « un peu trop » dominante et liée à « beaucoup » de pouvoir informel : « heureusement [...] qu'on est conscient des questions de

domination et qu'on essaie de se déconstruire et tout » (Fanny, TLE-73). Son témoignage fait apparaître le conflit idéologique qui existe entre l'idéal d'autogestion sur lequel se fonde le Réseau ADES et cette concentration de pouvoir par quelques individus. Fanny ajoute : « c'est chaud, parce que de facto il n'y a pas de vrais problèmes, c'est juste que, dans un idéal d'organisation autogérée, on devrait pas avoir autant [de pouvoir informel], quelques-uns d'entre nous devraient arriver à diluer plus leur pouvoir » (Fanny, TLE-73). Victor confirme que cette centralité « n'est pas grave », mais elle crée un « malaise » chez les personnes centrales (Victor, TLE-259) :

En soit, ce n'est pas grave, mais je crois qu'il y a toujours un peu ce malaise par moments et même de ces personnes parce qu'il y avait toujours cette volonté (de leur part) de ne pas agir à la place des autres. Un gros enjeu dans le réseau, c'est de ne pas être dans une logique de domination.

Avoir conscience des dynamiques de domination et de pouvoir au sein du Réseau ADES s'avère cependant essentiel, car cela permet d'en questionner les implications à court et à long terme pour le mouvement. Comme Fanny le souligne, cette conscience entraîne « beaucoup de réflexions » de la part de personnes centrales (Fanny, TLE-72). À court terme, ces dernières cherchent à ce que « d'autres puissent se sentir aussi bien » qu'elles dans le réseau (Fanny, TLE-72). Pour ce faire, elles communiquent sur les décisions qu'elles prennent ou pourraient prendre concernant le mouvement. À ce propos, Benjamin souligne l'attention portée à ce travail de communication (Benjamin, TLE-20) :

[Les gens qui ont davantage de pouvoir] sont tous très attentifs à comment est-ce qu'ils peuvent le diluer, comment est-ce qu'ils peuvent ne pas l'accaparer. Et si quelqu'un commence à prendre des décisions pour d'autres, [...] c'est toujours ce côté « on va dire ce qu'on a fait et le remettre devant les gens ». Et c'est pour ça qu'il y a des AG et tout ça, pour les décisions plus importantes, on va mettre une AG pour légitimer les décisions qui sont prises [...]

À travers cet extrait, Benjamin complète le tableau des AG, dressé précédemment par Hélène (cf. supra, 2.2.2). Pour rappel, elle explique que la nature « organique » du réseau (liée à son fonctionnement autogéré) empêche de décider « des grandes lignes du réseau » en AG ; ces événements permettent alors « surtout de rencontrer les autres personnes qui sont investies dans les autres groupes d'ADES ». A contrario, le témoignage de Benjamin souligne ici que ces événements permettent de « dire » ce qui a été fait ou décidé, de le « remettre devant » les autres membres, ce qui contribue à « légitimer » les décisions prises, mais aussi, selon lui, à « diluer » le pouvoir et à ne pas « l'accaparer ». En effet, bien que les membres-informés ne prennent pas initialement part aux décisions qui leur sont présentées, partager l'information avec eux représente un effort de transparence dans l'exercice du pouvoir, ainsi qu'un effort de vulgarisation vis-à-vis du fonctionnement du collectif, des matières sur lesquelles il y a lieu de prendre des décisions, etc. De plus, en communiquant sur les décisions prises, les membres-décisionnaires ouvrent celles-ci à la discussion, voire à la critique et à la remise en question. Ce constat nuancé, entre des AG qui permettraient – ou non – de légitimer des décisions, diluer le

pouvoir ou décider ensemble, met une nouvelle fois en lumière la tension existant entre l'idéal de l'autogestion et les réalités de concentration de pouvoirs informels.

À long terme, l'inquiétude concerne la transmission de ces pouvoirs et « la question de la continuité ». Fanny développe ces thèmes : « Si les quelques personnes qui gèrent beaucoup pour le moment s'en vont, il y aura un coup dur, donc en fait il faut arriver à transmettre ça [ces pouvoirs] » (Fanny, TLE-73). À ce propos, François souligne : « le renouvellement, il [n']est possible que si le travail disponible se libère » (François, TLE-153). Par ces mots, il entend qu'il est nécessaire que certaines figures centrales laissent de la place aux nouveaux venus au sein du mouvement, afin de « créer des appels d'énergie, pour que d'autres gens puissent trouver de la place dans le réseau » (François, TLE-153). C'est d'ailleurs l'une des raisons qui l'ont poussé à quitter le groupe porteur, car « "la place que je prends, c'est la place que j'empêche quelqu'un d'autre de prendre", c'est-à-dire que tout le travail que je fais, il [n']est pas fait par quelqu'un d'autre » (François, TLE-153). Adoptant le point de vue des nouveaux venus, il lie directement cela au fonctionnement affinitaire du réseau, et à la possibilité de se créer un « réseau interpersonnel » (François, TLE-153) :

[...] sachant que, comme c'est un réseau qui fonctionne sur base d'affinités, c'est bien de pouvoir faire un petit truc concret au début, et puis de voir si on arrive à développer un réseau interpersonnel avec les gens qui sont là, qui sont intéressants.

Fanny souligne également cette problématique, ajoutant qu'elle fait partie des « quelques piliers qui n'ont pas encore bougé depuis le début » (Fanny, 73). De plus, elle souligne que l'absence de mouvement de certains « piliers » risque de compliquer leur remplacement (Fanny, 73-74) :

[...] s'il [ne] bouge pas, c'est qu'il [le pilier] [n']a pas encore l'habitude d'avoir été remplacé, et donc en fait il sera plus dur à remplacer. Alors qu'un pilier qui a déjà bougé une fois bougera plus facilement une deuxième fois j'ai l'impression. [...] en fait, au plus t'es "pilier", au plus t'as du ciment autour de tout ce que t'as construit, compris, appris et tout ça, et donc au plus ça va être dur à desceller. [...] c'est un truc qui me tracasse cette question du, de la transmission, et je crois qu'on est quand même bien, je [ne] pense pas qu'on est mal parti, mais je pense que ce sera pas facile le jour où ça arrivera.

Lorsque les membres centraux sont conscients dans leur propre centralité, ils questionnent celle-ci à court terme (vis-à-vis de leur influence sur les décisions quotidiennes) et à long terme (quant à la pérennité du mouvement). Alors que leurs liens interindividuels les positionnent au centre du réseau d'un point de vue informationnel et symbolique, ils tentent de diluer leur pouvoir en AG, en explicitant les décisions prises aux autres membres et en discutant de celles-ci avec eux. Cependant, la stabilité de certains piliers à des postes à responsabilité est questionnée, celle-ci rendant certains savoirs inaccessibles à d'autres membres et risquant de compliquer leur transmission.

2.5. Un état qui varie en intensité : synthèse

Dans cette section, nous avons passé en revue les expériences influençant le degré d'intensité du sentiment d'appartenance, à savoir : le degré d'investissement de l'individu dans le collectif (de graviter à s'investir), l'étendue de cet investissement (dans un ou plusieurs groupes), la position symbolique et informationnelle de ces groupes dans le réseau (dont certains apparaissent centraux), et la position symbolique et informationnelle des individus (dont les piliers du réseau). Alors que les deux premières touchent à l'expérience de l'individu-même, les deux suivantes mêlent des questions informationnelles et symboliques, révélant des hiérarchies informelles interindividuelles structurant les expériences individuelles. Le croisement de ces éléments influence le ressenti de l'individu (qui se sent à l'aise ou non, en position de s'impliquer ou non), sa position symbolique et à sa position en matière d'information.

Spécifiquement, un degré d'investissement intense dans un groupe du réseau semble au fondement d'un sentiment d'appartenance fort, du moins à ce groupe. En effet, une faible connaissance de la façon dont les autres groupes fonctionnent (aspects fonctionnels) et une déconnexion des causes qu'ils défendent (aspects idéologiques) empêche l'individu de se sentir complètement à l'aise vis-à-vis du réseau dans son ensemble. La création de liens sociaux entre individus de différents groupes (cohésion du réseau) permet de dépasser cet inconfort, en participant aux activités de différents groupes ou à des événements conviviaux visant l'ensemble du réseau (ces seconds étant souvent organisés par le groupe porteur). Se sentir proche des membres de différents groupes aide à se sentir membre du Réseau ADES dans son ensemble.

Certains groupes bénéficient d'une position symbolique et informationnelle plus centrale. D'une part, le groupe A² est perçu comme au cœur du réseau car son mode d'action est valorisé par les autres membres et qu'il requiert de ses membres un investissement intense, s'inscrivant dans l'agenda politique. D'autre part, le groupe porteur et la Cale concentrent un fort accès à l'information, de façon formelle pour le premier et informelle pour le second. Notre approche collective du Réseau ADES permet de mettre au jour différentes positions d'information liées à ces groupes (être informé et informer) qui influencent les connaissances des réalités vécues au sein du réseau et l'appréhension des savoirs des autres membres. À la Cale, l'implication dans la vie du réseau est également plus intense, car les habitant·e·s sont plus fréquemment sollicités. L'ensemble de ces expériences influence le développement des savoirs et compétences des individus qui en sont membres ou habitant·e·s.

Enfin, certains individus sont considérés comme plus centraux dans le réseau, d'un point de vue tant informationnel (ils sont très bien intégrés dans les réseaux liés aux actualités du collectif, voire membres d'un ou plusieurs groupes centraux) que symbolique (de par leur ancienneté, voire leur statut de membre fondateur). Leur statut particulier leur confère davantage de pouvoir informel, ce qui est en conflit avec l'idéal autogestionnaire du mouvement. De ce fait, ceux qui ont conscience de leur centralité tentent de diluer leur pouvoir (p. ex., à travers les AG). Ils

perçoivent également que rester en charge de certaines tâches à responsabilité empêchent d'autres membres de s'en saisir, et complique la transmission des savoirs.

3. Un processus dynamique : se mouvoir dans le milieu militant

Des expériences d'intégration de différentes intensités peuvent être concomitantes chez l'individu qui, en s'intégrant dans un groupe particulier, découvre d'autres endroits où graviter ou s'investir. Ces découvertes, internes et externes au mouvement étudié, peuvent conduire les individus à se mouvoir à l'intérieur du réseau et dans le « milieu militant bruxellois » (Quentin, TLE-231). Ces deux types de mouvements relèvent d'expériences similaires : rencontrer des personnes engagées, avoir besoin et envie de s'engager, et s'informer sur des groupes civiques particuliers. Détaillons ces trois points.

3.1. Rencontrer des personnes engagées (et découvrir la communauté étendue)

De façon dynamique, l'individu s'intègre d'un groupe civique à l'autre au fil de ses rencontres avec des personnes engagées dans la sphère civique (p. ex., en participant à une formation, à une journée portes-ouvertes, en gravitant ou en s'investissant dans un groupe civique). Outre cette sphère, ces rencontres peuvent émerger de la sphère privée (via des amitiés et des connaissances, p. ex., au sein de sa colocation), de la sphère professionnelle (via les collègues de travail ou des événements professionnels) ou d'une hybridation de ces trois sphères (civique, privée et professionnelle).

Ces sphères sont le reflet du microcontexte (Morales, 2009) dans lequel évoluent les acteurs étudiés. Il s'agit de leurs réseaux de relations sociales, au sein desquels, « [p]arfois, ils sont invités – explicitement ou implicitement – à participer à des actions politiques ou à joindre des organisations politiques »²¹⁸ (Morales, 2009, p. 7). Plusieurs études soulignent la répartition inéquitable de ces invitations, ou opportunités de participation, suivant le statut socio-économique, le parcours éducatif et professionnel, l'ethnicité et l'âge des individus (Flanagan et al., 2009; Morales, 2009). L'étude de Shah, McLeod et Lee (2009) sur la socialisation politique d'adolescents américains (12-17 ans) met, quant à elle, en exergue le rôle médiateur de ce qu'ils nomment « *communication competence* » (dont l'utilisation des médias pour s'informer et les communications interpersonnelles sur la politique et les affaires publiques au sein de la famille, à l'école et entre pairs), intervenant entre ces facteurs sociaux structurels (l'âge, le sexe, l'ethnicité, les revenus du foyer, l'éducation des parents, etc.) et trois formes d'exercice de la citoyenneté (l'engagement civique, la participation politique et le consumérisme politique). Bien que notre recherche recourt à une méthodologie (qualitative et non quantitative) et une démarche (inductive et non hypothético-déductive) bien différentes des travaux cités, notre matériau souligne également le concours de ces deux éléments : des facteurs structurels (comme nous l'avons vu dans la partie descriptive liée au Réseau ADES, cf. chapitre 5) et le rôle médiateur de la communication, ici, interpersonnelle et immédiate, et plus tard dans cette partie, médiée.

²¹⁸ « Some times, they are invited – explicitly or implicitly – to participate in political actions or to join political organisations. » (Morales, 2009, p. 7)

Par exemple, Marie découvre le Réseau ADES à travers sa sphère professionnelle, en remplissant des missions touchant à la sphère civique. Travaillant dans une ONG d'éducation à la citoyenneté, elle contribue à la mise en place d'un programme de formation pour de jeunes adultes. Dans ce cadre, elle organise un événement où diverses associations civiques présentent leurs missions, dont des membres du Réseau ADES. La présentation de ces derniers lui a « assez bien parlé », elle trouve que leurs activités font bien le lien entre son parcours de « compréhension des enjeux internationaux » et sa volonté de s'investir de façon plus locale, à Bruxelles (Marie, TLE-186).

Suite à cette rencontre, Marie se renseigne afin de rejoindre le mouvement. Elle assiste alors à une soirée d'information organisée par le réseau. Elle explique s'être engagée auprès du groupe animation car elle a eu « un bon *feeling* » avec ses membres, alors que d'autres groupes lui faisaient « encore un peu peur à l'époque » (Marie, TLE-186). Cela souligne l'importance des affinités sociales, et le rôle joué par l'émotionnel, dans les rencontres et le processus d'intégration. Elle distingue deux types de profils sensibles à l'activisme : d'une part, « les gens qui justement ont besoin de concret, qui ont besoin de "rentre-dedans" » ; d'autre part, les « personnes qui ont besoin de déconstruire ça [l'activisme] », de l'« apprivoiser », « avant de "rentrer dedans" » (Marie, TLE-186). Le premier type de profil correspondant davantage aux groupes du pôle mobilisation (dont A²), tandis que le second type se rapporte au pôle animation citoyenne (dont ANIM). Se sentant proche de l'état d'esprit des membres du groupe animation, elle décide de les rejoindre.

C'est aussi pour des questions d'affinités sociales que deux amies de Jeanne ne parviennent pas à s'intégrer au sein du groupe action : « elles sont toutes les deux parties et je crois que c'est entre autres parce que c'était difficile de trouver sa place » (Jeanne, TLE-178). De façon similaire à Marie, qui utilise l'expression « rentre-dedans » pour les qualifier, Jeanne explique qu'A² attire « des profils un peu spécifiques » (Jeanne, TLE-178) : « plutôt des leaders, plutôt des gens qui sont très à l'aise à parler en public », des « personnes qui sont assez assertives » (Jeanne, TLE-177). Elle tempère en indiquant qu'« il y a proportionnellement plus de personnes » de ce type, et qu'il ne s'agit pas de tous les membres du groupe (Jeanne, TLE-177). Ce trait de caractère commun à plusieurs membres complique les prises de parole et l'intégration de certain·e·s. Faisant référence à sa propre expérience, Jeanne explique (Jeanne, TLE-177) :

Moi ça a été [pour m'intégrer] parce qu'en fait il y avait beaucoup de potes qui étaient déjà dedans [dans le Réseau ADES]. Mais je crois que [...] ce n'est pas si facile de s'intégrer dans le Réseau ADES, parce que justement c'est beaucoup des potes et que donc ça met du temps. [...] dans A², je n'ai pas si facilement trouvé ma place, [...] c'était des copains donc ça, ça allait encore, mais plus dans les discussions, je n'étais pas toujours à l'aise de prendre la parole [...] même si on met un cadre un peu d'intelligence collective [...]. Et alors que, moi, je n'ai pas non plus hyper difficile à m'exprimer en public, donc je crois que pour des personnes qui sont encore moins à l'aise c'est pas évident.

Jeanne distingue ici deux facettes reliées à son intégration au sein d'A² : d'une part, elle note que ses amitiés ont facilité son intégration (nous reviendrons sur ces amitiés et la question du temps, qu'elle lie au caractère informel du réseau, cf. infra, 4) ; d'autre part, elle souligne que malgré ses ressources internes (avoir des facilités pour s'exprimer en public) et les règles sociales mises en place (intelligence collective), elle n'était pas toujours à l'aise pour participer aux discussions collectives. De ce fait, elle questionne ce manque de diversité (c'est-à-dire la prédominance de profils assertifs, leaders) qui rend l'intégration d'autres profils plus compliquée (sans la rendre impossible, moyennant des liens amicaux préalables).

Notons qu'avoir déjà des contacts au sein du mouvement y facilite l'entrée. Nous développerons cette idée dans une section ultérieure (cf. infra, 5).

3.1.1. S'ancrer dans un groupe à partir duquel découvrir la communauté plus étendue

À côté des rencontres préalables à l'entrée dans le Réseau ADES, d'autres surviennent lorsque l'individu est investi dans ce dernier. Du point de vue social, le collectif apparaît alors comme une structure à deux niveaux : d'abord, l'individu est membre d'un ou plusieurs groupes « plus concrets » ; ensuite, il fait partie de la communauté plus vaste du réseau, où il se « mélange avec le reste » (Benjamin, TLE-15). Cette structure entraîne une socialisation différente suivant le niveau car, comme nous l'avons vu précédemment (cf. supra, 2.2.1), les individus se sentent moins à l'aise vis-à-vis de groupes dont ils méconnaissent le fonctionnement et les orientations idéologiques. Mais, au fil des rencontres et des découvertes, le Réseau ADES « crée une espèce d'homogénéité, de groupe de pairs, dans lequel les gens se sentent à l'aise, [et] partage[nt] une réalité commune » (François, TLE-139). En ce sens, l'aise que Marie ressent vis-à-vis du groupe animation lui donne l'assurance nécessaire pour explorer (ou graviter dans) d'autres groupes, voire pour s'y intégrer plus durablement (et s'y investir). Elle développe (Marie, TLE-186-187) :

[...] via le groupe ANIM, après, j'ai vraiment accroché avec les gens que j'ai rencontré au Réseau ADES, j'ai vraiment accroché avec les thématiques qui étaient portées, et donc j'ai un peu gravité. J'ai pas mal été dans la chorale du Réseau ADES, j'ai un tout petit peu participé au groupe genre, et puis plus récemment donc je suis arrivée dans le groupe porteur.

À travers cet ancrage concret, ce réseau de pairs restreint où elle est à l'aise et avec lequel elle partage une réalité commune, l'informatrice rencontre des gens de la communauté plus étendue (aspect social) et en apprend davantage sur les thématiques qu'ils portent (aspect idéologique). Plus encore, elle « accroche » avec ces personnes et ces thématiques : ces dernières captent son intérêt, retiennent son attention. Il s'agit d'un terreau fertile où pourra se développer l'envie de s'engager dans d'autres groupes. Ce second élément sera abordé dans le point suivant (cf. infra, 3.2.2).

L'expérience de Marie fait écho à celle de Quentin qui explique : « je suis rentré dans le groupe ANIM [...]. Et puis, à partir de là, je suis pas mal resté dans le groupe ANIM, mais j'ai pu toucher à pas mal d'autres groupes. » (Quentin, TLE-231). À partir du groupe animation, il

explore graduellement la sphère civique interne et externe au réseau : « à la base c'était vraiment le groupe ANIM, et puis au fur et à mesure c'était l'occasion de découvrir plein d'autres trucs au Réseau ADES, mais aussi à d'autres endroits que le Réseau ADES, plutôt dans le milieu militant bruxellois » (Quentin, TLE-231). À nos yeux de chercheuse, les mots de Quentin – « milieu militant bruxellois » – renvoient au concept de monde social théorisée par Becker (1983). Ils témoignent de l'existence d'une communauté d'acteurs et d'actrices s'étendant au-delà du Réseau ADES. Cette communauté partage un ensemble de conventions et coopère afin de créer leur « modalité d'insertion » dans le monde politique (Becker, 1983, p. 415). Le partage de normes et les réseaux de coopération nous permet d'envisager comment, à travers sa participation aux activités d'un collectif déterminé, l'individu développe un réseau humain (social) plus vaste et s'y meut en mobilisant les conventions acquises dans un groupe et pouvant être remobilisées au sein d'autres.

Cette dynamique apparaît également dans d'autres groupes. Par exemple, Maxime entre dans le réseau par le groupe solidarité migrants, et intègre dans un deuxième temps le groupe action. Le fait de connaître des gens du premier groupe, également investis dans le second, facilite son passage de l'un à l'autre (Maxime, TLE-268) :

Au bout d'un moment, je me suis dit que j'allais rentrer dans le groupe A² parce que je trouvais que ça avait l'air sympa aussi. Et là en fait, à ce moment-là, je connaissais déjà quand même pas mal de monde via ce groupe « solidarité migrants », parce qu'il y a quand même pas mal de gens qui sont dans les deux, et puis c'est un petit monde.

Ici encore, le vocabulaire employé par Maxime (« un petit monde ») peut renvoyer au concept de monde social. Le qualificatif « petit » revoie à l'étendue du réseau de coopération auquel il se réfère, où les mêmes personnes se retrouvent dans plusieurs groupes. Ceci témoigne également des expériences concomitantes des individus dans différents collectifs, dont nous parlions en début de partie (cf. supra, 3).

Par ailleurs, l'aspect social (connaître des gens) n'est pas le seul mobilisé par Maxime pour justifier ses mouvements au sein du réseau. L'informateur parle également de son sentiment positif à l'égard du groupe (« ça avait l'air sympa »), qui le conduit à avoir envie de s'y engager. Voyons plus en détail la relation entre les mouvements des individus au sein du monde civique et ce que nous appellerons d'autres « motivations » (envie, besoin, devoir), qui les poussent à se mouvoir.

3.2. Avoir besoin ou envie de s'engager, et répondre aux besoins collectifs

L'intégration de l'individu dans un groupe civique ne découle pas uniquement de ses rencontres. Elle survient également en réponse à un besoin diffus de s'engager avec d'autres pour faire bouger les choses, et d'une envie plus précise vis-à-vis de certains groupes, certaines activités, ou de thématiques particulières. Au-delà des moteurs individuels, les besoins du collectif ont également une influence sur l'intégration individuelle, qui peuvent prendre la forme de devoirs. Développons ces motivations plus avant.

3.2.1. Avoir besoin de s'engager

D'abord, l'individu a « envie » ou « besoin » de « faire bouger les choses » (Marie, TLE-186 & 193) et de « [s]'impliquer politiquement » (Quentin, TLE-231). Ceci rejoint l'idée que s'engager procure des bienfaits psychologiques sur les jeunes adultes, puisqu'il remplit leur besoin d'appartenance et leur donne sentiment que la vie a un but au-delà de la poursuite du profit individuel (Flanagan & Levine, 2010) (cf. chapitre 2). Ces bienfaits sont abordés sous l'angle du besoin par Marie, qui développe (Marie, TLE-193) :

[...] j'ai besoin de militantisme dans ma vie je crois, vraiment. J'ai besoin d'avoir de la prise sur les choses qui me mettent en colère et qui ne me conviennent pas dans ce monde. J'ai besoin de retrouver prise sur une façon de faire bouger les choses.

S'investir dans un groupe civique lui permet d'agir sur le monde pour le rendre meilleur. Similairement, François explique que s'engager dans le groupe animation lui donne le sentiment d'agir sur sa réalité, ce qui est salvateur et l'aide à se sentir bien (François, TLE-138-139) :

D'une certaine manière c'est central en fait [que s'engager soit chouette et convivial]. Personne n'est là pour se flageller, on est tous là parce que ça nous fait du bien de s'engager, parce que ça nous donne l'impression qu'on agit sur notre réalité. Je crois que c'est salvateur. La Belgique, c'est quand même un pays où je crois 25% de la population est sous antidépresseurs. Je crois que le fait d'avoir le sentiment de faire quelque chose, l'impression de pouvoir faire quelque chose, ça aide aussi à se sentir bien [...]

Ce besoin d'engagement est rempli lorsque l'individu a le sentiment d'agir sur sa réalité, de pouvoir faire quelque chose, de faire bouger les choses, ce qui l'aide à se sentir bien. Marie relève également l'importance de la dimension collective de cet engagement, et le plaisir de travailler avec d'autres personnes engagées (Marie, TLE-186) :

[...] j'aimais bien le fait que, dans ce groupe [ANIM], l'idée c'était que chacun arrivait avec son énergie, son envie de faire bouger les choses sur une thématique ou une autre, et pouvait proposer des activités, des collaborations de tous types, et voyait avec quelles autres énergies du groupe pouvaient se joindre pour mettre en place quelque chose. Ça pouvait être une conférence, ça pouvait être un ciné-débat [...]. C'était assez chouette de pouvoir un peu juste aller avec mes énergies et, ouais, travailler avec des gens.

En plus d'être agréable, cette dimension collective lui permet aussi d'avoir « moins peur » de porter des projets : « ça me donne beaucoup plus confiance de me dire "allez on est plusieurs à porter ce truc, à savoir s'entraider, à pouvoir mobiliser nos réseaux pour savoir à qui demander quand on a besoin de quelque chose" » (Marie, TLE-197). La collaboration apporte donc une forme de confiance, car la contribution des autres est vue comme une aide, et les réseaux de chacun sont autant d'accès à des ressources potentielles.

François parle également de la dimension collective de leurs actions et activités. Il explique qu'agir avec des gens engagés (voire, dans son cas, de vivre avec eux), lui permet de lire l'actualité à travers leurs actions, et d'entretenir un rapport plus positif à l'existence (François, TLE-142) :

Alors, l'état du monde est clairement déprimant, on ne va pas se mentir là-dessus, ça joue en fait [dans le fait de trouver la presse déprimante]. [...] Je trouve que le fait de vivre avec des gens qui s'engagent et de lire l'actualité au travers de leurs actions – enfin de nos actions – [est] beaucoup plus engageant, beaucoup plus positif pour moi dans mon rapport à l'existence.

Mais, pour procurer des bienfaits psychologiques, l'individu a besoin de se sentir utile – voire essentiel – au groupe. Se sentir inutile conduit à ne pas trouver sa place dans le groupe. En témoigne l'anecdote rapportée par Maxime (TLE-287) :

J'avais rencontré un gars [...]. Il a appris que j'étais au Réseau ADES, du coup, on a discuté de ça. Il [était dans le groupe solidarité migrants et] disait qu'il avait arrêté parce qu'il s'est dit « Ah mais en fait [...] il y a déjà [untel], [unetelle] et [unetelle], ils font très bien tout à trois », donc il s'est un peu senti inutile du coup. Il a dit qu'il avait été mettre ses énergies ailleurs parce qu'il sentait que là, il n'était – pas utile c'est peut-être un peu dur, mais en tout cas – pas essentiel.

Ce besoin de se sentir utile, voire essentiel, rappelle la vision de Fanny et François concernant la question de la continuité du réseau et de la transmission des pouvoirs des anciens aux nouveaux (cf. supra, 2.4.2). Spécifiquement, François expliquait que les figures centrales du réseau devaient laisser de la place aux nouveaux, c'est-à-dire libérer des rôles que ces derniers pouvaient endosser. À travers ces derniers, les nouveaux pouvaient alors travailler à la création de leurs réseaux interpersonnels au sein du mouvement, et s'y intégrer.

L'intégration des individus dans le Réseau ADES répond à leur besoin d'agir ensemble pour tenter de provoquer des changements sociaux, d'atteindre des bénéfices collectifs. S'ils se sentent utiles au groupe civique, cet engagement leur permet de sortir d'un isolement, de gagner en confiance vis-à-vis de leur capacité à agir, et d'entretenir une relation plus engageante et positive à l'existence.

3.2.2. Avoir envie de s'engager

À côté de ce besoin d'agir diffus, lié au fait d'agir sur la réalité, un vocabulaire davantage lié à l'envie prend forme vis-à-vis des modalités de cet engagement. Les informateurs s'intègrent dans le réseau car celui-ci leur apparaît comme une « chouette manière de s'impliquer », « beaucoup plus » intéressante que d'autres (« un parti politique, par exemple ») (Quentin, TLE-231). Ils s'y engagent sur des sujets qui leur plaisent et leur tiennent « à cœur » (Maxime, TLE-268). C'est aussi guidé par leurs intérêts pour un mode d'action et pour une thématique

qu'une « nouvelle génération » arrive dans le pôle mobilisation, et fonde A², pour participer aux actions directes non-violentes entourant la COP21²¹⁹ (Hélène, TLE-75).

De plus, les envies des membres des deux groupes étudiés jouent un rôle-clé dans le choix de leurs futures actions et activités. Comme l'explique Benjamin, au sein d'ANIM, « soit on a envie de faire un truc [d'organiser une activité], soit on reçoit des gens qui proposent un concert, un truc, et quelqu'un dit "ah ben moi je suis *motivé*", deux, trois personnes et puis ça repart en sous-groupes » qui organisent concrètement l'activité ou l'événement (Benjamin, TLE-2, nous accentuons). Notons ici les deux termes utilisés : envie et motivation. Alors que l'envie semble renvoyer à un projet émanant de l'individu, la motivation évoque le fait de rejoindre un projet proposé par d'autres. Nous reviendrons plus loin sur cette différence entre envie et motivation (cf. infra, 4.1).

De façon similaire au groupe animation, le groupe action reçoit des propositions de « gens qui sont internes au réseau » et de « gens complètement extérieurs mais qui savent qu'on fait des actions » (Tom, TLE-223). L'envie, la « volonté » des membres, leur « enthousiasme », le sens qu'ils y voient (« ça [leur] parle ») sont autant de raisons invoquées pour s'engager dans la préparation d'une nouvelle action (Tom, TLE-223) :

[...] en général les actions qu'on mène, c'est surtout des gens du groupe qui ont envie de les... Enfin, ça émane des personnes du groupe directement, avec la volonté de les porter. Et donc c'est rare qu'on fasse une action sur base d'une demande complètement extérieure, ou si on l'a fait, c'est que ça parle quand même à pas mal de gens du groupe. [...] ça part fort des thématiques ou de l'enthousiasme qu'ont une partie des gens du groupe à un moment donné sur tel truc [telle action].

Dans une société de plus en plus individualiste, où le citoyen devient auto-réalisateur, l'existence d'un engagement civique reposant sur l'envie de s'engager n'est pas surprenant, qui plus est suite à la lecture de Theocharis et van Deth (2017) qui conçoivent la participation politique comme des activités de nature non-professionnelle (donc non-rémunérée) et volontaire (donc non-contrainte). Cependant, notre matériau nous amène à discerner une part de contrainte qui émane alors que l'acteur est engagé dans un groupe civique, et qui est liée aux besoins du collectif. Ces besoins peuvent entraîner l'individu à penser son engagement en termes de devoir.

3.2.3. Du besoin collectif au devoir individuel

Dans une partie théorique, nous évoquons la transformation de la norme citoyenne, passant du citoyen consciencieux (*dutiful citizen*) au citoyen auto-réalisateur (*self-actualizing citizen*) (Bennett, 2008). Rappelons que ce passage est associé à une amplification des motivations individuelles aux dépens du sentiment d'obligation vis-à-vis du gouvernement. Ce processus d'individualisation ne signifie cependant pas à un estompement complet des normes collectives,

²¹⁹ Pour rappel, « COP21 » est un acronyme référant à la Conférence de Paris 2015 relative aux changements climatiques, tenue par l'Organisation des Nations Unies à Bourget (Paris), du 30 novembre au 12 décembre 2015. Elle est appelée « COP21 », car il s'agit de la 21^e « conférence des parties » (*conference of parties* ou COP), rassemblant les signataires de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques.

voire d'obligations vis-à-vis des groupes dont l'individu se sent membre. Dans notre terrain, l'individu peut être amené à poser des choix pour le bien du collectif, afin de rencontrer les besoins exprimés à l'échelle du groupe.

Une première forme d'intégration orientée par les besoins collectifs s'attache au fonctionnement interne des groupes. Pour bien fonctionner, chaque groupe doit pouvoir compter sur un certain nombre de membres (différent d'un groupe à l'autre). Or, il arrive que le nombre de membres actifs soit trop bas, voire qu'il n'y ait personne pour continuer à le faire vivre. C'est dans ce contexte que Victor a rejoint le groupe ANIM : « en arrivant plutôt via le groupe porteur – ce qui est un peu inhabituel – j'ai été un peu amené à relancer le groupe ANIM, qui était en déshérence depuis quelques mois » (Victor, TLE-247). Il prend alors pour mission de « dynamiser » ce groupe (Victor, TLE-248). L'année suivante, le groupe comporte encore peu de membres. Lors de la soirée d'information destinée aux nouvelles recrues, il est alors annoncé « qu'il y avait le groupe ANIM où il manquait du monde, enfin, où il y avait besoin de renfort » (Quentin, TLE-231). C'est une des raisons pour lesquelles Quentin choisit de rejoindre le groupe animation plutôt qu'un autre.

Une autre forme d'intégration motivée par le collectif intervient alors que l'acteur est déjà bien intégré dans un groupe et qu'il envisage d'intégrer d'autres collectifs parce que cela bénéficierait au groupe ou, plus généralement, dans le but d'aider ou d'accélérer le changement social visé par celui-ci. L'exemple le plus évident est issu du groupe action. Lors de leur réunion structurelle de janvier 2018, les membres débattent de l'importance de leur représentation aux assemblées générales d'un collectif – que nous appellerons Inter-Groupes – rassemblant des acteurs de différents groupes civiques et politiques (dont des jeunesses politiques et des syndicats). Ils y voient l'opportunité de « réseauter » (c'est-à-dire développer leur réseau de relations), d'être informé des agendas civiques des autres groupes et de les informer du leur, de renforcer mutuellement les actions prévues et, dans l'ensemble, de faire converger leurs luttes. Cependant, face à ces atouts, ils se demandent si leur investissement au sein du collectif Inter-Groupes est une priorité, ou s'ils ne devraient pas plutôt investir d'autres collectifs, avec plus de résultats à la clé. En effet, participer aux réunions peut s'avérer « énergivore ». Cette question de l'énergie, associée à la gestion des investissements personnels et collectifs, sera abordée dans le chapitre suivant (cf. chapitre 8). Finalement, les membres décident de poursuivre leur participation aux AG Inter-Groupes, en se fixant des objectifs spécifiques à ce propos, et en veillant à ce que le poids de cette participation soit réparti entre plusieurs membres d'A². Spécifiquement, le membre qui accepte d'assister à la première AG de 2018 signale – mi-amusé, mi-sérieux – qu'il veut bien y aller une fois, mais qu'il n'a pas envie que cela devienne sa tâche. Cette remarque, et les discussions entourant cette décision, rendent visible la tension entre l'envie personnelle et le devoir vis-à-vis du groupe.

Ce second exemple nous permet d'observer le rôle important joué par le collectif dans certaines pratiques individuelles, mettant en avant les structures téléoaffectives composant ces pratiques, c'est-à-dire – pour rappel – les « comportements [qui] expriment des ordres hiérarchisés de finalités, d'objectifs, de projets, d'actions, de croyances et d'émotions qui s'inscrivent dans un

certain champ des possibles de tels ordres »²²⁰ (Schatzki, 1996, p. 100). Spécifiquement, cet épisode met en avant l'objectif de convergence des luttes, ou de création de synergies entre groupes, présent chez A². Il s'agit d'une structure téléoaffective moins présente dans d'autres groupes du réseau. Comme l'explique Victor à propos de la création de synergies entre différents groupes civiques, « ce sera vécu de manière potentiellement différente par les uns et les autres » (Victor, TLE-263). Alors que certains sont dans « des logiques à plus larges échelles » et cherchent à articuler les actions locales et globales, d'autres trouvent qu'il ne faut « pas s'emballer » et que « faire une action locale, ça a de l'importance » (Victor, TLE-263). Or, chez A², la dimension globale est importante pour ses membres, car ils luttent contre les inégalités et injustices sociales via des actions visant à influencer l'agenda politico-médiatique pour alerter l'opinion publique et faire pression sur les décideurs et décideuses politiques.

Cette structure téléoaffective met en exergue la nécessaire coordination du groupe civique avec d'autres entités intérieures (le réseau et ses groupes) et extérieures. À travers elle, les acteurs s'interrogent plus largement sur la possibilité de coordonner le monde civique pour accélérer le changement social, que ce soit au niveau de la ville ou de la région (Bruxelles), de la communauté linguistique du pays (Belgique francophone), ou à travers des initiatives transnationales sur des thématiques ciblées (p.ex., contre les accords internationaux de libre-échange, comme le TTIP²²¹ et le CETA²²², ou contre le réchauffement climatique). Cet objectif de coordination se distingue du besoin premier d'agir sur sa réalité, et de l'envie seconde de le faire suivant certaines modalités. Il relève d'un niveau stratégique, d'une responsabilité des acteurs à faire aboutir leurs actions, tenant du devoir, et associé à une dimension fonctionnelle, qui s'installe au fur et à mesure de l'investissement au sein du réseau. Nous reviendrons, dans le chapitre suivant, sur les implications de ce sentiment de responsabilité dans la régulation de l'engagement civique (cf. chapitre 8).

L'intégration de différents groupes (dans le but de créer de synergies) peut être vécue comme moins coûteux en énergie si, à la recherche de cohérence (que nous rattachons à des aspects fonctionnel et idéologique), s'ajoute une dimension sociale visant la cohésion, comme nous en discussions précédemment. Lors de cette même observation (de la réunion structurelle d'A², en janvier 2018), de nombreuses personnes présentes assistent, le soir-même, à une soirée de réseautage entre activistes, commençant par une AG visant à parler de l'agenda des prochains mois, et suivie d'une soirée festive. Cet événement est abordé avec plus de légèreté par les membres que leur participation au collectif Inter-Groupes. Ceci met en lumière le rôle important joué par les dynamiques sociales entourant l'engagement dans la perception de l'énergie à déployer pour s'engager.

²²⁰ « [...] these behaviours express hierarchized orders of end, purposes, projects, actions, beliefs and emotions that fall within a certain field of possible such orders. » (Schatzki, 1996, p. 100)

²²¹ Pour rappel, l'acronyme anglais « TTIP » signifie « *Transatlantic Trade and Investment Partnership* ». Il s'agit d'un « projet d'accord commercial entre l'Union européenne et les États-Unis [qui a suscité] un grand nombre d'interrogations et de débats » en 2017 (Toute l'Europe.eu, 2017).

²²² L'acronyme anglais « CETA », c'est-à-dire la « *Comprehensive and Economic Trade Agreement* » – ou en français l'« accord économique et commercial global (AECG) » – est un accord économique et commercial entre le Canada, d'une part, et l'Union européenne et ses États membres, d'autre part (Commission européenne, 2018).

3.3. S'informer (et être informé) sur des groupes civiques particuliers

Sur le plan médiatique, les rencontres et les envies conduisent l'individu à s'informer sur les groupes civiques, notamment via les réseaux socionumériques (p. ex., en s'abonnant à la page Facebook externe du mouvement) afin d'en apprendre davantage sur les mouvements et groupes civiques qui l'intéressent, leurs actualités et leur agenda (Benjamin, TLE-01 ; Quentin, TLE-232). Du côté du groupe civique, les membres du collectif peuvent faciliter l'entrée de nouveaux individus dans le mouvement en partageant des contenus (actualités, événements d'accueil) sur leurs différentes plateformes médiatiques (*newsletter*, page web, page Facebook).

L'exemple de Quentin est particulièrement révélateur du processus dynamique concourant à son intégration au sein du mouvement, à l'interface des rencontres, des envies et de l'information. Dans son cas, ce processus mêle des rencontres issues de deux sphères différentes (privée et civique), son envie de s'engager politiquement et l'utilisation de médias numériques. De plus, cet exemple nous permet de revenir sur la diversité des pratiques informationnelles mobilisées, cette fois, au profit du processus dynamique d'intégration. Comme nous l'évoquions précédemment, l'information ne se décline pas uniquement de façon réflexive (s'informer), mais aussi active (informer) et passive (être informé).

Dans un premier temps, Quentin entend parler du mouvement lorsqu'il est étudiant à l'université. Il habite alors en kot-à-projet²²³, une forme de colocation particulière associant la vie collective entre étudiants (sphère privée) à la réalisation de projets thématiques communs, relevant dans son cas de la politique et de la citoyenneté (sphère civique). Lorsqu'ils leur rendent visite, des anciens membres de ce kot leur parlent du mouvement étudié, qu'ils sont en train de fonder avec d'autres personnes (sphères privée et civique). Quentin est alors informé (en présence) de la création du Réseau ADES, avant de « liker » (ou aimer) leur page sur Facebook.

Dans un second temps, l'informateur termine ses études et ressent l'envie de s'impliquer politiquement. Via la page Facebook externe du réseau, il apprend qu'une séance d'information y sera bientôt organisée. Sur la page de l'événement, il découvre également que des amis à lui (sphère privée) prévoient d'y participer, puisque le réseau social permet aux individus de communiquer – de façon différée – leur participation à des événements. Ce partage d'informations facilite leur venue à l'événement de façon très pratique, puisqu'ils prennent alors contact pour organiser un co-voiturage. Cet événement permettra à Quentin de rentrer dans le mouvement et de choisir un groupe au sein duquel s'engager (Quentin, TLE-231-232).

Aimer la page du réseau permet à Quentin d'établir une relation informationnelle latente ou virtuelle vis-à-vis de ce collectif, car il utilise son fil d'actualité Facebook pour s'informer de l'actualité politique et civique, tandis que les membres du collectif utilisent leur page pour informer et mobiliser les personnes qui la suivent. Cette relation est actualisée lorsque Quentin,

²²³ Pour rappel, un kot-à-projet est « une association composée de 8 à 12 étudiant·e·s, qui en plus de vivre ensemble au sein d'un logement communautaire (un kot), mènent à bien un projet [...] spécialisé dans un domaine précis ». Source : UCLouvain (s.d.). « Kots à projet » [en ligne], sur la page web de l'Université catholique de Louvain. <https://uclouvain.be/fr/etudier/kots-a-projets.html> (consulté le 07/01/2021).

en explorant son fil d'actualité de façon ouverte, s'attarde sur des informations diffusées par le Réseau ADES. Elle l'est également lorsqu'à la fin de ses études, il utilise le réseau social pour rechercher des informations sur le réseau et y découvre qu'une séance d'information y est prévue. Ces activités d'exploration et de recherche sont autant de moments où Quentin apprend à connaître le réseau et développe son envie de s'y engager.

Cet exemple illustre la façon dont l'utilisation des médias numériques peut contribuer à maintenir des liens faibles (*weak ties*) vis-à-vis d'un collectif, pour ensuite faciliter l'entrée de l'individu dans ce dernier, concourant au développement de liens forts (*strong ties*). Dans notre terrain, l'établissement de ces liens faibles découle de la rencontre ou de relations plus ou moins proches avec des membres du réseau, mais aussi de recommandations externes (p. ex., les actions du Réseau ADES sont prises en exemple lors d'une formation à laquelle Benjamin participe).

3.4. Un processus dynamique : synthèse

Dans cette section, nous avons découvert que l'intégration de l'individu au sein d'un groupe civique est le fruit d'un processus au cours duquel cet individu est amené à se mouvoir dans le milieu militant et au sein du réseau. Ses mouvements, externes et internes au collectif étudié, découlent de ses rencontres avec des personnes engagées (issues de ses sphères civique, privée, professionnelle, ou d'un mélange des trois), de son besoin et de son envie de s'engager, mais aussi des informations qu'il recherche (lorsqu'il s'informe) et reçoit (lorsqu'il est informé) vis-à-vis de groupes spécifiques. Tant ses communications interpersonnelles et immédiates que ses communications médiées (notamment, via les réseaux socionumériques) jouent un rôle dans son processus d'intégration. De même, ses moteurs individuels (besoins, envies) et des aspects émotionnels (dont ses affinités sociales) influencent l'individu dans son parcours.

Concernant les relations interpersonnelles, les affinités sociales (y compris les amitiés avec des membres déjà intégrés) facilitent l'intégration. L'individu s'intègre plus facilement dans un groupe lorsqu'il se sent proche de l'état d'esprit des membres (p. ex., dans leur besoin d'action, ou de réflexion). En revanche, le manque d'affinité freine cette intégration, par exemple, lorsque l'individu se retrouve face à des membres au caractère trop différent du sien (ici, des membres très assertifs). Lorsque l'individu est à l'aise vis-à-vis de son groupe, il développe une forme d'assurance qui lui permet d'explorer d'autres groupes, de rencontrer d'autres personnes, de découvrir d'autres thématiques, et de graviter ou de s'investir dans ces groupes, avec ces personnes, sur ces thématiques. Ces mouvements – internes et externes au collectif étudié – nous amènent à postuler l'existence d'une communauté civique (dépassant ce collectif), au sein de laquelle l'individu se déplace grâce aux conventions partagées par les membres de cette communauté et à leurs réseaux de coopération.

Les mouvements de l'individu au sein de cette communauté répondent à ses besoins et envies individuels, mais aussi aux besoins du collectif. Premièrement, l'individu se meut pour répondre à ses besoins individuels. En s'engageant, il a le sentiment d'agir sur sa réalité, pour rendre le monde meilleur. Spécifiquement, la dimension collective de l'engagement lui permet de gagner en confiance vis-à-vis de sa capacité à agir, mais aussi d'entretenir un rapport plus

positif à l'existence, en lisant l'actualité à travers les actions de son collectif. Cependant, pour pouvoir ressentir ces bienfaits psychologiques, l'individu a besoin de se sentir utile.

Deuxièmement, en choisissant un groupe dans lequel s'engager, l'individu cherche à répondre à ses envies, ses intérêts en termes de thèmes et des moyens d'action. Au sein d'un groupe, les envies des membres, et leur enthousiasme vis-à-vis des propositions émanant de membres du groupe ou de personnes extérieures (membres du mouvement ou non), orientent leurs choix d'actions et d'activités.

Troisièmement, les mouvements de l'individu au sein de la communauté civique répondent aussi aux besoins du collectif, et s'attachent aux structures téléoaffectives de la communauté. Alors que certains mouvements individuels visent à accélérer les changements sociaux à large échelle (p. ex., diversifier ses appartenances pour créer des synergies entre groupe), d'autres mouvements sont tournés vers le collectif (p. ex., s'engager dans un groupe pour le redynamiser). Ces déplacements et ces engagements sont vécus comme plus légers (moins coûteux en énergie) lorsqu'ils sont réalisés dans un contexte de forte cohésion sociale.

Enfin, l'individu utilise les médias numériques – et spécifiquement les réseaux socionumériques – dans la continuité de ses interactions interpersonnelles et immédiates, et en réponse à ses envies. Ces médias sont utilisés pour rester en contact avec les groupes perçus comme intéressants et en apprendre davantage sur ceux-ci. Sur internet, la relation de l'individu au groupe civique est actualisée à chaque fois que le premier, explorant son fil d'actualité ou cherchant des informations précises, consulte les contenus publiés par le second. Spécifiquement, lorsqu'il prend la décision de s'engager dans la vie civique, les contenus pertinents publiés par des membres du groupe (p. ex., relatif à l'activité d'accueil) facilitent le processus d'intégration.

4. Un processus graduel et compliqué

S'intégrer au mouvement n'est pas un passage clair et formalisé du statut de non-membre à membre, tel qu'on peut penser le processus « d'encartage » où « tu as signé et [...] on t'embarque » (Benjamin, TLE-16) : « il [n']y a pas eu un moment X où je me suis dit "ça y est je suis passé de l'autre côté du rideau" » (Quentin, TLE-233). Ces témoignages rencontrent également ce qui est indiqué sur le site web du mouvement, à savoir : « [i]l n'y a pas de carte membre du Réseau ADES. Font partie du Réseau ADES toutes ceux et celles qui se sentent en faire partie et veulent contribuer à sa raison d'être, de près ou de loin » (Réseau ADES, 2020a).

Le processus d'intégration au sein du réseau est graduel et compliqué, il prend du temps et de l'énergie, car sa communauté est floue et informelle à plusieurs titres : fonctionnel, social, idéologique (nous y reviendrons). Le nouveau venu doit apprivoiser cette communauté pour s'y faire une place, ce qui lui demande d'être motivé et de s'accrocher (Benjamin, TLE-16-17), car ce flou peut être dérangerant ou déroutant (Benjamin, TLE-19 ; Tom, TLE-213).

Le processus d'intégration, tel que décrit au sein du Réseau ADES, rappelle les travaux de Jean Lave et Etienne Wenger (1991) sur la théorie de l'apprentissage social, et spécifiquement le concept de communauté de pratiques, approfondi par Wenger (2005, 2010b, 2010a) dans des

publications ultérieures. L'auteur y note que les communautés de pratique présentent des frontières (*boundaries*) « généralement plutôt fluides » et « tacites », à l'opposé des unités organisationnelles, où les frontières sont « habituellement bien définies car l'affiliation est officiellement sanctionnée »²²⁴ (Wenger, 2010b, p. 125). Ces frontières fluides et tacites rappellent celles existant au sein du Réseau ADES. Dans les communautés de pratiques, elles apparaissent car les participant·e·s qui s'y investissent partagent « une histoire d'apprentissage [...] une entreprise, une compréhension de ce qui importe, des relations, ainsi que les ressources que leur histoire a produites »²²⁵ (Wenger, 2010a, p. 182-183). Ces éléments les distinguent des autres individus, ceux qui ne s'investissent pas dans leur communauté, et font écho au matériau empirique recueilli (observations et entretiens). Des parallèles entre notre terrain et la théorie des communautés de pratique émaillent cette section.

4.1. L'envie et la motivation : identification et processus d'alignement

Dans le processus d'intégration au Réseau ADES, nous retrouvons la distinction entre envie et motivation. Comme vu précédemment (cf. supra, 3.2.2), l'individu rejoint le réseau car il en a envie, cela lui apparaît comme une façon attrayante de s'engager (en matières de thèmes, de fonctionnement, de personnes impliquées). Il s'agit d'un premier mouvement allant de l'individu vers le monde, où il reconnaît dans le mouvement certaines de ses idées. L'envie conduit à l'exploration, à la découverte de nouveaux groupes ou mouvements où s'intégrer, de nouvelles personnes avec lesquelles agir, de nouveaux thèmes sur lesquels s'engager, de nouvelles façons de passer à l'action. Avoir envie peut être relié à l'idée de « graviter », dont nous parlions précédemment.

De façon distincte, afin de s'intégrer dans le collectif, un second mouvement est nécessaire, où l'individu sort de lui-même et se confronte aux réalités concrètes du réseau. Ce second mouvement relève de la motivation, et recèle de la persévérance nécessaire pour apprivoiser ce nouveau milieu, développer un sentiment d'appartenance, où l'engagement tel que défini par Peter Dahlgren, à savoir la « disposition subjective qui motive [la] réalisation [de la participation] »²²⁶ (Dahlgren, 2013, cité par Carpentier, 2016b, p. 73). Être motivé conduit à s'investir, et entraîne le développement d'un sentiment d'engagement, touchant à l'identité. S'investir prend du temps et de l'énergie, et renvoie à une dimension plus émotionnelle que le fait de graviter.

La notion d'identité est mobilisée dans la théorie de l'apprentissage social. En étudiant l'apprentissage sous l'angle de la participation de l'individu à une communauté de pratique, Wenger redéfinit l'apprentissage, non comme l'acquisition d'habiletés et d'informations, mais

²²⁴ « Unlike the boundaries of organizational units, which are usually well defined because affiliation is officially sanctioned, the boundaries of communities of practice are usually rather fluid. [...] these boundaries are often unspoken [...] » (Wenger, 2010b, p. 125)

²²⁵ « Learning as the production of practice creates boundaries, [...] because sharing a history of learning ends up distinguishing those who were involved from those who were not. They share an enterprise, an understanding of what matters, relationships, as well as the resources that their history has produced. » (Wenger, 2010a, p. 182-183)

²²⁶ « One key concept is engagement,⁴ which Dahlgren (2013, 25) defines as the “subjective disposition that motivates [the] realization [of participation]”, in order to distinguish it from participation. » (Carpentier, 2016b, p. 73).

comme le processus à travers lequel l'individu devient « celui ou celle qui sait » (*a knower*) « dans un contexte où ce que ce que signifie "savoir" est négocié par rapport au régime de compétence d'une communauté »²²⁷ (Wenger, 2010a, p. 181). Au-delà de l'engagement, qu'il définit comme « la relation la plus immédiate à la pratique [qui] nous donne une expérience directe du régime de compétence »²²⁸ (Wenger, 2010a, p. 184), l'individu vit un processus bidirectionnel de (ré)alignement « entre la compétence définie par la société et l'expérience personnelle »²²⁹ (Wenger, 2010a, p. 181), qui concourt ou non à son identification au collectif. Ce double mouvement concerne, d'une part, le fait que l'individu développe des compétences issues de la communauté et, d'autre part, que cette communauté soit ouverte à la renégociation de son régime de compétence, à la lumière des apports de ses membres.

Spécifiquement, lors de son arrivée dans la communauté, le nouveau venu doit procéder à un « réaligement » de son expérience personnelle vis-à-vis du régime de compétence de la communauté. Il se trouve alors en périphérie de cette communauté (à la frontière de celle-ci) et, par son apprentissage, accède graduellement à la centralité (qui rappelle la position centrale des membres-piliers, dont nous parlions précédemment). Or, cet apprentissage est aux prises avec son identité, puisqu'« [a]cquérir une compétence implique de devenir quelqu'un pour qui cette compétence est une manière significative de vivre dans le monde »²³⁰ (Wenger, 2010a, p. 182). De ce fait, une trop forte tension entre l'individu et la communauté de pratique, ou entre l'expérience individuelle et la compétence, peut entraîner sa non-identification à la compétence, et conduire à sa non-participation à la communauté.

Par exemple, comme nous allons le voir (cf. infra, 5.3), les membres du réseau mobilisent et valorisent l'utilisation d'une communication non-violente et inclusive. Maxime explique que travailler à la maîtrise de ces « codes un peu informels sur la façon de s'exprimer » est assez important pour s'intégrer dans le réseau. Il détaille (Maxime, TLE-280-281) :

[...] j'ai l'impression que quelqu'un qui dirait beaucoup « putain » ou des trucs [comme ça], enfin, tu vois, [...] je le dis, mais un peu. Enfin, j'essaie de manière générale d'arrêter et, clairement, quand je suis à ADES là je fais plus gaffe, parce que je sais que les gens sont sensibles à ça. [...] par exemple, « pédé », c'est vrai qu'un type qui arriverait, qui lâcherait « pédé », ça ne passerait pas du tout. [...] quelqu'un qui dirait « pédé », je pense que les gens se diraient « il faut qu'il taffe un peu » et on essaiera de lui faire remarquer, mais sans le faire culpabiliser. Ce qui n'est pas forcément évident. Et là, j'ai l'impression qu'il y a parfois une tension entre, à la fois cette exigence de bienveillance, [...] et en même temps, le fait qu'on veut quand même

²²⁷ « Learning is not just acquiring skills and information; it is becoming a certain person – a knower in a context where what it means to know is negotiated with respect to the regime of competence of a community. » (Wenger, 2010a, p. 181)

²²⁸ « Engagement [...] is the most immediate relation to a practice [...]. Engagement gives us direct experience of regimes of competence [...] » (Wenger, 2010a, p. 184)

²²⁹ « [...] a process of realignment between socially defined competence and personal experience – whichever is leading the other. » (Wenger, 2010a, p. 181)

²³⁰ « Gaining a competence entails becoming someone for whom the competence is a meaningful way of living in the world. » (Wenger, 2010a, p. 182)

que ce soit un endroit plus ou moins safe, et donc essayer que ça ne soit plus possible de dire un truc comme « pédé », par exemple.

Nous le voyons, Maxime aligne son expérience avec le régime de compétence du Réseau ADES : lorsqu'il est au réseau, il veille à s'exprimer de façon non-violente et inclusive. Il note que ce travail d'alignement peut créer des tensions – qui peuvent être vues comme une forme de négociation – entre la volonté d'être bienveillant envers cet individu qui doit travailler sur son expression et celle de faire du réseau un endroit « safe », c'est-à-dire sûre pour les personnes subissant des dominations de genre, de race ou de classe. Vis-à-vis de cette tension, il précise que de nombreux membres situent le problème à une échelle collective (p. ex., celle du patriarcat) plutôt qu'individuelle (p. ex., celle de la personne qui s'exprime de façon sexiste, si elle n'a pas l'intention de nuire) (Maxime, TLE-281) :

Je pense que tout le monde est aussi conscient qu'il y a plein de gens qui utilisent « pédé », et qui ne l'utilisent pas dans le but d'être homophobe ou quoi que ce soit. Et donc il y a un peu ce truc que j'ai l'impression que les gens à ADES, ils sont d'accord que le problème n'est pas tellement [...] individuel, le problème ce n'est pas que tel type est sexiste, le problème c'est le patriarcat, par exemple. Un type, il utilise « pédé », on ne va pas se dire forcément ce type est méchant, on va juste dire « OK, ce type n'est pas déconstruit » et c'est déjà différent. Tant qu'il n'y a pas l'intention de nuire.

Cette façon de positionner le problème renvoie au régime de compétence du Réseau ADES, où tous seraient conscients que ce problème se situe d'abord à un niveau collectif, plutôt qu'individuel : « Quelqu'un qui pense qu'il n'y a pas de sexisme ou qu'il n'y a pas de domination masculine, ou un truc comme ça, il va avoir des problèmes. Ça se verra à un moment. » (Maxime, TLE-281).

Dans les prochaines sections, intéressons-nous à la nature informelle de ce régime de compétence (cf. infra, 4.2) et au type d'expérience qu'elle sollicite chez les nouveaux venus (cf. infra, 4.3). Attardons-nous sur les facettes du processus d'intégration, graduel et compliqué, qui rappelle celui d'alignement permettant l'identification.

4.2. L'informel : des barrières à l'entrée et la force du réseau

Comme nous l'avons vu au cours du chapitre, le Réseau ADES affiche une volonté d'ouverture à de nouveaux membres. Cette volonté d'ouverture est d'autant plus forte que le réseau « a une volonté de former plus de monde » car « le mouvement social a besoin de nouvelles personnes » (Hélène, TLE-77).

Cependant, malgré cette volonté d'ouverture, les membres du réseau s'inquiètent quant à leur capacité collective à recruter et intégrer des nouvelles recrues. Leur fonctionnement informel apparaît comme un obstacle, « des barrières à l'entrée », pour les individus ne disposant pas de contacts ou d'amis au sein du mouvement : « c'est très compliqué pour des personnes complètement extérieures d'arriver à [s'] intégrer » (Hélène, TLE-77) (nous y reviendrons, cf. infra, 5). Les membres s'inquiètent de « perdre beaucoup de monde avec ces processus

d'intégration » (Quentin, TLE-233), lorsque les nouveaux arrivants voient « qu'ils ont besoin de mettre beaucoup d'énergie pour rentrer dedans et qu'ils [ne] peuvent pas juste suivre la barque » (Benjamin, TLE-16). Une question traverse le réseau : « Comment est-ce qu'on fait que pour que quelqu'un qui entend parler du réseau [...] et a envie de s'impliquer, ben, puisse y arriver ? » (Quentin, TLE-233). Comme nous l'expliquions précédemment, il ne s'agit pas seulement d'avoir envie, mais aussi d'être motivé, et de persévérer, pour apprivoiser ce nouveau milieu.

Dans un même temps, leur fonctionnement informel, organique, et la structure horizontale du réseau, sont vus comme une force, car ils permettent de mettre en réseau de façon déstructurée un grand nombre de personnes : « l'enjeu, c'est d'arriver à être suffisamment ouvert pour faire se rencontrer des gens qui ont des fronts différents, mais dans un combat qui est quand même relativement le même » (François, TLE-152). Il s'agit de rassembler suffisamment de personnes et de générer suffisamment de rencontres entre celles-ci pour atteindre « la puissance du réseau » ou créer « l'effet réseau » (Benjamin, TLE-13). De ce fait, l'ouverture du réseau est vue comme sa force : « ça reste toujours très, très ouvert, parce que c'est la force du réseau » (Benjamin, TLE-17). Sa nature déstructurée (ou son fonctionnement « organique »), et le nombre « critique »²³¹ de personnes qu'il rassemble, permettent d'atteindre une certaine puissance, et d'acquérir un certain sentiment d'efficacité²³² (Benjamin, TLE-13) :

[...] t'as vite accès à plein de personnes [avec] le côté déstructuré, ça bouillonne, c'est organique et c'est ça qui marche. J'imagine qu'il a fallu attendre un certain degré pour que ça marche vraiment, mais en tout cas maintenant c'est assez puissant.

Une illustration de cet effet réseau peut être trouvée dans les notions d'« évidence », de « momentum », et dans le fait de « résonner dans les mêmes choses », que Fanny mobilise lorsque nous lui demandons d'où viennent les nouvelles idées d'action (Fanny, TLE-53-54, nous accentuons) :

Lara : [...] par rapport à l'arrivée de ces nouvelles actions, ça vient d'où ? Comment est-ce que... [...]

*Fanny : Ben, souvent, en réunion structurelle, il y a une **évidence** qui s'impose en termes de thème.*

Lara : Oui, mais d'où vient cette évidence ? Pourquoi c'est évident ?

²³¹ Critique, compris au sens suivant : « PHYS., CHIM., etc. Relatif à un seuil au-delà duquel se produit un changement. » (CNRTL, 2012d).

²³² Ce sentiment d'efficacité peut être rapproché de la définition suivante : « [...] citizens also need to grant effectiveness to organised action. They need to feel capable of acting politically and they must also believe that the organisation to which they will contribute their time and/or money will be able to obtain the desired goal. » (Morales, 2009, p. 14). Il se rapproche aussi du concept de *symbolic empowerment* (Bucy & Gregson, 2001).

Fanny : Parce que c'est très fort dans l'actualité, parce que c'est un combat qu'on porte depuis longtemps, parce qu'il y a un momentum, parce qu'il y a un sous-combat qui émerge.

Lara : Oui, et un momentum c'est quoi ?

*Fanny : Ben, par exemple, pour le climat, maintenant, il y a un **momentum**, tu vois. Il y a des trucs de tout côté, les forces convergent, donc c'est pour ça entre autres qu'on a décidé en décembre, ou un autre jour dans nos réflexions [...], de continuer à se concentrer sur le climat, entre autres ces six mois-ci.*

[...] [Pause imprévue]

Lara : Je parlais de comment émergeaient de nouvelles idées d'actions, et tu me disais que ça venait un peu...

Fanny : D'une évidence, on était un pas plus loin.

Lara : Donc t'as parlé de momentum, et donc que...

*Fanny : Ben momentum ou envie, mais parce qu'on partage aussi le même milieu, le même habitus, donc **on résonne dans les mêmes choses**. Par exemple, pour le moment, on se pose très fort la question de nos privilèges, et le mouvement climat c'est un mouvement de blancs privilégiés, et donc on se dit est-ce qu'on ne mettrait pas notre énergie et notre efficacité au service d'autres luttes plus dominées ? Enfin, où les dominations sont plus présentes en tout cas, où les personnes concernées sont plus représentées.*

C'est parce qu'ils partagent le même milieu et le même habitus²³³ que les membres résonnent dans les mêmes choses, qu'ils partagent les mêmes envies d'actions, qui leur paraissent évidentes (nous y reviendrons dans le chapitre suivant, cf. chapitre 8). L'organisation du réseau leur permet également de faire partie des forces qui convergent lors d'un momentum, où cette évidence semble partagée au-delà des frontières du réseau, dans le milieu militant plus étendu.

En guise de synthèse, François propose une analyse des tensions relatives au fonctionnement informel du Réseau ADES, opposant « grande force » et « problème » (François, TLE-150-151, nous accentuons) :

²³³ Cette notion de sociologie est mobilisée par Fanny. Pour rappel, l'habitus est une notion popularisée en France par le sociologue Pierre Bourdieu. Dans l'ouvrage « Introduction à la sociologie » de Michel De Coster, Bernadette Bawin-Legros et Marc Poncelet, l'habitus est défini comme suit : « L'habitus représente un système mental de dispositions durables à travers lesquelles les agents perçoivent et apprécient le monde environnant ; il est, en ce sens, une sorte de "programme" de l'individu au sens de l'informatique, qui s'est constitué historiquement par l'intériorisation des normes sociales et culturelles, à la faveur de divers apprentissages (familiaux, scolaires, etc.) et par l'expérience personnelle ou "biographique" de l'individu. L'*habitus* s'objective notamment par les systèmes de préférence de l'agent, individuel ou collectif, c'est-à-dire par ses goûts et son style de vie. » (De Coster et al., 2006, p. 83).

[...] l'informel c'est une part importante de la communication en interne. C'est une grande force [...], parce que c'est très efficace probablement, que dans la discussion informelle, ils passent à la fois le fond [et] la forme de manière beaucoup plus claire que dans un mail, de dire « en fait, je crois que c'est intéressant pour ça », ça positionne beaucoup plus concrètement le fait de dire « pourquoi est-ce que moi je trouve ça important ? », parce que je pense qu'on l'exprime beaucoup mieux à l'oral que dans un mail écrit où on dit « je pense que ce serait intéressant » et puis éventuellement faire un peu de bla-bla. C'est moins ancré.

Le problème de l'informel, c'est que c'est du coup moins transparent, plus difficile pour les gens de l'extérieur de comprendre quels sont les centres de pouvoir à l'intérieur de l'institution, si on peut dire ça. Donc on est toujours un peu... En tout cas moi quand j'étais au groupe porteur, je trouvais que c'était toujours un peu une tension de se dire « comment est-ce qu'on garde suffisamment d'informel que pour ne pas devenir bureaucrates ? », d'une certaine manière. C'est un peu ça l'idée qui s'oppose quoi : l'inefficacité d'un système bureaucratique par rapport à l'efficacité d'un système informel direct qui fonctionne sur les affinités, tout en étant pas renfermés par les affinités, sachant qu'on a une capacité [limitée] d'avoir des affinités avec des gens [...]. Je ne vais pas accorder la même attention émotionnelle à 500 personnes. Je peux apprécier et avoir une idée de ce que les gens vivent autour de moi peut-être de 30-40 personnes dans la vraie vie, peut-être avec les réseaux sociaux un petit peu plus, mais avec une approche différente de ce qui les touche.

Il y a une forme d'efficacité dans l'organisation informelle, spécialement dans la communication interne entre membres déjà initiés. Les échanges directs, ancrés, apparaissent plus clairs, spécialement lorsque l'individu possède des affinités avec ces personnes. Cependant, cet informel rend le mouvement opaque pour les personnes extérieures. De plus, ce fonctionnement affinitaire ne peut s'étendre à un nombre illimité de personnes, puisque chaque individu a une attention émotionnelle limitée. Un travail de structuration du mouvement permettrait de pallier le flou créé par l'informel ; toutefois, le risque serait de tomber dans une forme d'institutionnalisation, de bureaucratisation, et de perdre en efficacité, en puissance, en émulation. De ce fait, le travail de structuration du réseau est soit évité, soit abordé « avec des pincettes » (Benjamin, TLE-15) :

[...] on se garde bien de structurer le réseau. C'est pour ça qu'on a fait pas mal de réflexions, enfin avant que j'arrive plutôt, sur « Comment structurer le réseau ? » : « On devient beaucoup, est-ce qu'il faut qu'on... ? Quelle structure on met en place ? ». [...] c'est seulement maintenant, après 5 ans, qu'on commence à le faire et c'est vraiment... Je ne suis pas dans le groupe de discussion, mais je sais bien qu'ils le font vraiment avec des pincettes, parce que la force du réseau, c'est que c'est très largement défini.

Cette structuration commence néanmoins à être vue comme nécessaire afin d'« avoir plus de force de frappe » (Benjamin, TLE-33) :

[...] on commence à avoir beaucoup de gens et une grosse force de frappe... Est-ce qu'on va [...] recanaliser ? Donc c'est un mouvement, une lame de fond qu'il y a pour l'instant. [...] on a tous envie, dans le réseau, d'avoir plus d'impact. Donc, du coup, il y a ce côté où on se dit [qu'] on est prêts à commencer un peu à aligner les choses, ça c'est une lame de fond présente.

À la lumière de ces témoignages, nous comprenons que le fonctionnement informel est un trait marqué du réseau et – selon les termes de la théorie des communautés de pratique – du régime de compétence qui le caractérise. Celui-ci est questionné, et renégocié, par ses membres. Ces derniers veulent rassembler un nombre suffisant de forces vives pour faire fonctionner le réseau, tout en espérant que ces membres soient liés par des liens forts, affinitaires, et qu'ils partagent les mêmes évidences.

Au cours de ces discussions, plusieurs membres estiment que le degré poussé de fonctionnement informel empêche l'intégration de nombre de nouveaux et nouvelles venu·e·s qui finissent par se détourner du réseau. Comme l'explique Anciaux, « tout le monde ne peut pas être recruté par toutes les pratiques » (Anciaux, 2020, p. 32). De ce fait, certains nouveaux venus seraient « non-recrutables », puisqu'ils ne disposeraient pas des « capacités nécessaires » pour s'engager dans la pratique, ici marquée par un fonctionnement horizontal et autogéré. Nous le verrons dans le point suivant, pour aligner son expérience personnelle avec le régime de compétence particulier du réseau, et ainsi devenir « quelqu'un qui sait » (*a knower*), l'individu doit faire preuve d'autonomie et « être porteur ». Sans cela, il ne parviendra pas à se sentir suffisamment légitime pour participer aux activités et actions du réseau.

4.3. Autonome et porteur : le profil particulier du nouveaux et nouvelles venu·e·s

Dans ce contexte informel, être autonome et débrouillard facilite l'intégration dans le mouvement, car cela aide à porter des projets. Or, c'est en portant des projets que l'individu apprend à connaître les autres membres du groupe, mais aussi l'idéologie et le fonctionnement du réseau (cf. infra, 5). Lors de l'entretien de restitution mené auprès de Victor, ce dernier nous confirme que les nouveaux et nouvelles venu·e·s doivent être dans une dynamique d'autonomisation pour accrocher avec le fonctionnement informel du réseau (Victor, TLE-252) :

Et le gros truc sous-jacent derrière ça, c'est l'autonomisation. [...] Ce qui est très dur à vivre pour des gens, parce que c'est un réseau déjà constitué, et donc, je sais que pour toutes des personnes, il y a un côté où [...] On a perdu un nombre incroyable de personnes qui se disaient potentiellement intéressées, qui, en fait, avaient du mal, peut-être, à complètement accrocher avec le mode de fonctionnement. Et, de fait, je pense que c'était souvent lié au fait de dire : « Ah, ouais, mais je ne me sens pas légitime » ou « Est-ce que je suis vraiment membre ? ». [...] Et typiquement, c'est cette logique-là, qui est tout à fait vraie, que tu t'investis, et bien tu côtoies les gens. Et en fait, la légitimité se fait, et tu te sens intégré.

Un individu qui n'est pas autonome risque de ne pas se sentir légitime, de s'interroger sur son affiliation au réseau et, à terme, de ne pas parvenir à s'y intégrer durablement. À l'opposé, en étant autonome, l'individu rencontre des gens, s'investit, ce qui l'aide à développer des sentiments de légitimité et d'intégration.

Cette autonomie est abordée sous différentes appellations par les informateurs (pouvant être plus ou moins confondus), à savoir : être autonome, porteur ou moteur (à l'opposé de suiveur), débrouillard, volontaire, indépendant ; avoir du leadership. Benjamin développe la relation entre ce fonctionnement informel – qui est instable dans la durée – et le profil particulier des gens qui y sont présents, et qui aiment ce genre de structure (Benjamin, TLE-16) :

Benjamin : Dans le réseau [...] tu ne peux pas dire « dans 3 mois, [tel membre] sera encore là ». Tu peux juste dire : « Ah, maintenant, j'aimerais bien faire ça. Qui veut bien [le faire avec moi] ? On y va quoi ». Et ça marche parce qu'il y a assez de gens, je pense, et que les profils des gens qui aiment ce genre de structure sont assez volontaires, indépendants, autonomes, débrouillards, [...] je reconnais que le profil des gens, ici, c'est des gens porteurs, tous quasiment.

Lara : Des gens porteurs ?

Benjamin : Porteurs, oui, qui portent leur projet, qui ont des envies. Par exemple, dans le groupe ANIM, [...] chacun, chacune, ils portent leur truc tout seul. Ils ont envie de faire un truc, ils l'organisent, ils prennent deux personnes et c'est parti. [...] il y a assez peu de suiveurs.

Au sein du groupe ANIM, être porteur, c'est avoir des envies et pouvoir porter son projet, avec l'aide de quelques autres membres intéressés. Dans une section précédente (cf. supra, 3.2.1), nous traitions déjà la dimension collective de l'engagement. Celle-ci permettait à Marie d'avoir « moins peur » et « beaucoup plus confiance » pour porter des projets. Vis-à-vis de la capacité à porter ses propres projets, Marie explique également qu'on peut soit arriver au sein du groupe avec une énergie, une envie, et directement porter son propre projet ; soit commencer par s'impliquer sur les projets des autres (Marie, TLE-197, nous accentuons) :

[...] au groupe ANIM, oui, c'est chouette d'arriver avec une énergie de « j'ai envie de porter ça », etc. Après, il y a aussi des gens qui arrivent tout à fait en disant « j'ai envie de m'impliquer, ça me plaît bien d'organiser des événements etc., mais là je ne sais pas encore trop quoi, j'ai envie d'abord de voir comment ça se passe, dans quoi je pourrais être utile, qui a besoin d'un coup de main sur l'organisation d'un truc », et de commencer comme ça. Mais je ne sais pas s'il y a des gens qui font que ça. Je crois qu'à partir d'un moment, ça donne le goût de porter quelque chose, mais généralement on le porte en groupe, donc au moins à deux, ce qui fait que ça fait aussi moins peur que de se dire qu'on porte quelque chose tout seul.

Le fait d'aider d'autres personnes sur leurs projets peut être une phase intermédiaire, nécessaire, avant d'oser se lancer dans la réalisation de son propre projet. Cette phase permet de « voir

comment ça se passe », de comprendre les besoins, de se sentir utile (nous y reviendrons), et de se rendre compte qu'on ne porte pas les choses « tout seul », donc – peut-être – d'expérimenter « l'effet réseau » dont nous parlions précédemment (cf. supra, 4.2). Développer ses savoirs vis-à-vis du réseau donne à certains « le goût » de porter ce projet personnel ; et il semble rare que des personnes ne portent jamais de projet personnel, qu'ils passent tout leur temps à aider à réaliser les projets d'autres (ce qui semble également le cas chez A², comme nous allons le voir).

Cette dynamique est un peu différente au sein d'A², puisque l'organisation de leurs actions mobilise généralement une part plus importante – voire la quasi-totalité – des membres du groupe. Au groupe action, une personne porteuse est quelqu'un qui prend des rôles, des positions de *leadership* – c'est-à-dire des responsabilités – dans le cadre de l'organisation d'une action (Fanny, TLE-50) :

[...] en termes de rôles d'organisation d'actions, oui, pour le moment [à] A² ils tournent vraiment bien. Tout le monde a pris des positions de leadership et [...] tout le monde s'est impliqué. Il y a eu beaucoup d'actions récemment et tout le monde dans le groupe est empoweré pour organiser des actions et pour prendre différents rôles.

Les « rôles » à endosser sont variés, et renvoient tant à la préparation de l'action qu'à l'action en tant que telle. Concernant la préparation de l'action, il peut s'agir de réfléchir au scénario de l'action, de repérer les lieux, de rédiger le communiqué de presse, de créer les slogans et supports de campagne, etc. Parmi les tâches à remplir, concernant l'action en tant que telle, se retrouvent : faire partie des personnes de contact lors des négociations avec la police, être porte-parole de l'action, veiller à la communication autour de l'action sur les réseaux socionumériques, coordonner les points de blocage (lors des blocages de grande ampleur), être l'« ange-gardien » qui veille au bien-être des personnes attachées lors des blocages, etc.

Prendre ces rôles et ces positions de *leadership* demande d'« être empoweré », c'est-à-dire d'avoir développé une capacité à agir. Celle-ci se développe au fil du processus d'intégration au sein du groupe. Une première phase intermédiaire d'intégration à A² est de participer aux actions organisées par le groupe sans en être membre, comme nous le verrons dans une partie ultérieure (cf. infra, 5.2). Puis, une seconde phase intermédiaire a lieu lorsque l'individu rentre dans le groupe action, et participe aux réunions d'organisation des actions à venir. Pour s'intégrer, l'individu a besoin d'un temps d'adaptation où il écoute et ne fait rien : il ne comprend pas ce qui se passe ou ne s'estime pas capable de participer. Maxime explique (TLE-287) :

Au début, [...] tu arrives en réunion, et tu repars, et tu ne piges encore rien, donc quand on fait la liste de « qui veut faire un truc pour les "to do list" », tu ne fais rien parce que tu ne touches rien [...]. Au début, il y a un peu ce truc quand même, de « tu penses que tu n'es pas capable de le faire », et peut-être que tu ne l'es pas en vrai. Et, du coup, tu ne fais rien dans les « to do list ».

Parfois, des phases d'écologie interviennent, où le nouveau venu travaille à une tâche avec un membre plus expérimenté : « En général, du coup, on essaie de faire un truc où tu dois faire quelque chose à deux, avec un ancien et un nouveau. Puis après, ça va un peu mieux. » (Maxime, TLE-287). Maxime avait déjà décrit un tel système – qui n'est pas organisé systématiquement – lors de son intégration au sein du groupe solidarité migrants (Maxime, TLE-274) :

[...] je pense que ça ne se fait plus, mais au moment où je suis rentré dans le groupe solidarité migrants, on avait fait [...] un système d'appariement entre un nouveau et un ancien. [...] Du coup, [...] à chaque fois que l'ancien faisait un truc, il essayait de mettre au courant le nouveau, etc.

Comme au sein du groupe ANIM, cette étape intermédiaire semble limitée dans le temps. Les gens qui s'intègrent durablement au sein du Réseau ADES sont ceux qui sont « proactifs » (Maxime, TLE-287-288) :

Maxime : [...] Mais c'est vrai que ça arrive, qu'il y ait des gens qui viennent à toutes les réunions, et qui ne prennent rien sur les « to do list », et du coup ils participent aux discussions, mais ils ne vont pas faire d'autres trucs à côté.

Lara : Mais du coup, ce sont des gens qui passent, ce ne sont pas des gens qui restent ?

Maxime : Clairement. Ceux qui sont là depuis longtemps, j'ai l'impression que ce sont des gens qui sont plus proactifs.

Victor le confirme également : « [...] je dirais que les gens qui vont se dire membres du réseau ou intégrés, ce sont les gens qui font des trucs pour le réseau et qui vont être dans un groupe vraiment » (Victor, TLE-259). Pour s'intégrer dans le réseau de façon durable, qu'il s'agisse du groupe action ou du groupe animation, il faut donc faire preuve d'« une certaine autonomie, un certain leadership » (Victor, TLE-250). Il ne s'agit cependant pas d'une autonomie solitaire, mais d'une autonomie socialisée, en relation, au sein du réseau : « Il y a cette idée du collectif comme espace positif et même cette nécessité de créer du collectif dans une société [...] où il y a quand même aussi tout un truc individualiste » (Victor, TLE-259). Il s'agit de donner de sa personne pour que « l'effet réseau » fonctionne (Victor, TLE-250) :

[...] c'est de ça qu'il est question par moment, que voilà, je n'ai pas eu l'impression que tout reposait sur mes épaules, ce que je ne souhaitais pas, et ce que je ne trouvais pas forcément [...] bon, comme mode de fonctionnement.

Sur le même sujet, Victor ajoute plus tard (Victor, TLE-259) :

[...] l'idée c'est aussi l'émancipation des uns et des autres, c'est pouvoir sentir les uns et les autres, si tu as des compétences à donner, des facultés à donner, qu'elles soient pratiques, qu'elles soient réflexives, quoi que ce soit, ça fera du bien aux gens.

Pour parvenir à se sentir légitime au sein d'un milieu autogéré, informel, nécessite une part de « volonté personnelle ». La volonté de s'investir, suivi de l'investissement en tant que tel, permettent de se sentir plus à l'aise (Victor, TLE-259) :

[...] c'est clair que beaucoup de personnes se sentaient illégitimes. Mais, moi-même, avant que je n'entre dans le groupe porteur [...] dans le groupe ANIM et puis le groupe COM. [...] Je me sentais proche du réseau, mais c'est clair que je m'y suis vraiment senti beaucoup plus à l'aise une fois que je m'y suis investi, et je me souviens que j'ai vraiment fait cette démarche [...], je me suis dit : « Maintenant, je suis sur Bruxelles, j'ai envie de [...] jouer un rôle afin d'être actif dans le réseau, de pouvoir aider [...] ». Et je me souviens très bien que c'est cette volonté personnelle qui a fait en sorte qu'après, je me suis retrouvé dans des aspects plus centraux liés au réseau.

Au croisement de la recherche de légitimité et de la volonté personnelle (y compris en termes d'envies), Marie explique avoir « fait un peu la pieuvre » durant ses deux premières années au sein du réseau, c'est-à-dire qu'elle a « investi beaucoup de groupes différents du Réseau ADES » (Marie, TLE-193). D'une part, elle explique s'être « sentie un peu à la traîne de tout ce milieu qui venait de Louvain[-la-Neuve], qui avait déjà construit un savoir collectif, etc. » (Marie, TLE-192) :

Il y avait quand même un truc de « les gens se connaissant et les gens ont déjà échangé un certain savoir et pour la plupart avaient déjà un petit passé militant », et moi je débarquais complet dans ce monde qui m'excitait beaucoup, j'avais envie d'apprendre plein de choses, mais à la fois souvent je ne voyais pas de quoi les gens parlaient. Et encore, heureusement j'étais contente, j'avais un diplôme en sociologie, donc sur beaucoup de concepts de société ça va j'étais encore à jour, mais sur les concepts militants j'étais fort à la traîne. Donc oui je crois qu'il y a eu un petit complexe.

Elle a donc eu besoin de s'investir de façon intense au sein du réseau, et de découvrir sa communauté étendue (cf. supra, 3.1.1), afin de surmonter son complexe vis-à-vis de ses savoirs militants. Cette relation aux savoirs du collectif renvoie au contexte social du réseau (cf. infra, 5.1) et au consensus mou entourant son orientation politique (cf. infra, 5.3).

D'autre part, Marie a adopté cette stratégie car différents modes d'action la motivaient : « j'avais envie de faire des actions, mais j'avais aussi envie d'organiser des débats, et j'avais aussi envie de chanter dans la chorale à une manif » (Marie, TLE-209). Spécifiquement, elle avait envie de s'investir de façon intense sur des sujets qui la passionnent. Or, puisque chaque groupe du réseau est spécialisé dans un mode d'action, elle a dû rejoindre différents groupes. Marie soutient donc la réforme du réseau qui vise à réorganiser les groupes autour de thématiques (Marie, TLE-209) :

[...] pour moi ça a une énorme pertinence de se réorganiser plutôt autour de thématiques, parce que quand on est militant, on a beau être touché par énormément de thématiques, on est passionné et prêt à s'investir sur de plus longues heures sur des thématiques qui nous touchent plus profondément. [...] Et les modes d'actions qui nous

attirent peuvent être énormément variés et soutenir une même cause à laquelle on a envie de mettre beaucoup d'énergie. Donc le fait d'être regroupés par thématiques, plutôt que par mode d'action, ça avait du sens aussi.

Notons qu'il existe, au sein du réseau, une négociation entre une organisation autour de modes d'action, et une autre autour de thématiques, dont nous parlerons dans le chapitre suivant (cf. chapitre 8).

Enfin, il apparaît que le fait d'assumer sa méconnaissance (voire son incompetence) vis-à-vis de certains sujets permet de solliciter l'aide de personnes plus informées ou compétentes. C'est, par exemple, le cas de Marie qui s'estime « très nulle » vis-à-vis de l'actualité politique (Marie, TLE-203) :

[...] pour être très honnête, je suis très nulle en politique, je ne comprends pas grand-chose. [...] les débats politiques, les lois qui passent etc., les ministres, les réformes qu'il y a eu, qu'ils font passer, c'est des sujets qui m'échappent [...] vraiment facilement. Je crois que j'ai eu un petit complexe là-dessus pendant assez longtemps et maintenant c'est quelque chose que j'assume tout à fait de, oui, parfois j'essaie de m'informer sur tout ça, mais souvent ça m'échappe complètement et j'ai besoin que quelqu'un me refasse un topo.

À l'opposé, le fait de ne pas assumer sa méconnaissance, d'être complexé, conduit à garder cela pour soi et à apprendre par soi-même ; une capacité abordée dans le dernier chapitre (cf. infra, 5.5).

Nous le comprenons, l'intégration du réseau nécessite un travail d'alignement de l'expérience vécue par l'individu au régime de compétence du réseau. Ce travail peut être vu comme une étape dans la carrière d'un praticien, nouveau venu, au cours de laquelle il est recruté par les porteurs d'un ensemble de pratiques. Spécifiquement, dans un réseau au fonctionnement informel, l'individu doit avoir envie de s'investir et faire preuve d'autonomie pour comprendre la communauté qu'il intègre. Il doit également en assumer ses méconnaissances pour oser solliciter l'aide d'autres personnes plus informées ou compétentes. Au cours de son intégration, l'individu nouvellement arrivé fait petit à petit sens de ses expériences. C'est par la pratique, en aidant à l'organisation d'activités ou d'actions, qu'il découvre la façon dont il pourra porter ses propres projets avec l'aide des autres (au sein d'ANIM) et faire preuve de leadership dans l'organisation d'une action (au sein d'A²). De plus, en s'investissant dans les groupes du réseau, l'individu développe sa compréhension des savoirs collectifs qui traversent la communauté, ce qui lui permet de s'y sentir plus légitime. Cependant, certains individus ne parviennent pas à « reproduire » les pratiques de la communauté, se sentant illégitimes ou manquant d'autonomie, et sont donc « non-recrutables » par les membres de cette dernière (Anciaux, 2020, p. 31).

4.4. Un processus graduel et compliqué : synthèse

Dans cette section, nous avons vu que l'intégration est un processus graduel et compliqué, au cours duquel l'individu fait preuve de motivation et d'autonomie pour apprivoiser une communauté aux frontières fluides et tacites. L'intégration relève d'une double expérience.

D'une part, l'individu éprouve l'envie de s'intégrer ce mouvement ; il s'y reconnaît, s'y projette, veut y apporter sa contribution. D'autre part, il fait preuve de motivation pour se réaligner vis-à-vis du régime de compétence des membres du collectif, qui repose sur leur histoire commune. De ce fait, pour participer à la communauté, l'individu doit faire sens des savoirs et compétences valorisés au sein cette dernière, soit en réalignant ses propres expériences vis-à-vis de ce régime de compétence, soit en négociant ce régime.

Vis-à-vis du processus d'intégration, les membres du Réseau ADES constatent que le fonctionnement informel du réseau constitue un obstacle pour certains nouveaux venus. Spécifiquement, ceux qui ne disposent pas de contacts ou d'amis au sein du réseau ont plus de difficultés à comprendre le fonctionnement du réseau et risquent de ne pas partager les mêmes évidences que les membres intégrés. Dans un même temps, le mode de fonctionnement informel est vu comme une force, créant un « effet réseau ». Les rencontres et les échanges interpersonnels directs entre les membres sont vus comme très efficaces, et à l'origine de nombreux projets. De ce fait, le changement de fonctionnement du Réseau ADES est un sujet de négociation entre les membres. Alors que certaines modifications peuvent apporter davantage de clarté aux nouveaux venus, voire servir de catalyseur des forces en présence, elles représentent également un risque de perte d'efficacité et d'émulation.

Dans le fonctionnement informel actuel, les nouveaux venus qui font preuve d'autonomie et de débrouillardise s'intègrent plus facilement que les autres. Ils doivent également assumer leurs méconnaissances pour oser solliciter des membres plus experts. C'est en s'investissant dans les activités et actions du réseau que l'individu découvre les membres qui composent la communauté, comment celle-ci fonctionne, et quelles sont les idéologies qui la traversent. De plus, en s'investissant, l'individu développe son sentiment de légitimité vis-à-vis de la communauté ; il s'aligne avec ce qui y est valorisé, ou le négocie. Avant de se sentir complètement à même d'organiser sa propre activité (dans le groupe animation) ou d'être responsable d'une tâche (vis-à-vis d'une action d'A²), l'individu peut passer par une phase intermédiaire, où il seconde des membres plus expérimentés dans leurs tâches. Cette étape lui permet de développer sa capacité d'action dans la communauté, avant de porter ses propres projets ou tâches, en faisant preuve d'une autonomie socialisée.

Détaillons maintenant les apprentissages réalisés par les nouvelles recrues, au cours de leur processus d'intégration au mouvement.

5. Des savoirs et des compétences relevant de trois domaines entremêlés : social, fonctionnel, idéologique

Les savoirs et compétences développés par les nouveaux et nouvelles venu·e·s, au fil de leur intégration, relèvent de trois domaines : les relations sociales (connaître des gens), le fonctionnement (savoir comment le réseau fonctionne, par où l'information passe, quels outils utiliser) et l'idéologie (identifier les courants de pensée qui traversent le réseau). Ces savoirs et compétences leur permettent de se sentir légitime et à leur place dans le collectif, ce qui facilite

leur mise en action : « je vois mieux qui est qui, je vois mieux à qui je peux faire appel, quels sont les outils, à quel point je suis légitime pour faire telle ou telle chose » (Quentin, TLE-234).

Dans l'expérience vécue, ces trois domaines sont fortement entremêlés. Un extrait de l'entretien de Jeanne nous permet une bonne entrée en matière (Jeanne, TLE-176-177) :

Lara : Et c'est quoi qui te fait sentir membre ?

Jeanne : Je crois le fait d'être impliquée dans plusieurs groupes, de quand même connaître aussi inter-personnellement les personnes qui noyautent un peu ADES, tu vois, qui sont les plus présentes, et donc, c'est devenu un peu des amis. Le fait d'aller au Rassemblement A, ça fait que je suis quand même membre, ouais, et c'est quand même le réseau par lequel je vais militer et même peut-être – enfin me former politiquement ça je ne sais pas – mais... [...] C'est aussi le fait que c'est devenu convivial et que c'est des amis qui sont dedans. Et c'est le lieu, beaucoup, aussi.

Lara : Le lieu ?

Jeanne : L'Ades'if, avec le lieu du bar, enfin même si ce n'est pas ça qui fait que tu es membre d'ADES, mais oui le fait d'y aller. Bon, là, cette année, j'y étais beaucoup moins souvent, mais on y allait assez régulièrement et tout, ben en fait ça, tu sens quand même que c'est un lieu qui est commun, [...] et qui apporte du lien, et qui fait que t'appartiens un peu plus à la communauté.

Lara : Oui, ça crée de la convivialité ?

Jeanne : Oui c'est ça. Ben je crois que ce lieu il est vachement important quand même, oui, pour le réseau.

Lara : C'est d'avoir une convergence humaine et d'avoir des moments... ?

Jeanne : Oui, d'avoir un lieu où on sait qu'on va se réunir là, [et] même quand tu as une réunion à ADES, [tu sais que] d'office tu croises du monde que tu connais, enfin, c'est un truc convivial. Et aussi qui permet de stocker un certain nombre de matos, qui permet d'avoir des activités, aussi l'atelier vélo, tu vois, qui permet d'avoir des réunions au même endroit. Enfin, c'est quand même des trucs assez importants je crois. Si on devait à chaque fois aller louer une salle ailleurs, peut-être [que] ça aurait moins de sens aussi, d'être [le] Réseau ADES...

Cet extrait fait apparaître le rôle puissant des liens sociaux dans la construction du sentiment d'appartenance au réseau, entremêlé d'aspects fonctionnels et idéologiques. Ces éléments rappellent la théorie sociale de l'apprentissage et, précisément, les composantes du « régime de compétence » telles que définies par Wenger (2010a), aussi qualifiées de « dimensions [du] lien entre pratique et communauté » (Wenger, 2005, p. 55). Pour rappel, les trois dimensions du régime de compétence sont, premièrement, l'engagement mutuel, à savoir « Être capable (et autorisé) à s'engager de manière productive avec les autres membres de la communauté »,

deuxièmement, l'entreprise commune, à savoir « Comprendre ce qui compte, ce qu'est l'entreprise de la communauté et comment elle donne lieu à une perspective sur le monde » et, troisièmement, le répertoire partagé, à savoir « Utiliser de manière appropriée le répertoire de ressources que la communauté a accumulé au cours de son histoire d'apprentissage »²³⁴ (Wenger, 2010b, p. 180). Voyons maintenant les parallèles possibles entre les trois domaines que nous théorisons (social, idéologique, fonctionnel), les trois dimensions du répertoire de compétence (engagement mutuel, entreprise commune, répertoire partagé) et l'extrait d'entretien de Jeanne.

Dans l'extrait ci-dessus, le processus d'intégration de Jeanne passe par la création de liens d'amitié avec des membres du réseau, dont des personnes centrales (celles qui « noyautent » le réseau) et par le développement d'une convivialité attachée à la communauté (les personnes croisées à l'Ades'if, qu'il s'agisse de connaissances ou d'ami·e·s). Nous rattachons ces expériences au domaine social, et notons qu'elles apparaissent comme une forme particulière d'engagement mutuel, c'est-à-dire de capacité à s'engager de manière productive avec les autres membres. Les travaux de notre collègue Camille Tilleul (2020) nous permettent d'approfondir le concept de communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2005, 2010b, 2010a) en parallèle aux théories de la compétence (Rey et al., 2006; Scallon, 2004; Westera, 2001). L'auteure y propose de lire l'engagement mutuel comme relevant des « savoir-être », impliquant le fait de « se considérer comme un membre de la communauté et pouvoir s'identifier à travers les autres membres de la communauté » (Tilleul, 2020, p. 234-235). L'attitude adoptée permet d'interagir et de s'engager productivement – dans le Réseau ADES, sur le mode amical – comme nous en parlions précédemment.

Ensuite, Jeanne – notre informatrice – convoque le versant idéologique de sa communauté en précisant qu'elle milite au sein de celle-ci et en s'interrogeant sur la dimension de formation politique qui pourrait y être associée (nous y reviendrons dans le chapitre suivant, cf. chapitre 8). Nous rapprochons ces éléments de l'entreprise commune, renvoyant à la compréhension de ce qui est fait au sein de la communauté et de sa perspective sur le monde. Cette entreprise commune est négociée par les membres de la communauté, et cette négociation « [...] crée des relations de responsabilité mutuelle entre les personnes concernées » (Wenger, 2005, p. 89). Rapprocher le domaine idéologique et l'entreprise commune peut amener à une confusion sur l'objet de cette entreprise. Dans la théorie des communautés de pratique, l'entreprise commune ne renvoie pas nécessairement au « politique », au sens de relation au macrocontexte et à la société dans son ensemble. Cette dimension idéologique macro-contextuelle peut être vue comme une particularité d'un collectif civique tel le Réseau ADES, où l'entreprise est fortement teintée d'idéaux politiques. Tilleul (2020) relie ces éléments à la fois à des « savoirs », permettant de « comprendre [et de restituer] l'objet de la pratique [ainsi que] les connaissances qui y sont liées », et à des « savoir-faire », qui rendent « capable de partager sa propre

²³⁴ « Understanding what matters, what the enterprise of the community is, and how it gives rise to a perspective on the world [:] Being able (and allowed) to engage productively with others in the community [:] Using appropriately the repertoire of resources that the community has accumulated through its history of learning. » (Wenger, 2010a, p. 180)

expérience, ses propres pratiques liées à l'objet et sa propre mise en application des connaissances » (Tilleul, 2020, p. 235). Nous y ajouterions volontiers un savoir-faire : la capacité à négocier ensemble cette entreprise.

Enfin, du point de vue fonctionnel, Jeanne insiste sur l'importance que revêt l'Ades'if comme « lieu qui est commun » à l'ensemble des membres, qui « apporte du lien », où ils se rencontrent, stockent du matériel, organisent des réunions, des activités, des ateliers, des soirées, ... Ce lieu ancre le réseau, comme nous l'évoquions dans la description du Réseau ADES (cf. chapitre 5). Nous attachons ces éléments au domaine fonctionnel, et le rapprochons du répertoire partagé, qui renvoie à la mobilisation adéquate de ce répertoire dans la construction du sens, puisque cette « notion de répertoire fait généralement référence aux performances plutôt qu'aux artefacts » (Wenger, 2005, p. 95). Ajoutons que le répertoire de la communauté n'est pas uniquement composé des « éléments de réification » (renvoyant aux artefacts matériels et symboliques), mais aussi à des éléments « de participation » (y compris des gestes, des routines, des procédures), et qu'il « comprend les interprétations des membres de même que les styles qui permettent d'afficher leur appartenance et leur identité » (Wenger, 2005, p. 91). Notons qu'assimiler domaine fonctionnel et répertoire partagé n'est pas sans poser problème. En effet, la compréhension de certains éléments – mots, concepts – nous apparaît fortement liée au domaine idéologique ; ce qui questionne la distribution entre entreprise commune (que nous rapprochons du domaine idéologique) et répertoire partagé (que nous rapprochons du domaine fonctionnel). Le rapprochement que nous effectuons entre domaine fonctionnel et répertoire partagé peut alors paraître réducteur, puisque négligeant des aspects de construction du sens, assimilés au domaine idéologique. Tilleul (2020) voit dans le répertoire partagé des savoirs (connaissances, vocabulaire) et des savoir-faire (vis-à-vis des outils et de leur mise en application) qui permettent d'« utiliser de manière adéquate le répertoire (langages, styles, formes) et les ressources de la communauté acquises à travers le temps et en perpétuelle transformation » (Tilleul, 2020, p. 233). Étudions plus en détail les résurgences de ces trois domaines au sein de notre terrain.

5.1. Domaine social : une bande de potes

Abordons d'abord le domaine social, la façon dont les membres interagissent et s'engagent mutuellement dans leurs pratiques. Au Réseau ADES, les interactions entre membres semblent relever du domaine de l'amitié ou de l'affinité. La communauté semble à la fois floue et soudée, apparaissant comme une « bande de potes » aux « relations assez informelles » (Quentin, TLE-233). Elle « fonctionne sur les affinités, tout en n'étant pas renfermé[e] par les affinités » (François, TLE-151), en témoigne la volonté d'ouverture et d'indifférenciation des statuts exprimée précédemment (cf. supra, 1).

Lors de l'entretien de restitution, Victor nuance la « logique d'affinité » qui traverse le réseau (Victor, TLE-256). Bien que le réseau ait été initié par une « bande d'amis », et que des relations d'amitié fortes y prennent place (qu'elles trouvent ou non leurs origines dans le réseau), les rapports sociaux qui s'établissent dans le réseau relèvent souvent de relations moins intenses (être « des potes ») (Victor, TLE-255-256) :

Dire que le réseau est une bande d'amis, je ne suis pas persuadé. Je dirais plutôt qu'à l'origine, c'était une bande d'amis qui a quand même réussi à créer [le réseau] [...] Mais, en tout cas, et de ce que je connais, oui les gens deviennent des potes, mais moi en tout cas derrière « ami », je mets quand même un truc assez fort [...]. [Telle personne] je la considérerais vraiment comme une amie et c'est via le réseau que cela s'est passé. [...] ça dépend d'où tu mets le curseur d'« ami ». [...] Mais c'est clair [...] que, dans le réseau, il y a cette logique d'affinité.

Bien que ces relations d'amitiés ne soient pas généralisées, elles semblent être l'une des conséquences du processus d'intégration des membres fortement investis. Qu'ils entrent dans le mouvement avec des relations préalables ou sans connaître personne, les individus qui s'investissent de façon prolongée y développent des relations d'amitiés. Étant l'une des fondatrices du réseau, Fanny mentionne que ses « amis très proches » sont « entre autres des copains d'A² » (Fanny, TLE-65). À propos d'un week-end rassemblant les membres d'A², elle ajoute que ce n'est « pas [...] que du travail » et qu'ils l'organisent aussi « parce qu'on est des copains et qu'on s'amuse bien ensemble [...], on fait aussi la fête » (Fanny, TLE-53). Ne disposant pas de contacts préalables dans le réseau, Benjamin choisit de le rejoindre non seulement pour s'engager (domaine idéologique), mais aussi pour « rencontrer des gens » (domaine social). Il vient de s'installer à Bruxelles et souhaite y tisser des liens avec des personnes partageant ses valeurs, et confirme que son passage par le Réseau ADES le permet : « du coup, ça a bien marché, j'ai plein de copains » (Benjamin, TLE-001).

Se situant du côté de ceux qui ont déjà des ami·e·s au sein du Réseau ADES lorsqu'ils y entrent, Jeanne accentue le temps nécessaire à la création de liens sociaux et le rapport entre le développement de ces liens et l'intégration : « ce n'est pas si facile de s'intégrer dans le Réseau ADES, parce que justement c'est beaucoup des potes et que donc ça met du temps » (Jeanne, TLE-177). Marie le confirme, il faut du temps pour que les relations évoluent et que des liens forts se créent (Marie, TLE-193) :

[...] la grosse nouveauté aussi c'est que, [quand] je suis arrivée dans ce réseau, je ne connaissais personne : c'est des gens avec qui j'avais des réunions, j'organisais des choses, mais donc c'était pas nécessairement des amis. Et ici, avec le temps qui passe, j'ai plusieurs personnes dans ce réseau qui sont vraiment devenues des bons amis.

De plus, Jeanne remarque que son intégration dans le réseau est facilitée, car elle a « beaucoup de potes qui étaient déjà dedans » (Jeanne, TLE-177). Cela lui permet de ne pas se poser de question, et d'y entrer en sachant qu'elle y retrouvera des ami·e·s, ce qui lui donne une forme d'assurance. Ses relations d'amitié la conduisent à voir son entrée dans le collectif comme quelque chose de « logique » (Jeanne, TLE-167) :

Et comment j'ai connu le réseau ADES ? [...] c'était beaucoup des anciens de l'AGL qui ont fondé le réseau ADES [...], moi je ne les connaissais pas très bien, mais [...] des très bons amis à moi les connaissent un peu mieux. [...] c'était vraiment le même réseau [humain], donc [...] on ne s'est même pas vraiment posé la question, c'était un

peu logique [...], tous nos amis ils étaient déjà là-dedans, nos amis proches. Et donc, en fait, c'était un peu logique qu'on rentre dedans.

À l'opposé, les personnes plus extérieures à ces relations affinitaires vivent cette intégration de façon moins « logique ». Par exemple, Benjamin, qui arrive sans connaître personne, souligne que cette démarche nécessite une énergie supplémentaire (Benjamin, TLE-16) :

Déjà rien que pour venir toquer à la porte du réseau, il faudrait se dire motivé, c'est déjà un pas assez engageant, enfin qui demande de l'énergie [...], de dire « OK, je vais me mettre dans leur groupe et m'intégrer », ça demande aussi une énergie.

De son côté, Quentin remarque que le fait de connaître déjà quelques personnes au sein du mouvement rend l'intégration un peu plus facile (TLE-232) :

[...] ce n'était pas des tous grands potes, mais [...] des anciens que j'avais déjà vus lors de soirées [...] je ne pense pas être timide ou introverti, mais je suis pas non plus le plus extraverti et le fait d'arriver dans un groupe où tu connais au moins une personne ça aide [...]

Contrairement à Quentin, Marie n'est pas issue de la même université que la plupart des membres. À son arrivée au réseau, elle a le sentiment de « débarquer »²³⁵. Elle connaît alors des gens qui y gravitent, mais peu de personnes impliquées (Marie, TLE-187) :

[...] je connaissais [...] plus des gens qui gravitaient et qui venaient le vendredi soir au bar du Réseau ADES [pour] boire un verre, des choses comme ça, mais pas vraiment [des gens] investis dans les groupes, non. Et c'était d'ailleurs un peu étrange au début parce que [...] c'était beaucoup des anciens de Louvain-la-Neuve qui étaient là [...] de l'UCL. [...] Et le fait que je vienne [d'une autre université] et que je débarque là, c'était un peu "ah ouais donc, toi, t'es de [cette université], étrange, on n'en a pas beaucoup comme ça ici". Et voilà, je crois que c'est un peu en train de bouger, mais c'était quand même encore très fort comme ça en 2017.

Benjamin reconnaît également que les membres sont souvent originaires de cette université, qu'ils « se connaissent beaucoup », et qu'il faut « savoir l'intégrer » (Benjamin, TLE-17) :

[...] c'est vrai que ça, c'est très UCL, et [...] c'est aussi un truc qu'il faut savoir intégrer. Moi je n'ai pas eu de mal, mais [...] il y a des gens qui se connaissent beaucoup et [...] ça peut être difficile de rentrer dedans.

Nous comprenons donc que connaître des personnes impliquées facilite l'intégration au sein du Réseau ADES. En mobilisant le concept de communauté de pratique, nous pouvons postuler que Jeanne – qui a déjà des amis au sein du réseau – vit son entrée comme « logique » car elle a déjà développé des savoir-être pertinents pour le réseau à travers ses amitiés antérieures. Pour reprendre les mots de Tilleul (2020), elle s'identifie sans doute déjà aux autres membres. Marie

²³⁵ Débarquer, au sens d'« Être dans l'état de quelqu'un qui vient de débarquer ; ignorer des faits récents, connus de tous » (CNRTL, 2012e).

et Benjamin, quant à eux, ont davantage d'apprentissages sociaux à faire avant de se sentir intégrés. Ces apprentissages informels prennent du temps, car ils passent par la création de liens sociaux, voire amicaux, avec les membres du mouvement. Leur développement est pourtant nécessaire, car il permet d'acquérir une forme d'assurance qui évite de dépenser trop d'énergie à se poser des questions, et favorise alors le passage à l'action (nous y reviendrons).

En plus des savoir-être, relevant de l'engagement mutuel, d'autres compétences se dessinent, à l'interface du social et des deux autres domaines (fonctionnel et idéologique).

5.2. À l'interface du social et du fonctionnel : un fonctionnement affinitaire, informel, compliquant l'accès au réseau

Le fonctionnement affinitaire du réseau complique l'intégration des nouveaux venus : « quand les gens essaient de rentrer dans le Réseau ADES, c'est toujours compliqué, [...] rentrer [...] dans des endroits où c'est des relations assez informelles, mine de rien, ce n'est pas toujours facile » (Quentin, TLE-233). À l'interface du fonctionnel et du social, la construction du réseau sur des affinités sociales entraîne une faible formalisation des activités qui s'y déroulent (Jeanne, TLE-177) :

[...] c'est très informel et [...] tu n'as pas un truc formalisé [une procédure] où tu t'inscris spécialement aux trucs [aux activités], enfin tu vois parfois, il y a beaucoup de trucs qui se font dans l'informel, et donc c'est dur justement de prendre pied dedans.

Cette faible formalisation peut empêcher certain·e·s de « prendre pied » dans le réseau, c'est-à-dire de « s'installer », de « se fixer » dans ce collectif (CNRTL, 2012h). Or, comme le confirme Jeanne, « ce n'est pas si facile de s'intégrer » (Jeanne, TLE-177). Spécifiquement, cette organisation informelle peut empêcher d'accéder au réseau (c'est-à-dire d'y entrer) et de s'intégrer au réseau (c'est-à-dire de développer un sentiment d'appartenance vis-à-vis de sa communauté). Nous parlerons ici de l'accès, et consacrerons une section suivante à l'intégration (cf. infra, 5.3).

Concernant l'accès au réseau, un exemple de difficulté nous est raconté par Maxime, qui cherchait à rejoindre le groupe solidarité migrants, mais ne connaissait pas « directement » les gens du réseau : « je connaissais un peu de vue, mais je n'avais pas de potes dedans ». Du coup, il tente d'établir le contact via Facebook, sans succès : « je n'ai jamais vraiment eu de réponse ». C'est en participant à une manifestation qu'il y parvient. Il y croise « la sœur d'un pote », et sait qu'elle est impliquée dans ce groupe. De ce fait, il lui signale son intérêt pour le groupe, ce qui lui permet d'obtenir les informations nécessaires à sa participation : « on m'a dit quand il y avait la prochaine réunion et, du coup, j'ai pu me ramener à ce moment-là » (Maxime, TLE-269). Nous comprenons que l'accès au réseau peut être difficile, sans avoir de contacts qui y sont intégrés, et sans passer par une séance d'information, comme d'autres ont pu le faire.

Continuant son récit, Maxime nous explique qu'il a ensuite rejoint le groupe action. Comme vu précédemment (cf. supra, 3.1.1), son passage du groupe solidarité migrants à A² est facilité par les liens sociaux qu'il a établis au sein du premier groupe avec des membres qui sont également investis dans le second. Bien que possédant des contacts préalables, ce passage d'un groupe à

l'autre ne se passe pas sans surprises. À ce propos, Maxime nous explique l'étrange expérience qu'il a vécue (Maxime, TLE-268) :

Et alors là, il y a eu un truc un peu chelou parce que, du coup, j'ai manifesté mon envie de rentrer dans le groupe [A²], et puis on m'a dit « Alors ça serait peut-être bien que tu causes un peu aux gens, etc. ». Du coup j'ai commencé par faire une espèce de tour [pour rencontrer les membres d'A²], et puis en cours de route, on m'a dit : « mec, en vrai, c'est bon, on s'en tape, ramène-toi, on te connaît, c'est bon ! ». Donc, au début, il y a une tentative de – je ne sais pas – appliquer une méthode, et qui finalement est plus ou moins tombée à l'eau pour qu'un truc plus informel prenne place, enfin, la remplace. Puis après, j'ai été tenu au courant quand il y avait des réunions, j'allais en réunion et du coup j'ai pu participer aux actions. En fait je pense que j'avais déjà participé à des actions avant, mais pas en temps qu'organisateur.

Nous voyons ici, encore une fois, l'importance d'avoir des liens sociaux avec les membres du groupe (« on te connaît, c'est bon », « j'avais déjà participé à des actions avant »). Après avoir tenté d'appliquer une méthode de recrutement plus formelle, les membres du groupe A² se ravisent et retournent à un recrutement informel et affinitaire.

5.2.1. À l'interface du social et du fonctionnel : A², un fonctionnement facilitant la confiance

L'accueil particulier réservé à Maxime s'explique par le fait qu'A² est un groupe affinitaire. De ce fait, les membres portent une grande attention à maintenir une bonne cohésion et une confiance entre eux (Hélène, TLE-107) :

[...] comme on fait des actions parfois super stressantes ensemble, qui demandent une grosse implication et tout ça, pour nous, c'était super important de bien se connaître, d'être au courant des limites de chacun, [...] on ne fait pas de l'action directe comme ça, en claquant des mains avec des inconnus.

Or, pour maintenir une forte cohésion et faciliter la confiance, le groupe action a volontairement limité l'intégration de nouvelles recrues : « pendant tout un moment, on était très fermés [...] on était full, on avait plein d'énergie, [etc.], donc c'était trop bien » (Hélène, TLE-107). Les personnes intéressées par le groupe ne pouvaient pas directement le rejoindre, mais elles étaient considérées comme faisant partie du « second cercle » du groupe et conviées à participer à leurs actions, sans intervenir dans l'organisation. Puis, le groupe a ressenti le besoin d'accueillir de nouvelles personnes (Hélène, TLE-107-108) :

[...] ça s'est fait par affinité. Il y a des gens qui étaient fort impliqués dans le réseau ADES, ils avaient déjà fait quelques actions avec nous, ils étaient cools, et nous on avait besoin de gens [...]. Ça ne s'est pas fait très formellement, on va dire.

L'accueil réservé à Maxime est le fruit de cette transition d'un groupe affinitaire fermé à son ouverture partielle. Ce passage a entraîné des discussions en interne (« on en a discuté pendant des heures »), car les membres étaient émotionnellement attachés à leur groupe : « c'est un peu un processus psychologique, on était fort attaché à notre groupe, en tant que groupe, [...] mais

voilà, on prend aussi chacun un peu des chemins [différents] et donc ça a vraiment du sens de renouveler le groupe » (Hélène, TLE-108). Avec Maxime, les membres testent une nouvelle manière de fonctionner, qu'ils ont esquissée lors d'une réunion structurelle (O1).

Au cours de cette réunion, ils réfléchissent aux qualités qu'ils recherchent chez leurs nouvelles recrues. D'un point de vue fonctionnel, ils s'accordent sur leur capacité à accueillir tant des personnes possédant de bonnes compétences en action directe non-violente que d'autres moins compétentes, car ils estiment avoir développé assez de compétences de leur côté à travers leurs pratiques. D'un point de vue idéologique, ils se demandent si ces personnes doivent partager la même « vision » que les membres. À l'interface des domaines idéologique et fonctionnel, ils se disent que si les nouveaux venus partagent cette vision idéologique commune, ils peuvent « débarquer un peu plus » du point de vue fonctionnel. Enfin, d'un point de vue social, ils insistent sur la nécessité d'avoir confiance en ces nouvelles recrues, au vu des situations qu'ils vont rencontrer en action.

Ils mentionnent alors deux possibilités de recrutement. La première est de coopter des « électrons libres », c'est-à-dire des personnes proches, qu'ils connaissent. À leurs yeux, cette solution est rassurante, car elle donne une certaine garantie vis-à-vis de la confiance recherchée. Cependant, c'est aussi une trahison envers les personnes du second cercle, à qui il a été dit que le groupe n'accueillait pas de nouveaux membres. L'autre possibilité est d'envoyer un e-mail aux membres du second cercle afin de leur indiquer qu'A² recherche de nouveaux membres, puis d'aller boire un verre avec les volontaires pour voir si cette confiance peut être créée. La procédure mise en place pour Maxime nous semble osciller entre ces deux possibilités, passant d'une procédure formelle – proche de la seconde – à de l'informel – proche de la première.

Cette tension entre ouverture et fermeture est également présente à l'échelle du Réseau ADES dans son ensemble, bien que quelque peu différente de chez A². Elle révèle des tensions à l'échelle du collectif.

5.3. À l'interface du social, de l'idéologique et du fonctionnel : des « codes » compliquant l'intégration dans le réseau

Comme vu précédemment, le Réseau ADES fonctionne différemment du groupe action, puisqu'il a toujours affiché une volonté d'ouverture à de nouveaux membres. De ce fait, une partie de la problématique de l'inclusion de nouveaux membres ne découle pas uniquement de leur capacité d'accéder au réseau, mais de s'y intégrer. À ce propos, les membres du réseau se questionnent, comme ceux du groupe action, sur la façon de s'ouvrir aux nouveaux venus et de faciliter l'accès au réseau (nous y reviendrons). Comme en témoigne Benjamin, ces questionnements – et l'impression d'un réseau trop fermé – nourrissent une forme d'autocritique dans le collectif (Benjamin, TLE-18) :

Je trouve qu'il y a beaucoup de gens qui s'autocritiquent en mode « on est vraiment fort fermés entre nous ». Et c'est peut-être en partie vrai, parce qu'il y a beaucoup de codes culturels, des codes de vécu, parce que l'organisation a déjà fait beaucoup de

trucs forts ensemble. Mais l'attitude est quand même assez accueillante, même si ça reste « blanc bourgeois ».

Le manque de diversité du réseau, où des profils similaires se rencontrent (ici, qualifiés de « blanc bourgeois »), est vu comme un indice de fermeture du réseau, ou d'un problème d'ouverture. Cette fermeture est causée par l'existence de « codes culturels, de vécu », partagés au sein du réseau et forgés au fil de l'histoire de l'organisation (les membres ayant « fait beaucoup de trucs forts ensemble »), qui compliquent l'intégration des nouveaux et nouvelles venu·e·s. Nous rapprochons ces « codes »²³⁶ du régime de compétence créé à travers l'histoire sociale d'apprentissage de la communauté théorisé par Wenger (cf. supra, 4.1).

Un premier ensemble de codes relève de ce que Benjamin appelle les « outils de communication [...] non-violente » (Benjamin, TLE-17). Marie les perçoit comme des « compétences, [...] des choses ultra importantes », sans lesquelles le réseau ne peut « fonctionner ». À ses yeux, il est important d'« [...] avoir des gens qui [...] ont des compétences en facilitation de réunion, cohésion de groupe, écoute active, des choses comme ça » (Marie, TLE-206). Maxime associe ces codes à son passage par Louvain-la-Neuve. Dans ce long extrait, il aborde à la fois les codes de communication non-violente et de facilitation de réunion, mais aussi les codes de la communication inclusive, relative aux questions de genre (Maxime, TLE-272) :

Maxime : [...] j'avais déjà un peu certains codes etc. Puis j'avais quand même des potes de potes, des frères et sœurs d'amis qui étaient là, etc. Et puis le côté « Louvain-la-Neuve », ça reste une ambiance, une façon de parler, des choses comme ça, qui font que je pense que, bien que ce n'était pas évident, je ne devais pas être le plus « handicapé » pour ça.

Lara : Et quand tu dis « certains codes », c'est quoi que tu veux dire par « certains codes » ?

Maxime : Moi, un truc qui m'avait marqué au début, c'était notamment dans la façon de s'exprimer, parce qu'il y a quand même cette envie d'ambiance et de comportement bienveillant. Ça n'a l'air de rien, mais ça demande quand même certaines adaptations. Par exemple, de faire attention à ne pas prendre trop de place au début, ça se voit assez fort je trouve, au début. Et puis, par exemple, le fait d'essayer de parler en mode inclusif – en termes de genre je veux dire – [...] peut-être que maintenant ça se normalise, mais en tout cas, à l'époque, je n'avais quand même pas entendu ça souvent. Donc il y a des fois où, vraiment, on voit qu'il y a un effort collectif. Ou bien même, d'autres codes, c'est dans la façon de faire les réunions. Après ça, parfois ils sont explicités, donc ça aide un petit peu, mais, par exemple, il y a des techniques pour se passer la parole ou des choses comme ça. [...] ça ne coule quand même pas de

²³⁶ La notion de « codes » est issue du vocabulaire des informateurs. Elle renvoie à l'acception suivante : « Ensemble de coutumes ou de règles parfois écrites, qu'il est convenu de respecter dans une matière, dans un domaine, dans un milieu donné. » (CNRTL, 2012b). Les utilisations ultérieures de cette notion renvoient donc à cette acception, et non à la notion de code – et aux processus de codage et de décodage – théorisés par Claude Shannon et Warren Weaver dans leur modèle de la communication.

source. Ou bien, par exemple, faire attention à l'alternance de prise de parole au niveau du genre ou des choses comme ça. [...] parfois, au début de la réunion, les gens disent le pronom qu'ils utilisent pour eux, donc est-ce qu'ils disent il ou elle, des choses comme ça. Ce n'est quand même pas encore tout à fait standard, du coup, il faut quand même le temps d'intégrer. Alors, il y a certaines de ces règles qui sont explicitées, par exemple le truc des doigts pour la prise de parole, ça, s'il y a des nouveaux, on va quand même souvent le verbaliser, mais il y a aussi tout un tas d'autres trucs, la façon de parler ou quoi qui vont être plus informels.

Lara : Du coup, on peut se demander « Waw, où est-ce que je tombe ? », si tu n'es pas...

Maxime : Oui, c'est ça. Et je pense que là ça peut être pas mal [...] C'est ça que je voulais dire par « handicapé » ou pas, mais il y a des gens qui vont déjà de base être plus familiers avec ces codes-là et d'autres pas, et je pense ça peut déjà pas mal jouer sur « Est-ce que la personne reviendra à la deuxième réunion ou pas ? ».

Au fil de cet extrait apparaît l'importance de ces codes au sein du processus d'intégration des nouveaux et nouvelles venu·e·s, car ils imprègnent les échanges tenus au sein du réseau, et particulièrement les réunions. Ces codes demandent une adaptation de la part des nouveaux venus, ce qui prend du temps, puisqu'ils ne relèvent pas du langage courant, standard (ce qui les rend « marquants »), et qu'ils sont pour la plupart peu explicités, à quelques exceptions près. De ce fait, être familier de certains de ces codes permet d'avoir un « handicap » en moins à surmonter pour s'intégrer ou, en le formulant de façon positive, constitue un avantage qui accroît la capacité d'intégration de l'individu.

Spécifiquement, comme nous l'avons évoqué précédemment (cf. supra, 4.3 et 5.1), certains savoirs collectifs semblent rattachés à l'expérience préalable de la plupart des membres au sein d'une même université. Les nouveaux venus n'étant pas passés par cette université peuvent alors avoir le sentiment de « débarquer » et « se sentir à la traine », face aux codes non explicités. Par conséquent, l'adoption de ces codes est non seulement le fruit d'un effort individuel d'apprentissage, mais aussi d'un effort collectif visant à faire régner une ambiance bienveillante au sein du mouvement.

Nous situons les codes de communication non-violente, inclusive, et de facilitation de réunion à l'interface du social, du fonctionnel et de l'idéologique. D'un point de vue social, ces codes visent non seulement à fluidifier la communication en réunion, mais également à construire un environnement bienveillant et respectueux de l'identité de chacun·e. D'un point de vue fonctionnel, ces codes comprennent des gestes pour fluidifier la communication en réunion (par exemple, des gestes pour dire qu'on est d'accord avec ce qui est dit, signaler son tour de parole, indiquer qu'il faut terminer le point), des routines dans le cadre des réunions (par exemple, donner la parole à chacun – en début et en fin de réunion – pour se présenter et dire son état d'esprit vis-à-vis de la réunion), mais aussi des artéfacts symboliques (par exemple, l'utilisation de la langue inclusive) visant à montrer son respect pour la diversité des identités en présence. Enfin, d'un point de vue idéologique, l'adoption de ces codes vise à incarner les idéaux

véhiculés par le mouvement, et à mettre en œuvre la société meilleure que ses membres visent à construire.

5.4. Domaine idéologique : un « consensus mou » compliquant l'intégration dans le réseau

Un autre ensemble de codes relève de l'orientation politique du mouvement. Celle-ci est implicite et s'est construite au fur et à mesure de l'histoire du Réseau ADES, dans la pratique (Tom, TLE-213) :

[...] on fait partie de groupes qui n'ont pas un programme politique ou une ligne politique qui est hyper claire et hyper établie et [...] on se retrouve plutôt autour de modalités d'actions (ou le fait juste de faire des choses ensemble quand on trouve qu'il y a des thématiques qui doivent être soulevées), ça fait qu'on n'a pas, on n'a jamais développé des grands corpus théoriques ou politiques de « OK, c'est quoi exactement la ligne [politique] ? ». Et donc c'est beaucoup des choses qui se développent dans la pratique [...].

De ce fait, cette orientation fait l'objet d'une forme de « consensus mou », et les lignes sont difficiles à identifier (Benjamin, TLE-18) :

[...] il y a beaucoup de non-dits sur la direction politique du réseau [...], on ne sait pas trop ce qui est bien dans les lignes et ce qui n'est pas dans les lignes, vu qu'il y a pas de lignes claires.

Ce consensus mou est parfois vu comme un problème, mais aussi comme un choix volontaire afin de garder le réseau ouvert, tout en étant cadré par la raison d'être, produite après cinq ans d'existence du réseau, et permettant de cadrer un peu les choses (Victor, TLE-257) :

C'est un truc qui est parfois reproché au réseau, c'est de dire « Oui, mais c'est parfois un peu mou, parce qu'il n'y a pas de ligne... ». [...] je crois, le réseau ne veut pas se donner une ligne [...] la raison d'être, ça, c'est la ligne que le réseau se donne. Mais il y a quand même une vraie volonté d'inclusivité.

Cette construction, au fur et à mesure, de façon informelle, et suivant un fonctionnement horizontal (où tous les membres façonnent le collectif), conduit à la création d'une orientation composite, parfois qualifiée de divergente (Benjamine, TLE-33-34) :

[...] c'est une réflexion je pense au niveau du réseau, mais même au niveau du groupe ANIM, parfois, il y a des sujets très divergents, et qui ne sont pas forcément très cohérents les uns avec les autres. Typiquement, [Marie], elle va adorer faire des trucs [sur l'] antispécisme [...]. Je vois bien que tous les trucs avec plus d'économie, [...] ou [sur l'] anticapitalisme, c'est plus [Quentin] et moi qui les portons. [François] va venir avec des trucs d'éducation. [Aurélien], elle va venir avec des trucs plus sur le bio et l'agriculture. Donc il y a déjà ce côté très divergent même au sein du groupe, [...] même au niveau de nos groupes, il n'y a pas de ligne éditoriale de ce qu'on va faire.

[...] je crois qu'il y a beaucoup d'autres organisations où ça, ce serait un problème, de dire « attends, ça part dans tous les sens, c'est n'importe quoi ».

Cependant, tout le monde n'est pas d'accord avec cette idée de « divergence ». Victor considère qu'il s'agit de sensibilités ou de profils différents au sein d'un même courant (TLE-256) :

[...] c'est marrant de voir le truc « orientations idéologiques divergentes » parce que moi je le vis bof comme ça. Je sais qu'il y a une grande sensibilité, mais globalement je vois quand même le réseau lié à un truc de gauche, avec une sensibilité de désobéissance civile, d'activisme, anticapitaliste, ... Et après ça va prendre différents types de... Enfin, tu as une diversité de profils et de sensibilités, mais sur le truc « divergents » je le vois mal.

Cette tendance de fond, située à gauche de l'échiquier politique et teintée d'anticapitalisme, est également reconnue par Benjamin : « on est tous un peu écolo, plutôt de gauche, plutôt anar' [anarchistes], plutôt ça » (Benjamin, TLE-38). Cependant, cette tendance ouvre la voie à une multiplicité de mise en application : « tous ces mots-là, c'est des mots vastes quoi, il y a plein de façons de l'ancrer à l'intérieur » (Benjamin, TLE-38).

L'orientation explicite reste très générale et c'est en participant, en connaissant ses membres, en discutant et en lisant des échanges sur Internet que l'individu maîtrise davantage les orientations politiques du mouvement. En témoigne la remarque de Tom à propos de sa facilité à s'exprimer au nom du mouvement (nous y reviendrons) : « je suis impliqué depuis assez longtemps, donc je maîtrise aussi assez bien l'ADN et nos lignes, ouais, de démarcations politiques » (Tom, TLE-212). Outre le fait de s'y impliquer longtemps, il s'agit également de discuter « en tête-à-tête » avec les autres membres pour comprendre l'hétérogénéité des points de vue en présence, et ne pas réduire le mouvement à l'image véhiculée, par exemple, sur Facebook ou par les membres les plus actifs (Maxime, TLE-279) :

[...] quand on va voir la bibliothèque ADES, quand on va voir les posts Facebook etc., ce n'est pas forcément un reflet correct de la totalité des membres. Parce qu'en fait il y a des membres beaucoup, beaucoup plus actifs qui vont aussi souvent être ceux qui sont les plus politisés, qui vont aussi plus impacter sur l'image que renvoie le réseau à l'extérieur, [...] peut-être qu'on va plus les écouter pendant la réunion et que du coup ça va se voir sur le communiqué de presse qui est pondu à la fin [de l'organisation d'une action]. Mais, après, quand on a plus des discussions en tête-à-tête, là, franchement, il y a quand même une hétérogénéité plus forte que ce que pourrait laisser entendre l'image extérieure du réseau, j'ai l'impression.

Face à ce mélange entre une tendance de fond relativement homogène, mais peu explicitée, et des mises en application divergentes, les nouveaux venus peuvent se sentir déroutés (Tom, TLE-213) :

[...] le fait qu'il y a certains flous et que, en tout cas au début surtout, ça peut je pense être assez déroutant de ne pas savoir exactement toute l'histoire qu'il y a derrière et donc toutes ces choses qui ont défini malgré tout quand même certaines orientations.

Ce consensus mou est vu comme un frein à l'intégration des nouveaux et nouvelles, car ces derniers peuvent avoir l'impression inverse, et penser que les orientations politiques sont clairement définies – voire définies de façon assez radicale – sans pour autant arriver à les identifier (Benjamin, TLE-18) :

[...] je pense que ça peut freiner les gens [...] ça peut faire peur à des gens qui ne savent pas trop où ils en sont, de se dire « oula eh, ces gens ils ont l'air d'avoir des idées bien claires, mais je ne vois pas vraiment lesquelles c'est ». Ça je pense que ça peut être un gros frein pour beaucoup de gens. Et même pour moi, je trouve que ça m'a pris un peu de temps au début pour être à l'aise, de me rendre compte que tout le monde n'avait pas forcément des idées bien arrêtées et qu'il ne fallait pas trop se prendre la tête. Perso, je vis avec des gens [...] hyper motivés, hyper à fond sur leur idéologie, sur ce qu'ils font, sur l'action politique à mener, sur qui est bon et qui est mauvais en politique, et quand tu n'es pas à fond dedans, comme je n'étais pas à fond, ça peut faire un peu peur.

Comme nous en discussions précédemment (cf. supra, 2.2.1), la méconnaissance provoque l'inconfort (être moins à l'aise). Il faut du temps aux nouveaux et nouvelles pour constater l'hétérogénéité des opinions présentes au sein mouvement, et comprendre que tous les membres n'ont pas forcément les « idées bien arrêtées » et ne sont pas « à fond sur leur idéologie ». Face à ces questions, Benjamin choisit finalement de ne pas « trop se prendre la tête ».

Sur le plus long terme, le témoignage de Jeanne permet de souligner la relation complexe qu'entretiennent ce consensus mou et le développement du sentiment d'appartenance (Jeanne, TLE-176) :

[...] à ADES [la communauté] est assez floue, tu vois [...], il y a beaucoup de gens [...] qui sont dans ADES, mais qui [...] gravitent autour d'ADES, [qui] sont dans certains groupes, mais qui ne se disent pas membre du réseau ADES. Et même moi j'ai parfois du mal à le dire parce qu'en fait il y a tellement d'orientations politiques aussi un peu divergentes que tu ne sais pas très bien ce que ça veut dire non plus d'être membre du réseau ADES. Il y a un ADN commun, une charte, [...] mais ça reste très large [...]. Mais bon, moi, je me sens quand même membre du réseau ADES globalement, même si ce n'est pas super fort.

Le flou entourant l'orientation politique du Réseau ADES (ou son « ADN commun [...] très large ») empêche certains de se considérer avec assurance comme membre de ce dernier. De plus, ce consensus mou est parfois vécu comme « un peu ostracisant » (Benjamin, TLE-23) :

[...] effectivement, il y a cette espèce de consensus mou que, pour l'instant, [...] c'est bien de dire : « c'est OK d'être violent, les autres, vous devez les soutenir ». Mais ce n'est pas clair et c'est parfois un peu ostracisant pour ceux qui pensent différemment.

Nous le comprenons, le nouveau venu a besoin de s'investir et d'échanger avec les membres du Réseau ADES pour s'apercevoir qu'il existe non seulement une tendance de fond dans la communauté, mais aussi des orientations individuelles plus composites et des mises en application parfois divergentes. Ce faisant, l'individu comprend que ces orientations politiques ne sont pas définies de façon claire et homogène. À court et à long termes, le caractère implicite de ces orientations complique la compréhension de l'entreprise commune, et donc sa négociation. À court terme, les nouveaux venus peuvent être déroutés par le manque de clarté l'entourant, être mal à l'aise, voire se faire une image erronée – et figée – de ces orientations. À long terme, ce flou peut interférer avec le sentiment d'appartenance au mouvement : sans pouvoir situer l'idéologie, l'individu ne peut pas y adhérer avec assurance.

Ce consensus mou – idéologique – entraîne également des conséquences sociales et fonctionnelles. D'un point de vue social, il influence l'engagement mutuel des membres et spécifiquement la capacité des nouveaux venus – et parfois de membres plus anciens – à s'identifier aux autres membres de la communauté et à se considérer comme un membre de celle-ci. Comme nous l'avons vu, alors que certains anciens très investis maîtrisent l'histoire du mouvement et ses orientations politiques implicites, d'autres membres – plus récemment arrivés, moins impliqués ou n'appliquant pas la stratégie du lâcher-prise – voient leur intégration au réseau compliquée, et peuvent ressentir un certain malaise, car ils n'identifient pas, ou seulement de façon floue, ces orientations. D'un point de vue fonctionnel, ce consensus mou complique l'utilisation des artefacts symboliques (mots, concepts, ...) renvoyant à l'orientation politique individuelle ou collective, et leur réification (en artefacts matériels). De ce fait, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, le partage et la production de contenus idéologiques est un exercice redouté par certains membres (cf. chapitre 8). Il conduit parfois à une forme d'autocensure, lorsque l'individu estime qu'il pense « différemment » de la majorité.

5.5. À l'interface du fonctionnel et du social : connaître les outils et se sentir légitime de les utiliser

À côté des codes de communication et de l'orientation politique du mouvement, le nouveau venu doit comprendre par où passent les informations liées à l'organisation interne des groupes et du réseau, découvrir l'existence des divers outils (la plateforme de stockage et de partage de fichiers, le formulaire de réservation des salles, l'agenda partagé) et canaux de communication (les *mailing lists*, le groupe Facebook interne, la *newsletter*). Il doit également savoir qui solliciter pour accéder à ces outils et être ajouté à ces canaux. Enfin, il doit savoir comment les utiliser. Ces découvertes peuvent s'avérer difficiles, au vu de la multiplicité des médias dédiés aux communications internes et du fonctionnement informel du réseau. Comme en témoigne Victor (TLE-257) :

L'aspect fonctionnel, il a toujours été un peu branlant. Il y a des moments plus ou moins OK [...] où on cadrerait un peu les choses, et il y a des moments où c'était un peu la foire. Ça, je crois que c'est le propre d'un groupe qui, justement, n'est pas trop dans une logique d'institutionnalisation, mais qui laisse aussi une autonomie aux membres.

La faible logique d'institutionnalisation du réseau entraîne un certain foisonnement du point de vue technologique. De plus, elle représente un obstacle pour les nouveaux venus : « j'ai eu l'impression que l'info [...] n'arrivait pas facilement aux nouveaux de "comment arriver sur ce drive, comment utiliser ces outils", etc. » (Marie, TLE-188). Lorsqu'ils comprennent que ce fonctionnement peu institutionnalisé complexifie l'intégration des nouveaux venus, les membres décident de mettre en place une formation leur étant destinée (Benjamin, TLE-19) :

[...] on s'est rendu compte qu'effectivement, on ne disait pas aux gens « telle mailing list, telle personne, tel groupe Facebook [...] ou Framateam ou quoi ». Et maintenant, c'est le but de la formation dont je te parle de dire que c'est par-là que le cours de l'information passe : « ce canal-là il est là pour ça, il y a ces mailing lists s'il faut, la réservation de salles c'est comme ça qu'on fait ».

Dans la négociation entre fonctionnement informel et institutionnalisation (cf. supra, 4.2), certaines décisions vont donc dans le sens de l'institutionnalisation, afin de faciliter l'intégration des nouvelles recrues. Spécifiquement, la formation dédiée aux nouveaux venus abordera les codes de communication et les outils utilisés au sein du réseau (Benjamin, TLE-16-17) :

Maintenant, il y a plus de soin fait [à l'accueil des nouveaux] où, chaque année, il va y avoir des formations sur les pratiques du réseau, des communications, comme les codes qu'on utilise en réunion pour communiquer et aussi quels outils on utilise. [...] Et ça, je trouve que ça marche pas mal pour mettre les gens plus à l'aise, parce qu'il y a plein de codes culturels implicites [...]

Cette formation vise à mettre les nouveaux venus plus à l'aise, en clarifiant certaines pratiques jusqu'ici relevant de « codes culturels implicites ».

Cette aisance dépend tant de l'outil (plus ou moins facile à utiliser) que de la personne (plus ou moins compétente). Une certaine concordance peut être trouvée dans ce doublé : plus la personne se sent compétente vis-à-vis de la technologie, plus elle trouve que les outils sont faciles à utiliser ; à l'opposé, moins elle se sent compétente, moins elle trouve ces outils faciles. Par exemple, Jeanne s'estime « un peu débrouillarde » avec la technologie (Jeanne, TLE-168) et trouve les outils « faciles à utiliser » (Jeanne, TLE-167). Par contre, Marie déclare avoir « du mal » avec la technologie (Marie, TLE-191), voire se dit « très nulle » (Marie, TLE-189), et explique avoir « mis du temps à comprendre comment ça fonctionnait, où trouver les infos, etc. » (Marie, TLE-188). Similairement, vis-à-vis de la plateforme de stockage et de partage de fichiers – ou *drive* – utilisée par le Réseau ADES, Jeanne le trouve « quand même assez bien rangé » (TLE-168) alors que Marie ne le trouve « pas super en ordre » (TLE-188).

Expliquant plus avant son utilisation du drive, Jeanne considère avec indulgence le temps qui lui est nécessaire pour apprivoiser les outils collectifs (Jeanne, TLE-168) :

[...] ce qui est un peu dur parfois, avec ces outils collectifs, c'est que [...] si tu n'y vas pas souvent, comme c'est pas toi qui l'a vraiment fait, tu mets quand même du temps à t'y retrouver un peu, et tu dois ouvrir beaucoup de documents. [...] c'est un peu le problème quand il y a énormément de monde sur un même outil, [...] il y a peut-être 5% que tu t'es vraiment approprié parce que t'y as participé, et tout le reste [...] c'est d'autres gens qui ont posté des trucs [...].

Elle ne situe pas la complexité dans l'outil-même, ni dans son propre manque de savoirs et de compétences, mais dans le contexte d'utilisation de cet outil. S'approprier un outil façonné par un grand nombre de personnes prend du temps, et demande de s'y confronter fréquemment (car les modifications arrivent rapidement). De plus, la compréhension de l'outil ne peut être que limitée à sa propre utilisation, aux parties auxquelles l'individu contribue.

Bien que Jeanne trouve les outils « assez bien fait[s] », le manque d'accompagnement (ou de « vulgarisation ») dans la découverte des outils empêche leur appropriation (Jeanne, TLE-167-168) :

Il y a quand même un truc où ça a toujours été, pas un souci, mais un truc sur lequel on travaillait, de vulgariser justement ces outils de communication. Ce n'est pas toujours facile. Alors que je trouve que c'est assez bien fait, et que c'est fait pour que ce soit assez facile, mais que finalement ce n'est pas si facile à ce que les gens se les approprient.

Cette observation rencontre le témoignage de Quentin qui note qu'à son arrivée, il ne savait pas s'il pouvait légitimement se saisir de tous les outils (Quentin, TLE -232) :

Il y aussi la partie, au début, où tu ne sais pas si tu es légitime. Tu viens d'arriver et tu ne sais pas de quoi [...] tu peux t'emparer, [...] ce qu'il faut laisser un peu sur le côté pour l'instant.

Encore une fois, nous comprenons que le fonctionnement informel du réseau (dont le manque d'accompagnement dans la découverte des outils) demande aux individus de faire preuve d'autonomie (ou « d'empowerment » comme Jeanne le dit), mais aussi de curiosité (Jeanne, TLE-167) :

[...] ça demande un peu d'empowerment parce que c'est des outils, à la fois qui sont faciles à utiliser, mais à la fois tu dois un peu aller checker dans le drive, trouver le bon document qui t'explique comment réserver une salle [...] et donc, genre moi, réserver des salles, je l'ai fait pour la première fois il y a un an.

Pour apprendre, il faut être autonome et curieux, aller voir par soi-même les différents outils et « fouiller un peu » pour en comprendre le fonctionnement (Jeanne, TLE-168). Cependant, les

automatismes des membres plus anciens peuvent faire obstacle à l'apprentissage des nouveaux venus (Jeanne, TLE-168) :

Lara : Et toi, c'est quoi qui t'as posé souci pour t'approprier ça ?

Jeanne : Je crois que c'est que tu dois aller voir par toi-même et qu'il y a toujours dans le groupe des personnes qui gèrent super bien les outils et donc, spontanément, [...] allaient dire : « ah ben oui, je le fais en direct, je réserve la salle » [...]. Du coup, ça peut mettre très longtemps à ce que la première occasion où c'est toi qui dois réserver la salle se présente. Tu ne prends pas [...] l'initiative de dire « ben non, je vais le faire », c'est pas directement « c'est moi qui vais le faire comme ça j'apprends » [...] il y a certains outils comme ça où c'est des automatismes, les personnes qui savent les utiliser vont direct le faire en réunion, et [...] le savoir ne se transmet pas spécialement. Et parce que, [pour] moi, ce n'est pas vraiment un souci d'aller voir par moi-même, ce n'est pas un truc qui me fait peur de devoir aller ouvrir une page web pour chercher un peu l'info par moi-même [...]. Si les autres le font facilement, je ne vais peut-être pas non plus me bouger le cul pour pouvoir le faire.

Le témoignage de Jeanne permet de souligner une double nécessité : d'un point de vue contextuel, il s'agit d'avoir l'opportunité d'aller voir par soi-même comment l'outil fonctionne (ici, se dessine une forme de légitimité par les faits : les personnes compétentes sont absentes, il faut s'en charger à leur place) ; d'un point de vue individuel, il faut être autonome et curieux, et ne pas avoir peur de le faire (c'est-à-dire avoir une certaine confiance en ses propres compétences). À côté de cela, disposer de contacts pouvant expliquer le fonctionnement de ces outils aide également à se lancer (Jeanne, TLE-168) :

Lara : OK. Et du coup, c'est comment que t'as surmonté ce truc de le faire par toi-même ? Enfin, comment est-ce que tu l'as fait, il y a un an ? Pourquoi ?

Jeanne : [...] du coup je devais réserver la salle pour des réunions où il n'y avait pas les quelques personnes qui savent, qui le font d'habitude. Et comment j'avais fait ? J'avais demandé à quelqu'un qui savait le faire.

Lara : Oui, donc, quelqu'un qui avait plus d'ancienneté ou qui avait... ?

Jeanne : Oui, ou je sais plus, peut-être j'avais croisé soit [Hélène], soit [Tom] et, dans une discussion informelle, je leur ai dit « ah et comment il faut faire ? », voilà. Mais j'aurais pu aussi aller voir sur le drive, c'est parce que ça s'est présenté comme ça je crois.

Ces codes nous apparaissent liés aux « privilèges de l'ancienneté et de l'information » dont jouissent les membres centraux, abordés par Fanny (cf. supra, 2.4.1). De ce fait, se sentir proche des membres qui possèdent beaucoup de savoirs et compétences vis-à-vis du mouvement permet de faire plus facilement appel à eux, et de développer à son tour ces savoirs et

compétences. C'est d'ailleurs vers eux que se tournent les membres moins expérimentés, lorsqu'ils ne savent pas comment faire quelque chose, comme en témoigne Marie (TLE-197) :

[...] je parlais des personnes piliers-références que tout le monde contacte quand on a un souci, et je pense que c'est elle [Fanny] qui m'avait renvoyé, par exemple, pour tout ce qui est agenda, [...] vers le drive, le fichier qui est sur le drive où on explique comment avoir accès à l'agenda du Réseau ADES. Donc ça, c'était pas mal, [...] j'avais accès au drive aussi, ce qui était un peu « d'une pierre, deux coups ». Et [...] une fois que c'était débloqué, très bien, c'est débloqué, je suis dans la place.

Nous le comprenons, les échanges avec ces membres intégrés sont importants dans la formation des nouveaux venus. Ici, nous voyons qu'un seul échange avec une personne centrale permet à Marie de résoudre des questions à la fois d'utilisation de l'agenda et d'accès au drive du réseau. Le témoignage de Maxime confirme cette dynamique sociale, interpersonnelle, entourant l'apprentissage des outils (Maxime, TLE-273) :

J'ai l'impression que pour savoir à qui m'adresser, etc., c'était un peu plus, une fois que tu rentres, une fois que tu as déjà participé à une première réunion, là, tu vois un peu qui s'occupe de quoi, etc. Il y a plusieurs trucs, si tu vois qu'une personne a été désignée responsable d'une certaine chose, c'est déjà une indication. Mais j'ai l'impression qu'en général, c'est plus que l'on remarque assez vite qui connaît bien le truc et qui est « le grand habitué ». Et du coup, on sait que, si on a un doute, c'est vers cette personne-là qu'on ira. Et puis après, pour les trucs plus pragmatiques, comme savoir comment on fait pour réserver une salle, ou pour envoyer un mail au groupe [pour] avoir accès aux mailing lists des groupes, des trucs comme ça, c'est plus « sur le tas » je dirais. Même si je pense qu'il y a des indications un peu sur le drive, mais en pratique, en tout cas personnellement, je ne crois pas que j'ai vraiment appris par ce moyen-là.

Dans cet extrait, Maxime identifie deux stratégies d'apprentissage. D'une part, à travers sa participation aux réunions, le nouveau venu identifie des personnes « qui s'y connaissent bien » et qu'il pourra solliciter en cas de besoin. Le titre de « responsable » est vu comme une indication d'expertise, mais que c'est davantage le ressenti, le vécu, qui prime dans l'identification de personnes qui apparaissent habituées et investies. D'autre part, l'autre option est l'apprentissage « sur le tas », où le nouveau venu explore les outils et canaux par lui-même, en faisant preuve d'autonomie et de curiosité. Cette forme d'autonomie « curieuse » n'est pas totalement alignée avec celle détaillée précédemment, relative à la capacité à porter des projets. Ici, au croisement de l'autonomie et de la curiosité, se dessine la capacité à apprendre par soi-même et à développer ses propres compétences.

Comme nous l'avons vu dans le témoignage de Jeanne, l'individu opte pour l'une ou l'autre stratégie suivant les opportunités qui se présentent : « [...] dans une discussion informelle, je leur ai dit "ah et comment il faut faire ?", voilà. Mais j'aurais pu aussi aller voir sur le drive, c'est parce que ça s'est présenté comme ça » (Jeanne, TLE-168). Cependant, lorsque le niveau

de difficulté de l'outil est trop élevé, l'individu a besoin d'un accompagnement interpersonnel (Maxime, TLE-273) :

Maxime : [...] Par contre, les mailing lists, j'avoue que je galère. J'ai encore demandé aujourd'hui pour que quelqu'un ajoute quelqu'un d'autre, parce que je ne sais pas trop comment on faisait.

Lara : Et c'est comment que tu as choisi la personne à qui tu allais demander, pour la mailing list, pour t'aider ?

Maxime : Là, en l'occurrence c'était [...] Déjà, quelqu'un que je savais qu'il était très... Enfin, c'était [Tom]. Je sais qu'il est particulièrement dedans. Et là, en l'occurrence, il a envoyé un mail, il avait oublié de mettre quelqu'un. Du coup, je lui ai juste répondu : « Est-ce que tu peux ajouter machin-chose ? ». Enfin voilà, là, ça se prêtait assez bien. Et puis même pour les réunions, c'est lui qui s'occupait de ça. J'avais entendu aux premières réunions que c'était lui qui s'était occupé de faire les mailing lists pour les différents groupes, donc ça se mettait bien pour que je lui demande à lui.

De son côté, Tom confirme qu'il est souvent sollicité pour les questions techniques complexes, relatives à des outils qu'il maîtrise bien, mais aussi vis-à-vis d'outils plus simples d'utilisation (Tom, TLE-228-229) :

Lara : Et toi, ça t'arrive souvent que des personnes plus à l'intérieur du réseau te sollicitent pour avoir des réponses sur comment ça fonctionne (le Google Drive) ?

Tom : Oui, ça m'arrive régulièrement, oui.

Lara : Parce que je sais bien qu'il y en avait, des nouveaux [...] qui avaient eu du mal à trouver comment ça fonctionnait [...] les outils du réseau, le formulaire de réservation des salles, le drive, le groupe Facebook interne. Toi, c'est toutes des choses que tu maîtrises bien, non ?

Tom : Oui, tout à fait. Oui, je crois que je dois faire partie des gens dans le réseau qui les maîtrisent le mieux.

Lara : Oui, et du coup, tu reçois pas mal de questions par rapport à ça ? Enfin, les gens te sollicitent par rapport à ça ?

Tom : Oui, notamment sur certains outils spécifiques qui ne sont pas les plus utilisés, mais c'est un peu plus technique, la création de newsletter, l'actualisation, certains trucs comme ça, où [...] on est quelques-uns à vraiment maîtriser la technicité derrière. Et puis oui parfois juste pour des choses plus basiques aussi, même si là comme il y a plus des gens qui maîtrisent les outils de base, c'est plus réparti.

Concernant sa maîtrise des outils « plus techniques », Tom précise (Tom, TLE-229) :

[...] c'est des compétences que j'ai acquises au fur et à mesure, en développant des actions où il fallait des outils pour répondre à l'organisation. Donc je me suis un peu formé, enfin auto-formé en apprenant à maîtriser ces quelques trucs.

Une nouvelle fois, nous voyons surgir l'importance de la capacité à apprendre par soi-même. De plus, cet autoapprentissage intervient dans un contexte où les compétences apprises sont vues comme nécessaires à la poursuite des activités du réseau.

5.6. Des savoirs et des compétences relevant de trois domaines entremêlés : synthèse

Dans cette section, nous avons approfondi la question des savoirs et compétences développées par les nouveaux et nouvelles venu·e·s au sein du Réseau ADES. Ces savoirs et compétences sont à l'interface des domaines : social, idéologique et fonctionnel.

D'un point de vue social, les liens interpersonnels établis avec des membres investis facilitent l'accès au réseau ; tandis que l'absence de liens préalables complique cet accès. Les liens amicaux contribuent à l'assurance et à l'aisance. À l'opposé, en l'absence de liens, l'individu a l'impression de « débarquer » (malaise), ou doit mobiliser une énergie supplémentaire pour s'intégrer. Cette opposition entre aise et malaise, et entre intégration facile (logique) et difficile (énergivore), s'explique à l'interface des trois domaines de savoirs et de compétences.

À l'interface des domaines social et fonctionnel, ces liens sociaux facilitent l'accès au réseau (savoir comment le rejoindre). Dans le groupe action, les liens préexistants sont également le gage d'une confiance entre membres, nécessaire à l'organisation d'actions directes non-violentes (qui demandent une prise de risque collective et génèrent du stress).

À l'interface des trois domaines, le répertoire du réseau comporte des artéfacts de communication non-violente, inclusive, et visant la facilitation de réunions. Ces artéfacts imprègnent les échanges, et sont peu explicités. Plus l'individu développe sa connaissance du répertoire (via ses échanges avec des amis déjà intégrés, ou une expérience au sein d'un groupe mobilisant les mêmes artéfacts), plus il a de facilité dans ses échanges et dans la compréhension des échanges des autres membres. De plus, en mobilisant ce répertoire, l'individu affiche son appartenance au réseau et incarne les idéaux qui y sont véhiculés.

D'un point de vue idéologique, l'orientation politique du réseau est floue : elle se scinde entre une tendance de fond commune, différentes sensibilités individuelles et de multiples façons d'agir vis-à-vis de ces sensibilités. C'est en s'impliquant et en discutant avec les autres membres que l'individu découvre cette réalité multiple, et comprend que les orientations politiques des membres du Réseau ADES ne sont pas uniformes et figées. Cependant, le flou entourant ces orientations peut provoquer l'inconfort et empêcher une adhésion assurée au mouvement.

À l'interface du fonctionnel et du social, l'intégration passe par la découverte des canaux de communication et des outils d'organisation internes. Au-delà des caractéristiques des canaux et outils (qui sont plus ou moins familiers, et dont certains sont reconnus comme étant d'un niveau de complexité technique plus élevé), les caractéristiques de l'individu et le contexte jouent un grand rôle dans cette découverte. Concernant le contexte, avoir des opportunités d'utiliser ces

outils et canaux (p. ex., en organisant une activité ou une action), et connaître des membres susceptibles de fournir les accès nécessaires ainsi que des explications (voire bénéficier d'une formation), facilitent le développement des savoirs et compétences liées aux outils et canaux. Concernant l'individu, chacun se sent plus ou moins compétent face à la technologie, et fait ou non preuve d'une autonomie « curieuse », c'est-à-dire d'une capacité d'exploration de ces outils et canaux et d'une capacité d'apprentissage « sur le tas », par soi-même. La capacité à porter ses propres projets (autonomie « porteuse ») facilite cette capacité d'autoapprentissage (autonomie « curieuse »), car s'engager dans une activité ou une action donne une forme de légitimité (externe) au développement de savoirs et compétences fonctionnelles nécessaires à ce qui est entrepris.

Nous le comprenons, le développement de savoirs et compétences des trois domaines se jouent à l'interface de processus sociaux et individuels. Les individus « savants » et compétents se mettent plus facilement en action, car ils questionnent moins leur appartenance au réseau et leur légitimité vis-à-vis de celui-ci. Les savoirs et compétences déjà développées leur confèrent une forme d'assurance, servant de base à l'autoapprentissage. La discussion avec d'autres membres est également un support d'apprentissage.

Notons qu'une boucle vertueuse se joue lors de la mise en action, car c'est à travers elle que l'individu développe davantage de savoirs et de compétences liées au réseau, leur permettant de développer leurs sentiments d'appartenance et de légitimité, qui facilite la mise en action (et ainsi de suite). Dans cette boucle, la capacité à porter ses propres projets et la capacité d'autoapprentissage sont des caractéristiques individuelles qui facilitent l'intégration. Du point de vue social, l'explicitation de certains artefacts matériels ou symboliques, voire l'institutionnalisation de cette explication (p.ex., à travers une formation), sont également vues comme facilitantes.

6. Conclusion : être (re)connu et devenir un membre central

Le chapitre qui se clôture concerne l'intégration et l'investissement des jeunes adultes au sein du Réseau ADES dans son ensemble et de groupes spécifiques (parmi lesquels le groupe animation et le groupe action). Rappelons d'abord les découvertes faites dans chaque section avant de proposer une lecture transversale de certains éléments, aboutissant à la question de la reconnaissance sociale et au fait de devenir un membre central.

Dans la première section du texte, nous avons abordé les procédures institutionnalisées, soulignant la double volonté, au sein du Réseau ADES, de s'ouvrir aux nouveaux membres et de ne pas différencier les statuts entre les nouveaux venus et les membres expérimentés. Cette volonté est ancienne, et perdure encore aujourd'hui. Cependant, nous avons compris au fil du chapitre que ces « projections positives », ainsi que l'accueil et la bienveillance qui règnent au sein du réseau, ne permettent pas à tout un chacun de s'intégrer dans ce dernier.

Dans la deuxième section, nous avons défini l'intégration comme un état qui varie en intensité. D'une part, nous avons découvert que le sentiment d'appartenance d'un individu change suivant ses propres expériences individuelles (à savoir, son degré d'investissement, comme graviter ou

s'investir, et l'étendue de cet investissement, dans un ou plusieurs groupes). D'autre part, ce sentiment est également fonction des hiérarchies informelles interindividuelles qui structurent ces expériences individuelles. Ces hiérarchies touchent à la position symbolique et informationnelle des différents groupes du réseau, dont certains apparaissent plus centraux que d'autres, et la position symbolique et informationnelle des individus, dont certains sont vus comme des piliers du réseau.

Dans la troisième section, nous avons vu que l'intégration est également un processus. Spécifiquement, cette section a mis en lumière la nature dynamique de ce processus, qui amène l'individu à se mouvoir au sein du Réseau ADES (mouvements internes) et dans le milieu militant plus étendus (mouvements externes). L'intégration de l'individu dans l'un ou l'autre groupe découle de trois types d'expérience (énumérés sans volonté de hiérarchisation). D'abord, elle découle des rencontres qu'il fait avec des personnes engagées, y compris lorsqu'il explore la communauté étendue. Ensuite, le processus d'intégration est lié à des besoins et des envies individuels (dont le besoin d'agir pour rendre le monde meilleur, et l'envie de s'engager sur certains thèmes et suivant certains modes d'action), voire aux besoins du collectif dont l'individu est membre (par exemple, celui de redynamiser un groupe). Enfin, l'intégration est facilitée par les pratiques informationnelles de l'individu, qui recherche et reçoit des informations vis-à-vis de groupes spécifiques.

Dans la quatrième section, nous avons vu que le processus d'intégration n'était pas seulement dynamique, mais aussi graduel et compliqué. En effet, le nouveau venu doit faire preuve de motivation pour s'aligner avec les savoirs et compétences propres au réseau. Ce processus d'alignement est compliqué par le fonctionnement informel du Réseau ADES, et particulièrement pour les personnes ne disposant pas déjà d'amis ou de contacts parmi les membres. Inversement, les personnes autonomes et « débrouillardes » s'intègrent plus facilement, car c'est en participant que les nouveaux venus comprennent le fonctionnement du réseau, découvrent les courants idéologiques qui le traverse, et rencontrent ses membres. Les savoirs et compétences développés au fil de cette participation leur permettent de se sentir plus légitimes vis-à-vis de cette communauté. Ce sentiment les rend plus susceptibles de porter leurs propres projets.

Dans la cinquième et dernière section, nous avons détaillé les apprentissages – à l'interface du social, du fonctionnel et de l'idéologique – réalisés par les nouvelles recrues, au cours de leur processus d'intégration au mouvement. Au fil de cette section, nous avons découvert que les liens interpersonnels avec des membres investis facilitent leur entrée et leur intégration dans le réseau. Ces liens donnent une forme d'assurance (aise), potentiellement liée à la connaissance d'une partie du répertoire commun au réseau. Inversement, l'absence de liens sociaux préalables leur demande de dépenser une énergie supplémentaire pour s'intégrer, voire donne à la nouvelle recrue l'impression de débarquer (malaise), car elle ne comprend pas le répertoire commun et doit l'apprendre. Or, ce répertoire donne du sens aux expériences vécues au sein du réseau, et le mobiliser permet d'afficher son appartenance au groupe. Sans le comprendre, la nouvelle recrue ne peut adhérer avec assurance au mouvement. Dans une boucle vertueuse, l'investissement de cette nouvelle recrue dans les activités de son groupe et ses discussions avec

d'autres membres lui permettent de développer ses savoirs et compétences relatifs au réseau, la conduisant à accroître ses sentiments d'appartenance et de légitimité, ce qui facilite l'investissement. Les personnes capables de porter leurs projets (autonomie « porteuse ») ou capables d'explorer et d'apprendre par eux-mêmes (autonomie « curieuse ») sont plus à même de rentrer dans cette boucle vertueuse. La première forme d'autonomie facilite leur prise d'initiatives, et donc leur développement d'un sentiment de légitimité à se saisir de certains outils. La deuxième forme d'autonomie leur permet de développer leurs savoirs et compétences dans un contexte informel où l'accompagnement est moindre.

De façon transversale, plusieurs expériences individuelles émergent au fil de ces sections : le besoin de changer le monde, l'envie de s'investir (sur certains sujets, suivant certains modes d'action, et en s'entourant de personnes avec lesquelles on a des affinités), la motivation de s'intégrer (et de s'aligner au régime de compétence), le fait d'assumer ses méconnaissances et ses incompétences, l'autonomie « curieuse » (qui permet de développer ses connaissances et compétences dans un contexte informel), et l'autonomie « porteuse » (qui permet de porter ses propres projets). Ces expériences individuelles semblent émailler le parcours des personnes qui sont parvenues à s'intégrer durablement dans un groupe particulier et, plus généralement, au sein du Réseau ADES.

D'autres expériences sont interindividuelles, parmi lesquelles la préexistence et le développement de liens sociaux (dont des amitiés), tissés tout au long de l'investissement de l'individu au sein du réseau. Ces liens sociaux donnent de l'assurance à la nouvelle recrue (qui se sent à l'aise dans son groupe). Ils lui permettent d'explorer son environnement et de développer des savoirs et compétences pertinents pour s'engager dans le réseau, mais aussi de contribuer à l'organisation d'activités ou de porter ses propres projets en sachant qu'elle peut s'appuyer sur les autres membres (autonomie « socialisée »). L'aisance (ou l'assurance sociale) est importante, car elle permet à la personne de focaliser son temps et son énergie sur l'activité ou l'action qu'elle entreprend. Cette faculté est essentielle à un investissement durable dans le réseau.

Le développement de liens sociaux conduit à être contacté, c'est-à-dire à être inclus dans une boucle de diffusion des informations. Comme nous l'avons vu précédemment, le tout n'est pas de s'informer, il s'agit également d'informer les autres membres et d'être informé par eux. En s'intégrant dans la communauté humaine que forme le Réseau ADES, la personne devient un maillon de cette chaîne informationnelle. Comme l'explique Benjamin, sans bénéficier de liens sociaux préexistants, cela lui a pris du temps pour se faire une place dans ce réseau humain : « il m'a fallu un peu de temps pour m'insérer dedans, pour être connu, qu'on [m]'appelle » (Benjamin, TLE-17). Son témoignage permet relier cet indice d'intégration – le fait d'être contacté – à une forme de reconnaissance (« être connu »), une expérience interindividuelle qui apparaît en filigrane de ce chapitre. Ceci nous amène à intégrer des expériences à la fois individuelles et interindividuelles dans notre représentation de la boucle vertueuse concourant à l'intégration du nouveau venu dans le collectif (cf. Figure 13). Tâchons maintenant de comprendre ce processus de reconnaissance sociale, et la façon dont le nouveau venu acquiert petit à petit une position symbolique et informationnelle plus centrale.

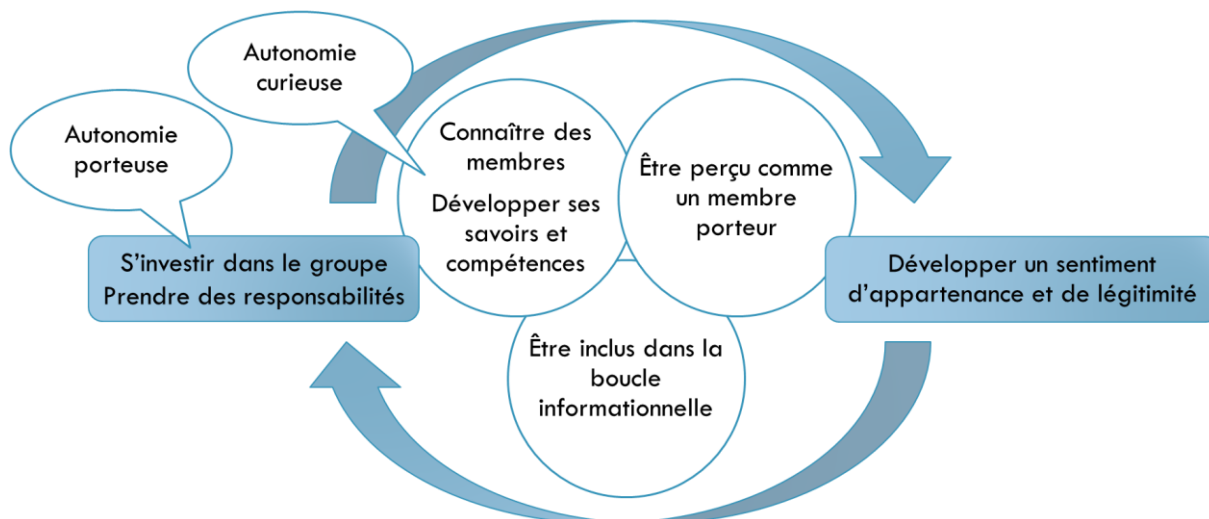


Figure 13 – Boucle vertueuse concourant à l'intégration du nouveau venu dans le collectif

Le témoignage de Quentin nous permet de comprendre que, lorsque l'individu s'investit dans le réseau, il apparaît aux autres membres comme « une personne-ressource » à contacter (Quentin, TLE-234) :

[...] quand tu prends des responsabilités, ça t'amène à être en contact avec les gens et à ce que les gens te voient comme une personne-ressource [...] quand tu portes, quand tu es impliqué dans d'autres projets, on va plus facilement renvoyer vers toi : « ah ben c'est avec [Quentin] qu'il faut traiter », par exemple, ou il y a une demande pour le groupe ANIM, ben tu vas recevoir un SMS. Alors qu'à la base, si tu viens de rentrer effectivement, ce n'est pas vers toi qu'on va se tourner parce que, ou peut-être on n'a pas ton numéro, ou on se dit que telle personne aura une meilleure vision des choses [...]

Prendre des responsabilités amène à être en contact avec d'autres membres, et leur donne le signal qu'on possède des savoirs et des compétences utiles à la mise en action et une vision de ce qu'il faut entreprendre. Être contacté devient alors l'indice d'une intégration avancée, et du chemin accompli depuis ses débuts dans le réseau. Marie développe cette idée de « personne-ressource » qu'elle nomme « personne-clé » (Marie, TLE-198) :

[...] ça fait quelques années que je passe beaucoup de temps au réseau, donc je crois maintenant être identifiée comme un peu une personne-clé. Du coup, c'est chouette de pouvoir rendre la pareille à certains moments, de me dire « allez, maintenant, c'est moi qui réponds à certaines questions et qui file un coup de main ». Et puis, je crois que ça démystifie aussi un peu ces personnes-clés du début, qui sont assez impressionnantes parce qu'elles connaissent tout le fonctionnement des trucs, elles ont l'air d'être là depuis super longtemps. Je me rends compte que, maintenant, je suis parmi ces personnes-clés et qu'il y a plein de trucs que je ne sais toujours pas. En fait, c'est peut-être ça aussi le Réseau ADES, c'est que voilà comme on fonctionne un peu avec les énergies, les opportunités, il y a plein de trucs où on ne sait pas trop qui gère, et ça fait partie du mystère.

Nous comprenons que ce statut de personne-clé lui permet à la fois de se sentir utile en répondant à son tour aux questions d'autres membres (touchant à une position informationnelle), et de relativiser cette position de personne-clé (ici, une position symbolique) en comprenant qu'il y aura toujours une part de « mystère » dans sa participation au réseau. Pour sa part, elle ne vit pas l'expérience d'être contactée comme une reconnaissance de son investissement, mais davantage comme une fierté, celle d'être membre active du réseau (Marie, TLE-199) :

[...] je ne crois pas que ce soit tellement lié à un truc de reconnaissance de mon investissement, mais il y a quand même un truc de fierté de sentir que j'appartiens vraiment à ce réseau, ça oui [...] il y a une part de fierté d'être un membre actif du réseau ADES et de pouvoir être identifiée au sein du réseau [...]

Cet extrait nous rappelle la boucle vertueuse qui s'est révélée au fil de ce chapitre, soulignant la relation entre l'investissement de l'individu, le développement de ses savoirs et compétences, et l'accroissement de ses sentiments d'appartenance et de légitimité. Il nous rappelle également la question de la position symbolique individuelle, abordée dans la seconde section, qui soulignait qu'un fort investissement était valorisé au sein du réseau.

Cette position de centralité informationnelle et symbolique peut aussi être considérée comme un problème collectif et individuel. Comme nous l'avons vu, collectivement, cela entraîne une forme de centralisation de l'information : « on est assez sûr d'avoir l'info quand on s'adresse à eux, mais du coup ça centralise une espèce de savoir aux mains de quelques personnes, ce qui n'est pas nécessairement une bonne chose » (Marie, TLE-189). Du point de vue individuel, cela peut conduire les personnes très centrales à être sur-sollicitées (Marie, TLE-198) :

[...] typiquement [Fanny], à un moment, je me suis rendu compte que tout le monde faisait comme moi et se disait « oui, [Fanny], elle doit avoir l'info, donc on demande à [Fanny] ». On se rend compte à quel point elle est sollicitée, donc il y a eu des moments où je me disais « qui d'autre pourrait avoir l'info, parce que je ne veux pas demander à [Fanny], elle a sûrement déjà assez à faire ».

Dans le chapitre suivant, nous tenterons de comprendre comment les personnes investies participent au groupe civique et agissent dans la société. Nous approfondirons leurs expériences relatives au développement de savoirs et compétences, à leurs prises de position individuelles et collectives, mais aussi à la réflexivité émanant de la participation et de l'action – sous l'angle des régulations individuelle, interindividuelle et collective de leurs investissements.

CHAPITRE 8 : AGIR ET PARTICIPER

Dans ce chapitre, nous verrons comment les individus engagés participent au sein du groupe civique, et comment – à travers les événements qu’ils organisent – ils agissent dans la société. Nous comprenons « participer » comme une expérience individuelle, à travers laquelle l’individu s’inscrit dans le collectif, et « agir » comme une expérience collective, où le groupe cherche à s’inscrire dans une réalité plus vaste, celle de la société. Pour participer (individuellement) au sein d’un groupe civique et agir (collectivement) dans la société, les jeunes adultes étudiés choisissent des thèmes à mettre à l’agenda et organisent des événements autour de ceux-ci. Ces expériences concrètes renvoient à des pratiques plus transversales, à savoir le développement des savoirs et compétences des acteurs et actrices (cf. infra, 2), d’une part, et leur prise de position (de façon individuelle et collective) (cf. infra, 3), d’autre part. Ces deux pratiques poussent les individus à développer une réflexivité à la fois individuelle (réguler son engagement) (cf. infra, 4) et collective (réfléchir à leur stratégie et à leurs objectifs à long terme) (cf. infra, 5). Intéressons-nous dans un premier temps aux procédures institutionnalisées dans lesquelles s’ancrent ces quatre pratiques (cf. infra, 1), puis abordons chacune d’entre elles.

1. Procédures institutionnalisées (més- et macrocontextes) : un collectif autogéré et coopératif, œuvrant à la construction d’une société meilleure

Comme nous l’avons fait concernant l’intégration et l’investissement (cf. chapitre 7), investiguons les procédures institutionnalisées relatives – cette fois – à l’action et à la participation. Dans la partie descriptive (cf. chapitre 5), nous avons découvert la raison d’être du Réseau ADES :

La raison d’être du Réseau ADES est la création d’espaces d’engagement qui œuvrent à construire une société qui rejette toute forme d’exploitation ou de domination – qu’elles soient capitalistes, patriarcales, racistes, sociales... – et basée sur des valeurs de solidarité, de justice, d’autonomie, d’écologie et de convivialité.

Ces espaces en réseau pratiquent l’autogestion et la coopération, et mêlent réflexion et action, résistance et alternatives, local et global.²³⁷

Ce texte est une formulation explicite des objectifs du collectif, et des moyens qu’ils mettent en œuvre pour l’atteindre ; il renvoie donc aux règles (Schatzki, 2002) ou aux procédures institutionnalisées (Anciaux, 2020) régissant la pratique, qui « enjoignent, dirigent ou réprimandent les gens dans l’accomplissement d’actions spécifiques »²³⁸ (Schatzki, 2002, p. 79).

²³⁷ Ce texte nous a été transmis par Fanny, membre fondatrice du Réseau ADES, dans le contexte d’un entretien de restitution lié à l’historique du réseau (E11). Ce texte se trouve également dans le document interne rédigé dans le cadre du chantier stratégie (Réseau ADES, 2020f).

²³⁸ « By "rules", I mean explicit formulations, principles, precepts, and instructions that enjoin, direct, or remonstrate people to perform specific actions. » (Schatzki, 2002, p. 79).

À nos yeux, cette raison d'être renvoie à deux niveaux contextuels (inspirés par Morales, 2009) : le macrocontexte (relatif à la société dans son ensemble) et le mésocontexte (relatif au groupe civique). D'une part, l'objectif du réseau est de contribuer à la construction d'une société plus juste, solidaire, écologique, conviviale, et s'opposant à toute forme d'exploitation et de domination. Cet objectif dépasse les acteurs et actrices engagé·e·s au sein du collectif, et concerne plus largement la société dans son ensemble. D'autre part, pour atteindre leur objectif, les membres du réseau s'autogèrent et coopèrent, réfléchissent et agissent, résistent et créent des alternatives de différentes envergures. Ces activités sont autant de moyens, qui s'inscrivent dans le collectif civique étudié. En résumé, pour atteindre un objectif relatif à la société entière (macrocontexte), les membres du réseau mettent en place des moyens à l'échelle du collectif (mésocontexte).

Les règles évoquées sont vagues. Comme nous le signalons dans nos analyses des lieux d'engagement (cf. chapitre 4), les thématiques visées par le Réseau ADES sont généralistes : les membres se rassemblent autour d'une volonté de changement social, et expriment leur individualité à travers le choix des sujets à traiter, des activités ou actions spécifiques à organiser, des collaborations à mettre sur pied, etc. Néanmoins, le choix des moyens est cadré par la structure du réseau (cf. chapitre 5), et particulièrement pour les deux groupes étudiés au cours de ce second terrain. En effet, le réseau est divisé en quatre pôles renvoyant à des moyens d'action (pour rappel, il s'agit des pôles mobilisation, animation citoyenne, Ades'if, pépinière de projets). Cette division explicite apparaît notamment sur le site web du Réseau ADES (Réseau ADES, 2020a) et dans le guide de bienvenue destiné aux sympathisant·e·s et aux nouveaux·elles participant·e·s (Réseau ADES, 2019b). Les deux groupes étudiés se distinguent en matière de moyens d'action généraux : A² pratique la mobilisation, ANIM organise des activités dédiées à la compréhension du monde. Les modalités d'action spécifiques sont laissées à l'appréciation des membres des deux groupes : chez A², les membres organisent différentes formes d'action directe non-violente (à savoir, des actions de blocage ou d'occupation, des campagnes d'affichage sauvage et d'interpellation d'élus·es politiques, des émissions radio pirates), et ceux d'ANIM organisent tour à tour des conférences, des projections, des arpentages (lectures collectives), ou mettent sur pied une bibliothèque.

Ces règles, ou procédures institutionnalisées, apparaissent dans le contenu des entretiens. D'une part, le groupe action (A²) s'est spécialisé dans l'action directe non-violente. C'est devenu « son ADN », comme le disent Hélène et Jeanne : « En fait on n'est plus un groupe de mobilisation, [...] on est un groupe d'action directe, A². [...] A² [...], l'action directe, c'est un peu devenu son ADN » (Hélène, TLE-76) ; « le groupe A² [...] s'est constitué, où l'ADN, c'est de faire de la désobéissance civile » (Jeanne, TLE-183). De plus, contrairement à un autre groupe affinitaire, les membres d'A² sont ouverts à différentes thématiques : « [cet autre groupe], c'est une thématique, un seul mode d'action, ce n'est que sur la justice climatique. [...] tandis que A², [...] en soi, on n'a pas vocation à [se] mobiliser que sur la justice climatique » (Hélène, TLE-76). D'autre part, au sein du groupe animation, les sujets sont choisis en fonction des aspirations personnelles des membres et les techniques utilisées sont influencées par le

fonctionnement particulier du Réseau ADES, autogéré et coopératif, comme l'explique François (TLE-150) :

J'ai l'impression que le groupe ANIM est plus sensible aux personnes qui le compose et aux différents intérêts personnels : « Oui en fait, moi, je pense que ça c'est un sujet intéressant, j'ai envie de porter telle [activité], je pense qu'une conférence sur ce sujet, ce serait intéressant pour tout le monde », et voilà, ça se fait. [...] c'est vrai qu'il n'y a pas de thématique, du coup. Ça vient aussi du fonctionnement décentralisé d'ADES, comme c'est des gens du groupe ANIM qui ciblent de quoi ils parlent, [...] on fait des trucs où on essaie d'avoir un partage de la parole influencé par la sociocratie, ou quelque chose comme ça. L'arpentage, c'est une technique qu'on utilise souvent. La conférence, c'est une technique qu'on utilise relativement souvent. [La c]onférence gesticulée, quand on a l'occasion d'en faire une, c'est cool.

Au sein des deux groupes étudiés, les membres choisissent des thèmes et des moyens d'action spécifiques sur base de leurs aspirations personnelles, tout en étant cadrés par les réifications que sont la raison d'être et la structuration du réseau en différents groupes.

2. Développer ses savoirs et compétences

Dans cette section, nous verrons que les acteur·rice·s développent leurs savoirs et compétences à travers des pratiques culturelles et médiatiques à la fois individuelles, interindividuelles (micro) et collectives (méso). Ces pratiques naissent de leurs aspirations personnelles, mais aussi de leurs contacts avec des personnes porteuses d'autres thèmes. Les pratiques culturelles et médiatiques permettent aux individus de se sentir émotionnellement pris par certaines problématiques, mais aussi de savoir pourquoi et comment se mobiliser. Elles sont influencées par leur bulle sociale engagée, qui s'avère à la fois confortable, stimulante et problématique. A contrario, sortir de leur bulle sociale engagée est fatigant, voire énervant, mais aussi simulant et nécessaire pour mettre ses idées en perspective. Enfin, nous verrons que la relation des individus aux médias dominants peut être comparée au fait de sortir de sa bulle, et présente quelques caractéristiques spécifiques.

2.1. S'intéresser, s'informer et se cultiver : des expériences entremêlées

À l'origine de la catégorie « développer ses savoirs et compétences » s'en trouvaient deux autres, approfondies au fil des entretiens, à savoir « s'informer » et « se cultiver ». A priori, ces deux expériences nous semblaient appeler des pratiques distinctes : nous considérions que les membres s'informaient sur l'actualité politique (inscrite dans le macrocontexte) et civique (inscrite dans le mésocontexte), tandis qu'ils développaient d'autres pratiques visant à se cultiver et à développer leurs savoirs sur des sujets touchant aux problématiques civiques qui les intéressaient. Cependant, au fil des entretiens et durant les phases d'analyse, il est apparu que cette distinction binaire ne correspondait pas au vécu des acteur·rice·s. Ce qu'ils expliquaient ne reflétait pas une telle scission. Comme nous allons le voir, « développer ses savoirs et compétences » apparaît comme une catégorie qui surplombe, ou mêle, « s'informer » et « se cultiver » ; elle rassemble des pratiques individuelles, interindividuelles et collectives.

Lorsque nous avons posé la question suivante à Marie : « est-ce que tu fais une différence entre te cultiver, lire des choses intéressantes, et s’informer sur l’actualité politique ? » ; elle nous a répondu ceci : « pour moi, l’actualité politique, c’est une toute petite partie des choses intéressantes qu’on peut lire » (Marie, TLE-202-203). L’actualité politique n’est donc pas distincte du reste des « choses intéressantes » que lisent les jeunes adultes engagés, elle fait partie des sujets qui les intéressent.

La continuité entre « s’intéresser à » et « s’informer » transparaît également dans le témoignage de Quentin, qui utilise tour à tour ces termes pour parler d’expériences de même nature : « je pense qu’il y a plein de moyens de s’intéresser à ces trucs [thèmes] : lire des textes sur internet, voir des vidéos, faire partie d’ateliers, etc. Et moi, un des moyens via lequel je m’informe, c’était pas mal les livres » (Quentin, TLE-242). De plus, nous constatons que les pratiques liées au duo « s’informer » et « se cultiver » ne se limitent pas à la lecture (comme pourrait le laisser entendre Marie), ni plus largement à la réception médiatique. Les sujets d’intérêt sont non seulement médiés suivant d’autres modalités que l’écrit (par exemple, des films, des vidéos, des podcasts), mais aussi par la participation à des activités (p. ex., à des ateliers, comme le suggère Quentin). Les pratiques à travers lesquelles les jeunes adultes s’intéressent à des sujets sont donc plus vastes que la consommation médiatique, et intègrent la participation à des activités civiques.

La proximité entre s’informer, se cultiver et participer à des activités apparaît également lors de notre entretien avec Hélène. Parlant des différences de niveaux de formation politique entre membres d’A², Hélène explique (TLE-107-108) :

[...] on se rend compte qu’en fait, notamment en termes de formation politique, on n’est pas du tout tous au même niveau [...] t’as des gens ils lisent un essai par semaine et d’autres ils en lisent jamais, [...] par exemple, rien que moi, le fait que je m’informe tous les jours sur l’actualité, ben t’as plein de gens qui ne le font pas [...]. Et t’as des gens qui participent aussi à beaucoup d’autres groupes militants, d’autres qui sont quasi que dans [le nôtre], donc ça donne aussi plein de contacts que d’autres n’ont pas, d’autres réflexions et tout.

Une fois encore, nous voyons que des expériences variées, à la fois individuelles (lire des essais, s’informer de l’actualité) et collectives (participer à des groupes militants), sont évoquées comme façons de développer des connaissances, ici spécifiquement sa formation politique. L’informatrice souligne également les membres pratiquent ces activités à des intensités différentes (y compris l’absence de pratique).

Parmi ces expériences, la participation à d’autres groupes militants permet d’accéder à « d’autres réflexions ». Ceci nous rappelle l’importance des discussions et des échanges interpersonnels dans les apprentissages de différents domaines, y compris idéologiques (cf., chapitre 7). Ceci renvoie également à la richesse d’être exposé à différents points de vue (entre la participation à une bulle sociale et le fait d’en sortir, cf. infra, 2.4).

En résumé, s'intéresser, s'informer et se cultiver s'entremêlent et entretiennent une relation de continuité. Les individus développent leurs savoirs et compétences à la fois de façon individuelle, via leur fil d'actualité Facebook, des essais, des vidéos, des podcasts, etc. ; de façon interindividuelle (ou micro), en discutant avec des individus engagés, en partageant des références ; et de façon collective (ou méso), en participant à des activités – tels des arpentages, des projections, des conférences – et à des actions.

2.2. Des aspirations personnelles qui peuvent inspirer d'autres membres

Dans le chapitre précédent (cf. chapitre 7), nous avons vu que l'intégration des membres au sein du réseau était un processus dynamique qui dépendait – d'une part – des rencontres des individus avec des personnes engagées et – d'autre part – de leurs aspirations personnelles à s'engager. Un processus similaire est à l'œuvre concernant le développement de leurs savoirs et compétences et, *in fine*, leur participation au sein du collectif et leur action dans la société.

2.2.1. Aspirations personnelles : aimer apprendre, être touché et savoir pourquoi agir

Les individus engagés développent leurs savoirs et compétences en fonction de leurs aspirations personnelles, de leur goût pour certains supports et certains thèmes. Par exemple, « aimer lire » n'est pas une expérience monolithique. Marie explique son attrait pour certains sujets (l'antispécisme, le féminisme) et certains formats (les essais, les théories), tandis que d'autres lui échappent (Marie, TLE-203) :

[...] je vais beaucoup aimer lire des théories de société, des essais sur l'antispécisme, sur le féminisme, etc. Ça va, ça, je vais adorer. Mais, en fait, les débats politiques, les lois qui passent, [...] les ministres, les réformes qu'il y a eu, qu'ils font passer, c'est des sujets qui m'écharpent [...] vraiment facilement.

Les intérêts pour les thèmes, et les moyens utilisés, varient avec le temps, comme nous le comprenons lorsqu'Hélène parle des podcasts sur le féminisme : « ce que je fais maintenant aussi, [c'est que] j'écoute quand même beaucoup de podcasts [...], pour l'instant c'est beaucoup sur le féminisme mais [...] je pourrais écouter des podcasts sur plein d'autres trucs. C'est chouette je trouve » (Hélène, TLE-87).

L'attrait pour ces pratiques médiatiques et culturelles peut s'expliquer par la curiosité et un intérêt pour le développement des connaissances (souvent abordé via la métaphore de la « nourriture » ou de « se nourrir »), comme l'évoquent Quentin (TLE-242) et François (TLE-157) :

Quentin : [...] je pense que je suis assez curieux, et du coup [quand] je vois un bouquin qui m'intéresse, j'ai envie de le lire et j'ai envie de passer du temps pour le lire, [...] c'est un des principaux moyens [...] via lequel je m'informe [...].

François : Je me nourris quand même beaucoup d'internet pour tout ce que je fais. [...] c'est une source d'informations infinie quoi, c'est génial. [...] je l'utilise aussi comme nourriture pour mon cerveau en permanence.

Cette curiosité peut être vécue comme une fin en soi (aimer apprendre), ou comme une étape vers l'action (où apprendre conduit à agir). Jeanne (TLE-171-172) développe :

[...] je ne m'informe pas spécialement toujours en rapport avec une mobilisation. Je m'informe aussi de ce que j'aime bien apprendre et que je suis très curieuse. Et donc je peux lire beaucoup de choses sur un thème mais ne pas me bouger par ailleurs sur ce thème. [...] mais, tu vois, l'année dernière, j'ai lu pas mal de trucs sur le fascisme, ben après c'est sûr que t'as envie de t'investir contre le racisme en Belgique, contre la montée du fascisme. Donc, oui, c'est quand même un moteur d'action.

À travers ses pratiques culturelles et médiatiques, Jeanne apprend ce qui se passe dans la société, ce qui lui permet de découvrir ce qui la touche (émotions) et de comprendre pourquoi se mobiliser (idéologie). Elle aborde plus spécifiquement son utilisation de Facebook (Jeanne, TLE-171) :

[...] ça me permet de savoir ce qui se passe et du coup de me dire « OK, ben sur quoi justement j'ai envie de plus m'engager, sur quelle thématique est-ce que ça me parle fort ? » [...] ça me paraît important, [...] en tant que citoyenne, d'être tenue au courant de ce qui se passe pour comprendre les enjeux du moment.

Dans la même idée, où apprendre conduit à agir, Quentin nous explique que c'est « la lecture des bouquins qui [l]'a amené à vouloir [s]'engager politiquement » (Quentin, TLE-242).

Notons qu'il apparaît intéressant de mettre cette réflexion sur les aspirations personnelles en parallèle avec le profil des jeunes adultes étudiés. Comme nous le mentionnions précédemment (cf. chapitre 5), les membres du Réseau ADES se décrivent comme majoritairement blancs et de classe moyenne (voire moyenne supérieure), âgés de vingt-deux à trente-cinq ans, avec une bonne parité en termes de genres représentés, et ayant fait des études supérieures de type court ou long. Nous mettons ce profil en relation avec l'explication de Céline à propos des moteurs d'action. L'informatrice note que les membres du réseau ont une appréhension particulière des problématiques sur lesquelles ils se mobilisent, une appréhension différente d'autres groupes : ils ont un intérêt émotionnel (être touché), ainsi que des convictions idéologiques (être logique), mais ils ont plus rarement un intérêt matériel (être affecté personnellement dans ses conditions de vie ou de travail) vis-à-vis des causes sur lesquelles ils se mobilisent. Céline développe (TLE-336 et TLE-338) :

[...] il y a des gens qui militent tout autant que nous, voir beaucoup plus. Et ça c'est parce qu'on touche à leurs conditions de travail, etc., donc ils vont entrer en grève sur leurs conditions de travail. Ou c'est les sans-papiers, parce que ça touche à leurs conditions de vie tout court. [...] nous, oui, effectivement, on a un intérêt qui est [...] « est-ce qu'on est touché par quelque chose ? », « est-ce qu'on a envie de se battre pour cette injustice ? ». Mais je veux dire qu'on n'a pas un intérêt matériel à aller mettre de l'énergie là-dedans [...] la justice migratoire, voilà, ce n'est pas un intérêt matériel, c'est un intérêt au niveau politique, dans le sens où moi j'ai pas envie de vivre dans une société où mes frères et sœurs ne sont pas libres [...] je pense qu'il y a

un dégoût du système tel qu'il est, et une volonté de le changer. Et dire « en fait, ils prétendent parler en notre nom, et nous on ne veut pas ça, on trouve ça injuste, et on ne peut pas [...] acquiescer dans une société comme ça », avec l'espoir que ça puisse changer. [...]

Et à un moment, tu vois, c'est juste logique [...] de se battre contre ça, mais ça c'est peut-être au bout d'un moment. Au début, c'est beaucoup l'émotion qui te fait prendre et tout, et puis à un moment où t'es là, c'est tes convictions, elles sont ancrées, c'est plus l'émotion, c'est simplement que c'est logique de se battre contre ça. Mais comme porte d'entrée, c'est clair que l'émotion joue, ça, c'est sûr.

L'émotion est donc une porte d'entrée vers des sujets de mobilisation. Céline est touchée émotionnellement, elle trouve que le sort réservé à d'autres est injuste et veut montrer son désaccord avec les décisions prises par les dirigeants politiques, dans l'espoir de faire changer les choses. Au fil du temps, cela devient « logique » de se mobiliser sur ces sujets, cela s'ancre dans ses convictions (dimension idéologique).

Pour autant, Céline est entrée dans le monde engagé via une cause pour laquelle elle a un intérêt matériel, à savoir l'écologie : « l'écologie, c'est le seul truc auquel, effectivement, là ça peut nous affecter personnellement » (Céline, TLE336). Puis, ses intérêts ont évolué : « l'écologie, [...] c'était un début de politisation [...], mais maintenant, ce n'est plus mon combat principal. Enfin, je m'y intéresse toujours évidemment, mais [...] ce n'est plus mon angle principal. [...] Pour moi, c'est plutôt justice sociale, et justice migratoire » (Céline, TLE-334). En ce sens, les aspirations personnelles naissent non seulement de l'émotion et des convictions, mais aussi du vécu (p. ex., se mobiliser lorsque nos conditions de vie ou de travail sont affectées).

Les acteurs et actrices étudiées se mobilisent suivant leurs aspirations personnelles, qui puisent dans leur vécu, leurs émotions et leurs convictions. Si les pratiques culturelles et médiatiques peuvent être réalisées pour elles-mêmes (être curieux, aimer apprendre), elles peuvent également conduire les individus à se sentir pris, ému, touché par des thèmes spécifiques (dimension émotionnelle), et à comprendre pourquoi prendre position (dimension idéologique). Ce faisant, les pratiques culturelles et médiatiques peuvent être un moteur d'action.

2.2.2. Être en contact avec des personnes porteuses d'autres thèmes

Les individus étudiés développent également des savoirs et connaissances – et s'engagent – sur des thèmes qui ne les intéressent a priori pas, mais par lesquels ils sont « un peu happé[s] » au contact des autres, comme l'explique Victor : « j'ai pu parfois être impliqué dans telle ou telle chose, desquels je ne connaissais rien une ou deux semaines avant, et qui "ne m'intéressaient pas" à la base. Mais en fait, j'ai été un peu happé » (Victor, TLE-302). Ces thèmes ne sont donc pas initialement liés à leurs aspirations personnelles, mais aux aspirations d'autres personnes engagées avec lesquelles ils sont en contact via des réunions, des activités, lors de moments plus informels, ou en ligne, par exemple, sur les réseaux socionumériques, via « des thèmes qui pourraient être soulevés par des activistes ailleurs dans le monde » (Victor, TLE-302).

Comme nous l'expliquions dans le début de ce chapitre (cf. supra, 1) et dans le chapitre précédent (cf. chapitre 7), le Réseau ADES est un collectif autogéré, où les idées d'actions et d'activités émanent des membres des groupes, voire de propositions envoyées par des personnes extérieures. Chacun peut soumettre ses idées au reste du groupe, et porter un projet en étant aidé par d'autres membres volontaires. Ce faisant, de façon directe, ces membres sont amenés à travailler sur des thèmes parfois éloignés de leurs aspirations personnelles, pour organiser ces événements avec la (ou les) personne·s porteuse·s.

Victor souligne que les thèmes qui émanent de sa bulle sociale ont des caractéristiques particulières. D'abord, les « combats pris en charge par des personnes » possèdent « une dimension supplémentaire » (Victor, TLE-304) :

[...] tu vois, il y a parfois telle vidéo super bien faite et où je me suis fait « ah ouais là il y a un vrai enjeu », mais c'est clair qu'il y a [...] une dimension supplémentaire à partir du moment où c'est des combats pris en charge par des personnes, tu vois, et où tu sens que ça vibre en eux [...]

Nous comprenons cette « vibration » comme relevant d'une émotion pouvant être ressentie lors d'échanges, en présence, avec des personnes porteuses d'un projet. À ce propos, Marie parle de son engagement pour l'antispécisme, et de son envie d'organiser des activités en lien avec ce sujet au sein du mouvement. Cela lui tenait à cœur (Marie, TLE-202) :

[J]e suis antispéciste, j'ai lu beaucoup sur le sujet, et ça par exemple c'est une thématique qui n'est pas du tout abordée au Réseau ADES, ou très, très, très peu. C'est ultra marginal et ça me tenait à cœur de pouvoir apporter ça dans le réseau. Donc j'ai amené des bouquins qui parlent d'antispécisme dans la bibliothèque. Via le groupe animation, j'ai organisé un arpentage sur un livre antispéciste, avec un débat après. Et ça m'a fait du bien de pouvoir amener ça au sein du réseau, c'était assez important pour moi.

Marie redoute cependant que ce thème n'ait pas « percolé » au sein du réseau, même si « ce n'est pas grave parce que c'est un premier pas, ça veut dire qu'on en a parlé au sein du réseau, [...] qu'il y a eu un événement là-dessus [...], et c'était important pour moi, je crois » (Marie, TLE-202). De plus, son intérêt a amené d'autres membres à s'intéresser à cette question, jusque-là inconnue ou éloignée de leurs savoirs. C'est ce que souligne Victor (TLE-304) :

[...] pour [Marie] et pour l'antispécisme, je dirais que c'est encore une veine vachement minoritaire dans le réseau et ce n'est pas un des objectifs politiques principaux ou qui viennent chercher beaucoup de gens. Mais je crois que pour une majorité des membres – en tout cas ceux qui [...] prennent part aussi à des débats et tout ça, [...] qui sont dans la vie du réseau – je pense que, majoritairement, à peu près tout le monde a bougé sur ces questions et a pu être touché par ça [l'antispécisme]. [...] je dirais [que] les deux questions politiques qui étaient relativement loin de moi, que sont l'antispécisme et les perspectives décoloniales, [...] sont revenues de plus en

plus me chercher au fil de mon avancée dans le réseau, et participent maintenant de l'être politique que je suis [...]

Le témoignage de Victor met ici en lumière l'influence plus diffuse des personnes fréquentées à long terme, et l'importance des moments d'échanges informels. Il développe (Victor, TLE-304-305) :

[...] c'est en plus des gens, voilà, t'es amené à vivre avec eux pendant 1, 2, 3 ans puis... [...] moi ce que j'ai souvent vécu, [...] si [...] quelqu'un est sensible à une question, [...] l'enjeu n'est pas de dire « vas-y, donne-nous ton savoir et fais mon éducation politique ». Non, ce n'est pas ça. C'est plutôt si, tu vois, le vendredi [...] au bar, on est amené à débattre d'un truc, oui, tel ou tel élément sera amené, mais c'était plutôt aussi [...] de dire « voilà, hésite pas à aller lire ça, moi j'ai trouvé ça super intéressant ». Et après, c'est un peu l'idée, chacun/chacune va se construire plus ou moins fortement sur telle ou telle question.

[...] le réseau et les groupes, et les soirées ou les moments de réflexions ou d'actions, sont aussi des espaces de partage [...] un peu de connaissances, mais je dirais davantage de références pour toi, investir ou non tel ou tel chantier, question, ou je ne sais quoi. Et voilà, et je crois que chacun-chacune a pu amener différentes choses.

Être engagé dans un groupe civique, c'est aussi se construire au contact des autres membres, qui ont des sensibilités différentes et sont porteurs d'autres thèmes. Au fil du temps, les membres discutent, échangent des points de vue, et partagent des références d'ouvrages, d'articles, de films ou autres. L'existence de relations interpersonnelles, et l'estime qu'ils ressentent pour les autres, conduisent les individus à accorder de l'importance à ces ressources.

De façon similaire, Marie nous explique accorder beaucoup d'importance aux recommandations émanant des autres membres du Réseau ADES, qu'elles soient faites en ligne ou en présence (Marie, TLE-200) :

[...] pour tout ce qui est – je dirais – articles que je lis sur l'ordinateur, il y a beaucoup de choses qu'en fait des membres du réseau publient sur le Facebook du réseau ou sur [le groupe Facebook] « ADES interne » en mode « est-ce que vous avez vu cette article ? ». Certaines personnes en plus ponctuent ça d'une petite analyse personnelle de l'article, enfin voilà. Et ça, ça oriente mes recherches un peu, ça c'est sûr. Je crois que je pars souvent du principe « si quelqu'un du réseau l'a posté là c'est que ça doit être intéressant ». Donc je me mets à le lire. Bon parfois, je lis et je ne trouve pas ça dingue, mais globalement j'aime bien lire ce qui est posté [...] sur le Facebook du réseau. [...]

Et puis au niveau des livres, des essais que je lis, je dirais qu'une grande partie quand même, c'est venu de discussions avec des gens du réseau et notamment du groupe ANIM. Parce que je crois que le groupe ANIM concentre quand même une quantité impressionnante de gens qui aiment lire et qui aiment s'instruire et qui ont une très

grande connaissance de penseurs, de théoriciens. Et j'ai souvent assisté à des discussions en mode « ah oui mais le dernier bouquin de "chose" [un-e auteur-e], son analyse de cette facette de la société, ultra intéressante », et moi, je ne connais même pas le nom de l'auteur. Et donc discrètement je note quelque part (elle rit) et puis je me procure le bouquin et je lis ça, ou je vais lire un peu plus sur l'auteur. Donc je suis très recommandations d'auteurs, recommandations de lectures par des membres du réseau, ça j'avoue que ça, ça a pas mal joué dans mes choix de lectures des dernières années.

L'explication de Marie permet de remarquer que les recommandations reçues ne sont pas toutes appréciées de la même façon. De plus, sa façon de noter discrètement certaines références rappelle le complexe qui peut être ressenti par l'individu ne possédant pas certains savoirs qui semblent communs aux autres membres (cf. chapitre 7, 4.3). Ces savoirs peuvent être rattachés à la notion de répertoire partagé par une communauté de pratique, permettant à ses membres de comprendre son entreprise commune (Wenger, 2005).

Les pratiques culturelles et médiatiques voyagent à l'intérieur du collectif, sous la forme de références partagées, dans les discussions informelles, et via les événements organisés. Les thèmes portés par des personnes rencontrées peuvent revêtir une dimension émotionnelle supplémentaire, et peuvent les influencer à long terme. De plus, les recommandations (de livres, de groupes, ou autres) formulées au sein du réseau ont une importance particulière aux yeux des personnes qui y sont engagées.

2.3. Savoir pourquoi et comment prendre position

Une autre dimension importante à l'interface des aspirations personnelles et des personnes rencontrées relève du développement de savoir-faire pratique, de savoir « comment » prendre position. C'est ce que soulignent Victor et Céline lors de leurs entretiens de restitution relatifs à ce chapitre (E12 et E13). Dans la synthèse qui leur avait été communiquée, seuls les aspects émotionnels (se sentir pris) et idéologiques (savoir pourquoi s'engager) étaient mentionnés. Or, comme le note Victor, « au-delà de comprendre pourquoi prendre position sur [des thèmes], je crois que c'est comprendre pourquoi et comment – et comment [le faire] le mieux possible... » (Victor, TLE-302). Ce « comment » pourrait être rattaché aux aspects fonctionnels de l'engagement. De son côté, Céline remarque : « tout ce qui est manifestations et actions [...], c'est aussi un moment où on développe des savoirs et compétences » (Céline, TLE-332). Elle explique alors que l'action en tant que telle permet d'apprendre « comment » prendre position (Céline, TLE-332-333) :

[...] quand il y avait ici le TTIP Game Over, c'était un énorme moment où on a appris à faire des blocages, on a appris à faire des communiqués de presse, on a appris, oui, à organiser une action, à réfléchir, à organiser la sécurité, à organiser l'aspect juridique. [...] c'est un partage. [...] par exemple, il y en avait qui avaient de l'expérience en termes de blocage, il y en avait des expériences en termes de communiqués de presse, du coup ça se partage, on fait ensemble. Et puis aussi on

n'avait peut-être pas d'expérience de, nous-mêmes, organiser une grosse semaine d'action, et celle-là on l'a appris ensemble, en la faisant, tout simplement.

Nous le comprenons, agir permet de développer des savoirs et compétences relatifs aux aspects fonctionnels de l'action (apprendre à organiser une action, à faire des communiqués de presse, à organiser la sécurité, l'aspect juridique, etc.). Cet extrait met également en lumière le rôle des autres membres dans l'apprentissage : il peut s'agir d'un partage d'expériences (ceux possédant une expérience la partagent avec d'autres moins expérimentés), ou d'un apprentissage collectif (personne ne savait, mais nous l'avons appris ensemble). Une fois encore, le rôle du collectif semble saillant, et rappelle les notions d'« effet réseau » et d'« autonomie socialisée » dont nous parlions dans le chapitre précédent (cf. chapitre 7, 4.3).

Le « savoir pourquoi » et le « savoir comment » s'engager sont complémentaires, mais semblent associés à des pratiques différentes. Alors qu'agir (organiser des événements, etc.) mène à développer des savoirs fonctionnels, les activités de réflexion (lire, aller à des conférences, etc.) mènent à développer des savoirs idéologiques. C'est ce que l'expérience d'Hélène au sein du groupe action laisse transparaître (Hélène, TLE-86-87) :

Je lisais très peu d'essais, mais là je [m'y] suis remise, mais justement parce qu'en fait [...] A² on s'est beaucoup formé par l'action, ce qui est en soi très bien je pense pour plein de choses. Mais voilà, parfois on se rend compte aussi des limites de ce qu'on fait, des aspects négatifs [...], et du manque de vision politique qu'on a parfois. [...] donc on avait envie d'un peu de se renourrir [...] d'auteurs, d'autrices [...] pour un peu renourrir notre vision politique. Et donc c'est vrai que depuis, allez, on va dire six mois, je lis quand même beaucoup plus [...] d'essais. Et, alors aussi [...] avant je me disais toujours « mais aller à une conférence, en fait sur les sujets où t'es déjà super impliqué, [...] tu n'apprends rien ». Mais ce qui est cool maintenant, [...] je pense que c'est juste dû à ma réflexion de l'instant, mais en fait il y a plein de trucs qui m'intéressent trop [...], sur le[s]quel[s] je ne connais rien, et donc je retourne à des conférences, [j'y] retourne de temps en temps.

Les activités médiatiques et culturelles citées (lecture, conférences) permettent donc de développer des connaissances idéologiques. Comme nous le signalions dans la section précédente (cf. supra, 2.2), ces pratiques varient au fil du temps : Hélène s'est récemment remise à lire des essais et à participer à des conférences sur des thèmes qu'elle connaît moins. Son témoignage permet également de souligner le lien entre le développement de savoirs et compétences et les besoins du groupe : l'actrice réalise ces activités car elle sent qu'il est nécessaire de « renourrir » la vision politique de son groupe. Cette relation rappelle le lien entre les besoins collectifs et les devoirs individuels (cf. chapitre 7, 3.2.3). Ici, nous comprenons que les besoins du groupe ne font pas uniquement naître des pratiques basées sur le devoir, mais aussi sur l'envie, l'intérêt personnel.

Cette notion de besoin collectif est aussi présente chez Tom, qui mentionne également que certaines activités culturelles et médiatiques sont utiles pour affiner les visions politiques du groupe A² et lui donner des nouvelles pistes d'action (Tom, TLE-227) :

[...] j'essaie en tout cas en permanence [...] de pouvoir lire des essais ou des choses comme ça qui peuvent nourrir, mais aussi de pouvoir justement participer à des workshops ou des rencontres, d'affiner un peu nos visions politiques, ou de nous donner de nouvelles pistes d'action.

Comme les activités d'Hélène, celles mentionnées par Tom se distinguent des actions régulièrement organisées par A², et s'inscrivent dans une temporalité distincte.

Les activités « nutritives » – c'est-à-dire celles qui permettent de développer la vision politique du groupe, de l'affiner, et de lui donner des nouvelles pistes d'action – se rapprochent des activités organisées par le groupe ANIM. En effet, de façon complémentaire aux membres du groupe action, les membres du groupe animation se servent de leurs activités pour nourrir le réseau. Cela transparait dans le vocabulaire mobilisé par Marie pour qualifier les activités qu'ils mettent en place : « [ç]a pouvait être une conférence, [...] un ciné-débat, ça pouvait être [...] de créer une bibliothèque [...] pour *nourrir* un peu nos réflexions et les actions » (Marie, TLE-186, nous accentuons).

Une collaboration explicite entre les groupes ANIM et A² a d'ailleurs été plusieurs fois mises en place afin de nourrir les réflexions des membres du réseau, en général, et du groupe action en particulier. C'est ce dont témoignent Marie (TLE-189-190) à propos d'une formation politique, et Benjamin (TLE-10) concernant deux activités réalisées autour d'un livre :

Marie : [...] on a organisé l'année passée une formation politique, et ça c'est le groupe action qui est venu vers le groupe [animation] [...] le groupe action qui se disait : « ben en fait, on se rend compte qu'on a besoin de plus de contenu théorique pour alimenter nos réflexions, nourrir nos actions etc., et se former intellectuellement ; est-ce que le groupe ANIM veut bien réfléchir avec nous sur une formule à mettre en place là-dessus ? ».

Benjamin : Il y a aussi [...] les demandes [venant] plus du Réseau ADES. [...] "Lutter ensemble" de [Juliette Rousseau], c'est [...] clairement un membre du réseau qui a dit "ah ce livre-là, ça a l'air trop cool". On prépare un arpentage, on a fait un arpentage, et puis de là le groupe action a dit "ah mais c'est trop cool, [...] on l'inviterait bien", et c'est de là qu'est né les deux événements qui ont eu lieu [autour de ce livre].

Il ne s'agit donc pas d'essentialiser, de couper ces pratiques entre, d'une part, celles conduisant au développement des savoirs et compétences idéologiques (« savoir pourquoi ») et, d'autre part, celles permettant d'acquérir des savoirs et compétences fonctionnels (« savoir comment »). De façon dynamique, l'action appelle la réflexion, et la réflexion appelle l'action ; et au fil des deux se construisent les « balises politiques » du mouvement, qui sont « en constante évolution », comme l'explique Tom (TLE-213). Les activités de discussion et de réflexion permettent d'élaborer avec plus de précision les contenus idéologiques, mais les temps d'action y contribuent également (Tom, TLE-213) :

[...] les espaces de discussions, c'est aussi pouvoir parler un peu de « qu'est-ce qui nous réunit » et tout ça [...] disons que les balises politiques, c'est toujours quelque chose qui est en constante évolution, et souvent c'est dans des espaces, des discussions, des ateliers qu'elle va se dessiner ou se préciser. [...] C'est des moments qui sont importants aussi sur cet aspect-là, au-delà des actions qui déterminent aussi ces aspects [...] de lignes politiques...

De plus, il est important de reconnaître les savoir-faire nécessaires à l'organisation d'activités conduisant au développement des savoirs et compétences idéologiques. Comme les membres du groupe A² développent une expertise dans l'organisation d'actions de désobéissance civile, ceux du groupe ANIM développent une expertise dans l'organisation d'activités visant à développer des savoirs et compétences idéologiques.

En résumé, différentes dimensions entrent en jeu dans le développement de savoirs et compétences : des dimensions émotionnelles (être pris), idéologiques (savoir pourquoi) et fonctionnelles (savoir comment). Le développement de savoirs et compétences fonctionnels semble particulièrement associé au fait d'agir, d'organiser des activités ou des actions. Au sein du réseau, cet apprentissage fonctionnel revêt une dimension collective forte : soit les membres expérimentés partagent leurs savoirs et compétences avec d'autres moins expérimentés, soit les membres acquièrent ensemble des savoirs et compétences inconnus de tous. De façon complémentaire, le développement de savoirs et compétences idéologiques passe en partie par l'action, mais surtout par des activités de réflexion individuelles, interindividuelles ou collectives. Ces deux types de savoirs et de compétences sont complémentaires et s'appellent mutuellement, de l'action à la réflexion, et de la réflexion à l'action.

2.4. Être dans une bulle sociale engagée, en sortir, et varier ses bulles

Les pratiques culturelles et médiatiques des individus sont influencées par la bulle sociale engagée dont ils font partie. Cette bulle sociale ne se limite pas aux autres membres du réseau (relations interpersonnelles), mais s'étend à un ensemble plus vaste d'individus et de collectifs engagés sur des thématiques proches ou suivant des méthodes semblables (mésocontexte). Cet ensemble plus vaste rappelle la notion de monde social, c'est-à-dire « l'ensemble des individus et des organisations dont l'activité est nécessaire pour produire les événements et les objets qui sont caractéristiques de ce monde » (Becker, 1983, p. 404).

Il est possible d'observer une forme de réification de cette bulle sociale, ou de ce monde, sur les réseaux socionumériques. Par exemple, pour Marie, Facebook est un endroit privilégié où suivre les pages et les groupes mentionnés par d'autres membres du Réseau ADES (Marie, TLE-200) :

[...] tous ces gens du Réseau ADES sont souvent des gens assez engagés dans plusieurs réseaux à la fois, et donc mentionnent les réseaux dans lesquels ils sont engagés, et que du coup je commence à suivre aussi sur Facebook, et [...] je lis les publications publiées sur ces pages etc. Donc je dirais que mon Facebook est devenu du coup assez militant, assez [de] pages intéressantes sur différentes thématiques, différents sujets.

À travers cette bulle sociale, issue des mondes physique et numérique, les individus découvrent des contenus stimulants. Par exemple, comme l'explique Fanny, beaucoup de nouvelles propositions d'actions émergent de la bulle sociale engagée des acteur·rice·s (Fanny, TLE-71-72) :

Les propositions de nouvelles actions ? Ah oui. Je dirais principalement de réseaux, de copains qui sont dans d'autres réseaux, « ah on va faire ça, ah il faudrait faire un truc sur ça », ou à la réunion [structurelle] [...] par d'autres gens du groupe qui sont connectés eux-mêmes à d'autres réseaux.

Marie poursuit en expliquant que son fil d'actualité Facebook est un moyen agréable de s'informer, car les informations qui s'y trouvent l'intéressent (Marie, TLE-200) :

Donc ça, du coup, dans mon fil d'actualité maintenant j'ai pas mal d'articles qui sont brassés. Et ça, ça fait mon fil d'info, [...] et c'est ce qui est très bien parce que [...] je déteste regarder le journal télévisé, par exemple, parce qu'il y a souvent les trois quarts des infos qui ne m'intéressent pas du tout. Du coup, faire mon actu par rapport à ce qui s'affiche sur mon fil d'actualité Facebook, par des personnes que je trouve intéressantes qui publient des choses, ça m'arrange vachement plus.

Le témoignage de Marie met en lumière la dynamique d'intéressement et de recommandation existant au sein d'une bulle sociale, ancrée à la fois dans le monde physique et dans le monde numérique. Cette bulle permet d'éprouver un certain confort, car les individus qui la compose partagent un vécu et ont une vision relativement proche des problématiques sociales. Les contenus qu'ils rencontrent au sein de cette bulle sont souvent en accord avec leurs représentations du monde, et font écho à ce qu'ils consultent par eux-mêmes. C'est le cas de Quentin, qui retrouve – dans les références partagées au sein du Réseau ADES – des livres qu'il a lu de son côté (Quentin, TLE-242) :

Ce qui est sûr, c'est qu'il y a quand même une certaine unité politique à ADES, qui fait qu'on va être plus quand même intéressés en même temps au même bouquin. [...] on a quand même une certaine politique – je pense – qui est commune. Et, du coup, je peux découvrir un bouquin via des lectures que je fais de mon côté, et plus tard je vais le retrouver dans la liste des lectures pour la bibliothèque, [...] ce qui n'est pas illogique d'ailleurs.

Si les deux facettes – physique et numérique – de cette bulle coexistent, leur importance respective varie suivant les membres. Par exemple, Fanny estime que sa connexion à l'actualité – via les réseaux socionumériques et les pages d'information – est catastrophique, mais que sa bulle sociale physique lui permet de rester informée (Fanny, TLE-62) :

Typiquement, mon utilisation de Facebook – en fait, ma connexion à l'actualité – est assez cata. Heureusement, je suis entourée de gens informés et politisés ; mais sinon, je te loupe des nouvelles de dingue, parce que je n'ai pas de smartphone, parce que –

quand je suis sur mon ordi – j’ai plein de trucs à faire, et donc je ne vais pas voir les pages de nouvelles, je ne traîne pas sur Facebook.

Il en va de même pour François, qui a « arrêté de lire le journal », mais a « quand même accès à l’information, [...] parce [qu’il est] au milieu d’un réseau de gens qui discutent de choses ». Il conclut : « au-delà des questions de lire soi-même sur l’information, il y a plein de choses qui sont dans l’air » (François, TLE-140).

Les dynamiques d’intéressement et de recommandation sont donc plurielles. Les relations interpersonnelles conduisent à découvrir des contenus grâce à d’autres membres du groupe, à faire découvrir des contenus à ces derniers, mais aussi – par la force des choses – à être « en phase » les uns avec les autres sans que ces références aient été préalablement partagées. De plus, l’importance donnée aux bulles physique et numérique varie d’un membre à l’autre. Certains passent beaucoup de temps sur les réseaux socionumériques et d’autres moins. La bulle physique semble un lieu privilégié pour développer ses savoirs et connaissances, où les partager et en discuter.

2.4.1. L’inconfort dans le confort (ou inconfort producteur) : déconstruire ses évidences et faire face à ses impensés dans un environnement confortable

Ces dynamiques amènent également à faire face à des questions auxquelles l’individu n’avait jamais réfléchi. Ces nouvelles questions amènent des discussions formatrices, comme l’explique Maxime (TLE-277-278) :

Il y a plein de questions auxquelles je n’en savais rien, auxquelles je n’avais jamais réfléchi avant. Et puis, à force de causer avec les gens, on va plus ou moins tomber d’accord. En tout cas, moi, quand je suis rentré, ça m’a énormément formé politiquement aussi et idéologiquement aussi.

Ceci rappelle le processus d’intégration au réseau, y compris l’apprentissage de son orientation idéologique composite, aussi appelée « consensus mou » (cf. chapitre 7). Faire face à ces nouvelles idées peut être « déstabilisant », « interpellant » ou « challengeant » pour les individus, et les conduire à remettre en question « des choses qui leurs paraissaient naturelles », à réfléchir en profondeur à leurs positions personnelles. Marie nous donne l’exemple de la question anti-carcérale (Marie, TLE-206) :

Il y a déjà des choses qui m’ont challengées. Je sais que toute la question anti-carcérale, comme je ne m’étais jamais posé cette question, au tout début quand je suis arrivée dans le Réseau ADES et que j’ai commencé à lire – enfin – à connaître ce combat anti-carcéral et à lire des choses là-dessus qui étaient publiées, j’étais là genre « mais enfin, je comprends pas, anti-carcéral, mais alors, on met les gens où ? ».

Et vraiment, c’était une question que je ne m’étais jamais posée. Du coup, ça m’a très fort perturbée. Bon après, je me suis informée sur le sujet et maintenant, c’est une lutte même qui me parle énormément. Du coup, ça aurait été différent si je ne m’étais

vraiment pas reconnue là-dedans, et je n'ai pas d'exemples qui vont dans ce sens-là pour le moment.

Mais en tout cas oui, il y a parfois des choses qui m'ont interpellée, où je me suis rendu compte que je ne m'étais jamais posé la question de « est-ce que... », enfin des choses qui me paraissaient naturelles, et que je n'avais jamais remises en question, et du coup que je voyais apparaître là et qui me déstabilisaient. [...] Mais soit je n'ai pas pris le temps de m'y intéresser je crois, soit quand j'ai pris le temps de m'y intéresser, c'est des luttes ou des sujets qui m'ont parlé. Du coup [...] je me suis toujours sentie assez en phase avec les combats du réseau, j'avoue.

Différents éléments apparaissent. Lorsqu'une personne est interpellée ou déstabilisée par un sujet, elle prend ou non « le temps de s'y intéresser », de s'informer, de lire et d'en discuter. Marie explique que ce qu'elle a lu sur le sujet lui a « parlé », et qu'elle s'est sentie « en phase » avec ces combats. Cependant, le résultat inverse existe également : chaque membre n'adhère pas à l'ensemble de l'environnement idéologique du réseau. De plus, les nouvelles idées rencontrées peuvent donner lieu à des réflexions à plus long terme, et les avis peuvent changer, évoluer, plusieurs fois au fil du temps. C'est ce que nous explique Maxime (TLE-279-280) :

[...] je sais que par exemple, il y a un courant anarchiste au Réseau ADES. Il m'a fallu un peu de temps pour m'en rendre compte, parce que je n'étais pas très au fait... Mais j'ai l'impression qu'une fois qu'on nous le dit, ça saute assez aux yeux. Genre, dans la bibliothèque, deux bouquins sur trois, c'est là-dessus. Et là, moi j'avoue que j'ai eu un peu des périodes... Donc quand je suis rentré au Réseau ADES je n'avais pas trop d'avis sur ces trucs-là. Du coup, j'ai quand même [...] J'ai lu pas mal sur le sujet et il y a des moments où je trouvais ça pas trop mal. Et puis plus tard [...], maintenant, je suis un peu moins fan du truc. Après, j'ai déjà [eu] des discussions avec des gens, mais il n'y a pas vraiment d'espace créé pour discuter de ça. Ils sont toujours laissés à l'informel. J'ai déjà eu des discussions là-dessus au bar, ou bien pendant le rassemblement A, le week-end. Mais voilà, c'est toujours en tête à tête avec une choppe.

Comme Marie, Maxime approfondit ses connaissances sur un sujet auquel il n'avait jamais réfléchi, qu'il découvre à travers le réseau et qui l'interpelle. De même, son avis évolue au fil du temps, mais – de façon distincte – il finit par se déclarer plutôt en désaccord avec le positionnement rencontré. Une nouvelle fois, nous voyons que les discussions informelles tiennent une part importante dans la compréhension du « consensus mou » idéologique du Réseau ADES.

Lors de l'entretien de restitution (E12), Victor souligne qu'être dans un environnement confortable rassemble deux aspects : partager un vécu et une vision relativement proche des problématiques sociales (comme nous le suggérions précédemment), mais aussi valoriser les logiques de bienveillance et d'écoute au sein du collectif. Ce confort permet aux membres

d'aborder des sujets qui peuvent être compliqués, qui bousculent et « viennent chercher des choses profondes » (Victor, TLE-308-309) :

Moi, ce que j'ai fréquemment vécu, c'est un certain inconfort, mais ce n'est pas tant de l'inconfort, c'était plutôt des bousclements. Enfin, oui, il y a un confort parce qu'on sait qu'on est avec des gens avec qui on peut aller assez loin, sur des questions parfois « touchy », parfois compliquées, parfois très émotives, enfin, qui viennent chercher des choses profondes. Mais un des principes aussi du réseau, c'était des logiques de bienveillance, des logiques d'écoute. Et évidemment on doit toujours parfaire ça, mais je crois que c'était un des éléments-clés. Et je pense que [...] dans des situations il y avait plus ça, il y avait toujours un gardien ou une gardienne de ces valeurs-là. [E]n fait le confort je dirais qu'il vient de ça, oui, et de la sensibilité politique globale.

Mais il y avait un inconfort, mais très producteur en fait. C'est un inconfort qui n'est pas négatif. Mais en fait, tes idées, il y a plein de fois elles étaient complètement retournées. Et donc, d'une certaine manière, c'était un inconfort parce qu'on n'est pas dans la congratulation, dans du « ah oui, oui, t'as raison ». Moi, je crois [qu'] il y a un tiers des fois, j'ai vécu « ah oui, génial, mes idées elles sont validées, et vive ma vie, vive mes perspectives ». Mais je crois que dans deux tiers des cas, c'était « OK, ça, c'est intéressant, mais là, il y a un manquement, là tu n'as pas pris ça en compte ». Et jamais du reproche ou quoi, [...] et même ce n'est pas dit comme ça, c'est moi dans mon petit cerveau je me dis « ah ouais putain, il y a ça, ah ouais ». Et en fait le confort, il venait aussi donc du cadre bienveillant, et je crois que c'est important.

Pour Victor, être dans un milieu confortable et bienveillant permet d'aborder des sujets inconfortables, de remettre en question ses certitudes, sans être négatif, dans le reproche. Il s'agit d'un « inconfort très producteur ». Au détour de l'explication, nous comprenons également que cet exercice n'est pas toujours aisé, puisque – si voir ses idées validées par les autres entraîne de la joie – recevoir des remarques reste une expérience inconfortable (nous y reviendrons). C'est ce que confirme Céline (TLE-336-337) :

Il y a deux « fatigant » différents. Il y a le fatigant où tu dois débattre avec tes potes ou avec ta famille d'un truc qui, pour toi, te semble évident, toi et ton groupe de copains [issus de la même bulle engagée]. Et puis il y a... Tu es frotté à des choses qui mettent en question tes certitudes, enfin tes certitudes, ce que tu penses comme sûr ou en tout cas ton moteur d'action. Et ça, c'est vrai que c'est compliqué. Enfin c'est compliqué parce que ça remet tout en question et donc t'es là « mais merde, est-ce qu'il y a encore du sens que je fais quoi ? ». [...] Je trouve, ça, c'est limite le plus fatigant, c'est déstabilisant, mais le plus intéressant aussi, et le plus important pour moi aussi et ce dans quoi je mets le plus de sens.

Pour Céline, cet « inconfort producteur » – où l'individu se remet en question – est à la fois fatigant, déstabilisant, mais aussi très intéressant et porteur de sens. Cela stimule la réflexion.

L'autre « fatigue » décrite, liée aux débats, sera abordée dans une section suivante (cf. infra, 2.4.4).

2.4.2. *Un problème macro : fragmenter la société*

L'appartenance à une bulle sociale peut être problématique. Les individus qui font partie d'une bulle peuvent se sentir enfermés dans un point de vue, et le ressentent d'autant plus sur les réseaux socionumériques (ce qu'ils attribuent à l'algorithme de Facebook). Les membres estiment qu'un tel cloisonnement est problématique à un niveau macro, car il conduit à la fragmentation de la société en petits groupes très polarisés, ce qui représente un risque pour la démocratie.

Au détour de la conversation avec Fanny, où elle nous explique s'informer principalement via ses groupes d'amis·e·s, nous notons avec amusement « c'est marrant, ça fait un peu "effet bulle [de Facebook]", mais dans la vraie vie ». À ceci, l'informatrice répond (Fanny, TLE-71) :

C'est ça, mais c'est vrai. Moi, clairement, je suis très consciente que je vis dans une bulle... Parce que mon métier, c'est très fort dans des assoc's et tout ça. Donc ce n'est parfois pas la bulle, mais c'est aussi parfois la bulle, souvent la bulle. Oui, mes amis sont très majoritairement des gens engagés, proches du réseau ou d'autres trucs... Donc oui, c'est vrai, putain, je n'y avais jamais pensé comme ça ! Enfin, j'avais déjà pensé que ma vie était une bulle, mais jamais pensé « ma vie est une filter bubble comme Facebook ». Oh mon Dieu !

Fanny réagit avec humour (dans ce que nous interprétons comme une panique feinte) à notre comparaison entre sa bulle sociale « humaine » et celle créée sur les réseaux socionumériques. Les deux types de bulles sont donc comparables, et font partie d'un continuum.

Ce continuum entre monde physique et numérique apparaît chez Marie. L'informatrice pose le constat que certaines thématiques, qu'elle pense centrales dans l'actualité, se révèlent en fait limitées à des bulles informationnelles très orientées, à la fois physique et numérique (Marie, TLE-201-202) :

[...] parfois, j'ai l'impression qu'il y a une thématique qui fait trop le buzz pour le moment, et tout le monde en parle, et c'est incroyable ! Et puis j'en parle avec des cercles d'amis qui ne sont pas du tout militants, pas du tout engagés, et qui en fait n'en ont jamais entendu parler. Et je me dis « ah oui, OK, je suis en fait super biaisée ». C'est parce que je suis ces pages-là, que je suis sur des groupes militants, mais ça reste une partie assez marginale de la société qui débat sur ce sujet.

Le réseau socionumérique Facebook utilisé par Marie, ainsi que ses cercles d'amis·e·s engagé·e·s, lui donnent une vision « biaisée » des débats de société. C'est en sortant de sa bulle sociale engagée que Marie réalise que ces sujets ne sont pas débattus partout, et par tou·te·s (nous y reviendrons).

À plus large échelle, Benjamin note que la distorsion créée par Facebook est un risque pour la démocratie (Benjamin, TLE-28-29) :

Benjamin : [...] Par le groupe « ADES interne », il y a quand même beaucoup d'articles qui circulent, qui sont du coup très ancrés dans notre idéologie, enfin, dans notre optique politique plutôt. Et par le reste de Facebook aussi, là moi, je crois que j'ai une bulle Facebook qui est très « climat » et « gauche ». Et du coup, oui, je reçois beaucoup d'articles par-là, des gens que je suis ou pas. Mais je vois bien que ce n'est pas très... Je constate que c'est très filtré par rapport à un éventail d'informations que je pourrais avoir. C'est très orienté quoi. [...] ça me radicalise dans une vue de société qui est de plus en plus fermée, je pense. Quand je ressors dans des lieux, en famille ou au sport ou quoi, tu te rends compte « oula, putain, je suis complètement dans mon truc ».

Lara : Oui, et du coup, c'est un problème ?

Benjamin : Oui, oui clairement. [...] t'as une vue de moins en moins objective et complète de la société quoi. [...]

Lara : Oui, du coup, ça a un avantage Facebook, c'est que ça te tries les infos.

Benjamin : Je ne crois pas que ce soit une bonne chose ça. [...] c'est bien pour la musique et pour les trucs un peu futiles, ou pour le sport ou quoi. Mais au niveau politique je pense que ça déforme fort la vision qu'on a du monde, et ça cloisonne par bulle les différents pans de sociétés. [...] par exemple, pour la campagne de Trump, le Washington post avait fait un article où ils avaient fait deux comptes Facebook : avec un ils cliquaient sur toutes sortes de choses, des trucs plutôt républicains ; et [avec] l'autre plutôt [des trucs] démocrates. Et à la fin, tu voyais qu'après deux semaines, t'as des flux complètement différents et qui te donnent une vision du monde complètement différente, et ça c'est problématique.

Lara : Oui, du coup Facebook c'est un problème pour...

Benjamin : La démocratie.

Par le réseau socionumérique Facebook, Benjamin accède à de nombreux contenus intéressants, en lien avec ses intérêts et son engagement. Cependant, à ses yeux, le filtrage des informations politiques n'est pas une bonne chose, car cela « [l]e radicalise dans une vue de société qui est de plus en plus fermée », une vision « déformée », de moins en moins objective et complète. Pour lui, le cloisonnement de la société en différentes bulles – qui ont des visions du monde complètement différentes – fragilise la démocratie. Comme Marie, Benjamin constate des différences, une déformation et un cloisonnement lorsqu'il sort de sa bulle sociale engagée, par exemple, quand il voit sa famille ou va au sport. Il évoque également la lecture des journaux, bien qu'il avoue ne pas vraiment le faire (Benjamin, TLE-28-29) :

Lara : Et tu mets en place des choses pour essayer de... ?

Benjamin : Ben je vais au sport, je parle à ma famille. Et non, je veux dire... Ce serait peut-être bien que je lise plus de journaux, mais je n'ai pas la force quoi.

De son côté, Fanny ajoute qu'elle consulte des médias de masse (radio, presse), pour contraster le fait que sa bulle sociale puisse reproduire « l'effet bulle » de Facebook dans la « vraie vie » (Fanny, TLE-71) :

Fanny : [...] Après j'écoute un peu la radio et tout ça hein, mais pas du tout systématiquement. [...] Et, j'allais dire, de temps en temps, je vais sur Le Monde, mais tellement peu souvent, oui, Le Soir, mais tellement peu souvent [...]

Lara : Oui, les sites web directement ?

Fanny : Oui, alors oui, si tu... Oui. Non. Et de temps en temps, sur Facebook aussi, un mélange des trois [à savoir : s'informer en écoutant la radio, en allant sur les sites web de journaux et via Facebook]. Les trois, ça doit être à égalité, le temps que je passe aux trois – c'est-à-dire pas beaucoup – et vraiment dans des conversations avec des amis [pour s'informer].

Nous le comprenons, les informateur·rice·s sentent qu'une forme de filtrage des contenus s'opèrent au sein de leur bulle – numérique ou physique – engagée. Cette prise de conscience les amène à développer une attitude réflexive, et des comportements visant le décrochage. Pour sortir de leur bulle sociale engagée, les acteur·rice·s peuvent rencontrer des personnes ayant d'autres convictions (via la sport, la famille, etc.) ou consulter les médias de masse (presse, radio, etc.). Ces pratiques permettent de décrocher les bulles sociales.

Précisons que la relation des membres aux médias de masse semble relever d'une structure téléoaffective. Il y a un horizon normatif dans leur propos : alors que certains soulignent qu'il faudrait qu'ils consultent davantage les médias de masse (par exemple, Fanny dit que « c'est la cata », et Benjamin que ce « serait peut-être bien » qu'il lise plus les journaux, cf. supra), d'autres notent qu'ils le font afin d'être capable d'agir et de se mobiliser sur les questions de société (nous y reviendrons).

2.4.3. Des opportunités méso : découvrir l'hétérogénéité du monde militant et créer des liens

Céline tempère l'idée de vision « de plus en plus fermée » de Benjamin. Pour elle, faire partie du Réseau ADES lui a justement permis de se rendre compte de l'homogénéité sociale qui l'entourait au sein du réseau, et de l'hétérogénéité du monde militant. Cette réalisation a pris du temps : ils ne se sont « pas rendu compte tout de suite [...] que c'était assez homogène socialement » et qu'ils étaient « moins en contact avec d'autres idées » ; puis au fil du temps ils ont ressenti « un sentiment d'ignorance [...] on doit faire un effort collectivement pour s'intéresser à ça [...] on s'est rendu compte et, du coup, ça nous a menés vers d'autres luttes, ce qui était plutôt inspirant » (Céline, TLE-335). Cette prise de conscience l'a amenée à découvrir d'autres luttes. Elle conclut en soulignant l'hétérogénéité politique et sociale du monde militant, et le rôle qu'a joué le Réseau ADES dans cette découverte :

ADES, c'est une porte d'entrée vers le monde militant – monde militant qui se compose de bien d'autres choses et qui est beaucoup moins homogène [...] socialement et

politiquement. [...] j'ai appris beaucoup de choses avec les gens avec qui je suis entrée en contact grâce à ADES.

Tom adopte une posture proche de celle de Céline, soulignant l'hétérogénéité du monde militant, et va plus loin. Il assume d'être « grillé de chez grillé », c'est-à-dire « d'avoir une certaine rupture avec des sphères plus conservatrices » (Tom, TLE-226) :

[...] moi, je suis grillé de chez grillé [...], contrairement à d'autres personnes du groupe, j'ai moins le problème de venir d'un milieu qui peut être plus conservateur ou plus ce genre de truc. Donc quand je retourne chez moi, c'est le même genre de discussions que je peux avoir ici. Et effectivement, moi, j'assume d'avoir une certaine rupture avec des sphères plus conservatrices, ce genre de choses... Et après, j'en suis conscient et je ne pense pas que « tout ce que je pense, tout le monde va le penser ». On est d'accord qu'on évolue dans une toute petite sphère.

L'informateur évolue « dans une toute petite sphère », en rupture avec d'autres ; il en est conscient et l'assume. Par rapport au fait de sortir de sa bulle, il poursuit (Tom, TLE-226) :

Tom : [Et, pour moi,] si jamais c'est pour sortir de ça [cette bulle sociale engagée], c'est plutôt [...], par exemple, le fait d'habiter au-dessus de l'Ades'if, dans un quartier populaire, c'est plutôt pour essayer [...] de pouvoir créer des liens par rapport à des voisins, à des dynamiques locales, [...] de créer du lien de proximité à des quartiers populaires plutôt que de [...] comprendre comment pensent les gens de droite, blancs, éduqués de classes supérieures. Ça m'intéresse plus de comprendre quels peuvent être les enjeux ou les centres d'intérêts des voisins qu'on a ici et ce genre de choses.

Lara : Oui. Il y avait aussi, dans le groupe A², une volonté de se faire la voix des premiers concernés [...] c'est aussi, je ne sais pas, un intérêt pour donner la parole aux... enfin, pour tisser des liens inter-sociaux ?

Tom : Oui clairement. Je pense que, sachant qu'on a tous un temps limité ou... en tout cas, je priorise plutôt. Si je dois passer du temps à sortir de ma bulle, c'est plutôt d'aller justement vers soit d'autres bulles militantes, mais qui ne sont pas les nôtres, mais que je trouve intéressantes, ou au minimum en tout cas des bulles sociales [...] à qui je porte plus d'intérêt.

S'il sort de sa bulle sociale engagée, Tom choisit de consacrer son temps à la création de liens de proximité avec des voisins (issus de classes sociales populaires), ou de rencontrer des bulles militantes différentes de la sienne. Ces autres sphères sont, à ses yeux, prioritaires et intéressantes, par rapport aux sphères plus conservatrices ou aisées. Pour le rapprocher des propos de Céline, ces sphères sont sans doute inspirantes et porteuses d'apprentissages ; elles sont aussi en lien avec ses aspirations personnelles (cf. supra). De plus, Victor souligne que refaire du lien est une volonté centrale des membres du Réseau ADES (TLE-311) :

[...] travailler au décroisement des bulles, refaire du lien, ça, je crois que c'est une volonté [...] super absolue du réseau [...]. Quand t'es assez critique, tu pourrais dire « ouais, c'est le truc qu'on arrive à faire, mais [...] peut-être pas assez loin ». Mais je crois que c'est un des mouvements fondateurs, une des dynamiques qui sont au fondement du réseau [...] je l'ai beaucoup vécu dans le groupe porteur, de ne jamais être dans du paternalisme. [...] Et je crois que par rapport au lien qu'on a pu avoir avec d'autres groupes, d'autres groupements, d'autres assoc's ou quoi, c'est chaque fois une logique de dialogue, et je dirais même que dans les interactions qu'on va avoir, on va être [...] le plus possible dans la bienveillance et [...] pas en mode « ah ben alors on ne va pas bosser avec eux parce qu'ils ne sont pas irréprochables sur tout ». Non, c'est plutôt se dire « bah, c'est déjà bien de créer du lien et de faire que les luttes s'entrecroisent et s'entretissent ».

Tisser du lien pour permettre aux luttes de s'entrecroiser demande d'être dans une logique de bienveillance et de dialogue, et d'éviter le paternalisme (c'est-à-dire se positionner comme l'unique détenteur d'une vérité objective).

2.4.4. À l'échelle micro : réguler son énergie et être en (dés)accord

À un niveau micro, les bulles sociales peuvent interférer avec la régulation de l'énergie de chacun et sur les relations entre individus. Être dans une bulle sociale engagée peut être confortable et stimulant (comme nous en parlions précédemment), mais peut également être épuisant (car trop stimulant). A contrario, sortir de cette bulle peut être inconfortable ou fatigant, car la personne ne partage pas les mêmes valeurs et la vision des problématiques sociales avec les individus extérieurs à cette bulle (p. ex., en famille, au sport, avec des amis d'enfance, etc.). Mais sortir de cette bulle engagée peut aussi s'avérer reposant (cela permet de penser à autre chose) ou stimulant (cela permet de se décentrer et de remettre ses idées en perspective, de travailler au décroisement de ces bulles, de refaire du lien, comme nous l'évoquions précédemment, cf. supra, 2.4.3). À ce sujet, Marie développe (TLE-201-202) :

[...] à la fois c'est inconfortable d'être avec des gens qui ne partagent pas nécessairement le même socle de valeurs, ça a un côté très confortable d'être avec des gens qui pensent de la même façon, qui sont eux-mêmes militants. Mais je crois qu'on se prive alors d'une... Parfois tu peux peut-être te perdre – je crois – dans ce militantisme et oublier, oublier en fait ce qui existe sur le côté.

Bon après [...], jusqu'à l'année passée j'ai vécu avec des personnes qui étaient de conviction assez libérale de droite, ouais c'était dur. Mais on s'entendait... C'était un peu étrange, on se connaissait depuis longtemps et on partageait d'autres choses et donc on s'entendait à la fois très bien et à la fois on vivait tous les trois, ensemble, en appartement et sur certaines choses ça pouvait être assez explosif et assez difficile.

Et donc il y a un an j'ai fait le choix de bouger de coloc. Et j'avais vraiment cette envie de pouvoir partager un socle de valeurs commun avec les gens avec qui je vivais, mais je gardais quand même cette envie de pas vivre avec que des militants, parce que ça

j'avais remarqué que ça allait être épuisant. Donc ici, ouais [...], je vis avec des gens assez conscientisés où je sens qu'on brasse les mêmes valeurs, mais je crois que je suis la seule personne à me qualifier vraiment comme militante dans la maison. Et donc ouais, c'est à la fois assez apaisant et à la fois, enfin voilà.

Mais, par contre, je suis très contente d'avoir encore beaucoup de contacts avec mon groupe d'amis de secondaire, où je suis sûre que si je les rencontrais aujourd'hui, je crois qu'on ne serait plus amis, parce qu'il y a trop de choses sur lesquelles on n'est pas d'accord, sur lesquelles [...] il y a un conflit de valeurs ou des choses comme ça. Mais vu le passé qu'on a partagé, on reste de très bonnes amies. Et je crois qu'à certains moments, vraiment, ça me ramène à la réalité du monde quoi, de « ah mais en fait il y a beaucoup de gens qui ne pensent pas du tout comme moi » (rire).

Et je crois que le fait de vivre parfois un peu dans sa bulle, à Bruxelles, on oublie ça... Je crois que c'est humain, c'est normal. Mais donc ouais, je crois que c'est important et c'est bien de fréquenter des gens qui évoluent dans d'autres sphères, qui ont d'autres façons de penser, de concevoir le monde, de concevoir les changements qu'il faudrait apporter. Ça fait du bien.

Marie nous dresse ici un tableau assez complet – et complexe – de son vécu dans sa bulle sociale engagée et en-dehors. D'une part, nous comprenons qu'être dans un environnement engagé est confortable, apaisant (car on partage les mêmes valeurs), mais cela entraîne le risque d'oublier les autres points de vue (ce qui existe à côté), et aussi celui de s'épuiser (si on est entouré de personnes qui sont très engagées). D'autre part, nous voyons que sortir de cette bulle sociale engagée entraîne de la contrariété (des échanges qui peuvent être assez explosifs, assez difficiles, des conflits de valeurs), mais aussi des bons moments (entre très bon·ne·s ami·e·s). Enfin, sortir de sa bulle ramène à la réalité du monde (tout le monde ne pense pas comme moi), ce qui est important (cf. supra, 2.4.2).

L'expérience de Marie peut être enrichie et contrastée à la lumière du vécu d'autres informateur·rice·s. D'abord, le témoignage de Jeanne permet de développer certains effets négatifs d'un environnement très engagé. L'informatrice explique que cette bulle a pu la conduire à culpabiliser par comparaison à d'autres qui participaient davantage, et à entrer dans un « engrenage un peu étouffant » (Jeanne, TLE-169) :

[...] tu peux te sentir, [...] surtout [dans] le groupe [...] A², [...] comme c'est de la mobilisation, tu reçois aussi toutes les autres mobilisations qui se passent à Bruxelles. Et ça, en fait, il y a des moments où tu te sens sur-sollicité de mobilisations, et où en fait c'est dur de dire non ; et que t'as l'impression de n'en faire jamais assez parce qu'il y en a qui vont à toutes ces manif, à tous ces trucs. Et donc ça, c'est un sentiment parfois un peu étouffant en vrai, et un peu culpabilisant. Alors que, bon, [...] parfois oui il y a des gens qui sont jugeant au Réseau ADES, mais globalement, il faut aussi se défaire de ça. Mais moi, maintenant [...] je ne culpabilise plus si je ne vais pas à un truc. Mais donc, ce n'était pas tellement la quantité de mails que peut-être la

quantité d'informations. En fait, il y a des mois comme ça, entre février et avril, tous les week-ends, t'as des trucs de mobilisation. Et donc ça, au début, oui, ça peut être un peu un engrenage un peu étouffant.

L'individu qui se trouve dans une bulle sociale engagée reçoit une grande quantité d'informations (dont des invitations à des événements). Lorsqu'il se compare aux autres, ou qu'il se sent jugé par eux, il peut se sentir coupable de ne pas en faire assez. Comme nous le verrons dans une prochaine section, la culpabilité interfère dans la façon dont l'individu régule son investissement (cf. infra, 4).

Pour autant, certaines personnes vivent bien leur évolution dans une bulle très engagée. C'est le cas de Céline, qui n'a jamais ressenti le besoin de sortir d'un milieu trop politique, et à tendance à lancer des conversations politiques avec des personnes non-politisées (Céline, TLE-345) :

[...] je ne vais jamais m'extraire d'un certain milieu parce que c'est trop politique pour moi. Ça, ça ne m'est jamais arrivé. [...] Tu vois, moi, j'étais dans une coloc où on était plusieurs à A², et au final, on ne parlait pas que de ça. Enfin, tu vois ça s'autorégulait très fort, donc... Je ne dis pas, si on avait parlé que de ça, tout le temps, « H24 », peut être que j'aurais eu besoin de prendre moi-même un moment « out », mais c'était pas le cas. Parce qu'en fait, les personnes politisées avec qui je suis, elles ont aussi besoin de moments où on ne parle pas politique, de moments où tout n'est pas hyper important [...]. Et en fait, moi j'ai plutôt la tendance inverse : c'est moi à ramener la politique dans des moments qui ne sont pas censés l'être, c'est-à-dire avec ma famille, avec des amis, etc. qui ne sont pas politisés.

À ses yeux, les personnes engagées ont tendance à s'autoréguler, c'est-à-dire à également discuter de sujets non politiques.

Ensuite, Victor constate comme Marie que les échanges avec des personnes en-dehors de la bulle engagée peuvent être tendus, conflictuels. À ce sujet, il note : « il y a toujours cette question "OK, jusqu'où je vais dans mes valeurs et [...] dans le fait d'affirmer des choses, dans le fait d'être péremptoire sur des trucs [?]" » (Victor, TLE-309). Cette question se pose dans des « relations de proximité, [avec] des collègues, des amis d'enfance, de la famille, [...] qui pour le coup, eux, n'évoluent pas dans cette sphère politique un peu, disons, alternative, ou engagée » (Victor, TLE-309). La posture qu'adopte Victor face aux personnes avec lesquelles il est en désaccord a évolué au fil du temps, notamment au contact du réseau (TLE-309-310) :

[...] il y a des trucs, je ne peux pas laisser passer, et je crois qu'on a [...] tous et toutes ça. [...] je vais le marquer, [j]e l'aurais dit et donc je me sens droit dans mes bottes et je ne me sens pas [comme] un gros lâche qui en fait laisse passer des trucs horribles, ou juste avec lesquels vraiment je ne suis pas en accord. [...] Je ne vais pas claquer la porte et me barrer. Enfin, je crois que je l'ai fait une ou deux fois où vraiment c'était insupportable [...], mais ça, c'était aussi mon évolution personnelle. [...] pouvoir se taire, pouvoir écouter, pouvoir... [...] il faut toujours faire gaffe à ne pas être

paternaliste et ça aussi c'est un truc que le réseau a pu m'apporter et que j'essaie de faire mien le plus possible. Tu vois, c'est de se dire, voilà, je ne suis pas là pour éduquer mon amie, ma famille. Je peux dire des choses qui me touchent, je peux essayer de leur faire partager des combats, des perspectives. Mais je ne suis pas en train de dire "j'ai la vérité" [...]

Les postures adoptées en cas de désaccord sont diverses : être péremptoire ou paternaliste (croire qu'on a la vérité), claquer la porte, pouvoir écouter et se taire (faire attention à ne pas être paternaliste), dire les choses qui nous touchent et essayer de faire partager ses perspectives. Ces postures peuvent évoluer avec le temps, notamment au contact d'une bulle sociale qui valorise les logiques de bienveillance et d'écoute, comme le soulignait Victor (cf. supra).

Sortir de sa bulle peut aussi se révéler stimulant – lorsqu'on constate le travail qui doit encore être accompli – mais aussi permettre de prendre de la distance et de se relâcher (Victor, TLE-310-311) :

Aussi de se rendre compte que "OK, il y a encore du chemin [à faire]". Parce que, tu vois, [...] on travaille [à] une société plus inclusive [...]. Mais des fois j'ai eu des « gaps » énormes, [...] de bosser là-dessus et d'être avec [...] 20, 30, 50 personnes super sensibles à cette question, et je me dis « oh waouh, on avance ». Et puis, je quitte la réunion, [et] soit 20 minutes plus tard dans un bus, soit le soir même dans un souper, soit au travail ou quoi, d'entendre des grosses réflexions sexistes, homophobes, racistes, enfin quoi que ce soit. Toutes ces trucs de discrimination et où je me dis « OK, mais "be cool", en fait, on en est encore loin », et il y a du boulot et c'est un boulot aussi de tous les jours. [...] Et parfois se décentrer, se dire « bon allez ». Je crois que c'est aussi ces moment-là, avec des gens qui ne sont pas du réseau, ça permet parfois de relâcher un peu cette atmosphère politique permanente, où presque t'as l'impression que tous les choix que tu poses, tu dois y faire gaffe. [...] Beaucoup de membres à un moment se sont senti fatigués et [ça permet] de se dire « OK, mais, nous-mêmes, mettons la barre parfois un cran plus bas ».

Sortir de sa bulle, c'est aussi pratiquer des activités qu'on aime sans lien avec l'engagement civique, comme Marie qui explique avoir « repris le temps de lire des romans » et avoir « repris des activités fun, [...] du solfège, [...] de la danse » (TLE-192-193). C'est aussi voir des copains, des amis, qui ne sont pas engagés, comme Jeanne qui prend « quand même aussi beaucoup de temps pour voir [s]es amis » (TLE-177) et Quentin qui a « envie de voir les potes quand même à côté » (TLE-239).

En résumé, être dans une bulle sociale engagée permet de découvrir des contenus stimulants et d'éprouver un confort, car on partage un vécu et une vision assez proche des sujets politiques. Ce confort, associé à une logique de bienveillance et d'écoute, permet de faire face à ses impensés et de remettre en question ses évidences. Être dans une bulle peut également se révéler épuisant, lorsqu'on se compare à des personnes qui en font plus que soi et qu'on culpabilise. Il est important de sortir de sa bulle, et de s'ouvrir à d'autres opinions et d'autres expériences, issues d'autres bulles. Bien que sortir de sa bulle puisse être inconfortable (et conduire à des

échanges tendus), cela permet d'avoir une vision moins biaisée de la société (macro), de découvrir d'autres bulles inspirantes (méso), mais aussi de se changer les idées et de relativiser (micro).

2.5. Des relations particulières aux médias dominants

La relation ambivalente des informateur·rice·s vis-à-vis de l'extérieur de leur bulle sociale engagée peut être mise en parallèle avec leur relation aux médias dominants (ou *mainstream*). En effet, les individus perçoivent ces médias à la fois comme intéressants, utiles (p. ex., s'il s'agit de connaître et d'influencer l'agenda politico-médiatique), mais aussi comme fatigants, critiquables (notamment car ces médias arborent une neutralité apparente qui cache des positions implicites, dominantes). Comme nous l'évoquions précédemment (cf. supra, 2.4.2), cette relation semble relever d'une structure téléoaffective, et l'horizon normatif voudrait qu'on s'informe pour agir.

D'abord, s'informer via les médias *mainstream* est intéressant lorsqu'on veut influencer l'agenda politico-médiatique. Comme mentionné précédemment (cf. chapitre 7, 2.3.1), les membres du groupe A² sont davantage soumis à la pression de l'actualité lorsque leurs actions visent à y répondre : « il y a une actualité, boum, ça te donne de l'adrénaline pour te bouger, on fait une action, boum, boum, boum » (Jeanne, TLE-180). Il s'agit d'un de leurs moyens d'action privilégiés : « notre modus operandi, c'est beaucoup plus de réagir sur l'actualité [...] soit on s'inscrivait dans des mobilisations [ou] des campagnes qui existaient déjà par ailleurs, soit on réagissait à l'actualité » (Jeanne, TLE-172). Dans ce contexte, suivre l'actualité leur permet d'identifier des fenêtres d'opportunité, des contextes favorables aux futures actions. Tom développe (TLE-224-225) :

Tom : [...] il y a quand même une série d'actions, pas toujours, mais qui sont dictées par un peu le contexte, et que certaines actualités, [...] il y a un truc à faire, il y a un coup à jouer. [...]

Lara : Du coup, c'est aussi dans le sens où vos actions s'ajoutent à cet agenda politique et y répondent ?

Tom : Ouais, y répondent ; ou permettent de combler un vide, parce qu'il y a quelque chose où on voit que beaucoup de gens sont révoltés ou quoi, mais qu'il n'y a pas vraiment encore de politique ; ou viennent renforcer des choses qui sont déjà faites. Mais en tout cas, [...] pour des actions qui sont plus médiatiques ou ce genre de choses, le contexte va être hyper déterminant. Donc d'office, de suivre l'actualité permet d'être [...] un peu au taquet sur quand il y a une fenêtre d'opportunité ou un contexte favorable pour imaginer des choses.

Suivre l'actualité – et connaître le contexte médiatique – est particulièrement décisif lorsque le groupe A² organise des actions « plus médiatiques », visant à « faire le buzz ». C'est également essentiel afin de rester ancré dans des problématiques en lien avec les réalités de la société (Victor, TLE-314) :

[...] je pense surtout aux réunions du groupe porteur [...] où moi il y a plusieurs fois je disais « OK, mais les gars, là, on "fly" trop [...] voyez ce dont il est question encore aujourd'hui sur tel ou tel sujet ». [...] je porte un regard critique sur l'information qui m'est donnée, mais je ça reste une source d'information et de connaissance du milieu et de la société dans laquelle j'évolue.

Les médias dominants sont donc une « source d'information et de connaissance » utile à mobiliser, mais sur laquelle il faut porter un « regard critique ». Quentin note que les médias dominants ne sont pas neutres, et que les lire conduit à sortir de sa bulle sociale engagée (Quentin, TLE-243) :

[...] je me dis que je sors déjà de ce bassin idéologique dès que je dois lire la presse mainstream, et dès que je regarde le JT en fait. Parce que même si [...] ça donne des apparences de neutralité, bon ben la neutralité je veux dire, on sait quand même ce que ça vaut. [...] par exemple, [...] si je veux un avis différent [de celui des membres du réseau] sur la police, il suffit que j'allume le JT pour comprendre que [...] tout le monde ne pense pas comme ça et avoir une autre vision du monde.

Comme nous l'avons vu, si sortir de sa bulle est vu comme nécessaire pour la démocratie, c'est également inconfortable. Concernant les médias dominants, cet inconfort est accentué par la posture de neutralité qu'ils adoptent. De même, Victor partage l'idée que les journaux reflètent des dynamiques majoritaires : « le Soir, la Libre Belgique [...] reflètent aussi des dynamiques sociétales majoritaires [...] qui, en fait, cache des positions implicites, des positions non conscientisées dominantes » (Victor, TLE-312). Il est « outré » par le traitement de certains sujets, notamment le traitement des sujets économiques qui remet peu en question « le régime capitaliste néolibéral contemporain » (Victor, TLE-312-313) :

[...] tout lire en fonction de la croissance [...], je sais que pour plein de gens, c'est des indicateurs neutres, alors que non. Enfin, rien n'est neutre dans la vie, et ça c'est le réseau qui m'a permis peut-être aussi de conscientiser.

Appartenir au Réseau ADES contribue à prendre conscience qu'aucune position n'est neutre. Lorsqu'une posture est implicite, la conscientiser demande un effort. C'est ce qu'explique François, qui préfère lire des journaux aux prises de position explicites :

Je suis un site d'informations spécialisé français sur le hacking [...] C'est du journalisme assez engagé politiquement. J'aime bien, parce que c'est des prises de position dans lesquelles je me retrouve ou – si je ne m'y retrouve pas – au moins, c'est clair qu'ils parlent de prises de position situées avec un avis sur le sujet. Je trouve que ça m'aide à me positionner moi-même par rapport à certains sujets, de me dire « [...] le mec il a un avis, est-ce que j'ai le même avis, est-ce que je n'ai pas le même avis ? », que la tentative de neutralité des grands journaux est parfois plus fatigante je trouve. Dire « en fait on ne prend pas position, mais en ne prenant pas position, on tient quand même des positions implicites », ça demande plus de travail [...] mental.

Pour François, les prises de position explicites l'aident à se positionner dans le débat public. Par ailleurs, s'exposer à des prises de positions implicites (telles que véhiculées dans les médias dominants) est davantage fatigant que de lire des prises de position explicites avec lesquelles il est en désaccord.

Marie partage cette préférence pour une lecture engagée de l'actualité. Pour sa part, elle lit les articles suggérés par sa bulle sociale (physique ou numérique) et s'en remet aux analyses critiques de personnes intéressées (Marie, TLE-203) :

[...] sur la Belgique, ça va plus être les articles qui apparaissent [sur mon fil d'actualité], ou dont on me parle, ou – voilà – des amis à moi qui me parlent d'un truc qui est en train de se passer, parce que j'ai pas mal de potes dont le boulot est quand même assez engagé aussi et qui sont impactés par certaines réformes, certaines choses, donc ça va arriver à mes oreilles.

[...] l'information belge souvent me désintéresse beaucoup. Et donc je préfère m'en remettre à des personnes qui prennent le temps d'analyser ça de façon critique et puis qui m'en font un petit rapport. Là, ça m'intéresse. Mais moi-même essayer de décrypter les choses en ayant les trois quarts qui me passent au-dessus de la tête et la moitié que je trouve inintéressante, en fait, c'est épuisant, et j'ai décidé de ne pas mettre mon énergie là-dedans.

Puisqu'elle manque d'intérêt pour les sujets abordés par la presse belge, Marie choisit de ne plus « mettre son énergie » dans le suivi de ces informations ; elle s'en remet à sa bulle sociale. Elle est, par contre, intéressée par l'actualité mondiale, et regarde le JT international d'Arte car elle « aime bien avoir cette vision globale de ce qui se passe dans le monde » (Marie, TLE-203).

Par ailleurs, François trouve les médias dominants déprimants, car ils sont catastrophistes et jouent sur les titres pour attirer les lecteurs vers des articles qui s'avèrent finalement vides (François, TLE-142) :

[...] sans vouloir tomber dans des lectures complotistes des médias entièrement corrompus, parce que je ne pense pas que ce soit le cas, il y a une utilisation du catastrophisme dans la presse pour vendre qui dépeint une réalité du monde vraiment sombre, et je trouve déprimante et pas du tout engageante sur la réalité. [...] L'autre truc qui est particulièrement déprimant, c'est la merde [...] que peuvent faire les journaux en termes de titres d'articles moisissés, du temps que tu perds à cliquer sur des titres d'articles parce qu'ils activent en toi des leviers psychologiques que les gens qui écrivent les articles ont bien compris, et où c'est vide quoi. Et tu perds du temps à lire du vide et à dire « ah putain, mais je suis trop con d'avoir cliqué sur ce truc-là ». Tu savais qu'il n'allait rien y avoir derrière, mais tu le fais quand même.

S'il est irrité par les procédés utilisés par certains médias, François note cependant qu'il n'adhère pas à une « lecture complotiste » qui voudrait que tous les médias soient

« corrompus ». Victor soutient également une lecture nuancée du paysage médiatique belge : « je ne suis pas du tout, mais alors pas du tout, dans une logique à moitié complotiste ou à moitié "les médias majoritaires sont tous de droite" ou j'en sais trop rien » (Victor, TLE-312).

Enfin, Victor ouvre la discussion aux initiatives médiatiques qui lui plaisent (Victor, TLE-312-313) :

Après moi, ce qui me fait plaisir, c'est de voir par exemple la RTBF qui met sur pied Les Grenades pour [...] notamment avoir une approche féministe de faits d'actualité. Ça va être les fois où des journalistes, où des éditos et tout, disent « bah là-dessus, on a merdé et tout ». [...] le journalisme que je kiffe trop, [...] et vraiment je suis abonné [...], c'est Médor, [...]. Mais c'est sûr qu'on n'est pas dans du régime d'actualité, donc voilà. [...] un truc qui est vraiment lié aux médias et qui, à mes yeux, manque, c'est l'initiative « Tout va bien média ». [...] c'est justement une manière alternative d'approcher, et l'actualité, et le journalisme de fond. Enfin, un peu ce que fait Médor par exemple.

En soulignant les médias qu'il apprécie, Victor note que ces initiatives sont moins nombreuses, et représentent un journalisme « alternatif » qui se détache du « régime d'actualité ».

En résumé, les relations des acteur·rice·s aux médias dominants sont comparables à celles qu'ils entretiennent avec les bulles sociales extérieures à la leur. D'une part, suivre les médias dominants est stimulant, cela leur permet de connaître la société dans laquelle ils évoluent (au-delà de leur propre bulle), mais aussi d'identifier des contextes favorables à leurs futures actions (particulièrement s'ils cherchent à « faire le buzz »). D'autre part, s'exposer à des médias dominants est inconfortable et fatigant, voire énervant, car les acteur·rice·s n'adhèrent pas aux positions tenues, ni à leur traitement. Les productions journalistiques dominantes revêtent une neutralité qu'il s'agit de déconstruire, afin de conscientiser leurs prises de position implicites²³⁹. En revanche, les prises de position explicites aident à se positionner dans le débat public. Les acteur·rice·s apprécient les analyses critiques de l'actualité faites au sein de leur bulle et les initiatives de journalisme « alternatif », offrant un traitement approfondi de questions d'actualité, et où les prises de position sont explicitées.

2.6. Développer ses savoirs et compétences : synthèse

Dans cette section, nous avons vu que les individus engagés développent leurs savoirs et compétences de façon individuelle (via leur fil d'actualité Facebook, des essais, des podcasts), interindividuelle (en fréquentant des individus engagés, via des discussions, des échanges de références) et collective (par des activités culturelles engagées, et en participant à des actions). Ils se cultivent sur des thèmes à propos desquels ils se disent curieux, intéressés, et fréquentent

²³⁹ En écho à cette proposition de déconstruire la neutralité journalistique, Safia Kessas – journaliste, réalisatrice et autrice travaillant pour la RTBF – note au cours d'une interview : « On peut proposer une narration en "je" et situer son point de vue tout en étant dans une recherche qui soit déontologiquement irréprochable. Pour moi, l'effacement absolu ne se justifie plus aujourd'hui, dans la mesure où il bénéficie je le pense aux groupes dominants. C'est important de se poser la question : "La neutralité pour servir quels propos finalement ?" » (Bergé, 2022).

des personnes – porteuses d’autres thèmes – qui les poussent à découvrir d’autres pans de connaissances, à développer d’autres compétences. Leurs pratiques culturelles et médiatiques les conduisent à se sentir pris, ému, touché par des thèmes spécifiques, et à comprendre pourquoi – mais aussi comment – prendre position sur ceux-ci.

Ces pratiques culturelles et médiatiques sont influencées – de façon dynamique – par leur bulle sociale engagée. À travers leur participation à cette bulle, ils découvrent des contenus stimulants, tout en éprouvant un certain confort, car elle se compose d’individus qui partagent un vécu et une vision des problématiques sociales. Le confort apporté par la bulle sociale engagée, et les logiques de bienveillance et d’écoute qui y sont valorisées, permettent à chacun de déconstruire ses évidences et de faire face à ses impensés. Cependant, l’appartenance à une bulle sociale engagée est aussi problématique, car les individus se sentent enfermés dans un point de vue, ce qui conduit selon eux à une fragmentation de la société en petits groupes polarisés.

A contrario, sortir de cette bulle sociale engagée peut être vécu comme émotionnellement fatigant, car on ne partage pas la vision des sujets abordés par les individus extérieurs à cette bulle (p. ex., en famille, au sport, avec des amis d’enfance, etc.). C’est également stimulant : cela permet de se décentrer et de remettre ses idées en perspective, de travailler au décroisement de ces bulles, de refaire du lien. Cette dynamique de décroisement nécessite d’adopter une posture de dialogue et de bienveillance, similaire à celle permettant de faire face à ses impensés.

Enfin, la relation ambivalente des acteur·rice·s vis-à-vis de l’extérieur de leur bulle sociale engagée peut être rapprochée de la relation qu’ils entretiennent avec les médias dominants (ou *mainstream*). Ces derniers apparaissent à la fois comme intéressants, utiles (lorsqu’on cherche à connaître et influencer l’agenda politico-médiatique), mais aussi comme fatigants, critiquables (car leur neutralité apparente cache des positions implicites qu’il s’agit de mettre au jour). A contrario, les prises de position explicites (qu’elles soient en accord ou non avec les convictions personnelles), et le traitement en profondeur des questions d’actualité, aident les acteur·rice·s à se positionner dans le débat public.

3. Prendre position

Comme nous venons de le voir, à travers leur vécu et leurs pratiques culturelles et médiatiques, les individus se sentent émus, touchés, et développent des connaissances et des compétences idéologiques et fonctionnelles. Être pris par un sujet, et s’y connaître sur celui-ci, donne de l’énergie pour prendre position de façon individuelle (c’est-à-dire s’exprimer en son nom propre) ou collective (à travers les événements qu’ils organisent pour agir sur la société).

Cependant, les informateur·rice·s semblent de prime abord peu enclin·e·s à publier ou produire des contenus en leur nom propre ou au nom du collectif. Par exemple, lorsque nous demandons à Benjamin s’il publie des contenus en son nom propre sur la page Facebook interne du Réseau ADES, il commence sa réponse par « Très peu, moi, je n’aime pas trop faire ça [...] » (Benjamin, TLE-24). De même, lorsque nous demandons à Fanny si elle produit des contenus

pour le groupe – par exemple sur Facebook – elle note « Moi, très peu [...] » (Fanny, TLE-69). Comme nous allons le voir dans les deux prochaines sections, différents facteurs influencent les prises de position individuelles (cf. infra, 3.1) et collectives (cf. infra, 3.2) des acteur·rice·s rencontré·e·s.

3.1. Prendre position de façon individuelle

À titre individuel, les acteur·rice·s prennent position de différentes façons, notamment sur les réseaux socionumériques, quand ils produisent leurs propres publications, ou qu'ils « likent », partagent ou commentent du contenu créé par d'autres. Ils et elles prennent position plus ou moins facilement, suivant la modalité d'expression (est-ce une discussion en présence, une publication sur son mur Facebook personnel, ou sur la page d'un groupe), le type de contenu (s'agit-il d'un argumentaire politique ou d'une invitation à un événement), l'audience à laquelle ils s'adressent (s'agit-il de personnes connues ou non, engagées ou non), leur ressenti et leurs convictions vis-à-vis du sujet, ainsi que leurs facilités (ou forces) pour s'exprimer par écrit ou oralement.

Lorsqu'ils prennent position sur le réseau socionumérique Facebook, les informateur·rice·s ont l'impression de s'exposer :

*Benjamin (TLE-24) : [...] je n'aime pas trop faire ça [publier sur le groupe Facebook « ADES Interne »], parce qu'il y a ce côté, ça fait **t'afficher** devant tout le monde [...]*

*Fanny (TLE-69) : [...] moi, Facebook ça m'angoisse, de partager ça va, mais les très rares fois où je fais un post, tu vois, qui n'est pas partager un truc, ça m'angoisse qu'autant de gens voient, j'ai un truc où j'ai **l'impression de monter sur une scène** quoi, donc je n'aime pas trop ça.*

*Jeanne (TLE-173) : [...] sur Facebook, genre écrire des textes et tout, [...] j'ai **l'impression de m'exposer** quand même quoi, je ne suis pas très à l'aise.*

Avoir l'impression de s'exposer peut conduire à ne pas se sentir à l'aise. Comme nous allons le voir, c'est particulièrement le cas lorsque l'individu exprime une opinion sur les réseaux socionumériques. À l'opposé, cette impression de s'afficher s'estompe – voire est absente – lorsqu'ils partagent du contenu produit par d'autres, d'autant plus s'il s'agit de contenu pratique (p. ex., un événement Facebook).

3.1.1. Exprimer une opinion

Pour les débats idéologiques, Benjamin souligne sa préférence pour les conversations en face à face (Benjamin, TLE-24-25) :

Je préfère faire ce débat-là dans mes activités du groupe ANIM justement, où là c'est plus cadré, [...] dans le sens [où] t'as les personnes en face, tu peux plus facilement nuancer ton propos, et on met des cadres d'intelligence collective pour que chacun ait la parole, et puisse répondre, que tu sois homme/femme, timide/pas timide. Et du coup, je préfère ça. [...] [Les réseaux sociaux,] [ç]a rend tout très fluide, mais il y a peu de

barrières. Et vu que c'est par écrit, et qu'il n'y a pas la personne en face parfois, les choses sont mal exprimées et/ou mal interprétées.

Lorsque l'individu participe à un débat sur les réseaux sociaux, il s'expose au risque de mal s'exprimer ou d'être mal interprété, et n'a pas ou peu de cadre social pour le protéger. A contrario, de vive voix, il est plus facile de nuancer son propos et de cadrer les interventions de chacun.

Concernant les débats idéologiques sur les réseaux sociaux, Fanny relate une expérience qui l'a marquée. Les membres du Réseau ont organisé une action climatique le même jour qu'une action antiraciste. De ce fait, des personnes leur ont reproché d'invisibiliser cette action antiraciste, notamment sur Facebook, où des échanges tendus ont eu lieu (Fanny, TLE-70) :

[...] récemment, on a fait l'action « Occupy for climate », l'occupation de la rue de la Loi. C'était le jour de la marche antiraciste, donc on a pris l'espace médiatique [...], bref, on n'a pas d'excuses. [...] sur Facebook, ça a volé dans tous les sens. Et moi, ça m'est violent en fait, les débats Facebook, et les trucs qu'il peut y avoir sur Facebook parfois je suis là « aaah qu'est-ce qui se passe ? ». Et typiquement notre [colocataire] a mis des trucs sur Facebook, [...] il n'a pas le même usage de Facebook que nous. Et donc, pour lui, ce n'était pas grave en fait de dire des trucs avec plein de colère envers nous, entre autres sur Facebook. [...] Mais pour moi c'était hyper violent. Après, il y a des incompréhensions aussi mais... [...] Et nous en soi on était d'accord aussi, mais du coup voilà, il a « reflashé » [...] le mouvement climat qui faisait ça, dont nous. [...]

Je ne comprenais pas pourquoi il n'était pas venu nous le dire. Je ne suis pas du tout dans cette « esbroufe Facebook », de posts et de réponses de posts [...] il y a des gens dans ADES qui le font beaucoup, et ils font ce qui veulent, je ne trouve pas ça mal de le faire, mais je suis là « ouh mais le temps que vous devez passer là-dessus déjà », je me dis « oh mon dieu l'angoisse », tu vois, tu retournes voir et tu vois qu'il y a déjà plein de gens qui ont répondu et t'es là « ouhlalalala ». C'est un peu une vie parallèle quoi, t'es là « ah il se passe tout ça en fait, vous avez eu tous ces débats-là sur Facebook ? ». Donc c'est un mélange de temps et de « pff, on ne vivrait pas dans la vraie vie ? ».

Comme Benjamin, Fanny évoque les incompréhensions qui règnent lors des échanges en ligne, et son aspiration à tenir ces débats dans la vraie vie plutôt que sur les réseaux sociaux. Elle exprime ici la panique et l'angoisse qu'elle ressent vis-à-vis des conflits empreints de violence et de colère qui prennent place sur les réseaux sociaux. Elle remarque qu'elle n'apprécie pas ces échanges tendus, ostentatoires. De son côté, Hélène constate que les échanges haineux sont davantage présents sur Twitter que Facebook (Hélène, TLE-88) :

[...] je trouve que les commentaires haineux c'est beaucoup plus sur Twitter que sur Facebook [...] je n'aime pas trop Twitter [...] c'est super trash [...] dans la manière dont se répondent les gens, super violent. [...] ce qui est bien, c'est qu'au moins toutes

les opinions seront là, vu qu'il n'y a pas cette histoire d'algorithme [comme] sur Facebook, donc c'est beaucoup plus facile de rentrer en débat avec des gens qui ne sont pas du tout d'accord avec toi, donc ça c'est chouette, mais les gens n'y vont pas de main morte.

Hélène n'apprécie pas le degré de violence des échanges sur Twitter. Plus les messages sont soumis à une audience diversifiée, plus les réactions risquent de devenir « haineuses » ou « trashes ». S'ils redoutent la violence des échanges, les individus évitent de s'exposer.

Les informateur·rice·s éprouvent donc plus de facilités à exprimer leurs positions idéologiques de vive-voix que sur les réseaux socionumériques. La présence permet d'apporter de la nuance et de cadrer les interventions des parties-prenantes, tandis que la distance conduit à des incompréhensions et à des échanges plus violents, y compris avec des personnes issues de leur bulle sociale engagée. Cependant, les échanges en présence ne sont pas exempts de tensions, comme nous l'avons noté au sujet des discussions situées en-dehors de la bulle sociale engagée (cf. supra, 2.4.4).

3.1.2. Avoir des facilités pour s'exprimer

Certaines personnes évoquent leurs facilités et leurs difficultés vis-à-vis de modes d'expression particuliers. Par exemple, Marie explique qu'elle n'est « pas quelqu'un qui produit du contenu politique, engagé, et [n'a] pas la volonté de l'être » : « ce n'est pas ma force, et je ne regrette pas ça » (Marie, TLE-204). Elle trouve qu'il y a « d'autres façons d'être engagé » et préfère « participer à un projet [,] donner mes idées éventuellement [...], ou apporter des commentaires sur quelque chose que quelqu'un est en train d'écrire » (Marie, TLE-204). De son côté, Hélène explique qu'elle n'apprécie pas tellement participer à des débats sur Facebook (Hélène, TLE-85) :

[...] je n'ai pas tellement de plaisir à le faire, je trouve que [...] ça prend du temps, d'écrire un bon post Facebook, d'arriver à bien mettre en mots tes idées, à le dire de façon chouette, ou à exprimer tes arguments dans des batailles de commentaires.

L'informatrice remarque qu'elle souhaiterait parfois produire davantage de contenus, mais qu'elle n'a pas « l'art de la punchline » (Hélène, TLE-85-86) :

[...] parfois, c'est vrai que j'aimerais plus produire du contenu, plus dire ce que je pense et tout parce que, voilà, il y a plein d'initiatives que t'as envie de relayer ou de combats que t'as envie de relayer et que tu trouves que ça a du sens. Mais comme je te dis, je trouve qu'écrire un bon post Facebook ça prend un temps de fou. Et moi, j'avoue que je n'ai pas l'art de la « punchline » comme certains l'ont, et donc voilà je ne le fais pas super souvent.

A contrario, Victor explique qu'il a une « facilité de discours » pour écrire, qui le conduit à ressentir les tâches de rédaction comme des tâches légères, qui lui plaisent (Victor, TLE-219) :

Je crois que je peux dire – et ce n'est pas pour me vanter – mais j'ai une facilité de discours et je passe ma vie à lire des trucs, à écrire. Même dans le réseau, un des

savoir-faire que j'ai mis à profit, c'était la rédaction de newsletters. C'était parfois envoyer des mails à tel partenaire, à tel truc plus institutionnel. Et donc je t'avoue que c'est une charge finalement très peu lourde pour moi, parce que j'ai une facilité d'adaptation de discours. [...] Et, en fait, pour tout te dire, ce n'est pas tant une charge que ça me fait triper.

Écrire – et exprimer son opinion par écrit – peut être perçu comme énergivore ou léger, suivant les affinités personnelles de l'individu avec ce mode d'expression.

Concernant sa « facilité de discours », Victor note que, lorsqu'il partage des invitations à des activités engagées, il adapte sa communication à l'audience à laquelle il s'adresse. D'une part, auprès de sa bulle sociale engagée (p. ex., sur un groupe Facebook), il centre sa communication sur la question politique à discuter, et privilégie donc les tournures impersonnelles : « Au sein du réseau [...] je suis en mode "ah voilà la question politique, voilà les trucs" » (Victor, TLE-319). D'autre part, lorsqu'il s'adresse à ses ami·e·s Facebook (p. ex., sur son mur Facebook), sa communication est davantage centrée sur lui, mobilisant des tournures personnelles : « Dans ma sphère personnelle, je joue en premier lieu sur "c'est ma personne" et donc je dis "ah j'organise ce truc, ça parlera de ça" » (Victor, TLE-319).

De façon distincte, Fanny note qu'elle évite les tournures personnelles et privilégie les tournures impersonnelles : « je ne fais jamais de post en "je". Au mieux, je vais relayer en disant "super action qui a eue lieu tatata" » (Fanny, TLE-69). Lorsqu'elle accompagne le contenu partagé d'un texte de sa plume, Fanny centre sa publication sur l'action et évite de parler d'elle-même. À nos yeux, il s'agit d'une stratégie pour éviter de s'exposer.

Les différentes tournures, mobilisées par Fanny et Victor, nous apparaissent notamment liées à leurs affinités (ou à leur manque d'affinités) avec ce mode d'expression. De plus, la distinction de tournures opérée par Victor met en lumière un écart de savoirs et de compétences entre les deux audiences : la première étant plus spécialisée que la seconde (nous y reviendrons).

3.1.3. Diffuser des contenus intéressants : entre exprimer une opinion et partager la production d'autrui

Victor tempère sa « facilité de discours » en expliquant qu'il donne davantage son avis de vive-voix, dans des discussions informelles, que par écrit sur les réseaux socionumériques. De plus, il partage davantage de contenu qu'il n'en produit lui-même (Victor, TLE-321) :

[...] c'est dans mon discours et de manière informelle, dans des soirées avec des amis, oui, je partage mon avis, je dis mes trucs... [...] je suis beaucoup à l'écoute en premier lieu, et alors parfois, je vais dire « ah bah tiens, j'ai lu ça, j'ai vu ça, ou j'ai ce sentiment-là qui me fait penser à ce que tu dis » et on est dans un dialogue. [...] il y a tellement de gens qui écrivent déjà des trucs très bien que très peu de gens lisent ; je me dis en premier lieu partageons ces discours-là. Je n'ai pas l'enjeu qu'on partage du [Victor]. Je préfère que des idées soient partagées. [...] Des fois je l'ai fait un peu plus, mais alors, vraiment, c'est quand je me dis que je peux apporter une plus-value réelle dans mon discours, ou que j'ai l'impression d'avoir mis le doigt quand même

sur un truc qui est très peu dit ou une nuance. Mais globalement, la grande majorité du temps, il y a des choses qui sont [...] très bien dites [...], il n'y a pas d'intérêt que je rajoute mon grain de sel. Moi, ce que je trouve intéressant, c'est de partager l'idée.

En ligne, Victor préfère partager des publications bien écrites plutôt que d'écrire un texte lui-même. C'est seulement s'il peut apporter une plus-value qu'il écrira. Il ne cherche pas à se mettre en avant, nous pourrions dire à « s'exposer », mais avant tout à partager des idées intéressantes.

Notons qu'à côté du partage, le « like » et les réponses aux événements Facebook sont également mobilisés pour partager des contenus intéressants. Par exemple, Tom note qu'il « essaie de jouer un peu avec l'algorithme pour renforcer les événements et les publications qu'on trouve intéressantes » (Tom, TLE-217-218) :

Je like pas mal [pour] renforcer en tout cas des publications qui sont intéressantes par d'autres acteurs ou d'autres collectifs, partager et tout ça. [...] souvent, quand je trouve que c'est des chouettes événements, je vais au minimum mettre que je suis intéressée pour contribuer au fait que l'événement soit visible, ou si j'y vais ben ouais mettre que je participe.

Nous le comprenons, l'objectif de la prise de position – qu'elle relève de la production personnelle de contenu ou du partage de contenus produits par d'autres – peut être de diffuser des contenus ou des initiatives intéressantes au sein de différentes bulles sociales.

3.1.4. Partager du contenu

Lorsque nos informateurs et informatrices partagent les publications d'autres personnes, iels ont moins le sentiment de s'exposer que lorsqu'iels en sont les auteur·e·s. C'est ce que nous devinons lorsque Fanny note qu'elle a l'impression de monter sur scène en s'exprimant sur Facebook (cf. supra, 3.1) : « partager un truc » est vécu comme moins personnel que de « faire un post » (c'est-à-dire écrire soi-même une publication). C'est également le cas de Marie qui a plus de facilité à partager des contenus qu'à en produire (Marie, TLE-204) :

Lara : Et donc, tu disais, tu n'as pas vraiment de facilités pour rédiger des textes [...] parfois tu fais un peu la publicité de certains événements ou activités que vous organisez ?

Marie : Oui, ça je me sens beaucoup plus à l'aise, [...] j'aime bien aussi parfois partager des articles que j'ai lu et que je trouve ultra intéressants sur ADES, mais je n'en publie pas nécessairement une critique. Je vais dire « voilà, j'ai trouvé cet article ultra intéressant, je le pose là, voilà ».

Le sentiment d'exposition varie suivant la bulle sociale à laquelle l'acteur·rice s'adresse (est-ce une audience engagée ou diversifiée), et suivant les conventions ayant cours dans cette bulle (p. ex., quels types de contenus y sont partagés). Au sujet du partage de contenu idéologique, l'expérience de Marie varie suivant qu'elle est sur sa page Facebook personnelle et sur celle d'un groupe comme le Réseau ADES (Marie, TLE-204-205) :

Marie : [...] pour ce qui est de publications [...] sur les pages du Réseau ADES, je crois que souvent je me dis « ils doivent déjà connaître », ou alors j'ai eu l'article via eux, donc [je ne leur partage pas]. Et sur ma page à moi, je publie déjà un peu plus parce que je me dis que mon réseau [d'ami-es Facebook] est plus large et pas nécessairement au fait, voilà, et j'aime bien me dire que si ça intéresse quelqu'un alors ça pourrait être chouette qu'il puisse avoir accès à ça.

Et puis je crois que sur ma page j'ai aussi ce truc de « je suis à l'aise avec les gens qui vont venir », parce que [...] c'est uniquement mes amis [...] des gens que je connais a priori, donc je ne m'expose pas non plus à un lynchage malveillant. Bon je ne crois pas qu'il y [ait] ça non plus sur le Réseau ADES, mais je me sens plus dans un « safe space » sur ma page Facebook [...]. Je me sens moins à l'aise [de] publier sur des pages. J'aime bien publier mes trucs de mon côté et voir si j'ai des potes qui réagissent ou qui m'en demandent plus ou quoi. [...]

Lara : [...] Et quand tu dis que tu es plus à l'aise de publier sur ton mur Facebook parce que tu connais les gens, et pas sur une page où il y aurait plus de gens que tu ne connais pas, par exemple, des pages d'ADES ou autre, c'est aussi parce que t'as du mal à cadrer leur background culturel et politique ou... ?

Marie : Oui peut-être d'une part, et puis il y a aussi toute une part – je crois – de légitimité simplement, où il y a des trucs qui m'intéressent, mais où je sens que si on me repose des questions sur le sujet par la suite, je ne vais pas savoir y répondre ; ou si on m'émet une critique ou qu'on me lance dans un débat sur le truc, je ne vais pas savoir suivre et je n'ai pas envie de me lancer là-dedans, donc j'évite. Mais c'est vrai que parfois il peut y avoir des moments où je me dis « OK, ça, ça m'a super fort intéressée, mais je n'ai jamais vu circuler ça sur la page du réseau, peut-être que je suis un tout petit peu pas dans les clous, je vais éviter, voilà ce sera juste pour ma culture personnelle », et éventuellement je le partage sur ma page perso.

Le témoignage de Marie soulève plusieurs différences concernant le partage de contenu idéologique, soit sur une page engagée, soit sur son mur Facebook personnel.

Marie se sent à l'aise et en sécurité lorsqu'elle partage du contenu idéologique sur son mur Facebook personnel, car elle s'adresse à une audience qu'elle connaît, composée de ses « ami·e·s » Facebook qu'elle sait bienveillant·e·s. Face à cette audience connue aux opinions diverses, l'informatrice se projette facilement dans les conséquences positives de sa publication, imaginant de façon sereine que ses contacts pourraient lui demander davantage d'informations sur le sujet.

A contrario, sur un groupe Facebook, elle s'expose à des inconnu·e·s, qui pourraient éventuellement être malveillant·e·s. Faisant écho à cette peur de l'inconnu, Benjamin explique que certains membres du réseau peuvent avoir des réactions assez virulentes sur la page Facebook interne du réseau (Benjamin, TLE-23) :

[...] il y a plusieurs personnes de ce groupe-là qui postent des commentaires parfois où t'es là « enfin les gars on se calme quoi, ça va aller quoi » [...] par exemple, une personne va poster un – ça, ça m'avait choqué – c'est un article qu'elle trouvait intéressant [...]. Et [...] une autre personne a dit « attention ce gars-là il a déjà été sur un plateau avec [untel], du coup il est puant ». Du coup, t'avais un peu le truc [...] de dire « ben ce truc-là on ne peut pas y toucher, ce truc-là on peut y toucher » [...] c'est parfois une dynamique que je ne trouve pas hyper saine [...] et qui [peut] foutre les boules [...], [...] imagine une personne qui rentre dans le réseau depuis deux, trois mois et qui se prend ça dans la figure, il est là « oula OK les gars, restez dans votre délire, moi je me barre ailleurs ».

Nous le comprenons, le partage de contenu idéologique est une forme plus accessible d'expression d'une opinion. Cependant, comme l'expression d'une opinion, elle peut faire l'objet de critiques qui peuvent être dures.

De plus, Marie se sent moins légitime lorsqu'elle s'adresse à sa bulle sociale engagée. Elle s'inquiète de publier des contenus que les autres connaissent déjà ou de ne pas suffisamment s'y connaître sur le sujet en question (et d'être incapable de répondre aux questions ou aux critiques). Elle s'inquiète aussi du fait que le sujet ne cadre pas vraiment avec les idées véhiculées au sein du réseau, et remet en question sa connaissance de « la culture militante du réseau » : « ça m'est déjà arrivé de lire des trucs et de me dire "est-ce qu'en fait c'est quelque chose qui est dans la culture militante du réseau ou est-ce que je suis à côté de la plaque ?" » (Marie, TLE-205).

De façon similaire, Quentin comprend que s'exprimer dans le groupe Facebook « ADES interne » puisse être « un peu intimidant », compte tenu des « 400 personnes » qui y sont inscrites et du fait que le réseau soit « un endroit où il y a pas mal de réflexions sur pas mal de sujets » (Quentin, TLE-237). À cela, Jeanne ajoute qu'elle serait mal à l'aise de développer une opinion très argumentée vu le flou idéologique qui règne dans le réseau (cf. chapitre 7) : « il y a très peu de lignes politiques [...], t'as une grosse divergence d'opinion [...] dans la gauche. [...] donc je crois que, de fait, je ne serais pas spécialement à l'aise de poster une opinion très argumentée » (Jeanne, TLE-174-175). Au sujet du groupe Facebook « ADES interne », Jeanne ajoute (Jeanne, TLE-175) :

[...] je peux partager des manifs, des actions, des trucs comme ça, et en soi ça, [...] je n'ai pas l'impression de m'exposer en partageant des événements. Mais par contre [...] ce n'est pas une page de débats non plus [...], de temps en temps il y a des débats et tout, mais ce n'est pas trop « on met une opinion et chacun y va de ses arguments ». [...] sur « Réseau ADES interne » je serais plus à l'aise de partager des mobilisations, et sur mon profil [personnel] je suis peut-être plus à l'aise avec du contenu [idéologique].

L'informatrice n'éprouve pas de problème pour partager des contenus pratiques avec sa bulle sociale engagée via leur groupe Facebook, mais bien pour partager des contenus idéologiques. Être face à un public avisé, aux contours politiques flous, peut donc s'avérer intimidant lorsqu'il

s'agit de partager du contenu idéologique. Cette appréhension semble s'estomper face à une audience diversifiée et connue.

3.1.5. *Prendre position sur les réseaux sociaux : publier par coup de cœur et par devoir ; être énergivore, voire addictif*

Dans un extrait précédent, Fanny aborde l'« esbroufe Facebook », et s'inquiète du temps nécessaire pour suivre les débats sur les réseaux sociaux et y réagir (cf. supra, TLE-70). Nous rapprochons cet aspect temporel de la « grosse charge mentale » dont témoigne Jeanne. L'informatrice souligne le caractère énergivore des débats idéologiques sur Facebook, dont notamment – mais pas uniquement – le fait de devoir répondre à des commentaires (Jeanne, TLE-173) :

[...] c'est une grosse charge mentale quand même de publier et puis de devoir répondre aux commentaires. [...] [je publie] un peu par phases... Il y a des moments où je commence à publier un peu des trucs ; et alors je trouve que là ça devient un peu une charge mentale, parce que quitte à publier sur tel sujet en fait tu dois aussi publier sur tel sujet ; enfin tu dois faire en sorte de ne pas oublier des luttes, etc. Et donc je trouve que ça devient vite énergivore, et plus important que ce que t'aurais voulu. [...] mais [...] il y a plein de trucs qui m'émeuvent et que je pourrais reposter, donc si je commence à poster, j'ai envie de poster plein de trucs... Et donc parfois je trouve ça plus simple de me dire "OK, je ne poste rien", et comme ça c'est plus facile.

Le témoignage de Jeanne traduit la tension plus ordinaire qu'entraîne le processus de publication sur les réseaux sociaux. Spécifiquement, l'informatrice n'apprécie pas participer au « jeu » de validation sociale qui a lieu sur les réseaux sociaux. Elle développe (Jeanne, TLE-174) :

[...] quand tu as zéro like, évidemment, [...] t'es un peu là « oh pff bon pourquoi je fais ça ? », mais aussi en termes d'utilité sociale tu vois, ça demande quand même un peu de charge mentale donc bon c'est cool si tu vois qu'il y a quelques personnes qui [réagissent]. Mais après je n'accorde pas non plus énormément d'importance à ça quoi tu vois, [...] enfin oui, je ne sais pas... [...] je crois que, oui, quand c'est validé socialement par quelques personnes qu'intellectuellement tu trouves brillantes et qui vont liker ton post, genre tu vas être là « ah ben cool, j'ai pas dit de la merde ». [...] pfff, c'est aussi ce jeu-là que je n'aime pas trop et que du coup ça, ça fait aussi partie des raisons pour lesquelles je publie pas trop je crois.

La réticence de Jeanne face à ce jeu de « likes » peut être rapprochée de la réticence des acteur·rice·s à s'exposer (cf. supra). Il ne s'agit pas uniquement de redouter de parler de soi et de ses idées, ainsi que le jugement d'autrui en retour. Comme le note Tom, « l'essence-même des réseaux sociaux, c'est [de] rendre addictif à ça [aux likes] » (Tom, TLE-217). Les informateur·rice·s peuvent donc également hésiter à contribuer à une plateforme encourageant ce jeu de validation sociale, et y rendant dépendant.

À propos de la validation sociale sur les réseaux socionumériques, Marie note qu'avoir des likes ne la motive pas à publier, mais que « comme tout le monde, je crois que quand j'ai zéro like sur des trucs que je partage, c'est triste », car elle apprécie « avoir des réactions, des gens qui me disent "ah oui, je l'ai lu aussi c'est génial" ou "trop bien d'avoir partagé ça" ou "je connaissais pas du tout" et quelques likes, voilà ça fait un petit "egoboost", c'est sympa » (Marie, TLE-204). Tom, de son côté, parvient à relativiser quand une publication ne fonctionne pas :

Tom : [...] parfois des publications qui font des flops, oui, ça arrive.

Lara : Et ça va, tu ne le prends pas trop personnellement ?

Tom : Non ça va (rires). [...] je crois que c'est juste des choses, en général, sur les réseaux sociaux, on teste des trucs, ça marche, ça ne marche pas...

Lara : D'accord, ça ne t'as pas fait te questionner sur le fondement de ce que tu avais écrit ?

Tom : Non. Parfois sur l'algorithme Facebook [...]

Une fois encore, nous comprenons que – si recevoir des marques d'intérêt n'est pas l'objectif d'une publication – il s'agit d'une expérience agréable. A contrario, l'absence de réaction peut s'avérer désagréable si l'individu ne relativise pas. Et, de façon plus transversale, ce « jeu de validation sociale » peut entraîner de la « charge mentale » (être « énergivore »), voire entraîner une forme de dépendance (être addictif).

Par ailleurs, le témoignage de Jeanne met en lumière la dynamique qui la pousse à publier davantage. Elle remarque qu'elle publie « par phases » : elle publie parfois sur des sujets qui l'émeuvent ; puis elle oscille entre des envies et des devoirs – devoir répondre aux commentaires, vouloir communiquer sur d'autres sujets qui la touche, devoir ne pas oublier d'autres sujets importants ; et elle décide enfin de ne plus rien poster, car cette expérience mêlant envie et devoir devient trop énergivore et prend plus de place qu'elle ne l'aurait voulu.

Ce processus fait en partie écho à l'expérience de Fanny, dont les moteurs semblent également l'envie et le devoir. L'informatrice explique qu'elle s'exprime peu sur les réseaux socionumériques (elle fait peu de « posts »). Cependant, lorsqu'elle publie des contenus, « c'est vraiment par utilité, il faut diffuser un truc. De temps en temps par coup de cœur, mais pas souvent » (Fanny, TLE-69). L'informatrice s'exprime donc par devoir (« utilité », « il faut ») ou par envie (« coup de cœur ») sur les réseaux socionumériques.

À l'interface de la création et du partage, Benjamin note également qu'il « publie très peu » sur les réseaux socionumériques, « à part pour le réseau ». Les événements organisés par le groupe ANIM « sont faits par la page », c'est-à-dire créés au nom du collectif, puis « on partage avec la page, et [...] je reposte sur mon fil » (Benjamin, TLE-26-27) :

*[...] tout ce que je publie [sur Facebook], c'est par rapport à ça [mon engagement].
Donc, c'est partager des événements qu'on organise, parfois relayer des articles, mais*

c'est quasiment qu'en rapport avec mon engagement, oui. Je n'aime pas trop afficher le reste, même les articles politiques, j'essaie d'éviter parce que j'aime pas trop afficher ça comme ça. Mais, par contre, pour le bien du groupe je partage des événements et tout ça.

La prise de position sur les réseaux sociaux semble trouver sa source dans deux moteurs – l'envie et le devoir – qui court-circuitent la dimension potentiellement énergivore de cet exercice, et la réticence à s'exposer. Ces deux moteurs semblent se mêler lorsque Benjamin publie ou partage « pour le bien du groupe » (qui s'opposent à d'autres types de contenus qu'il n'aime pas trop afficher).

3.1.6. Prendre position face à une audience diversifiée

Face à une audience diversifiée, les acteur·rice·s ont deux objectifs : convaincre ou accrocher leurs contacts, et chercher à découvrir l'argumentaire adverse pour travailler le leur. Comme nous le verrons, ces deux objectifs peuvent s'avérer complémentaires.

D'une part, Jeanne note que poster du contenu idéologique sur les réseaux sociaux a « un rôle social utile » (Jeanne, TLE-173) :

[...] parfois j'ai aussi un peu envie de convaincre mon entourage qui n'est pas conscient encore. Et donc, ça me donne envie parfois de poster, parce que je sais que c'est quand même un vecteur, même si je trouve que c'est dur de percer les bulles [...] il y a ma famille, il y a des amis d'humanités et tout qui vont voir ce que je poste donc voilà. Je sais que c'est un bon canal quand même [...]

Selon l'informatrice, Facebook est un bon canal pour convaincre son entourage, malgré la problématique de l'algorithme qui fragmente la société en bulles (cf. supra, 2.4.2).

De son côté, Victor partage des événements sur sa page personnelle dans l'espoir de « faire du lien » entre les bulles sociales et de médiatiser des activités qui pourraient amener de nouvelles personnes à s'engager dans le réseau (Victor, 319-320) :

On parlait plus haut de la famille, du sport, des amis [...] À partir du moment où je reposte un truc du réseau, [...] mon espoir c'est justement d'être dans cette logique de la relation, de faire du lien, de décroisement des bulles, etc. [...] je suis fort alors dans une logique un peu de vulgarisation [...] je ne partage pas tout [...] en général, ce que je vais partager, c'est quand même les trucs qui sont les plus abordables, les plus « extériorisables », les événements, les activités où je me dis « tiens, ça pourrait être un bon point d'accroche pour des gens qui n'ont jamais mis le pied dans le réseau ».

Victor partage des événements qui lui paraissent « plus abordables » pour des personnes extérieures à sa bulle civique engagée, et adapte sa communication dans une logique de vulgarisation (Victor, TLE-319) :

[...] je fais très gaffe à [...] ne pas être dans des impensés de discours, qui – dans le réseau – passent très bien [...], quand je vais utiliser le mot « intersectionnel » dans le réseau, globalement tout le monde comprend. Moi, j'utilise ce mot-là auprès de certains de mes amis, ils vont dire « intersectio-quoi ? ».

L'informateur est conscient des connaissances idéologiques spécialisées des membres de sa bulle civique engagée, et veille à ce qu'elles ne soient pas un obstacle pour des personnes extérieures. Il apprécie ce travail communicationnel (Victor, TLE-320) :

[...] les fois où je partage et où j'adapte mon discours – mais en fait – je kiffe, parce que je me dis « ah mais peut être que au final ça finira par ramener une nouvelle personne » et ça participe de cette volonté de faire du lien, de décroisonner les bulles.

Mobiliser ses compétences discursives – qui font partie de ses forces (cf. supra, 3.1.1) – pour attirer de nouvelles personnes au sein du réseau et « refaire du lien » entre les bulles sociales lui permet de se sentir utile, et donne du sens à son engagement au sein du Réseau ADES. En reprenant les mots de Jeanne, il apprécie jouer ce « rôle social utile » (cf. supra). Les informateur·rice·s partagent donc des contenus idéologiques et pratiques afin de faire part de leurs idées à leur entourage et de les intéresser aux activités ou actions du Réseau ADES.

D'autre part, pendant un temps, Céline a utilisé sa page personnelle Facebook pour débattre avec des contacts qui étaient d'un avis différent et affiner son argumentaire (Céline-339) :

[...] il fut un temps où je débattais beaucoup sur Facebook. [...] je prenais des positions [sur ma page et] je savais très bien que ça allait réagir [...], et en fait je profitais de ces moments-là pour débattre et développer la position.

Débattre et affiner son argumentaire n'étaient pas ses objectifs initiaux. Comme Jeanne et Victor, elle souhaitait intéresser ses contacts : « je voulais informer mes potes, en fait, ou les gens moins politisés qui peuvent être mes amis aussi » (Céline, TLE-340). Cependant, ses publications créent parfois des réactions négatives parmi ses contacts (Céline, TLE-340) :

[...] en gros, je publie un truc [par exemple] en soutien aux antifa[sciste]s qui ont pu bloquer une action, etc. Et puis j'avais un connard qui vient « oui, mais alors la liberté d'expression ? », tu vois, ou des trucs du style. [...] souvent c'était des trucs qui – dans mon milieu – paraissaient d'une évidence cristalline [...] [Et] des gens que je connaissais sont là genre en mode "c'est horrible", etc. [...] vraiment le clash [...] en partageant, je ne m'attendais pas du tout à ce qu'il y ait des disputes.

Nous le comprenons, des « évidences » qu'elle partage avec des membres de sa bulle sociale engagée entrent en conflit avec les « évidences » de certains de ses contacts. Face aux retours critiques, Céline ressent à la fois de la colère et du stress : d'une part, « ça me donne la rogne [...] Je suis vraiment là "bande de connards, vous êtes mes ennemis" », et d'autre part, « [...] à chaque fois ça me stressait. Des fois j'avais un retour, j'étais là "merde, je dois faire une réponse bien", enfin tu vois t'as le stress d'avoir un truc public » (Céline, TLE-339). Cette double émotion – mêlant colère et stress – conduit Céline à développer son argumentaire et la

motive à s'informer sur des sujets qu'elle maîtrise moins. À propos la colère, Fanny mentionne également cette émotion comme un motif pour prendre position : « Je n'écrirais jamais une tartine comme certains font, en dénonçant un truc ou l'autre – enfin jamais je n'en sais rien, mais il faudrait vraiment que j'aie la rage. » (Fanny, TLE-70).

Concernant sa démarche, Céline précise que son objectif n'est pas de convaincre ses adversaires idéologiques, et donc de « refaire du lien » avec eux, mais bien de convaincre ses autres contacts (Céline TLE-339 et TLE-341) :

[...] je sais que j'ai convaincu beaucoup de gens via ça, qui lisaient les commentaires et qui étaient convaincus [...] La personne-même, tout ce que j'ai pu la convaincre, [...] c'est que je connaissais mieux le sujet et que j'avais des arguments, c'est peut-être juste ça. Mais [...] le but ce n'était pas de convaincre la personne en face. [...]

[...] je prends le temps de développer un truc, etc., pour clacher la personne et pour essayer de convaincre d'autres personnes en fait, pour aussi donner les outils à d'autres personnes, parce que ça me permet – moi – de développer mon argumentaire mais ça donnait aussi – je pense – à d'autres personnes les outils de pouvoir – eux – développer un argumentaire, alors qu'elles ne s'étaient jamais posé la question ou qu'elles ne savaient pas quoi répondre face à ça et que ça leur semblait injuste.

Ce type de débat permet non seulement à Céline de développer son argumentaire et d'en apprendre davantage sur celui de ses adversaires, mais aussi de convaincre les « spectateurs » de cet échange et – si elle les convainc – de leur donner les outils pour argumenter à leur tour.

Bien qu'elle tire parti de cette situation conflictuelle, Céline a aujourd'hui choisi de rendre ses publications inaccessibles à ses adversaires. Comme nous l'expliquions précédemment, sortir de sa bulle est fatigant (cf. supra, 2.4.4). Elle le reconnaît, « c'est éreintant » (TLE-338). Elle a donc choisi de ne plus consacrer de temps à ce type d'échanges : « je n'ai pas envie de passer encore trois heures [dessus], parce que du coup je vais réfléchir à mon commentaire, je vais bien le faire, je vais l'écrire ». C'est une façon de réguler son engagement. Par ailleurs, c'est également un choix stratégique : « je ne veux pas donner une plateforme aux extrêmes droites [...] Je n'ai pas beaucoup d'influence sur leurs autres plateformes, mais sur la mienne oui » (Céline, TLE-341). En leur interdisant l'accès à son mur Facebook, Céline s'assure que ses opposants idéologiques n'utiliseront pas cet espace comme tribune pour leurs idées. Enfin, Céline précise qu'elle n'a pas supprimés ses adversaires de ses contacts Facebook afin d'aller voir leur page : « une fois de temps en temps je regarde leur truc [...], ça me permet de m'informer » (Céline, TLE-341). Avoir accès aux murs Facebook de ces personnes lui permet de s'informer sur les idées véhiculées dans une bulle « idéologiquement opposée » à la sienne.

3.1.7. Prendre position de façon individuelle : en synthèse

À titre individuel, la personne qui prend position le fait sereinement lorsqu'elle estime bien connaître le sujet, qu'elle est à l'aise avec le groupe auquel elle s'adresse (qu'elle est capable de « sentir l'implicite ») et si elle a des facilités avec le mode d'expression utilisé (p. ex, l'écriture). À l'opposé, l'individu ne prend pas position (ou le fait de façon très contrôlée) s'il

a l'impression de s'exposer. Ce sentiment apparaît lorsqu'il pense qu'il ne s'y connaît pas assez, qu'il a peur d'être hors sujet (parmi une audience engagée), qu'il s'adresse à une audience inconnue ou critique, et s'il n'a pas de talent particulier pour le mode d'expression utilisé. Ce sentiment d'exposition – qui retient l'individu de s'exprimer – peut être court-circuité par l'émotion (positive ou négative) ressentie face à certains sujets ou initiatives. L'individu dépasse alors ses appréhensions pour tenter de convaincre son entourage ou pour débattre avec des adversaires idéologiques. Plus l'individu est dans le contrôle, plus l'expression lui prend de l'énergie (charge mentale).

Par ailleurs, il semble plus facile de tenir des propos idéologiques de vive voix que sur les réseaux sociaux ; la participation est plus facile en présence qu'à distance. Face-à-face, les parties-prenantes peuvent nuancer leurs propos et clarifier le cadre de la discussion. Ces échanges et discussions sont particulièrement appréciés à l'intérieur de la bulle sociale engagée, et peuvent être vécus comme plus fatigant dans d'autres sphères (rappelons-nous des échanges tendus – voire conflictuels – avec des proches situés en-dehors de la bulle sociale engagée, cf. supra, 2.4.4). En ligne, l'individu s'expose au risque de mal s'exprimer ou d'être mal interprété, et n'a pas ou peu de cadre social pour le protéger. De plus, lorsque des débats idéologiques ont lieu sur les réseaux sociaux, l'objectif semble davantage de convaincre les « spectateurs » de l'échange – à travers un « jeu » de validation sociale – que de trouver un consensus entre parties. Ce « jeu », qui s'avère énergivore, peut avoir lieu avec des personnes connues issues ou non de la même bulle sociale engagée, voire des personnes inconnues lorsque la publication est faite en-dehors des espaces médiatiques contrôlés par l'auteur·e de la prise de position.

3.2. Prendre position de façon collective

De façon collective, les individus sont amenés à prendre position à travers les événements qu'ils organisent pour agir sur la société. Ce faisant, tant les membres d'ANIM que d'A² donnent de la visibilité à des sujets – ils les mettent à l'agenda – à travers leurs événements.

3.2.1. S'exprimer au nom du collectif diminue l'impression de s'exposer

À l'échelle individuelle, l'impression de s'exposer semble diminuer lorsque le contenu est produit au nom du groupe dans le cadre d'une action (p. ex., via des publications sur la page Facebook du collectif, la rédaction d'un communiqué de presse, ou la création d'affiches et de banderoles). Pour Hélène, il est plus facile d'écrire des textes au nom du groupe qu'en son nom propre : sur les réseaux sociaux, « c'est toujours plus facile de se cacher derrière un profil [de groupe civique] que d'écrire en son nom propre parfois » (Hélène, TLE-85). Le vocabulaire mobilisé n'est pas anodin, puisque « se cacher » est l'opposé de « s'exposer ». Au sujet de ses habitudes de publication, l'informatrice précise qu'elles varient suivant l'identité adoptée. D'une part, en son nom propre, Hélène préfère partager du contenu produit par d'autres, et évite de rédiger des publications idéologiques (Hélène, TLE-85-86) :

[...] sur ma page perso, moi, je vais plus souvent partager des trucs que je trouve chouette et tout, ou partager des articles que je trouve intéressants [...] je ne suis pas

du genre à écrire des longs posts qui expliquent pourquoi je suis contre le gouvernement Michel ou pourquoi...

D'autre part, Hélène n'a « aucun problème » à produire du contenu au nom du groupe, lorsqu'elle est engagée dans une action (Hélène, TLE-85-86) :

[...] il y a quand même un moment où je passais beaucoup de temps à écrire des posts pour [un autre groupe civique], pour le Réseau ADES aussi, [...] pour des campagnes, pour des procès. [...] si je suis impliquée dans une action et qu'il faut aller balancer des trucs sur les pages, j'ai aucun problème à le faire, je vais écrire mon petit post et voilà [...]

Il semble que l'informatrice cherche à diminuer son sentiment d'exposition, soit en partageant du contenu produit par d'autres (plutôt qu'en produisant du contenu idéologique en son nom propre), soit en produisant du contenu au nom du groupe. S'exprimer dans le cadre d'une action semble faciliter cette prise de position collective.

Plusieurs éléments peuvent être évoqués afin de comprendre pourquoi s'exprimer au nom du groupe est plus facile qu'à titre individuel. D'abord, comme nous venons de le voir, produire du contenu au nom du groupe permet à l'individu de « se cacher » derrière cette identité collective, et donc d'éviter de s'exposer personnellement en prenant position – du moins, vis-à-vis des individus extérieurs au groupe qui communique (nous y reviendrons).

Ensuite, les contenus portés collectivement entourent des activités et actions organisées par plusieurs membres du collectif. L'individu n'est donc plus isolé dans sa communication, et l'objet de la communication – voire les messages eux-mêmes – sont discutés et validés en amont par les autres membres du groupe. Cette validation permet à l'individu de se sentir à l'aise et légitime dans le cadre de cette publication. C'est par exemple le cas de Marie qui a organisé un arpentage (lecture collective) au sein du groupe ANIM (Marie, TLE-205) :

Lara : Et quand tu organises une action ou que tu publies du contenu au nom du groupe, tu te sens à l'aise et légitime dans le contenu que tu proposes ?

Marie : Oui, ben surtout que je crois que je n'ai jamais organisé quelque chose toute seule, donc c'est quelque chose qui a déjà été discuté avant etc. Donc [...] je n'ai jamais senti que c'était problématique de partager... Bon même [...] l'arpentage antispéciste, [...] je crois que [je l'ai] porté toute seule. Mais c'est un sujet sur lequel, d'une part, je me sentais relativement informée que pour pouvoir me sentir légitime par exemple de poster ça. Et d'autre part, OK, ça tombait un peu comme un cheveu dans la soupe dans le Réseau ADES, mais c'est un sujet qu'on avait discuté auparavant au groupe ANIM où j'avais dit « ben moi j'ai l'énergie et j'ai très envie de porter un arpentage sur ce sujet-là, ça vous irait ? », tout le monde fait « oui », on bloque la date, donc je sais que, voilà, c'est quelque chose qui a déjà été mis sur la table, ça ne sort pas de nulle part non plus quoi.

Son témoignage met une nouvelle fois en lumière l'importance de connaître un sujet pour se sentir légitime de prendre position, mais aussi – dans sa dimension collective – le rôle de la discussion et de la validation par le groupe.

La validation collective du message est également mentionnée par Maxime et Tom, vis-à-vis des messages publiés dans le cadre des actions du groupe A². Cette validation est faite lorsque le message est revendiqué à une échelle « macro ». La rédaction d'un communiqué de presse, la création d'une campagne d'affichage ou la préparation d'un porte-parole vont donner lieu à des réflexions idéologiques – et terminologiques – plus approfondies. Maxime explique (TLE-279) :

[...] dès qu'on fait une action, il va y avoir un sous-groupe ou un groupe de travail qui va devoir travailler sur – ça dépend des trucs mais par exemple – sur un communiqué de presse. Là, tu vas devoir commencer à choisir plus tes mots etc. Mais donc ça va se faire en sous-groupe, il va y avoir un groupe de 3-4 [personnes] où effectivement il va falloir plus se mettre d'accord sur quels termes, etc. Et là ça peut déjà être un peu plus fin et un peu plus construit. [...] ou bien, par exemple, quand c'est une action d'affichage, on fait quand même gaffe à chaque mot qu'on met dans l'affiche, ça va donner lieu à des discussions peut-être un peu plus profondes en termes d'idéologie. Et puis c'est ça aussi, c'est si quelqu'un porte-parole, là on va avoir un groupe qui va réfléchir à ce qu'il faut raconter. C'est dans certains sous-groupes, mais la personne qui va dans le sous-groupe logistique, a priori, elle entendra le feedback des autres pendant les réunions plénières, mais elle aura moins eu des discussions avec tout le monde.

Tom distingue le « corps du message », qui fait l'objet d'une validation collective, d'autres formes de productions (Tom, TLE-215) :

Lara : [...] Est-ce que vous faites valider le contenu entre vous quand vous produisez des trucs, ou est-ce que... ?

Tom : Ça dépend quel type de production. Tout ce qui n'est pas dans le communiqué de presse ou des déclarations, ce genre de choses qui vont vraiment déterminer un peu le corps du message et tout ça, ça c'est d'office validé collectivement. Après si c'est juste un post Facebook ou une image ou des choses comme ça, non quoi, mais en essayant de rester justement dans ces balises-là et dans ce qui a été validé ensemble. Donc il y a quand même [...] des balises qui sont définies ou qu'on voit plus ou moins sur quoi il y a un accord, ben sur le reste il y a une confiance de dire, voilà ceux qui vont gérer la com' et ce genre de choses, se réapproprier le truc en essayant de rester dans le cadre qui a été défini collectivement.

Le collectif valide le « corps du message » qu'ils souhaitent délivrer à travers l'action (p. ex., le communiqué de presse). Ce message validé sert de balise à d'autres productions entourant l'action (p. ex., un post Facebook, une photo). Les personnes chargées de communiquer sur une

action sont donc amenées à se réapproprier le message validé, dans les limites du cadre établi, et bénéficient pour ce faire de la confiance du collectif.

Enfin, la validation collective est d'autant plus importante lorsque les sujets abordés sont politiquement sensibles (Tom, TLE-216) :

[...] en général, si je suis pas sûr du contenu d'une publication, je vais d'office la faire relire à plusieurs personnes, quand on sent justement que c'est des choses qui sont plus « touchy » politiquement ou [qu'] il y a peut-être une interrogation sur la légitimité à diffuser tel message, [...] que ce soit moi ou d'autres personnes qui font le travail, il va y avoir une discussion à quelques-uns pour savoir si ça va, [...] ce qui évite sans doute de se retrouver dans des cas où il y a une levée de boucliers en interne parce que ça correspond pas du tout à ce qu'on fait.

Les membres font relire leurs publications lorsqu'elles parlent de sujets politiques sensibles ou qu'ils doutent de leur légitimité. Ici, le risque ne se situe pas à l'extérieur de la communauté, mais bien à l'intérieur de celle-ci : c'est de provoquer « une levée de bouclier en interne ». En effet, si s'exprimer au nom du groupe diminue l'impression de s'exposer en-dehors de sa bulle, il n'en est pas toujours autant vis-à-vis de l'intérieur de la bulle sociale engagée. En effet, prendre la parole au nom du groupe, c'est « [s'] engager pour les autres » (Benjamin, TLE-38). Or, pour prendre position au nom du collectif – et pour savoir si un sujet y est sensible ou non – il faut bien connaître ce collectif.

3.2.2. Bien connaître l'implicite d'un collectif pour oser s'exprimer au nom de ce collectif

Il faut bien connaître l'implicite d'un collectif, ce qui s'y passe, pour oser s'exprimer en son nom. Cet implicite renvoie non seulement au « consensus mou » qui caractérise le réseau, c'est-à-dire à l'orientation idéologique floue, mais aussi à d'autres connaissances et compétences sociales et fonctionnelles acquises au fil de la participation (cf. chapitre 7).

Toutes les identités collectives ne facilitent pas la prise de parole, comme le note Benjamin : « je parle plus facilement au nom du groupe ANIM, pas au nom du Réseau [ADES], enfin [...] j'aurais beaucoup de mal » (Benjamin, TLE-38). Il ajoute (TLE-39) :

[...] il y a des gens qui se sentent plus légitimes hein. Je pense que c'est un des rôles du groupe porteur de parler au nom du réseau. Mais ouais, il faut déjà être [...] depuis un peu plus longtemps dedans je pense, pour mieux sentir le réseau, et ce qui est « OK » et ce qui n'est « pas OK » quoi, et plus être couillu quoi.

Benjamin n'ose pas – et ne se sent pas légitime de – s'exprimer au nom du Réseau ADES car il estime qu'il ne « sent » pas assez le réseau, c'est-à-dire qu'il n'en connaît pas assez l'implicite, les règles tacites. Il note que d'autres personnes – plus expérimentées ou membres du groupe porteur – se sentent plus légitimes pour le faire. Ceci rappelle la centralité informationnelle et symbolique – de certains individus et du groupe porteur – au sein du Réseau ADES (cf. chapitre 7, 2.3 et 2.4).

De façon distincte, Benjamin n'imagine pas le groupe ANIM tenir cette position. Par exemple, d'autres membres du réseau avaient proposé à ceux du groupe animation d'organiser une sorte d'étude de l'engagement politique au sein du Réseau ADES, et l'informateur évoque notamment un souci de légitimité (Benjamin, TLE-37-38) :

[on nous avait] demandé au rassemblement A [si] le groupe ANIM voudrait porter une espèce d'étude de ce que c'est [...] la ligne, l'engagement politique du réseau. On s'est dit « ouh, dis non, déjà c'est quel taf, et puis qui on est pour le faire ? ».

Ce manque de légitimité – individuel ou collectif – pour parler au nom du Réseau ADES peut être lié à la notion de « consensus mou » caractérisant l'idéologie du réseau (cf. chapitre 7, 4.5).

Par exemple, à l'échelle individuelle, Tom se sent légitime de parler au nom du groupe A² car il y est engagé depuis longtemps et qu'il en connaît les démarcations politiques (Tom, TLE-212) :

Lara : [...] tu endosses facilement l'identité du groupe pour produire des messages ? [...] tu sais facilement parler au nom du groupe, [...] sous une étiquette ou une autre ?

Tom : Oui, je pense.

Lara : OK. [...] tu n'as pas de problèmes à te sentir légitime pour parler au nom du groupe du coup ?

Tom : Non en général, surtout pour un groupe comme A² et des choses comme ça où, voilà, je suis impliqué depuis assez longtemps, donc je maîtrise aussi assez bien l'ADN et nos lignes [...] de démarcations politiques, donc c'est facile.

Tom maîtrise « l'ADN » du réseau car il y est impliqué depuis longtemps. Il confirme également que le rôle joué par sa participation au groupe porteur dans sa facilité à s'exprimer au nom du collectif (Tom, TLE-214) :

Lara : [...] Et être membre du groupe porteur, ça t'aide aussi à avoir ce regard à jour sur le réseau ?

Tom : Ouais évidemment. Oui, je pense que c'est ça aussi qui facilite... Comme je suis un peu [...] connecté [...] avec différents sous-groupes du réseau, et [...] à pas mal de temps, ça me permet de [...] voir un peu les balises implicites ou ce qui peut être important pour certains groupes du réseau, donc « qu'est-ce qu'on peut se permettre aussi de dire ? » ou « qu'est-ce qui se vit au sein du réseau des différents groupes ? ».

Être membre du groupe porteur permet à Tom d'être connecté à différents groupes. Ce lien lui permet de comprendre ce qui se vit dans ces groupes, leurs bases implicites, et donc les sujets importants ou sensibles.

À l'échelle collective, Benjamin remarque qu'il est difficile de parler au nom du collectif car l'implicite règne au sein du collectif, et ses membres ont des avis divergents. L'informateur développe (Benjamin, TLE-38) :

[...] il y a tellement de gens [...] qu'il y a [...] plein d'avis divergents, [...] il y a plein de façons [d'] ancrer [son avis] à l'intérieur [...] pour garder l'ouverture du réseau, tu n'as pas envie de trop t'engager pour les autres. Et puis – c'est un peu un truc d'anarchiste mais enfin – « qui est-ce que je suis pour être légitime pour d'autres ? » et, du coup, il y a cette tendance dans le réseau de dire « moi, je pense ça ».

En évitant de s'exprimer au nom du collectif, Benjamin évite de « s'engager pour les autres ». François évoque également cette tendance à ne pas s'engager pour les autres membres du Réseau ADES, et distingue la parole collective liée à l'organisation d'événements de celle liée à des contenus idéologiques (François, TLE-164-165) :

François : [...] parfois, [...] quand j'écris une invitation pour un groupe Facebook, [...] je peux écrire des trucs au nom de « nous, le groupe ANIM, on vous invite blablabla ».

Lara : Oui, OK. Et donc c'est des rédactions qui sont un peu de l'ordre de l'organisationnel, de l'appel à action ? Ce n'est pas un contenu d'ordre argumentatif qui clarifierait une position du... ?

François : Non. Si je devais faire ça, je le ferais à titre personnel, comme membre du Réseau ADES. Je l'ai fait une fois dans la newsletter, j'ai publié un article [...] j'ai dit « ah, je vis telle expérience, j'ai découvert tel outil, je pense que c'est chouette si tout le monde peut l'utiliser », donc c'est à titre personnel mais avec une visée quand même plus universaliste. Mais, je parle en « je », je ne dis pas « nous ADES trouvons qu'il serait pertinent que maintenant tout le monde utilise cet atelier » parce qu'en fait je suis pas « nous ADES ». Je suis « Je dans ADES ». Et je pense que ça c'est un peu une posture [...] que tu vas retrouver un peu partout dans le réseau, les gens disent « en fait si, on peut poster du contenu politique, mais alors on porte à notre nom propre quoi ». Ou alors on travaille et c'est un produit collectif de gens qui ont réfléchi en collectif de se dire « on s'affirme anticapitaliste », parce que tout le monde au sein du Réseau ADES pense que le mot anticapitalisme est un mot important et qu'on n'a pas envie de l'abandonner. Mais ça, ça n'a jamais été voté par exemple, bien que ça ait déjà été essayé.

François distingue donc les publications liées à des événements pour lesquelles il adopte une identité collective (« nous, le groupe ANIM ») et les publications relatives à l'idéologie pour lesquelles il parle en son nom propre (« je dans ADES », « moi, je pense ça »). Cette distinction existe tant que les membres du collectif n'ont pas réfléchi et validé collectivement une prise de position. Or, les membres semblent plus facilement s'accorder sur du contenu utilitaire (lié à l'organisation pratique d'un événement) que sur du contenu idéologique.

3.2.3. *En plus des connaissances, des forces et des faiblesses individuelles*

Cette différence entre le contenu pratique (ou utilitaire) et le contenu idéologique se marque dans le témoignage de Marie. Après avoir confirmé que faire partie du groupe porteur facilite sa prise de parole au nom du réseau, l'informatrice note qu'elle est à l'aise pour traiter de certains sujets et non d'autres en fonction de sa personnalité (Marie, TLE-207-208) :

Lara : Et [rentre au groupe porteur] ça a eu des implications par rapport à, par exemple, t'oses d'avantage t'exprimer au nom du mouvement [...] parce que tu comprends mieux son background et les différents éléments qui le composent ?

Marie : Oui [...] j'ai beaucoup mal à me sentir légitime à m'exprimer sur quelque chose que je connais à moitié ou que je ne maîtrise pas, donc le fait de beaucoup mieux connaître le réseau, son fonctionnement, les personnes référentes sur différents sujets, ça me met plus à l'aise pour parler au nom du réseau ou du réseau.

Après pas sur tout, ou pour tout. [...] pour des choses du style [...] la présentation du Réseau ADES [...] pour essayer d'avoir des nouvelles personnes qui rejoignent les différents groupes et différentes énergies qui arrivent. [...] L'année passée c'est moi qui ai présenté le réseau. Et c'est quelque chose que j'aime bien faire [...] en tant que personne du groupe porteur qui a une vue d'ensemble de ce qui se passe depuis quelques mois, et d'avoir été dans le réseau depuis deux ans, oui, je me sentais à l'aise avec ce rôle-là, par exemple. [...]

Mais ouais, de nouveau, comme je n'aime pas produire du contenu, si c'est du contenu argumenté, débattu où je représenterais le réseau, bon ce n'est encore jamais arrivé [et] je n'ai pas d'exemple dans lequel on aurait pu me proposer ça, mais ça je ne me sentirais pas à l'aise. Mais ça, je crois que c'est plus un truc de personnalité, qu'un manque de connaissances, en soi, de ce qui se passe dans le réseau.

Marie est à l'aise pour présenter le réseau à des personnes extérieures, mais mal à l'aise s'il s'agit de produire des contenus argumentatifs au nom du réseau. Elle explique son aisance par sa connaissance du réseau, de son fonctionnement et de ses membres. Différemment, son malaise provient de sa « personnalité » plus que d'un « manque de connaissances ».

De son côté, Hélène n'arrive pas à maintenir sur la durée ses contacts informels avec des journalistes (Hélène, TLE-103) :

[...] d'autres réseaux activistes ont vraiment des contacts presse super privilégiés avec certains journalistes et, enfin, t'as des gens qui ont des contacts presse de fou quoi. Moi pas, j'ai quelques journalistes [...] et beaucoup moins cette année par exemple parce que j'ai beaucoup moins fait ce rôle-là et que j'ai moins été impliquée dans des grosses actions. [...]

[...] ça s'entretient, des relations avec la presse [...], et nous on n'est pas méga bon pour ça en fait, [...] on va boire un café avec eux quand on a une action, mais sinon,

j'vais jamais aller boire un café avec un journaliste pour faire copain-copain avec lui quoi, ça m'énerve. Mais t'as des gens qui le font hein et ils ont raison.

Nous le comprenons, Hélène n'apprécie pas entretenir son réseau de journalistes au-delà des actions dans lesquelles elle est concrètement impliquée.

Enfin, Tom préfère parler à des militants qu'à des journalistes. De façon proche de Marie, il lie cela à la fois à une connaissance des « codes », à une « question de feeling », et à une question « d'habitude » (Tom, TLE-214-215) :

Lara : [...] est-ce [qu'en] fonction du public, tu as des facilités ou des réticences [...] ?

Tom : [...] Moi, je suis plus à l'aise en général quand c'est des publics militants où – ouais – je maîtrise plus quels sont les codes, qu'est-ce qui va passer ou pas ; que quand on doit faire des déclarations à la presse. Même si voilà, on le fait aussi, mais souvent je préfère que ce soit d'autres personnes qui le fassent.

Lara : Et du coup, c'est quoi qui te manque pour être à l'aise pour faire ça [des déclarations à la presse] ?

Tom : [...] je ne sais pas si c'est une stratégie délibérée, mais il y a quand même cette réflexion de dire « OK, qui va bien passer dans la presse ? », et donc voilà le fait d'avoir une crête, d'avoir une boucle d'oreille et tout ça, c'est des choses que parfois on évite de mettre en avant pour éviter d'être dans le cliché de l'activiste ; enfin, il y a des gens qui sont beaucoup plus – enfin je sais pas – passe-partout. Ça, et aussi après la facilité à parler au public, et de le faire de manière accrocheuse. [...] Moi je me sentrais plus à l'aise avec un mégaphone en main qu'avec un micro de journaliste. [...] C'est juste des questions d'habitude et de feeling, mais après je peux faire les deux.

Tom préfère s'adresser à des militants qu'à des journalistes parce qu'il connaît les codes des premiers, et qu'il se conforme difficilement à ceux des seconds. Il mentionne également un meilleur « feeling » lorsqu'il s'agit de parler au mégaphone à des militants. Nous comprenons ce « feeling » comme une préférence pour un format et une audience, semblable à ce que Marie appelle « personnalité ». Enfin, Tom note une dimension « d'habitude », que nous rapprochons d'une forme d'apprentissage lié à la pratique (cf. section suivante).

3.2.4. Apprendre à prendre position au nom du collectif et se sentir plus confiant et légitime

En écho à l'idée d'habitude, évoquée par Tom, Quentin souligne l'évolution de son ressenti – de la difficulté à la facilité – vis-à-vis de certains modes d'expression collective (Quentin, TLE-235) :

Lara : Et tu as une facilité pour t'exprimer au nom du groupe dans le cadre de cette création de contenu ?

Quentin : Maintenant oui, mais au début, la première fois que tu fais un post ou un événement foncièrement tu réfléchis un peu mille fois [à] comment tu vas le formuler etc. Mais au fur et à mesure que le temps passe, [...] t'as un peu plus confiance et tu te sens plus légitime. Et bon, quand tu crées pour la dixième fois un arpentage, ben oui, [...] t'es un peu plus rapide que la première fois.

Nous rattachons cette évolution – de la difficulté à la facilité – à un apprentissage spécifique relatif à l'art de prendre position au nom du collectif. Apprendre permet de passer du sentiment de doute et d'inefficacité (lenteur) à celui d'efficacité (rapidité), de confiance et de légitimité.

Au sein du groupe action, les membres veillent également à ce que les savoirs et compétences spécifiques, relatifs à la prise de position au nom du collectif, soient partagés aux personnes moins expérimentées (Tom, TLE-216) :

Lara : [...] est-ce que vous essayez aussi d'injecter du sang neuf en faisant un peu l'écolage, enfin, que quelqu'un de nouveau soit épaulé par quelqu'un de plus expérimenté ?

Tom : Ouais, c'est un idéal. Ce n'est pas pour ça qu'on arrive à le faire à chaque fois et tout ça, mais enfin, on a déjà organisé plusieurs fois des formations justement pour être porte-parole, pour écrire des communiqués de presse... Ce qu'on fait encore assez bien, parfois, c'est avoir des duos, ou quand c'est des nouvelles personnes qui ne l'ont encore jamais fait ou [...] pas fait beaucoup, c'est d'office qu'il y a une ou deux personnes plus expérimentées qui vont coacher un peu ça, et répéter un peu avant [...] les messages clés qu'on veut faire passer. [...] quand c'est des actions qui sont bien préparées, c'est d'office des choses qui sont faites.

Les membres du groupe A² supportent le partage de savoirs et de compétences spécifiques via différentes initiatives : l'organisation de formations relatives à la communication, le travail à plusieurs (où les moins expérimentés sont épaulés par des personnes plus expérimentées) et un coaching afin de se préparer au rôle de porte-parole. Ces initiatives permettent aux membres de se sentir plus confiant face aux tâches de communication liées à l'organisation d'une action de désobéissance civile.

S'intégrer dans un collectif entraîne également des apprentissages plus généraux, c'est-à-dire le développement de savoirs et compétences à la fois idéologiques, fonctionnels et sociaux (cf. supra, 2, et chapitre 7). Lorsque l'individu est confiant et se sent légitime au sein du groupe, il est plus à même de prendre des initiatives et de transmettre ses connaissances et compétences générales ou spécifiques à d'autres membres moins expérimentés (Quentin, TLE-237-238) :

Lara : Et toi, ça t'es déjà arrivé de partager tes connaissances que tu as acquises au fil du temps pour faire des bonnes communications ou pour ... ?

Quentin : Avec d'autres gens d'ADES ?

Lara : Oui.

Quentin : [...] ouais, un peu de transmission parfois sur « comment faire un event, à quoi faire attention, etc. » [...] je me souviens, [que] j'étais un peu paumé quand je suis arrivé et que je ne savais pas ce qu'il fallait faire. Du coup, c'est quand même intéressant de pouvoir leur dire [aux nouvelles personnes qui arrivent dans le groupe] « voilà ça il faut faire ça, et puis il faut faire ça, et puis il faut faire ça ». Parce que, quand tu arrives dans un groupe, [...] moi, c'est ce que j'ai envie qu'on me dise, [...] « c'est comme ça que ça se passe ». Et après, plus tard, s'il faut, je prendrai des initiatives et je ferai un peu différemment. Mais au début, j'ai envie qu'on m'explique. Donc ouais, mais ce n'est pas spécialement par rapport à la communication par contre. C'est plus « voilà, tu vas organiser un arpentage, ça va se passer comme ci, il faut faire ça, [...] et c'est bien de faire ça ».

Quentin note qu'à son arrivée au sein groupe ANIM, il s'est senti perdu (paumé) et avait envie d'être guidé ; c'est avec l'expérience qu'il a pris des initiatives et envisagé d'autres façons de faire. Il se met alors à la place des nouvelles recrues du groupe et leur explique comment s'y prendre pour participer au sein du groupe (notamment à travers l'organisation d'activités, ou la promotion d'événements). De façon transversale, acquérir de l'expérience et s'intégrer au sein du réseau permet de prendre davantage d'initiatives et de transmettre des savoirs et compétences généraux et spécifiques.

3.2.5. A² et ANIM : des prises de position de différentes natures

Les groupes A² et ANIM créent et partagent des contenus de natures différentes, dans des situations différentes, à des audiences différentes. Alors qu'ANIM est flexible à la fois en matière de sujet et de temporalité, A² choisit ses sujets en réaction à des agendas externes (l'agenda politico-médiatique ou celui d'autres collectifs ou plateformes civiques) dans l'espoir d'influencer ceux-ci. À cette fin, les membres d'A² créent non seulement des contenus pratiques afin de mobiliser les membres de la bulle civique engagée, mais aussi des contenus argumentatifs destinés à l'extérieur de cette bulle. De leur côté, les membres d'ANIM s'adressent à des personnes situées à la fois à l'intérieur et à l'extérieur (et à proximité) de leur bulle sociale engagée, et qui cherchent à partager une vision du monde sur un thème particulier.

Au sein du groupe ANIM, différentes tâches sont remplies par les membres afin d'organiser des activités culturelles engagées. Par exemple, Quentin assume le rôle d'éditeur sur la page Facebook du Réseau ADES, et réalise différentes tâches de communication (Quentin, TLE-235) :

Lara : [...] Et en quoi ça consiste ce rôle d'éditeur ? [...]

Quentin : Pour le groupe ANIM, ça consistait principalement à faire la publicité des événements sur la page Facebook, et à faire les événements du coup aussi. Et avec les événements, [...] par exemple les arpentages, ça fonctionnait souvent sur inscription, ben il fallait faire le formulaire d'inscription à côté, et ça ce n'est pas sur Facebook c'est [sur] des Framadocs ou des Google Docs.

Les tâches remplies par les membres d'ANIM relèvent principalement de l'organisation pratique et de la promotion des activités. Lorsqu'elle réalise ces tâches, Marie n'a pas l'impression de « produire du contenu », car elle n'est pas elle-même « l'invitée » de l'événement (Marie, TLE-203-205) :

Lara : OK, par rapport au fait de produire du contenu, est-ce que toi, tu produis du contenu de mobilisation ou de promotion d'activités et des choses comme ça ?

Marie : Au sein du Réseau ADES [...] j'organisais des débats ou des choses comme ça, mais je n'étais pas moi-même l'invitée, donc non je dirais que je produis pas vraiment de contenu [...]

En relatant des œuvres déjà constituées ou en faisant intervenir des « invité·e·s », les membres du groupe animation prennent moins de « risque » que ceux que groupe action (Benjamin, TLE-37) :

Lara : Et est-ce que tu dirais que c'est plus facile de parler au nom du groupe ANIM parce que vous parlez [...] de sujets qui sont extérieurs à vous, vous parlez de films, vous parlez de livres. Et là où le groupe action, s'ils amènent du contenu, c'est eux qui parlent et qui s'opposent à des choses [...]. Parce qu'il y a aussi une question de, quand tu t'exprimes sur les réseaux, ben t'émet un avis au nom du groupe...

Benjamin : C'est vrai qu'on n'émet aucun avis dans le groupe ANIM.

Lara : Enfin par votre choix éditorial quelque part, par ce que vous montrez, mais l'œuvre que vous présentez a déjà été formulée quoi.

Benjamin : Oui, oui puis on relate l'avis d'autres donc c'est moins risqué [...]

Relater l'avis d'un autre est moins risqué que prendre soi-même position. Cette idée de risque peut être rapprochée de l'impression de s'exposer ou de monter sur scène, et au risque de mal s'exprimer ou d'être mal interprété, évoqué précédemment par Benjamin (cf. supra, 3.1 et 3.1.1).

Le risque réside sans doute aussi dans la complexité d'une telle entreprise, à savoir la prise de position idéologique. Quentin distingue des niveaux de complexité entre diverses tâches médiatiques : « [...] faire de la publicité d'événements, ce n'est pas non plus super compliqué. Appeler à manifester pour telle ou telle cause, je pense que c'est peut-être plus, là tu vas plus réfléchir au message que pour un événement » (Quentin, TLE-235). Faire la publicité d'un événement organisé par ANIM – donc une activité culturelle engagée – serait plus simple que de rédiger un appel à manifester pour une cause politique. Le premier demanderait moins de réflexion que le second.

Dans la même idée, Céline explique que la communication externe autour d'une action menée par le groupe A² est relativement simple par rapport à des formes comme le plaidoyer ou à un rapport produit par une association (Céline, TLE-342) :

[...] en fait, dans nos communiqués de presse, d'office, on va expliquer le pourquoi de notre action. Maintenant, [...] ce n'est pas nous qui allons mobiliser entièrement tout l'argumentaire sur un sujet. [...] ce n'était pas le plaidoyer. C'est plus « pourquoi est-ce qu'on a fait cette action ? Parce que c'est scandaleux pour ça, ça et ça », et voilà quoi. [...] ton action, elle vise à pousser les autorités à faire quelque chose, ou à pousser les citoyens à faire quelque chose, et en fait, souvent, t'écris un communiqué de presse pour le justifier, mais ce n'est pas un truc général qui va... Enfin, si, il va un peu expliquer la problématique de base, mais ce n'est pas comme un rapport d'une ASBL ou quoi [...] qui va, lui, bien tout analyser. Enfin, ça, je pense que c'est encore un peu différent. [...] dans les communiqués de presse, c'était « on explique pourquoi l'action et il y a ça, ça, ça », mais c'était relativement simpliste. De mémoire, parce c'est un communiqué de presse aussi et que ce n'est pas notre canal principal que de développer un argumentaire super poussé. Maintenant, fallait en avoir un minimum [d'argumentaire], évidemment, pour expliquer pourquoi on faisait ça, sinon ça n'avait pas de sens, mais...

Plus l'argumentaire est développé et complet, plus la prise de position est compliquée. Créer et diffuser du contenu communicationnel (p. ex., un communiqué de presse) dans le cadre d'une action est donc un mode de communication plus simple que d'autres modes qui ne sont pas entrepris par le groupe action. Les membres de ce groupe cherchent à expliquer pourquoi ils font cette action, à pousser les autorités et les citoyens à l'action, mais pas à développer des argumentaires complets.

Le niveau de complexité semble également varier en fonction de l'audience à laquelle l'événement est dédié : cette audience est-elle située au centre du réseau, en périphérie de cette bulle sociale engagée, ou en-dehors ? Quentin distingue les communications produites par les groupes ANIM et MANIF (Quentin, TLE-235-236) :

[...] en tout cas le groupe ANIM – depuis que j'y suis – [...] on propose des actions vers l'extérieur du réseau pas mal, où les gens à l'intérieur du réseau sont invités évidemment, [...] là où par exemple le groupe MANIF [...] le but c'était de pas mal de rassembler les gens, faire des blocs ADES, des gens qui sont habitués à venir au réseau quoi, et les gens qui ont des affinités avec le réseau. Donc là, c'est peut-être moins partager une vision du monde que rassembler les gens qui sont déjà d'accord entre eux et qui seraient chauds pour manifester ensemble.

Les premières sont tournées tant vers l'intérieur que vers l'extérieur du Réseau ADES, et cherchent à partager une vision du monde qui n'est pas produite par le groupe animation, en organisant une activité autour d'une œuvre ou d'une personnalité engagée. Les secondes sont tournées vers l'intérieur de la bulle sociale et visent à rassembler des gens d'accord entre eux – à les mobiliser autour d'une manifestation. Cette facette de mobilisation est également présente chez le groupe action, qui s'adresse à l'intérieur de la bulle sociale engagée lors de la préparation d'une action directe non-violente.

De plus, le groupe action prend position dans l'espace public (à l'échelle macro), par exemple, dans la presse (Tom, TLE-214), sur les réseaux socionumériques (Hélène, TLE-88) ou via un site web (Tom, TLE-219) :

Tom (TLE-214) : [...] si on prend [...] notre communication plus publique, ben le fait qu'à chaque fois qu'il faut qu'on mène nos actions, nous on prend le parti de communiquer vers l'extérieur et notamment vers la presse. Ça suppose de se mettre d'accord sur ce qu'on va dire, [...] qu'est-ce qu'on a envie de revendiquer, [...] sur quoi on a envie d'insister. Donc à chaque fois ça fait quand même l'objet d'un certain travail, ouais, de discussion et de pouvoir affiner [...] ce qu'on a envie de dire.

Hélène (TLE-88) : [...] le Réseau ADES est sur Twitter, [...] on l'utilise que quand on a fait une action en fait. [...] il y a deux ans, on s'est dit « OK, il faut qu'on ait un compte Twitter » voilà parce qu'on va faire [une action] super médiatique et on ne sera même pas sur Twitter. [...] ce n'est pas un lieu de mobilisation pour nous, c'est plutôt un lieu de « s'exprimer dans l'espace public » [...], mais on pourrait beaucoup mieux l'utiliser [...] comprendre les codes de Twitter c'est aussi pas évident je trouve, [...] ça n'a rien avoir avec Facebook en fait comme réseau social.

Tom (TLE-219) : [créer un site web pour une action], c'est de se dire que ça permet que l'information, elle soit d'office accessible à tout le monde, [...] selon nos canevas à nous, que, ouais il y a un côté où ça fait aussi « sérieux » d'avoir un site web où on peut y mettre pas mal d'informations différentes, beaucoup plus que ce qu'on pourrait via les réseaux sociaux. Après je ne sais pas [...] si on l'a déjà formulé vraiment en termes éthiques purs, mais oui il y a sans doute un peu de ça.

Ces extraits permettent de souligner que les prises de position collectives externes conduisent à développer des stratégies, réalisées avec plus ou moins d'expertise, offrant plus ou moins de contrôle, et plus ou moins en accord avec les valeurs éthiques du collectif. Tom note qu'un des objectifs de ces stratégies est de « faire sérieux », c'est-à-dire d'apparaître légitime. Cette recherche de légitimité intervient également lors d'une observation du groupe action (O3), alors que les membres préparent une action de désobéissance civile. Au cours des discussions relatives à la communication externe de cette action, les membres envisagent de déléguer la prise de parole publique à des experts (p. ex., des chercheurs ou des membres d'une association spécialisée). Déléguer cette parole publique à des experts permet de gagner en légitimité, mais conduit également à perdre le contrôle du message. Au sujet de la prise de parole légitime, François note que les membres du groupe A² réfléchissent également à amener « quelqu'un qui vit vraiment la situation » à prendre la parole (François, TLE-165). Fanny confirme qu'A² réfléchit à « laisser la parole aux premiers concernés » car « tu reproduis une domination si tu [ne] laisses pas la place aux premiers concernés dans la lutte qui les concernent » (Fanny, TLE-55). Cette réflexion fait partie des chantiers en cours au sein du Réseau ADES (cf. chapitre 5).

3.2.6. *Organiser une action dans l'urgence : communiquer en interne et se sécuriser*

Alors que les contenus externes visent la visibilité (buzz) et la légitimité à travers des stratégies communicationnelles complexes, les contenus internes du groupe A² sont plus difficiles d'accès, voire sécurisés (ce qui les distingue de la promotion des activités d'ANIM). Les membres font face à des tensions vis-à-vis de leur communication interne, en termes d'efficacité de circulation des messages et de sécurisation.

Par exemple, Hélène explique que si la communication interne en temps d'action peut générer beaucoup de messages via la *mailing list* d'A², celle d'autres groupes d'action directe est encore pire, dû à l'utilisation d'applications de messagerie instantanée (Hélène, TLE-100) :

[...] on fonctionne beaucoup, beaucoup par mail. Et si tu n'es plus là pendant dix jours et qu'on organise une grosse action, ça va être l'enfer dans ta boîte mail [...]. [...] mais après en fait, chaque action, on sait « qui de A² » a du temps pour organiser l'action. [...] souvent, on s'envoie quand même beaucoup de mails dans ce petit groupe-là. Donc ça ne passe pas par la grosse mailing pour ne pas spammer tout le monde. Mais c'est vrai [qu'] il y a beaucoup de transfert d'infos qui passent par [...] le groupe mobilisation [...] : « il y a telle mobilisation, est-ce que vous pouvez relayer ? », « Oui OK, je l'envoie à A² ». Mais ça [...], on pourrait faire autrement [...] Ce n'est pas optimal en tout cas mais bon.

[...] dans d'autres groupes dans lesquels je suis [...] c'est mille fois pire, parce qu'on a aussi des groupes Messenger pour les trucs urgents. Donc, par exemple, solidarité migrants, on a la même mailing qu'A², qu'on n'utilise globalement quasi que pour les grosses réunions structurelles [,] les PV, et les Frama pour les prochaines réunions – enfin, c'est très peu. Mais par contre, du coup, on utilise Messenger, et puis en fait on se rend compte que [...] untel n'est pas dans la conversation Messenger, et puis en fait on utilise Signal avec d'autres quand on fait une action [...] mais il y a plein de gens qui ne sont pas sur Signal...

Hélène souligne différents impératifs de la communication interne en temps d'action, à l'interface de la diffusion du message et du ciblage des personnes à contacter (« pour ne pas spammer tout le monde », « mais il y a plein de gens qui ne sont pas sur Signal »), de l'urgence (« les trucs urgents ») et de la sécurisation (Signal est une application de messagerie chiffrée et sécurisée). Elle constate cependant le manque d'efficacité des solutions mises en place (« ce n'est pas optimal », « c'est mille fois pire »).

Plus tard, l'informatrice précise qu'un haut degré d'urgence rend chaotique la communication interne. C'est particulièrement le cas au sein de groupe solidarité migrants, où les membres doivent s'organiser dans l'urgence, et où ils ne semblent pas avoir trouvé de façon optimale pour communiquer en interne (Hélène, TLE-103-104) :

Lara : [...] Et du coup – tu disais – le groupe solidarité migrants, c'est un peu la guerre en termes de... enfin la guerre...

Hélène : En termes de communication interne ? C'est catastrophique [...] parce que c'est très spécifique comme type d'action quoi. Enfin, on a nos actions directes – on va dire – qu'on fait, type « aller mettre des affiches » et tout ça [...] ça, c'est encore facile comme organisation et ça passe par le mail parce que voilà. Mais après, t'as tout ce qui est soutien à la Voix des Sans-Papiers, où souvent on travaille aussi parfois dans l'urgence, parce qu'en fait ils sont expulsés et trois jours après, il faut trouver un nouveau truc, où en fait tout le groupe solidarité migrants n'a pas les infos directes des sans-papiers, on n'est que certains en fait à les avoir parce qu'on est certains à les connaître mieux et à avoir plus facile à les appeler et à savoir ce qu'il faut faire. Et donc t'as en même temps une concentration de l'info dans certaines personnes et, en même temps, on doit en urgence informer vite tout le groupe [...] on n'a pas encore trouvé de moyen méga efficace quoi. C'est pour ça qu'on a fait ce truc Messenger, parce que les gens sont plus au taquet sur Messenger que dans leurs mails. Mais aussi, si t'arrives tard dans Messenger, t'as 27 messages et il faut rattraper quoi. [...] du coup les gens parfois ont du mal à – je ne sais pas – à comprendre « comment est-ce qu'on communique entre nous ? », parce [que] ce n'est pas [toujours] très clair « quel moyen il faut [...] utiliser ». [...] ce qui est compliqué c'est : l'urgence, des niveaux différents d'implication de chacun, et en fait aussi des thématiques différentes qu'on traite dans le groupe ou des actions différentes quoi. Et donc [...] il faut arriver à compiler tout ça sans disperser trop les moyens de communication, mais en même temps pas en spammant trop les uns, et enfin tu vois. [...] Donc on n'a pas encore trouvé de moyen optimal franchement.

L'informatrice note qu'il est plus facile d'organiser une campagne d'affiche par e-mail qu'une action relative à l'expulsion de sans-papiers via une application de messagerie instantanée. Elle souligne deux impératifs déjà explicités : la nécessité de cibler les personnes à contacter en fonction des thématiques et des types d'action, et la dimension urgente de l'action qui les conduit à utiliser une application de messagerie instantanée car « les gens sont plus au taquet sur Messenger que dans leurs mails ». Hélène souligne également qu'il est important de ne pas « [trop] disperser [...] moyens de communication », au risque de ne plus savoir « quel moyen il faut [...] utiliser » pour communiquer à l'intérieur du groupe. Ce point rappelle l'interface des aspects fonctionnels et sociaux de l'intégration (cf. chapitre 7, 5.2 et 5.5). Enfin, elle note l'influence du niveau d'implication des différents membres du groupe sur leur capacité à se mettre en action : certains membres concentrent les informations car ils connaissent mieux les sans-papiers, reçoivent directement les informations de leur part, et savent ce qu'il faut faire. Les membres plus impliqués doivent alors trouver un moyen efficace de transmettre leurs informations à d'autres membres moins impliqués. Ce dernier point nous rappelle la position informationnelle particulière occupée par certains membres (cf. chapitre 7, 2.4) (nous y reviendrons, cf. infra, 4.5.1).

Les membres d'A² – et ceux d'autres groupes – cherchent parfois à se sécuriser pour préparer leurs prises de position collectives, puisqu'ils pratiquent la désobéissance civile, c'est-à-dire un « acte public, non violent, décidé en conscience mais politique, contraire à la loi et accompli le

plus souvent pour amener un changement dans la loi ou bien dans la politique du gouvernement » (Rawls, 1987). Le caractère « contraire à la loi » de leurs actions les amène donc – lorsqu’ils les préparent – à chercher la discrétion, voire à se prémunir d’une potentielle surveillance policière (nous y reviendrons). Se sécuriser renvoie aux pratiques médiatiques visant la protection des échanges entre acteurs, qu’il s’agisse de communications à distance (SMS, e-mails, ...) ou en présence (réunions). La sécurisation à distance implique l’utilisation d’outils numériques (applications de messagerie, comptes e-mail, services de stockage et de partage de fichiers, ...) dits « sécurisés », c’est-à-dire chiffrant leurs contenus et permettant l’anonymat, pour prévenir d’une potentielle surveillance. En présence, des précautions matérielles peuvent être mobilisées (p. ex., éloigner les téléphones portables et ordinateurs de la zone de réunion).

Se sécuriser ne reflète pas l’état (passif) de sécurisation des membres (c’est-à-dire s’ils sont ou non sécurisés), mais le processus, la démarche (plus ou moins active) qui est liée à cette sécurisation. La démarche de sécurisation se situe au cœur d’une tension chez les acteurs : entre se sécuriser et s’exposer au risque d’être pris (ou de « se griller »). En effet, idéalement, ils se sécurisent avant de sortir de la légalité. Pourtant, la pratique diffère, et plusieurs raisons les amènent à être « très mauvais sur la sécurité » (Hélène, TLE-78). Concernant les activités entourant le processus de sécurisation des échanges, il y a « la théorie » et « la pratique » (Fanny, TLE-47) :

[...] chacun a une adresse [sécurisée] avec un pseudo, donc une adresse qui n’est a priori pas théoriquement fiable à nous, ça c’est la théorie [...] à nouveau, dans la théorie, ces adresses-là on y va via [le darkweb], donc en fait ces adresses-là, dans la théorie, elles pourraient ne pas être reliées à nous [...]

Cet écart entre la théorie et la pratique s’explique – en partie – par le degré accru de vigilance nécessaire à la sécurisation. Les qualificatifs mobilisés autour de la sécurisation renvoient à différents degrés de vigilance : se sécuriser exige « une très, très grande vigilance » (Fanny, TLE-47) ; il faut « faire gaffe » (Jeanne, TLE-181), être « super au taquet » (Hélène, TLE-78) et « faire attention » (Jeanne, TLE-81), « vraiment super attention » (Hélène, TLE-78), voire « super, super, super attention » (Fanny, TLE-59) ; les procédures permettant la sécurisation doivent être appliquées « rigoureusement » (Fanny, TLE-47). Cette vigilance accrue renvoie au fait que se sécuriser demande de faire des « efforts » (Fanny, TLE-59), car « ce n’est pas automatique » (Hélène, TLE-79), c’est-à-dire que ce n’est pas un automatisme pour les membres « d’aller consulter une boîte mail que tu ne vas que consulter pour des trucs d’activistes » (Hélène, TLE-79). Il faut ensuite s’y tenir (Fanny, TLE-47), « avoir l’habitude de travailler avec des groupes qui veulent utiliser ça et donc [...] commence[r] à avoir le réflexe » (Hélène). Concrètement, plutôt que d’utiliser son adresse e-mail habituelle, un membre devra communiquer via une adresse e-mail sécurisée, en suivant une procédure spécifique permettant d’assurer une connexion anonyme. Par la suite, il devra veiller à consulter cette adresse régulièrement et de façon sécurisée.

Mais changer ses habitudes embête : « c'est trop chiant » (Hélène, TLE-79). De ce fait, certains membres ne sont pas suffisamment vigilants (p. ex., ils n'utilisent pas le *darkweb* pour se connecter à leur adresse e-mail sécurisée, envoient un e-mail depuis leur adresse ordinaire à leur adresse sécurisée), ou ils font les frais du manque de vigilance d'un autre membre (dimension collective) (p. ex., voir son prénom mentionné dans un e-mail sécurisé). Quentin note qu'il ne s'est pas informé des démarches pour sécuriser ses communications car il avait « la flemme » (Quentin, TLE-245-246) :

Quentin : [...] la première chose, ce serait de prendre le temps [de] m'informer [pour] savoir quelles démarches je devrais faire pour que ce soit safe. Et peut-être que je me rendrais compte que ça prend énormément de temps, mais je ne le sais même pas, parce que je n'ai jamais fait les démarches pour savoir comment faire.

Lara : D'accord. Et c'est pourquoi que tu n'as pas fait les démarches ?

Quentin : Hmm, la flemme je dirais, un truc du style.

De ce fait, s'ils étaient surveillés, les membres risqueraient de « se griller » très rapidement, car se sécuriser requiert de faire des efforts d'information (pour savoir comment se sécuriser) et de vigilance (car la démarche est précise), mais aussi de maintenir ces efforts dans la durée.

Certaines formes de sécurisation sont plus simples à mettre en place, car elles renvoient à des pratiques déjà ancrées chez les acteurs (p. ex., utiliser une application de messagerie sécurisée à la place d'un SMS classique, recevoir une notification lors de la réception d'un message sécurisé). C'est ce que nous comprenons par exemple à partir du témoignage de Jeanne (TLE-181) :

[...] ces outils [sécurisés], ils ne sont pas très efficaces quoi, parce qu'en fait tu ne te connectes pas sur Tor « une fois tous les deux jours » pour aller voir si tu as un mail, alors que sur ta boîte mail, tu te connectes d'office tous les deux jours ou tous les jours [...] à ce moment-là, je n'avais pas encore de smartphone. Peut-être maintenant – avec les notifications et tout – ça peut aider quoi [...]

Dans ces cas-là, se sécuriser n'exige pas la rigueur demandée par d'autres outils (contrairement, p. ex., à l'utilisation d'une adresse e-mail cryptée qui nécessite de passer par le *darkweb*).

Cependant, si communiquer via une application de messagerie sécurisée (sur smartphone) facilite certains aspects de la communication, elle peut entraîner des complications. D'une part, tous les membres du groupe ne possèdent pas de smartphone. De ce fait, les membres discutent parfois longuement de la façon de transmettre efficacement les informations au sein du groupe, comme s'en souvient Quentin (TLE-245) :

[...] il y a eu un moment où on a rencontré un peu une difficulté comme ça, parce qu'il y en avait une justement qui n'avait [...] pas de smartphone, et du coup qui n'avait pas accès à Messenger et Signal qui sont des applications qui permettent de [communiquer] de manière un peu plus safe. Là je me souviens qu'il y a vraiment eu

une réunion où on a dû passer peut-être une heure à discuter de savoir comment est-ce qu'on allait faire pour communiquer, surtout que parfois ça devait aller vite, [...] tout en respectant totalement le choix de cette personne de pas vouloir avoir de smartphone.

Puisque certains acteurs ne souhaitent pas avoir de smartphone (nous y reviendrons), les membres doivent réfléchir à la façon de communiquer efficacement (et rapidement) en cours d'action. Ils peuvent alors choisir de multiplier les plateformes, par exemple, en utilisant à la fois une application de messagerie sécurisée et un second moyen accessible aux personnes sans smartphone. D'autre part, en-dehors de l'action en tant que telle, l'utilisation d'applications de messagerie instantanée peut s'avérer problématique, puisqu'elle peut entraîner un effet de saturation (sur-sollicitation), qui rend – paradoxalement – la communication inefficace : « [...] des groupes comme Signal, Telegram, Whatsapp où t'as les notifications [,] sans cesse des messages qui circulent sur certains groupes, et ça je trouve que c'est le plus compliqué à suivre » (Tom, TLE-222). L'utilisation d'applications de messagerie sécurisées permet donc de contourner les efforts d'information et de vigilance que demandent d'autres outils, mais a également des points négatifs (tous les membres ne possèdent pas de smartphone et le format de messagerie instantanée ne convient pas à tout type de contenu).

Du point de vue des raisons invoquées pour se sécuriser, « faire quelque chose d'illégal » apparaît le plus directement. En théorie, faire quelque chose d'illégal conduirait les acteurs à se sécuriser afin d'éviter d'éventer une action en cours de préparation et de risquer de « se griller » en cas de surveillance policière de leur groupe, conduisant ainsi à la répression de l'action. Il s'agit donc de mettre tout en place pour s'assurer que l'action aura bien lieu. Comme l'explique Fanny (TLE-47) :

[...] on communique sur nos adresses [e-mail sécurisées] quand on organise des actions qui ont intérêt à rester confidentielles jusqu'à ce qu'elles arrivent. Des actions qu'on fait de toute façon à visage découvert, mais qui sont plutôt de l'ordre de pas les éventer quoi, et pouvoir faire qu'elles aient lieu.

Inversement, réaliser des actions légales évite de se sécuriser : « on ne s'embête pas trop avec [la sécurité], parce qu'on ne fait rien de potentiellement illégal, du coup on s'inquiète pas trop de ça non » (Benjamin, TLE-9).

Suivant l'énoncé précédent, l'enjeu est – à court terme – de sécuriser les échanges pour éviter une potentielle répression des personnes pratiquant la désobéissance civile. Cependant, « se sécuriser » en contexte d'illégalité peut rester du domaine de l'intention. Cela a théoriquement de l'importance, mais il manque la « conviction que c'est vraiment utile », « on y croit à moitié » (Fanny, TLE-49). Fanny explique (TLE-47) :

[...] après on s'en fout [que la sécurisation ne soit pas appliquée stricto sensu] parce que de facto il n'y a pas vraiment d'enjeu, mais c'était une idée de s'entraîner pour le jour où la répression se corserait et [pour] pouvoir être autonome par rapport à ça.

Dans un contexte où ils ne sont pas réprimés, les acteurs et actrices révèlent un enjeu à plus long terme : « s'entraîner » à mettre en place une communication sécurisée pour « être autonome » au cas où, dans le futur, la répression se corserait. De ce fait, l'entraînement ne résulte pas toujours en une sécurisation irréprochable, mais permet de savoir prendre des précautions et d'être prêt s'il faut être plus prudent.

Diverses raisons peuvent mener l'acteur à se soucier – ou non – de la sécurité : assumer les risques (perçus comme légers) et douter de la surveillance policière ; (ne pas) avoir eu de problèmes avec la police ; valoriser davantage la circulation de l'information que la sécurisation.

Premièrement, assumer les risques – perçus comme légers – conduit à ne pas se sécuriser. Hélène explicite : « [...] parfois on fait des actions où [...] on assume complètement, et où les risques juridiques seront limités » (Hélène, TLE-79). Dans ces situations, le groupe « trouve que ça ne vaut pas la peine de s'embêter à faire [...] tous ces trucs "sécurité" » ; ils se disent « au pire, on nous choppe, on a été coller trois affiches, voilà quoi » (Hélène, TLE-79). Les membres du groupe assument donc les conséquences potentielles de leurs actions, qu'ils estiment minimales.

Outre le fait d'assumer les risques, les acteurs ne se sécurisent pas s'ils estiment leur surveillance peu probable. Ils doutent car, bien que la désobéissance civile soit illégale, ils la pratiquent de façon non-violente, et ne s'estiment pas dangereux. Comme l'explique Quentin : « [...] c'est vrai que quand je me rappelle qu'on [...] va déguisés en animaux dans des bâtiments privés et on renverse des feuilles, enfin on ne met personne en danger etc. Et donc je me dis, en fait, on est d'office pas surveillés [...] » (Quentin, TLE-246). Fanny développe (TLE-48) :

[...] soit nous sommes une mouche, et donc en fait on s'en fiche, même s'ils sont au courant ils en ont rien à faire, soit de facto en effet à ce jour [...] il n'y a pas de surveillance de notre groupe en tout cas. Voilà. Donc ça ne nous [...] encourage pas à mettre des choses en place pour être plus sécurisés. Après je pense qu'on est un groupe qui [...] n'apparaît pas comme dangereux a priori. [...] on est un réseau vite désobéissant mais non-violent, action directe à visage découvert. [...] si ça tombe on est surveillé, et si ça tombe pas, mais voilà, a priori en tout cas, n'ayant pas pris mille précautions [...], nos actions n'ont jamais été empêchées avant qu'elles aient eu lieu, voilà. Donc on peut tirer deux conclusions, soit on n'est pas surveillés, soit ça ne dérange personne.

En résumé, une première raison pour laquelle les membres d'A² ne se sécurisent pas relève de leur représentation de leurs activités : ils estiment que celles-ci sont peu risquées, en assument les risques, et doutent qu'ils puissent faire l'objet d'une surveillance policière.

Deuxièmement, le doute concernant la surveillance et la répression est alimenté par leur expérience : très peu ont eu de problèmes avec la police dans le cadre d'actions. Dans les entretiens, les acteurs mobilisent un vocabulaire qui oscille entre un risque sous-estimé et surestimé : ils seraient « naïfs et insoucients » (Hélène, TLE-78) ou ils ne seraient pas

« parano » (Fanny, TLE-49 ; Jeanne, TLE-181). Hélène explicite le lien entre l'expérience de répression et la perception du risque de surveillance (Hélène, TLE-78) :

[...] on est très mauvais sur la sécurité, par rapport à d'autres groupes activistes [...], eux ils sont super au taquet, jamais il n'y aura quelque chose qui passera sur Gmail, [etc.]. [...] Nous, on n'est pas du tout comme ça. Probablement un peu naïvement, et probablement [...] parce que eux, voilà, [...] ils ont déjà eu [...] plein de problèmes, ils ont déjà eu plein de [...] relations [...] pas faciles [avec la police] et donc voilà ils ont pris ces précautions-là, tandis que nous on est jeunes, on est un peu naïfs et insouciant et ça nous fait tellement chier qu'on se dit « tant pis on est tellement plus efficaces quand on utilise Gmail et Google Drive que voilà quoi ».

Une deuxième raison de la non-sécurisation du groupe peut donc être liée à leur absence d'expériences négatives vis-à-vis de la surveillance policière. Ils restent optimistes, et valorisent une organisation efficace (où les personnes impliquées reçoivent facilement les messages et travaillent avec des outils connus) à une organisation sécurisée (nous y reviendrons).

À l'opposé, les membres d'ADES se sécurisent lorsqu'ils collaborent avec des individus ou des groupes extérieurs qui expriment leur volonté de sécurisation. Hélène précise : « [le drive sécurisé] en fait on l'utilise surtout quand on travaille avec d'autres personnes qui veulent utiliser ces outils-là, mais nous en fait on utilise Google Drive tout le temps » (Hélène, TLE-78). Certains membres se conforment à la demande de sécurisation sans en discuter davantage. C'est par exemple le cas de Jeanne, qui se qualifie de « suiveuse ». De ce fait, si le groupe au sein duquel elle réalise des actions souhaite se sécuriser, elle « fait ce qu'il faut » (Jeanne, TLE-181) :

[...] après, moi, je ne suis pas hyper parano avec ça quoi. Je vais être suiveuse, et je vais faire gaffe, mais ce n'est pas vraiment un truc qui me stresse [...]. Mais bon [...], je vais quand même faire attention, tu vois, je vais faire ce qu'il faut faire.

D'autres membres interrogent cette volonté de sécurisation, car leurs représentations diffèrent de celles des personnes extérieures qui en font la demande. Quentin raconte (TLE-246) :

[...] je me dis en fait on est d'office pas surveillés [...], moi. Mais, [...] après, j'ai dit ça une fois à une réunion et [il y a] quelqu'un qui a soulevé, assez justement je pense, que tous les gens dans le groupe ne faisaient pas que [des actions légères] et qu'il y avait des gens qui peut-être faisaient partie [de] groupes [...] où la sécurité est peut-être [un] peu plus importante.

Au-delà d'une sécurisation pour soi et pour l'action-même, il s'agit de se sécuriser pour ne pas mettre à mal les collectifs en présence et l'ensemble des actions qu'ils organisent. Notons néanmoins qu'il semble persister une différence entre les raisons de sécurisation des membres du Réseau ADES et celles des membres extérieurs.

Troisièmement, dans la lignée des deux raisons précédentes, les membres du groupe valorisent davantage une efficacité en matière de circulation de l'information qu'en matière de

sécurisation. Comme l'explique Fanny, l'utilisation peu rigoureuse des outils sécurisés conduit les membres à penser qu'ils ne sont de toute façon pas efficaces pour se sécuriser. Ils valorisent alors davantage la circulation efficace des messages entre les membres du groupe : « [...] si c'était appliqué rigoureusement ça pourrait être efficace en termes de sécurité, mais non seulement ce n'est sans doute pas efficace en termes de sécurité, et en plus ce n'est pas efficace en termes [...] de circulation de l'information [...] » (Fanny, TLE-47). Comme nous l'avons vu précédemment, les membres qui estiment que l'action peu risquée ou qu'une surveillance policière est peu probable sont moins prompts à se sécuriser. Or, la non-sécurisation d'un seul membre est une faille dans la sécurisation du collectif dans son ensemble.

L'implication des membres dans l'organisation d'une action peut influencer leurs pratiques de sécurisation de deux façons opposées. D'un côté, le fait de s'impliquer dans la préparation d'une action les conduit à adopter de nouveaux automatismes : « [...] c'est vraiment un réflexe à avoir quoi. Et donc en fait il y a des périodes où [...], quand on organise une grosse action, on est tout le temps dessus » (Hélène, TLE-100). Les membres impliqués font un effort pour s'informer sur l'action en cours de préparation, et se connectent régulièrement aux outils sécurisés, ce qui améliore la circulation des messages sécurisés au sein du groupe. Cependant, il semble que ces nouveaux automatismes ne tiennent pas toujours sur la durée : « [...] mon adresse [sécurisée], j'y allais mais, j'y allais pendant un mois, j'y allais un peu, et puis après, le mois d'après j'oubliais pendant trois semaines, et c'était quand je croisais quelqu'un que j'étais là "ah merde" » (Jeanne, TLE-181). De plus, être très pris dans l'organisation d'une action – qui s'accélère – peut conduire à oublier de se sécuriser (Fanny, TLE-49) :

Alors oui, mais [isoler nos téléphones lors des réunions sensibles] fait partie des choses qu'on fait parce que théoriquement c'est important, mais qu'on y croit à moitié, et donc qu'en fait on fait à moitié. Les réunions s'accélérent pour préparer une action, finalement on oublie les téléphones, quelqu'un a appelé un journaliste, il rentre avec son téléphone, on reparle de la cible, donc c'est ça que je veux [:] il y a des intentions d'être prudents, mais il manque d'une conviction que c'est vraiment utile, et dans les faits on ne l'est pas. Et donc les dernières actions on n'enlevait même plus nos [...] téléphones.

Une troisième raison de non-sécurisation oscille donc entre une activité volontaire – due à une préférence pour des outils qui permettent de faire circuler efficacement un message – et involontaire – due à l'accélération de l'action, qui conduit les acteur·rice·s à oublier certaines précautions.

Ce dernier extrait permet de souligner l'intrication de ces trois raisons, car l'oubli de sécurisation – dû à une accélération dans l'organisation de l'action – s'ancre dans la mise en doute de la surveillance policière (première raison). Douter conduit à se sécuriser « à moitié », ce qui rend la sécurisation peu efficace. Ce doute s'ancre lui-même dans une absence d'expériences négatives en matière de surveillance policière (deuxième raison). Les membres peuvent cependant être amenés à se sécuriser sous l'influence d'autres personnes et d'autres groupes porteurs d'autres expériences et d'autres pratiques.

3.2.7. Prendre position de façon collective : en synthèse

Les membres des groupes animation et action participent au monde social engagé et agissent dans la société via les événements qu'ils organisent, à savoir des activités culturelles engagées et des actions directes non-violentes. Ces événements représentent des prises de position collectives, et visent à mettre les causes sur lesquels ils se mobilisent à l'agenda civique (mésos) et politico-médiatique (macro), c'est-à-dire à leur donner de la visibilité dans l'espace public.

À l'échelle individuelle, l'individu qui produit du contenu au nom du collectif a moins l'impression de s'exposer. Adopter une identité collective évite de s'exposer personnellement lors de la prise de position. De plus, les contenus portés collectivement sont souvent discutés et validés en amont par les autres membres du groupe, ce qui permet à l'individu de se sentir plus à l'aise et légitime lorsqu'il communique. Cette validation est d'autant plus importante si le contenu discuté est considéré comme sensible par les membres du groupe.

Cependant, pour oser s'exprimer au nom d'un groupe, les personnes doivent bien connaître les règles tacites et implicites de ce groupe, les sujets qui y sont importants ou sensibles, et savoir ce qui s'y vit. Cette connaissance s'acquiert au fil du temps, à travers les expériences vécues au sein du groupe et dans le Réseau ADES. Spécifiquement, certains groupes – dont le groupe porteur – permettent d'avoir une meilleure vue d'ensemble de ce qui se vit au sein du réseau. Par ailleurs, certains thèmes semblent plus faciles à aborder que d'autres : au nom du groupe, il est plus facile d'organiser un événement que de parler d'idéologie. Lorsqu'ils parlent d'idéologie, les membres ont tendance à parler en leur nom propre plutôt qu'au nom du réseau ; sauf si la position a été validée par le groupe.

Comme pour les prises de position individuelles, certains membres éprouvent des facilités ou des difficultés vis-à-vis de certains modes d'expression. Ces préférences – attachées aux émotions, aux sensations, à la personnalité – s'ajoutent à d'autres éléments tels que la connaissance des codes de ces groupes (et la capacité à s'y conformer), ainsi que l'habitude de pratiquer ces formes de communication.

Nous rapprochons cette idée d'habitude à celle d'apprentissages, à la fois spécifiques et généraux. Apprendre à prendre position au nom du groupe (apprentissage spécifiques) et s'intégrer dans le réseau (apprentissage généraux) permet de passer d'un sentiment de doute et d'inefficacité (lenteur) à un sentiment d'efficacité (rapidité), de confiance et de légitimité. Les individus qui prennent conscience des savoirs et compétences qu'ils ont développés envisagent de transmettre ce qu'ils savent à d'autres membres moins expérimentés de différentes façons, à la fois formelles et informelles.

À titre collectif, les membres d'un groupe mettent des sujets à l'agenda et prennent position sur ceux-ci lorsqu'ils organisent des événements pour agir sur la société. Les prises de position réalisées au sein des groupes action et animation ne sont pas de même nature. Alors que les membres du groupe ANIM organisent des activités qui se basent sur des contenus idéologiques formulés par d'autres (à travers une œuvre ou une personne invitée) – et partagent ces contenus, les membres d'A² formulent eux-mêmes des contenus idéologiques. Relater l'avis d'un autre apparaît moins risqué que prendre soi-même position. En effet, plus l'argumentaire est

développé et complet, plus la prise de position est compliquée et nécessite de la concertation. De plus, s'adresser au « grand public » et aux journalistes (échelle « macro ») conduit les militants à développer des stratégies communicationnelles complexes.

Enfin, lorsque les membres d'A² doivent organiser une action de désobéissance civile dans l'urgence, ils font face à différents impératifs relatifs à la communication interne, comme cibler les personnes à contacter, utiliser des moyens de communication facilement identifiables pour permettre une circulation optimale du message en interne, tout en étant suffisamment sécurisé pour ne pas compromettre l'action. Concernant ce dernier point, les membres d'A² cherchent parfois à se sécuriser lorsqu'ils préparent une action directe non-violente. Cette sécurisation fait l'objet de tensions, d'abord entre se sécuriser et s'exposer au risque d'être pris, mais surtout entre se sécuriser de façon efficace et faire circuler les informations de façon efficace. Considérer l'action comme peu risquée, douter d'une possible surveillance policière et ne pas avoir d'expérience négative à ce sujet conduisent les membres à ne pas se sécuriser, à ne pas s'informer sur la façon de se sécuriser ou à ne pas être suffisamment vigilant dans l'application des mesures de sécurisation. Par contre, les membres feront un effort s'ils collaborent avec des personnes qui veulent se sécuriser.

4. Réguler son investissement

Au fil de ses expériences, l'individu comprend son fonctionnement personnel et apprend à réguler son investissement. A-t-il besoin d'alterner son investissement civique avec des moments « hors engagement » pour se reposer (fréquenter des amis non-engagés, lire des romans, etc.) ou est-il capable de passer la majeure partie de son temps dans un environnement civiquement très stimulant ? Par ailleurs, alterne-t-il son engagement civique avec d'autres formes d'engagements (p. ex. professionnel) ? Cette capacité à réguler son investissement fait l'objet d'un apprentissage, comme le note Jeanne (E5) et nous le confirme Céline en entretien de restitution (E13) : « je trouve que c'est un apprentissage de trouver ton bon équilibre » (Jeanne, TLE-169) ; « oui, ça c'est clair que c'est un apprentissage. Au début, j'allais à tout et maintenant je suis là, genre : "là, en fait, je ne peux pas parce que j'ai trop de boulot", donc oui » (Céline, TLE-344). L'individu apprend à faire des choix, à refuser certaines propositions, à se retirer d'un projet s'il se sent dépassé, et à prioriser ses engagements. Cette opposition entre un investissement intense et sa régulation semble traduire un horizon idéal vers lequel certains membres cherchent à tendre, où ils seraient capables de s'investir de façon cohérente sur de nombreux sujets qui les touchent, les indignent, et sur lesquels ils pensent qu'il est nécessaire de se mobiliser. Cela rappelle la posture symbolique forte d'A², qui repose sur un investissement intense et public (cf. chapitre 7, 2.3.1). Cependant, cet idéalisme se confronte à la réalité, et conduit les individus à mobiliser diverses formes de régulation.

4.1. Prendre du temps pour soi et (ne pas) culpabiliser

Au fil des entretiens, un lien se dessine entre la capacité de l'individu à réguler son investissement et sa capacité à se dire qu'il en fait assez (ou qu'il n'a pas à culpabiliser lorsqu'il se repose). Par exemple, lorsque Benjamin se rend compte qu'il est débordé, il « arrive à [se]

dire » de lever le pied (ou d'en faire moins) : « je me suis rendu compte que j'étais un peu débordé, que je n'avais plus de temps pour moi, et j'arrive à me dire "OK, ben je lève le pied" [...] et j'ai fait un peu moins le mois suivant » (Benjamin, TLE-30-31). Ce faisant, l'informateur note ses capacités à se rendre compte de son ressenti (se sentir débordé) et à adapter son investissement en fonction de ce ressenti (arriver à lever le pied, à en faire moins). Il estime qu'il est moins sujet aux problèmes de burn out militant que d'autres membres, car il ne culpabilise pas trop lorsqu'il lève le pied et parvient à se dire qu'il en fait assez pour le Réseau ADES (Benjamin, TLE-30) :

Le côté burn out, ça, je ne pense pas qu'il y ait des problèmes pour moi. [...] je crois que ceux qui font des burn out c'est [...] qu'ils sont trop, tout le temps, tous les soirs, là-dedans, et qu'ils culpabilisent s'ils ne font pas plus, et ça, ça arrive beaucoup, et je crois que dans le réseau, c'est important, mais c'est pour ça qu'on voulait aussi faire cet arpentage de Starhawk, dont je te parlais, pour un peu prévenir, voir comment prendre soin de soi quoi. Mais moi je n'en souffre pas à ce point-là en tout cas. J'arrive assez bien à me dire que là j'en ai fait assez, ça suffit quoi.

Nous comprenons que l'engagement civique demande une forme d'autorégulation. Pour Benjamin, il s'agit de se ménager des moments hors de l'engagement (par opposition au fait d'être « trop » impliqué, « tout le temps »), de prendre soin de soi, de ne pas culpabiliser, et de parvenir à se dire qu'on contribue suffisamment. L'extrait permet également de comprendre que le problème de la culpabilité (liée aux limites de sa capacité à contribuer) est présent chez d'autres membres du réseau, et que les membres abordent collectivement ce problème : ils mettent en place des activités visant à réfléchir ensemble à cette problématique et à y chercher des solutions (ici, la lecture collective d'un livre).

Le vécu de Benjamin se rapproche de celui de François qui estime ne pas être « une personnalité qui se porte au burn out » (François, TLE-155). À ce propos, François explique (TLE-155) :

Je suis quelqu'un qui me repose beaucoup. Je ne suis pas un angoissé de l'action, je n'ai pas le sentiment que je dois faire beaucoup de choses [...] et je pense qu'il faut se respecter soi, c'est un peu tarte à la crème, mais oui.

Les témoignages de Benjamin et François mettent en lumière le lien entre, d'une part, l'absence (ou la faible présence) de « culpabilité » ou d'« angoisse de l'action » – liée au « sentiment [qu'on doit] faire beaucoup de choses » – et, d'autre part, la capacité à « prendre soin de soi », « se reposer », « se respecter ».

L'expérience de Marie montre, quant à elle, le cheminement d'un engagement (trop) intense à sa régulation, impliquant la culpabilité. L'informatrice explique s'être engagée dans un premier temps de façon extensive et intense : « j'ai investi beaucoup de groupes différents du Réseau ADES et [...] j'ai fait un peu la pieuvre [...] en tout cas les deux premières années [...] j'ai très, très fort fait ça ». L'informatrice a ensuite ressenti le besoin de « reprendre des activités fun » (Marie, TLE-193) :

J'ai – pfiou – j'ai un peu mis un stop à ça et j'ai repris des activités fun, j'ai repris du solfège, j'ai repris de la danse, [pour ne plus] que ma vie soit essentiellement constituée de militantisme et de mon boulot, et de ne pas avoir d'activités juste personnelles, juste pour le plaisir de faire des choses sans réfléchir au sens profond qu'il y a derrière chaque acte qu'on pose [...] en tout cas moi, quand je n'ai plus que ça, c'est épuisant pour moi. Je ne peux pas vivre que de ça. [...] j'ai besoin de militantisme dans ma vie je crois, vraiment. J'ai besoin d'avoir de la prise sur les choses qui me mettent en colère et qui ne me conviennent pas dans ce monde. J'ai besoin de retrouver prise sur une façon de faire bouger les choses. Mais j'ai aussi besoin de moments, je crois, ressourçants où juste je me sens bien et je rigole, et je mets un peu entre parenthèses le fait qu'il y a plein de trucs qui ne fonctionnent pas trop-trop bien dans ce monde.

Marie modifie sa façon de s'engager, car elle ressent de l'épuisement lorsqu'elle reste uniquement dans le registre de l'action réflexive (« réfléchir au sens profond qu'il y a derrière chaque acte qu'on pose »). Elle note un besoin de spontanéité (« le plaisir de faire des choses sans réfléchir »), qui lui permet de se ressourcer. Cependant, l'informatrice ressent de la culpabilité en régulant son engagement de cette façon : « ça n'a pas été évident de faire ça sans culpabiliser » (Marie, TLE-193). Au fur et à mesure, elle note les effets bénéfiques de cette régulation : « je crois que du coup, maintenant, quand je suis dans ces moments-là [civiques], j'y suis à 200%, parce que je suis ressourcée par ailleurs » (Marie, TLE-193). Se ressourcer lui permet donc d'avoir davantage d'énergie lors des moments engagés. Avec le temps, Marie apprend également à privilégier les projets pour lesquels elle peut apporter une plus-value et qui sont de potentiels moyens d'épanouissement (Marie, TLE-195) :

[...] je fais le tri aussi de « ce dans quoi je sens que je peux apporter une plus-value », alors qu'avant je crois que j'avais un peu tendance à sauter sur toutes les opportunités pour m'instruire, pour développer des nouvelles compétences, qualités, machin. Je crois que maintenant, j'ai une meilleure évaluation de « dans quoi est-ce que je vais sentir que j'apporte quelque chose de porteur, de riche, et [...] où moi je vais m'épanouir aussi », et pas simplement parce que je pense que quelqu'un devrait le faire.

L'informatrice parvient davantage à faire la part des choses entre les projets pour lesquels elle peut apporter une plus-value et ceux où elle s'engagerait uniquement car « quelqu'un devrait le faire ». Cela rappelle la distinction que nous avons esquissée entre l'envie personnelle, le besoin collectif, et le devoir individuel ressenti vis-à-vis du collectif (cf. chapitre 7, 3.2.3).

L'expérience de Marie – et son évolution dans la manière de réguler son investissement – rejoint celle de Jeanne, qui notait précédemment : « Mais moi, maintenant [...] je ne culpabilise plus si je ne vais pas à un truc » (Jeanne, TLE-169) (cf. supra, 2.4.4). Elle ajoute à ce propos (Jeanne, TLE-169-170) :

[...] moi maintenant je fais la part des choses, aussi de me dire : « ben en fait, c'est bien aussi de prendre du temps pour soi, pour être bien, pour faire les choses [que tu fais] à fond [...] ». De toute façon en fait, les choses, si tu les fais pour de la culpabilité, ce n'est pas une bonne raison [...] ce n'est pas un bon moteur [...]. Et donc maintenant, ça me dérange moins [...] c'est aussi le fait que je me rendais compte que parfois, c'était un peu contre-productif [...]. [...] tu vas un peu à contrecœur au truc, parce qu'il faut bien, et en fait du coup t'es pas non plus toujours alors la personne la plus impliquée, enfin tu vois. Et donc en fait, il vaut mieux aussi je crois même pour le groupe s'investir dans les trucs dans lesquels tu sens que [...] tu as un moteur en toi et que tu as envie de te bouger là-dessus. [...] ça reste quand même parfois difficile quand on te propose des trucs, parce qu'évidemment tout est un peu emballant quoi et donc, ou parfois il n'y a personne qui veut le faire et du coup t'es aussi un peu en mode « ah merde, il faudrait que je le fasse parce que sinon personne ne va le faire, c'est pas cool ». Donc il y a quand même tout le temps des dilemmes [...] mais bon moi j'essaie [d'à] chaque fois me demander « est-ce que, si je prends cet engagement, je serai heureuse et je saurai vraiment le tenir jusqu'au bout ? ». Et puis, et voilà quoi, pas de prendre un engagement où je sais que je vais faire le truc à moitié.

Comme Marie, Jeanne note l'importance de « prendre du temps pour soi », mais aussi de choisir des projets sur lesquels « tu as envie de te bouger », et qui l'épanouissent (« je serai heureuse »), pour avoir davantage d'énergie à consacrer à ces projets (« faire les choses à fond ») et les mener à bien (« tenir [l'engagement] jusqu'au bout », ne pas « faire le truc à moitié »). À l'opposé, s'engager sur des projets par culpabilité est contre-productif, car elle ne s'investit pas avec autant d'énergie.

Faisant le lien de l'individu au collectif, Victor souligne l'importance d'« écouter son énergie » au sein du groupe et de ne pas culpabiliser lorsqu'aucun membre n'a d'énergie pour s'emparer d'un combat politique (Victor, TLE-329) :

[...] tu vois, des trucs où on devrait prendre en charge tel ou tel truc, mais on voit qu'il n'y a pas la motivation et en fait, au fond de nous, on se trouve tous un peu nazes. Mais finalement, ce que ça t'apprend, c'est écouter son énergie. [Fanny] m'a permis aussi de... [...] c'est vraiment elle [...] qui, collectivement, faisait passer ça. Et dire « ce n'est pas grave ». [...] Si personne n'est chaud, ça ne veut pas dire que ce combat-là, politique, il ne vaut pas la peine d'être mené... Se dire que [...] on ne le prend pas comme priorité, on n'a pas l'énergie de s'en emparer. Mais ce n'est pas la fin du monde, parce qu'on fait d'autres choses. Ce qui serait trash, je crois qu'un vrai problème, c'est si on ne fait plus rien, si on devient amorphe, tu vois. Mais ouais, ce n'est pas le cas.

Selon l'informateur, il faut reconnaître « les choses qu'on fait », et aussi apprendre à « écouter son énergie », pour ne pas se sentir coupable lorsqu'on refuse un projet – se dire que « ce n'est pas grave [...] [si] on n'a pas l'énergie de s'en emparer [...] parce qu'on fait d'autres choses ». La limite de cet horizon serait de « ne plus rien faire » et de « devenir amorphe ». Une inaction

que tant les personnes aspirant à l'équilibre que les « angoissé[es] de l'action » cherchent à éviter.

4.2. Être très sollicité·e, se sentir responsable, laisser la place

De façon paradoxale, Fanny – qui insuffle à Victor sa réflexion sur le fait d'écouter son énergie – a plus de difficultés à mettre en place un tel mécanisme de régulation. L'informatrice ne semble pas ressentir le même besoin de « lever le pied », car elle s'est habituée à avoir « moins besoin de temps pour [elle] » (Fanny, TLE-65) : « Je crois que j'ai un seuil de résistance élevé [...] j'ai moins besoin de temps pour moi, de tout ça. Je me suis aussi habituée à un rythme assez élevé, et donc c'est OK ». Cependant, elle ne semble pas complètement épanouie dans ce mode de vie (Fanny, TLE-65) :

Après je me rends clairement compte que c'est trop, dans le sens [où] ce n'est pas chouette de toujours courir après ses « to do » quoi. Ça fait deux ans que j'aspire – ou trois ans, quatre ans – à arriver au bout de ma « to do ». Et donc je n'en ai pas l'air proche [du burn out] – après je continue peut-être à me mentir à moi-même – mais je pense que je continue à avancer dans cette gestion-là, et que le « to do agenda » m'aide beaucoup.

Nous comprenons que l'informatrice se sent débordée – ce qui est une sensation désagréable (« ce n'est pas chouette »), et expérimente des solutions techniques pour réguler son engagement (nous y reviendrons). Dans la suite de l'entretien, Fanny note que la régulation de son engagement passe par le refus (« dire non ») et par un choix vis-à-vis de son engagement dans des « projets secondaires et importants » (Fanny, TLE-65-66) :

Cette année, vraiment, je crois que j'ai dit non à plus de choses qu'avant. Mais « clairement dire non ». [...] le réseau ADES c'est tellement plein de trucs, plein de connexions. Et moi [et] les personnes les plus impliquées dans plusieurs groupes [...], t'as plein de petites sollicitations, et du coup, tu peux être hyper éparpillé quoi. C'est tous des petits trucs qui individuellement – c'est en fait juste « prendre dix minutes pour envoyer telle ressource », ou « prendre une demi-heure pour conseiller sur telle action », mais en fait ça te remplit un agenda quoi. Et c'est ça que je me suis rendu compte que ce n'était plus gérable. [...]

[...] mon projet principal depuis des années, c'est ADES clairement, et c'est OK. Mais ADES, c'est aussi plein de sous-projets... Mais ça, on va dire que voilà, ça prend une grande place dans ma vie et c'est très bien comme ça. Et puis oui, [...] justement, là, pour le moment, ce n'est pas très clair pour moi quels sont mes autres projets secondaires et importants. Et je suis [sur le] point de mettre un pied dans plusieurs, je suis un pied au-dessus de la ligne pour rentrer dans plusieurs. Et en fait ce n'est pas gérable si c'est tous ceux-là, donc là je me rends compte que je dois faire un choix par rapport à ces projets secondaires.

Fanny fait partie des « personnes les plus impliquées » dans le Réseau ADES, et l'accepte (« c'est OK [...] c'est très bien comme ça »). Cependant, elle constate qu'elle est fréquemment sollicitée pour de nombreuses petites tâches qui – en s'additionnant – finissent par lui prendre beaucoup de temps. Elle décide alors de refuser clairement de s'engager dans certaines de ces tâches. De plus, l'informatrice se rend compte du nombre de « projets secondaires et importants » qu'elle s'apprête à rejoindre et constate qu'elle va devoir « faire un choix ». Comme les membres précédemment évoqués (cf. supra, 4.1), l'informatrice doit poser des choix pour rendre son engagement « gérable » ; mais de façon différente, il s'agit de faire des choix, non pour prendre du temps pour soi, mais pour arrêter de « courir » entre tous ses engagements.

De son côté, Marie note également la place particulière – et très sujette à sollicitations – qu'occupe Fanny (pour rappel, nous soulignons précédemment sa position symbolique et informationnelle particulière, cf. chapitre 7, 2.4). Elle explique que Fanny fait partie « des personnes piliers références que tout le monde contacte quand on a un souci » (Marie, TLE-197). Au fil de son intégration au réseau, Marie remarque la quantité de sollicitations reçues par Fanny, et décide de modifier sa stratégie d'information (Marie, TLE-198) :

[...] typiquement [Fanny], à un moment où je me suis rendu compte que tout le monde en fait faisait comme moi et se disait « oui, [Fanny], elle doit avoir l'info », donc on demande à [Fanny]. On se rend compte à quel point elle est sollicitée, donc il y a eu des moments où je me disais « qui d'autre pourrait avoir l'info ? », parce que je ne veux pas demander à [Fanny], elle a sûrement déjà assez à faire. Donc voilà, ça, c'est vrai que c'est déjà arrivé, et [...] de demander à quelqu'un [...] où je sais qu'il n'a pas l'info, de dire « à qui tu demanderais toi ? », des choses comme ça.

À travers son témoignage, l'informatrice dévoile une forme de régulation, non plus individuelle, mais interindividuelle (niveau micro). Nous le comprenons, en s'intégrant au réseau, Marie se rend compte de la quantité de sollicitations reçues par Fanny et cherche parfois à la préserver en posant ses questions à d'autres personnes.

Nous observons une forme de régulation de nature similaire lors d'une réunion du groupe action (O1). Vers la fin de la réunion, alors que les membres se répartissent la liste des « to do » à réaliser, Fanny – qui est déjà volontaire pour trois des sept tâches précédentes – est également partante pour travailler à la huitième et dernière tâche de la liste. Lorsqu'elle le signale aux autres membres, l'un d'eux lui dit discrètement de ne pas se mettre partout, car elle en fait déjà beaucoup au sein d'A² et d'autres groupes. Lorsque nous rappelons cet épisode à Fanny, voici ce qu'elle nous répond (TLE-67) :

Fanny : Ben j'ai un rôle moteur dans ADES et dans A², mais dans A² justement [...] de moins en moins on va dire. Et oui, [...] [Hélène] typiquement [...] je me rends compte qu'elle le fait plusieurs fois [dire de ne pas prendre trop de tâches], et vu qu'elle prend beaucoup... Enfin je ne sais pas, ça marche bien quand elle le fait en tout cas : j'entends bien quand elle le fait.

Lara : De te dire « mollo » ?

Fanny : Oui. [...] en fait, le problème de l'interrelation entre « les personnes qui font le plus », c'est que souvent, si ce n'est pas [toi] qui prend, c'est « un autre qui prend le plus » qui va prendre. Et l'effort serait de se dire « non » [...]. Mais c'est vrai, c'est presque maladif – j'exagère complètement mais – je dois vraiment me retenir de ne pas prendre des « to do », par envie mais aussi par responsabilité, le sentiment que personne veut les faire et que ça va retomber sur les mêmes.

Cette forme de régulation sociale semble particulièrement fonctionner entre des membres très engagés (« qui font le plus »). Fanny note d'ailleurs qu'elle « entend bien » lorsque c'est Hélène – une personne également très impliquée – qui lui dit de ne pas s'impliquer dans trop tâches. Nous comprenons que les personnes très engagées s'identifient les unes aux autres, ce qui les conduit à anticiper les risques de l'engagement intense de chacune. C'est ce qui transparaît de cet extrait (Fanny, TLE-65) :

[...] je crois que je n'ai jamais frôlé le burn out militant, mais je dois rationnellement reconnaître que je n'en suis pas à l'abri, comme plusieurs copains autour de moi. Et avoir vu un grand copain qui l'a frôlé de très, très près, si pas, il a mis un pied dedans... Voilà, souvent, avec mon compagnon qui est aussi [...] fort investi, quand l'autre est sur le fil, on se le dit quoi. On se dit « fais gaffe », et souvent du coup, on essaie de ne pas rester trop longtemps sur le fil. On continue à accepter d'aller sur le fil de temps en temps, enfin je pense que ça fait partie de nos manières de fonctionner; mais on essaie de ne pas rester sur le fil quoi, parce que les actions sont un mode qui peut te faire aller sur le fil très vite.

Fanny évoque ici encore une forme de régulation interindividuelle entre membres très engagés. Bien que leur investissement intense fasse partie de leurs « manières de fonctionner », les personnes très engagées voient les risques d'un excès d'engagement et veillent les unes sur les autres.

Pour Fanny, refuser de prendre des tâches (dire « non ») représente un effort. Elle doit « se retenir », car – à côté de son envie de participer – elle se sent responsable et cherche à éviter que certaines tâches ne « retombe[nt] sur les mêmes ». De façon paradoxale, ce sentiment de responsabilité la conduit à se porter elle-même volontaire, alors qu'elle fait partie de ces « mêmes » personnes très engagées. Fanny reconnaît d'ailleurs ses difficultés à « [s]e retirer » d'un groupe et à « lâcher » ses membres (TLE-66) :

Lara : Oui, et tu as beaucoup de groupes périphériques ? [...] [untel groupe], ça existe encore ?

Fanny : C'est un peu en phase de mutation, et là je suis en train de me retirer moi justement. Donc là typiquement, c'est un choix assez grand, mais qui s'est fait plus ou moins spontanément [...] mais j'ai un peu du mal aussi, donc j'essaie d'un peu accompagner, je n'ai pas envie de lâcher ceux qui restent, et j'ai envie de les

accompagner, au temps où les nouveaux arrivent, mais donc là je suis un peu en train de quitter oui.

À travers ses mots, nous comprenons que Fanny éprouve des difficultés à quitter un groupe civique dans lequel elle s'est longtemps investie. Son départ est graduel : elle est « en train de [s]e retirer » et « un peu en train de quitter ». De plus, son témoignage traduit un mélange de responsabilité et d'envie : elle n'a « pas envie lâcher ceux qui restent », elle a « envie de les accompagner ».

Nous distinguons les expériences de Fanny de ce que François nomme « lâche[r] prise » (TLE-153). À la différence de Fanny, François parvient à se « laisser porter » lorsqu'il en ressent le besoin (François, TLE-154) :

[...] j'ai vraiment fait une grosse pause d'ADES [...] depuis septembre. J'avais repris un peu [en] décembre-janvier, et puis là de nouveau avec les réunions qui ne se sont pas mises, ça ne s'est pas mis... Mais je suis vraiment à l'aise, d'autant plus que j'ai vraiment confiance dans le groupe qui est présent maintenant. Je trouve qu'il fonctionne bien, que ça avance, que ça tourne. Du coup, c'est gai, et c'est aussi la force d'être en groupe, c'est de pouvoir se dire « en fait ben là moi je suis plus [davantage] en état de me laisser porter, et pas trop dans la disponibilité mentale de porter les choses ». Donc voilà [...] ça je crois que c'est un truc qui – peut-être – est plus difficile pour [Fanny], [Tom] ou [une troisième personne « pilier »], c'est de se dire « en fait je peux arrêter six mois, et voir ». [...] C'est ceux qui n'ont pas encore bougé [du groupe porteur], [...] qui sont actifs, très actifs dans le réseau, qui portent beaucoup au jour le jour le réseau et qui poussent dans le groupe porteur.

François est « à l'aise » lorsqu'il « fait une grosse pause d'ADES ». À ses yeux, pouvoir se laisser porter lorsqu'il ne se sent pas capable d'être porteur est « la force d'être en groupe », et cela s'ancre dans sa « confiance dans le groupe [qui] fonctionne bien ». L'informateur distingue intuitivement son comportement de celui d'autres membres, dont Fanny et Tom, qui sont « très actifs dans le réseau [et] qui portent beaucoup au jour le jour ». Il suppose que ces trois personnes auraient plus de difficultés que lui pour « arrêter » pendant une période prolongée.

Aux yeux de François, ce comportement très engagé et central peut s'avérer problématique pour le renouvellement des membres du réseau à long terme, car la place prise par une personne très impliquée ne peut être occupée par d'autres membres qui chercheraient à s'intégrer au mouvement (cf. chapitre 7, 2.4.2). De ce fait, l'informateur cherche à créer des « appels d'énergie » à travers ses choix d'investissement ou de désinvestissement (François, TLE-153-154) :

[...] un autre truc que je trouve compliqué dans ADES – et qui est une des questions que je porte pas mal – c'est « la place que je prends, c'est la place que j'empêche quelqu'un d'autre de prendre », c'est-à-dire que tout le travail que je fais, il n'est pas fait par quelqu'un d'autre. C'est-à-dire que c'est quelqu'un d'autre qui ne s'inscrit pas dans le réseau avec quelque chose de genre « facile à faire », comme répondre à

des mails. Et du coup, pour moi, c'est toujours l'enjeu de « où est-ce que je disparaissais pour créer des appels d'énergie, pour que d'autres gens puissent trouver de la place dans le réseau ? ». Sachant que, comme c'est un réseau qui fonctionne sur base d'affinités, c'est bien de pouvoir faire un petit truc concret au début, et puis de voir si on arrive à développer un réseau interpersonnel avec les gens qui sont là, qui sont intéressants quoi. Ça fait partie des trucs que je fais, c'est une des raisons pour lesquelles j'ai quitté le groupe porteur, parce qu'en vrai c'était très gai, je m'amusais vraiment bien dans le groupe porteur, mais j'ai vraiment l'impression qu'il y a un enjeu dans le renouvellement, et que le renouvellement il est possible que si le travail disponible se libère quoi. [...] je pourrais y aller [aux réunions du groupe porteur], mais en fait j'essaie de me dire « mon but c'était que quelqu'un du groupe ANIM y aille à ma place quoi, pour que quelqu'un du groupe ANIM prennent en main de manière un peu plus... », parce que [...] tant que je reste au groupe porteur en fait, les gens au groupe ANIM, ils arrivent, ils partent, je suis toujours – moi – le responsable, c'est toujours moi qui fais le lien en fait, et ça, ça n'allait pas.

Il s'agit d'une autre forme de régulation sociale, située à l'échelle interindividuelle (micro) : François cherche à faciliter l'intégration de nouveaux membres en leur permettant de réaliser des tâches faciles (p. ex., gérer les e-mails du groupe) ou de prendre des responsabilités (p. ex., représenter le groupe ANIM lors des réunions du groupe porteur). Cet « enjeu de renouvellement » repose sur l'idée qu'à travers ces tâches, les nouveaux membres ont l'opportunité de développer leur réseau interpersonnel, c'est-à-dire des affinités avec d'autres membres du groupe, ce qui est fondamental pour s'intégrer dans le réseau (cf. chapitre 7, 5.1).

Le témoignage de Benjamin corrobore celui de François. À son arrivée dans le groupe ANIM, François s'est un peu moins impliqué afin de laisser de la place à d'autres, ce qui a permis à Benjamin de s'investir dans des tâches certaines tâches, en accord avec ses facilités (Benjamin, TLE-6-7) :

Lara : [...] en réunion, j'ai eu le sentiment [que] tu es plus à-même, soit de créer les choses, soit de demander aux gens de les faire. Je ne sais pas si t'as la même...

Benjamin : Euh, c'est possible oui. Surtout parce que je crois que quand je suis arrivé il y avait [François] et [Victor] qui prenaient beaucoup de place, enfin qui étaient très impliqués plutôt, et que [François] s'est un peu retiré pour laisser de la place, et que [Victor] est parti en voyage d'étude. Et que dans ceux qu'il y a là [les autres membres d'ANIM], c'est peut-être moi qui ai le plus de facilités à faire ça, oui. Donc, et puis j'ai une certaine facilité aussi à animer les réunions, du coup souvent je le fais et je prends la parole. Et j'essaie de pas être chef quoi, c'est vraiment très important [...] de faire attention de répartir les tâches et de donner la parole et de ne pas prendre trop de place, oui.

D'une certaine façon, Benjamin boucle ici l'argument de François, en soulignant que – lorsqu'il anime les réunions – il est important de « faire attention de répartir les tâches », « de donner la

parole » aux autres membres et « de ne pas prendre trop de place ». Penser son investissement en termes de répartition et de « place » qui est soit occupée, soit laissée aux autres, entraîne les membres à pratiquer une forme de régulation interindividuelle, dans une perspective de respect des individus en présence et de renouvellement.

Concernant ces questions de leadership, Victor note qu'il est parfois nécessaire d'adopter temporairement une posture de « référent » pour rassurer les nouveaux membres. C'est ce qu'il fait lors de la relance du groupe ANIM (Victor, TLE-326-327) :

[...] je n'avais pas envie d'être le mec qui disait ce qu'il fallait faire, même si je me rendais compte que parfois, ça participait [au] confort [...] des gens. [...] les gens se sentaient rassurés et [...] c'était bien que je le fasse. [...] en fait, des fois il faut l'accepter. [...] c'était une situation qui était momentanée et pour celles et ceux qui sont restés plus longtemps dans le groupe – et même qui parfois sont partis ailleurs, dans d'autres groupes du réseau, d'autres combats ou quoi... Après, ouais, c'est trop bien quand c'est une autonomisation [...], c'était chouette de ne plus devoir leader les réunions et de voir que ça marche trop bien.

Les membres très engagés doivent donc endosser un rôle complexe, et chercher l'équilibre entre leur envie de s'engager, leurs capacités à informer d'autres membres et remplir une diversité de tâches, les sollicitations qu'ils reçoivent de la part d'autres membres, et l'idée qu'ils doivent laisser de la place aux autres pour s'investir. Leur implication peut varier et se moduler en fonction de leurs limites et dans une optique de renouvellement du groupe.

4.3. Être influencé·e par le fonctionnement du groupe civique

Au-delà des capacités individuelles de régulation, et des formes de régulation interindividuelles (micro), le fonctionnement particulier de chaque groupe (méso) semble influencer les capacités de régulation de ses membres.

Benjamin lie sa capacité de régulation (possibilité de lever le pied) à la « structure [...] du groupe ANIM » et au fonctionnement collectif de ce groupe. S'il se sent débordé, il peut le dire aux autres membres du groupe – « là je suis un peu débordé » – et soit d'autres membres « ont repris des trucs », soit « les choses ne se font pas, et ce n'est pas grave non plus [...] parfois, on n'a pas d'énergie, on ne fait pas les choses quoi » (Benjamin, TLE-31). Marie rejoint le constat de Benjamin, et explicite comment le « cadre » des réunions du groupe ANIM permet de réguler l'investissement de chacun (Marie, TLE-190) :

L'avantage, c'est qu'avec ces réunions mensuelles [du groupe ANIM], [...] on se rappelle qu'en fait on fonctionnait avec nos énergies, et que donc quand il n'y avait pas l'énergie, [...] c'est qu'on pouvait lâcher ou reporter ou trouver quelqu'un pour nous remplacer éventuellement sur certains trucs. Je crois qu'il y avait pas mal de flexibilité et de compréhension de la part des autres personnes du groupe ANIM. Donc si j'ai eu des stress, je crois qu'ils [...] n'ont jamais perduré. On a facilement pu trouver des solutions ensemble. [...] je trouve que le cadre était pas mal [assez bien] mis pour ça, où on commençait [...] presque toujours [nos réunions] par une météo

de « avec quel genre d'énergie on arrive, comment on se sent », et puis une météo de clôture de « OK, est-ce que, est-ce que je me sens bien avec la façon dont ça a été traité, est-ce que je suis soulagée, etc. ». Donc je crois qu'il y avait une attention assez forte mise là-dessus.

Marie met en exergue des formes interindividuelles de régulation : le rappel du fonctionnement des membres « suivant [leurs] énergies », la flexibilité et la compréhension des autres membres vis-à-vis des besoins de régulation individuelle de chacun. Ce fonctionnement nous apparaît comme une structure téléoaffective : pour mener à bien leurs missions, les membres doivent être conscients de leur niveau d'énergie et s'engager en fonction de celui-ci. Le témoignage de Marie révèle également des formes collectives de régulation (méso). Non seulement les membres valorisent le respect des énergies de chacun, mais ils mettent en place des outils permettant de favoriser cette régulation collective, à savoir les « météo » au début et à la fin de chaque réunion. Cette forme de réification facilite l'investissement suivant son niveau d'énergie.

Par opposition au fonctionnement du groupe ANIM, Benjamin pense que les membres d'autres groupes du Réseau ADES ont davantage de problèmes pour réguler leur engagement, car ils ont moins d'opportunité de prendre de la distance. Selon l'informateur, cet engagement prolongé amène à davantage de comparaisons : « [...] je trouve qu'il y a un peu un phénomène de comparaison, "ah ben lui il fait beaucoup plus, [...] je saurais faire plus, regarde ce que [Fanny] fait", et je crois que c'est plus présent chez eux » (Benjamin, TLE-31). Il identifie deux groupes en particulier : les habitant·e·s de la Cale et le groupe action. Les caractéristiques particulières de ces deux groupes ont été évoquées précédemment (cf. chapitre 7, 2.3.1 et 2.3.3).

D'une part, Benjamin souligne que les habitant·e·s de la Cale « sont tout le temps dedans » : « ils baignent tout le temps dedans et, du coup, ils sont plus sollicités » (Benjamin, TLE-31). François le confirmait précédemment (cf. chapitre 7, 2.3.3), les membres de la colocation sont amenés à répondre à une pluralité de demandes : « [ê]tre là au jour le jour, ça implique des petites choses comme ça » (François, TLE-121).

D'autre part, au sein du groupe action, « [i]l y a plusieurs personnes qui sont un peu trop à fond » (Benjamin, TLE-31). Céline constate également une forme d'investissement intense chez les membres du groupe A² : « une fois qu'on s'investissait [dans une action], on s'investissait à fond » (Céline, TLE-343). Benjamin ajoute que les membres du groupe A² « ont tout ce côté adrénaline [...] à gérer en plus » (Benjamin, TLE-31). Comme l'indiquait Jeanne (cf. supra, 2.5), cette « adrénaline » est liée au fonctionnement d'A², où l'organisation des actions se fait en réaction à l'actualité : « il y a une actualité, boum, ça te donne de l'adrénaline pour te bouger, on fait une action, boum, boum, boum » (Jeanne, TLE-180). Une formulation alternative (« bam, bam, bam ») est mobilisée par Marie, qui explique : « le groupe action se rendait compte qu'ils étaient très fort dans l'action, bam, bam, bam, on a une capacité de réaction extrêmement forte au réseau ADES » (Marie, TLE-209). Ces interjections traduisent la notion de rapidité et d'urgence dans laquelle peuvent travailler les membres du groupe action lorsqu'ils réagissent à l'actualité. Hélène confirme : « on travaille souvent dans l'urgence, dans

le rush » (Hélène, TLE-90) ; « on fait des actions parfois super stressantes ensemble, qui demandent une grosse implication et tout ça » (Hélène, TLE-107). À l'échelle collective, la différence de capacité de régulation entre les membres des groupes animation et action peut donc s'expliquer par la différence de temporalité de leurs événements (Victor, TLE-325) :

[...] les actions d'A² s'inscrivent globalement dans un régime de l'urgence, ça c'est certain [...] et c'est vrai que dans ANIM, on est peut-être le truc où c'est le plus flexible et on est plus dans du moyen ou long terme, enfin [...] le plus long terme c'est genre 4 mois.

À la pression liée au « calendrier politique » s'ajoute une pression liée à la visibilité des actions d'A² : « les enjeux sont plus importants [...] si c'est une action [de] désobéissance, il faut qu'elle soit vraiment bien préparée, il y a beaucoup plus de pression là-dessus. Oui, c'est beaucoup plus visible » (Benjamin, TLE-31). Ces actions s'attachent à une échelle macro, externe au Réseau ADES. Comme nous venons de le voir (cf. supra, 2.4.4 et 3.1.1), exprimer son opinion à une audience diversifiée, ou située en-dehors de sa bulle sociale engagée, peut entraîner des échanges tendus, voire conflictuels. Ces réactions peuvent même devenir « haineuses » ou « trashes » sur les réseaux socionumériques (Hélène, TLE-88). Le risque de déclencher des échanges violents peut donc conduire les membres d'A² à prendre davantage de précautions et à se mettre davantage la pression.

4.4. Concilier son engagement civique avec d'autres formes d'engagement

L'engagement civique des individus varie au fil du temps et en fonction de leurs autres engagements (p. ex., professionnels ou familiaux), et plus généralement de leurs choix de vie (p. ex., avoir des enfants ou déménager à la campagne).

Par exemple, comme Victor l'expliquait précédemment (cf., chapitre 7, 2.1.1), il s'est engagé en alternance au sein du Réseau ADES : « [...] j'ai beaucoup ce mouvement, [...] comme une méduse : très proche, très loin. Il peut vraiment y avoir de l'alternance, voilà, c'est ça ! » (Victor, TLE-254). Il associe le mouvement en alternance de son engagement civique avec ses choix de vie (Victor, TLE-326-327) :

[...] à un moment, c'est les choix que tu fais dans ta vie. Moi, à des moments, le réseau ou tel combat ou tel truc, c'était une priorité, et donc oui, je n'ai pas été à telle pièce de théâtre, oui, j'ai un peu moins vu tel ou tel ami à ce moment-là, mais je savais pourquoi je le faisais, et c'était l'équilibre que j'avais à ce moment-là. Et à d'autres moments c'était moins ça, et donc je me suis impliqué dans moins de projets. [...] parce que vu que j'avais été dans la relance du groupe ANIM, [...] ce qui a été génial, [...] c'est qu'en fait on est passé d'un truc où j'étais un peu le truc moteur [...] à un moment – je l'ai vraiment vécu – on était une espèce de petit quatuor où on était dans un investissement sensiblement similaire, même au point de vue du temps, au point de vue [...] de la répartition des activités, tout ça. Et en fait moi, aussi de par ma vie professionnelle, où des fois j'avais des séjours à l'étranger, et donc – très physiquement parlant – je n'étais plus là. Et, en fait, à un moment, il y a eu le moment

« quatuor » et puis il y a eu le moment « trio », mais ce n'était plus [avec] moi. Moi, j'étais le mec qui commençait à être moins là, mais tout tournait. Et en fait, c'était juste trop bien. [...] Et puis de revenir, c'est trop chouette. Et puis c'était chouette de ne plus devoir leader les réunions et de voir que ça marche trop bien.

Victor s'est pendant un temps fortement investi dans le groupe ANIM, pour le relancer. Il a alors joué un rôle de « moteur » ou de « référent » auprès des nouveaux membres :

[...] j'étais un peu le référent. Et donc [...] même après trois [ou] quatre mois, quand [Marie], [Quentin], [Benjamin] [...] m'envoyaient encore un message en disant « ah et ça, t'en penses quoi ? Ça, c'est bien ? Ça, tu valides ? [...] ». Puis, j'étais « oui, oui ». Enfin, chaque fois, je rappelais que je n'avais pas besoin de le valider.

Puis, ces personnes se sont intégrées et ont gagné en autonomie, par exemple, concernant les arpentages : « les arpentages, à un moment, [Benjamin] et [Quentin] se sont tellement autonomisés et ont tellement géré le truc, moi, je n'y étais plus du tout » (Victor, TLE-326). Après une période de fonctionnement en « quatuor », il a été moins présent, notamment en raison de son engagement professionnel à l'étranger. Puis, à son retour de l'étranger, il a réintégré le groupe ANIM sans reprendre son rôle de « leader ».

Comme Victor, Céline s'est également éloignée du réseau pour réaliser un séjour à l'étranger. L'informatrice note que – si elle s'est éloignée des projets du Réseau ADES – ce n'était pas pour se ressourcer, mais pour se consacrer à d'autres projets : « ce n'est pas "il faut que je me ressource", c'est que j'avais d'autres priorités. Je suis partie [à l'étranger] » (Céline, TLE-344). Elle ajoute que son investissement dans un projet civique a mis en danger la réalisation de ce projet international, ce qui l'a amenée à se retirer pour un temps de l'engagement civique (Céline, TLE-344) :

Et puis pour moi, il y a un gros truc aussi, c'est [qu'il] y a eu un procès et [que] j'étais concernée au début. Et comme moi j'avais des projets personnels qui faisaient que je ne pouvais pas avoir de casier, du coup, [...] ça m'a clairement calmé. Mais tu vois, ce n'est pas parce qu'il fallait que je me ressource, c'était parce que d'un point de vue stratégique [...] je n'étais pas prête – à ce moment-là en tout cas – à prendre le risque quoi. Je pensais que j'étais prête, mais en fait, j'ai eu d'autres projets qui sont venus après et ça m'aurait vraiment fait chier que tout soit gâché par un casier quoi.

Dans des cas particuliers, l'activité civique peut donc avoir des répercussions sur d'autres formes d'engagements.

Coupler un engagement civique intense et un emploi peut s'avérer compliqué, comme le note Marie « [...] il y a des moments où j'ai eu un peu les yeux plus grands que le ventre en militantisme. Et quand ça a dû être combiné avec un boulot en plus [...], ça a commencé à faire beaucoup » (Marie, TLE-190). Le statut professionnel de l'informatrice ayant changé au cours de son engagement, elle a dû réguler cette situation. Comme nous l'évoquions précédemment (cf. supra, 4.1), Marie ressent également le besoin de prendre du temps pour elle, mais n'y

parvient qu'en s'inscrivant à des cours, ce qui la force à se poser des limites (Marie, TLE-194-195) :

Je crois que ce qui a aidé – dans un premier temps – à me forcer à me donner des moments personnels, c'était d'avoir le solfège et la danse, c'était des cours. Ce n'était pas « j'ai du temps devant moi donc je vais faire de la musique » ou « j'ai du temps devant moi donc je vais danser », parce que j'ai jamais du temps devant moi, j'ai toujours un agenda plein à craquer. Mais comme je savais que « tous les lundis c'était solfège » et « tous les mercredis c'était danse ». [...] quand il y avait une réunion ADES qui tombait un lundi ou un mercredi, et bien je disais « ben désolé, pour moi les lundis c'est pas possible ». Et ça, ça m'a forcée du coup à avoir des soirées qui n'étaient pas ADES, [et] – parce que je suis toujours aussi très fort investie comme bénévole [dans une autre association] – qui n'était pas [cette association], voilà, et avoir du vrai temps pour moi comme ça quoi.

Prendre d'autres engagements plus personnels – en s'inscrivant à des cours de danse et de solfège – permet à Marie de mettre ses limites vis-à-vis de son engagement civique.

La façon de mettre ses priorités entre l'agenda civique et l'agenda professionnel influence également la façon de réguler son engagement. Hélène sait anticiper les moments où son engagement professionnel sera intense et planifie son engagement civique en fonction (Hélène, TLE-96) :

[...] j'ai la chance d'avoir un boulot où je peux gérer ma journée comme je veux, donc en fait moi, quand j'ai une grosse semaine activiste, je n'ai aucun problème à passer deux heures, de 8 à 10, au boulot à gérer mes trucs activistes. Je m'en fous. Et voilà, parfois, [...] quand j'ai des trop grosses semaines au boulot, je sais que je vais mettre moins de trucs activistes [...] comme je sais souvent longtemps à l'avance à quel moment vont être les rushs au boulot, en fonction de ça, je sais si je peux m'impliquer ou pas dans les actions activistes.

De façon distincte, Fanny fait de son engagement civique une priorité, et se laisse parfois dépasser du côté professionnel (Fanny, TLE-64 et TLE-65-66) :

[...] j'ai un emploi du temps hyper variable, je suis indépendante, donc j'ai plein de journées libres, mais où en fait j'ai du travail à faire. Et donc, ces journées, si je les remplis par des rendez-vous en fait il y a un problème parce que je n'arrive plus à faire ce que je dois faire sur mon ordi. [...]

[...] typiquement avec un emploi du temps comme ça, avec des journées qui sont libres, mais qui sont en fait pleines de choses à faire, une action se prépare dans l'urgence, évidemment tu libères [...], tu es là, tu peux passer toute la journée à préparer l'action, mais du coup il y a tout [qui] se retarde.

Les membres ont donc plus ou moins de facilités pour concilier leurs engagements civique et professionnel.

Les conflits d'agenda entre les engagements professionnel et civique peuvent être frustrants, comme l'explique Maxime (TLE-275-276) :

Tu sens bien les moments où tu es à fond et que les gens te voient limite comme un référent. Et d'autres moments où tu as plus un rôle secondaire et c'est tout. C'est sûr que ça se ressent fort et ça peut parfois être frustrant, parce que ça arrive que le sujet t'intéresse, tu as envie d'être dedans, mais tu as des obligations professionnelles, du coup tu n'as pas la possibilité de consacrer beaucoup d'énergie au truc, ou tu ne sais pas venir aux réunions parce que tu as d'autres choses. Assez vite, tu vois la distance qui se met quand même, et le fait que tu ne suis plus les trucs. Donc à chaque fois, par exemple, quand il y a une réunion, on fait un PV et tout mais bon, [...] il n'y a quand même pas tout dedans. Et puis oui, il y a tout un tas de trucs informels. Et, du coup, c'est vrai qu'il y a vite moyen de décrocher si on vient après un certain temps, il faut le temps de remettre le pied à l'étrier quoi.

Une nouvelle fois, nous voyons le rôle particulier de la personne très engagée, qui apparaît presque comme un « référent ». Le témoignage de Maxime permet également de souligner les moments de tension entre les engagements, où la position tenue pour une action ne peut être maintenue et où de la « distance » s'installe avec le groupe.

Enfin, divers choix de vie semblent entourer l'engagement civique des informateur·rice·s. Tout comme le fait de s'installer à Bruxelles encourage certains à s'investir dans le Réseau ADES (cf. chapitre 7), la perspective de quitter la capitale coïncide avec le fait de quitter le mouvement, comme nous l'explique Fanny (TLE-74) :

[...] je ne me vois pas vivre à Bruxelles toute ma vie, entre autres pour des questions financières et donc le jour où je quitterai Bruxelles, ben il faut qu'ADES vive sa vie, la vie d'ADES est à Bruxelles, pour le moment. Je dis pas qu'on ne créera pas une branche d'ADES ailleurs, mais...

Le témoignage de Fanny ouvre à la possibilité d'une transposition de son engagement, ailleurs, hors de Bruxelles. C'est également le parcours qu'ont suivi d'autres personnes engagées dans le mouvement, dont l'engagement s'est vu modifié suite à leurs choix de vie, comme l'explique François (TLE-152 et TLE-156-157) :

Tous les gens qui étaient là, au début, ne sont plus forcément actifs de la même manière au sein du réseau. Certains ne sont plus du tout actifs, ils reçoivent encore la newsletter [...], ils viennent parfois boire un verre le soir – ou pas, ils ont des enfants, [...] ils sont partis vivre à la campagne, ils sont dans une autre manière de s'engager dans le monde quoi.

[...] ils ont toujours ces valeurs-là, mais ils ont déménagé, ils ne sont plus là, ou ils n'ont plus l'énergie, ils ont des enfants, ils ont beaucoup de boulot, ils ont fait un burn out, ils ne voient plus le sens... Il y a plein de raisons qui font que, même s'ils ont les mêmes valeurs, ils n'ont plus forcément les mêmes pratiques.

Nous le comprenons, l'engagement au sein du Réseau ADES s'avère plus ou moins compatible avec d'autres formes d'engagement. À côté de leur engagement civique, les acteur·rice·s s'engagent sur le plan professionnel, ou dans des activités plus personnelles. Leur ancrage dans la vie bruxelloise facilite leur engagement civique, tandis qu'un éventuel déménagement ou le fait d'avoir des enfants semble les pousser vers d'autres formes d'engagement (civique ou non). Ces formes d'engagement rappellent les cinq expériences-clés de la vie, au centre de la définition du jeune adulte (cf. chapitre 2, 2), à savoir : quitter la maison, finir l'école, entrer sur le marché du travail, se marier, et avoir des enfants (Flanagan et al., 2009, p. 1).

4.5. Réguler son investissement sur les médias numériques

S'engager dans la vie civique semble aller de pair avec un investissement numérique, ce qui peut s'avérer énergivore. À l'échelle individuelle, certains membres décident de se désinvestir des médias numériques, voire de ne pas s'y investir (spécifiquement pour certains outils tels le smartphone), afin – entre autres – de réguler leur investissement civique. Les formes de déconnexions partielles documentées en entretien ou lors d'observations semblent toujours de nature individuelle, bien qu'elles puissent avoir une incidence sur des pratiques médiatiques interindividuelles et collectives. Les membres ne se coordonnent pas à l'échelle collective quant aux limites numériques qu'ils cherchent à établir. Voyons ces éléments plus en détails.

4.5.1. *S'investir demande de se connecter, ce qui prend de l'énergie*

À l'échelle collective, il est intéressant de noter que l'engagement civique semble aller de pair avec un investissement numérique, et que ce dernier prend de l'énergie aux membres du réseau. Par exemple, Hélène remarque qu'il est important de passer du temps sur l'ordinateur pour s'investir dans la vie civique (Hélène, TLE-96-97) :

Hélène : [...] moi au boulot, j'ai du temps derrière mon PC, enfin... [...]

Lara : Du coup, tu peux gérer tout un tas de trucs qui se gèrent en termes d'activisme, mais via l'ordi...

Hélène : Oui c'est ça, via l'ordi que je fais entre 8 et 18. Et aussi je travaille quatre-vingtième, et souvent dans mon jour de quatre-vingtième je fais au moins une heure de PC pour mes autres trucs quoi.

Lara : OK, oui donc c'est hyper important d'avoir accès à un ordinateur dans le cadre de ton engagement ?

Hélène : Ah oui, oui, oui.

Lara : Pour relever tes mails, pour te tenir informée, pour... ?

Hélène : Et puis aussi pour s'organiser, oui, pour s'organiser je dirais les mails et tout, mais aussi – enfin – quand on fait une action, je suis tout le temps sur mes Google Docs [...] pour écrire un communiqué de presse, tu as besoin de ton PC, contacter des journalistes, leur envoyer l'info, enfin, tous les mailings presse [...]

L'accès à un ordinateur permet de réaliser différentes activités en lien avec l'engagement. Les e-mails servent à partager de nombreuses informations « pour s'organiser » et, au sein du groupe action, les membres peuvent utiliser des outils de collaboration à distance (dont Google Docs) afin de rédiger les contenus entourant les actions, de coordonner leur organisation, etc. Par ailleurs, comme nous avons pu nous en rendre compte au fil de la section précédente, les individus s'informent et développent leurs aspirations personnelles – entre autres – au contact des médias numériques (cf. supra, 2) et les groupes médiatisent leurs événements – entre autres – via les réseaux socionumériques (cf. supra, 3).

Cependant, des aspects de la vie – extérieurs à l'engagement civique – influencent la capacité à être connecté (comme nous le notions précédemment, cf. supra, 4.4). Si Hélène passe du temps sur l'ordinateur à son travail et peut suivre ses e-mails au fur et à mesure de la journée, Fanny – qui est indépendante et peu connectée sur l'ordinateur en cours de journée – remarque qu'elle doit faire un effort pour se connecter régulièrement à sa boîte e-mail afin de traiter les messages reçus et – dans un certain sens – de ne pas se laisser dépasser (Fanny, TLE-63) :

Et du coup, maintenant, j'essaie de mettre des « blocs mails » [où je consulte mes e-mails], parce que je sais que [...], si je les fais tous les jours, ça me prend une demi-heure, une heure, [mais] si je ne les fais pas tous les jours, ça va me prendre deux heures.

Ainsi, les acteurs et actrices ne sont pas égaux vis-à-vis du traitement des informations numériques qu'ils reçoivent. Tandis que certains suivent les informations au fil de la journée, d'autres les laissent s'accumuler puis doivent fournir un effort pour rattraper leur retard.

Par ailleurs, l'adoption de certaines plateformes entraîne des formes d'échanges « compliqué[es] à suivre » (Tom, TLE-222), comme noté précédemment (cf. supra, 3.2.6). À ce sujet, Tom note qu'être en permanence connecté lui « occupe l'esprit », et que suivre activement des échanges numériques lui demande de l'énergie (Tom, TLE-222) :

[...] ça peut bien être un truc qui occupe pas mal l'esprit, d'être sans cesse connecté, notamment ben que ce soit les réseaux sociaux, et maintenant de plus en plus – qui arrivent dans les milieux militants aussi – c'est des groupes comme Signal, Telegram, WhatsApp où [...] parfois t'as des conversations interminables, voilà qui sont peut-être sur des groupes où le fond de l'action est important, mais où voilà ça génère juste beaucoup trop de messages [...] pour avoir l'opportunité de le suivre. [...] je pense que c'est là – sans doute – [...] où je rate le plus d'informations, c'est sur : « arriver à suivre ce genre de plateforme-là ». [...] certains groupes où je me dis « ben ça, c'est important de suivre » et d'autres ou, ouais, je me dis « pff, je vais rester dedans et comme ça si je veux aller chercher l'info, je peux l'y trouver, mais je ne vais pas mettre l'énergie pour suivre activement la converse quoi ».

L'informateur met en exergue que certaines formes d'échanges sont difficiles à suivre, et qu'il doit alors poser des choix informationnels, afin de prioriser les conversations numériques

importantes à suivre, et de seulement consulter les autres lorsqu'il veut y chercher une information.

Le témoignage de Tom rencontre celui d'Hélène, qui expliquait précédemment que la communication interne en temps d'action – dans l'urgence – pouvait générer beaucoup de messages et que les solutions mises en place manquaient d'efficacité (cf. supra, 3.2.6). De plus, elle remarquait (Hélène, TLE-104) :

[...] en fait tout le groupe solidarité migrants n'a pas les infos directes des sans-papiers, on n'est que certains [quelques-uns] en fait à les avoir parce qu'on est certains [quelques-uns] à les connaître mieux et à avoir plus facile à les appeler et à savoir ce qu'il faut faire. Et donc t'as en même temps une concentration de l'info dans certaines personnes et, en même temps, on doit en urgence informer vite tout le groupe [...] on n'a pas encore trouvé de moyen méga efficace quoi.

L'informatrice note l'influence du niveau d'implication des différents membres du groupe sur leur capacité de mise en action, où les membres les plus impliqués doivent trouver un moyen efficace de transmettre leurs informations à d'autres membres moins impliqués. Ce point, rappelant la position informationnelle particulière occupée par certains membres (cf. chapitre 7, 2.4), permet de mettre en lumière l'importance des échanges d'informations interindividuels et la potentielle difficulté d'informer et de se tenir informé par voie numérique. Comme l'expliquait précédemment Maxime (TLE-275-276) (cf. supra, 4.4) :

Tu sens bien les moments où tu es à fond et que les gens te voient limite comme un référent. Et d'autres moments où tu as plus un rôle secondaire [...] parce que [...] tu n'as pas la possibilité de consacrer beaucoup d'énergie au truc, ou tu ne sais pas venir aux réunions parce que tu as d'autres choses. Assez vite, tu vois la distance qui se met quand même, et le fait que tu ne suis plus les trucs. Donc à chaque fois, par exemple, quand il y a une réunion, on fait un PV et tout mais bon, [...] il n'y a quand même pas tout dedans. Et puis oui, il y a tout un tas de trucs informels. Et, du coup, c'est vrai qu'il y a vite moyen de décrocher si on vient après un certain temps, il faut le temps de remettre le pied à l'étrier quoi.

Un ensemble d'informations semblent difficiles à médiatiser, et compliquées à assimiler à distance. Par ailleurs, la solution trouvée – à savoir passer par des applications de messagerie instantanée – semble créer du bruit en même temps que de l'information. Comme le dit Hélène : « si t'arrives tard dans Messenger, t'as 27 messages et il faut rattraper quoi. [...] du coup les gens parfois ont du mal à – je ne sais pas – à comprendre "comment est-ce qu'on communique entre nous ?" » (Hélène, TLE-104).

De son côté, François ne se sent pas trop sollicité par les médias numériques. Il n'a pas Facebook et pose l'hypothèse que cela le préserve d'une « forme de sollicitation qui est plus prenante ». Il ajoute également qu'il n'a pas de smartphone (François, TLE-126-127 & 128) :

Je ne me sens pas du tout débordé par les sollicitations, en tout cas médiatiques. Alors, je ne sais pas si c'est parce que je n'ai pas Facebook et que du coup ça retire un quart ou la moitié des sollicitations ou une forme de sollicitation qui est plus prenante peut-être... Mais j'ai l'impression que c'est gérable [...]

[...] le truc qui fait aussi que je ne me sens pas super sollicité, c'est que j'ai un bête téléphone, donc je n'ai pas un smartphone qui fait que je reçois mes mails et mes notifications sur mon téléphone [...]

Spécifiquement, l'informateur identifie la « messagerie instantanée » comme cette « forme de sollicitation [...] plus prenante » (François, TLE-126) :

[...] je pense que la sollicitation mail est beaucoup plus facilement gérable que la sollicitation Facebook qui se passe généralement en messagerie instantanée. Je crois – enfin là il faudrait voir un peu comment les gens utilisent Facebook mais – j'ai l'impression qu'un de ses intérêts, c'est la messagerie instantanée, ou instantanée-différée, c'est-à-dire que t'as un message qui apparaît sur ta page et tu peux répondre une demi-heure plus tard, ou pas quoi. Et qu'en fait, c'est beaucoup plus prenant de devoir répondre de manière instantanée que de se dire « j'ai un mail, je m'en fous, je réponds pas ou je réponds demain », parce que personne ne voit déjà que j'ai vu le mail, alors que sur Facebook – si j'ai vu le message – la personne voit et sait que je l'ai niée. Mon mail, je l'ai lu, si je nie, personne ne sait que je nie, donc ça en termes de contrôle, ça fait une différence aussi. Si je ne réponds pas au mail, on finit par m'envoyer un sms, généralement c'est ce qui se passe.

Comme Hélène (cf. supra, TLE-103-104), l'informateur oppose les e-mails aux messages instantanés et trouvent que les premiers sont plus faciles à gérer que les seconds. N'ayant ni Facebook, ni smartphone, François s'estime préservé d'une certaine pression liée au traitement des messages instantanés, celle de « devoir répondre de manière instantanée ». Il note que ces messages sont plus prenants, car ils sont associés à une forme d'injonction sociale de l'émetteur au récepteur (le premier voyant lorsque le second a consulté le message et s'il y a répondu).

Hélène mobilise d'ailleurs parfois simultanément ces deux types de sollicitations, de communication immédiate (le SMS) et en différé (l'e-mail) lorsqu'elle communique avec les membres de son groupe (Hélène, TLE-117) :

[...] quand j'écris un gros mail et que c'est important, j'envoie aussi souvent un SMS, « pour info [...], je vous ai envoyé un mail », [...] t'envoies par SMS parce que tu sais que tu vas avoir une réponse. [...] par exemple, quand j'écris un communiqué de presse, ben je leur envoie [aux autres membres] un sms « pour info, le CP est dans vos boîtes mail ». Tu vois, si c'est un peu urgent et que j'ai envie qu'ils répondent...

L'informatrice note que l'utilisation de messages instantanés (ici, le SMS) dénote une double volonté dans le chef de l'émetteur : traduire à la fois la nature « un peu urgent[e] » du message

et son « envie » que les autres membres répondent à son message. Cette double volonté est « prenant[e] » pour les récepteurs, comme le notait François (cf. supra).

Concernant les e-mails, François note qu'il ne se sent sans doute pas surchargé d'e-mails car il fait partie du groupe ANIM, qui est « relativement calme ». Sa relation aux sollicitations médiatiques est influencée par le groupe dont il fait partie (François, TLE-126) :

[...] j'ai des mails, j'en ai probablement moins que les gens d'autres groupes, parce que le groupe ANIM est un groupe qui est relativement calme, en fait où il n'y a pas de, de grosses deadlines, enfin quand je dis une grosse deadline c'est de préparer, ça, ça inclut pas beaucoup d'échanges d'information que, le groupe action par exemple doit parfois échanger des mails de manière beaucoup plus intense, parce qu'il y a 5, 6, 7 trucs, commander une voiture, qui va faire ça et qui va faire ça, et une « to do list » beaucoup plus longue que juste réserver la salle, être là une demi-heure à l'avance, faire le mot de présentation quoi. Donc je suis moins sollicité de par les endroits où je suis engagé, un petit peu moins [...]

L'ambiance est différente au groupe A². Comme le soulignait précédemment Jeanne (cf. supra, 2.4.4), les membres d'A² reçoivent beaucoup de propositions d'actions (surtout de mars à mai), ce qui peut être culpabilisant. Elle explique (Jeanne, TLE-169) :

[...] les mails [d'A²] ça va encore, par contre [...], comme c'est de la mobilisation, tu reçois aussi toutes les autres mobilisations qui se passent à Bruxelles. Et ça, en fait, il y a des moments où tu te sens sur-sollicitée de mobilisations, et où en fait c'est dur de dire non ; et que t'as l'impression de n'en faire jamais assez parce qu'il y en a qui vont à toutes ces manifs, à tous ces trucs. Et donc ça, c'est un sentiment parfois un peu étouffant en vrai, et un peu culpabilisant. [...] il y a des mois comme ça, entre février et avril, tous les week-ends, t'as des trucs de mobilisation. Et donc ça, au début, oui, ça peut être un peu un engrenage un peu étouffant.

De façon similaire à Jeanne, Hélène note qu'il y a « quand même beaucoup, beaucoup de mailings activistes [...] qui sont envoyés genre "on organise telle action, il y aura telle mobilisation, ce soir il y a telle conférence" » (Hélène, TLE-80). Par « mailings activistes », l'informatrice entend des collections d'adresse e-mails de personnes susceptibles de participer à des actions directes non-violentes car elles l'ont déjà fait par le passé. Hélène poursuit son explication (Hélène, TLE-80) :

[...] il y a des gens typiques pour faire ce genre de choses, genre [Untel] [...], ça fait vingt ans qu'il fait de l'activisme, il connaît tout le monde à Bruxelles. Lui, il a les adresses mail de tout le monde et il balance plein d'infos sur des mailings quoi. Et tu as choisi ou tu n'as pas vraiment choisi d'y être – en tout cas, tu es dedans quoi !

Au-delà de la nature instantanée ou différée des messages échangés, ces extraits permettent de souligner que c'est aussi la réception fréquente de messages où l'émetteur cherche à mettre les

récepteurs en action qui peut conduire ces derniers à se sentir surchargés ou coupables de ne pouvoir consacrer davantage de temps à l'engagement civique.

4.5.2. Se déconnecter : un choix individuel permettant – entre autres – la régulation

Afin de réguler l'intensité de leur investissement numérique, les membres posent des choix technologiques plus ou moins intenses. D'un côté, certains membres posent des choix technologiques légers pour réguler leur ressenti face au grand nombre de notifications qu'ils reçoivent. Par exemple, Hélène désinstalle l'application Facebook de son smartphone (Hélène, TLE-101-102) :

Lara : [...] tu arrives à te déconnecter ?

Hélène : Ah oui, par exemple, j'ai enlevé [l'application] Facebook de mon truc [smartphone], sinon je pétais des cases. [...]

Lara : Du coup, tu utilises ton navigateur pour aller sur Facebook quand même ?

Hélène : Oui, oui, mais moins. Comme c'est tellement moins pratique, je l'utilise quand même moins souvent.

Lara : Oui, mais par contre, tu as Messenger ?

Hélène : Oui, oui, ça oui.

Lara : Et t'as beaucoup d'applications de messagerie comme ça ?

Hélène : WhatsApp, mais je ne l'utilise que pour ma famille WhatsApp, enfin je ne contacte personne comme ça. Sauf que j'ai un groupe famille, disons que j'ai été obligée d'être dedans. Sinon Messenger, Signal, j'ai Skype mais – de nouveau – c'est plus professionnel [...] et j'ai quand même mes mails sur mon téléphone aussi.

Hélène désinstalle donc l'application Facebook de son smartphone afin de ne plus « pét[er] des cases », mais possède un large panel d'applications de messagerie et peut consulter ses e-mails sur son téléphone. Sa déconnexion semble donc répondre à un problème précis et aigu, mais non à une problématique plus globale. De son côté, Tom désactive les notifications de certaines conversations Signal ou Telegram (Tom, TLE-222) :

Lara : [...] un autre interviewé me disait qu'il avait [...] désactivé les notifications de son smartphone de certaines applications, parce que [...] ça générerait plus d'énervement que d'intérêt. Est-ce que toi, tu as déjà fait ça ?

Tom : Ben moi, je n'ai pas les notifications Facebook sur le smartphone. Ouais, en fait, je n'ai pas de notifications à part – ouais – sur Telegram ou Signal, mais là ce que je désactive, c'est les conversations quoi, pour ne pas recevoir les notifications de certaines conversations où il y a trop d'échange d'informations.

Comme nous l'évoquions précédemment (cf. supra, 3.2.6 et 4.5.1), en désactivant les notifications de certaines conversations numériques, Tom met de l'ordre dans ses priorités et se focalise sur les conversations dont il estime qu'il retirera des informations utiles à son engagement civique.

De façon distincte à Hélène et Tom, d'autres informateur·rice·s – Benjamin, Fanny et François – mobilisent des formes intenses de régulation technologique. Concernant sa relation avec les médias numériques, Benjamin explique qu'il éprouve des difficultés à se déconnecter de Facebook et de ses e-mails (Benjamin, TLE-30) :

[...] généralement avec Facebook, j'ai du mal à me déconnecter. Et puis du coup, il y a aussi des moments où, pendant le boulot, je vais checker mes mails persos et pros, et du coup « passer du temps en plus » quoi. Et c'est aussi pour ça, je pense, que je prends plus de place dans les mails et tout ça. C'est parce que je check aussi au boulot, alors que les autres ont des boulots moins devant l'ordi.

L'informateur note que sa présence accrue sur les médias numériques du groupe animation le conduit à « prendre plus de place » dans les e-mails collectifs, c'est-à-dire à s'y investir davantage (p. ex., en envoyant des e-mails aux autres membres du groupe, ou en répondant aux e-mails reçus).

Bien qu'il soit très à l'aise avec la technologie, Benjamin ressent le besoin de se déconnecter des outils numériques. Il explique qu'il a « une relation très ambivalente avec Facebook » : d'une part, « c'est pratique, t'as tes copains dessus, il y a des événements et tout », d'autre part, « je souffre du temps que ça me prend et de l'addiction que ça provoque » (Benjamin, TLE-26). C'est d'ailleurs pour cela qu'il délaisse son smartphone pour un GSM : « ce n'est pas tellement pour me sortir [de la marchandisation] des données [personnelles], il y a un peu ça, mais c'est aussi parce que sinon je passais trop de temps sur Facebook » (Benjamin, TLE-26). L'informateur opère un « grand changement dans [s]a vie » : il se sépare de son smartphone et de son agenda numérique, et utilise dorénavant un GSM et un agenda papier. Il explique (Benjamin, TLE-40-42) :

Lara : Bête question triviale, tu gères comment ton agenda ? Enfin, tu as un agenda ? [...]

Benjamin : Ça, c'est un grand changement dans ma vie. [...] je suis très à l'aise avec la technologie parce que je suis informaticien, et que mon père est informaticien, du coup – moi – je suis baigné dedans. Enfin j'avais un ordi à 5 ans – familial quoi, mon père gère [...] l'agenda de la famille sur Google, il y a des mailing-list de famille, enfin donc [...] je baigne dedans depuis le début [...]. Et du coup, historiquement, j'ai toujours eu mon agenda sur mon smartphone, sur Google, jusqu'à il y a un an. Et du coup maintenant, je suis passé à ça [un GSM] parce que je voulais être moins sur les ordi, être plus... J'aime bien le papier en général, et je veux être moins dépendant de la technologie en général. Et du coup, je suis passé à ça [un GSM], et du coup maintenant j'ai un agenda [papier]. Je fais une espèce de bullet journal [...]. Et quand

j'ai vraiment des trucs à faire à une date, je me mets un rappel dans mon téléphone quand même, pour que ça sonne, parce que je me rends compte que sans les rappels que j'avais avant, j'oublie beaucoup de trucs. [...]

Lara : [...] Et du coup t'as ressenti ce besoin de te déconnecter ?

Benjamin : Oui.

Lara : Parce que ça te prenait trop de temps ?

Benjamin : Trop de temps, oui, que je n'aime pas avoir un truc [...] cher et lourd dans ma poche... que oui, que ça me permettait de – quand je veux lire ou écrire et que je n'ai pas mon smartphone – ben en fait, je suis beaucoup plus là où je suis quoi.

Lara : Oui, tu es plus ancré.

Benjamin : Oui, oui, et que du coup j'ai dû mettre ça en place parce que ben, par contre, c'est quand même handicapant de pas avoir d'agenda quoi. [...] en général, chaque semaine je vais un peu lire [ce que j'ai de prévu dans] la semaine, comme ça j'ai tout en tête, et quand il y a des trucs [...] que je sens que je pourrais oublier, genre, cette interview-ci, j'ai mis un rappel hier [...] pour me rappeler que demain je faisais ça quoi. Ben, prochaine réunion bibli, je vais me mettre un rappel parce que la dernière j'ai oublié. Ce n'est pas top, mais en général ça marche bien. En général, j'ai quand même tout ce que je dois faire en tête la semaine quoi. [...] Et quand je lis typiquement au café, ben je vais mettre 20 minutes [une sonnerie sur ma montre], [...] comme ça, je suis dedans. Cette montre, je l'adore quoi. Enfin les gens me prennent pour un taré parce que je fais « OK, 20 minutes ».

Benjamin se sépare de son smartphone et de son agenda numérique afin d'« être moins dépendant de la technologie », de répondre à son besoin de se déconnecter des médias numériques et, inversement, d'être « beaucoup plus là où [il est] », ce que nous comprenons comme « se sentir plus ancré ». Les choix technologiques qu'il pose lui permettent de se détacher d'un objet « cher et lourd » (son smartphone), lui donnent le sentiment de pouvoir se consacrer pleinement à certaines activités (p. ex., la lecture), s'attachent à une certaine dimension esthétique (« [bien] aime[r] le papier »), et modifient son rapport à la mémoire et à l'oubli. Enfin, il mentionne la question des « données » personnelles qui sont vendues par Facebook, un « grand, grand méchant américain », ce qu'il trouve « très problématique » (Benjamin, TLE-26).

Les choix technologiques de Benjamin rappellent ceux de deux autres membres : Fanny et François. Comme Benjamin, François renonce à son smartphone pour un GSM. De plus, comme nous l'avons déjà abordé, il a renoncé il y a plusieurs années à son compte Facebook. Il n'a pas non plus de compte Google. Concernant son agenda, l'informateur a « un agenda papier, vu [qu'il n'a] pas de smartphone » (François, TLE-145). De son côté, Fanny n'a jamais eu de smartphone. Elle possède un GSM et utilise un agenda papier.

Fanny modifie sa façon de gérer son agenda afin d'améliorer la gestion de ses nombreuses tâches (« gestion de "tant de trucs à faire" ») (Fanny, TLE-63-64) :

Fanny : Depuis cette année, je fais un « to do agenda », un bullet agenda [...]. Donc la « to do » et l'agenda sont un seul et même univers. [...] C'est un agenda, mais je place mes « to do » là-dedans... Sauf que je triche un peu, j'en mets encore plein là [sur des post-it] et ailleurs, donc je ne suis pas encore au point mais je progresse [...] dans cette gestion de « tant de trucs à faire ». [...]

Lara : [...] Et avant ça tu fonctionnais comment ?

Fanny : J'avais [...] une feuille « to do » [...]. Donc j'avais une feuille comme ça [séparée en différentes cases], [avec une case où] je mettais les « to do urgent », et puis là par exemple il y avait « boulot » imaginons, [...] un grand carré où il y avait les différents groupes d'ADES – A², Ades'if – et puis là il y avait [un carré pour un autre groupe d'action directe dont je fais partie] [...]. Mais je me suis rendu compte que j'étais que là-dedans [la case « urgences »], et là je mettais des post-its, mais en fait je n'allais jamais, plus jamais là-dedans [les autres cases].

Lara : OK, et maintenant le fait que tout soit dans ta journée, tu varies plus les tâches ?

Fanny : Je réalise que j'ai trop de choses, ce que je savais déjà, mais je le réalise plus concrètement, parce que je sais en fait que je n'accepterai rien de nouveau, je suis prise jusque fin mai [...] avec toutes mes « to do » passées. Donc ça m'aide à dire non. [...] ces journées, si je les remplis par des rendez-vous, [...] je n'arrive plus à faire ce que je dois faire sur mon ordi. Et du coup le « to do agenda », ça m'aide en fait parce que si j'ai mis dix « to do » à ce moment-là, je sais que si à ce moment-là je mets un rendez-vous, je dois le déplacer ailleurs, et quand je regarde je vois qu'ailleurs en fait ça craint.

Fanny modifie sa façon de gérer son agenda, ce qui lui permet de se rendre compte – ou de « réalise[r] plus concrètement » qu'elle a prévu « trop de choses » à faire. Réaliser la quantité de ses engagements quotidiens l'aide « à dire non », c'est-à-dire à refuser de s'investir dans de nouveaux projets ou à refuser des rendez-vous, car elle doit également réaliser des tâches « sur [s]on ordi[nateur] » (ce qui rappelle la nécessité de se connecter pour s'engager, cf. supra, 4.5.1).

Par ailleurs, Fanny choisit d'utiliser un GSM plutôt qu'un smartphone (Fanny, TLE-61) :

Lara : [...] je note que tu as un [GSM]. C'est un choix ?

Fanny : Oui, c'est un choix.

Lara : T'as déjà eu un smartphone avant ?

Fanny : Non, et je résiste [sans] trop de difficultés. Clairement, il y a plein de trucs où ce serait super pratique, typiquement diffuser des SMS de mobilisation, parce que c'est trop chiant avec un GSM comme ça. Et même la liste pour le groupe, donc j'ai souvent ce rôle de secrétariat, ce serait bien pratique d'avoir quelques listes avec les différents groupes auxquels j'appartiens, sauf que mon GSM oublie tout le temps mes listes, et de toute façon c'est maximum 10 personnes. Donc c'est un choix éthique, lithium tout ça, mais aussi surtout « sur-connexion ». « Surveillance », toutes tes données sont vendues, t'es localisable tout le temps etc. Et « sur-connexion », t'as tout le temps accès à tout, à tes mails. Ma vie serait horrible si j'avais un smartphone je crois. Et même, enfin, oui je trouve que ça pollue, ça pollue tout, ça pollue [...] la terre, mais aussi nos environnements quoi, ça capte trop d'attention par rapport à la vie réelle. Et j'ai ce petit côté où [...] c'est plutôt à nouveau dans le fun que je prends autour de la paranoïa, à faire des efforts de rigueur, c'est considéré beaucoup plus « safe » un GSM qu'un smartphone en termes d'écoutes.

Bien que posséder un smartphone faciliterait divers aspects communicationnels et organisationnels de son engagement (nous y reviendrons), Fanny « résiste [sans] trop de difficultés » à l'achat d'un smartphone. Elle explique qu'il s'agit d'un choix éthique, à la fois vis-à-vis de l'environnement naturel (elle cite la problématique du lithium) et social (le problème de « sur-connexion »). L'informatrice note que sa vie « serait horrible » si elle avait un smartphone car elle aurait « tout le temps accès à tout, à [ses] mails ». Elle ajoute plus tard : « j'aurais peur de moi-même avec un smartphone » (Fanny, TLE-65). À ses yeux, les smartphones « captent trop d'attention par rapport à la vie réelle » ; nous attachons cette remarque à la problématique de « l'ancrage », de « se sentir ancré » dans un environnement social, que mentionnait également Benjamin. Comme lui, elle lie son refus de certaines pratiques médiatiques à la valorisation d'autres pratiques non-numériques, comme la lecture : « je ne voudrais pas passer une demi-heure par jour sur mon smartphone pour être connectée à l'actualité, ou alors je le ferais à des moments où je fais d'autres choses que je ne ferais plus : lire, plein de trucs... » (Fanny, TLE-62). L'utilisation du smartphone est vue comme empiétant sur d'autres aspects de la vie.

Par ailleurs, Fanny évoque brièvement la problématique de la vente et de la marchandisation des données personnelles lorsqu'on utilise un smartphone (« toutes tes données sont vendues »). Nous lions celle-ci à une autre problématique relative à la « surveillance », que Fanny développe davantage et nomme le « fun [...] autour de la paranoïa » (Fanny, TLE-61). Cette « optique de parano », est un « petit doute » qu'elle entretient sur une possible surveillance des activités de son groupe civique par la police. Concernant l'exposition de son groupe dans notre travail de thèse, Fanny note par exemple : « je ne peux pas m'empêcher de me dire "et si la police est intéressée par ce genre de mémoire et qu'elle en épluche chaque ligne", ce qui n'est pas réaliste » (Fanny, TLE-56). Ce petit doute la pousse à faire davantage des « efforts de rigueur » pour se prémunir d'une potentielle surveillance (p. ex., être écoutée ou localisée) (Fanny, TLE-61), comme abordé précédemment (cf. supra, 3.2.6).

De son côté, François a également fait le choix de ne pas avoir de smartphone, ou plutôt, son smartphone ayant été volé, il a décidé de ne pas le remplacer : « on me l'a volé, et là j'ai eu une bonne phase de désaccoutumance, c'était mentalement difficile, c'était très intéressant de voir à quel point c'était mentalement difficile de plus avoir de smartphone » (François, TLE-128). Comme Benjamin, François témoigne d'une forme de dépendance à son smartphone, qu'il détecte lorsqu'il doit s'en désaccoutumer suite au vol. L'informateur mobilise également une dimension esthétique, comparant le GSM et smartphone (François, TLE-129) :

[...] ce qui était le plus désagréable dans le fait de ne plus avoir de smartphone, c'est les notifications sur l'écran je crois, quand on a reçu un message. C'était vraiment marrant quoi, c'était vraiment dur de se dire « en fait, quand je reçois un message, maintenant, c'est affiché tout moche sur un écran [...] laid ». Il y avait un truc dans la manière dont les messages sont mis en avant qui était beaucoup, beaucoup plus satisfaisante sur le smartphone que sur [...] le bête téléphone.

De façon distincte de Benjamin, qui vit son passage de l'agenda numérique à l'agenda papier comme esthétiquement plaisant (il aime bien le papier), François évoque vit son passage du smartphone au GSM comme esthétiquement déplaisant. Il souligne que le premier présente un affichage « beaucoup plus satisfaisan[t] » que le second. Cependant, il considère cette différence d'un œil critique et poursuit (François, TLE-129) :

[...] tu regardes ton téléphone, tu as le message qui s'affiche, en fait, ton cerveau, il est content direct. Tandis que moi, mon téléphone sonne, je dois faire trois opérations pour le lire, pour un truc un peu pixellisé, moche. Mon cerveau est moins content. Mais du coup, c'est hyper fou de se dire « d'office c'est pensé » quoi. Voilà, c'était un iPhone que j'avais et en fait – clairement – ils s'arrangent pour que ton cerveau soit tout le temps stimulé de manière positive pour que tu aies envie de le regarder, même si tu n'as pas de message, et qu'en fait le nombre de fois où tu le regardes par rapport au nombre de fois où tu as un message fait que ton cerveau a l'impression d'être gagnant à vouloir le regarder souvent. Et je l'avais beaucoup, beaucoup plus en main et j'étais beaucoup, beaucoup plus au taquet sur les réponses que je donnais sur mon smartphone que ce que je donne sur mon téléphone normal.

À la suite de sa désaccoutumance, l'informateur examine d'un œil critique des aspects médiatiques qui lui « manquent », et notamment la dimension esthétique des notifications et messages reçues via son smartphone. Il associe cette dimension esthétique à une volonté des concepteurs de l'outil de produire une récompense cognitive chez l'utilisateur, et donc de stimuler l'utilisation de cet outil.

Par ailleurs, François n'utilise pas Facebook et n'a pas de compte Google. Il explique ne pas être sur Facebook afin de récupérer du temps pour faire d'autres choses (François, TLE-122) :

Je passais beaucoup trop de temps sur Facebook, j'avais envie de libérer du temps pour lire des choses intéressantes, donc j'ai fait l'analyse de me dire « en fait, si j'arrête d'être trois heures par jour sur Facebook, ça me fait trois heures par jour où

je peux lire ». Et même [...] si je ne passe pas ces trois heures à lire, parce que c'est long trois heures, ben je peux faire d'autres choses. Donc voilà, ça me prenait beaucoup de temps et je me suis dit « je quitte mon compte ». Puis en voulant quitter mon compte et en me rendant compte que c'était impossible, ça m'a renforcé sur le fait qu'en fait, c'était vraiment une bonne chose et que c'était un piège en fait, que ce n'était pas juste moi qui perdait trois heures, que c'était prévu pour que je perde trois heures dessus. Et voilà, du coup j'ai arrêté, enfin je n'ai même pas arrêté, mon compte existe toujours, il est juste désactivé depuis six ans.

De façon similaire à Benjamin et Fanny qui lient la lecture au fait de ne plus avoir de smartphone, François mentionne la lecture comme l'une des activités à laquelle il pourra s'adonner davantage s'il n'est pas sur les réseaux sociaux. De façon transversale, la lecture apparaît comme une activité réalisée sur un temps « plus long » et relativement ininterrompu. Par opposition, le fait d'avoir un compte Facebook ou un smartphone semble le symptôme de ce que les informateur·rice·s relataient précédemment, à savoir qu'« être sans cesse connecté[s] » « occupe pas mal l'esprit » (Tom, TLE-222), que les messages instantanés sont prenants et recèlent une forme de pression sociale vis-à-vis de leur traitement rapide, et que la réception fréquente de messages où l'émetteur cherche à mettre les récepteurs en action peut conduire ces derniers à se sentir surchargés ou coupables de ne pouvoir consacrer davantage de temps à l'engagement civique (cf. supra, 4.5.1).

Par ailleurs, pour François, ne pas avoir de compte sur Facebook répond à plusieurs enjeux (François, TLE-123-125) :

Lara : Oui, et du coup c'est quoi les enjeux d'avoir ou de ne pas avoir un compte ?

François : [...] Pour moi, [...] ça recoupe pas mal de questions [...] qui vont de la propriété des données privées [...] qui sont en fait « ma vie m'appartient, je n'ai pas envie que quelqu'un vende ma vie pour me proposer des pubs qui correspondent à mes attentes », ça ne m'intéresse pas, ça me met mal à l'aise même. Je crois que ça c'est la base, c'est le premier point.

Après, ça change assez fort le rapport à l'environnement, quand tout le monde utilise ça, je crois que, sur les trois premières années où je n'ai pas utilisé Facebook, il y a quand même eu pas mal de fêtes que j'ai ratées parce que je n'étais pas invité et que les gens ne savaient pas que je n'étais pas là. Voilà, tu ne reçois pas l'invitation, tu n'y vas pas quoi. Ça génère un peu de frustration. Du coup – bah – on apprend à s'y faire, à se dire « on peut aussi s'organiser sans Facebook, c'est possible quoi ».

Et là-dessus se rajoute – je pense – par la suite... Il y a un truc très figé dans Facebook en termes d'identité, de mémoire, qu'aujourd'hui je regarde comme un truc qui ne m'attire pas du tout en fait. Quand je vois les gens autour de moi, principalement ma compagne en fait, qui reçoit des photos de ce qui s'est passé il y a un an et demi : « eh tu te souviens de ce truc-là ? ». En fait, moi, je n'ai pas envie qu'un ordinateur – qu'un algorithme – me dise ce dont je dois me souvenir. J'ai envie que ma mémoire

m'appartienne, et que si à un moment j'entends une chanson et j'ai envie de me souvenir d'un truc, ça rajoute quelque chose de spontané, un rapport non médiatisé peut-être à la réalité qui me plaît, ou que j'ai appris à aimer parce que [...] je trouve que – je ne sais pas – la financiarisation de la mémoire, c'est un truc que j'ai pas envie pour ma vie. Voilà.

[...] un autre truc qui change aussi assez fondamentalement le rapport aux autres, c'est le contact qu'implique Facebook, le fait de rester en contact avec des vieux potes que tu ne vois jamais. Du coup, [...] les gens que je ne vois jamais, je ne les vois jamais, voilà. [...] c'est un peu le lâcher-prise aussi de se dire « ben voilà, si je n'ai pas l'énergie d'envoyer un mail, d'appeler ou de passer voir son pote, ben peut-être que notre amitié a fait son bout de chemin et qu'on peut continuer, puis qu'on se recroise, et qu'on se dit qu'on veut se revoir une fois par mois, ben on s'arrangera pour se voir une fois par mois malgré nos agendas surbookés ».

Donc ça, je pense que c'est une des forces de Facebook aussi, c'est simplement de mettre les gens en lien de manière interpersonnelle, de se dire « OK, je t'ai rencontré pendant mes vacances en République Tchèque, ben on peut encore se voir et je peux avoir de tes nouvelles, je peux connaître toute ta vie, même si on ne s'est plus vu depuis cinq ans quoi ». [...] c'est ça qui fonctionne sur Facebook, c'est pour ça que les gens continuent, parce que c'est plus compliqué de se dire qu'on perd le contact avec les gens, parce qu'on perd vraiment quelque chose – enfin – en tout cas je perds vraiment quelque chose en le faisant. Je le fais dans une tractation à l'intérieur de moi qui me donne l'impression que je ne suis pas totalement perdant, mais je me rassure en me disant que [...] c'est bien, en fait, je ne me sens pas affamé de relations, et en même temps, j'habite en colocation avec [...] presque dix personnes. J'ai beaucoup d'interactions sociales avec mon environnement quoi, je ne me sens pas du tout isolé.

Le premier enjeu mentionné par François est son opposition à la marchandisation des données personnelles ; ce point est également mentionné brièvement par Benjamin et Fanny. Un deuxième enjeu relève du rapport de l'informateur à l'identité, à la mémoire et à l'oubli. De façon parallèle au témoignage de Benjamin (cf. supra, TLE-40-42), dont les choix technologiques changent son rapport à la mémoire et à l'oubli, François exprime son rapport particulier – spontané – à la mémoire et au souvenir depuis qu'il n'a plus de compte Facebook. Par opposition, il a le sentiment que le réseau socionumérique fige la mémoire et la financiarise.

Enfin, François développe plus longuement un troisième enjeu : son « rapport aux autres », à son environnement social, qui est profondément modifié par son retrait du réseau socionumérique. L'informateur ressent d'abord « un peu de frustration » face aux événements qu'il rate, aux invitations qu'il ne reçoit pas, aux amitiés qui prennent de la distance, aux contacts perdus ; mais dans un temps qui semble plus long, il « apprend à s'y faire, à [...] s'organiser sans Facebook ». Il parvient aussi à lâcher prise, et – dans une « tractation [...] intérieur[e] » – il réussit à « se dire qu'[il] perd le contact avec les gens », sans se sentir « totalement perdant ». Il semble se recentrer sur les relations sociales plus proches : « j'ai

moins de relations super médiatisées » (François, TLE-125). Nous pourrions relier cet enjeu du rapport aux autres au fait de « se sentir plus ancré » (abordé par François et Fanny, vis-à-vis du smartphone), mais avec une dimension sociale plus marquée, dans un temps plus long, et avec des restrictions géographiques importantes.

En résumé, les informateurs et les informatrices opèrent des choix technologiques – plus ou moins intenses – afin de réguler leur ressenti face au grand nombre de sollicitations qu'ils et elles reçoivent (p. ex., l'énervement, ou une forme d'addiction aux médias numériques). Ils posent également des choix pour clarifier leurs priorités, réaliser ce qu'il y a à faire, et parvenir à se mettre des limites (c'est-à-dire à refuser certaines propositions faites par d'autres). Les choix plus intenses (ne pas avoir de smartphone, de compte Facebook ou de compte Google) renvoient également à d'autres enjeux. Les informateur·rice·s abordent la marchandisation des données personnelles, la sécurisation des échanges relatifs à la désobéissance civile, une modification de leur rapport à la mémoire et à l'oubli (qui redevient spontané, et s'avère parfois problématique), ainsi qu'une dimension esthétique associée à ces choix (qui sont plus ou moins en accord avec leurs goûts). Le fait de ne pas posséder de smartphone correspond également au refus d'avoir un objet cher, lourd et contenant des éléments néfastes pour l'environnement. Nous rapprochons ce point de la démarche de simplicité volontaire évoquée par François : « c'est un choix initialement lié plus à une démarche de simplicité volontaire, c'est-à-dire "je n'en ai pas besoin [de smartphone], je suis déjà suffisamment sur mon ordinateur comme ça que pour avoir un truc en plus" » (François, TLE-128). Cette démarche de simplicité volontaire possède également une dimension sociale, à savoir la sensation de pouvoir se consacrer pleinement à certaines activités réalisées sur un temps « plus long » et relativement ininterrompu (p. ex., la lecture), par opposition à une forme de pression sociale et de surcharge lié aux médias numériques. Hélène synthétise cette idée comme « le droit à la déconnexion, et ne pas vouloir être tout le temps connecté, et ne pas avoir ses mails » (Hélène, TLE-101).

4.5.3. *L'influence – interindividuelle et collective – des pratiques médiatiques individuelles*

D'abord, certaines pratiques médiatiques individuelles influencent celles d'autres personnes. Par exemple, Fanny envisage de modifier ses pratiques médiatiques individuelles lorsqu'elle les compare à celles d'autres membres plus engagés qu'elle sur les questions des logiciels libres. Spécifiquement, l'informatrice possède actuellement deux adresses e-mail propriétaires et songe à en changer (Fanny, TLE-59) :

[...] j'ai une boîte mail pro, une boîte Gmail et une boîte Hotmail [...], et je me dis que je devrais réunir les deux [et] passer à une adresse libre, mais c'est confortable de ne pas bouger, donc pour le moment je ne bouge pas, mais je suis vraiment décidée à le faire de plus en plus quoi. [...] je m'en rends compte quand j'envoie des mails à des personnes que je sais très militantes ou très radicales, je suis presque gênée de leur écrire depuis une adresse Gmail. Donc je sais qu'il est temps de changer. [...] en fait me voir, voir mon adresse Gmail dans les yeux de quelqu'un que je sais très militant et que je lui écris à son adresse [sécurisée et libre], me renvoie au fait que je n'ai toujours pas quitté mon adresse Gmail. [...] Donc ce n'est pas que je me sens

jugée, c'est que moi-même, je me juge en miroir, et peut-être que je me dis aussi « Ah il va me juger, une adresse Gmail ».

Fanny « [se] juge en miroir », elle est « presque gênée » lorsqu'elle envoie des e-mails à des personnes « très militantes ou très radicales » et peut-être s'imagine-t-elle que ces personnes vont la juger car elle utilise une adresse propriétaire. L'informatrice ne se conforme pas à une structure téléoaffective en vigueur parmi les personnes les plus militantes ou radicales. Cependant, comme pour l'adoption de pratiques médiatiques sécurisées (cf. supra, 3.2.6), et malgré sa conviction qu'elle devrait changer ses pratiques, l'informatrice « ne bouge pas » car sa situation actuelle – avec ses adresses e-mails propriétaires – est « confortable ». Cela fait partie de ses habitudes et il est difficile d'en changer ; ce qui peut renvoyer à la « compréhension pratique » (Schatzki, 2002) ou à la « routine » (Warde, 2005).

Ensuite, les pratiques médiatiques individuelles de certains membres peuvent avoir de l'influence sur les pratiques médiatiques d'un groupe. Comme nous l'écrivions précédemment, François ne possède pas de smartphone, de compte Facebook, ni de compte Google. C'est un partisan des logiciels libres. Ce faisant, les membres du groupe ANIM adaptent leurs choix technologiques collectifs en conséquence. Benjamin explique (TLE-26) :

Lara : Oui, et du coup, je sais bien que [François] n'a pas Facebook.

Benjamin : En plus oui. C'est aussi pour ça qu'on est sur Framateam en fait, parce que, sinon, on aurait peut-être juste fait une page Facebook [...] c'est le premier truc auxquels les autres ont pensé [...] juste parce qu'on est tous dessus de base quoi. [...] ce n'est pas un nouvel outil quoi [...]

Les pratiques médiatiques individuelles de François conduisent donc les membres de son groupe à opter pour un « nouvel outil » libre et non Facebook. Au-delà du groupe ANIM, ses convictions ont aussi une influence sur d'autres groupes dont il fait partie, comme le note Hélène : « [...] pour mon équipe de frisbee, par exemple, on est sur Framateam, mais de nouveau c'est parce qu'il y a [François] et il fait des gros lobbyings, parce qu'avant on était sur Facebook » (Hélène, TLE-89). Ses pratiques individuelles en faveur du libre conduisent donc les membres de ses bulles sociales à diversifier leurs pratiques médiatiques en utilisant des logiciels libres.

Cependant, certaines pratiques médiatiques individuelles sont parfois perçues comme des obstacles à une organisation collective efficace. Au sein du groupe A², certains membres considèrent que ne pas posséder de smartphone – et donc ne pas pouvoir utiliser une application de messagerie sécurisée – complique l'organisation sécurisée des actions (comme nous l'avons vu précédemment, cf. supra, 3.2.6). C'est ce qu'explique Hélène (TLE-101) :

Moi, ça ne fait même pas un an que j'en ai un [smartphone], mais c'est clair que quand tu organises vraiment une action qui doit être super sécurisée, ne pas avoir Signal, c'est vraiment chiant parce qu'en fait, ça veut dire qu'on ne peut contacter que par

[les adresses e-mails sécurisées], [...] ça fonctionne pas quoi. Tandis que Signal, ben là c'est comme un SMS en fait quoi.

Il y a donc une forme de tension entre le confort ou la facilité du recours à des technologies auxquelles les membres sont habitués, et l'inconfort ou l'effort demandé pour adapter ses habitudes médiatiques.

Enfin, d'autres pratiques médiatiques semblent intégrer petit à petit les structures téléoaffectives du Réseau ADES – notamment concernant les logiciels libres – et n'apparaissent plus comme des contraintes ou des obstacles. Par exemple, Fanny explique que les membres d'A² vont utiliser Framadate plutôt que Doodle pour réaliser leurs sondages de planification – cette pratique particulière semble être rentrée dans les routines des membres. Cependant, dans un même temps, d'autres outils propriétaires continuent à être utilisés (Fanny, TLE-56-57) :

Lara : Du coup, vous avez un [Google] Drive ?

Fanny : [...] Oui [bruit de dégoût].

Lara : Pourquoi ce bruit ?

Fanny : Parce que c'est mal Google, parce que c'est nul qu'on soit aussi dépendant de Google, mais qu'on n'a pas trouvé – et peut-être pas beaucoup cherché, mais d'autres copains ont cherché – d'alternatives aussi faciles. On est un peu, ADES, [...] on est cohérents dans notre incohérence et incohérents dans notre cohérence, dans le sens où on a un Google Drive, on essaie d'utiliser systématiquement des Framadate. Typiquement A², ça, c'est vraiment devenu une évidence. Plus personne n'enverrait un Doodle pour un rendez-vous du groupe. [...] Et moi quand je reçois un Doodle par ailleurs, mais même [ça vient] d'autres amis qui n'ont rien avoir, je suis un peu là « aaah un Doodle ! », mais alors que j'utilise Google Drive. Mais [...] alors que Doodle est plus pratique que Framadate, pour des détails, mais c'est quand même plus pratique, au début ça me faisait chier et puis maintenant je me suis habituée. Et donc maintenant, ça ne me viendrait plus à l'idée de faire un Doodle. Et donc ça veut dire que potentiellement on pourrait faire ça pour tous les services, comme ce que fait Framasoft [...] qui ont une campagne qui s'appelle « dé-googliser internet ». Donc, de temps en temps, on utilise un Framadate, mais de temps en temps on va utiliser un Google Docs.

L'informatrice remarque que les pratiques médiatiques collectives sont à la fois cohérentes et incohérentes au sein du Réseau ADES : certaines pratiques médiatiques sont en faveur des logiciels libres, mais d'autres s'appuient sur des logiciels propriétaires.

En ce sens, l'action amène la contradiction : « on est un peu dans cette contradiction permanente » (Tom, TLE-218). Du point de vue de la stratégie, « ADES [...] a tendance à utiliser beaucoup de communication comme arme politique » (François, TLE-123) et, pour ce faire, « s'en remet beaucoup aux réseaux sociaux, à n'utiliser quasiment que ces plateformes-là pour communiquer et tout ça » (Tom, TLE-218). Néanmoins, Tom estime que cette

dépendance aux réseaux socionumériques est « problématique », car « c'est incompréhensible exactement comment ça marche et comment est faite la sélection [...] quels sont les critères [...], qu'ils ont un pouvoir de désactiver les publications des comptes, de supprimer les événements sans même devoir se justifier » (Tom, TLE-218). À côté de cette opacité, François ajoute que « le système de groupe a été reformaté par Facebook pour forcer les gens à beaucoup plus utiliser les posts sponsorisés » (François, TLE-124). Tom note que les membres du réseau ne sont « pas hyper bons [...] pour [se] détacher » des réseaux socionumériques (Tom, TLE-218) :

[...] on va quand même poster principalement sur des réseaux sociaux ; même si on a d'autres trucs où on a plus de contrôle, que ce soit un site web, des listes de diffusion et tout ça – ce qui est déjà important – on pourrait aller plus loin dans ce travail d'essayer d'avoir quand même d'autres espaces de communication.

Les membres du Réseau ADES expérimentent donc des incohérences et des contradictions lorsqu'ils agissent. Ils font des concessions sur certains de leurs idéaux et favorisent la diffusion de leurs messages (notamment via les réseaux socionumériques). C'est ce que nous comprenons lorsque nous interrogeons Hélène à ce sujet (Hélène, TLE-89-90) :

Lara : [...] Toi, tu n'es pas anti-Google ?

Hélène : Euh, enfin pas anti... Enfin, ils ne sont pas... Non, en fait, je ne veux pas dire ça. [...] Enfin, si, moi je suis anti-Google, je suis anti-multinationales, [...] mais je trouve que – de toute façon – il n'y a encore rien qui est aussi bien que le drive, donc c'est très compliqué de faire sans un vrai Google Drive je trouve. Donc voilà moi j'utilise tout le temps Google en fait. [...] je trouve ça trop bien d'utiliser des autres outils, mais en fait utiliser des autres outils, c'est comme on disait pour [les adresses e-mails sécurisées] quoi, c'est un apprentissage énorme et en fait [...], comme on travaille souvent dans l'urgence, dans le rush et tout, ben voilà quoi les réflexes qu'on a et les outils [de Google] sont quand même assez efficaces quoi. [...] on aimerait bien s'en séparer un jour, mais voilà quoi, pour l'instant, ce n'est vraiment pas le truc à l'agenda ou la priorité.

Bien qu'Hélène soit anti-multinationales, elle continue à utiliser les outils de Google car ils sont « efficaces » et qu'elle a acquis des « réflexes » à leur propos. Elle n'est pas contre l'idée de « s'en séparer un jour », mais cela demandera « un apprentissage énorme » et ce n'est pas « à l'agenda ou la priorité ». Tout ne peut pas être prioritaire, et les membres du Réseau ADES ne font pas du mouvement pour les logiciels libres leur cause de prédilection. Ils posent d'autres choix, s'engagent sur d'autres problématiques.

4.6. Réguler son investissement : synthèse

Dans cette section, nous avons vu que les acteurs et actrices qui s'engagent dans un groupe civique auto-organisé cherchent à y réguler leur investissement. À travers leur participation aux activités du collectif, ils apprennent à comprendre leur fonctionnement personnel et mettent en

place des stratégies de régulation. Les membres du réseau semblent osciller entre trois postures d'engagement civique, qui peuvent varier au fil du temps : ils peuvent consacrer la majeure partie de leur temps à l'engagement civique, chercher à concilier leur engagement civique avec d'autres formes d'engagements (p. ex., professionnel ou personnel), ou alterner cet engagement civique et des moments ressourçants (pour se reposer). Plus généralement, l'engagement civique des individus varie en fonction de leurs choix de vie : si s'installer à Bruxelles facilite l'investissement au sein du Réseau ADES, quitter la capitale ou avoir un enfant semble freiner cet engagement.

L'individu ne parvient pas à réguler son engagement s'il a l'impression qu'il ne contribue pas suffisamment (culpabiliser) ou qu'il doit maintenir en tout temps un niveau d'investissement intense (être très investi). L'absence de régulation conduit l'individu à se sentir débordé en permanence, et risque de le mener à l'épuisement. C'est particulièrement le cas pour les personnes très investies, qui sont habituées à consacrer beaucoup d'énergie à l'engagement civique. Plus l'individu s'investit, plus il apparaît comme un membre porteur (ou référent), et plus il est sollicité par d'autres et se voit proposer de projets, ce qui le conduit à avoir davantage d'opportunités de s'investir, etc. Cette dynamique rappelle la boucle vertueuse concourant à l'intégration d'une nouvelle recrue dans le collectif (cf. chapitre 7). Cependant, nous le comprenons, cette boucle peut avoir des effets délétères, si elle n'est pas associée à des stratégies de régulation. Les personnes qui cherchent à réguler leur investissement peuvent culpabiliser, ou avoir l'impression de ne pas remplir leurs responsabilités. Elles doivent apprendre à apprivoiser ces sentiments négatifs pour, à plus long terme, ressentir les effets bénéfiques de cette régulation. En effet, réguler son investissement permet d'avoir davantage d'énergie lors des moments engagés et de s'épanouir à travers leur réalisation. Différemment, être pris par d'autres engagements (p. ex., professionnels) peut enrayer cette boucle vertueuse et empêcher la personne de conserver son rôle porteur. Elle sort alors involontairement des boucles informationnelles (physique et numérique) relatives, par exemple, à l'organisation d'un évènement, ce qui complique son investissement au sein du collectif.

Pour réguler son investissement sans culpabiliser, l'individu met en place des stratégies de régulation à différentes échelles. À l'échelle individuelle, l'individu doit parvenir à écouter son énergie, c'est-à-dire de se rendre compte de son ressenti et à le respecter (p. ex., se sent-il débordé ou non ?), mais aussi à reconnaître sa contribution au groupe et à se dire que celle-ci est suffisante (ou qu'il en fait assez). Ces stratégies individuelles peuvent, par exemple, conduire l'individu à se retirer d'un projet vis-à-vis duquel il se sent dépassé ou de lever le pied après une période d'investissement intense. C'est également parvenir à prioriser ses engagements, c'est-à-dire privilégier les projets sur lesquels la personne a envie de se bouger et pour lesquels elle peut apporter une plus-value, plutôt que de se laisser uniquement guider par la culpabilité et le devoir. Ou encore chercher à concilier au mieux son engagement civique avec d'autres formes d'engagement, en refusant les projets qui auraient lieu à des moments déjà chargés d'activités professionnelles, ou en prenant des engagements personnels permettant de mettre ses limites vis-à-vis de l'engagement civique (p. ex., s'inscrire à une activité sportive).

Ce travail de régulation peut également être mené à l'échelle interindividuelle (micro). À travers leurs interactions, les membres peuvent valoriser et encourager le développement des capacités d'autorégulation de chacun (y compris en signalant aux personnes très investies lorsqu'elles font plus que leur part). Ils veillent également les uns sur les autres, par exemple, ils font preuve de compréhension et de flexibilité lorsque certains membres ont besoin de temps pour eux, et cherchent à répartir les tâches entre eux avec équité, en fonction de l'énergie et de l'intérêt de chacun. En ce sens, ils cherchent à varier les personnes auxquelles ils posent leurs questions et proposent des activités (plutôt que de trop souvent s'adresser aux personnes très investies), et ils veillent à permettre aux nouvelles recrues de réaliser des tâches faciles et de prendre des responsabilités (en accord avec leurs talents) afin de faciliter leur intégration au collectif. De façon transversale, les membres pensent leur investissement en termes de répartition et de « place » qui est soit occupée, soit laissée aux autres ; ils pratiquent une régulation interindividuelle dans une perspective de respect des individus en présence et de renouvellement (impliquant parfois d'adopter une posture de « référent » de façon temporaire pour rassurer les nouveaux membres). Enfin, de façon parallèle à la régulation individuelle, si les membres d'un groupe manquent d'énergie, ils parviennent à laisser passer une opportunité sans culpabiliser, car ils reconnaissent par ailleurs leurs contributions à la construction d'un nouvel horizon social. Leur objectif est de rester actifs dans le respect des énergies en présence.

À l'échelle collective (méso), le fonctionnement particulier de chaque groupe semble influencer les capacités de régulation de ses membres. D'abord, le fait de baigner en permanence dans un milieu engagé peut empêcher la prise de distance ou encourager la comparaison aux autres. Ainsi, les individus très investis – dont certains membres de la Cale – auraient davantage de difficultés à suivre leur propre ressenti (leur énergie). Ensuite, la temporalité des événements organisés collectivement influence la capacité de régulation des individus : plus l'organisation d'un événement est rapide, plus il est difficile de réguler son investissement. Ainsi, la flexibilité propre aux activités du groupe animation et leur organisation sur un temps plus long permet à ses membres de réajuster leur investissement (voire de se retirer) et de mettre en place des outils visant à favoriser la régulation interindividuelle en cours de réunion. Différemment, l'organisation rapide des actions d'A², en réaction à l'agenda politico-médiatique, conduit les membres à s'investir intensément, voire à « aller sur le fil » (frôler le burn out militant). Enfin, les actions organisées par A² relèvent de la désobéissance civile, ce qui génère de l'« adrénaline », du stress. Leur médiatisation – c'est-à-dire leur visibilité – ajoute à cette tension, car les membres risquent de déclencher des échanges tendus voire violents. De ce fait, ils travaillent d'autant plus intensément pour préparer au mieux leur action.

Du point de vue médiatique, s'engager dans un collectif civique auto-organisé semble nécessiter un investissement numérique ; les médias numériques étant – par exemple – utilisés pour s'organiser en interne, garder le contact avec les autres membres du réseau, ou diffuser des contenus engagés. Cependant, cet investissement peut s'avérer énergivore. À l'échelle individuelle, traiter les informations et sollicitations numériques en lien avec l'engagement civique prend de l'énergie pour différentes raisons. D'abord, certaines personnes doivent faire un effort pour se connecter aux médias numériques, traiter les messages reçus, et ne pas se

laisser dépasser. Ensuite, s'investir dans les médias numériques occupe l'esprit ; cela donne le sentiment d'être en permanence connecté, et donc disponible. De plus, les échanges qui ont lieu sur des applications de messagerie instantanée semblent plus prenants que ceux ayant lieu par e-mails, car l'utilisation de messages instantanés semble traduire la nature urgente du message et la nécessité – pour le récepteur – d'y répondre rapidement. Au-delà de la nature instantanée ou différée des messages échangés, c'est aussi la réception fréquente de messages où l'émetteur cherche à mettre les récepteurs en action qui peut conduire ces derniers à se sentir surchargés ou coupables de ne pouvoir consacrer davantage de temps à l'engagement civique.

La problématique du traitement des informations et sollicitations numériques semble plus aiguë lorsque des actions doivent être organisées dans l'urgence. Cette temporalité rapide semble conduire les membres à utiliser des messageries instantanées. Or, cette forme d'échanges semble compliquée à suivre, car de nombreux messages peuvent s'accumuler dans l'effervescence de l'organisation ; ce mode de communication semble donc créer du bruit en même temps que de l'information. Il s'agit alors de poser des choix informationnels et de prioriser les conversations numériques importantes à suivre. Il semble également important de s'organiser de vive-voix, de façon interindividuelle, car certaines informations semblent difficiles à diffuser efficacement et compliquées à assimiler à distance.

Afin de réguler leur ressenti négatif – énervement, surcharge, dépendance – attaché à cet investissement numérique, certains membres opèrent des choix médiatiques – plus ou moins intenses – à l'échelle individuelle. Ces choix peuvent aussi viser à améliorer la régulation de leur engagement civique (p. ex., parvenir à se mettre des limites et à clarifier ses priorités). D'une part, les choix médiatiques légers répondent souvent à un problème précis et aigu. Il s'agit, par exemple, de désinstaller l'application Facebook de son smartphone ou de désactiver les notifications de certaines applications de messagerie pour réguler le nombre de notifications reçues et parvenir à se focaliser sur des éléments prioritaires. D'autre part, les formes intenses de régulation médiatique partent d'un besoin plus profond de déconnexion et répondent à des problématiques plus globales. Les individus renoncent à certains outils numériques – smartphone, agenda électronique, compte Facebook ou Google – et modifient leur façon de gérer les sollicitations médiatiques et leur temps. Ce faisant, ils cherchent à se ré-ancrer dans leur environnement social, et à délaisser un environnement médiatique qui capte leur attention et crée de la dépendance. Ils veulent récupérer du temps pour d'autres pratiques non-numériques qu'ils valorisent et qui nécessitent un temps « plus long » et relativement ininterrompu. Ils évoquent également d'autres enjeux, comme la problématique de la protection des données personnelles (et de leur marchandisation), celle de la surveillance policière des groupes pratiquant la désobéissance civile, et une démarche de simplicité volontaire plus respectueuse de l'environnement. Ces choix technologiques plus profonds peuvent entraîner une modification du rapport aux autres ; mais aussi à la mémoire, aux souvenirs et à l'oubli ; et toucher à une dimension esthétique.

Les choix médiatiques réalisés à l'échelle individuelle peuvent influencer les choix médiatiques interindividuels et collectifs de différentes façons. À l'échelle interindividuelle, certains individus comparent leurs choix à ceux de membres plus engagés. Ils ressentent alors une forme

de gêne et acquièrent la conviction qu'ils devraient changer leurs habitudes médiatiques, mais ne le font pas nécessairement, car celles-ci s'avèrent confortables et faciles. À l'échelle collective, les choix médiatiques de certains individus conduisent les membres de leurs bulles sociales à s'adapter en diversifiant leurs pratiques médiatiques. Cependant, ces choix médiatiques individuels sont parfois perçus comme des obstacles à une organisation collective efficace – par exemple, lorsqu'une action doit être organisée de façon rapide et sécurisée. Ces formes d'influence interindividuelles et collectives nous permettent de souligner l'existence d'une tension entre le confort ou la facilité des habitudes médiatiques, et l'inconfort ou l'effort demandé pour changer ces dernières. Enfin, certains choix médiatiques – en faveur des logiciels libres – n'apparaissent plus comme des contraintes ou des obstacles, et semblent plus directement inscrits comme des habitudes ou des normes à l'échelle interindividuelle ou collective. Cependant, l'action amène la contradiction, et conduit les groupes à faire des compromis concernant leurs idéaux médiatiques. Bien qu'ils soient en accord avec les idéaux des logiciels libres, et en désaccord avec le fonctionnement opaque des réseaux socionumériques et autres logiciels propriétaires, les groupes utilisent ces outils qui semblent efficaces pour s'organiser en interne, diffuser des messages, etc. ; leur utilisation fait partie des habitudes des membres. Comme à l'échelle individuelle, les groupes doivent poser des choix vis-à-vis des problématiques sur lesquelles ils s'engagent collectivement et apprendre à prioriser. Ils ne font pas de la problématique des logiciels libres leur priorité.

5. Réfléchir à la stratégie et aux objectifs collectifs à long terme

Au fil des événements, les membres des deux groupes considèrent ce qui a été fait, puis se projettent dans le futur. Ils se réjouissent ensemble du résultat des activités et des actions qu'ils ont organisées, et évaluent ce qui pourrait être amélioré pour la suite. Au sein du groupe animation, les réunions mensuelles sont l'occasion de débriefer les activités passées et de se projeter dans le futur. Benjamin explique (TLE-25) :

Lara : Vous débriefer vos actions ?

Benjamin : Oui. [...] En général, c'est à la réunion. Tous les mois, on a une réunion mensuelle, où on prend un quart d'heure, vingt minutes, pour voir un peu comment [...] se sont passées [...] les activités [...], ce qui a été, pas bien été, la communication, le matériel, combien de gens il y avait. Et puis, [...] après on passe à la réunion. C'est plus pour le futur quoi.

Les membres d'ANIM font donc régulièrement le point sur différents aspects des activités qu'ils ont organisées, et envisagent le futur. De leur côté, les membres du groupe action discutent de ces éléments à une fréquence moins élevée. C'est lors d'événements plus ponctuels – comme les réunions structurelles ou le week-end de mise au vert d'A² – qu'ils font le point sur les actions passées et discutent des actions à venir. Hélène résume la façon dont les réunions structurelles ponctuent les réunions de préparation des actions durant l'année (Hélène, TLE-94) :

Pour l'instant, comment on a fonctionné [...], c'est des réunions [structurelles] [...], souvent au début du quadri, où on planifie un peu l'agenda et les actions qu'on va faire. [...] souvent, c'est une [réunion] en septembre-octobre [...] pour définir ce qu'on fait jusqu'en décembre, et une en janvier pour dire ce qu'on fait jusqu'en juin. Et puis après, en fait, tu as toutes les réunions de préparation des actions. Et parfois, en fait, on est tout A² à préparer une action donc on est tous ensemble, mais parfois c'est des groupes de travail.

Les réunions structurelles sont donc des moments à part, où tout le groupe se rassemble pour parler des actions passées et planifier les actions à venir. Fanny parle quant à elle du week-end de mise au vert, qui contraste avec le côté « chien fou » des périodes d'action (Fanny, TLE-53) :

Fanny : [...] récemment, on a fait une mise au vert, ce qu'on fait rarement, mais [...] on a pris deux jours, plutôt pour prendre de la hauteur, réfléchir stratégie, « où est-ce qu'on va aller ? », « c'est quoi qui est important pour nous ? », parce que tu peux très vite avoir un côté « chien fou » dans tes actions. On va faire une action sur ça, puis une action sur ça, et la prochaine action, et...

Lara : Hmm, donc s'emballer et puis arrêter de...

Fanny : Ben sans penser « qu'est-ce qu'on vise ? », « qu'est-ce qu'on veut ? » et « c'est quoi la stratégie ? », sans stratégie.

Ces moments de prise de recul sont importants, tant au groupe action qu'au groupe animation. Au sein du groupe animation, François note que ce retour à l'équipe est l'occasion – pour leurs organisateur·rice·s – de ressentir une forme de reconnaissance pour le travail accompli : « [...] vu qu'on fait un petit feedback, on a quand même un petit truc de reconnaissance au sein du groupe » (Benjamin, TLE-36). Il souligne également l'amusement et l'intérêt qui entourent l'organisation de ces activités : « Et puis globalement on fait quand même des trucs qui nous intéressent nous, du coup, on s'amuse bien quand on le fait » (Benjamin, TLE-36). De son côté, Hélène remarque que le groupe A² est « quand même un peu en questionnement [...] sur l'identité d'A² et [...] ce qu'on fait » (Hélène, TLE-94). Les réunions structurelles et le week-end de mise au vert sont donc des moments pour s'arrêter (sortir de leur côté « chien fou [...] sans stratégie ») et pour réfléchir à leur stratégie (« c'est quoi la stratégie ? »), à leurs valeurs (« c'est quoi qui est important pour nous ? »), à leurs objectifs (« où est-ce qu'on va aller ? », « qu'est-ce qu'on vise ? », « qu'est-ce qu'on veut ? »). Il s'agit aussi de moments d'amusement et de détente : « En réunion on se dit "si on se faisait un week-end ?" [...] aussi, parce qu'on est des copains et qu'on s'amuse bien ensemble. Ce n'est pas un week-end que de travail, on fait aussi la fête [...] » (Fanny, TLE-53). Nous reviendrons, dans la suite de ce travail, sur les rôles de la dimension affinitaire et de la célébration comme moteurs d'engagement.

5.1. Se remettre en question : le doute de sens et le doute réflexif

Au-delà des discussions habituelles relatives aux événements passés et à venir, les membres vivent des remises en question plus profondes relatives – entre autres – à leurs objectifs (pourquoi s’engager ?) et à leurs stratégies (comment s’engager ?). Lors de l’entretien de restitution (E12), Victor identifie deux formes de doute qui traversent le Réseau ADES. Il y a un doute négatif, un « doute de sens » : « si, au final, tu viens te dire que ça n’a pas de sens, alors oui, ça entrave l’action, parce qu’au final, tu ne vas pas la faire ou tu n’es plus motivé » (Victor, TLE-327). Mais il y a également un doute positif, « productif », « réflexif », c’est-à-dire un doute qui « permet d’aller un cran plus loin, de faire parfois de meilleures actions, [...] de meilleurs événements, de faire en sorte que le réseau soit meilleur dans l’ensemble et de manière transversale » (Victor, TLE-327) ; un doute qui mène à « des discussions [...] plus méta, [...] au service d’actions futures » (Victor, TLE-330). Ce doute « réflexif » conduit les membres à discuter, ce qui leur prend de l’énergie, tout en étant indispensable (Victor, TLE-327-328) :

[...] oui, il y a des discussions, évidemment, ça prend de l’énergie, mais [...] je pense qu’elles sont indispensables, et je crois que c’est lié à l’horizontalité du réseau, et on sait que c’est une condition de possibilité de l’existence du réseau. Parce que si tu n’as pas ces discussions, si t’as pas ces doutes productifs que j’évoquais, mais en fait fuck off, faisons un truc où on nomme une hiérarchie et il y en a quatre qui décident [...] faisons un parti politique quoi ! (rires) [...] Alors, oui, c’est loin d’être le plus confortable, et c’est pour ça qu’on n’est pas tant – dans le réseau – des militants, mais on est plutôt des activistes. Tu vois, on n’est pas en train de prôner un discours et une ligne politique forte et « blablablabla ». Non, il y a vraiment cette logique d’action, de mise en action qui prend plein de formes différentes.

Nous le comprenons, bien que le doute puisse être inconfortable, les discussions entre membres auxquelles ils donnent lieu sont « indispensables » aux collectifs qui fonctionnent suivant une structure horizontale. Il s’agit d’une des « condition[s] de possibilité » de ce réseau d’« activistes » qui suit une « logique [...] de mise en action » plutôt que de militer pour une « ligne politique forte ». Cet aspect touche particulièrement à l’identité du Réseau ADES, à la façon dont ses membres le définissent (nous y reviendrons). Cependant, là où le doute « réflexif » ou « productif » leur est salutaire, le doute « de sens » est un risque qu’ils encourent.

Par exemple, Jeanne expérimente un doute de sens. Elle exprime une fatigue vis-à-vis du caractère « réactif » des actions d’A² et ne parvient pas à voir leur utilité à long terme (Jeanne, TLE-180) :

[...] ça me fatiguait un peu [...], ce mode [très réactif] d’A². J’ai quand même besoin pour trouver une énergie, aussi de m’inscrire un peu dans du long terme, [...] ce qui est fatigant aussi, c’est que du coup on n’obtient rien, c’est un truc où [...] tu fais un peu le buzz parfois, mais tu ne vas jamais jusqu’au bout pour obtenir quelque chose. [...] j’ai eu besoin de voir l’utilité [de ce qu’on faisait], et parfois c’était questionnant

[...] à part faire le buzz dans ta bulle – enfin tu vois – parfois ça dépasse [ta bulle], mais je veux dire [...], il n'y avait pas d'objectif de construire vraiment un autre récit à long terme [...]

L'informatrice s'interroge sur ce que le groupe parvient à « obtenir » à travers ses actions. Elle explique que ses doutes sont une des raisons qui la conduisent à ne pas être une personne porteuse (Jeanne, TLE-181-182) :

Globalement, [...] je ne suis pas une tireuse, aussi parce qu'avec A², je me pose beaucoup de questions sur la pertinence de [...] ce qui est fait, et même la désobéissance civile – parfois – je me pose aussi pas mal de questions [...] sur l'impact que ça a, [...] sur la stratégie, « est-ce que stratégiquement c'est vraiment ça qu'il faut faire ? ».

Les doutes de Jeanne vis-à-vis des moyens d'action utilisés la conduisent à « ne pas [être] une tireuse ». Or, comme nous l'avons vu précédemment (cf. chapitre 7), le fait d'être porteur ou moteur semble être une qualité-clé pour participer et s'investir au sein d'un collectif auto-organisé.

De même, Céline explique qu'elle a vécu des moments où elle remet en question sa participation à A² et où elle s'y engage moins (Céline, TLE-347) :

[...] les moments où je remettais le plus en question et ce qui a fait que j'ai pu moins m'engager dans A², c'était que [...] j'ai eu besoin d'avoir un horizon social à atteindre. [...] ADES [...] n'organise pas ses membres dans le sens où elle ne leur donne pas de direction sociale. Et du coup, elle peut faire coexister des gens qui ont des visions politiques relativement différentes [...] sur ce qu'il faut atteindre, en complète opposition évidemment avec ce qui se passe ici, mais je veux dire entre un socialiste et un anarchiste, tu vois, tu peux être en opposition avec ce qui se passe avec Francken ou avec le TTIP, il y a différents trucs. [...] et moi c'était une [des] raison[s] pour lesquelles j'ai besoin d'autre chose, mais je ne l'ai pas trouvée encore...

L'informatrice a besoin de s'engager au sein d'un groupe avec lequel elle partage un « horizon social », une « direction sociale », une « vision politique » explicite à atteindre. De façon parallèle à Jeanne – qui exprimait de la fatigue – Céline éprouve de la frustration vis-à-vis du manque de « direction politique globale » et du manque « de stratégie » du collectif (Céline, TLE-347-348) :

[...] ce qui me frustrait au bout d'un moment, c'est de ne pas avoir de direction politique globale, et pas de stratégie – parce que quand tu n'as pas de direction, tu n'as pas de stratégie. Et nous, notre stratégie, c'est de venir en renfort à certaines luttes – et c'est super, je pense c'est utile. C'est juste que moi j'avais besoin d'un truc plus global où on a une direction et on sait où ça va et on peut s'évaluer face à ça. [...] l'évaluation, elle se fait avec une ligne directrice de base. [...] enfin, je ne dis pas qu'il « faut », mais en tout cas, moi, c'est le besoin que j'ai ressenti à un moment [...]

[...] en fait, ce n'est pas spécialement que j'ai besoin d'être structurée, mais je pense aussi que d'un point de vue politique, c'est plus efficace. [...] D'avoir une ligne vers laquelle tu avances, et puis tu as une diversité tactique pour y arriver, à la fois le plaidoyer politique, ça peut être les élections ou des trucs comme ça. Tandis qu'ADES, c'est toujours un peu la même tactique, tu vois, c'est la désobéissance civile. [...]

L'informatrice pense que l'absence d'une ligne directrice collective empêche de développer une stratégie pour « avancer » de façon « efficace » dans cette direction, et permettre de « s'évaluer » en rapport à cette ligne. Son témoignage contraste avec celui de Victor, qui soulignait justement le caractère activiste du collectif – d'engagement par l'action – différent d'un caractère militant, car les membres ne « prône[nt] » pas « un discours et une ligne politique forte ». Dans cette lignée, nous évoquions précédemment la « force » du réseau (cf. chapitre 7, 4.2). Céline reconnaît les atouts de ce positionnement par l'action plutôt que par une ligne politique forte : « ne pas avoir une orientation politique de base [...], ça permet plein de choses, ça permet qu'on puisse avoir une diversité d'opinion, c'est super » (Céline, TLE-348). Néanmoins, l'absence de direction politique globale semble miner son engagement à long terme.

Un dernier point sensible abordé par Céline relève des limites de l'auto-formation (Céline, TLE-348) :

[...] on se formait, on apprenait ensemble, on avait quelques certitudes – genre celle qu'il faut venir renforcer certaines luttes, etc., et puis sur les luttes qu'on voulait renforcer – mais on n'avait pas une orientation politique qu'on construisait concrètement. [...] [Avoir une ligne directrice], ça permet que les gens te forment politiquement. Or, avec ADES, on s'auto-formait. [...] c'est super sympa, mais moi j'ai senti une limite à ça, à un moment aussi. [...] je pense qu'il y a toute une tradition militante, du coup, à laquelle on n'avait peut-être pas accès.

Selon l'informatrice, les membres d'A² s'accordent sur des moyens d'action (« il faut venir renforcer certaines luttes », c'est-à-dire le comment) et sur des objectifs (« les luttes qu'on voulait renforcer »), mais l'absence d'une ligne directrice les empêche de « form[er] politiquement » les membres à « toute une tradition militante » qui leur préexiste.

Nous le comprenons, Jeanne et Céline doutent de différents aspects du groupe civique. Elles ressentent de la fatigue et la frustration qui les conduisent à ne pas être porteuses et à moins s'investir au sein d'A². Leurs expériences semblent relever d'un doute « de sens », en suivant la distinction posée par Victor, car il entrave leur implication au sein du Réseau ADES. Ces questions peuvent également être le vecteur d'un doute « productif », « réflexif », permettant aux membres d'améliorer le réseau et les actions qui y sont réalisées.

Les doutes exprimés par Jeanne et Céline ne touchent pas uniquement ces deux informatrices, ils traversent plus largement le groupe A² – mais aussi le Réseau ADES étant donné la position symbolique d'A² au sein du collectif (cf. chapitre 7, 2.3.1). Jeanne note que les membres d'A² se questionnent sur diverses dimensions (Jeanne, TLE-179) :

[...] les questions stratégiques nous ont beaucoup occupés l'année dernière à A², parce qu'on était paumés [...] dans ce qu'on voulait faire, [...] quelle était notre place dans [...] le mouvement social, comment est-ce qu'on devait lutter... On avait l'impression d'avoir été fort dominants justement les dernières années [...]

Nous identifions différentes dimensions entremêlées à propos desquelles les membres s'interrogent et doutent (ou – à l'opposé – qui les satisfont) : la stratégie, l'objectif, l'évaluation du résultat (à court et à plus long terme), l'identité et la structure du collectif, etc. Passons en revue ces différentes dimensions et leurs interactions.

5.2. Se remettre en question : entre stratégie, objectif et évaluation du résultat

D'abord, les membres d'A² s'interrogent sur leur stratégie. Actuellement, ils sont réactifs à des sujets de l'agenda politico-médiatique, ils veulent renforcer des luttes, notamment en cherchant à faire le buzz sur les réseaux socionumériques, mais « est-ce que stratégiquement c'est vraiment ça qu'il faut faire ? » (Jeanne, TLE-182), « comment est-ce qu'on change le monde, [...] est-ce que l'action directe comme on fait – médiatique, faire le buzz – est-ce que c'est vraiment ça qu'il faut faire ? » (Hélène, TLE-107). Jeanne note l'existence d'une tension au sujet de ce mode d'action réactif qui vise le buzz : « [...] ça a toujours été un peu une tension [...] dans les réseaux d'activistes de savoir si c'était une fin en soi ou non de faire le buzz médiatique » (Jeanne, TLE-184). En d'autres termes, créer le buzz médiatique est-il seulement une stratégie ou également l'objectif de l'action ?

Par exemple, Tom note que ces buzz sont agréables, mais qu'il ne s'agit pas de la finalité de leurs actions : « quand la publication a plein de likes et plein de partages, [...] c'est chouette personnellement, [...] c'est cool », mais « au-delà » de cette dimension personnelle, il voit cela comme un « indicateur » (Tom, TLE-217). Il développe :

[...] c'est peut-être un des indicateurs qu'on est en phase avec le collectif ou [...] plus largement [avec] les gens qui suivent ce qu'on fait [...], c'est souvent aussi qu'on a réussi à saisir un peu la dynamique collective ou ce qui vivait chez les gens ou de poser les mots sur ce que plein de gens ressentent.

Cependant, l'informateur ne considère « pas spécialement que ça [l]'équilibre dans [s]on engagement ». Il poursuit (Tom, TLE-217) :

[...] même si j'utilise [...] principalement Facebook, [...] je ne fais pas partie de ceux qui considèrent que c'est devenu le champ de bataille principal ou que c'est là que va [se] jouer une grande partie des actions. [...] ce qui va plus me nourrir, c'est [...] qu'on arrive à créer des dynamiques collectives sur le terrain ou quand les gens répondent présents massivement pour les actions ; c'est plus ça qui va [...] me nourrir ou m'apporter une grande satisfaction, que le travail qu'on peut faire sur les réseaux sociaux. Même si c'est un « plus », et souvent ben ça permet de renforcer ce qu'on peut faire sur le terrain, je dirais que ce n'est pas le point de départ.

Pour Tom, la quantité de réactions médiatiques reçues (likes et partages) indique si la publication est en phase avec le collectif ou une audience plus large, ou s'ils ont réussi à mettre des mots sur le vécu et le ressenti de ces personnes. Ces réactions médiatiques permettent donc de réaliser une forme d'évaluation – à court terme – de l'efficacité de la stratégie, sans fixer une « ligne politique » au collectif à plus long terme, comme le suggérait Céline (cf. supra, TLE-347-348). Néanmoins, ce succès médiatique n'est pas le point de départ de l'engagement de Tom ; il ne fait « pas partie de ceux qui considèrent que c'est devenu le champ de bataille principal ». Cette tournure de phrase rappelle la tension, révélée par Jeanne, entre ceux qui considèrent le buzz médiatique comme la finalité d'une action et ceux qui le voient seulement comme une stratégie et visent d'autres fins (cf. supra, TLE-184). Tom se situe du côté de ceux qui voient le buzz médiatique comme une stratégie et non comme une finalité : ce qui le nourrit et lui apporte de la satisfaction est de créer des dynamiques collectives ou de voir les gens venir en masse pour une action. À côté d'une discussion sur les moyens d'action, les témoignages de Jeanne et Tom mettent en lumière une autre dimension discutée, à savoir l'objectif ou la finalité des actions (p. ex., créer un buzz médiatique, créer des dynamiques collectives, parvenir à rassembler de nombreuses personnes pour une cause).

La posture de Jeanne est un peu différente de celle de Tom, puisqu'elle pense que les mouvements de gauche devraient davantage « s'emparer » des questions médiatiques (Jeanne, TLE-184-185) :

[...] c'était aussi questionner [...] « dans quel média est-ce qu'on va ? », « est-ce qu'on va dans les médias alternatifs ou juste dans les médias mainstream ? », « quel public on veut toucher ? » [...] j'ai l'impression que c'est une question [dont] justement la gauche ne s'est pas assez emparée, celle des réseaux sociaux et de l'impact que ça peut avoir, [...] tu vois, par exemple, quand je vois des initiatives comme « Tout va bien », ben je trouve [qu'] on devrait faire ça en cinq fois plus [...] c'est un truc qui pose souvent question à la gauche de voir « est-ce qu'on va vraiment passer par Facebook ou non ? », « est-ce qu'on veut vraiment faire des actions juste pour que ça aille dans les médias ? ». [...] je n'ai pas vraiment de réponse là-dessus, mais bon, j'ai l'impression qu'on devrait quand même [...] plus s'emparer de cette question.

L'informatrice valorise le média alternatif « Tout va bien », fondé par des personnes proches du Réseau ADES, car ce média s'empare de la question « des réseaux sociaux et de [leur] impact ». Pour Jeanne, « créer du récit alternatif massivement sur les réseaux sociaux » est plus accessible que de faire de la désobéissance civile. Selon elle, la désobéissance civile est « un bon moyen pour arriver dans l'espace public », mais elle « trouve parfois que l'image qu'on renvoie [n'] est pas très accessible » et elle se demande « qui elle convainc [...], à part les convaincus » (Jeanne, TLE-182). Elle s'interroge donc sur la capacité de ce moyen d'action à produire des résultats. Néanmoins, elle note la pertinence de ce mode d'action lorsque « ce n'est pas un *one shot* [et que] ça s'insère dans des campagnes où il y a du plaidoyer [...], des mobilisations de masse, et [où] c'est une manière de retaper sur le clou, de visibiliser un enjeu » (Jeanne, TLE-182). Jeanne voit donc dans la création massive d'un récit alternatif aux récits

dominants une stratégie qui pourrait être adoptée par le Réseau ADES, et doute de l'efficacité de la désobéissance civile lorsqu'elle est utilisée de façon isolée et non intégrée à des campagnes plus larges.

De son côté, Victor parle de « Tout va bien » de façon plus détaillée, et note que ce média propose « une manière alternative d'approcher [...] l'actualité et le journalisme de fond », avec « une vraie déontologie », et qu'il répond à un « enjeu de mettre à l'agenda certaines questions », c'est-à-dire « [d'] aller chercher d'autres questions qui, à l'heure actuelle, ne sont pas *mainstream* [et] d'autres dynamiques politiques [qui] ne font pas encore partie des choses qui – dans une société comme la nôtre – paraissent comme devenant des enjeux déterminants » (Victor, TLE-313). L'informateur rapproche ce média d'autres initiatives liées au Réseau ADES, comme la « BeesCoop », c'est-à-dire des initiatives qui sont « devenu[es] des choses qui existent à part entière et qui existent en dehors du réseau » (Victor, TLE-315). Concernant la « BeesCoop », il explique que ce projet a été mis sur pied en réaction à une insatisfaction, à savoir « ah putain, les supermarchés et la grande distribution, c'est de la grosse merde », et – plutôt que de se résigner – ces personnes se sont dit : « en fait, on pourrait faire mieux, on pourrait faire notre supermarché alternatif, collaboratif [etc.] » (Victor, TLE-315). Aux yeux de l'informateur, « Tout va bien » a été créé en suivant la même dynamique, partant d'une insatisfaction relative à l'offre médiatique, ils proposent une offre alternative en laquelle ils croient. Victor rattache cela à une stratégie plus large qu'il attribue au réseau, celle de l'engagement par l'action : « [...] ce n'est pas que de la critique et ce n'est pas que des trucs qui volent un peu dans les airs. [...] on met les mains dans le cambouis [...] de manière collective, et [...] on fait de nouvelles choses » (Victor, TLE-315) ; « on ne reste pas juste [à] quinze à être très contents de détester la société [...], le Réseau ADES, il y a quand même cette logique d'essayer de faire un effet » (Victor, TLE-314-315). Victor voit donc « Tout va bien » comme « un peu la réponse du réseau à cette question-là », à savoir la problématique du traitement de l'actualité par les médias dominants (Victor, TLE-313), ce qui rappelle la relation particulière des membres du Réseau ADES avec ces médias (cf. supra, 2.5).

Dans une quatrième perspective, François s'accorde avec Jeanne et reconnaît « qu'il y a un gros enjeu de communication, [...] la communication en tant que telle comme outil de lutte ». Cet enjeu le « questionne beaucoup » (François TLE-161). Il mentionne également « Tout va bien » et développe (François, TLE-161-163) :

[c'] est un producteur de contenu, [qui] utilise [la communication comme] contre-propagande par rapport aux images politiques véhiculées par les médias dominants, et qui vise à faire infuser des idées nouvelles qui sont gauchistes, progressistes, ou vues comme telles au sein de la société civile.

[...] c'est un de mes points d'achoppement avec les gens du réseau. Je défends assez fort ta position [c'est-à-dire rendre le citoyen capable de s'émanciper, de comprendre, de déconstruire des messages et de développer une vision complexe des situations], mais en fait beaucoup de gens disent « mais on n'a pas le temps ». Donc, sous prétexte d'urgence, on met ça à la trappe et on fait une com' bien léchée, DataGueule, qui

renvoient des chiffres [...]. Et on est scandalisé quand les autres font pareil en face. [...] ma plus grosse question par rapport à ça, c'est l'énergie qu'on met là-dedans, alors que c'est de l'énergie qu'on pourrait mettre ailleurs. [...] souvent, ça me laisse un peu perplexe la quantité d'énergie qu'on peut mettre dans la com externe.

L'informateur souligne que ces questions de stratégie médiatique sont des « points d'achoppement » entre membres du Réseau ADES, c'est-à-dire des difficultés ou des obstacles auxquels ils se heurtent. Il exprime sa perplexité quant à « la quantité d'énergie » consacrée à produire de la communication externe, et estime qu'ils pourraient mettre cette énergie « ailleurs ». Les membres doutent ou sont satisfaits des stratégies utilisées, des objectifs de l'action, et de l'alignement entre les deux (qui recèle une forme d'évaluation, en termes d'efficacité, de pertinence, de résultats obtenus, etc.). Leurs différences de ressenti les amènent à discuter, à remettre en question leurs stratégies et leurs objectifs, et de les modifier dans le but d'accroître leurs effets, leurs résultats (ou du moins la perception qu'ils en ont).

5.3. Remettre en question l'identité et la structure du collectif pour chercher à s'inscrire dans le long terme

Ces questionnements sur la stratégie amènent les membres du Réseau ADES à s'interroger sur leur identité, car – comme le note Hélène – « notre identité collective, c'est plutôt notre manière d'agir, tant l'action directe que notre manière de fonctionner en interne » (Hélène, TLE-106). Comme l'expliquait Victor (cf. supra), le Réseau ADES est un collectif d'activistes qui fonctionne suivant une « logique [...] de mise en action » (Victor, TLE-328). Or, en remettant en question leur stratégie réactive, les membres d'A² remettent en question leur identité. Cette remise en question dépasse le groupe A² et concerne plus largement le Réseau ADES, comme l'explique François (TLE-166) :

[...] j'ai lu [...] un bouquin de bell hooks, qui est une féministe afro-américaine, qui critique les modes d'organisations – justement – où on a séparé la pensée de l'action, en disant que c'est un truc très masculin de faire ça, très viriliste, et qu'en fait ça n'a pas de sens. On pense toujours en agissant et on agit toujours en pensant, et séparer les deux, c'est bête. Et depuis que j'ai entendu ça, je me suis dit « hum, on a vraiment fait ça à ADES, sans réfléchir... Peut-être qu'un jour, il faudrait re-réfléchir à penser et à agir en même temps ».

François s'interroge sur la structuration du réseau, et sur la séparation qui y est faite entre « la pensée [et] l'action ». Comme expliqué précédemment (cf. supra, 1), le Réseau ADES se structure autour de moyens d'action. Marie lie l'absence de projets sur le long terme au croisement d'une stratégie centrée sur la réaction et de l'organisation non-thématique du collectif : « [...] notre force c'était cette réactivité très forte, mais on n'avait pas beaucoup de choses sur le long terme et probablement [...] aussi parce qu'on ne s'organisait pas par thématiques » (Marie, TLE-209). De son côté, Hélène explique que cette réactivité conduit les membres du groupe A² à définir des messages politiques pour chaque action, mais que l'enchaînement de ces actions ne les conduit pas à développer une « vision politique vraiment

commune » qui conférerait au groupe une « identité collective extérieure » (Hélène, TLE-106-107) :

[...] on n'a pas d'identité collective extérieure, non. Si, on a souvent des débats sur « c'est quoi le message politique qu'on veut amener à l'action », [...] ça se décide en réunion [...] mais par contre c'est justement – je pense – une des limites à laquelle on arrive du groupe, c'est de se dire « [...] on fait des actions, des actions, des actions, et puis quoi, où est-ce qu'on va ? », et en fait on se rend justement compte [qu'on] n'a pas de vision politique vraiment commune – si ce n'est être anti-capitaliste, qu'est-ce que ça veut dire en fait ? – et [...] qu'on a envie [...] de plus travailler là-dessus maintenant. [...] tant [sur] des questions stratégiques [...] qui remet[tent] un peu en question notre mode d'action, que sur la vision politique [...], « c'est quoi qu'on critique ? », « contre qui on se bat ? », « pourquoi est-ce qu'on se bat ? ».

Ces témoignages mettent donc en exergue des discussions situées à l'interface de la stratégie (réactivité), de l'identité du réseau et de sa structuration (autour de moyens d'action ou de thématiques), du développement d'une vision politique commune (que nous rapprochons de l'objectif ou de la finalité des actions), associées à une dimension temporelle à plus long terme. Jeanne mobilise trois de ces aspects – stratégie réactive, organisation thématique et dimension temporelle – et les lie à la question de l'épuisement (Jeanne, TLE-179) :

[...] le fait qu'on est très dans la réaction, [...] c'est un truc qui épuisait aussi le groupe A², c'est-à-dire qu'on faisait beaucoup d'actions one shot, sans se spécialiser dans un domaine en particulier, et qu'on devait un peu switcher d'un sujet à l'autre.

L'informatrice remarque qu'à long terme, il est fatigant – épuisant – de participer à des actions isolées (« one shot ») et de ne pas se spécialiser dans un domaine (c'est-à-dire de changer de sujets). Jeanne se questionne sur les stratégies adoptées par le groupe action, et envisage – en creux – des alternatives potentielles : réaliser des campagnes intégrées, à plus long terme, centrées sur un domaine particulier. Cependant, comme nous le notions précédemment, bien que les discussions profondes entre membres soient indispensables aux collectifs auto-organisés, celles-ci sont énergivores pour les membres. C'est également ce que constate Jeanne lorsqu'elle compare les actions réactives à l'actualité à celles relevant d'un agenda propre au collectif et fixé par lui (Jeanne, TLE-179-180) :

Jeanne : [...] on est [...] très réactif à l'actualité, et ça c'est un modus operandi qui [...] est facile parce qu'en fait voilà, il y a une actualité, boum, ça te donne de l'adrénaline pour te bouger, on fait une action, boum, boum, boum. [...] à la fois – je trouve – c'est un peu stressant, à la fois c'est facile aussi [...] parce que tu n'as pas justement... Là, avec ce groupe stratégie, on est en train de se poser la question plus de « qu'est-ce qu'il faut faire ? ». Et en fait, quand tu es face à cette question, c'est hyper complexe, tu pars dans plein de débats théoriques et pratiques [et] en fait, parfois, c'est plus facile aussi de juste être dans la réaction. [...] maintenant [...] qu'on essaie de se mettre des objectifs plus de long terme, [je vois] comme c'est

difficile [...] de trouver les bons objectifs et de se mettre en mouvement aussi en faisant le chemin inverse [...].

Lara : Et de se fixer son propre agenda aussi, plutôt que d'être dans la réaction, ça demande beaucoup de discussions et c'est difficile de se mettre d'accord ?

Jeanne : Oui c'est ça, c'est plus difficile.

L'informatrice met ici le doigt sur un paradoxe : d'une part, la réaction est un mode d'action facile qui donne de l'énergie à court terme, mais ne permet pas de se sentir progresser, ce qui est fatigant à long terme ; d'autre part, fixer un agenda collectif avec des objectifs à long terme est difficile à initier, car il faut se mettre d'accord, ce qui prend de l'énergie, mais permettrait à long terme de se sentir progresser. Le tableau est donc contrasté – en termes d'énergie – pour ces deux stratégies.

Ce paradoxe – entre des besoins à court et à long termes – est également présent dans l'entretien de Céline. Précédemment, nous avons vu que l'informatrice exprimait son besoin d'une ligne directrice collective permettant de développer une stratégie pour avancer efficacement dans une direction et évaluer les résultats obtenus vis-à-vis de cette ligne (cf. supra, 5.1). Or, Céline note également que ce n'est pas la présence d'« un objectif concret » qui la motive à s'engager sur une problématique : « c'est plutôt vraiment le degré d'injustice qui me mobilisait » (Céline, TLE-336). Elle donne un exemple : « on est allé occuper des mines de charbon, on ne pensait pas qu'elles allaient finir quoi, enfin en tout cas directement » (Céline, TLE-336). Ce faisant, elle rappelle que l'importance des émotions et des convictions dans le choix des actions (cf. supra, 2.2.1), à côté de l'existence d'un objectif concret. L'informatrice oscille une nouvelle fois en faveur d'objectifs concrets lorsqu'elle note : « [...] s'il y a un objectif concret [...] peut être que ça aide à mobiliser parce que oui, effectivement, tu te rends compte que tu peux l'atteindre. [...] il y a un aspect plus mobilisateur [...] » (Céline, TLE-336). À nos yeux, ces extraits mettent en exergue l'existence de deux dynamiques d'engagement distinctes. Une dynamique à court terme, qui serait nourrie d'une forme d'effervescence, d'émotions, de convictions piquées au vif par une actualité qui apparaît injuste ; et une dynamique à plus long terme, qui demande une forme d'évaluation, de preuve des effets et des résultats obtenus grâce aux actions entreprises, permettant de maintenir ses efforts et son investissement dans la durée.

Concernant les discussions collectives, François pose le même constat que Jeanne : « c'est difficile de se mettre d'accord sur un pôle de valeurs » (François, TLE-152). Il revient sur les atouts d'un positionnement « relativement flou » et « suffisamment ouvert » (François, TLE-152) :

[...] on a toujours profité d'être relativement flou sur les pôles de valeurs, ce qui permet de rassembler les énergies avec un peu ce slogan de « les paroles nous opposent, les actes nous rassemblent ». Si tu as de l'énergie et que tu veux faire des choses, en fait, on peut trouver un terrain d'entente. Si tu veux [...] proposer des animations, ben OK, cool. Si tu trouves que l'effondrement c'est un sujet particulièrement [intéressant] pour le moment... Et puis peut-être que dans la

rencontre, au fur et à mesure du temps, je trouverai que l'effondrement c'est plus intéressant, et toi tu te diras qu'au fond parler de l'effondrement c'est bien, mais que si on ne questionne pas le système capitaliste qui provoque l'effondrement, en fait, on rate quelque chose. Je crois que c'est un peu ça l'enjeu, c'est d'arriver à [...] être suffisamment ouvert [...] pour se faire se rencontrer des gens qui ont des fronts différents mais dans un combat qui est quand même relativement le même.

L'informateur souligne que ce positionnement « relativement flou sur les pôles de valeurs » et « suffisamment ouvert » permet de « rassembler les énergies » autour des « actes », de « se faire rencontrer des gens » autour de combats similaires et de « trouver un terrain d'entente ». Cette analyse rappelle celle de Victor, concernant la nature « activiste » du réseau et sa « logique [...] de mise en action » (cf. supra, 5.1). Le témoignage de François rappelle également que cette logique d'ouverture permet de mettre en relation des personnes porteuses de thèmes divers, que certains membres soient happés par les thèmes portés par d'autres, ou que ces thèmes infusent à plus long terme dans le groupe (cf. supra, 2.2.2). Comme nous le notions précédemment, ces logiques font la « force » du réseau (cf. chapitre 7, 4.2).

La structuration autour de moyens d'action permet alors aux membres – en-dehors des thématiques – de développer une certaine expertise relative à ces moyens d'action. Les membres d'A² sont « rodés » dans l'organisation d'actions directes non-violentes : « ça fait quand même longtemps qu'on fait des actions ensemble et donc, [...] maintenant, ça va super vite d'organiser une action, parce qu'on est un peu rodé, [...] on sait comment on va s'organiser » (Hélène, TLE-106). Ces compétences spécifiques reconnues à l'extérieur du groupe action, par exemple, par Marie qui remarque : « je serais vraiment incapable d'en organiser une, alors que le groupe action il gère ça hyper bien, ils savent à quoi il faut faire attention, etc., des compétences que j'ai pas du tout » (Marie, TLE-209). De façon similaire, les membres du groupe animation développent également des compétences spécifiques : « Même chose, je crois qu'il y a des choses du groupe ANIM que nous, on gère complètement, et qui seraient inconnues au groupe action » (Marie, TLE-209). La structuration du Réseau ADES autour des moyens d'action permet aux membres de chaque groupe de développer des compétences pratiques spécifiques, et d'éprouver le développement de cette expertise, de se sentir « rôdé » vis-à-vis de ce moyen d'action, de se sentir en capacité (et non « incapable »), c'est-à-dire capable de gérer « hyper bien » ou « complètement » cette stratégie.

Le développement de cette expertise pratique peut s'avérer utiles aux autres groupes du réseau, et conduit d'autres – individus ou collectifs – à s'adresser aux membres d'un groupe particulier pour leur expertise. Comme le note Benjamin : « c'est plus récemment, [maintenant] que le groupe est plus consolidé, qu'on vient nous parler de certains sujets ou qu'on vient nous chercher pour animer des ateliers » (Benjamin, TLE-23). Par exemple, comme nous l'évoquions précédemment (cf. supra, 2.3), le groupe action sollicite le groupe animation afin que les membres d'ANIM aident les membres d'A² à organiser une formation politique (Marie, TLE-189-190) :

[...] on a organisé l'année passée une formation politique, et ça c'est le groupe action qui est venu vers le groupe [animation] [...] le groupe action qui se disait : « ben en fait, on se rend compte qu'on a besoin de plus de contenu théorique pour alimenter nos réflexions, nourrir nos actions etc., et se former intellectuellement ; est-ce que le groupe ANIM veut bien réfléchir avec nous sur une formule à mettre en place là-dessus ? ».

Marie poursuit son explication en reliant cette demande de formation politique à une prise de conscience du groupe action de son besoin de définir une « vision » dans laquelle s'inscrire à plus long terme et des stratégies pour y arriver (Marie, TLE-209) :

[...] ce truc de formation politique qui a été organisé, c'était déjà un peu révélateur de ça, où le groupe action se rendait compte qu'ils étaient très fort dans l'action, bam, bam, bam, on a une capacité de réaction extrêmement forte au réseau ADES. En fonction de l'actualité, très, très rapidement on peut mettre quelque chose en place. Mais c'est vrai que sur de la stratégie long terme du coup c'était, voilà [...]. Et je crois que cette formation politique traduisait déjà un peu ça, ce groupe action qui se dit « OK, on se rend compte que là on est doués mais on manque de remettre [...] les cases en place sur [...] la vision de "dans quoi on s'inscrit comme grille de société qu'on a envie de voir apparaître ?", ou sur "des fils sur lesquels on a envie de tirer quand on fait nos actions", et donc on va organiser une formation politique », je crois que c'était assez révélateur de ça déjà.

L'informatrice souligne les questionnements des membres d'A² et leur volonté d'établir une stratégie à plus long terme, cohérente avec un horizon social à atteindre. Hélène explique l'idée initiale, qui était de « questionne[r] un peu notre vision politique [,] où chacun apporte un livre, un auteur, une autrice qui l'a profondément marqué [...] pour aussi plus définir après avec A², "mais en fait nous, où est-ce qu'on veut aller ?" » (Hélène, TLE-108). Les membres d'A² cherchent à mutualiser leurs appuis théoriques et, ce faisant, à construire une vision politique collective, ou du moins à en esquisser les bases.

Du côté du groupe animation, cette formation est l'occasion – pour les membres d'ANIM qui s'y impliquent – de contribuer à « nourrir le réseau ». Cela répond à leur envie de se mettre davantage au service des autres groupes du réseau. Benjamin explique que les membres du groupe animation se demandent parfois « comment est-ce qu'on pourrait plus nourrir le réseau ? » (Benjamin, TLE-25). Il s'exprime d'ailleurs à ce sujet lors d'un week-end d'ADES : « J'avais dit aux gens "ah ben on a fait beaucoup d'activités et on n'a pas beaucoup de monde". Ce n'était pas une frustration, mais je demande "est-ce que c'est pertinent ce qu'on fait pour le réseau ?" » (Benjamin, TLE-14). Cette intervention contribue à ce que des membres d'autres groupes les sollicitent : « [...] les gens ont entendu qu'on pouvait faire des trucs pour eux et, du coup, on a eu plus de sollicitations d'autres groupes » (Benjamin, TLE-14). Les membres du groupe animation cherchent donc à se rendre utile à l'ensemble du Réseau ADES, à proposer des activités pertinentes avec les objectifs des autres groupes, à nourrir leurs réflexions politiques grâce à leurs activités culturelles engagées.

De façon transversale, cette formation politique est donc une façon de mettre à profit l'expertise pratique spécifique à chaque groupe, et de réconcilier la réflexion et l'action, qui sont séparées structurellement au sein du Réseau ADES. Elle vise à pallier le manque de ligne politique du collectif, ainsi que son manque d'orientation vers des objectifs précis ou thématiques, qui permettrait aux membres d'évaluer l'efficacité de leur stratégie – et d'observer une progression – à plus long terme.

Une autre initiative – le GT stratégie – affiche plus explicitement encore cette visée de clarification de la stratégie et des objectifs du réseau. Ce GT (ou chantier) cherche à répondre aux remises en question qui traversent le Réseau ADES. Benjamin explique (TLE-33) :

[...] il y a ce truc de stratégie, où on se dit maintenant qu'on est à 5 ans, 7 ans, 6 ans [depuis la création du réseau], et qu'on commence à avoir beaucoup de gens et une grosse force de frappe, [...] « est-ce qu'on ne ferait pas [bien d'] un peu recanaliser ? », [c'est] une lame de fond qu'il y a pour l'instant. Et là j'imagine que ce serait pour canaliser sur certains thèmes et aussi certains calendriers, mais en gardant l'idée – j'imagine – qu'on veut être assez autonomes chacun de notre côté et que les agendas de chacun sont différents, mais pour avoir plus de force de frappe. On a tous envie dans le réseau d'avoir plus d'impact. Donc du coup, il y a ce côté où on se dit [qu'] on est prêts à commencer un peu à aligner les choses, mais ça c'est une lame de fond présente.

L'informateur explicite une « lame de fond » présente dans le mouvement, où les membres cherchent à développer la « force de frappe » de leurs actions, à « avoir plus d'impact », et postulent que cela passe par le fait de se « (re)canaliser », de s'« aligner » sur « certains thèmes et [...] certains calendriers ». François donne davantage de précisions sur la création du GT stratégie (François, TLE-151) :

[...] le GT stratégie [...] est issu de la dernière assemblée générale qui a eu lieu en mars [2019], où on s'est posé un peu la question de « [...] c'est quoi la stratégie d'ADES à 5 ans ? », « quelles transformations sociales est-ce qu'on voudrait voir dans les 5 prochaines années ? », « comment est-ce qu'on veut se positionner comme "acteur du mouvement social" – avec des gros guillemets [...] – pour les 5 prochaines années ? », plutôt sous forme d'exercice théorique de dire « en fait, qu'est-ce qu'on mettrait en avant comme forme d'organisation et comme forme d'action, stratégiquement, pour obtenir quels changements ? », ce qui nous oblige en fait à dire « quels changements est-ce qu'on veut ? », et à porter une grille de valeurs – que sur les 6-7 ans de création d'ADES, on n'a jamais réussi à faire voter.

L'informateur note que cette volonté de définir les idées portées par le réseau « amène à des questions plus compliquées parce que sont portées au sein du réseau des idées assez plurielles qui ne sont pas toujours forcément d'accord » (François, TLE-151). Il ajoute : « C'est un truc auquel on se confronte souvent et on n'a jamais vraiment réussi à trouver de point de traversée. » (François, TLE-151). Lors de l'assemblée générale, les membres se sont séparés en

groupes de cinq ou six personnes afin d'« essayer de produire » des stratégies pour le réseau (François, TLE-151). L'informateur – qui est chargé avec d'autres de la mise en commun – découvre avec surprise les contributions des différents groupes : « la même chose revenait partout, de manière assez surprenante à mes yeux. [...] C'était la lutte contre toute forme de domination qui était principalement ramenée en avant. » (François, TLE-151-152). La thématique qui ressort de la « première ronde » de réflexion au sujet de la stratégie à adopter au sein du réseau est donc la lutte contre les dominations.

De façon plus générale, François note que ces interrogations s'inscrivent dans une réflexion sur la façon de faire évoluer leur mouvement : « Comment est-ce qu'on grandit ? Ça veut dire quoi grandir ? » (François, TLE-152). Les membres du réseau voudraient favoriser la continuité et le renouvellement générationnel du réseau, et s'interrogent sur le fait de « passer la main et [...] les commandes de ce qu'est le Réseau ADES à des gens plus jeunes », un renouvellement qui « se fait déjà de manière relativement naturelle » (François, TLE-152). De plus, les membres se rendent compte des « limites du réseau affinitaires » (cf. chapitre 7, 4.2) et se demandent comment « essaimer, [c'est-à-dire] avoir d'autres groupes qui nous ressemblent » : « C'est quoi les conditions qui ont permis notre émergence ? Comment est-ce qu'on veut rendre ces conditions possibles pour d'autres groupes ? » (François, TLE-152). Après plusieurs années d'existence – le départ de certains membres fondateurs et l'arrivée de nouveaux membres, plusieurs succès en termes médiatiques et lors d'événements de recrutement – les membres actuels du réseau se préoccupent d'enjeux à plus long terme, y compris la continuation et l'évolution du Réseau ADES.

5.4. Une stratégie particulière : se mettre au service des premier·ère·s concerné·e·s pour lutter contre les dominations

La question de la lutte contre les dominations touche particulièrement le groupe action. Comme nous l'avions vu (cf. supra, 3.1.1), le groupe a co-organisé une action climatique le même jour qu'une action antiraciste, et s'est vu reprocher d'invisibiliser cette action antiraciste. Les membres d'A² réalisent alors que le mouvement climatique est porté par des personnes souvent blanches et assez privilégiées, et s'interrogent sur les luttes qu'ils souhaitent porter dans le futur (Fanny, TLE-55) :

[...] pour le moment on se pose très fort la question de nos privilèges, et le mouvement climat, c'est un mouvement de blancs privilégiés. Et donc on se dit « est-ce qu'on ne mettrait pas notre énergie et notre efficacité au service d'autres luttes "plus dominées" – enfin – "où les dominations sont plus présentes" en tout cas, "où les personnes concernées sont plus représentées" ? ». [...] Et donc [...] sans doute, l'an prochain, [...] les actions qu'on organiserait, ben on va essayer d'aller plus dans une optique de « se mettre au service des premiers concernés ».

L'informatrice nous offre – au passage – quelques précisions sur le vocabulaire propre à la lutte contre les dominations (Fanny, TLE-55) :

« Concerné », c'est [...] une manière de dire « les personnes concernées par la domination ». [...] « Moins concerné » ne veut pas dire que ça ne te concerne pas aussi de t'y impliquer, mais c'est important de laisser la parole aux « premiers concernés ». [...] L'exemple féministe est facile : un groupe d'hommes qui se battraient pour les femmes sans premières concernées aurait d'office des biais, ça veut dire que c'est eux qui prendraient la parole dans les médias, enfin tu vois, tout un truc de « tu reproduis une domination, si tu ne laisses pas la place aux premiers concernés dans la lutte qui les concernent ».

Les membres d'A² souhaiteraient davantage mettre leur « énergie » et leur « efficacité » au service « d'autres luttes [...] où les dominations sont plus présentes », au service des personnes « concernées » par ces dominations. Cet engagement explicite pour les personnes concernées vise à résoudre le paradoxe dans lequel leur stratégie actuelle les enferme. Fanny développe : « notre force, pour le moment, c'est de surfer et de remettre un coup sur des trucs qui sont déjà un peu médiatiques » ; cependant, « si tu es dans la réaction, c'est les thèmes dominants [...] qui vont ressortir », c'est-à-dire des thèmes « avec des accès privilégiés à la visibilité [médiatique] » (Fanny, TLE-72). Jeanne formule également cette idée : « si tu suis beaucoup l'actualité, en fait, les questions antiracistes, [anti-]fascistes, etc., elles viennent peut-être moins, et encore [...] » (Jeanne, TLE-179). De ce fait, le « modus operandi » « très réactif à l'actualité » du groupe action « a aussi été très questionné » (Jeanne, TLE-179). Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre dédié à la description du Réseau ADES (cf. chapitre 5), suite au chantier stratégie, le collectif a été restructuré autour de fronts (c'est-à-dire de groupes thématiques), visant à favoriser la construction de stratégies à plus long terme, alliant la réflexion et l'action, sur des thématiques bien définies (et choisies collectivement lors de l'AG).

De façon plus transversale, comme nous le mentionnions à la fin de la section précédente (cf. supra, 5.3), cette logique de lutte contre les dominations s'étend à l'ensemble du Réseau ADES. Victor développe (TLE-307-308) :

[...] je crois que la plus grande logique du réseau c'était [de] combattre les logiques de domination, quelles qu'elles soient, et pouvoir avoir une conscience de ces logiques de domination la plus grande possible. Et là je renvoie ce que je disais juste avant sur l'antispécisme et le décolonial[isme]. [...] moi, il y a eu cette prise de conscience à un moment que [...] je ne pouvais pas ne pas voir cette question, notamment décoloniale. Et c'est bien sympa de dire « mais non, oui, je suis antiraciste et je pense à tout ça », mais si, dans les faits, tu ne peux pas te rendre compte des constructions racistes ou colonialistes qui sont devenues systémiques et qui font partie en fait de grandes dynamiques sociétales, même si toi tu as [...] tous les beaux principes et les belles valeurs, mais en fait, c'est aussi te rendre compte « ah ouais, mais là-dessus, j'ai pu merder [...] ».

Nous le comprenons, la lutte contre les logiques de domination est un thème porté plus transversalement dans le réseau, et qui s'actualise à travers les réflexions qui y sont amorcées, par exemple, relatives à l'antispécisme, au décolonialisme, au féminisme. C'est dans ce

contexte que les membres prennent conscience du caractère « systémique » de ces logiques de domination. Ces logiques sont de « grandes dynamiques sociétales » face auxquelles il ne s'agit pas uniquement de développer de « beaux principes et [de] belles valeurs », mais face auxquelles il faut agir, en commençant par reconnaître ses propres erreurs.

5.5. S'amuser et se réjouir

Tant au sein d'A² que d'ANIM, ainsi qu'à l'échelle du Réseau ADES, les membres consacrent du temps à discuter de leurs événements passés et à envisager l'avenir. Ils se remettent en question leurs stratégies et leurs objectifs, la structuration du collectif et son identité, et tentent de produire davantage d'effets, d'obtenir plus de résultats. À côté des discussions visant l'évaluation des événements organisés et de potentielles améliorations à petite ou à grande échelle, d'autres aspects doivent être mis en exergue : le fait de se réjouir des résultats obtenus (qu'ils soient de petite ou de grande envergure) et celui de s'amuser ensemble (c'est-à-dire de tisser des liens affinitaires au sein du réseau).

Il est intéressant de voir que – à côté des dimensions réflexives relatives à l'organisation de leurs événements – les membres soulignent des aspects liés à l'amusement, voire à la détente (cf. supra, 5). S'amuser et tisser des liens semblent motiver leur investissement, et rappellent la notion de « prendre part », théorisée par Zask (2011), qui correspond au « plaisir pris à la compagnie d'autrui [qui] se révèle un facteur d'association puissant et joue un rôle irremplaçable » (Zask, 2011, p. 12). Cela coïncide avec le témoignage de Marie, qui note qu'au fur et à mesure de son intégration au sein du Réseau ADES, les moments de travail et les réunions se sont prolongés par des moments ressourçants (Marie, TLE-193) :

[...] je suis arrivée dans ce réseau, je ne connaissais personne. C'est des gens avec qui j'avais des réunions, j'organisais des choses, mais donc ce n'était pas nécessairement des amis. Et ici, avec le temps qui passe, j'ai plusieurs personnes dans ce réseau qui sont vraiment devenues des bons amis. Et donc la réunion peut se poursuivre en « et maintenant on boit une bière ensemble », ou « on va faire un tour », ou « on se pose quelque part et on rigole ». Et donc il y a aussi ce truc de « ces moments de militantisme peuvent se transformer – après – en moments ressourçants, ou peuvent comporter les deux » ; ce que – peut-être – je n'avais pas au début où [...] ADES c'était [...] des réunions, [...] planifier des trucs, [...] répondre à des mails ; où, là [maintenant], j'ai peut-être plus la dimension « amicale », « détente », petit à petit.

Comme nous le notions dans le chapitre précédent, le Réseau ADES apparaît comme une bande de potes (cf. chapitre 7). Or, Marie remarque que cette dimension affinitaire, « amicale », de l'engagement – qui se développe au fil de son intégration au collectif – permet d'alléger ou de contrebalancer des « moments de militantisme » plus énergivores, ou plus simplement motive leur poursuite, malgré les challenges. Hélène fait un constat proche, en soulignant qu'être au dans A², ce n'est pas uniquement une « manière de fonctionner en interne » et « des actions [organisées] ensemble » : « je pense qu'on a aussi vécu plein de chouettes moments ensemble et des moments qui solidarisent fort le groupe et donc ça, ça fait qu'on est, voilà on est aussi des bons copains, ça c'est clair » (Hélène, TLE-106). Céline parle quant à elle de son

« attachement » au Réseau ADES, parce que ce sont « les copains avec qui [elle a] commencé à être politisée » (Céline, TLE-347). Nous le comprenons, une dimension affinitaire forte traverse le Réseau ADES, et crée de l'attachement, de la solidarité entre ses membres, car ils vivent ensemble de « chouettes moments », qui sont aussi « des moments ressourçants ». Le Réseau ADES valorise d'ailleurs l'idée d'*allegria militante* : « c'est tout le concept de l'*allegria militante*, qu'on allait faire ça [s'engager pour changer la société] en faisant la fête, aussi en mettant de la fête dans la politique » (Céline, TLE-345). La dimension festive – et de célébration – a donc une place particulière et importante dans l'organisation du réseau.

Concernant l'idée de célébration, Victor note que le réseau est dans une « posture modeste », une « logique du mineur » : « le réseau, c'est aussi beaucoup une logique du mineur, des toutes petites choses et tout, mais c'est déjà se réjouir de ça » (Victor, TLE-328). Les membres cherchent à se réjouir des petites avancées, des petites réussites, tout autant que des grandes (Victor, TLE-328) :

[...] dans le groupe porteur, on se disait justement « on ne se réjouit peut-être pas assez » [...] je me souviens des fois, il y en avait un-une qui amenait une bouteille de mousseux en disant « ouais, on va fêter ça » et c'était tout con, mais [...] quand tu commences à fêter les petites choses, mais c'est génial, parce que tu fais baisser le niveau d'attente – mais ce n'est même pas tant de baisser le niveau d'attente, c'est arrêter avec cette logique de la révolution – tu vois – du méga gros truc. Et donc ce n'était pas que « OK, on sera content de nous si on fait une méga action qui mobilise 50.000 [personnes], si on fait la manif dont les journaux vont parler ». On atteint ça, c'est génial, et de fait on sortira le champagne. Mais, on ne fait pas ça, et bien c'est pas grave.

Se réjouir des petites avancées permet de sortir d'une « logique de la révolution », où seules les grandes avancées sont célébrées. Plutôt, les membres du réseau cherchent à valoriser « une révolte en actes menés au quotidien » qui aura une influence « de proche en proche » (Victor, TLE-307) :

[...] il y a un peu cette idée que, de proche en proche, ça permettra peut-être de faire bouger des choses [...]. Je crois que le réseau a toujours été dans une posture modeste, [...] il n'y avait pas tant cette logique de révolution, mais plutôt une révolte en actes menés au quotidien, même sur des plus petites choses, [par exemple], pouvoir être dans de l'entraide administrative, c'est hyper politique et c'est hyper important, [ou] le fait de faire des bouffes populaires... Et là justement, c'est peut-être les moments [...] où le réseau s'est fait le plus ouvert dans son existence [...]. Ou peut-être, tu vois, quand [...] on va participer à quelques festivals et où on doit parler du [Réseau ADES] [...] il y a des personnes qui sont venues dans le réseau après un stand Esperanzah!. Et donc en fait, il y a aussi cette idée de ne pas minoriser ça. [...] mon expérience dans le réseau, c'était de dire « [...] on teste d'autres manières de fonctionner, [...] notamment l'intelligence collective, même si ça prend du temps, même si... », enfin voilà, plein de choses où ce n'était pas forcément formidable toujours, mais en fait ce

n'est pas grave, parce que de toute façon la vie elle n'est pas formidable toujours et le but, ouais, c'est « expérimenter ». [...]

L'expérience de Victor au sein du Réseau ADES lui a « permis d'avancer à titre personnel » sur sa manière de vivre son engagement. Plutôt que de toujours se dire « allez on avance, on va de l'avant », il remarque qu'il est important de se voir avancer : « mais putain, déjà tout ça, c'est génial » (Victor, TLE-328). Dans cette « posture modeste », il s'agit de « ne pas minoriser » les actes menés au quotidien, les moments d'ouverture aux autres, l'expérimentation d'autres manières de fonctionner, etc. Cela permet également de se réjouir d'autant plus des grandes avancées (Victor, TLE-307 & 328-329) :

[...] il y a eu une séance [d'information] où il y avait 100 personnes, [...] c'était un méga résultat, mais ça c'était barge ! En plus c'était en début septembre, donc ça donne une énergie, ça donne aussi des personnes parce que – tout le monde, évidemment, qui vient à cette séance ne va pas rester mais – tu as quand même un bon nombre de gens qui sont motivés. Et d'ailleurs, c'est comme ça que ça a relancé le groupe ANIM [...]

[...] Mais c'est aussi pour ça que quand on a notre journée d'info [...], pour nous la réussite, a priori, en amont pour le groupe porteur, on se dit « putain on a 20-25 personnes c'est le top », et on voit débarquer une centaine de personnes. Mais oui, on était tous euphoriques, mais comme des malades ! [...] je me souviens tous ces gens du groupe porteur qui étaient là ce soir-là, mais nos yeux pétillaient, tu te dis « putain, yes quoi ! ». [...] ça participe aussi de faire du lien et de se dire « on n'est pas qu'une petite bulle ».

Les grands moments apparaissent d'autant plus grands lorsque les attentes sont modérées. Ce type d'événement « donne une énergie » aux membres, et donne aux membres du réseau le sentiment qu'ils parviennent à « faire du lien » avec une communauté plus étendue, située en-dehors de la « bulle » du réseau.

D'autres moments – de plus petite envergure – sont aussi vus comme des « moments très importants [...] qui viennent recharger les piles, les batteries ». Il s'agit, par exemple, « [du] rassemblement A, [du] forum portes ouvertes, [ou des] séances d'info en début d'année [...] » (Victor, TLE-328). Nous le notions déjà dans le chapitre précédent (cf. chapitre 7, 2.2.2), participer aux activités organisées pour l'ensemble du collectif aide à ressentir une forme d'appartenance à la communauté plus étendue – celle du Réseau ADES – au-delà du groupe au sein duquel l'individu s'investit concrètement.

Les locaux de l'Ades'if (dont le bar, appelé le Point de Chut) jouent un rôle essentiel dans la création et le maintien de ces liens sociaux conviviaux entre les membres du réseau, mais aussi avec une communauté plus étendue qui vient assister à une activité, une soirée, ou tout autre moment permettant une rencontre. Ce lieu est un véritable point d'ancrage, qui permet de créer du lien, comme l'évoquions précédemment (cf. chapitre 5). Victor développe (TLE-329) :

[...] franchement, le réseau, il a commencé à exister vraiment [...] à partir du moment où il y a eu un lieu, une localisation, une concrétisation. Je crois que ce truc-là est déterminant, et ce n'est pas « je crois », et je sais que dans les gens qui sont vraiment à l'origine du réseau, ils le savaient et donc il y a eu des prémices du réseau avant l'existence du Point de Chut [...] du local, [du] bar et tout, à Saint-Josse. Le réseau existait, mais c'était sporadique et tout et tout. Et franchement, il y a eu un tournant à partir de l'existence concrète. [...] le fait qu'il y ait des activités – qui [...] peuvent être vues comme politiques indirectes [...], ce qui était sûr, c'est que toutes les activités créaient du lien. Je prends la couture, [...] la bibliothèque [...], il y a des livres dispos, tu le prends, puis tu en discutes au bar ou tu en discutes [...] dans ton groupe [...].

Ce lieu concret permet d'organiser des activités, de mettre à disposition des livres, de rendre possible des échanges et des rencontres. Ces activités « qui sont minimales, mais qui ne sont pas mineures » offrent « un socle » au réseau (Victor, TLE-329) :

[...] le point de chute est super déterminant. Et avec les activités, tu vois, l'atelier vélo, couture, la bouffe pop une fois par mois, enfin ces activités régulières permettaient que – même dans des moments de grosses discussions, notamment tout le moment de reconfiguration du réseau, où, de fait, on était peut-être un peu moins actif – c'est ces petites activités [...] qui continuaient d'exister, le bar aussi, les espaces informels. [...] Bref, tous ces trucs-là qui existaient [...] ça a fait un socle qui fait que même dans des moments de doute ou plus compliqués, ça continue [...]

Les locaux du Réseau ADES, et les activités qui y sont régulièrement organisées, jouent un rôle « super déterminant » et offrent « un socle », un ancrage à ses membres. Dans les moments de doutes, de remises en question, voire de reconfiguration, les membres trouvent dans ces activités régulières une continuité. De plus, ces locaux sont également le lieu où célébrer les petites et les grandes avancées, où organiser leurs réunions en vue d'un prochain événement, mais aussi – plus simplement – où se rencontrer, discuter et créer du lien.

5.6. Réfléchir à la stratégie et aux objectifs collectifs à long terme : synthèse

Afin de maintenir leur investissement à long terme, les membres sont amenés à réfléchir à leur stratégie et à leurs objectifs collectifs. Au fil de l'année, les membres des deux groupes discutent des événements passés et à venir, ils considèrent ce qui a été fait, reconnaissent le travail accompli, se réjouissent ensemble des résultats obtenus, et évaluent ce qui pourrait être amélioré. Pour le groupe A², ces moments de réflexion contrastent avec le côté « chien fou » des périodes où les actions s'enchaînent. Au-delà des discussions habituelles relatives à ces événements, les membres vivent des remises en question plus profondes où s'entremêlent différentes dimensions de l'engagement civique, telles la stratégie, l'objectif, l'évaluation du résultat (à court et à plus long terme), l'identité et la structure du collectif. De façon plus générale, ils réfléchissent aux évolutions possibles du réseau, à sa persistance dans le temps, et à sa capacité à essaimer d'autres initiatives semblables. Ces moments de discussion et de remise en question sont indispensables aux collectifs auto-organisés, car ils permettent de travailler à

l'amélioration de ces différentes dimensions (doute réflexif). Cependant, ils peuvent également être le symptôme d'un manque de confiance dans l'entreprise commune (doute de sens). Or, la confiance dans l'efficacité de leur action est essentielle pour avoir l'énergie d'agir. À l'opposé, la perte de sens entrave l'action. De façon paradoxale, réfléchir à ces questions est énergivore car cela entraîne beaucoup de discussions : il est difficile de s'accorder sur les « bonnes » stratégies à adopter et sur un horizon social à atteindre.

Les membres du Réseau ADES s'interrogent sur leurs stratégies, leurs objectifs et leurs capacités à créer des effets à plus long terme à travers leurs actions. Notamment, il semble exister une tension quant au rôle joué par les médias numériques (et le buzz médiatique) dans la réalisation des objectifs : s'agit-il d'un moyen ou d'une finalité ? Le temps passé à la création de messages engagés apparaît tour à tour comme une nécessité pour créer des récits alternatifs aux récits dominants et mettre d'autres sujets et d'autres visions politiques à l'agenda politico-médiatique (ce qui est une finalité), comme un indicateur permettant d'évaluer à court termes les effets d'une stratégie (c'est-à-dire un moyen utile, et non une finalité), ou comme un nouvel outil de lutte qui empiète sur d'autres moyens d'action (un moyen parmi d'autres). À travers leurs discussions, les membres partagent leurs visions et cherchent à modifier leurs stratégies afin d'accroître les effets de leurs actions.

Ces questionnements sur la stratégie amènent les membres à s'interroger sur la structuration du réseau autour des moyens d'action et sur l'identité de ses différents groupes (centrée sur leur stratégie). Ils remettent en question leur stratégie et leur capacité à changer la société à long terme. Alors qu'ANIM interroge l'utilité de leurs activités pour les autres groupes, A² estime que la réaction ne permet pas à chaque membre de construire une vision politique commune, ni de sortir d'un schéma dominant. Ce fonctionnement réactif leur donne de l'énergie à court terme, mais ne permet pas de se sentir progresser à long terme. Les membres se demandent alors s'il ne serait pas plus efficace d'adopter une organisation thématique, d'allier davantage les moments de réflexion et d'action, et de travailler au développement d'une vision politique plus collective. L'idée serait de parvenir à s'accorder sur des stratégies et sur un horizon social à atteindre, ce qui engendre beaucoup de discussions et prend de l'énergie à court terme. Deux dynamiques d'engagement distinctes semblent guider les informateur·rice·s : une dynamique à court terme, nourrie d'effervescence, d'émotions, de convictions piquées au vif par une actualité injuste ; et une dynamique à plus long terme, nourrie par l'évaluation, les résultats, les effets produits – permettant de maintenir ses efforts et son investissement dans le temps.

Les membres s'interrogent sur les luttes qu'ils voudraient porter dans le futur, et s'accordent sur le combat contre les dominations. Ils souhaitent se mettre au service des personnes « concernées » par ces dominations, notamment en les aidant à accéder à l'agenda-politico-médiatique. Ce faisant, ils résolvent un paradoxe dans lequel leur stratégie « réactive » les enfermait, car ils devaient alors suivre un agenda politico-médiatique dominant et abordaient des thèmes qui bénéficiaient déjà d'un accès privilégié à la visibilité médiatique, plutôt que des problématiques plus dominées.

Malgré les limites identifiées par ses membres, la structuration du réseau autour de moyens d'action permet aux membres de chaque groupe de développer une expertise pratique spécifique

et d'éprouver une forme de maîtrise à son sujet. De plus, la centration du collectif sur la mise en action (plutôt que sur l'idéologie) leur permet de mettre en relation des personnes porteuses de thèmes divers, dont les combats peuvent se rejoindre, se croiser, s'influencer, se renforcer. Les membres peuvent alors être happés – de façon rapide ou graduelle – par les thèmes portés par d'autres, et créer du lien entre eux. Dans cette logique de mise en action, les locaux de l'Ades'if sont un véritable point d'ancrage et jouent un rôle essentiel dans la création et le maintien de ces liens sociaux conviviaux entre les membres du réseau et avec une communauté plus étendue. Ces locaux permettent également l'organisation d'activités régulières qui offrent un socle au collectif, et une continuité essentielle dans les moments de doute.

À côté des dimensions réflexives relatives à l'organisation de leurs événements, le réseau comporte une dimension affinitaire, amicale, qui se développe au fur et à mesure de l'intégration au collectif. Cette dimension affinitaire permet d'alléger ou de contrebalancer des moments de militantisme plus énergivores par des moments ressourçants, voire festifs, vécus avec les autres membres. Ils organisent des événements pour l'ensemble du collectif, ce qui permet de ressentir une forme d'appartenance à la communauté plus étendue, au-delà du groupe où l'individu s'engage. Enfin, l'*allegria militante* occupe une place particulière au sein du Réseau ADES. Les membres cherchent à développer une révolte en actes menés au quotidien, plutôt qu'adopter une logique de la révolution où seules comptent les grandes avancées. Ils se réjouissent des petites avancées, des petites réussites, tout autant que des grandes. Cette dimension festive de la lutte, de célébration, leur donne de l'énergie.

6. Conclusion : participer au sein d'un collectif engagé et agir ensemble dans la société

Le chapitre qui se clôture concerne la participation individuelle des acteurs et actrices étudié·e·s au sein du Réseau ADES (et de ses groupes), mais aussi leur action collective dans une réalité plus vaste, celle de la société. Spécifiquement, nous nous sommes intéressée à quatre pratiques mobilisées par les membres du réseau, à savoir le développement des savoirs et compétences, les prises de position individuelles et collectives, le développement d'une réflexivité individuelle – à travers la régulation de l'investissement – et collective – via la réflexion sur les stratégies et objectifs collectifs à long terme.

Ces quatre pratiques s'inscrivent à l'interface de la participation (de l'individu dans le collectif) et de l'action (du collectif dans la société). Si le développement des savoirs et compétences s'ancore à l'échelle individuelle (dans les intérêts personnels de l'individu), mais aussi à l'échelle micro et méso (de sa participation à des collectifs divers), les émotions, réflexions et pistes d'action qui en découlent peuvent encourager l'individu à prendre position à titre individuel au sein d'une de ses bulles sociales (participer) ou à s'organiser en collectif pour prendre position au sein de la société (agir). Mais si la réflexion peut pousser à la participation et à l'action, l'inverse est également vrai. En miroir, la prise de position individuelle peut amener l'individu à expérimenter les limites de ses savoirs et compétences, et le conduire à chercher à les développer davantage – ce qui apparaît comme une dimension réflexive de la participation. Cette expérience réflexive est également vécue à l'échelle collective, et pousse les membres du

groupe qui agissent dans la société à remettre en question leurs stratégies, leurs objectifs, leur identité – ce qui apparaît comme une dimension réflexive de l’action. Enfin, étant donné l’horizon idéal d’engagement intense valorisé par certains membres du collectif – c’est-à-dire leur volonté de s’investir de façon cohérente sur de nombreux sujets qui les touchent, les indignent, et sur lesquels ils pensent qu’il est nécessaire de se mobiliser – les individus doivent apprendre à réguler leur investissement au sein du collectif pour parvenir à s’investir sans s’épuiser, voire mieux, pour s’épanouir dans leur engagement civique au sein du collectif (participation) et chercher à avoir des effets sur la société (action). Les relations entre ces pratiques pourraient être schématisées comme suit (cf. Figure 14) :

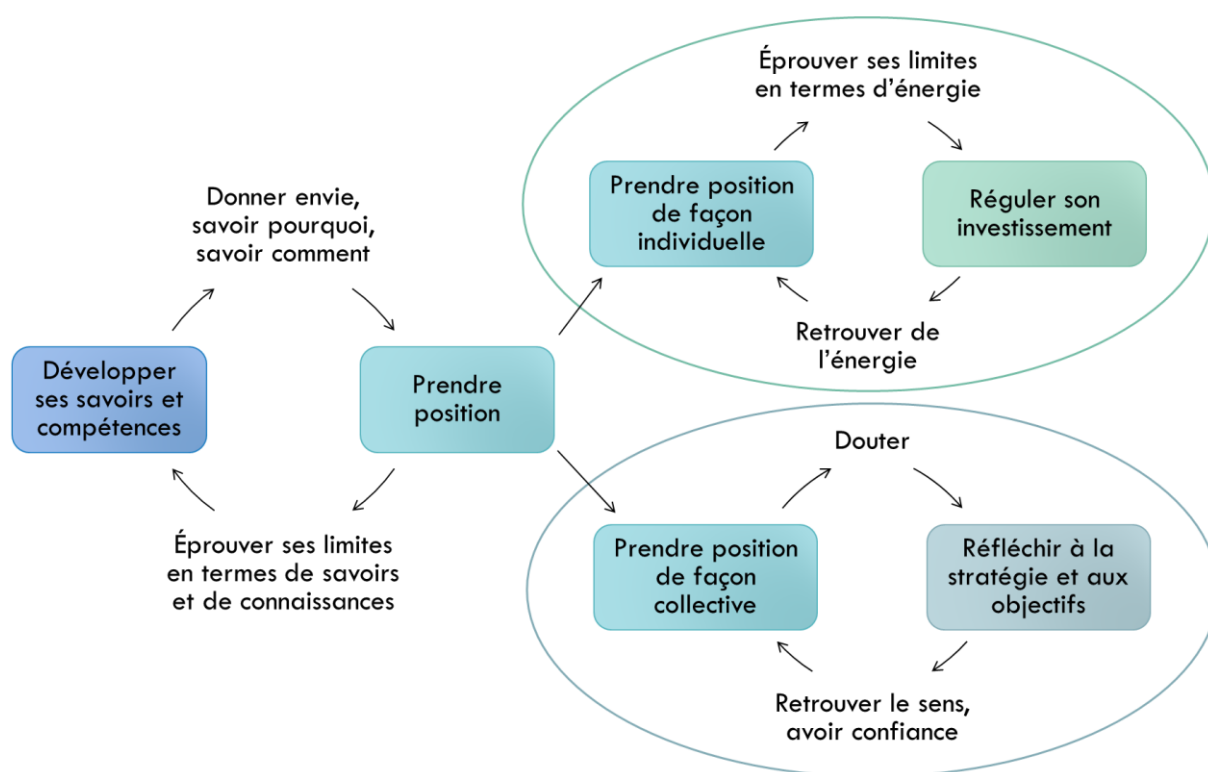


Figure 14 – Relations entre le développement des savoirs et compétences, la prise de position et la réflexivité individuelle et collective

Comme pour le chapitre analytique précédent, rappelons d’abord les découvertes faites dans chaque section avant de proposer une lecture transversale de certains éléments. Dans cette lecture transversale, nous reviendrons sur la boucle vertueuse autour de l’intégration et de l’investissement dans une optique de transmission et de continuité. Nous aborderons également la dimension affinitaire du réseau, ainsi que les logiques de création de liens et de mise en action qui y sont valorisées.

Dans la première section du texte, nous nous sommes intéressée aux procédures institutionnalisées dans lesquelles s’ancrent les trois expériences détaillées dans ce chapitre. Du point de vue du macrocontexte, le Réseau ADES est un collectif dont l’objectif est d’œuvrer à la construction d’une société plus juste, solidaire, écologique, conviviale, et s’opposant à toute forme d’exploitation et de domination. Du point de vue du mésocontexte, ses membres mettent

en place des stratégies (ou moyens d'action) mêlant l'autogestion et la coopération, la réflexion et l'action, la résistance et la création d'alternatives. Si les objectifs – thématiques – du réseau sont assez généraux, sa structuration autour de moyens d'action cadre de façon plus précise les stratégies employées au sein des différents groupes. Les membres des deux groupes étudiés choisissent des thématiques en fonction de leurs aspirations personnelles et, chez A², en réaction à l'agenda politico-médiatique. Ces deux groupes se distinguent en matière de moyens d'action : ANIM organise des activités culturelles engagées dédiées à la compréhension du monde, et A² organise ou participe à des actions de désobéissance civile dans un objectif de lutte et de résistance. Les choix des membres sont cadrés par les réifications que sont la raison d'être et la structuration du réseau en différents groupes.

Dans la deuxième section, nous avons découvert que le développement des savoirs et compétences de acteurs et actrices est influencé par leurs intérêts personnels (dimension individuelle), par les personnes issues de leur bulle sociale engagée – ou d'autres bulles – qui sont porteuses d'autres thèmes, d'autres pans de connaissances, d'autres compétences, voire d'autres visions du monde (dimension micro, interindividuelle), par les événements auxquels ils participent (dimension méso, collective), par l'agenda politico-médiatique et la façon dont les questions d'actualité sont traitées dans les médias (dimension macro, sociétale). Les pratiques culturelles et médiatiques des membres les amènent à se sentir émus – au double sens du terme – par des thèmes spécifiques, c'est-à-dire qu'ils sont à la fois « [s]ecoué[s] par une émotion », « remu[és], touch[és], éveillé[s] » (sens figuré) et « [mis] en mouvement » (au sens vieilli) (CNRTL, 2012f). Les pratiques des membres les conduisent également à comprendre pourquoi et comment prendre position. Plus les prises de position sont explicites et détaillées (qu'elles soient en accord ou non avec les convictions personnelles), plus elles aident les acteur·rice·s à se positionner dans le débat public.

Les individus vivent différemment leurs expériences menées dans et en-dehors de leur bulle sociale engagée, cette dernière se composant d'individus partageant un vécu et une vision des problématiques sociales et valorisant les logiques d'écoute et de bienveillance. La bulle sociale engagée procure un environnement stimulant et confortable où l'individu peut déconstruire ses évidences et faire face à ses impensés ; mais elle peut également contribuer à l'enfermement ou la polarisation vis-à-vis des autres bulles sociales. Différemment, sortir de cette bulle sociale engagée (p. ex., échanger avec des individus extérieurs ou s'informer via des médias dominants) peut être inconfortable et émotionnellement fatigant (du fait de dissensus idéologiques). Cette sortie représente également une opportunité de se décentrer et de remettre ses idées en perspective, de relativiser les positions parfois trop ambitieuses, et de travailler au décroisement des bulles pour refaire du lien, en adoptant une posture de dialogue et de bienveillance.

Dans la troisième section, nous avons abordé les prises de position individuelles (menées au nom de l'individu) et collectives (menées au nom du groupe civique). Nous avons vu que lorsqu'une personne a le sentiment de s'exposer, elle évite de prendre position, ou le fait de façon très contrôlée (ce qui est énergivore). À l'opposé, s'exprimer au nom du collectif réduit le sentiment d'exposition, et facilite la prise de position, d'autant plus quand les contenus portés

sont discutés et validés en amont par les autres membres. De façon transversale, une personne évite de prendre position lorsqu'elle pense ne pas s'y connaître suffisamment sur le sujet ou qu'elle n'a pas de talent particulier pour le mode d'expression utilisé, et lorsqu'elle ne connaît pas suffisamment les règles tacites et l'idéologie implicite de l'audience à laquelle elle s'adresse (lors d'une prise de position individuelle) ou du groupe civique au nom duquel elle s'exprime (pour une prise de position collective). À l'opposé, la personne prend position de façon sereine lorsqu'elle se sent en connaissance du sujet et du groupe auquel elle s'adresse (lorsque ce sont des ami·e·s, ou des personnes dont elle connaît l'idéologie), et si elle a des facilités avec le mode d'expression utilisé. Dans une sorte de posture intermédiaire où l'individu s'exprime sans être serein, l'émotion (positive ou négative) semble court-circuiter la peur de s'exposer, et conduit l'individu à dépasser ses appréhensions pour tenter de convaincre son entourage ou pour débattre avec des adversaires idéologiques.

La capacité à prendre position de façon individuelle au sein du collectif engagé, et celle de prendre position au nom de ce collectif, sont facilitées par l'intégration de l'individu dans le groupe (c'est-à-dire à des apprentissages généraux relatifs aux dimensions fonctionnelles, sociales et idéologiques du collectif) et par son habitude à réaliser ce type d'exercice (liée à des apprentissages communicationnels spécifiques). Ces apprentissages permettent à l'individu de se sentir efficace, confiant et légitime lorsqu'il prend position, et le conduisent – s'il conscientise ses apprentissages – à les transmettre de façon formelle ou informelle à d'autres membres moins expérimentés. Parallèlement, certaines formes de prise de position semblent plus faciles que d'autres. Il semble plus facile de partager un événement ou de relater le contenu idéologique produit par une autre personne, que de formuler soi-même des contenus idéologiques. À l'intérieur de leur bulle, les membres ont tendance à parler d'idéologie en leur nom propre plutôt qu'au nom du réseau, sauf si la position a été validée par le groupe (ce qui est compliqué) ; et ils apprécient d'ailleurs échanger leurs opinions de vive-voix. Sur les réseaux socionumériques, exprimer une opinion ne permet pas (ou peu) de méta-communiquer pour s'accorder sur un cadre propice à la bienveillance et au dialogue, et les échanges idéologiques semblent reposer sur un « jeu » de validation sociale visant à convaincre les « spectateurs » de l'échange plutôt qu'à trouver un consensus entre parties. Enfin, prendre position au nom du collectif à l'échelle macro (sociétale) conduit les acteur·rice·s à développer des stratégies communicationnelles complexes. Plus l'argumentaire est développé et complet, plus la prise de position est compliquée et nécessite une concertation entre membres. S'ils réalisent une action de désobéissance civile, les membres négocient entre eux la meilleure façon de communiquer en interne, à l'interface de la sécurisation des échanges, de la circulation efficace des messages, et des perceptions individuelles et collectives des risques encourus.

Dans les quatrième et cinquième sections du chapitre, nous avons constaté que la participation de l'individu au collectif le pousse à développer une réflexivité, à la fois individuelle et collective. La quatrième section était particulièrement consacrée à la régulation nécessaire à l'individu pour qu'il parvienne à s'investir sans s'épuiser – voire mieux – qu'il s'épanouisse dans son engagement civique et reste investi à plus long terme. À l'échelle individuelle, la personne qui souhaite réguler son investissement doit apprendre à écouter son ressenti pour

pouvoir demander de l'aide ou se retirer si elle se sent dépassée, mais aussi à reconnaître sa contribution au groupe pour réguler son investissement sans culpabiliser. Elle doit également mettre ses limites et privilégier les projets qui lui donnent envie et pour lesquelles elle pense pouvoir apporter une plus-value. Les échanges entre les membres (micro) peuvent aider à la mise en place de stratégies individuelles de régulation, s'ils valorisent une répartition des tâches en accord avec les intérêts et l'énergie de chacun, et parviennent à laisser passer une opportunité sans culpabiliser lorsqu'ils n'ont pas l'énergie de la porter. Leur objectif est de rester actif – à plus long terme – dans le respect des énergies en présence. À l'échelle collective (méso), les individus éprouvent plus de difficultés pour réguler leur investissement lorsqu'ils font partie de groupes où ils baignent en permanence dans un milieu engagé, où la temporalité des événements organisés est rapide et contrainte par des agendas extérieurs, et où le mode d'action génère de l'adrénaline et de l'exposition médiatique.

Dans la cinquième section, nous avons vu que les membres prennent soin d'organiser des moments où reconnaître le travail accompli, se réjouir ensemble des petites comme des grandes avancées, évaluer ce qui pourrait être amélioré, mais aussi – plus simplement – rassembler l'ensemble du collectif et ressentir une forme d'appartenance à la communauté, par exemple, lors de fêtes. Ces moments apparaissent comme des moteurs d'engagement. Par ailleurs, en cherchant à observer les effets de leurs actions d'un point de vue sociétal (macro), les membres vivent des remises en question – à propos de leurs stratégies, de leurs objectifs, de leur identité, de la structure de leur collectif – et cherchent à améliorer ces différentes dimensions afin d'accroître ces effets. Deux dynamiques contradictoires semblent guider leurs investissements. Une première dynamique – basée sur leurs émotions ou leurs convictions face à une injustice – semble leur donner une énergie pour agir à court terme – mais rend difficile une organisation à long terme. Une seconde dynamique – nourrie par les effets produits – semble leur permettre de maintenir leurs efforts à plus long terme, mais s'avère énergivore à court terme, lorsqu'il s'agit de s'accorder sur les « bonnes » stratégies à adopter et sur un horizon social à atteindre. À travers leurs discussions, les membres cherchent à (re)trouver le sens de leurs actions, et à (re)gagner confiance en leurs stratégies, ce qui leur apportera l'énergie d'agir.

Concernant les aspects médiatiques de l'engagement civique, s'engager dans un collectif auto-organisé semble nécessiter une forme de régulation médiatique spécifique, et conduit à s'interroger sur la place des médias numériques dans la lutte civique. Concernant la régulation, recevoir des messages médiatiques liés à l'engagement civique – particulièrement ceux visant la mise en action ou nécessitant une réponse rapide – peut entraîner un ressenti négatif de surcharge ou de dépendance. De ce fait, à l'échelle individuelle, les individus régulent leur investissement numérique en posant des choix légers pour parvenir à se focaliser sur les contenus prioritaires. Ils posent également des choix plus intenses afin de s'inscrire dans une démarche de simplicité volontaire plus respectueuse de l'humain et de l'environnement, de récupérer du temps pour des pratiques non-numériques qu'ils valorisent, de protéger leurs données personnelles de la marchandisation (et parfois d'une potentielle surveillance policière), et de marquer leur soutien au mouvement du logiciel libre. À l'échelle interindividuelle, les membres qui organisent un événement veillent à cibler les personnes à contacter et à ne pas

démultiplier les moyens de communication. Cependant, lorsqu'il s'agit d'organiser une action dans l'urgence, il est difficile de trouver un moyen de communication collectif permettant une circulation optimale des messages et une sécurisation suffisante, car les habitudes médiatiques individuelles sont variées et certaines peu conciliables. Les membres diversifient leurs habitudes médiatiques et, pour pallier les problèmes de communication à distance, s'organisent également en présence. De façon transversale, il existe une tension entre le confort ou la facilité des habitudes médiatiques, et l'inconfort ou l'effort demandé pour changer ces dernières.

En outre, les membres du réseau s'interrogent sur la place des médias numériques dans la lutte civique. Certains membres envisagent de modifier leurs habitudes médiatiques lorsqu'ils se comparent à d'autres membres plus engagés dans le mouvement du logiciel libre, et certains choix médiatiques en faveur du libre deviennent des habitudes ou des normes à l'échelle interindividuelle ou collective. Cependant, bien que les membres soient en accord avec les idéaux du libre, ils ne font pas de la problématique des logiciels libres leur priorité, car les outils propriétaires – auxquels ils sont habitués – leur semblent efficaces pour s'organiser en interne et faire circuler leurs messages dans leur bulle et au-delà. Si certains membres voient les médias numériques comme un moyen d'action parmi d'autres, d'autres membres y voient une finalité : créer des récits alternatifs aux récits dominants, en mettant d'autres sujets et visions politiques à l'agenda politico-médiatique. Lorsqu'ils redéfinissent les objectifs et stratégies du Réseau ADES, les membres s'accordent sur leur volonté de se mettre au service des personnes « concernées » pour lutter contre les dominations, notamment en les aidant à accéder à l'agenda-politico médiatique. Ce faisant, les membres d'A² résolvent un paradoxe dans lequel leur stratégie « réactive » les enfermait, car suivre un agenda politico-médiatique conduit à aborder des thèmes dominants qui bénéficient déjà d'un accès privilégié à la visibilité médiatique, plutôt que des problématiques plus dominées.

De façon transversale, les analyses réalisées dans ce chapitre nous permettent de poursuivre nos réflexions relatives au processus d'intégration au sein du réseau, initiées précédemment (cf. chapitre 7). Pour rappel, nous constatons l'existence d'une boucle vertueuse autour de l'intégration et de l'investissement, où s'investir dans le collectif conduisait – individuellement – à développer ses savoirs et compétences, mais aussi – de façon interindividuelle – à être inclus dans la boucle de diffusion informationnelle du réseau, ce qui concourait à l'intégration de l'individu dans le collectif (sentiment d'appartenance) et y facilitait son investissement (sentiment de légitimité). Le présent chapitre nous permet de constater les limites de cette boucle. Les individus très investis semblent plus fréquemment sollicités que les autres et doivent apprendre à mettre en place des stratégies individuelles de régulation permettant de mener à bien leurs engagements sans s'épuiser, se sentir coupable, ou avoir l'impression de faillir à leurs responsabilités. Aux niveaux interindividuel ou collectif, les membres très investis doivent trouver le juste équilibre entre une posture de référent – qui rassure les nouvelles recrues – et une volonté de laisser la place – pour permettre à d'autres de s'intégrer en réalisant des tâches simples ou en endossant des responsabilités en accord avec leurs talents. Ces personnes très investies jouent un rôle particulier dans la continuité du mouvement, car elles concentrent des savoirs et compétences généraux et spécifiques (notamment en matière de communication)

qu'elles peuvent transmettre aux autres pour faciliter leur investissement et leur permettre de se sentir efficaces, confiants et légitimes lorsqu'ils participent. Leur place centrale dans les boucles informationnelles du réseau (et notamment dans des conversations non-médiatisées) les conduit également à chercher des façons efficaces de faire circuler les informations à un collectif plus étendu, afin d'éviter que certains membres – temporairement indisponibles – se retrouvent durablement exclus de ces boucles et éprouvent des difficultés à y revenir. En ce sens, afin de favoriser des logiques de transmission et de continuité, les membres d'un groupe cherchent à varier les personnes qu'elles sollicitent et pensent leur investissement en termes de répartition et de « place » qui est soit occupée, soit laissée aux autres ; ils pratiquent une régulation interindividuelle dans une perspective de respect des énergies et des intérêts des membres du groupe.

Le présent chapitre permet également de revenir sur la dimension affinitaire du réseau, c'est-à-dire sur son fonctionnement informel, basé sur les liens sociaux. Si ce fonctionnement peut compliquer le processus d'intégration des nouveaux venus, il fournit également un moyen de régulation interindividuel aux membres intégrés. En effet, ces derniers peuvent associer ou faire se succéder des moments de militantisme plus énergivores et des moments ressourçants, voire festifs, ce qui leur donne de l'énergie. Les locaux du réseau jouent, à cet égard, un rôle essentiel favorisant la création et le maintien de liens sociaux conviviaux entre membres et avec une communauté plus étendue. Par ailleurs, la dimension affinitaire du réseau s'entrecroise avec une logique de mise en action – plutôt que d'idéologie – qui s'appuie sur la mise en lien de personnes porteuses de thèmes divers. Au travers des événements organisés au réseau, ces personnes se rencontrent, discutent, débattent, et leurs combats peuvent se rejoindre, s'influencer, se renforcer. Si les stratégies et les objectifs du réseau sont remis en question par ses membres, les locaux offrent un socle au collectif, accueillant des activités régulières qui offrent une continuité essentielle dans les moments de doute, et permettent de poursuivre une double logique de mise en action et de création de liens.

CHAPITRE 9 : DISCUSSION

L'objectif de ce chapitre est de mettre notre travail empirique en perspective avec les théories mobilisées au fil de cette recherche. Nous commencerons par un rappel de notre problématique de recherche et de l'approche adoptée, puis nous synthétiserons nos principales découvertes empiriques. Ensuite, nous mettrons ce travail empirique en perspective avec d'autres recherches, en abordant spécifiquement deux éléments : l'adoption de l'ontologie de la pratique pour étudier le lien entre littératie médiatique et engagement civique, d'une part, et la redéfinition de la notion de *voice* suivant une acception considérant de concert la prise de parole et l'écoute, d'autre part. Enfin, nous clôturerons le chapitre par une courte note conclusive.

1. Rappel de la problématique et des particularités de l'approche adoptée

Le présent travail étudie le lien entre la littératie médiatique et l'engagement civique. Spécifiquement, nous avons décrit les pratiques médiatiques de jeunes adultes engagés au sein d'un groupe civique auto-organisé (premier terrain) et cherché à comprendre la façon dont elles s'inséraient dans leurs pratiques sociales plus vastes (second terrain). Dans un horizon plus lointain, nous nous sommes interrogée sur le rôle joué par la littératie médiatique dans la capacité des individus étudiés à être des citoyens critiques et créatifs, autonomes et socialisés.

D'un point de vue sémiotique, nous avons adopté une approche étendue de la littératie, incluant d'autres modalités que l'écrit. Nous nous sommes plus particulièrement intéressée à la littératie médiatique, attachée aux dispositifs médiatiques. À la suite de Daniel Peraya (1999), nous avons défini le dispositif médiatique comme un « lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, ses modes d'interactions propres » (Peraya, 1999, p. 153). De plus, notre travail théorique (cf. chapitre 1) nous a amenée à définir les dispositifs médiatiques comme des entités (objets ou collections) aux dimensions informationnelles, techniques, individuelles et sociales, avec lesquelles les individus peuvent interagir, c'est-à-dire réaliser des activités de réception (analyse, navigation) ou de production (création, organisation) centrées sur le dispositif, et à travers lesquelles les individus peuvent réfléchir (intérieurisation) et agir (extériorisation) – des activités centrées sur la société, dépassant la seule interaction.

D'un point de vue ontologique, nous avons défini la littératie comme une pratique sociale, c'est-à-dire un phénomène socioculturel, après l'avoir un temps considérée sous l'angle de la compétence, c'est-à-dire comme un phénomène mental (ou cognitif). En nous inspirant de Barton et Hamilton (2010), qui étudient la littératie entendue comme pratiques de l'écrit (approche sémiotique restreinte), nous avons considéré que les pratiques médiatiques étaient « modelées par les institutions sociales et les relations de pouvoir », historiquement situées et ancrées dans des contextes socioculturels plus larges. Elles sont attachées aux différents domaines de la vie, répondent à des objectifs, et changent au fil du temps : « de nouvelles pratiques sont fréquemment acquises à travers des processus d'apprentissage et de fabrication de sens informels » (Barton & Hamilton, 2010, p. 45-46). Nous nous sommes également

intéressée aux travaux des théoricien·ne·s des pratiques sociales, des communautés de pratiques et des mondes sociaux, qui considèrent les pratiques sous deux angles : celui des composantes constituant une pratique, et celui de la pratique comme performance. D'une part, les pratiques apparaissent comme des nexus mêlant des habitudes (routines), des règles (conventions), des structures téléoaffectives – alliant finalités et émotions – porteuses de sens, et des aspects matériels ou réifications. D'autre part, les pratiques peuvent être vues comme des performances qui se créent, s'actualisent, se transforment ou se perdent (carrière des pratiques), qui sont adoptées, portées ou abandonnées par des individus (carrière de praticiens). Ces pratiques sont portées par des collectifs (communautés de pratiques), qui s'inscrivent dans un réseau durable ou éphémère d'individus et d'organisations (monde social) qui s'engagent mutuellement et coopèrent, s'ignorent ou sont en conflit. L'ontologie des pratiques permet de dépasser une double limite : le caractère généralisant des règles régissant les structures (ontologie de la totalité) et le caractère particularisant des phénomènes individuels (ontologie de l'individu).

En cohérence avec le choix d'une approche ontologique de la littératie-pratique, nous avons adopté une approche épistémologique « idéologique » (Stordy, 2015; Street, 1984), c'est-à-dire dépendante des contextes socioculturels. Afin d'étayer notre positionnement, nous nous référons au travail de Roberto Frega (2016), qui définit l'« "épistémologie des pratiques" [...] à partir de quatre principes ». L'épistémologie des pratiques repose sur du « contextualisme », c'est-à-dire que « l'attention est d'abord portée sur [le] fonctionnement [de la pratique] en contexte, son déploiement dans l'extériorité », plutôt que sur « la dimension individuelle du rapport de l'agent à ses propres déterminations à agir ». Cette épistémologie a un « parti pris empiriste », car « [...] la pratique dénote une manière habituelle d'agir, une forme d'action régularisée et donc répétée [, mais] également la manière concrète d'exercer une activité, par opposition à la règle ou à la théorie [...] ». Enfin, comme évoqué précédemment, l'épistémologie des pratiques est – d'une part – « anti-déterminis[t]e », c'est-à-dire qu'elle rejette l'ontologie de la totalité et les « tentations totalisantes de la sociologie des structures [...] qui fait de la normativité un simple épiphénomène », et – d'autre part – elle « rejet[te] de l'atomisme individualiste », c'est-à-dire l'ontologie de l'individu, « qui fait de la norme une entité impalpable et mystérieuse douée d'une force causale *sui generis* »²⁴⁰ (Frega, 2016). Ce faisant, nous nous sommes intéressée aux pratiques médiatiques – et plus largement les pratiques sociales – des jeunes adultes en contexte civique ; nous avons cherché à comprendre le fonctionnement concret de ces formes d'actions régularisées, en articulant « le niveau micro de l'action individuelle avec le niveau macro de la généralisation explicative » (Frega, 2016).

Enfin, nous avons mobilisé une méthode qualitative et compréhensive, inspirée de différentes techniques et méthodes, dont la méthode par théorisation ancrée (Lejeune, 2014, 2019) et l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2016). Notre approche est à la fois collective – articulant différents niveaux d'analyse (individuels, interindividuels, collectifs et sociétaux) afin de comprendre les pratiques médiatiques adoptées à l'échelle du groupe civique – et collectiviste – car elle se centre sur des pratiques visant le bien commun et le bon fonctionnement de la démocratie. Ce faisant, nous cherchons à nous départir d'une forme de pensée libérale, où

²⁴⁰ *Sui generis* signifie « [...] qu'on ne peut comparer à d'autres » (CNRTL, 2012i)

chaque individu devrait, en autonomie, parvenir à se réaliser lui-même. Nous avons collecté un matériau ethnographique varié, principalement via des observations et des entretiens, mais aussi plus épisodiquement via l'analyse de traces. L'approche méthodologique développée nous a permis d'acquérir une compréhension fine et empiriquement ancrée des pratiques médiatiques des jeunes adultes engagés dans un groupe civique auto-organisé, et des significations qu'ils confèrent à ces pratiques.

2. Synthèse des principales découvertes empiriques

Au cours des analyses relatives au premier terrain (cf. chapitre 4), nous avons décrit différentes catégories de pratiques médiatiques, constituant autant de « lieux » à partir desquels interroger le vécu des acteurs et actrices du second terrain. Pour rappel, nos analyses nous ont amenée à formuler six catégories de pratiques relatives (1) à la gestion des sollicitations médiatiques reçues via différents canaux à l'échelle individuelle et collective, (2) au choix de moyens médiatiques adaptés à l'objectif des échanges et aux personnes visées, (3) à la connaissance de l'actualité, des problématiques civiques et d'agenda engagé, (4) à la création et à l'entretien de liens sociaux entre individus et entre groupes engagés, (5) à la production de contenus (et de canaux de diffusion) de différents niveaux de complexité, et (6) au fait d'assumer l'identité collective du groupe. Une septième catégorie, (7) la capacité à gérer son investissement dans la vie civique, s'inscrivait dans l'ensemble plus large des pratiques sociales.

Au cours des analyses relatives au second terrain (cf. chapitres 7 et 8), nous avons compris comment ces pratiques médiatiques s'articulaient avec des pratiques sociales plus vastes. Nous avons découvert une boucle vertueuse concourant à l'intégration d'une nouvelle recrue dans le collectif (cf. Figure 15) : c'est en s'investissant dans les activités du collectif que le nouveau venu comprend le fonctionnement du réseau (aspects fonctionnels), découvre les courants idéologiques qui le traversent (aspects idéologiques), et rencontre ses membres (aspects sociaux). Ce processus d'intégration est facilité par les relations interpersonnelles et amicales du nouveau venu avec des membres déjà intégrés au collectif (lui offrant un soutien en cas de besoin, et facilitant son inclusion aux boucles informationnelles – physiques ou numériques – internes au réseau), par ses pratiques informationnelles (soutenues par sa capacité à explorer et à apprendre par lui-même en contexte informel), par ses besoins et envies individuels (dont son attrait pour certains thèmes, mais aussi sa capacité à porter des projets sur ces thèmes) et par les besoins du collectif (influencés par la capacité du collectif à créer des « appels d'énergie », permettant aux nouvelles recrues de s'investir davantage, p. ex., en prenant des responsabilités).

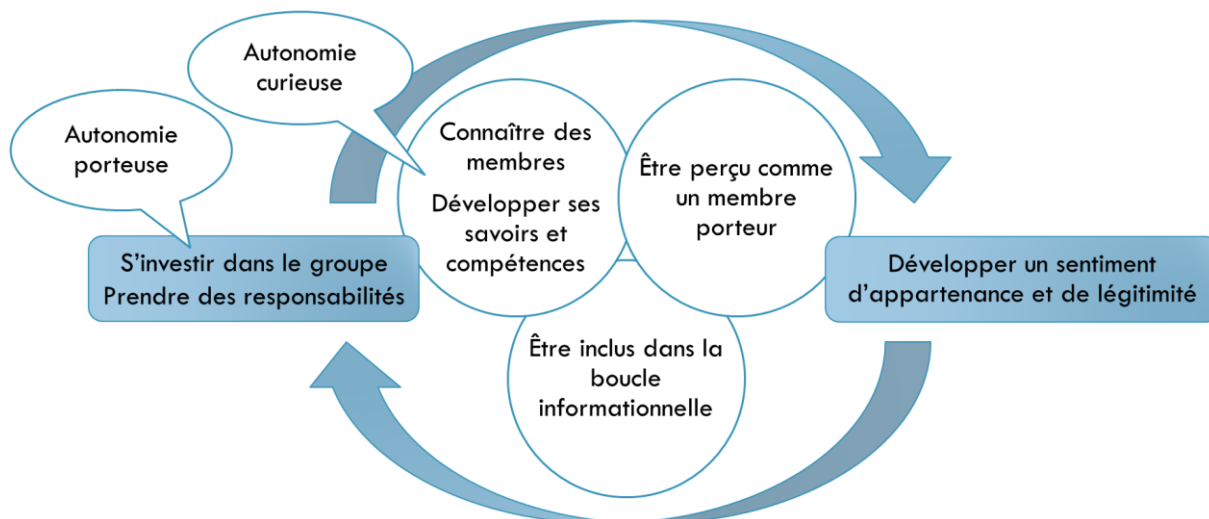


Figure 15 – Boucle vertueuse concourant à l'intégration du nouveau venu dans le collectif

Cette boucle vertueuse touche à des aspects individuels : plus un membre maîtrise les savoirs et compétences propres au collectif, plus il développe un sentiment d'appartenance à la communauté et se sent légitime d'y participer. Cette maîtrise le rend plus susceptible d'adhérer avec assurance au collectif (et lui permet de partager sereinement ses intérêts et ses opinions dans le collectif), ainsi que d'y porter ses propres projets (et facilite sa prise de position au nom du collectif). Cette boucle comporte également des aspects interindividuels : plus le membre s'investit et prend des responsabilités, plus il apparaît comme un membre porteur ou une personne-ressource (c'est-à-dire possédant une vision de ce qu'il faut entreprendre et des savoirs et compétences utiles à la mise en action), plus il est sollicité par d'autres membres, et plus sa position symbolique et informationnelle devient centrale. Cette centralité conduit les membres très investis à jouer un rôle particulier dans l'intégration des nouvelles recrues, et donc dans la continuité du collectif. Ils doivent trouver l'équilibre entre un rôle de référent, transmettant leurs savoirs et compétences aux nouvelles recrues et les incluant dans les boucles informationnelles internes au réseau ; et la nécessité de laisser à ces personnes des tâches à réaliser et des responsabilités à endosser.

De façon transversale, nos analyses relatives au second terrain nous ont amenée à considérer les pratiques des membres des groupes action et animation relatives (1) au développement de savoirs et compétences à la fois à l'intérieur de leur bulle sociale engagée et en-dehors, (2) à la prise de position individuelle et collective, et (3) au développement d'une réflexivité individuelle – à travers la régulation de leurs investissements civique et médiatique – et collective – à travers la remise en question de leurs stratégies et de leurs objectifs. Les relations entre ces pratiques pourraient être schématisées comme suit (cf. Figure 16) :

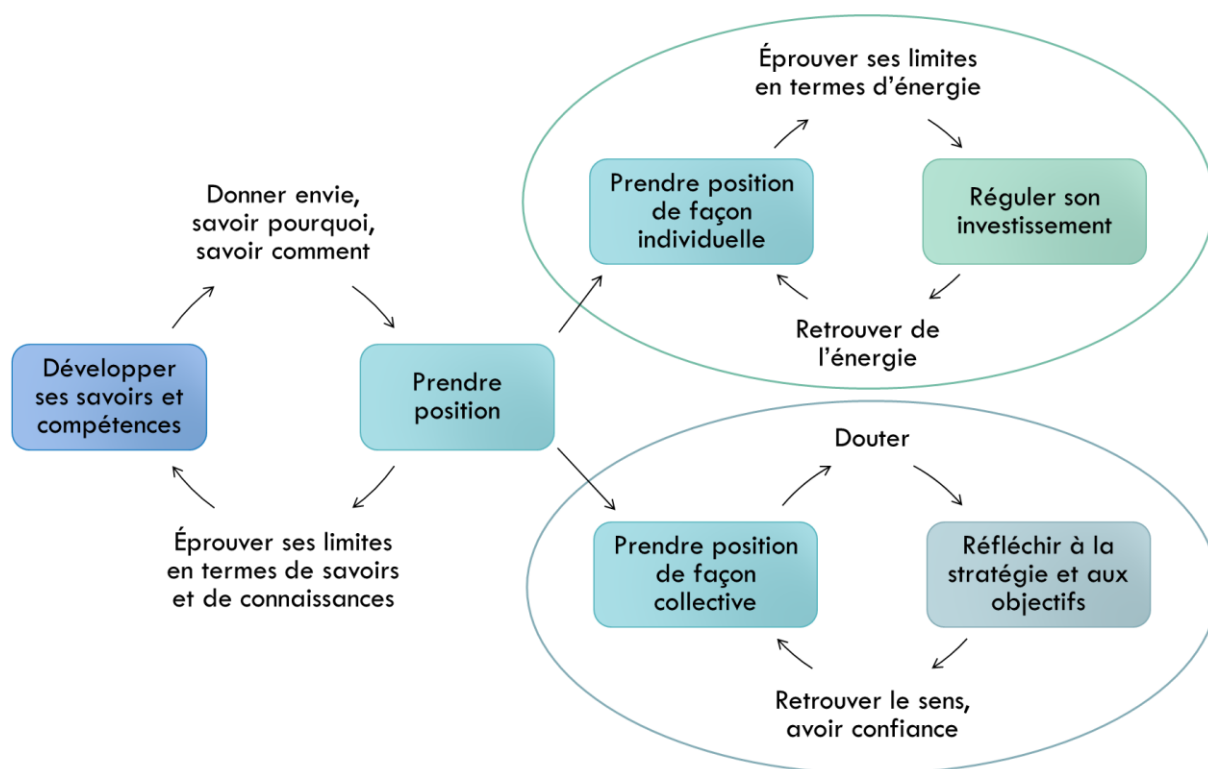


Figure 16 – Relations entre le développement des savoirs et compétences, la prise de position et la réflexivité individuelle et collective

Si l'investissement civique des membres était en tension entre des moteurs à court terme (tels les émotions, les convictions, l'expertise vis-à-vis d'un moyen d'action, l'adrénaline liée à l'action, le devoir ou la culpabilité) et à long terme (tels la régulation individuelle de leur énergie, la cohésion entre membres et, à l'échelle du réseau, la confiance collective en leur capacité à produire des effets qui les rapprochent d'un horizon social espéré), leur investissement médiatique était quant à lui en tension entre le confort ou la facilité des habitudes médiatiques individuelles ou collectives, et l'inconfort ou l'effort demandé pour changer ces dernières.

3. Parallèles entre les découvertes empiriques et d'autres travaux

Dans cette section, nous nous intéresserons, d'une part, à l'adoption de l'ontologie de la pratique pour étudier le lien entre engagement civique et littératie médiatique et, d'autre part, à la redéfinition de la notion de *voice* d'une acception centrée sur le développement de la prise de parole publique à une acception considérant de concert la prise de parole et l'écoute.

3.1. Penser la littératie médiatique suivant l'ontologie de la pratique

Dans le premier chapitre, dédié à la littératie médiatique, les travaux de Hobbs (2010, 2011) et de Fastrez et De Smedt (2012) relatifs aux compétences en littératie (numérique et) médiatique, ainsi que le modèle AIP théorisé par Carpentier (2016a, 2016b), nous avaient inspiré la création d'une matrice intégrative des compétences en littératie médiatique (cf. Figure 17). Cette matrice

nous conduisait à interroger les compétences médiatiques suivant trois axes, à savoir le niveau d'activité (interaction centrée sur le média, ou participation centrée sur la société), le type d'activité (intériorisation, extériorisation), et les dimensions attachées à chaque activité (informationnelle, technique, individuelle, sociale).

Type d'activité Niveau		INTÉRIORISATION (dont la réception)	EXTÉRIORISATION (dont la production)
INTERACTION (centrée sur le média)	avec un objet médiatique	Analyse	Création
	avec une collection de documents médiatiques	Navigation	Organisation
PARTICIPATION (centrée sur la société)	en tant que membre d'une communauté	Réflexion	Action
+ Dimension : INFORMATIONNELLE, TECHNIQUE, INDIVIDUELLE, SOCIALE			

Figure 17 – Matrice intégrative des compétences en littératie médiatique

Or, l'approche ontologique de la littératie médiatique comme pratique, adoptée dans notre recherche, semble renvoyer au niveau de la participation (c'est-à-dire des activités centrées sur la société) davantage qu'à l'interaction de l'individu avec des objets ou collections médiatiques. En effet, notre travail empirique nous amène à concevoir l'engagement civique au sein d'un groupe auto-organisé comme un processus d'intégration et d'investissement dans un collectif, mais aussi – dans une dimension réflexive – de régulation de cet investissement. Au cours de ce processus, les individus mobilisent notamment des pratiques visant à développer des savoirs et compétences (pouvant être rapprochées de l'intériorisation) et d'autres visant à prendre position (pouvant être rapprochés de l'extériorisation). En termes de dimensions, plutôt que de mobiliser celles énumérées dans la matrice intégrative – informationnelles, techniques et sociales – qui renvoient à l'objet ou à la collection médiatique, nous avons préféré les qualificatifs fonctionnels, idéologiques et sociaux, permettant d'identifier les éléments caractérisant le collectif, tout en les mettant en relation avec des éléments de nature individuelle.

L'ensemble de ces éléments nous invite à nous interroger sur le modèle de la *digital and media literacy* théorisé par Renee Hobbs. Ne mêlerait-il pas deux ontologies différentes, à savoir celle de la littératie-compétence (analyse, évaluation, création) et celle de la pratique (réflexion, action) ? De son côté, le modèle de la littératie médiatique, théorisé par Fastrez et De Smedt, ne renverrait-il pas uniquement à l'ontologie de la littératie-compétence ? Mais, dans ce cas, comment rend-il compte des contextes socioculturels dont dépendent les compétences (et pratiques) médiatiques ? Il nous semble que ces modèles gagneraient en clarté en mobilisant davantage un ancrage dans l'ontologie des pratiques que dans celle des compétences. Les notions de pratiques intégratives et de pratiques dispersées apparaissent utiles pour mettre ces questions en perspective.

3.1.1. Une pratique intégrative : l'engagement civique au sein d'un groupe auto-organisé

En mobilisant la théorie des pratiques, nous postulons que notre étude porte sur une pratique intégrative, celle de l'engagement civique au sein d'un groupe auto-organisé. Les pratiques intégratives sont « les pratiques plus complexes qui se trouvent dans des domaines particuliers de la vie sociale et qui en sont constitutives »²⁴¹ (Schatzki, 1996, p. 98). Ce type de pratiques « constitue un nexus organisé d'activités hétérogènes orientées vers la poursuite de finalités particulières » (Frega, 2016). Chaque pratique intégrative renvoie à « un ensemble de manières de dire et de faire connectées entre elles par des compréhensions, des règles explicites, et des structures téléoaffectives »²⁴² (Schatzki, 1996, p. 103). Ajoutons à ce triptyque – compréhensions, règles, et structures téléoaffectives – les « arrangements matériels » (Anciaux, 2020), que nous rapprochons de la réification, à savoir la production d'artéfacts par une communauté de pratiques (Wenger, 2005, 2010a). Sur base des analyses réalisées lors de notre second terrain, nous pouvons chercher à détailler les règles, les structures téléoaffectives, les compréhensions pratiques, et les arrangements matériels propres à la pratique intégrative d'engagement civique au sein d'un groupe auto-organisé.

Premièrement, la pratique intégrative d'engagement civique dans un groupe auto-organisé repose sur des *règles* explicites. Au cours de nos analyses, nous avons relevé différentes procédures institutionnalisées sur lesquelles reposaient le collectif, à savoir : le fonctionnement horizontal et apaisant ; la volonté d'ouverture et d'indifférenciation entre les membres novices et expérimentés ; l'objectif explicite de construction d'une société plus juste, solidaire, écologique, conviviale, opposée à toute forme d'exploitation et de domination ; et une structuration autour de moyens d'action reposant sur la réflexion, l'action et la création d'alternatives de différentes envergures.

Deuxièmement, cette pratique intégrative renvoie également à des *structures téléoaffectives*, à l'interface des buts et des émotions, formant l'horizon des possibilités et des devoirs des praticiens et praticiennes. Ces structures téléoaffectives relèvent notamment des formes d'autonomie porteuse, curieuse, et socialisée, qui facilitent l'intégration et l'investissement au sein du collectif ; des formes de régulation qui aident l'individu y maintenir un investissement à plus long terme ; et des réflexions collectives qui permettent aux membres de s'accorder sur des stratégies à adopter et des objectifs à viser. D'autres structures téléoaffectives renvoient plus directement à des questions médiatiques, notamment la nécessité de consulter les médias de masse pour se mobiliser sur les questions de société (correspondant, suivant les individus, à ce qu'ils font ou devraient faire), celle de réguler son investissement médiatique de façon plus ou moins intense, l'aspiration à adopter des pratiques médiatiques en cohérence avec leurs valeurs (pour le mouvement du libre, et anti-multinationales), ainsi que – dans une posture paradoxale – la nécessité de recourir aux dispositifs médiatiques permettant une diffusion

²⁴¹ « By “integrative practices” I mean the more complex practices found in and constitutive of particular domains of social life. » (Schatzki, 1996, p. 98)

²⁴² « An integrative practice is a set of doings and sayings linked by understandings, explicit rules, and teleoaffective structure. » (Schatzki, 1996, p. 103)

efficace de leurs messages tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du collectif (incluant des dispositifs étant la propriété de multinationales).

Troisièmement, la pratique intégrative d'engagement civique au sein d'un groupe auto-organisé s'appuie sur des *compréhensions pratiques*, c'est-à-dire des habitudes et des routines, centrées sur l'action. Ces composantes sont plus difficiles à étudier car elles ne sont pas conscientisées par les individus. Lorsque nous réexaminons nos analyses, l'habitude de certains membres à consacrer beaucoup d'énergie à l'engagement civique – et en retour celle d'autres membres moins investis ou moins expérimentés à se tourner vers ces membres très investis pour leur poser leurs questions ou pour valider leurs initiatives – nous apparaissent comme des *compréhensions pratiques*. Concernant des éléments de nature médiatique, les automatismes relatifs à la prise de position – et les facilités ou difficultés ressenties face à certains modes de communication – pourraient également rentrer dans cette catégorie. La question des habitudes médiatiques intervient également lorsqu'il s'agit de choisir des moyens de communication interne pour coordonner le groupe au quotidien, ou pour préparer les actions dans l'urgence.

Quatrièmement, cette pratique intégrative recouvre enfin des *arrangements matériels*. Parmi ceux-ci, les locaux du collectif nous apparaissent comme un lieu central, un point d'ancrage, permettant aux membres de se rencontrer et de tisser des liens lors d'activités, de réunions ou de moments informels, mais aussi facilitant le stockage et la mutualisation de certains objets (livres, matériels divers liés à la communication externe, à des ateliers pratiques et créatifs, etc.). Le collectif possède également des arrangements matériels de nature médiatique, tels la plateforme en ligne sur laquelle ils stockent leurs documents, le formulaire de réservation des salles, leur page web, ou leurs différentes pages Facebook.

L'ensemble de ces composantes – règles, structures téléoaffectives, *compréhensions pratiques* et *arrangements matériels* – renvoie à la pratique intégrative d'engagement civique dans un groupe auto-organisé.

3.1.2. *Plusieurs pratiques dispersées*

Au sein de cette pratique intégrative – centrale à la thèse – d'autres pratiques se greffent. Il s'agit, par exemple, des pratiques de développement de savoirs et compétences, ou de pratiques de prise de position. Ces pratiques correspondent, à nos yeux, à des pratiques dispersées qui, par opposition aux pratiques intégratives, « sont largement dispersés dans les différents secteurs de la vie sociale »²⁴³. Ce type de pratiques « est un ensemble de faits et de paroles liés principalement par une compréhension qu'ils expriment [et] seulement très rarement régis par [...] des règles et des structures téléoaffectives »²⁴⁴ (Schatzki, 1996, p. 91). Les pratiques dispersées renvoient donc à des routines et à des habitudes centrées sur l'action, c'est-à-dire reproduites sans être pleinement conscientes ou réfléchies, qui s'ancrent dans divers secteurs de la vie sociale. Elles pourraient être rapprochées de ce que nous appelions « catégories de

²⁴³ « [...] practices of this sort, in contrast to those of a second category I will call “integrative,” are widely dispersed among different sectors of social life. » (Schatzki, 1996, p. 91)

²⁴⁴ « [...] a dispersed practice is a set of doings and sayings linked primarily by an understanding they express. [...] Dispersed practices are only governed very rarely by [...] rules and téléoaffective structures. » (Schatzki, 1996, p. 91)

pratique » dans nos analyses relatives au premier terrain, que nous rappelons ci-dessus (cf. supra, 2). En parcourant les quatrième et huitième chapitres de notre manuscrit, nous pouvons chercher à identifier plusieurs pratiques dispersées.

Une première pratique dispersée semble relever du développement des savoirs et des compétences. Elle rassemble des expériences individuelles telles apprendre, se cultiver, se nourrir, s'informer ; des expériences interindividuelles telles être informé et solliciter ou recevoir des recommandations, des conseils ou des explications ; et des expériences collectives telles participer à des formations, des réunions, des activités, des actions. Cette pratique permet de développer des savoirs et compétences situés à l'interface de l'idéologique (pourquoi), du fonctionnel (comment), du social (qui), et conduit à ressentir des émotions positives ou négatives (être ému, pris, intéressé, stimulé, fatigué, énervé). Ces expériences peuvent conduire l'individu à prendre position.

Une deuxième pratique dispersée relève, à nos yeux, de la prise de position. Il semble exister différentes variantes de cette pratique. La prise de position collective concerne la diffusion de contenus à titre collectif ou l'organisation d'un événement par un collectif. Elle se distingue de la prise de position individuelle, où l'individu – qui s'exprime en son nom propre – a davantage le sentiment de s'exposer. Entre ces deux variantes, une position intermédiaire semble relever des réactions relatives à des contenus rédigés par d'autres (p. ex., liker, partager, commenter, etc.). Cette position intermédiaire semble faciliter la prise de position individuelle. Dans les analyses relatives au premier terrain, nous notons que s'exprimer au nom du collectif demandait de connaître la ligne éditoriale du collectif et d'oser s'exprimer en son nom. Au fil de nos analyses relatives au second terrain, nous avons compris que la prise de position – individuelle ou collective – est facilitée par la connaissance des règles tacites et de l'idéologie implicite de l'audience à laquelle l'individu s'adresse (lors d'une prise de position individuelle) ou du groupe civique au nom duquel il s'exprime (pour une prise de position collective). Elle est également influencée par la connaissance du sujet par l'individu et par ses facilités concernant certains modes d'expression. L'individu peut donc chercher à développer ses savoirs et compétences afin de se sentir plus à l'aise lors de la prise de position.

Une troisième pratique dispersée est la création de liens entre les individus et entre les bulles sociales. Cette pratique rassemble des expériences interindividuelles telles se rencontrer, discuter, échanger, débattre, partager son vécu et sa perspective sur un sujet, et découvrir les vécus et les perspectives d'autres personnes. Pour créer des liens, les membres du Réseau ADES valorisent une logique de bienveillance, d'ouverture et d'écoute, et cherchent à éviter de se positionner comme l'unique détenteur d'une vérité objective. Cependant, malgré ces précautions, les divergences d'opinions peuvent conduire à des échanges tendus. À l'échelle individuelle, ces expériences peuvent se révéler fatigantes, en cas de désaccord, mais aussi stimulantes, car elles conduisent l'individu à se décentrer, se remettre en question, déconstruire ses évidences, et faire face à ses impensés.

Une quatrième pratique dispersée est l'organisation d'événements. Comme nous l'avons évoqué en filigrane des analyses relatives au second terrain, les deux groupes étudiés organisent des événements de natures différentes, qui semblent relever de plusieurs niveaux de complexité.

Les activités culturelles engagées d'ANIM se révèlent plus simples à organiser que les actions directes non-violentes d'A² : il faut « juste réserver la salle, être là une demi-heure à l'avance, faire le mot de présentation », tandis que « le groupe action [...] doit parfois échanger des mails de manière beaucoup plus intense, parce qu'il y a [...] une "to do list" beaucoup plus longue » (François, TLE-126). Fanny note que l'organisation d'une action nécessite le travail de différents sous-groupes, dont « les découpages varient, mais [qui sont] principalement [...] : scénario, com', mobilisation des gens, repérage [...] » (Fanny, TLE-53). Or, plus l'événement est complexe, plus il y a de personnes impliquées dans son organisation, et plus il nécessite de se coordonner. À côté de la communication externe relative à l'événement, nous avons vu que les informateur·rice·s s'interrogeaient sur la meilleure façon de communiquer en interne. Deux problématiques traversant les terrains étudiés, à savoir la nécessité de cibler les personnes à contacter, et le problème des longs échanges par écrit qui s'avèrent difficiles à suivre. Le second terrain permet également de souligner que certain·e·s acteur·rice·s et certains groupes bénéficient d'une centralité informationnelle qui facilite leur information relative au collectif. Par ailleurs, l'urgence complique la communication interne, et les personnes particulièrement bien informées doivent trouver des moyens de communiquer ce qu'elles savent aux autres personnes impliquées dans l'organisation d'une action, notamment à travers des moments de coordination en présence.

Enfin, la régulation des investissements individuels et la réflexion collective peuvent également être vues comme des pratiques dispersées. D'une part, l'investissement intense qui semble valorisé au sein du groupe civique auto-organisé amène les individus à réguler leurs investissements individuels. Cette régulation survient suite à des situations de fatigue, voire d'épuisement, à force d'investissement, où l'individu se sent dépassé, et parfois coupable de ne pas pouvoir s'investir davantage. La participation – et les vécus négatifs qui peuvent en découler – amène l'individu à conscientiser son fonctionnement personnel, et à expérimenter de nouvelles façons de faire : il pose des choix, clarifie ses priorités, teste de nouvelles façons de s'organiser, afin de rétablir l'équilibre, un investissement qui l'épanouit plutôt qu'il ne le mine. D'autre part, la pratique de réflexion collective conduit les membres d'un même groupe (civique ou autre) à remettre en question leurs objectifs et leurs stratégies. Au fil de leurs actions, les membres réfléchissent à ce qui a été fait et se projettent dans le futur, ce qui contribue au développement d'une réflexivité collective. La discussion et réflexion leur permettent d'actualiser les bases de leur engagement mutuel et pouvoir coopérer, collaborer, et s'investir ensemble autour d'un même projet.

3.1.3. Des pratiques dispersées, mais réflexives

Suite à cette présentation, il nous semble qu'un constat peut être posé : les pratiques dispersées que nous détaillons ici – si elles peuvent être issues de compréhensions pratiques – reflètent souvent une forme de réflexivité, et renvoient donc à des composantes plus complexes que des compréhensions pratiques non-conscientisées. D'abord, si les pratiques de développement de savoirs et compétences et les pratiques de prise de position peuvent de prime abord apparaître distinctes, leur appel mutuel souligne toute la dynamique apportée par l'engagement collectif. C'est dans l'action que les connaissances prennent sens ; c'est par la réflexion que l'action se

modèle, se projette dans le temps. L'articulation de ces deux pratiques dispersées permet de découvrir – en filigrane – la structure téléoaffective qui les guide, que nous associons à la pratique intégrative d'engagement au sein d'un groupe civique auto-organisé. Ensuite, la pratique de création de liens sociaux contient en elle-même une structure téléoaffective. Nous l'avons dit, l'individu qui la mobilise au sein du réseau valorise une logique de bienveillance, d'ouverture et d'écoute ; il cherche à éviter de se positionner comme l'unique détenteur d'une vérité objective. Cet horizon des possibilités et des devoirs – véhiculé au sein du collectif dans lequel les individus s'engagent – colore leur pratique de création de liens. Par ailleurs, l'engagement collectif conduit les acteur·rice·s à organiser, de manière répétée, des événements nécessitant la collaboration de plusieurs personnes. Cette organisation amène les membres à développer une expertise pratique vis-à-vis des modes d'action qu'ils emploient et – au fil du temps – les conduit à formaliser les savoir-faire développés afin de les transmettre aux nouvelles recrues. L'engagement collectif les amène donc à conscientiser leurs compréhensions pratiques et, par exemple, à les réifier à travers des formations. Enfin, les pratiques de régulation des investissements individuels et de réflexion collective quant aux stratégies adoptées et aux objectifs visés sont, *per se*, de nature réflexive.

La présence d'une dimension réflexive dans les pratiques dispersées des jeunes adultes étudiés nous évoque la comparaison que nous avons esquissée (cf. chapitre 6) entre les théories des pratiques sociales et l'éducation aux médias. Pour rappel, nous remarquons une tension entre l'approche compréhensive découlant des théories des pratiques sociales – visant la compréhension de pratiques impliquant des capacités souvent non-réfléchies – et l'approche normative des théories de l'EAM – œuvrant à soutenir des pratiques jugées bénéfiques, telles la prise de conscience critique des processus médiatiques et de ses propres processus mentaux. Or, notre travail empirique tend à montrer que la participation à un collectif civique et la mise en action dans la société conduisent les membres investis à développer une réflexivité, à travers leurs interactions et les liens sociaux qu'ils nouent au travers de leur groupe civique et en-dehors, leur volonté de maintenir ce groupe dans le temps, le recul acquis au fil de l'organisation d'événements, la volonté de produire des effets sociétaux (sans toujours y arriver), et – de façon transversale – les structures téléoaffectives véhiculées par la pratique intégrative d'engagement civique dans un groupe auto-organisé.

Du point de vue médiatique, les membres – parce qu'ils organisent des événements, prennent position, agissent dans la société – interrogent leurs pratiques médiatiques et développent des formes d'éducation aux médias, par eux-mêmes, à l'échelle collective. Par exemple, les membres du groupe action organisent une formation sur les aspects médiatiques des actions qui traite notamment du plan de communication et des stratégies à adopter suivant le canal médiatique (les réseaux socionumériques, une interview radiophonique, etc.). De leur côté, les membres du groupe animation se transmettent une expertise médiatique attachée à leurs activités (p. ex., la méthode à suivre pour réaliser des arpentages, c'est-à-dire la découverte à plusieurs d'un livre en vue de son appropriation critique). Par leur exposition médiatique, les membres d'A² semblent développer une forte expertise médiatique du point de vue de la

production. Par ailleurs, tant les membres d'A² que ceux d'ANIM développent un regard critique sur le traitement de l'actualité par les médias dominants.

Précédemment (cf. chapitre 6), nous notions que les approches véhiculées par les théories des pratiques sociales et de l'éducation aux médias n'étaient pas incompatibles si l'on considère que les gens réfléchissent peu à ce qu'ils font, mais qu'ils gagneraient à y réfléchir davantage. Au-delà de cette articulation, il apparaît ici que le développement de la réflexivité – médiatique ou autre – s'ancre dans la participation de l'individu à un collectif et à sa mise en action, sans nécessairement passer par une forme institutionnalisée d'éducation aux médias. Au travers de cette collectivité, les membres construisent des pratiques, les portent, et les remettent en question. À nos yeux, notre analyse dévoile l'importance du double caractère – collectif et orienté vers l'action – de la pratique étudiée, qui contribue au développement de la réflexivité chez les praticien·ne·s.

3.1.4. Mobiliser l'ontologie de la pratique pour étudier la littératie médiatique relative à l'engagement civique

Suite à cette analyse, nous nous joignons à Elisabeth Soep (2014) qui note, dans son ouvrage relatif aux tactiques médiatiques mobilisées par de jeunes américain·e·s pour intervenir dans les affaires publiques : « il est préférable de présenter les littératies comme des activités autour desquelles les communautés peuvent s'organiser via des efforts interconnectés, plutôt que comme des compétences possédées ou manquantes chez tel ou tel jeune ou segment de la jeunesse »²⁴⁵ (Soep, 2014, p. 6). Plus tard dans l'ouvrage, l'auteure fait un constat similaire, en mobilisant les notions de pratiques, de participation et de contextes sociaux : « Les littératies sont mieux conçues comme des pratiques affinées par la participation et situées dans des contextes sociaux, plutôt que comme des ensembles de compétences discrètes et transférables »²⁴⁶ (Soep, 2014, p. 52). Nous rejoignons ces constats, et les adaptons à notre recherche comme suit : il est préférable de mobiliser une ontologie de la pratique, plutôt qu'une ontologie de la compétence, pour étudier la littératie médiatique des jeunes qui s'engagent dans des groupes civiques. Spécifiquement, il nous apparaît intéressant de comprendre la littératie médiatique comme un ensemble de pratiques médiatiques dispersées mobilisées à travers la pratique intégrative d'engagement civique dans un groupe auto-organisé. Procéder de la sorte permet de rendre compte du contexte social dans lequel la littératie médiatique s'ancre, et d'insister sur le rôle joué par la participation de l'individu au collectif dans le développement de cette littératie.

Notre travail empirique montre que les acteurs et actrices étudié·e·s développent leur propre littératie médiatique. Ce développement semble s'ancrer dans des dispositions individuelles (notamment ce que nous avons nommé « autonomie curieuse »), des dynamiques interindividuelles (p. ex., apprendre ensemble ce qu'ils ne savent pas faire, mais qu'ils

²⁴⁵ « [...] it's best to frame literacies as activities that communities can organize themselves around through interconnected efforts, rather than as skills possessed by or lacking in this or that young person or segment of the youth population. » (Soep, 2014, p. 6).

²⁴⁶ « Literacies are best conceived as practices honed through participation and situated within social contexts rather than as discrete, transferable skill sets. » (Soep, 2014, p. 52)

voudraient réaliser dans le cadre de leur mise en action), et des initiatives collectives visant à transmettre des savoirs et compétences présents au sein du collectif. Nous nous interrogeons alors sur le rôle à jouer par l'éducation aux médias concernant l'engagement civique. Soep (2014), dont le travail porte sur le public adolescent, souligne que nous devrions « construire des environnements d'apprentissage qui préparent les jeunes à l'ensemble des possibilités dont ils disposent pour s'engager dans les sphères publiques et les remodeler »²⁴⁷ (Soep, 2014, p. 53). À nos yeux, ces environnements d'apprentissage devraient permettre aux élèves de s'engager sur des thématiques civiques qui les émeuvent, les motivent, et inclure un accompagnement réflexif relatif aux pratiques – notamment médiatiques – qu'impliquent un tel engagement. Ce faisant, les activités éducatives devraient s'ancrer de façon claire dans un objectif d'engagement civique, et s'ancrer dans une réflexivité portant à la fois sur l'expérience-même des élèves et sur les expériences des acteur·rice·s d'autres collectifs civiques. Nous reviendrons plus en détail, en conclusion, sur les pistes pratiques relatives à l'éducation aux médias découlant de notre recherche.

3.2. Penser la notion de *voice* à l'interface de la prise de parole et de l'écoute

Précédemment (cf. supra, 3.1.3), nous notions que la pratique d'engagement civique dans un groupe auto-organisé semblait caractérisée par une dimension réflexive stimulée à la fois par sa dimension collective et son orientation vers l'action. Dans la présente section, nous verrons que cette pratique semble également amener l'individu à valoriser une logique particulière – de bienveillance, d'écoute, d'ouverture – qui nous amène à repenser la notion de « *voice* » (que nous traduisons par « prise de parole »). À la suite de Couldry (2009, 2010), nous passerons d'une acception centrée sur le développement de la prise de parole publique à une acception considérant de concert la prise de parole et l'écoute.

3.2.1. Une première acception, centrée sur le développement de la prise de parole publique

Une première acception de la notion de prise de parole – ou de « pratique de l'exercice de la prise de parole publique » comme Middaugh et Evans (2018) la nomment – est « l'expression d'opinions ou le partage d'informations dans l'intention d'influencer des personnes autres que les ami·e·s et la famille, à l'ère numérique »²⁴⁸ (Middaugh & Evans, 2018, p. 575). Cette définition peut être rapprochée de la distinction introduite par Rheingold (2008) entre la « prise de parole privée » (*private voice*) et la « prise de parole publique » (*public voice*) (Rheingold, 2008, p. 101) :

Mon hypothèse fondamentale lorsque j'ai commencé à enseigner moi-même les compétences médiatiques participatives [...] est que la « prise de parole » [...] peut être sollicitée pour aider à relier [, d'une part,] l'engagement énergique des jeunes dans la formation de leur identité [et, d'autre part,] leur engagement potentiel dans la société en tant que citoyens. Passer d'une prise de parole privée à une prise de parole

²⁴⁷ « [...] to build learning environments that prepare young people for the full range of opportunities at their disposal to engage with and remake public spheres. » (Soep, 2014, p. 53).

²⁴⁸ « [...] the practice of exercising public voice, defined as the expression of views or sharing of information with the intent to influence those beyond friends and family, in the digital age. » (Middaugh & Evans, 2018, p. 575).

*publique peut aider les élèves à transformer leur expression personnelle en une forme de participation publique.*²⁴⁹

Cette distinction entre des *private voice* et *public voice* est reprise, au sein du même ouvrage, par Levine (2008), qui exemplifie les deux formes de prise de parole (Levine, 2008, p. 120) :

*Les styles de communication diffèrent profondément selon la culture et le contexte, mais une prise de parole publique est toujours celle qui peut persuader d'autres personnes – au-delà de ses ami·e·s les plus proches et de sa famille – d'agir sur des questions communes. [...] Un exemple de prise de parole très privée est un courriel ou un site de réseau social destiné aux proches de l'auteur. Il peut contenir des références personnelles qui seraient obscures pour un visiteur occasionnel ; il n'est pas destiné à intéresser une communauté ou à répondre à ses préoccupations. Un exemple de prise de parole publique est un blog politique dans lequel l'auteur, à l'instar d'un chroniqueur de journal conventionnel, exprime des opinions sur les questions du jour et espère attirer une audience massive ou influente. Il existe également de nombreuses formes mixtes et intermédiaires, à la fois hors ligne et en ligne.*²⁵⁰

Nous le comprenons, ces auteur·e·s distinguent la prise de parole privée (*private voice*), qui serait située à l'intérieur de la bulle sociale de l'individu (ses proches, ses ami·e·s, sa famille), de la prise de parole publique (appelée *public voice*, et parfois simplement *voice*), qui vise à influencer, convaincre ou pousser à l'action des personnes situées en-dehors de cette bulle sociale. Pour Rheingold (2008), la participation publique (ou l'engagement dans la société) semble reposer sur le passage d'une parole privée à une parole publique. De son côté, Levine (2008) souligne la caractère « obscur » que peut revêtir la prise de parole privée pour les personnes extérieures, par contraste avec la prise de parole publique qui devrait être comprise par une audience étendue. Il note également – dans une posture plus nuancée – l'existence de formes mixtes et intermédiaires de parole, ainsi que leur dépendance à la culture et au contexte.

3.2.2. *Penser de concert la prise de parole et l'écoute*

Dans leur article, Middaugh et Evans (2018) notent l'excès d'optimisme présent dans certain·e·s chercheur·se·s vis-à-vis de la prise de parole publique (dans sa première acception). Les auteur·e·s soulignent l'importance de conserver à l'esprit les problèmes auxquels peuvent faire face les personnes qui mobilisent la *public voice*. D'une part, elles peuvent s'exprimer

²⁴⁹ « My fundamental assumption for beginning to teach participatory media skills myself [...] is that "voice," [...] can be called upon to help connect young people's energetic involvement in identity-formation with their potential engagement with society as citizens. Moving from a private to a public voice can help students turn their self-expression into a form of public participation. » (Rheingold, 2008, p. 101).

²⁵⁰ « Styles of communication differ profoundly by culture and context, but a public voice is always one that can persuade other people – beyond one's closest friends and family – to take action on shared issues. [...] An example of a very private voice is an e-mail or a social networking site that is meant for close associates of the author. It may include personal references that would be obscure to a casual visitor; it is not intended to interest a community or to address their concerns. An example of a public voice is a political blog in which the author, much like a conventional newspaper columnist, expresses opinions on the issues of the day and hopes to draw a massive or influential audience. There are many mixed and intermediate forms as well—both offline and online. » (Levine, 2008, p. 120).

sans être entendues, ou ne pas avoir d'audience, ce qui peut les décourager quant à l'idée de réitérer une telle expérience à l'avenir. D'autre part, le déferlement de haine qui peut être reçu suite à une expression publique peut inhiber leur volonté de s'exprimer publiquement, par peur des conséquences sociales.

Notre recherche nous amène également à nuancer cette première acception de la prise de parole. D'abord, notre travail empirique conduit à épaissir la notion de prise de parole privée, et à souligner les tensions quant aux normes et idéaux véhiculés au sein des différentes bulles sociales dont une même personne fait partie. Lorsque ces bulles ne sont pas alignées en matière de normes, d'idéaux, etc., la prise de parole privée relative à des problèmes sociétaux peut s'avérer compliquée, même lorsqu'elle prend place dans un contexte familial ou amical, et déjà receler une volonté d'influence témoignant d'un engagement civique. Nous rapprochons ce constat de la logique de « révolte en actes menés au quotidien », qui a une influence « de proche en proche », plutôt que de celle de « révolution », où seules les grandes avancées seraient célébrées (Victor, TLE-307). Les membres du second terrain tendent à valoriser la prise de parole privée – aux répercussions graduelles – aux côtés de la prise de parole publique – visant des effets plus immédiats à large échelle. C'est sans doute également dans une perspective de revalorisation des plus petits actes politiques que Couldry (2010) note : « Cela peut aider de penser modestement : les grands mécanismes de délibération formelle sont peut-être moins importants que [...] "une redécouverte authentique de la politique ordinaire" »²⁵¹ (Couldry, 2010, p. 145).

Ensuite, de façon parallèle au constat de Middaugh et Evans (2018), notre travail empirique met en lumière les difficultés inhérentes à l'exposition publique de ses idéaux. Spécifiquement, prendre position à titre individuel intimide : l'individu n'a pas envie de s'exposer, d'autant plus s'il se trouve devant un public dont il ne connaît pas les codes implicites. En revanche, la prise de position au nom du groupe diminue l'impression de s'exposer, d'autant plus si l'individu a une bonne connaissance des codes implicites du groupe, et s'il bénéficie d'un accord interne sur les contenus à publier (notamment si ces derniers sont jugés sensibles par les membres du groupe). De façon transversale, la prise de position individuelle au sein du groupe civique, d'une part, et la prise de position collective à l'extérieur de ce groupe, d'autre part, sont des entreprises complexes à mener pour les membres nouvellement arrivés, car ils ne maîtrisent pas encore les codes implicites du collectif civique.

Enfin, comme nous l'annonçons en début de section, le collectif étudié cherche à véhiculer une logique de bienveillance, d'ouverture et d'écoute qui semble absente de cette première acception de la notion de *voice*. Ce dernier point rencontre la position développée par Nick Couldry (2009) dans un commentaire intitulé *Rethinking the politics of voice*. L'auteur insiste sur l'importance de penser ensemble les notions de *voice* (prise de parole) et de *listening* (écoute). Il ne comprend pas l'écoute comme « dépendant littéralement de l'audition »²⁵², mais

²⁵¹ « It may help to think modestly: grand mechanisms of formal deliberation may be less important than [...] 'an authentic rediscovery of ordinary politics'. » (Couldry, 2010, p. 145).

²⁵² « listening in the sense discussed here is not dependent literally on hearing » (Couldry, 2009, p. 579).

comme « un processus de réflexion constant et incarné » (Couldry, 2009, p. 579-580, l'auteur accentue) :

*L'écoute, ici, est avant tout l'acte de reconnaître ce que les autres ont à dire, de reconnaître que [les autres] ont quelque chose à dire ou, mieux, qu'ils ont, comme tous les êtres humains, la capacité de rendre compte de leur vie de manière réflexive et continue, un processus de réflexion constant et incarné.*²⁵³

Le commentaire de Couldry met en lumière l'importance de considérer la prise de parole (voice), non comme « le simple fait de réclamer la parole (ou le simple fait de parler en son propre nom, aussi important que cela puisse être) »²⁵⁴, mais comme « les pratiques implicitement liées de prise de parole et d'écoute, fondées sur une pratique de reconnaissance mutuelle »²⁵⁵. L'auteur développe (Couldry, 2009, p. 580) :

*[...] la valeur de second ordre de la prise de parole, qui s'incarne dans le processus de reconnaissance mutuelle de nos demandes respectives en tant qu'agents humains réflexifs, chacun ayant un récit à donner, un récit de nos vies qui doit être enregistré et entendu, nos histoires étant sans cesse enchevêtrées dans celles des autres.*²⁵⁶

L'articulation de la prise de parole et de l'écoute nous apparaît comme une seconde acception de la notion de voice, où il s'agit non seulement de faire entendre sa voix, mais aussi de reconnaître et d'écouter celles des autres.

Dans une autre contribution relative à la notion de voice, Couldry (2010) identifie deux acceptions de la notion de voice, comme processus et comme valeur. D'une part, la prise de parole est un processus, c'est-à-dire « l'expression d'une perspective distincte sur le monde qui doit être reconnue »²⁵⁷. Cette définition semble redessiner la première acception de la prise de parole en y ajoutant la question de la reconnaissance. D'autre part, la prise de parole comme valeur, que l'auteur définit comme suit (Couldry, 2010, p. 1-2) :

Traiter la prise de parole comme une valeur signifie poser des choix en faveur des modes d'organisation de la vie humaine et de ses ressources qui [...] mettent en

²⁵³ « Listening here is, first and foremost, the act of recognizing what others *have to say*, recognizing *that* they have something to say or, better, that they, like all human beings, have the capacity to give an account of their lives that is reflexive and continuous, an ongoing, embodied process of reflection. » (Couldry, 2009, p. 579-580)

²⁵⁴ « not the simple claim to speak (or the simple act of speaking in one's own name, important, of course, though that is) » (Couldry, 2009, p. 580).

²⁵⁵ « the implicitly linked practices of speaking and listening, based in a practice of mutual recognition » (Couldry, 2009, p. 580).

²⁵⁶ « the second-order value of voice that is embodied in the process of mutually recognizing our claims on each other as reflexive human agents, each with an account to give, an account of our lives that needs to be registered and heard, our stories endlessly entangled in each others' stories » (Couldry, 2009, p. 580).

²⁵⁷ « [...] the expression of a distinctive perspective on the world that needs to be acknowledged. » (Couldry, 2010, p. 1).

*pratique la valeur de la prise de parole, en respectant et en soutenant les multiples processus interdépendants de prise de parole, et non en les sapant ou en les niant.*²⁵⁸

Cette seconde acception semble correspondre à ce que nous avons découvert concernant la pratique d'engagement civique dans un groupe auto-organisé. Participer à ce type de collectif conduit les membres à exprimer leurs convictions et, de façon complémentaire, à s'intéresser aux convictions des autres. Ce double mouvement de prise de parole et d'écoute permet d'établir un climat de dialogue où les membres découvrent leurs convictions respectives, apprennent à les comprendre, et tissent des liens entre celles-ci. Ces échanges entre membres les conduisent à créer des liens entre eux, à l'intérieur du collectif, mais aussi – de façon plus étendue – à s'ouvrir à d'autres bulles sociales engagées ou non. C'est en suivant cette logique que les membres prennent conscience de leur position sociale située qui cadre leurs expériences de vie, et s'interrogent sur le rôle qu'ils souhaitent adopter sur la scène publique. Ils choisissent alors de mettre leurs savoirs et leurs compétences au service de personnes concernées par des dominations, afin de lutter ensemble contre ces dominations.

4. Note conclusive

Dans ce chapitre, nous avons rappelé notre problématique de recherche – à l'interface de l'engagement civique et de la littératie médiatique – ainsi que l'approche particulière adoptée pour l'étudier. Spécifiquement, nous avons adopté une approche qualitative, compréhensive, collective et collectiviste afin d'étudier la littératie médiatique sous l'angle de la pratique. Nous sommes ensuite revenue sur nos découvertes empiriques, et les avons mises en parallèle avec d'autres travaux.

Notre travail de recherche invite à penser l'engagement civique comme une pratique intégrative, constitutive d'un domaine particulier de la vie sociale, et la littératie médiatique comme un ensemble de pratiques dispersées, traversant ces domaines. Cette redéfinition de la littératie médiatique, suivant une ontologie de la pratique plutôt que de la compétence, permet de pleinement ancrer celle-ci dans les contextes socioculturels dont elle est issue.

En prenant en compte différents niveaux d'analyses (individuel, micro, méso, macro) nous découvrons la nature dynamique de la relation entre littératie médiatique et engagement civique. S'il est possible que l'éducation aux médias – en développant l'esprit critique des individus ou en leur apprenant à produire des contenus médiatiques – puisse faciliter leur engagement civique comme plusieurs études antérieures en font l'hypothèse (cf. chapitre 3, 2), l'apport original de notre étude est de montrer que l'engagement civique – collectif, orienté vers l'action, dans une optique valorisant la bienveillance, le dialogue et l'écoute – permet le développement d'une réflexivité vis-à-vis de ses pratiques (médiatiques et autres). Ces constats donnent tout son sens à l'approche – à la fois collective et collectiviste – que nous avons adoptée dans ce travail de recherche.

²⁵⁸ « Treating voice as a value means discriminating in favour of ways of organizing human life and resources that, through their choices, put the value of voice into practice, by respecting the multiple interlinked processes of voice and sustaining them, not undermining or denying them. » (Couldry, 2010, p. 2).

CONCLUSION

Dans cette thèse de doctorat, nous nous sommes intéressée au lien entre la littératie médiatique et l'engagement civique. Prenant le contrepied de diverses études visant à établir si l'éducation aux médias encourageait les jeunes à s'investir dans la vie civique (cf. chapitre 3), nous avons étudié – au fil de deux terrains – des situations effectives d'engagement civique et nous avons cherché à identifier les pratiques médiatiques mobilisées par de jeunes adultes, membres d'un groupe civique auto-organisé. L'approche adoptée – qualitative, compréhensive, collective et collectiviste – nous permet d'étudier en profondeur les pratiques de ces jeunes adultes engagés, et les significations qu'ils confèrent à ces pratiques. Elle nous permet d'ancrer notre compréhension des phénomènes à l'étude dans l'expérience des acteur·rice·s de terrain et de nous intéresser de façon directe et non-ambiguë à des expériences considérées par ces acteur·rice·s comme de l'engagement civique. Une telle approche nous évite l'écueil causal qui conduit à scinder la réalité entre des variables de nature médiatique et d'autres de nature civique, et à imposer un sens de lecture postulant l'influence de l'une de ces variables sur l'autre. Elle nous conduit à interroger le parcours de personnes actuellement engagées afin de comprendre les expériences – médiatiques ou non – ayant concourus à leur engagement civique et de s'en inspirer pour penser les moyens permettant d'encourager ce type d'engagement (nous y reviendrons).

À travers notre recherche empirique, nous avons adopté une ontologie de la pratique, plutôt que de la compétence, pour étudier la littératie médiatique. Ce choix nous a aidée à mettre au jour l'imbrication complexe des pratiques médiatiques au sein de pratiques sociales liées à l'engagement civique. En introduction, nous nous interrogeons : la littératie médiatique est-elle la clé pour rendre l'individu critique et créatif, autonome et socialisé ? En conclusion, il nous semble pouvoir dire que si l'éducation aux médias est susceptible de faciliter l'engagement civique des individus (en développant leur esprit critique ou en leur apprenant à produire des contenus médiatiques), inversement, l'engagement civique au sein d'un groupe (dimension collective), orienté vers l'action, dans une optique valorisant la bienveillance, le dialogue et l'écoute, permet le développement d'une réflexivité vis-à-vis de ses pratiques (médiatiques et autres). Nous constatons que cet engagement au sein d'un groupe auto-organisé est un contexte propice au développement de la littératie médiatique et, plus largement, d'une réflexivité relative à ses pratiques sociales.

1. Retour sur la méthode et pistes théoriques associées

D'abord, rappelons l'objet et l'ancrage de notre recherche. Notre étude porte sur un type particulier d'engagement civique, celui réalisé au sein d'un groupe auto-organisé. Du point de vue spatio-temporel, nos deux terrains se situent en Belgique francophone : le premier a été réalisé dans un groupe civique du Brabant wallon, au printemps 2017 ; le second au sein du Réseau ADES ancré à Bruxelles, de l'automne 2017 à l'été 2021. En suivant notre typologie des lieux d'engagement (cf. chapitre 4, 4), rappelons la nature de l'objectif visé par les deux terrains étudiés, et les moyens d'action qui y sont mobilisés ; ces deux terrains visent un objectif

large de la création d'une société plus solidaire, démocratique et respectueuse de l'environnement (que nous pensons caractéristique d'une nouvelle vague de mouvements engagés), mais ils se différencient en matière de moyens d'action : si le premier terrain est polyvalent (car le groupe mobilise différents moyens d'action), le second terrain est composé de différents groupes spécialisés par moyen d'action (dont les deux groupes étudiés, à savoir le groupe action, spécialisé dans les actions directes non-violentes, et le groupe animation, spécialisé dans les activités culturelles engagées).

En ce qui concerne le public étudié, notre recherche se centre sur la période de vie couverte par le terme « jeune adulte » (cf. chapitre 2, 2). Si le premier groupe étudié était composé de personnes allant de l'adolescence à la pension (y compris des jeunes adultes, que nous avons interrogés), le second terrain était essentiellement composé de jeunes adultes. Nous avons réalisé un échantillonnage théorique relatif aux expériences, à l'interface de l'engagement civique et de la littératie médiatique, des membres des groupes étudiés (et particulièrement des membres du second terrain). Il ne s'agit pas d'un échantillonnage représentatif de la population belge francophone. Il nous apparaît néanmoins intéressant de noter les caractéristiques sociodémographiques et économiques particulières des individus étudiés. Comme explicité précédemment (cf. chapitre 5), les membres du Réseau ADES se décrivent comme majoritairement blancs et de classe moyenne (voire moyenne supérieure), âgés d'entre vingt-deux et trente-cinq ans, avec une bonne parité en termes de genres représentés, et diplômés d'études supérieures de type court ou long.

Afin d'éprouver la construction théorique à laquelle aboutit notre travail empirique, il serait intéressant de voir si les pratiques intégrative et dispersées – telles que documentées au fil de nos deux terrains – ressemblent aux pratiques portées par d'autres groupes civiques auto-organisés, ou si elles en diffèrent. Ces comparaisons pourraient notamment impliquer des variations relatives à la zone géographique dont sont issus les groupes étudiés, à leurs objectifs (larges ou spécifiques), à leurs moyens d'actions (sont-ils spécialisés dans un moyen unique ou diversifient-ils leurs stratégies ?) et aux caractéristiques sociodémographiques et économiques des membres de ces groupes. Cette construction théorique relative à l'engagement civique dans un groupe auto-organisé pourrait également être mise en perspective avec d'autres formes d'engagement civique, afin de déterminer si certaines composantes documentées ne renverraient pas plus largement à une pratique intégrative d'engagement civique. De façon transversale, certaines des composantes dispersées que nous avons identifiées (p. ex., réguler ses investissements individuels et réfléchir collectivement aux objectifs et aux stratégies) pourraient être étudiées dans une optique de théorisation d'une pratique dispersée d'engagement, traversant différents domaines de la vie.

Ensuite, il apparaît important de rappeler que notre entrée sur notre second terrain, par le biais de l'observation de réunions des groupes animation et action, nous amène à centrer notre attention sur des membres actifs et investis, car présents à ces réunions. De façon complémentaire, notre étude nous amène à constater des formes d'investissement moins intenses, où les individus « gravitent » autour du Réseau ADES, c'est-à-dire participent ponctuellement à certains événements, et d'autres « suivent » ce qui se passe au sein du

collectif, sans vraiment y être présents. Ces formes d'investissement plus « périphériques » pourraient être davantage investiguées. Nous nous interrogeons alors : ces formes renvoient-elles à différentes phases de la carrière du praticien, c'est-à-dire différents moments de sa trajectoire personnelle au sein de la pratique d'engagement civique dans un groupe auto-organisé ? S'agit-il de moments de recrutement (où l'individu acquiert petit à petit la pratique), de résistance (où l'individu résiste à ce recrutement) ou d'abandon (où l'individu prend ses distances avec la pratique) ? Ces questions relatives à la carrière des praticiens permettent également rappeler que tou·te·s les praticien·ne·s ne portent pas toutes les composantes de la pratique de façon uniforme.

Enfin, Méliani (2013) note que « l'objet principal de la théorisation ancrée [est de] dégager une formulation provisoire pour comprendre la complexité des phénomènes à la fois au niveau conceptuel et au niveau de ses mises en situation empiriques » (Méliani, 2013, p. 451). Cette citation nous permet de rappeler le caractère provisoire de la formulation que nous proposons dans ce travail. Nous l'avons vu, au fil de leur investissement dans le collectif, les acteurs et actrices étudié·e·s remettent en question leurs stratégies et leurs objectifs, réfléchissent au recrutement et à l'accueil de nouveaux membres, etc. Comme toute pratique sociale, la pratique d'engagement civique dans un groupe auto-organisé évolue, se renouvelle. Les personnes qui portent cette pratique la redéfinissent, la transforment. Il s'agira donc de documenter l'évolution de cette pratique dans le temps et l'espace, au gré des contextes socioculturels dont elle émerge.

2. Pistes pratiques et pistes théoriques associées

Nous nous interrogeons plus largement sur la façon de favoriser une citoyenneté durable et solidaire, visant le dialogue, l'inclusion sociale, et le respect de l'environnement. Quelles pistes pratiques découlent de notre recherche ? Comment pourraient-elles être mises en œuvre et évaluées ? Il nous semble que nos découvertes peuvent inspirer les activités éducatives destinées à un public scolarisé, mais aussi celles des initiatives et associations visant un public adulte. Cette recherche peut également servir aux groupes à visée civique ou politique et aux personnes engagées dans de tels groupes.

2.1. Les pistes pour l'éducation aux médias et à la citoyenneté

D'abord, les retombées de notre recherche sont liées à la finalité de l'éducation aux médias (EAM), à savoir rendre les acteurs capables de « participation [pleine] dans notre société saturée de médias et riche en informations »²⁵⁹ (Hobbs, 2010, p. vii), et « d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 47). En identifiant la façon dont les pratiques médiatiques s'inscrivent dans des pratiques sociales relatives à l'engagement civique, la recherche permet d'identifier des pistes pratiques quant aux articulations de l'EAM et de l'engagement civique. Puisque l'EAM peut concerner un public scolarisé et plus largement un public adulte, le projet permet de soutenir l'intégration de l'EAM à visée citoyenne à la fois à l'école et en-dehors.

²⁵⁹ « [...] for full participation in our media-saturated, information-rich society » (Hobbs, 2010, p. vii-viii).

2.1.1. *Des pistes destinées à un public scolarisé*

Depuis 1997, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) reconnaît l'EAM et l'apprentissage de la citoyenneté parmi les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (24-07-1997, 1997). Puis, en 2015, la FWB intègre le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire. L'un des deux objectifs du cours d'EPC est l'éducation au fonctionnement démocratique, et vise notamment le développement de savoirs et de capacités relatifs principalement à l'engagement civique et incluant des notions d'EAM, à savoir (Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté, 2015, article 60bis) :

- a) la capacité de vivre ensemble de manière harmonieuse et respectueuse dans une société démocratique et interculturelle, de s'y insérer et de s'y impliquer activement ;*
- b) la capacité de se développer comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, solidaire, libre, autonome, tolérant et capable d'esprit critique via notamment le déploiement d'attitudes renforçant le sens collectif, le sens de la responsabilité, le respect de l'autre et de sa différence, le respect des règles, le dialogue, et la civilité ; [...]*
- f) la connaissance des grands enjeux et débats des sociétés contemporaines ;*
- g) la connaissance de la communication et des différents moyens d'information et le développement de l'esprit et de l'analyse critiques à leur égard ;*
- h) la participation à des activités liées à la démocratie scolaire ou locale.*

Nous le voyons, ce contexte institutionnel (et juridique) relatif à l'enseignement obligatoire offre un terrain fertile sur lequel fonder des initiatives appliquées d'engagement civique, incluant les questions médiatiques (notamment, la connaissance et l'analyse critique de la communication et des moyens d'information). Le cours d'EPC pourrait être le lieu d'un apprentissage expérientiel mené avec les élèves, les incitant – comme nous le proposons dans le chapitre précédent – à s'engager sur des thématiques civiques qui les émeuvent, les motivent, d'une part, et à réfléchir aux pratiques sociales et médiatiques qu'impliquent un tel engagement, d'autre part.

Cet engagement serait l'occasion de développer leurs connaissances d'enjeux sociétaux contemporains qui les interpellent, et de s'y impliquer concrètement, par exemple, en mobilisant des moyens d'action proches de ceux des groupes étudiés tels des activités culturelles engagées (p. ex., organiser une séance d'arpentage d'un livre engagé, un ciné-débat, ou assister ensemble à une pièce de théâtre relative à un problème de société) et des manifestations (p. ex., participer aux grèves du vendredi organisées par *Youth for Climate* et s'interroger en amont sur la problématique climatique et sur les façons de communiquer efficacement à son propos via des calicots et des pancartes).

Ce serait aussi l'occasion de découvrir les initiatives politiques et civiques qui existent au niveau local, et de se renseigner sur les possibilités d'y prendre part. Du point de vue politique, les élèves pourraient participer au conseil communal des enfants ou de la jeunesse (s'il en existe un dans leur commune), ou à des moments de consultation entre les élu·e·s et les citoyen·ne·s. Du point de vue civique, les élèves pourraient découvrir les initiatives citoyennes organisées sur le territoire, telles des associations à finalités sociales relatives à l'économie, à la solidarité internationale, à l'agriculture paysanne ou à la consommation durable (p. ex., les *repair* cafés, les groupes d'achat commun, les potagers collectifs, les systèmes d'échanges locaux, ou les réseaux d'échanges de savoirs). De façon transversale, il s'agirait de mettre les élèves en contact avec des acteur·rice·s engagé·e·s sur les thématiques qui les intéressent, de leur faire découvrir des associations travaillant sur ces sujets, de leur donner la possibilité d'y participer, puis de réfléchir à leur propre expérience et d'écouter les récits et les réflexions des autres élèves.

Enfin, les élèves pourraient développer des campagnes d'information et de sensibilisation relatives à des problématiques qui les intéressent. Au-delà des enseignant·e·s, ces activités éducatives – plus directement médiatiques – pourraient intéresser des associations d'EAM telles Action Médias Jeunes (qui crée et organise des ateliers d'EAM à destination des jeunes en milieu scolaire ou extrascolaire). Dans son ouvrage intitulé *Participatory Politics*, la chercheuse Elisabeth Soep (2014) propose diverses tactiques à l'interface des pratiques médiatiques et de l'engagement civique, pouvant être expérimentées avec des adolescent·e·s, parmi lesquelles (1) *Pivot your public* : mobiliser un réseau existant – qui partage une histoire, une sensibilité et s'est construit sur des intérêts mutuels – et chercher à le réorienter sur des thèmes et des activités civiques ; (2) *Create content worlds* : produire des contenus vidéos ou visuels relatifs à une cause et les disséminer sur les réseaux socionumériques afin de chercher à engager un public plus vaste à ce sujet (à travers des partages, des commentaires, des remix, la participation à des événements, etc.) ; et (3) *Forage for information* : générer des données via des outils de collecte ou y accéder via des bases de données publiques, les analyser à la recherche de tendances ou pour vérifier des faits, puis produire un rapport mettant en avant les découvertes réalisées et le diffuser en réfléchissant aux canaux appropriés.

Soep (2014) met en garde contre des écueils potentiels de tels projets, à savoir la simplification des problématiques traitées (et la croyance que seul un message qui manque de complexité ou de contradiction interne se diffusera bien), le sensationnalisme (et la tentation de produire un contenu qui distorde la réalité, voire fasse du tort aux personnes qui y sont représentées), le basculement (mettant la focale sur les points communs et l'empathie à l'égard de situations problématiques vécues par d'autres personnes, mais négligeant d'aborder les inégalités qu'elles vivent), la non-durabilité (et les attentes irréalistes que peuvent générer de tels projets et qui peuvent se retourner contre les communautés qui s'y engagent) et le complexe du sauveur (et la volonté de remplir ses propres besoins plutôt que ceux des personnes concernées, reproduisant les privilèges sociaux). Il s'agit donc, pour les enseignant·e·s et les animateur·rice·s, de se saisir de ces thèmes pour en faire des objets de discussion avec les élèves, mais aussi de garder ces écueils à l'esprit pour chercher à y parer, et veiller à ce que leur projet bénéficie tant aux élèves qu'aux personnes touchées par les problématiques soulevées.

Ces pistes pratiques relatives à l'EPC et à l'EAM visant un public scolarisé pourraient être évaluées en s'inspirant des méthodes présentées dans notre chapitre relatif aux méthodes mobilisées en EAM et en LM (cf. chapitre 3). De plus, dans la conclusion de sa thèse de doctorat, Camille Tilleul note que « les recherches ultérieures pourraient [...] se pencher sur la dimension sociale de la littératie médiatique afin de la comprendre et de la décrire de manière plus précise ». L'auteure encourage ces futures recherches « à tenir compte de tout ce que les auteurs du domaine pédagogique placent derrière les savoir-être », notamment des intérêts et des motivations des individus (Tilleul, 2020, p. 364). Ces remarques conclusives nous amènent à encourager ces futurs travaux à adopter une ontologie de la pratique, permettant de s'intéresser plus directement au contexte socioculturel dans lequel la littératie médiatique s'inscrit, et aux processus de socialisation et d'individuation qui la sous-tendent.

2.1.2. Des pistes destinées à un public adulte

Le public adulte peut être formé aux médias et à la citoyenneté à travers des activités d'éducation permanente. En effet, les finalités de l'éducation permanente rencontrent celles de l'EAM et de l'éducation à la citoyenneté, puisqu'elle vise l'« émancipation individuelle et collective des publics » via « l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques » (Décret relatif au développement de l'action d'Education permanente dans le champ de la vie associative, 2003, article 1er). L'éducation permanente s'adresse notamment à des « publics issus de milieux populaires », c'est-à-dire constitué de « personnes, avec ou sans emploi, qui sont porteuses au maximum d'un diplôme d'enseignement secondaire ou de personnes en situation de précarité sociale ou de grande pauvreté » (Décret relatif au développement de l'action d'Education permanente dans le champ de la vie associative, 2003, article 2). Dans ce contexte, notre recherche peut contribuer aux réflexions sur les relations entre l'éducation permanente, l'EAM et l'exercice de la citoyenneté active, notamment sur base des trois aspects qui paraissent favoriser la réflexivité des acteur·rice·s, à savoir (1) le contexte collectif, (2) la mise en action, et (3) la mise en œuvre de dynamiques sociales reposant sur la bienveillance, l'écoute et le dialogue.

En nous inspirant de l'idéal démocratique de l'enquête théorisé par John Dewey (tel qu'évoqué par Berger & De Munck, 2015; Zask, 2011), les activités d'éducation permanente à destination de ces publics issus de milieux populaires pourraient viser à aider ces publics fragilisés – qui cumulent différents types d'exclusion (formation, emploi, revenus, santé, culture, etc.) – à exprimer leurs réalités sociales, leurs préoccupations, leurs attentes, leurs projets ou leurs revendications, à se reconnaître en tant que public, c'est-à-dire à identifier les problématiques qu'ils partagent, et à chercher à agir sur celles-ci, notamment d'un point de vue médiatique. C'est, dans une certaine mesure, ce que propose l'ASBL GSARA, qui produit des films, capsules vidéos et créations sonores abordant des enjeux politiques, sociaux et culturels, et met son expertise à disposition de collectifs issus du secteur associatif (p. ex., un centre culturel, une maison de jeunes, ou une association active dans le social) afin de les aider à réaliser de telles productions.

Notre recherche nous amène à encourager les initiatives visant à permettre à des personnes étant les premières concernées par des dominations, de se regrouper en collectifs afin de partager leurs vécus, de croiser leurs points de vue, et de chercher des pistes d'action et de solutions ancrées dans leurs réalités. Outre un accompagnement interne au collectif, de telles initiatives impliqueraient un accompagnement dans l'établissement d'un dialogue avec des acteur·rice·s situé·e·s en-dehors de leur bulle sociale, par exemple, dans la présentation de ces problématiques auprès des instances médiatiques et politiques, et – si l'initiative fait l'objet d'une recherche participative – dans l'évaluation des effets de telles initiatives à différentes échelles (individuelle, interindividuelle, collective, sociétale).

2.2. Les pistes pour les groupes civiques ou politiques et les personnes engagées dans de tels groupes

Notre recherche peut servir aux groupes à visée civique ou politique et aux personnes qui y sont engagées. En effet, notre travail de conceptualisation des pratiques sociales et médiatiques à l'œuvre dans des groupes auto-organisés leur offre un regard extérieur, ou une forme de mise à distance, de leurs propres pratiques. Ce regard pourra conduire les personnes engagées à un travail réflexif – individuel ou collectif – sur leurs pratiques, et inspirer les organismes dans la création ou l'enrichissement de formations en lien avec les sujets-clés identifiés dans le cadre de cette thèse.

Notre travail invite notamment à réfléchir à l'horizon d'attente qui transparaît dans certains groupes, valorisant un investissement individuel intense. Un tel idéal est-il souhaitable ? Doit-il être remis en question ? Y aurait-il des modes d'investissement alternatif à cet engagement intense ? Nous encourageons les groupes à aborder de façon collective la question des disponibilités et des limites individuelles, afin d'accompagner les membres dans leur recherche d'équilibre et d'encourager collectivement un investissement qui conduise à l'épanouissement plutôt qu'à l'épuisement. Il semble également important, à l'échelle du collectif, de prendre le temps de célébrer ensemble le travail accompli, les avancées de plus petite envergure, et à ne pas minoriser les actes du quotidien et les moments d'expérimentation ou d'ouverture aux autres.

Notre recherche soulève également des questions relatives à la dialectique entre les motivations à court terme et celles à plus long terme des membres du groupe, mais aussi relative à la réflexion collective sur les stratégies et les objectifs de ce groupe. Comment mêler la motivation à court terme (souvent issue de l'émotion) et celle à plus long terme (qui semble liée à l'évaluation des effets produits par l'action) ? Comment discuter ensemble des stratégies et objectifs du groupe sans être démotivés par l'ampleur de la tâche ? Comment choisir des objectifs et des moyens d'actions qui permettront de maintenir l'engagement à plus long terme ? Si notre travail de recherche n'offre par des solutions « clé sur porte » à ces questions, il permet d'évoquer des pistes de réflexion qui pourraient être davantage investiguées.

Sur base de nos deux terrains empiriques, il nous semble pouvoir noter que la structuration du collectif autour d'un thème ou d'un moyen d'action particulier nous semble possiblement le vecteur d'un engagement à plus long terme. Ce cadrage semble permettre aux membres de se

fixer des objectifs concrets vis-à-vis desquels se mettre en action, mais aussi de développer une expertise (thématique ou pratique) et de se sentir progresser au fil du temps. Néanmoins, au bout de plusieurs années, les membres du Réseau ADES remettent en question leur organisation autour de moyens d'action, et réorganisent une partie de leurs groupes autour de thématiques. Ces caractéristiques (à savoir la thématique plus ou moins large, et la stratégie plus ou moins diversifiée) semblent occuper une place importante dans la définition de l'identité du collectif par ses membres, et donc dans leur capacité à collaborer ensemble autour d'un projet commun.

Enfin, notre travail permet d'insister sur l'importance des liens interpersonnels et de la convivialité au sein du collectif. Les acteurs et actrices qui s'y rassemblent ne cherchent pas uniquement à collaborer pour atteindre des objectifs civiques, ils apprécient également se rendre au sein du collectif, passer du temps en la compagnie des autres membres, etc. L'ancrage concret du Réseau ADES, au sein de locaux situés au centre du Bruxelles, semble faciliter la création de liens sociaux, notamment lors de moments de convivialité informels comme les soirées du vendredi. À côté du besoin et de l'envie de s'engager, l'attrait social et l'intégration au sein d'un réseau interpersonnel semblent être d'importants moteurs d'engagement. Si les médias numériques peuvent faciliter la création et le maintien des liens entre une personne et le collectif (ou certains de ses membres), c'est la création de liens interpersonnels qui lui permettra de s'intégrer à la boucle informationnelle – à la fois physique et numérique – du collectif et de s'en sentir membre.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	3
Sommaire	5
Introduction	6
Interlude.....	10
Chapitre 1 : Qu'est-ce que la littératie médiatique ?	12
1. Une littératie, des littératies : historique et tensions	12
1.1. La littératie : historique et significations	12
1.2. Littératie(s) : des tensions traversant le champ d'étude.....	14
1.3. Évolution de notre positionnement au fil de la recherche	20
2. La littératie (numérique et) médiatique sous l'angle des compétences : travail de conceptualisation.....	21
2.1. Compétence et compétences médiatiques	22
2.2. Littératie médiatique : définition fondatrice	23
2.3. La matrice des compétences en littératie médiatique (De Smedt, 2012; Fastrez, 2010; Fastrez & De Smedt, 2012)	25
2.4. La constellation de compétences en <i>digital and media literacy</i> (Hobbs, 2010, 2011)	28
2.5. Le modèle accès-interaction-participation (Carpentier, 2016a, 2016b).....	35
2.6. Matrice intégrative des compétences en littératie médiatique	40
3. Implications de ce chapitre pour la suite du travail.....	43
Interlude.....	45
Chapitre 2 : L'engagement civique des jeunes adultes et les médias	47
1. Précision terminologique	47
2. Pourquoi s'intéresser à l'engagement civique des jeunes adultes ?.....	51
3. Le paradoxe du désengagement civique des jeunes adultes	52
3.1. De nouvelles possibilités médiatiques	52
3.2. Les jeunes sont-ils désengagés ?.....	53
4. La résolution du paradoxe.....	55
4.1. Un tournant normatif : que signifie « être un bon citoyen » ?	55
4.2. L'expansion du répertoire de la participation politique.....	57
4.3. Les médias et l'expansion du répertoire : facilitation, création et limites	59
5. Implications de ce chapitre pour la suite du travail.....	62

Chapitre 3 : Étudier la relation entre l'engagement civique et les médias	64
1. Des études quantitatives et explicatives situées hors du champ de l'éducation aux médias et de la littératie médiatique.....	64
1.1. Science politique : l'influence de l'utilisation des médias sur l'engagement civique	64
1.2. Fracture numérique : l'influence des compétences et des usages sur les bénéfices tirés des TIC	67
2. L'éducation aux médias et la littératie médiatique	70
2.1. Les études quantitatives et explicatives	71
2.2. Les études mixtes : entre l'explication et la compréhension	78
2.3. Les études qualitatives et compréhensives : comprendre ce qui se passe dans le cadre d'activités éducatives	80
3. Notre positionnement méthodologique.....	81
3.1. Implications des traditions méthodologiques présentées et de notre expérience civique personnelle sur le choix de notre méthode.....	81
3.2. Étapes et processus de la recherche	85
3.3. Étudier un terrain militant.....	90
Chapitre 4 : Premier terrain – des pratiques médiatiques et des lieux d'engagement	93
1. Description du groupe civique étudié	93
2. Démarche méthodologique	94
2.1. Prise de contact avec les personnes interrogées.....	94
2.2. Guide d'entretien	95
2.3. Évolution du guide d'entretien	97
2.4. Traitement des entretiens.....	98
3. Les pratiques médiatiques des jeunes engagés : analyse des entretiens	99
3.1. Gérer les sollicitations médiatiques reçues.....	100
3.2. Choisir des moyens adaptés à l'objectif des échanges	101
3.3. Connaître l'actualité et l'agenda engagé.....	102
3.4. Créer des synergies entre individus et collectifs.....	104
3.5. Produire des contenus (et des canaux de diffusion) de complexité variée	104
3.6. Assumer l'identité collective du groupe	105
3.7. Gérer son investissement dans la vie civique	106
3.8. Apports de ces catégories empiriques pour la suite du travail.....	107
4. Les lieux d'engagement : analyse des entretiens et recherches documentaires	108

4.1.	Comment décrire le paysage des collectifs civiques ? : construction d'une typologie des lieux d'engagement.....	108
4.2.	Explicitation du choix du second terrain	111
Chapitre 5 : Second terrain – description et méthode		113
1.	Fondation et raison d'être	113
2.	D'un réseau pluri-localisé à l'ancrage physique dans des locaux	114
3.	Structure durant le terrain : de janvier 2018 à août 2020.....	116
4.	Des « chantiers » marquants	118
4.1.	Idéologie et politique	118
4.2.	Identité, fonctionnement interne et communication externe	119
4.3.	Recrutement et accueil des nouveaux membres	123
5.	Groupes A ² et ANIM : approfondissements et aspects médiatiques.....	124
5.1.	Le groupe action : actions directes non-violentes et manifestations.....	124
5.2.	Le groupe animation : activités culturelles engagées	125
5.3.	Les dispositifs médiatiques du Réseau ADES.....	126
6.	Méthode : prise de contact, observations, entretiens, lectures	127
Chapitre 6 : Apports théoriques sur les pratiques sociales et la participation.....		131
1.	Les théories des pratiques sociales.....	131
1.1.	Dépasser la scission entre totalité et individu.....	132
1.2.	Repositionner les études médiatiques dans la sociologie de l'action et de la connaissance 133	
1.3.	La pratique sociale comme nexus organisé d'actions, constitué de composantes	135
1.4.	La pratique sociale comme performance, les carrières de pratiques et les carrières de praticiens.....	139
2.	Les théories de l'apprentissage situé et des communautés de pratique.....	141
3.	La théorie des mondes sociaux	143
4.	La participation en philosophie : trois types d'expérience	145
5.	Un cadre analytique croisant facteurs individuels et contextuels	146
6.	Implications de ce chapitre pour la suite du travail.....	147
Chapitre 7 : S'intégrer et s'investir		150
1.	Une volonté d'ouverture et d'indifférenciation des statuts : les procédures institutionnalisées (et le mésocontexte) du Réseau ADES	151
2.	Un état qui varie en intensité.....	152
2.1.	Degré d'investissement : s'investir, graviter, suivre.....	152

2.2.	Étendue de l'investissement : un réseau composé de plusieurs groupes	155
2.3.	Position symbolique et informationnelle des groupes	157
2.4.	Position symbolique et informationnelle des individus	164
2.5.	Un état qui varie en intensité : synthèse	169
3.	Un processus dynamique : se mouvoir dans le milieu militant	170
3.1.	Rencontrer des personnes engagées (et découvrir la communauté étendue)	170
3.2.	Avoir besoin ou envie de s'engager, et répondre aux besoins collectifs	173
3.3.	S'informer (et être informé) sur des groupes civiques particuliers.....	179
3.4.	Un processus dynamique : synthèse	180
4.	Un processus graduel et compliqué	181
4.1.	L'envie et la motivation : identification et processus d'alignement	182
4.2.	L'informel : des barrières à l'entrée et la force du réseau	184
4.3.	Autonome et porteur : le profil particulier du nouveaux et nouvelles venu·e·s	188
4.4.	Un processus graduel et compliqué : synthèse	193
5.	Des savoirs et des compétences relevant de trois domaines entremêlés : social, fonctionnel, idéologique	194
5.1.	Domaine social : une bande de potes.....	197
5.2.	À l'interface du social et du fonctionnel : un fonctionnement affinitaire, informel, compliquant l'accès au réseau	200
5.3.	À l'interface du social, de l'idéologique et du fonctionnel : des « codes » compliquant l'intégration dans le réseau	202
5.4.	Domaine idéologique : un « consensus mou » compliquant l'intégration dans le réseau	205
5.5.	À l'interface du fonctionnel et du social : connaître les outils et se sentir légitime de les utiliser	208
5.6.	Des savoirs et des compétences relevant de trois domaines entremêlés : synthèse.....	214
6.	Conclusion : être (re)connu et devenir un membre central.....	215
Chapitre 8 : Agir et participer		220
1.	Procédures institutionnalisées (mésos- et macrocontextes) : un collectif autogéré et coopératif, œuvrant à la construction d'une société meilleure.....	220
2.	Développer ses savoirs et compétences	222
2.1.	S'intéresser, s'informer et se cultiver : des expériences entremêlées	222
2.2.	Des aspirations personnelles qui peuvent inspirer d'autres membres	224
2.3.	Savoir pourquoi et comment prendre position.....	229
2.4.	Être dans une bulle sociale engagée, en sortir, et varier ses bulles.....	232

2.5.	Des relations particulières aux médias dominants	245
2.6.	Développer ses savoirs et compétences : synthèse	248
3.	Prendre position	249
3.1.	Prendre position de façon individuelle	250
3.2.	Prendre position de façon collective.....	262
4.	Réguler son investissement	284
4.1.	Prendre du temps pour soi et (ne pas) culpabiliser	284
4.2.	Être très sollicité·e, se sentir responsable, laisser la place.....	288
4.3.	Être influencé·e par le fonctionnement du groupe civique.....	293
4.4.	Concilier son engagement civique avec d'autres formes d'engagement	295
4.5.	Réguler son investissement sur les médias numériques	299
4.6.	Réguler son investissement : synthèse.....	315
5.	Réfléchir à la stratégie et aux objectifs collectifs à long terme.....	319
5.1.	Se remettre en question : le doute de sens et le doute réflexif.....	321
5.2.	Se remettre en question : entre stratégie, objectif et évaluation du résultat.....	324
5.3.	Remettre en question l'identité et la structure du collectif pour chercher à s'inscrire dans le long terme	327
5.4.	Une stratégie particulière : se mettre au service des premier·ère·s concerné·e·s pour lutter contre les dominations	333
5.5.	S'amuser et se réjouir	335
5.6.	Réfléchir à la stratégie et aux objectifs collectifs à long terme : synthèse	338
6.	Conclusion : participer au sein d'un collectif engagé et agir ensemble dans la société..	340
Chapitre 9 : Discussion		347
1.	Rappel de la problématique et des particularités de l'approche adoptée	347
2.	Synthèse des principales découvertes empiriques	349
3.	Parallèles entre les découvertes empiriques et d'autres travaux.....	351
3.1.	Penser la littératie médiatique suivant l'ontologie de la pratique	351
3.2.	Penser la notion de <i>voice</i> à l'interface de la prise de parole et de l'écoute.....	359
4.	Note conclusive	363
Conclusion.....		364
1.	Retour sur la méthode et pistes théoriques associées	364
2.	Pistes pratiques et pistes théoriques associées	366
2.1.	Les pistes pour l'éducation aux médias et à la citoyenneté	366

- 2.2. Les pistes pour les groupes civiques ou politiques et les personnes engagées dans de tels groupes 370

Table des matières	372
Table des illustrations	378
Bibliographie.....	379
Annexes	390
1. Premier terrain : e-mail de contact, demande d'entretien (avril-juin 2017).....	390
2. Premier terrain : guide d'entretien.....	391
3. Premier terrain : exemple d'analyse du matériau empirique	392
4. Second terrain : premier contact, e-mail adressé aux groupes A ² et ANIM.....	393
5. Second terrain : entretiens téléphoniques de contact, guide d'entretien.....	394
5.1. Guide d'entretien pour le groupe action	394
5.2. Guide d'entretien pour le groupe ANIM	395
6. Second terrain : contact avec les groupes A ² et ANIM, demande d'observation	397
7. Analyse d'une trace : le programme du week-end sur l'action directe non-violente organisé par le groupe action	398

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 – Taxonomie de Stordy (2015, p. 8)	14
Figure 2 – Schéma définitionnel de la compétence.....	22
Figure 3 – Schéma définitionnel des compétences médiatiques	23
Figure 4 – Les catégories de compétences en littératie médiatique (Fastrez, 2010).....	25
Figure 5 – Constellation des compétences en digital and media literacy (Hobbs, 2010).....	29
Figure 6 – Visualisation matricielle de la constellation des compétences en DML.....	34
Figure 7 – Modèle accès-interaction-participation (Carpentier, 2016a)	35
Figure 8 – Matrice intégrative des compétences en littératie médiatique	40
Figure 9 – Évolution du paradigme de la citoyenneté : synthèse tabulaire (Bennett, 2008, p. 14)	56
Figure 10 – Structure du Réseau ADES durant le terrain (de janvier 2018 à août 2020).....	116
Figure 11 – Élément de la nouvelle charte graphique du Réseau ADES (mai 2019)	120
Figure 12 – Nouvel organigramme du Réseau ADES (Réseau ADES, 2020h).....	123
Figure 13 – Boucle vertueuse concourant à l'intégration du nouveau venu dans le collectif	218
Figure 14 – Relations entre le développement des savoirs et compétences, la prise de position et la réflexivité individuelle et collective	341
Figure 15 – Boucle vertueuse concourant à l'intégration du nouveau venu dans le collectif	350
Figure 16 – Relations entre le développement des savoirs et compétences, la prise de position et la réflexivité individuelle et collective	351
Figure 17 – Matrice intégrative des compétences en littératie médiatique	352

BIBLIOGRAPHIE

- AGL. (2020). *L'AGL, c'est quoi ?* Assemblée Générale des Étudiant·e·s de Louvain-la-Neuve. <https://aglouvain.be/lagl/>
- Anciaux, A. (2020). *Compartmentalisations ordinaires : Coexistence et transmissions de pratiques quotidiennes aux impacts environnementaux différents* [Thèse de doctorat]. Université catholique de Louvain.
- Anderson, J. A. (1988). Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias. *Actes du Symposium de Lausanne*, 23, 11-23.
- Andolina, M. W., Jenkins, K., Keeter, S., & Zukin, C. (2002). Searching for the Meaning of Youth Civic Engagement : Notes From the Field. *Applied Developmental Science*, 6(4), 189-195.
- Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2017). News Media Literacy and Political Engagement : What's the Connection? *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 79-98.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy* (p. 44). Aspen Institute, Communications and Society Program. <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Barton, D., & Hamilton, M. (2010). La littératie : Une pratique sociale. *Langage & Société*, 3(133), 45-62.
- Beck, U. (2002). *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité* (L. Bernardi, Trad.). Aubier.
- Becker, H. S. (1983). Mondes de l'art et types sociaux. *Sociologie du Travail*, 25(4), 404-417.
- Benjamin (pseudo). (2019, mai 15). *E-mail de [Benjamin] à la mailing list du groupe ANIM*. <https://outlook.office.com/mail/deeplink?popoutv2=1&version=20211018001.03>
- Bennett, W. L. (Éd.). (2008). *Civic life online : Learning how digital media can engage youth*. MIT Press.
- Bergé, J. (2022, avril 8). « Au nom de Safia » : Faire entendre la mémoire des invisibles. *RTBF*. <https://www.rtbf.be/article/au-nom-de-safia-faire-entendre-la-memoire-des-invisibles-10971430>
- Berger, M., & De Munck, J. (2015). Présentation. Participer, entre idéal et illusion. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 46-1, 1-24. <https://doi.org/10.4000/rsa.1361>
- Blanchard, G., Gadras, S., & Wojcik, S. (2013). Chapitre 8 - Analyser la participation politique en ligne : Des traces numériques pratiques sociales. In C. Barats (Éd.), *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales* (2e édition, p. 166-186). Armand Colin. <https://www.cairn.info/manuel-d-analyse-du-web-en-sciences-humaines--9782200286279-page-166.htm>
- Bougnoux, D. (1995). *La communication contre l'information*. Hachette.
- Brotcorne, P., Damhuis, L., Laurent, V., Valenduc, G., & Vendramin, P. (2011). *Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC. La fracture numérique au second degré*. Academia Press. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A129028>

- Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2008). *Construction des compétences numériques et réduction des inégalités* (p. 88).
- Bucy, E. P., & Gregson, K. S. (2001). Media Participation : A Legitimizing Mechanism of Mass Democracy. *New Media & Society*, 3(3), 357-380. <https://doi.org/10.1177/1461444801003003006>
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2006). La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail. *Bulletin VALS-ASLA*, 143-171.
- Cammaerts, B. (2007). Media and communication strategies of glocalized activists : Beyond media-centric thinking. In B. Cammaerts & N. Carpentier (Éds.), *Reclaiming the Media : Communication rights and democratic media roles*. Intellect.
- Cammaerts, B. (2015). Social Media and Activism. In P. H. Ang & R. Mansell (Éds.), *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118767771.wbiedcs083>
- Cammaerts, B., Bruter, M., Banaji, S., Harrison, S., & Anstead, N. (2014). The Myth of Youth Apathy : Young Europeans' Critical Attitudes Toward Democratic Life. *American Behavioral Scientist*, 58(5), 645-664. <https://doi.org/10.1177/0002764213515992>
- Cantelli, F., & Genard, J. L. (2010). Pour une sociologie politique des compétences. *Les politiques sociales*, 1-2, 103-120.
- Carpentier, N. (2014). *Engagement social, société civile et médias en ligne. Comment les organisations de la société civile peuvent-elles utiliser les médias en ligne pour renforcer l'engagement social des citoyens ?* (N° 3199; p. 182). Fondation Roi Baudoin.
- Carpentier, N. (2015). Differentiating between access, interaction and participation. *Conjunctions. Transdisciplinary Journal of Cultural Participation*, 2(2), 7-28.
- Carpentier, N. (2016a). Différencier accès, interaction et participation. In P. Morelli, N. Pignard-Cheynel, & D. Baltazart, *Publics et TIC. Confrontations conceptuelle et recherches empiriques* (p. 45-69). PUN-Éditions universitaires de Lorraine.
- Carpentier, N. (2016b). Beyond the Ladder of Participation : An Analytical Toolkit for the Critical Analysis of Participatory Media Processes. *Javnost - The Public*, 23(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/13183222.2016.1149760>
- Cefaï, D. (2011). Vers une ethnographie (du) politique. In M. Berger, D. Cefaï, & C. Gayet-Viaud, *Du civil au politique : Ethnographies du vivre-ensemble* (p. 545-598). P.I.E. Peter Lang. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1054214>
- Charbonnier, S. (2019). *Arpentage*. PhiloCité. https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2019/01/Sebastien_Charbonnier_Arpentage.pdf
- Charlier, P. (1999). Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 61-85.
- Chryssochoou, X., & Barrett, M. (2017). Civic and political engagement in youth : Findings and prospects. *Zeitschrift Für Psychologie*, 291-301.
- Clement, A., & Shade, L. R. (2000). The Access Rainbow : Conceptualizing Universal Access to the Information/Communications Infrastructure. In M. Gurstein, *Community Informatics : Enabling Communities With Information and Communications Technologies* (p. 32-51). Idea Group Publishing.

- CNRTL. (2012a). AFFECTIF : Définition de AFFECTIF. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://cnrtl.fr/definition/affectif>
- CNRTL. (2012b). CODE : Définition de CODE. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://cnrtl.fr/definition/code>
- CNRTL. (2012c). CONFIANCE : Définition de CONFIANCE. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://cnrtl.fr/definition/confiance>
- CNRTL. (2012d). CRITIQUE : Définition de CRITIQUE. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://cnrtl.fr/definition/critique>
- CNRTL. (2012e). DÉBARQUER : Définition de DÉBARQUER. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://cnrtl.fr/definition/d%C3%A9barquer>
- CNRTL. (2012f). ÉMU : Définition de ÉMU. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://cnrtl.fr/definition/%C3%A9mu>
- CNRTL. (2012g). PASSION : Définition de PASSION. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://cnrtl.fr/definition/passion>
- CNRTL. (2012h). PRENDRE PIED : Synonymie de PRENDRE PIED. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://www.cnrtl.fr/synonymie/prendre%20pie/verbe>
- CNRTL. (2012i). SUI GENERIS : Définition de SUI GENERIS. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://cnrtl.fr/definition/sui%20generis>
- CNRTL. (2012j). TÉLÉOLOGIQUE : Définition de TÉLÉOLOGIQUE. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://cnrtl.fr/definition/t%C3%A9l%C3%A9ologique>
- Commission européenne. (2018, août 24). *Le CETA, chapitre par chapitre*. Commission européenne. https://ec.europa.eu/trade/policy/in-focus/ceta/ceta-chapter-by-chapter/index_fr.htm
- Conférences gesticulées en Belgique. (s. d.). *A propos : Une conférence gesticulée, c'est quoi ?* Conferences-Gesticulees.be. Consulté 27 octobre 2021, à l'adresse <https://conferences-gesticulees.be/>
- Costanza-Chock, S. (2003). Mapping the Repertoire of Electronic Contention. In A. Opel & D. Pompper (Éds.), *Representing resistance : Media, civil disobedience, and the Global Justice Movement*. Praeger.
- Couldry, N. (2004). Theorising media as practice. *Social Semiotics*, 14(2), 115-132. <https://doi.org/10.1080/1035033042000238295>
- Couldry, N. (2009). Rethinking the politics of voice. *Continuum*, 23(4), 579-582. Scopus. <https://doi.org/10.1080/10304310903026594>
- Couldry, N. (2010). *Why Voice Matters : Culture and Politics after Neoliberalism*. <https://doi.org/10.4135/9781446269114>
- Dahlgren, P., & Olsson, T. (2008). Facilitating Political Participation : Young Citizens, Internet and Civic Cultures. In S. M. Livingstone & K. Drotner (Éds.), *International Handbook of Children, Media and Culture*. SAGE.
- De Coster, M., Bawin-Legros, B., & Poncelet. (2006). *Introduction à la sociologie* (6e éd). De Boeck université.

- De Smedt, T. (2012). L'insertion scolaire des compétences en littératie médiatique. In D. Frau-Meigs, É. Bruillard, & É. Delamotte (Éds.), *E-dossier de l'audiovisuel : L'éducation aux cultures de l'information* (p. 125-138). INA Expert. <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/l-insertion-scolaire-des-competences-en-litteratie-mediatique.html>
- DeJaynes, T., & Curmi-Hall, C. (2019). Transforming School Hallways Through Critical Inquiry : Multimodal Literacies for Civic Engagement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(3), 299-309. <https://doi.org/10.1002/jaal.991>
- de L'Estoile, B. (2015). Observer en réunion. *Geneses*, n° 98(1), 3-6.
- Denouël, J. (2011). Production participative d'information sur internet. Expression citoyenne, engagement civique et culture de soi. *Recherches en communication*, 36, 71-84.
- Denouël, J. (2014). Expressions de soi et modalités de reconnaissance en ligne : Éléments pour une approche interactionnelle et socio-discursive des identités numériques. In H. Bourdelloie & D. Douyère, *Méthodes de recherche sur l'information et la communication : Regards croisés* (p. 209-225). Mare & Martin.
- Dormagen, J.-Y., & Mouchard, D. (2010). *Introduction à la sociologie politique*. De Boeck.
- Dubar, C. (2002). Notes de lecture. La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité, Ulrich Beck. *Revue française des affaires sociales*, 2, 211-220.
- Fanovard, J. (2017). *Convention d'occupation précaire et temporaire à Bruxelles* (N° 322; Analyses, p. 24). Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation. <https://www.cpcp.be/publications/occupation-precaire-logement/>
- Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en Communication*, 33, 35-52.
- Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In M. Lebrun-Brossard, N. Lacelle, & J.-F. Boutin (Éds.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 45-60). Presses de l'Université du Québec.
- Flanagan, C., & Levine, P. (2010). Civic Engagement and the Transition to Adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 159-179.
- Flanagan, C., Levine, P., & Settersten, R. (2009). *Civic Engagement and the Changing Transition to Adulthood*. Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement (CIRCLE), Jonathan M. Tisch College of Citizenship and Public Service, Tufts University. <http://civicyouth.org/PopUps/ChangingTransition.pdf>
- Frega, R. (2016). Qu'est-ce qu'une pratique ? In F. Chateauraynaud & Y. Cohen (Éds.), *Histoires pragmatiques* (p. 321-347). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/12324>
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. In J. Rowsell & K. Pahl (Éds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.
- Genard, J.-L. (2013). De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation. *Politique et Sociétés*, 32(1), 43-62. <https://doi.org/10.7202/1018720ar>
- Genard, J.-L., & Cantelli, F. (2008). Êtres capables et compétents : Lecture anthropologique et pistes pragmatiques. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/1943>

- Gillet, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Education Permanente*, 2(135). http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=135&id_article=1074#resume1074
- Gurak, L. J. (2001). *Cyberliteracy : Navigating the Internet with awareness*. Yale University Press.
- Hargittai, E. (2008). An Update on Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy. *Social Science Computer Review*, 27(1), 130-137. <https://doi.org/10.1177/0894439308318213>
- Harris, A., Wyn, J., & Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth : ‘Ordinary’ young people and contemporary forms of participation. *YOUNG*, 18(1), 9-32. <https://doi.org/10.1177/110330880901800103>
- Helsper, E. J., van Deursen, A., & Eynon, R. (2016). *Measuring Types of Internet Use : From Digital Skills to Tangible Outcomes project report*. 16.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy : A Plan of Action* (Communications and Society Program, p. 67). The Aspen Institute. <http://www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action/>
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy : Connecting culture and classroom*. Corwin.
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J., & Moen, M. (2013). Learning to engage : How positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231-246. aph.
- Ion, J. (2012). *S’engager dans une société d’individus*. Armand Colin.
- Jacquemain, M., Italiano, P., & Matagne, G. (2010). Consommation de média et engagement public. In M. Jacquemain & P. Delwit (Éds.), *Engagements actuels, actualité des engagements* (Academia Bruylant, p. 43-67). Academia Bruylant. <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/90342>
- Jacques, J. (2016). *Définition des compétences propres à l’organisation des collections d’informations personnelles numériques* [Thèse de doctorat]. Université catholique de Louvain.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century* (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning) [White paper]. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108>
- Kahne, J., Lee, N.-J., & Feezell, J. T. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 1-24.
- Kahne, J., Lee, N.-J., & Feezell, J. T. (2013). The Civic and Political Significance of Online Participatory Cultures among Youth Transitioning to Adulthood. *Journal of Information Technology & Politics*, 10(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/19331681.2012.701109>
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L’entretien compréhensif*. Armand Colin.

- Lacelle, N., & Lebrun-Brossard, M. (2010). Pour une littératie médiatique multimodale dans un contexte d'inclusion au secondaire. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Linguas*, 9, 151-156.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (Éds.). (2007). Sampling « the new » in new literacies. In *A new literacies sampler* (p. 1-24). Peter Lang.
- Latzko-Toth, G., Bonneau, C., & Millette, M. (2016). Small data, thick data : Thickening strategies for trace-based social media research. In L. Sloan, *The Sage handbook of social media research methods* (1st edition). SAGE Inc.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : De la concurrence à la convergence ? *Études de communication. langages, information, médiations*, 38, 131-147. <https://doi.org/10.4000/edc.3411>
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer* (1e édition). De Boeck Supérieur.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer* (2e édition). De Boeck Supérieur.
- Leurs, K., Omerović, E., Bruinenberg, H., & Sprenger, S. (2018). Critical media literacy through making media : A key to participation for young migrants? *Communications*, 43(3), 427-450. <https://doi.org/10.1515/commun-2018-0017>
- Levine, P. (2008). A Public Voice for Youth : The Audience Problem in Digital Media and Civic Education. In W. L. Bennett (Éd.), *Civic Life Online : Learning How Digital Media Can Engage Youth* (p. 119-138). The MIT Press.
- Literat, I. (2014). Measuring New Media Literacies : Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 15-27.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation : A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Maksl, A., Ashley, S., & Craft, S. (2015). Measuring News Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 6(3), 29-45.
- Malone, T. W. (1983). How do people organize their desks? Implications for the design of office information systems. *ACM Transactions on Information Systems*, 1(1), 99-112. <https://doi.org/10.1145/357423.357430>
- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education : Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- Martens, H., & Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-137. <https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>
- Mazeaud, A., & Nonjon, M. (2015). De la cause au marché de la démocratie participative. *Agone*, n° 56(1), 135-152.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : Illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches Qualitatives*, 15, 435-452.

- Middaugh, E. (2018). Civic Media Literacy in a Transmedia World : Balancing Personal Experience, Factual Accuracy and Emotional Appeal as Media Consumers and Circulators. *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 33-52.
- Middaugh, E. (2019). More Than Just Facts : Promoting Civic Media Literacy in the Era of Outrage. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553582>
- Middaugh, E., & Evans, C. (2018). Did You Know?!... Cultivating Online Public Voice in Youth. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 574-602. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1474059>
- Mihailidis, P. (2008). *Beyond Cynicism : How Media Literacy Can Make Students More Engaged Citizens* [PhD Dissertation, University of Maryland]. <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/8301>
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Pub. L. No. C – 97/29337, Moniteur belge 24653 (1997). https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_010.pdf
- Décret relatif au développement de l'action d'Education permanente dans le champ de la vie associative, Pub. L. No. C – 2003/29435, 303 Moniteur belge 41899 (2003). http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=94dbeace73f3429973c75bc7c0b54766e203aa6c&file=fileadmin/sites/edup/upload/edup_super_editor/edup_editor/documents/Marine/EP_DECRET_2003_COORDONNE_210827.pdf
- Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Pub. L. No. C – 2015/29612, 319 Moniteur belge 72991 (2015). https://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2015/12/09_1.pdf#page=83
- Miniwatts Marketing Group. (2021). *Internet Usage Statistics. The Internet Big Picture. World Internet Users and 2021 Population Stats*. Internet World Stats. Usage and Population Statistics. <https://internetworldstats.com/stats.htm>
- Mischi, J. (2012). Observer un collectif militant en milieu populaire. *Politix*, 100, 113-128. <https://doi.org/10.3917/pox.100.0113>
- Morales, L. (2009). *Joining political organisations : Institutions, mobilisation and participation in western democracies*. ECPR press.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511720444>
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermes, La Revue*, n° 25(3), 153-167.
- Peyré, P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui : Une approche complexe*. Editions L'Harmattan.
- Pienimäki, M. (2019). Improving the wellbeing of at-risk youth through media participation. *Media Practice and Education*, 20(4), 364-377. <https://doi.org/10.1080/25741136.2018.1541371>

- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. L'Harmattan.
- Polizzi, G. (2021). Internet users' utopian/dystopian imaginaries of society in the digital age : Theorizing critical digital literacy and civic engagement. *New Media and Society*. Scopus. <https://doi.org/10.1177/14614448211018609>
- Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy : A Cognitive Approach*. SAGE Publications.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice* (C. Audard, Trad.). Seuil.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices : A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Réseau ADES. (2014, septembre 16). *Kesaco ? La nouvelle structure d'ADES !* [Publication Facebook]. Page Facebook « Réseau ADES ». <https://www.facebook.com/ReseauAdes/photos/569465226491380/>
- Réseau ADES. (2016, décembre 4). *La raison d'être du Réseau ADES* [Publication Facebook]. Page Facebook « ADES Interne ». <https://www.facebook.com/photo?fbid=10154625962246181&set=g.193774827413974>
- Réseau ADES. (2018, avril 27). *La lettre d'infos du Réseau ADES - Newsletter (avril 2018)* [Communication personnelle].
- Réseau ADES. (2018, mai 23). *Chantier : Récit ADES* [Événement Facebook]. Page Facebook « Réseau ADES ». <https://www.facebook.com/events/212876179487595/>
- Réseau ADES. (2019a, avril 23). *Lancement groupe MANIF ADES* [Événement Facebook]. Page Facebook « Réseau ADES ». <https://www.facebook.com/events/407917606693560>
- Réseau ADES. (2019b). *Petit guide de bienvenue au Réseau ADES à l'attention des sympathisant(e)s et nouveaux(elles) participant(e)s*. https://docs.google.com/document/d/16_AHeNsTI5P6K8cDI5uHWwl-dEKoxmKuiCavykHgZyg
- Réseau ADES. (2019, décembre 14). *La lettre d'infos du Réseau ADES - Newsletter (décembre 2019)* [Communication personnelle].
- Réseau ADES. (2020a). *Fonctionnement*. Réseau ADES. <http://www.reseauades.net/fonctionnement/>
- Réseau ADES. (2020b). *Notre récit....* Réseau ADES. <http://www.reseauades.net/notre-recit/>
- Réseau ADES. (2020c). *Pôle Ades'if*. Réseau ADES. <http://www.reseauades.net/pole-adesif/>
- Réseau ADES. (2020d). *Pôle animation-réflexion*. Réseau ADES. <http://www.reseauades.net/animation/>
- Réseau ADES. (2020e). *Pôle mobilisation*. Réseau ADES. <http://www.reseauades.net/pole-mobilisation/>
- Réseau ADES. (2020f). *Quel Réseau ADES pour demain ? Chantier stratégie 2019-2020*.
- Réseau ADES. (2020g, janvier 15). *ADES : Où va-t-on ?* [Événement Facebook]. Page Facebook « Réseau ADES ». <https://www.facebook.com/events/446122232772753/>

- Réseau ADES. (2020h, janvier 24). *La lettre d'infos du Réseau ADES - Newsletter*. <https://outlook.office.com/mail/deeplink?popoutv2=1&version=20211011004.08.01>
- Réseau ADES. (2020i, novembre 11). *Premier FORUM ADES : Le Réseau ADES* [Publication Facebook]. Page Facebook « Réseau ADES ». <https://www.facebook.com/ReseauAdes/photos/684824288288806/>
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. De Boeck.
- Rheingold, H. (2008). Using Participatory Media and Public Voice to Encourage Civic Engagement. In W. L. Bennett (Éd.), *Civic Life Online : Learning How Digital Media Can Engage Youth*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7893.003.0006>
- Roginsky, S., & Christophe, C. (2017). Comment s'informent les publics des associations ? Diversité des publics, diversité des pratiques. *Études de communication. langages, information, médiations*, 49, 145-162. <https://doi.org/10.4000/edc.7290>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2e éd.). De Boeck. <http://www.decitre.fr/livres/l-evaluation-des-apprentissages-dans-une-approche-par-competences-9782804156039.html>
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices : A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4639755>
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social : A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Penn State University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5325/j.ctt7v38n>
- Scheerder, A., van Deursen, A., & van Dijk, A. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607-1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Shah, D. V., McLeod, J. M., & Lee, N.-J. (2009). Communication Competence as a Foundation for Civic Competence : Processes of Socialization into Citizenship. *Political Communication*, 26(1), 102-117. <https://doi.org/10.1080/10584600802710384>
- Shove, E., & Pantzar, M. (2005). Consumers, Producers and Practices : Understanding the invention and reinvention of Nordic walking. *Journal of Consumer Culture*, 5(1), 43-64. <https://doi.org/10.1177/1469540505049846>
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice : Everyday life and how it changes*. SAGE.
- Shresthova, S., & Jenkins, H. (2016). From Voice to Influence : An Introduction. *Journal of Digital and Media Literacy*, 5(1). <http://www.jodml.org/2016/06/27/from-voice-to-influence-an-introduction/>
- Soep, E. (2014). *Participatory Politics : Next-Generation Tactics to Remake Public Spheres*. The MIT Press. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26056>
- Statbel. (2020, avril 30). *Isolement numérique : Près d'un quart des personnes seules n'ont pas accès à internet à la maison*. Statbel – Office belge de statistique. <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/isolement-numerique-pres-dun-quart-des-personnes-seules-nont-pas-acces-internet-la-maison>

- Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456-476. <https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0128>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée* (M.-H. Soulet, Trad.). Academic Press / Saint-Paul.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Swidler, A. (2001). What anchors cultural practices. In K. Knorr Cetina, T. R. Schatzki, & E. von Savigny (Éds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (p. 83-101). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203977453-13>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.
- Theocharis, Y., & van Deth, J. W. (2017). *Political Participation in a Changing World : Conceptual and Empirical Challenges in the Study of Citizen Engagement* (1st edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203728673>
- Tilleul, C. (2020). *Étude des relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux sociaux et le développement de leurs compétences en littératie médiatique* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:235368>
- Tilly, C. (1983). Speaking Your Mind Without Elections, Surveys, or Social Movements. *The Public Opinion Quarterly*, 47(4), 461-478.
- Toute l'Europe.eu. (2017, août 5). *Qu'est-ce que le TTIP?* [Site web francophone d'information pédagogique sur l'Union européenne]. [touteurope.eu. https://www.touteurope.eu/economie-et-social/qu-est-ce-que-le-ttip/](https://www.touteurope.eu/economie-et-social/qu-est-ce-que-le-ttip/)
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601971>
- UCLouvain. (s. d.). *Kots à projet*. Université catholique de Louvain. Consulté 7 janvier 2021, à l'adresse <https://uclouvain.be/fr/etudier/kots-a-projets.html>
- UNESCO. (2013). *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>
- Van Laer, J., & Van Aelst, P. (2010). Internet and social movement action repertoires : Opportunities and limitations. *Information, Communication & Society*, 13(8), 1146-1171. <https://doi.org/10.1080/13691181003628307>
- van Deursen, A., & Helsper, E. J. (2015). The Third-Level Digital Divide : Who Benefits Most from Being Online? In L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale, & A. Williams (Éds.), *Communication and Information Technologies Annual (Studies in Media and Communications, Volume 10)* (p. 29-52). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- van Deursen, A., & Helsper, E. J. (2018). Collateral benefits of Internet use : Explaining the diverse outcomes of engaging with the Internet. *New Media & Society*, 20(7), 2333-2351. <https://doi.org/10.1177/1461444817715282>
- van Deursen, A., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19(6), 804-823. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>

- Vassart, P. (2015, octobre 5). Un supermarché en coopérative. *Le Soir*, 12.
- Verba, S., & Nie, N. (1972). *Participation in America : Political Democracy and Social Equality*. New York: Harper and Row.
- Vézina, C., & Gagnon, M. (2014). Les postures du chercheur dans ses rapports au militantisme : Brèves incursions dans la recherche en droit et en sciences infirmières. *Aporia*, 6(2), 27-39.
- Walker, G. P. (2014). Beyond individual responsibility: social practice, capabilities and the right to environmentally sustainable ways of living. In Y. Strengers & C. Maller (Éds.), *Social practices, intervention and sustainability*. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/82431/>
- Warde, A. (2005). Consumption and Theories of Practice. *Journal of Consumer Culture*, 5(2), 131-153. <https://doi.org/10.1177/1469540505053090>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, Trad.). Presses de l'Université de Laval. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2662193>
- Wenger, E. (2010a). Communities of Practice and Social Learning Systems : The Career of a Concept. In C. Blackmore (Éd.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (p. 179-198). Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- Wenger, E. (2010b). Conceptual Tools for CoPs as Social Learning Systems : Boundaries, Identity, Trajectories and Participation. In C. Blackmore (Éd.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (p. 125-143). Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_8
- Westera, W. (2001). Competences in education : A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/00220270120625>
- Wikipedia. (2021, septembre 27). *Street medic*. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Street_medic&oldid=1046733054
- Zask, J. (2011). *Participer : Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Le Bord de l'eau.

ANNEXES

1. Premier terrain : e-mail de contact, demande d'entretien (avril-juin 2017)

[OBJET] Thèse : demande d'entretien

Salut [...],

<OU> Comme je l'ai évoqué lors de [...], je souhaiterais t'interroger dans le cadre de ma thèse car je m'intéresse à ton expérience de participante au sein d'un (ou plusieurs) groupe·s à visées citoyennes ou politiques.

<OU> Dans le cadre de ma thèse, je m'intéresse à ton expérience de participante au sein d'un (ou plusieurs) groupe·s à visées citoyennes ou politiques.

Plus précisément, je souhaiterais que tu m'expliques la façon dont tu fais usage des médias et de la technologie quotidiennement, dans tes activités en lien avec ton (tes) engagement·s citoyen·s et/ou politique·s.

Il s'agirait d'un entretien d'environ une heure, réalisé si possible chez toi, ou dans un lieu où tu as accès aux outils technologiques que tu utilises. La date et l'heure seront fixées suivant tes disponibilités. L'entretien ferait l'objet d'un enregistrement audio, utilisé pour me souvenir de ce qui a été dit.

A tout hasard, voici quelques dates possibles pour moi : [...].

J'espère que tu seras disponible pour participer. Ta collaboration est précieuse pour me permettre de réaliser mon étude.

Si tu as des questions, n'hésite pas à me contacter.

Belle suite de journée,

Lara

--

Lara Burton

Assistante

ESPO > COMU | ILC > GReMS

Bureau d.268

Ruelle de la Lanterne Magique 14 bte L2.03.02, B-1348 Louvain-la-Neuve

Tél. 32 (10) 472765 - Fax 32 (10) 473044

lara.burton@uclouvain.be

2. Premier terrain : guide d'entretien

Je m'intéresse à ton expérience de participant·e au sein d'un (ou plusieurs) groupe·s à visées citoyennes ou politiques.

Plus précisément, je souhaite que tu m'expliques la façon dont tu fais usage des médias et de la technologie, tant lors des activités avec le·s groupe·s dont tu fais partie, que quotidiennement, dans tes activités en lien avec ton (tes) engagement·s citoyen·s et/ou politique·s.

Avant toute chose, serais-tu d'accord que j'enregistre notre entretien ? Cet enregistrement me sera utile pour me souvenir de ce qui a été dit sans l'écrire sur le moment-même. Ton témoignage sera utilisé de façon totalement anonyme.

[Démarrage de l'enregistreur]

Pour commencer, à quelles initiatives citoyennes ou politiques participes-tu ? (Un ou plusieurs groupe·s à visées citoyennes ou politiques ?)

- Quelles sont les activités de ce groupe ? [Parler à partir d'exemples de leurs expériences au sein du (des) groupe·s]
- Qu'est-ce que cette activité implique en termes d'usage des médias et de la technologie ? [Passer les activités en revue]
 - Comment utilises-tu les médias et/ou la technologie lors de cette activité ?
 - Pourquoi utilises-tu les médias et/ou la technologie lors de cette activité ?

Pour clôturer :

- Quel âge as-tu ?
- Où te situes-tu par rapport à ces cinq expériences de la vie : quitter la maison parentale, finir l'école, entrer sur le marché du travail, se marier, et avoir des enfants ?
- Quelles autres initiatives à visées citoyennes ou politiques connais-tu ? (Possiblement, des alternatives où beaucoup de jeunes adultes participent)

3. Premier terrain : exemple d'analyse du matériau empirique

APPRÉHENSION À DEUX RÉUNIONS ; OÙ FORMER VIA LE RELEVÉ, APPRENDRE PAR L'ÉCRITURE

Alter à des débats (co-organisés par le HWT)
participer aux réunions d'autre association / initiatives
S'inscrire à une formation pour tous ou de formation sur ce que ça veut dire "info" du monde d'aujourd'hui

S'EXPLIQUER SUR CE QUI A ÉTÉ ENJOINTÉ ET COMMENTER

Commenter l'ordre du jour de la prochaine réunion par mail
Discuter l'ordre du jour (site web participant)
Donner son avis sur des points à l'ordre du jour en cas d'absence à une réunion (sur participant)
RÉAGIR à la lettre d'info
Discuter des actions au sein d'une réunion
Discuter des thèmes de réflexion

élaborer un document de référence avec les personnes présentes lors d'un débat (= courtier humain)

PROMOIRE DU CONTENU LIÉ À LA MOBILISATION, AUX DÉCISIONS ET AU

Commencer du contenu vers la mobilisation
Faire le plus d'un événement via le site web du HWT
Faire le plus d'un événement via le site web du HWT

réaliser une vidéo de mobilisation et une mailing

Crier des événements FB
Compiler l'agenda prospectif (site web)
Partager de contenu via le site web
Communiquer sur la réunion du HWT par mail
visuoblog

Faire une vidéo Faire un "gif" Crier des affilées

PRODIGE DU CONTENU ANALYTIQUE / ARGUMENTAIRE

Produire du texte Profiler des articles (analyser, actualiser, mob ?)
Produire du contenu analytique Donner des informations synthétisées, quelques arguments pour ceux qui ne s'y connaissent pas (site web)
Rédiger des argumentaires "pour" et "contre"
Donner des informations synthétisées et des arguments pour ceux qui s'y connaissent / débattent (site web)

Rédiger un communiqué de presse (site web)
Rédiger des cartes blanches publiées dans un média (journal de la ville, site web d'un journal national)
Baser une carte blanche sur l'expérience et/ou les témoignages (bornes de quartier...)
Baser une carte blanche sur une expertise de bouche-à-oreille (email de membres experts)
Baser une carte blanche sur des textes écrits par des auteurs et disponibles sur le web

Rédiger un communiqué de presse (site web)
Pour une vidéo de présentation de notre campagne :
produire un journal "débordant"
être interviewé
Gérer sa boîte mail
être interviewé pour une interview
être interviewé dans le cadre d'une action (par la télévision aussi)
Se faire interviewer par une chaîne de télévision (locale ou nationale)
Extraire des vidéos de site web de médias TV

rediffuser une interview TV via FB
L'objectif du contenu est aux mobilisations
PROMOIRE DU CONTENU À REMPLIR SUR LES PAGES OFFICIELLES

Gérer une page FB / un site web
oser parler au nom du mouvement à plusieurs milliers de "likes"
Savoir comment poster du contenu sur la page web du mouvement (= formation technique)
Savoir quel poster comme contenu sur la page web du mouvement (= formation sociale)
Savoir quand poster du contenu sur la page web du mouvement (= formation sociale)
Pas de coordination des publications FB lors des réunions du mouvement
Site web : globalement, les bénévoles font leur propre

Convenir (sur FB) entre responsables médias
Proposer des idées de communication
Vérifier auprès du groupe "média" si une idée de communication n'est pas trop sensible
Respecter les règles de gestion de la page FB (rédigées par le premier community manager)
Vérifier les publications d'autres gestionnaires FB et corriger les erreurs si besoin

4. Second terrain : premier contact, e-mail adressé aux groupes A² et ANIM

OBJET : Pôles "animation citoyenne" et "mobilisations" : demande d'informations

Bonjour,

Dans le cadre de ma thèse, je m'intéresse à l'expérience de jeunes adultes en tant que participants au sein d'un (ou plusieurs) groupe·s à visées citoyennes ou politiques. Plus précisément, j'étudie la façon dont ils font usage des médias et de la technologie quotidiennement, dans leurs activités en lien avec leur·s engagement·s.

Après une phase exploratoire au sein d'un premier groupement de citoyens, je m'intéresse au Réseau ADES afin, éventuellement, d'y mener une première étude de cas. Après m'être renseignée sur les différents axes de votre projet, je suis plus particulièrement intéressée par les pôles "animation citoyenne" et "mobilisations".

Seriez-vous disposés à discuter (par téléphone ou de vive voix) afin de m'expliquer fonctionnement de votre réseau et, éventuellement, d'envisager mon étude de cas au sein de l'un et/ou l'autre de ces deux pôles ?

Un grand merci pour votre réponse.

Cordialement,

Lara Burton

--

Lara Burton

Assistante

ESPO > COMU | ILC > GReMS

Bureau d.268

Ruelle de la Lanterne Magique 14 bte L2.03.02, B-1348 Louvain-la-Neuve

Tél. 32 (10) 472765 - Fax 32 (10) 473044

lara.burton@uclouvain.be

5. Second terrain : entretiens téléphoniques de contact, guide d'entretien

Les entretiens téléphoniques de contact ont été menés le 24/10/2017 auprès d'Hélène, membre du groupe action, et le 23/11/2017 auprès de François, membre du groupe animation. La structure du guide d'entretien a évolué entre l'entretien d'Hélène et celui de François. En effet, les réponses de la première informatrice nous ont permis d'améliorer notre compréhension de la structure de l'organisation. De ce fait, nous avons modifié les questions et la façon dont elles étaient regroupées afin de rendre l'ensemble plus pertinent.

5.1. Guide d'entretien pour le groupe action

Individu

- Parle-moi de tes liens avec le Réseau ADES.
- Depuis quand es-tu « membre » ? (Peut-on parler de « membre » ?)
- Quel est ton rôle dans le Réseau ADES ?
- À quels pôles/groupes participes-tu ?

Cadrage de l'initiative

- La cause du groupe :
 - Quelles sont les thématiques auxquelles touche le groupe ?
 - Ces causes visent-elles des problèmes de niveau local, régional, national, international (portée de l'action) ?
 - S'agit-il de s'organiser pour se mobiliser contre des choses ? Pour d'autres ? De créer des alternatives ?
 - Quelles ont été les dernières mobilisations/luttes sociales auxquelles le groupe a participé ? Et les dernières actions propres au groupe ?
- Le groupe :
 - Quel est le degré d'institutionnalisation du groupe ? (ASBL, lien avec un parti politique, collectif d'individu, etc.)
 - De quel type de participants le groupe se compose-t-il ? (S'agit-il d'étudiants, de jeunes adultes, travailleurs, chômeurs, d'adultes ?)
 - Quelle est l'étendue de ce groupe (local, régional, national) ?
 - Est-ce un groupe "autonome" ou fait-il partie d'une "constellation" de groupes du même type ?
 - Y a-t-il des équivalents ailleurs ?
 - A-t-il une affiliation politique ?

Autres questions de cadrage (fonctionnement du groupe)

- Y a-t-il un noyau de participants stable ?
- Y a-t-il des réunions de ce groupe ? Ces réunions ont-elles lieu régulièrement ?
- Penses-tu qu'il soit possible d'assister aux réunions de ce groupe pour observer comment il fonctionne ?

- Penses-tu que certains membres soient motivés à l'idée de participer à une recherche sur leurs compétences médiatiques ?

Prochaine réunion

- Quand à lieu la prochaine réunion ?
- Quel sera l'ordre du jour ?

5.2. Guide d'entretien pour le groupe ANIM

Individu

- Parle-moi de tes liens avec le Réseau ADES.
- Depuis quand es-tu « membre » ? (Peut-on parler de « membre » ?)
- Quel est ton rôle dans le Réseau ADES ?
- À quels pôles/groupes participes-tu ?

Organisation et groupe

- Comment le Réseau ADES fonctionne-t-il ?
- Cloisonnement entre les pôles/groupes ?
- La cause du Réseau ADES :
 - Quelles sont les thématiques auxquelles touche le Réseau ADES ?
 - Y a-t-il un lien entre les thématiques traitées dans les différents pôles/groupes ?
- Le Réseau ADES :
 - Quel est le degré d'institutionnalisation du réseau ? (ASBL, lien avec un parti politique, collectif d'individu, etc.)
 - Le réseau est-il "autonome" ou fait-elle partie d'une "constellation" d'organisations du même type ? (Y a-t-il des équivalents ailleurs ?)
 - A-t-il une affiliation politique ?

Groupe ANIM

- Comment le groupe ANIM fonctionne-t-il ?
- Quels sont les types d'actions réalisés par le groupe ANIM ?
- (S'agit-il de s'organiser pour se mobiliser contre des choses ? Pour d'autres ? De créer des alternatives ?)
- Abordez-vous plutôt des problèmes de niveau local, régional, national, international (portée de l'action) ?
- Quelles sont les dernières actions propres au groupe ?
- Y a-t-il un noyau de participants stable ?
- Les gens qui participent au groupe viennent-ils tous de la commune (« local »), de Bruxelles (« régional ») ou de plus loin (« national » ou autre) ?
- De quel type de participants le groupe se compose-t-il ? (S'agit-il d'étudiants, de jeunes adultes, travailleurs, chômeurs, d'adultes ?)

Prochaine réunion (et motivation à participer)

- Y a-t-il des réunions de ce groupe ? Ces réunions ont-elles lieu régulièrement ?
- Penses-tu qu'il soit possible d'assister aux réunions de ce groupe pour observer comment il fonctionne ?
- Penses-tu que certains membres soient motivés à l'idée de participer à une recherche sur leurs compétences médiatiques ?

Questions pratiques (prochaine réunion)

- Quand a lieu la prochaine réunion ?
- Quel sera l'ordre du jour ?

6. Second terrain : contact avec les groupes A² et ANIM, demande d'observation

[OBJET] {Groupe Action / Groupe Animation} : demande pour assister aux prochaines réunions de votre groupe

* MESSAGE À TRANSMETTRE AUX MEMBRES DU [GROUPE ACTION / GROUPE ANIMATION] *

Bonjour,

Je m'appelle Lara Burton et je suis doctorante en information et communication à l'Université catholique de Louvain. Dans le cadre de ma thèse, je m'intéresse à l'expérience de jeunes adultes qui participent à un (ou plusieurs) groupe·s à visées citoyennes ou politiques. Plus précisément, j'étudie la façon dont ces jeunes adultes font usage des médias et de la technologie quotidiennement, dans leurs activités en lien avec leur·s engagement·s.

Après une phase exploratoire au sein d'un premier groupement de citoyens, je m'intéresse [à votre organisation] afin, éventuellement, d'y mener une première étude de cas. Dans ce sens, j'ai réalisé un entretien téléphonique avec [Hélène/François] qui a accepté de répondre à quelques questions sur le Réseau ADES et sur le [groupe action / groupe animation].

Je souhaiterais maintenant assister à vos prochaines réunions afin de vous rencontrer et de réaliser des observations pour mieux comprendre en quoi consiste concrètement votre engagement au sein du Réseau ADES. Accepteriez-vous que je sois présente lors de ces réunions ?

Un grand merci pour votre réponse.

Cordialement,

Lara Burton

--

Lara Burton

Assistante

ESPO > COMU | ILC > GReMS

Bureau d.268

Ruelle de la Lanterne Magique 14 bte L2.03.02, B-1348 Louvain-la-Neuve

Tél. 32 (10) 472765 - Fax 32 (10) 473044

lara.burton@uclouvain.be

7. Analyse d'une trace : le programme du week-end sur l'action directe non-violente organisé par le groupe action

En avril 2018, le groupe A² a organisé un week-end de formation adressé aux groupes affinitaires pratiquant l'action directe non-violence (ADNV), ainsi qu'à des individus non-affiliés à un groupe mais ayant déjà participé à des ADNV. Ce week-end est explicitement déconseillé aux individus souhaitant découvrir ou s'initier à l'ADNV ; ces derniers sont redirigés vers d'autres formations plus pertinentes.

L'objectif de cet événement est quadruple. D'abord, il vise à encourager la création de nouveaux groupes affinitaires en faisant se rencontrer des personnes ayant déjà participé à des ADNV et souhaitant créer ou rejoindre un groupe. Ensuite, les organisateurs y proposent des ateliers et des mises en situations afin de renforcer les compétences des groupes affinitaires, les outiller, et les rendre autonomes dans l'organisation de leurs actions. Troisièmement, il offre des espaces de discussion et de réflexion pour que les activistes prennent du recul sur leurs pratiques. Enfin, il permet aux groupes existants ou en cours de création d'envisager des actions communes ou concertées.

Nous n'avons pas eu l'occasion d'assister à ce week-end. Cependant, il nous semble pertinent de passer en revue le contenu du programme prévu par le groupe A². En effet, vu ses différentes finalités, ce programme constitue une trace permettant d'identifier les thématiques pour lesquelles les activistes du groupe A² doivent développer des connaissances ou compétences spécifiques. Il s'agit d'une entrée vers leurs représentations des connaissances et compétences nécessaires à l'ADNV, y compris en termes médiatiques et technologiques.

Notons en passant que le fait de participer à des formations avait déjà été évoqué, dans le cadre du premier terrain, par une informatrice qui participait à des ADNV. Elle avait alors abordé une formation organisée par une ONG qui lui avait permis de développer ses connaissances et compétences en lien avec la problématique des traités économiques internationaux. Nous nous interrogeons sur la nature semblable ou différente de la formation organisée par le groupe A² et de celles organisées par des organisations que nous considérons comme plus institutionnalisées (dont font parties les ONG). En effet, le week-end organisé par le groupe action semble être un événement inédit. Cependant, à deux reprises, ils renvoient à des formations données par des organismes plus institutionnalisés, car elles sont plus appropriées (à un public spécifique) ou plus approfondie.

Concernant le programme prévu par le groupe A², trois ateliers concernent la gestion de la communication externe liée à l'action. Plus spécifiquement, ils abordent l'élaboration de stratégies de campagne, l'utilisation des réseaux sociaux – Facebook et Twitter sont cités – pour assurer un maximum de visibilité de son action (y compris comment contourner les nouveaux algorithmes de Facebook et faire ressortir le sujet dans les hashtags), et la couverture de l'action par la presse (y compris comment s'assurer de la présence de journalistes, écrire un communiqué de presse et se préparer en tant que porte-parole). La médiatisation de l'action par les réseaux sociaux semble donc, entre autres, nécessiter des connaissances ou compétences techniques visant à surmonter les freins identifiés sur certaines plateformes particulières.

Une autre formation concerne la communication interne médiatisée. Elle questionne les activistes sur les canaux à utiliser pour communiquer entre eux sur des sujets sensibles, et vise à les former à des outils web sécurisés permettant de le faire. La description souligne également la volonté de rendre cette communication plus efficace qu'énergivore. Ceci corrobore l'idée selon laquelle la communication interne médiatisée pose un problème en matière d'efficacité et de gestion.

Troisièmement, un ensemble d'ateliers concernent la gestion du groupe en tant que tel, hors des ADNV. Deux thématiques générales et une plus spécifique sont abordées : l'efficacité des réunions, l'organisation du groupe et la domination au sein du groupe. L'atelier sur les réunions vise à faciliter celles-ci en les rendant agréables et efficaces. L'atelier sur l'organisation du groupe aborde des questions de gestion de la dynamique du groupe affinitaire et d'inclusion de nouvelles personnes, mais aussi des questions de gestion et de préservation de l'énergie des membres (afin que le groupe leur apporte plus d'énergie qu'il ne leur en demande), et des questions de répartition des tâches et des responsabilités (incluant une attention au partage du pouvoir). Enfin, un atelier mixte traite plus spécifiquement des dynamiques de domination au sein des groupes (y compris lors des actions). Le thème de la préservation de l'énergie des membres avait déjà été relevé précédemment. Bien que ce thème ne semble pas directement lié à des enjeux médiatiques et technologiques, il apparaît que les dispositifs utilisés peuvent avoir un coût (positif ou négatif) sur les acteurs. Les notions d'efficacité et de bien-être (au sens du caractère « agréable ») interagissent avec celles de connaissances et de compétences (y compris médiatiques).

Quatrièmement, deux ateliers traitent de contenus permettant de gérer des problématiques internes au groupe lors de la réalisation d'une ADNV. Ceci recouvre des méthodes pour se mettre d'accord rapidement, efficacement et inclusivement dans des situations d'urgence ou de stress, mais aussi l'anticipation de la charge émotionnelle liée à l'action et son débriefing. Cette prise en compte de la dimension émotionnelle de l'action passe, par exemple, par l'évaluation de ses limites et de la confiance accordée au groupe. Ce point permet de souligner la nature émotionnelle particulière de l'ADNV.

Cinquièmement, il s'agit de gérer les rapports du groupe en action avec d'autres acteurs et les conséquences de cette action sur le groupe et ses membres. D'abord, des outils et conseils permettent de négocier avec des acteurs externes (police, sécurité, personnel) et de chercher à désamorcer les tensions en situation de stress. Ensuite, un atelier fournit des réponses aux questions juridiques que posent une arrestation et ses suites. Enfin, une formation prodigue des notions médicales de base liées aux actions ; le programme fait ici référence aux *street medic*²⁶⁰.

²⁶⁰ « Les médecins de rue (*street medics*), ou médecins d'action (*action medics*), sont des bénévoles ayant reçu une formation médicale plus ou moins poussée qui assistent à des actions de protestation et à des manifestations pour fournir des soins médicaux comme les premiers secours. » Ils peuvent traiter différents types de blessures, y compris des problèmes médicaux liés aux armes de contrôle des foules. Ils sont également formés pour traiter des maux plus généraux, comme l'épuisement dû à la chaleur et les crises d'épilepsie. (Wikipedia, 2021, traduction personnelle).

Enfin, le programme du week-end indique des ateliers plus généralistes qu'il est plus difficile de catégoriser. L'un traite des étapes de l'élaboration d'une action. Un autre d'un outil permettant d'être créatif dans la conception des actions. Un troisième est une mise en situation grandeur nature. Un dernier vise à encourager la discussion, l'échange et le débat entre activistes et groupes concernant les pratiques d'ADNV, l'organisation d'actions, etc.