



FNS – Fonds national suisse de la recherche scientifique

PNR 51 – Programme national de recherche «Intégration et exclusion»

Projet «La fracture numérique: émergence, évolution, enjeux et perspectives»

La fracture numérique: état de la question et stratégie de recherche

Premier rapport intermédiaire

Janvier 2004



Communauté d'études pour l'aménagement du territoire

Av. de l'Eglise-Anglaise 14 • CP 555 • 1001 Lausanne • tél. 021 693 41 65 • fax 021 693 41 54 •
<http://ceat.epfl.ch>



LEM-ILEMT

Chaire de logistique, économie et management
Collège des Humanités, Ecole polytechnique fédérale de Lausanne

FNS – Fonds national suisse de la recherche scientifique

PNR 51 – Programme national de recherche «Intégration et exclusion»

Projet «La fracture numérique: émergence, évolution, enjeux et perspectives»

La fracture numérique: état de la question et stratégie de recherche

Premier rapport intermédiaire

Janvier 2004

Rédaction:

Olivier GLASSEY

Barbara PFISTER GIAUQUE

Pierre ROSSEL

Yves STEINER

Luc VODOZ

Equipe de recherche:

Luc VODOZ, politologue, premier requérant, C.E.A.T.

Michel REY, économiste, co-requérant, C.E.A.T.

Pierre ROSSEL, anthropologue, co-requérant, LEM-EPFL

Barbara PFISTER GIAUQUE, sociologue, C.E.A.T.

Olivier GLASSEY, sociologue, LEM-EPFL

Yves STEINER, politologue, C.E.A.T.

Sabine BRENNER, historienne, OFCOM

Remerciements

Nous remercions le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), qui finance l'essentiel des travaux menés dans le cadre de cette recherche, au travers de son programme national de recherche «Intégration et exclusion» (PNR 51). Nous remercions de même les cantons de Neuchâtel et de Genève, qui nous ont octroyé des cofinancements contribuant significativement à la réalisation de ce projet; ainsi que l'Office fédéral de la communication (OFCOM), qui soutient également l'exécution de ce projet. Nous remercions également les deux institutions de rattachement des chercheurs travaillant à ce projet, la C.E.A.T.-EPFL et le LEM-EPFL, qui ont aussi investi des ressources dans la mise en œuvre de cette recherche.

Nos remerciements vont enfin aux membres du Groupe d'accompagnement du projet de recherche, qui ont bien voulu nous consacrer du temps et nous prodiguer leurs critiques constructives, et ce déjà au stade de ce premier rapport intermédiaire.

SOMMAIRE

Résumé introductif	1
1. Introduction: bref rappel des enjeux de la recherche	3
1.1 Contexte, objectifs et intérêt du projet	3
1.2 Appréhender la problématique de la fracture numérique: nature des travaux et calendrier de réalisation	4
1.3 Théories sociologiques générales de l'intégration/exclusion	5
2. Esquisse d'une radiographie de la fracture numérique	10
2.1 Quelle définition statistique pour la fracture numérique?	10
2.2 Taux d'équipement en TIC, une situation en évolution rapide	11
2.3 La situation helvétique	12
2.4 Les raisons de la non-connexion	22
2.5 Les groupes défavorisés	23
2.6 Les limites d'une vision statistique de la fracture numérique	24
3. Emergence et évolution des registres discursifs sur la «société de l'information»	25
3.1 Introduction	25
3.2 De quelques jalons liminaires	25
3.3 Le(s) paradigme(s) de la «société de l'information»: de deux illusions symétriques.....	27
3.4 La question de l'accessibilité dans les discours sur la «société de l'information» ..	30
3.5 Pour ne pas conclure: des discours aux pratiques	31
4. Technique, usage et usagers: éléments pour une analyse	33
4.1 Les courants de la sociologie des techniques: quelques balises	33
4.2 Les usages prescrits par la technique	34
4.3 De la nature de l'usager	35
4.4 L'usage	36
4.5 Les usages et la fracture digitale	38
5. La formation en lien avec les processus d'intégration/exclusion	39
5.1 Formation continue professionnelle, éducation des adultes, éducation permanente: de quoi parle-t-on?	40
5.2 La formation continue: hier et aujourd'hui	43
5.3 Formation et intégration/exclusion	45
6. Focalisation de la problématique de recherche et hypothèses	48

Annexes

Annexe 1: Bibliographie	57
Annexe 2: Rôle et composition du Groupe d'accompagnement du projet	63
Annexe 3: Hypothèses de recherche	65
Annexe 4: Liste des abréviations utilisées	66

Résumé introductif

Le présent rapport a pour principal objectif d'effectuer un tour d'horizon de ce que recouvre, en termes d'intégration et d'exclusion sociales, la problématique générée par la supposée «société de l'information»; et ce aussi bien sous l'angle des statistiques réalisées à son propos et qui tentent de mieux la cerner, des discours qui la traversent et en façonnent les contours, des usages divers dont les technologies qui la composent font l'objet, et de la formation continue qui y occupe une place importante et en souligne le caractère dynamique. Il s'agit donc là d'un travail d'approfondissement de nos connaissances et d'une tentative de mieux cerner notre objet de recherche, en envisageant la problématique qui le sous-tend sous de multiples angles différents. Ce rapport représente ainsi une étape, parmi d'autres, dans la construction de notre étude, et ne constitue de ce fait qu'un état provisoire de nos réflexions, qui vont continuer à évoluer au fil des diverses phases de notre recherche.

En toile de fond de la fracture numérique se développe la problématique du lien social, de l'intégration sociale et de son contraire, l'exclusion sociale. Notre acception du lien social se décline en cinq dimensions qui sont étroitement liées entre elles et se complètent. La dimension sociale est peut-être la plus évidente, qui met l'accent sur la nature et l'intensité des liens qui permettent aux individus de «faire société» ou les y poussent. A celle-ci s'ajoute une dimension plus politique où le processus discursif joue un rôle essentiel dans la «fabrication» des consensus qui rendent la vie collective possible. Proximité spatiale, identité et identification à un territoire constituent une autre facette du lien social que nous avons qualifiée de territoriale, et qui est complétée par une série de réflexions sur les réseaux. Ceux-ci peuvent, en effet, être territorialisés (groupes d'individus qui ont besoin d'un endroit et d'un moment pour se réunir) ou au contraire se tisser sur la toile virtuelle de l'Internet (communautés virtuelles). Finalement, la dernière dimension constitutive de notre concept de lien social porte sur les mécanismes de socialisation et d'intégration développés dans la sphère du travail, qui demeure l'un des principaux vecteurs d'intégration sociale. Cette manière d'appréhender la question du lien social a pour intérêt de ne pas résumer cet objet complexe à la force intégrative de l'Etat-providence, ni à sa seule composante sociale probablement la plus visible, et de laisser la porte ouverte à d'autres éléments moins évidents lors de la suite de notre recherche.

Sur cette toile de fond s'inscrit la problématique de la fracture numérique, problématique que nous abordons, dans un premier temps, par le biais des études statistiques qui dessinent les contours de la «société de l'information», et fournissent une sorte de radiographie de la situation telle qu'elle se présente à un moment donné. Les variables les plus souvent utilisées sont le taux d'équipement en TIC, l'âge, le sexe, la structure familiale, le revenu, la catégorie socioprofessionnelle, le niveau de formation, la localisation géographique. L'ensemble de ces variables se combinent pour dresser le portrait de l'utilisateur type qui, aujourd'hui encore, est un homme plutôt jeune et jouissant d'un niveau de formation élevé. *A contrario*, le contour des groupes défavorisés dans le domaine des TIC est plus difficile à dessiner de manière aussi «caricaturale» et univoque. Comment savoir avec certitude si une personne non connectée l'est de manière délibérée ou non?

La question de la fracture numérique est également abordée par le biais des discours dont fait l'objet la «société de l'information». Depuis la fin des années 1960, ceux-ci se

divisent, *grosso modo*, en deux grandes catégories: 1) la littérature convaincue de la «société de l'information» en souligne les effets positifs en termes de dé-hiérarchisation, décentralisation et disponibilité des informations, éléments à même de conduire à une démocratie virtuelle synonyme de progrès social. Ces discours considèrent que la constitution et le traitement de l'information et du savoir passent par la formation et l'éducation, qui acquièrent ainsi une importance considérable tout au long de la vie. Dans cette optique, la «société de l'information» fournirait de nouveaux outils susceptibles de promouvoir le lien social par le biais de relations virtuelles. Finalement, l'accessibilité à cette «société de l'information» serait garantie par les mécanismes du marché qui permettraient à tout un chacun d'obtenir à terme les moyens de se «brancher» et de participer à cette société. 2) La littérature critique prend à peu de choses près le contre-pied de tout ce qu'avance la littérature convaincue, et met l'accent sur les phénomènes de re-hiérarchisation des processus de production auxquels conduisent la «société de l'information» et les technologies qui en relèvent. Elle souligne les difficultés que génère la masse d'informations à laquelle les individus ont désormais accès, mais dont ils ne savent que faire. Elle dénonce la marchandisation des rapports sociaux à laquelle conduit l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC). Finalement, la littérature critique mentionne l'existence d'un fossé numérique lié non seulement aux inégalités socio-économiques, mais également aux compétences techniques, sociales et cognitives nécessaires à la participation à la «société de l'information», et qui ne sont pas à la disposition de chacun et chacune.

Un autre angle d'attaque qui nous est apparu essentiel pour mieux saisir la (prétendue) «société de l'information» est celui des usages et des pratiques que les individus et les groupes développent à partir des TIC. En effet, toute technologie fait l'objet d'un processus d'appropriation de la part des personnes qui l'utilisent, processus qui conduit à développer de nouvelles fonctionnalités ou à en refuser certaines, à adapter la technologie à ses propres besoins, à se contenter de la maîtrise d'une petite partie des possibilités offertes par la technologie, etc. L'intérêt de ce point de vue est de souligner que l'intégration ou l'exclusion à/de la «société de l'information» se jouent également dans les moments d'interaction entre l'être humain et la machine, moments où les règles du jeu sont actualisées à travers la pratique et où chacun peut potentiellement décider, selon son champ du possible, de la manière dont il souhaite user des TIC.

Dernier élément questionné dans ce rapport intermédiaire, la formation continue qui constitue une caractéristique de la «société de l'information», telle que décrite par la littérature convaincue qui en souligne la dimension dynamique. A l'origine outil de promotion sociale, la formation continue est petit à petit devenue un instrument d'adaptation de la main-d'œuvre aux besoins changeants de l'économie. Ce caractère adaptatif est également souligné par l'évolution des technologies qui nécessite une mise à jour régulière des compétences. Dans cette perspective, les formateurs, institutions de formation et autres acteurs servant d'intermédiaires entre la personne et la technologie occupent une place essentielle et participent à la (re)production de l'appareil normatif associé à la «société de l'information».

C'est sur la base de l'analyse de ces diverses dimensions (discours, statistiques, usages, formation) que nous avons construit les hypothèses qui vont guider la suite de notre recherche et nous orienter dans nos réflexions futures. Le chapitre 6 du présent rapport s'attache à mettre en évidence les principaux éléments présentés dans les chapitres qui précèdent et qui conduisent, précisément, à la formulation de nos cinq hypothèses. Il se

clôt sur une brève présentation de la suite des travaux que nous allons entreprendre, en particulier les études de cas empiriques.

1. Introduction: bref rappel des enjeux de la recherche

1.1 Contexte, objectifs et intérêt du projet

Mis sur pied conformément à une décision du Conseil fédéral suisse du 23 août 2000 et lancé au printemps 2003, le programme national de recherche n° 51 (PNR 51) du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) est consacré à la problématique de l'intégration et de l'exclusion sociales. Focalisé notamment sur les modalités d'émergence des normes (sociales) susceptibles de générer des mécanismes d'intégration et d'exclusion, il vise à analyser et faire prendre conscience des causes, des processus d'émergence, des fonctionnements et des effets de l'intégration et de l'exclusion sociales en Suisse, ainsi qu'à favoriser le développement de mesures d'intégration efficaces.

Parmi les diverses recherches menées dans le cadre du PNR 51, le projet *Fracture numérique*¹ est réalisé par une équipe de chercheurs rattachés à l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL)², avec le soutien de l'Office fédéral de la communication (OFCOM), ainsi que des cofinancements octroyés par les cantons de Neuchâtel et Genève. Mis en œuvre depuis juin 2003, ce projet devrait être achevé en mai 2005.

Le projet *Fracture numérique* est né d'un constat trivial: qu'il s'agisse de «simples» téléphones portables, de radios, de télévisions, d'appareils ménagers ou audio-visuels, de tableaux de bord automobiles, ou encore de micro-ordinateurs et d'accès au réseau Internet, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont devenues omniprésentes dans de très nombreuses sphères des activités quotidiennes. L'accès à ces TIC, la maîtrise de leur maniement et leur exploitation constituent dès lors des enjeux clefs de l'intégration économique, socioculturelle et politique des individus et groupes sociaux, mais également des facteurs d'exclusion. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que les TIC constituent également des technologies de contrôle des individus et des groupes et que, de plus, elles sont le siège de fonctionnalités multiples (transmission d'informations, communication, stockage de savoir, etc.).

Par ailleurs, l'évolution rapide et constante des TIC implique une capacité permanente d'apprentissage et d'adaptation sociotechniques. En outre, la prépondérance des TIC s'est progressivement érigée en pression normative, composée de dimensions économique, politique, culturelle, etc., que, par commodité, nous qualifions de «société de l'information» – société dont l'existence effective est rarement contestée, et qui se réfère précisément au caractère impératif, pour tous, de l'accès aux TIC, à leurs ressources et à leurs usages.

¹ Dénomination intégrale: «*La fracture numérique: émergence, évolution, enjeux et perspectives*». Précisons que la notion de *fracture numérique* (ou fossé numérique; en anglais: *Digital Divide*) évoque le clivage entre ceux qui sont (se sentent) intégrés à ladite «société de l'information» et ceux qui n'y sont pas (ne s'y sentent pas) intégrés.

² Deux laboratoires de l'EPFL sont associés à la réalisation du projet: (1) la Communauté d'études pour l'aménagement du territoire (C.E.A.T.), rattachée à l'Institut du développement territorial de la Faculté Environnement Naturel et Construit (INTER-ENAC); et (2) la Chaire de logistique, économie et management, insérée dans l'Institut de logistique, économie et management de technologie (LEM-ILEMT).

Au-delà de l'intérêt scientifique qu'il y a à étayer les connaissances actuelles quant à la fracture numérique – dans ses diverses dimensions – et à mieux comprendre les modalités de son apparition, ainsi qu'à explorer les perspectives d'évolution y relatives, le projet ambitionne de déboucher sur des recommandations concrètes permettant de promouvoir l'intégration et de contrer l'exclusion «numériques».

1.2 Appréhender la problématique de la fracture numérique: nature des travaux et calendrier de réalisation

Le projet *Fracture numérique* combine des travaux de nature théorique (analyses bibliographiques, réflexions collectives, etc.) et des investigations de terrain. Les terrains d'étude retenus se situent dans le domaine de la formation aux TIC pour adultes, qu'il s'agisse de débutants ou d'utilisateurs chevronnés, et ce dans diverses régions de Suisse.

Ce projet cherche à mettre en évidence les processus d'émergence et de diffusion de la norme «société de l'information», les mécanismes d'exclusion et/ou d'intégration qui en résultent, ainsi que leurs conséquences en termes de lien social. Cette norme étant un construit social, il est nécessaire, pour l'appréhender, de s'intéresser aux diverses dimensions qui la constituent ou, du moins, qui semblent en dessiner les contours. Ainsi l'attention portera sur une analyse descriptive et comparative de la situation suisse quant aux groupes sociodémographiques plus ou moins exclus de la «société de l'information» (chapitre 2), ainsi que sur une analyse critique des discours autour de la «société de l'information» (chapitre 3). Les TIC ne faisant pas simplement l'objet de discours, mais également de pratiques, le chapitre 4 sera consacré aux usages et modes d'appropriation que développent les individus et groupes sociaux à l'égard de la technologie, participant en cela à la caractérisation de la norme «société de l'information». Autre dimension identifiée, celle de la formation continue, qui constitue un instrument d'adaptation des individus aux changements rapides que connaissent nos sociétés (et le marché du travail en particulier), et qui reflète parfaitement le caractère dynamique de la «société de l'information» (chapitre 5). Chacune de ces dimensions fournit un éclairage particulier sur ce que recouvre la notion de «société de l'information» et permet d'identifier un peu mieux ce qui se cache derrière cette dénomination en termes de dispositif normatif et de mécanismes d'intégration et d'exclusion. L'investigation empirique sur le terrain de la formation aux TIC pour adultes a ainsi pour objectif d'approfondir la réflexion esquissée ici et de la confronter à la réalité empirique.

La caractérisation de la fracture numérique et de ses modalités de (re)production devra aussi permettre de définir des recommandations opérationnelles, destinées aux acteurs politico-institutionnels comme qu'à ceux qui sont engagés sur les terrains de l'action sociale et de la formation, et visant à promouvoir l'intégration ainsi qu'à contrer l'exclusion liées à cette fracture numérique.

Les travaux de terrain comporteront notamment quatre études de cas contrastées, auprès de personnes en formation ainsi que de formateurs aux TIC et à leurs usages. On sera attentif à investiguer non seulement auprès de personnes *a priori* en position d'exclusion, mais aussi auprès de personnes se sentant intégrées à la «société de l'information».³ Au total, près d'une centaine d'entretiens semi-directifs seront réalisés.

³ A noter que pour des raisons essentiellement méthodologiques, il ne nous est pas possible

Enfin, diverses modalités de valorisation des résultats de la recherche sont prévues, en s'appuyant notamment sur un Groupe d'accompagnement (GA) composé d'acteurs impliqués dans le domaine en question (cf. annexe 2).

Ce premier rapport intermédiaire consigne les résultats des investigations théoriques réalisées dans la première phase de la recherche. Les résultats des études de cas seront consignés dans un second rapport intermédiaire, à paraître d'ici fin 2004. Le rapport final de recherche devrait être rédigé au printemps 2005.

1.3 Théories sociologiques générales de l'intégration/exclusion

Le présent sous-chapitre constitue une tentative de cadrage de ce que recouvrent les notions d'intégration et d'exclusion, du point de vue sociologique plus particulièrement et au travers de la question du lien social. Il introduit et oriente ainsi, en quelque sorte, l'ensemble et la suite de la recherche.

Les considérations qui suivent s'appuient essentiellement sur une littérature classique sur le lien social. En effet, à notre connaissance, il n'y a pas eu de développements majeurs concernant les théories sur le lien social durant ces dernières années. Certes de nombreux auteurs se sont penchés sur des aspects particuliers du lien social tel qu'il se manifeste, par exemple, au sein de gangs, de communautés rurales (Pavageau, Gilbert et Pedrazzini 1997), de groupes marginalisés (Panunzi-Roger 2000), etc., mais les bases conceptuelles demeurent très souvent assez anciennes. Se pose néanmoins toujours la question de savoir quel est le niveau pertinent d'intégration pour les individus: s'agit-il du groupe d'amis, du quartier, du canton, de l'entreprise, etc.? Sans vouloir trancher cette question à ce stade de nos réflexions, nous la garderons toutefois en mémoire dans la suite de nos travaux.

◆ *Le lien social et ses dimensions*

Les questions d'exclusion et d'intégration sociales sont à mettre en relation avec la notion de lien social, notion qui renvoie à ce qui permet à une société d'exister et de se perpétuer. En effet, «le *lien social* n'est pas un fait; il est une catégorie par laquelle la sociologie tente de comprendre, soit le fait que des individus séparés puissent s'unir pour former société, soit le fait qu'étant unis, les hommes continuent de vivre en communauté» (Farrugia 1993: 17, c'est l'auteur qui souligne). Mais la catégorie «lien social» demeure floue et nécessite d'autres catégories, ou concepts intermédiaires, entre elle et la réalité empirique, et ce de manière à rendre l'appréhension de celle-ci possible. Ces concepts intermédiaires se présentent sous la forme de plusieurs dichotomies: nature – convention, communauté – société, solidarité mécanique – solidarité organique, autorité traditionnelle – autorité rationnelle.

Les premiers sociologues sont à la source de cette vision bipolaire de la réalité sociale, vision qui demeure aujourd'hui encore prépondérante et qui souligne le caractère polymorphe de la notion de lien social. «(...) *La catégorie de lien social consiste (...) dans*

d'interroger systématiquement les personnes n'ayant pas accès au système de formation ou ne souhaitant pas s'engager dans une démarche de formation («les totalement exclus»). Néanmoins, nous tenterons d'apprécier leur situation par le biais de quelques entretiens avec des personnes ressources travaillant dans le milieu associatif.

la somme de ses définitions, de ses variantes, de ses concepts opératoires subsumés, de ses multiples versions du social, saisi dans sa dimension fondamentale, et (...) sa singularité réside précisément dans son caractère multiforme, non dans son immutabilité et son unicité, mais dans sa variance même» (Farrugia 1993: 31-32). La multiplicité des définitions possibles du lien social illustre les diverses dimensions qui en façonnent les contours. Que l'on parle de liens de parenté ou de sang, de relations sociales, professionnelles, de voisinage, de proximité, d'intégration dans un milieu de vie, de participation politique, d'appartenance à un collectif, d'implication au sein d'une communauté virtuelle, on s'engage sur la voie de la (re)connaissance de ce qui compose le lien social, de tous ces éléments quotidiens qui donnent au lien social sa profondeur et sa texture. On a donc affaire à un lien social multiple, fragmenté, parfois décousu, qui *«émerge aussi bien des systèmes de valeurs, d'une certaine conformité à certains modèles sociaux, du microscopique (Simmel) et d'une socialité de base (Maffesoli) que de la composante contractuelle de la société»* (Leandro 1997: 53). Ainsi, cette fragmentation du lien social traduit-elle la diversité des groupes d'appartenance, des formes sociales – entendues comme des construits historiques et sociaux, véhiculant des valeurs, des normes, des traits culturels qui découlent directement de leur construction – auxquelles un individu peut se référer.

On peut donc affirmer que le lien social fait l'objet d'un processus de construction complexe: il s'élabore à la fois au niveau macro-social, c'est-à-dire sur le plan des systèmes de valeurs, des systèmes économique (emploi, participation à la création de la richesse) et politique (Etat-providence), et au niveau micro-social, à savoir en termes de relations choisies, de liens d'amitiés, de convenance et de proximité. A cela s'ajoute un niveau que l'on pourrait qualifier de méso-social qui englobe toutes ces institutions (école, systèmes de formation, entreprises) constituant le lieu de la socialisation secondaire et participant ainsi au processus d'élaboration du lien social. Cinq dimensions peuvent être mises en évidence qui composent la notion de lien social et qui permettent d'en appréhender empiriquement les contours.

Dimension sociale. Tönnies, Durkheim (1967) et Weber (Farrugia 1993; Xiberras 1993; Martucelli 1999), de même que les auteurs gravitant dans le champ du paradigme du don (Mauss 1985; Caillé 1997; Godbout 1992) nous renvoient à la question de la nature des liens qui se fissent à l'intérieur des réseaux sociaux. Sont-ils marqués par la profondeur de l'amitié, des liens de sang ou, au contraire, par la superficialité des rapports marchands et utilitaires? Permettent-ils le développement individuel et l'émancipation des personnes qui y sont impliquées ou les maintiennent-ils dans un rapport de dépendance? Cette dimension est traversée par plusieurs dichotomies qui couvrent le même type de phénomènes. Granovetter (1973, 1982), Henning et Lieberg (1996) et Kearns et Forrest (2000) opèrent une distinction entre liens forts, qui caractérisent les relations de parenté et les amitiés, et liens faibles, qui sont l'apanage des contacts plus superficiels, mais tout aussi importants. C'est en effet sur les seconds que l'on s'appuie, par exemple, pour la recherche d'un emploi.

J. Godbout (1992), comme tous les tenants du paradigme du don, met l'accent sur le fait que, dans la société contemporaine, le don n'a pas disparu et continue, au contraire, de rythmer les relations interpersonnelles et de les alimenter. L'auteur opère une distinction claire entre une «socialité primaire», où la personnalité des personnes importe davantage que leurs fonctions, et une «socialité secondaire», qui accorde davantage d'importance aux fonctions endossées par les individus qu'à leur personnalité propre. *«La socialité*

primaire représente le lieu réel, symbolique ou imaginaire dans lequel les personnes entrent en interaction directe. Ou encore elle est le lieu de l'interconnaissance directe et concrète, que celle-ci soit effective (relations face à face) ou simplement virtuelle. (...) Empiriquement, les domaines principaux de la socialité primaire sont ceux de la parenté, de l'alliance, du voisinage, de l'association, de l'amitié, de la camaraderie. Ressortissent par contre au registre de la socialité secondaire les domaines du théologico-politique, de la guerre et de l'échange marchand» (Godbout 1992: 197). A ces deux formes de socialité correspondent deux types de liens: le lien primaire, qui est voulu pour lui-même, et le lien secondaire qui est considéré comme un moyen pour atteindre une fin.

L'œuvre de Jürgen Habermas (1973), ou du moins ses réflexions sur l'agir communicationnel et l'espace public, attirent notre attention sur la **dimension** plus **politique** du lien social. Chez Habermas, la notion clé, voire celle sur laquelle se fonde son argumentaire, est celle de «monde vécu». *«Le monde vécu est un horizon d'objets, l'univers toujours présent des choses données dans l'expérience immédiate de la vie» (Martuccelli 1999: 324). Dans les sociétés archaïques, le consensus, ou le lien social, est assuré par le monde vécu, car chaque individu partage les mêmes représentations de ce monde (cela nous renvoie à la figure du mythe). Cependant, dans les sociétés avancées, on assiste à une différenciation des représentations et, par là même, à une distanciation du monde vécu. Dans ce cas, le consensus passe par l'agir communicationnel, c'est-à-dire par un processus discursif qui s'appuie néanmoins sur le monde vécu commun. Ainsi se trouvent posées les questions de la citoyenneté, de la participation et des moyens à disposition pour permettre l'expression de la volonté des individus. «Dans la lignée d'Habermas se fait jour la conception d'espaces publics autonomes, distincts des sphères régulées par le médium de l'argent et du pouvoir, issus des mondes vécus et permettant la formation d'acteurs capables de prendre leurs responsabilités» (Laville et al. 1997: 335).*

Georg Simmel, au travers notamment de ses «digressions sur l'étranger» (1979), amorce une réflexion sur la distance et la proximité sociales qui nous suggère, tout naturellement, d'opérer un pas supplémentaire et de nous intéresser à la **dimension** plus **territoriale** du lien social. Simmel aborde la relation ambivalente qui s'établit entre un individu et un groupe, relation à la fois faite de proximité physique et de distance mentale. En effet, l'«étranger» est caractérisé par le fait qu'il est attaché à un groupe spatialement déterminé, mais auquel il n'appartient pas vraiment, car il ne dispose pas de l'ensemble des éléments «hérités» qui sont le propre du groupe en question, et ce en raison de son entrée tardive dans celui-ci. Dès lors, la relation établie entre le groupe et l'étranger est à la fois teintée de distance et de proximité. *«(...) La distance à l'intérieur de la relation signifie que le proche est lointain, mais le fait même de l'altérité signifie que le lointain est proche» (Simmel 1979: 54). Autrement dit, la distance marque la différence qui existe entre les membres du groupe et l'étranger, alors que la proximité est la manifestation de traits communs qui font que, d'une certaine manière, l'étranger peut être accepté dans le groupe. De fait, proximité et distance sociales et spatiales se conjuguent et se répondent lorsque l'on porte son attention sur les réseaux de relations et sur leur mode de territorialisation⁴. Mais la question territoriale touche également à la problématique de*

⁴ Cf. Piolle (1990-1991) pour une discussion de la notion de proximité.

l'identité et à celle de l'identification et de l'attachement à un espace (Coing 1966; Morin et Rochefort 1998)⁵.

La notion de **réseau** est également, mais non exclusivement, liée à la dimension territoriale des liens sociaux. Ainsi, Piolle (1990-1991) souligne que, en général, ce n'est pas la proximité du lieu de résidence qui fait le groupe, mais bien une proximité de goûts, de pratiques, de valeurs, etc. Jean Remy (2004 à paraître) résume cette situation en plaçant côte à côte, mais en opposition relative, les rapports de connivence et de contiguïté, les premiers n'allant pas nécessairement de pair avec les seconds. Chaque groupe auquel appartient l'individu (club de sport, collègues de travail, cercle d'amis, etc.) a besoin d'un moment et d'un endroit pour se retrouver. L'ensemble de ces endroits constitue, pour chaque personne, un réseau géographique au sein duquel elle se déplace en fonction de ses activités. Ce sont ces déplacements multiples qui relient des lieux entre eux et en font un réseau. Mais cette notion de réseau ne s'applique pas uniquement à la dimension territoriale et touche de très près le monde virtuel de l'Internet. C'est ainsi que l'appartenance à plusieurs groupes distincts et donc l'inclusion dans un réseau caractérisé par des relations de natures diverses (liens forts, liens faibles) constituent des formes d'intégration qui peuvent s'étendre aux communautés virtuelles.

Dans «De la division du travail social» (1967), Durkheim s'interroge sur la difficulté que connaissent les individus à s'inscrire collectivement dans une société de plus en plus différenciée. *«Du fait même de la différenciation sociale, ni la famille ni l'Etat ne peuvent parvenir à remplir de manière adéquate un rôle d'intégration. La première, trop restreinte désormais dans ses tâches, ne pourra plus lier correctement et suffisamment l'individu au groupe social. Le deuxième, et en dépit même du rôle qui lui est dévolu, est trop éloigné de l'individu pour garantir son attachement à la société»* (Martuccelli 1999: 50). La solution que propose Durkheim à ce problème réside dans la création de corporations professionnelles à même de développer une moralité commune. Son idée de corporations ne sera pas appliquée dans la réalité, mais il n'en demeure pas moins que la profession, le métier, et plus généralement le travail constituent des facteurs d'intégration sociale et donc de création de liens sociaux essentiels. C'est ce que nous englobons dans la **dimension** dite **«emploi»**. Pourvoyeur de statut social, de reconnaissance ainsi que de protection sociale, le travail représente une composante centrale des sociétés industrialisées. Ainsi D. Méda affirme-t-elle que *«(...) le travail constitue depuis deux siècles le rapport social central, celui autour duquel s'articule ce que l'on appelle le contrat social, ce qui permet de savoir sur quel fondement asseoir la hiérarchie des salaires et des positions. Dès lors il est évident, sinon tautologique, d'affirmer que l'exercice d'un travail est aujourd'hui la condition majeure d'appartenance sociale, le facteur essentiel d'identité ou encore que les personnes privées de travail sont du même coup privées de tout ou que le travail est la seule activité collective, le reste appartenant à la sphère privée»* (Méda 1995: 84).

◆ *Intégration et exclusion: deux processus concomitants*

Ces cinq dimensions d'ordre sociologique dessinent grossièrement les contours de la notion de lien social telle que nous l'envisageons. A partir de là, il est possible de réfléchir

⁵ Dans le contexte de la «société de l'information», l'articulation entre liens sociaux et appartenances ou pratiques territorialisées prend une connotation particulière, que le projet *Fracture numérique* devra examiner de près.

aux mécanismes d'intégration et d'exclusion qui se développent, renforçant ou au contraire distendant le lien social. De fait, l'exclusion met l'accent sur une crise du lien social et ne peut être appréhendée sans référence à son contraire, l'intégration, ainsi qu'à l'entité dont on est exclu ou au contraire à laquelle on est intégré. La notion d'exclusion qui, petit à petit, à la faveur des crises économiques qui se sont succédées à partir des années 1970, a remplacé celle d'inadaptation sociale qui prévalait antérieurement (Lenoir 1974), recouvre une réalité essentiellement économique liée à la précarité de l'emploi, au chômage et à la pauvreté (Paugam 1996). Plus qu'un état, il s'agit d'un processus impulsé par un cumul de handicaps (sociaux, économiques, professionnels) et pouvant conduire à une rupture progressive des liens sociaux. Si l'on se situe dans cette perspective plutôt économique de l'exclusion, on peut considérer, avec R. Castel, que *«sont "intégrés" les individus et les groupes inscrits dans les réseaux producteurs de la richesse et de la reconnaissance sociale. Seraient "exclus" ceux qui ne participeraient en aucune manière à ces échanges réglés. Mais entre ces deux types de situations existe une gamme de positions intermédiaires plus ou moins stables»* (Castel 1996: 32).

Plus généralement on peut dire, en suivant Durkheim (1967), qu'un groupe social est intégré dans la mesure où ses membres: 1) possèdent une conscience commune, partageant ainsi les mêmes croyances et pratiques; 2) sont en interaction les uns avec les autres; et 3) se sentent voués à des buts communs. Ces trois éléments caractérisent les *«formes sociales»*. Or *«à chaque forme sociale correspond une certaine matérialisation des liens sociaux. Un individu, évoluant nécessairement dans un certain nombre de formes sociales, noue donc des liens sociaux de nature différente, selon la forme sociale dans laquelle il évolue. Son comportement, ses rapports avec les autres dépendent du lieu, de l'époque, des personnes en présence, de sa culture et de celle des autres, de leur culture commune. (...) Chacune des formes sociales a sa logique propre. Chaque individu agit selon sa logique, qui dépend de celles de l'ensemble des formes sociales dans lesquelles il gravite»* (Blanchard 1997: 58).

Dans la perspective qui nous occupe, soit celle de la fracture numérique, la *«société de l'information»* peut être envisagée comme une forme sociale spécifique, véhiculant valeurs et normes, générant pratiques et comportements⁶. Du partage de ces valeurs et normes, de l'adoption de ces pratiques et comportements dépend l'intégration, ou l'exclusion, des individus dans ladite *«société de l'information»*.

Mais quel lien existe-t-il entre l'intégration/exclusion à/de la *«société de l'information»* et l'intégration/exclusion sociales plus largement? On peut faire l'hypothèse que la position des individus vis-à-vis de la *«société de l'information»*, c'est-à-dire leur degré d'intégration ou d'exclusion à/de cette *«société de l'information»*, constitue une nouvelle dimension du lien social dans la mesure où les TIC acquièrent de plus en plus d'importance. Que ce soit en termes de relations sociales, de vie professionnelle, politique et culturelle (communication par courrier électronique, participation à des forums, recherche d'informations, etc.) ou, plus généralement, au travers de la multitude des actes routiniers réalisés (utilisation d'un téléphone mobile, guichets automatiques de toutes sortes, etc.), les TIC nous accompagnent dans nombre de nos démarches et activités quotidiennes.

⁶ Ces valeurs, normes et pratiques seront traités dans les chapitres suivants, dont l'un des objectifs est de caractériser plus précisément la *«société de l'information»*.

Dès lors, la non maîtrise de ces divers outils technologiques peut devenir handicapante. Néanmoins, s'il semble avéré que l'on assiste à «une polarisation de la population entre les adeptes de la toile et les autres, d'une part, et, d'autre part, à une exclusion des réseaux de la communication des personnes qui appartiennent de toute manière aux couches les moins privilégiées de la société»⁷ (Marr 2003: 2), rien ne permet d'affirmer a priori que l'exclusion de certaines catégories de la population de la «société de l'information» conduit à une exclusion sociale plus large. Il n'est pas non plus évident que les TIC offrent réellement aux individus des possibilités supplémentaires d'intégration sociale et politique en particulier. Mais ces questions devront bien évidemment faire ultérieurement l'objet d'une discussion plus approfondie.

⁷ Cf. chapitres suivants.

2. Esquisse d'une radiographie de la fracture numérique

Le présent chapitre a pour objet de fournir un survol statistique et ponctuel de la question de la fracture numérique. Les données statistiques recueillies au niveau national et international depuis dix ans fournissent une toile de fond, nécessaire mais pas suffisante, qui nous permettra de saisir les tendances lourdes de la distribution des technologies de l'information. Dans un premier temps, nous nous attacherons à mettre en place quelques remarques destinées à cadrer et préciser la valeur et les limites des interprétations statistiques du phénomène. Dans un deuxième temps, nous passerons en revue les principales variables qui, sur la base de ces enquêtes, structurent la fracture numérique. Finalement, nous nous attacherons à présenter quelques pistes d'investigation que l'interprétation statistique de l'exclusion numérique suscite.

2.1 Quelle définition statistique pour la fracture numérique?

Dresser le portrait statistique des exclus numériques implique de prendre certaines précautions. Il convient notamment de souligner le statut particulier des principaux indicateurs qui sont traditionnellement associés au domaine de la fracture numérique.

A la fin des années quatre-vingts sont apparues de manière systématique les données relatives à la possession d'ordinateurs personnels. Dans ces premières périodes les chiffres du nombre d'utilisateurs et de connectés servent principalement à documenter l'émergence du nouveau phénomène. Les observateurs tentent de cerner le profil des premiers utilisateurs («*early adopters*») et surtout d'établir la taille et l'importance de ce groupe de pionniers. Rapidement, alors qu'une part grandissante des personnes interrogées affirme avoir accès aux TIC et que de nombreux promoteurs de ces technologies désirent promouvoir les enjeux économiques que ces développements supposent, une myriade d'études sont conduites pour suivre et documenter le processus de diffusion de l'usage d'Internet.

Quand, dans les pays les plus avancés, une majorité de personnes affirment avoir accès à ces technologies, la focale de ces recherches évolue. Ces dernières sont aussi utilisées pour mieux identifier et comprendre les groupes qui n'ont pas accès à ces technologies. Aux Etats-Unis, par exemple, une série d'études conduites par la *National Telecommunication and Information Administration* (NTIA) vise à identifier les oubliés de la révolution numérique dès 1995 (NTIA 1995, 1999, 2000). Depuis, souvent à partir des mêmes indicateurs, un grand nombre d'études tentent d'établir le profil des laissés-pour-compte de la société de l'information. Ces enquêtes, qui identifient les «faiblesses» de l'usage des TIC, visent à fournir les bases permettant de formuler une politique d'intégration (Conseil de l'Union Européenne 2000; Commission européenne 2001). Se fondant dans une logique d'une société dite de «l'économie de la connaissance», ces politiques partent du principe que la maîtrise des TIC par le plus grand nombre constitue une étape nécessaire qui fonctionne comme un point de passage vers les autres formes d'intégration sociale au sens large (formation, emploi, etc.).

Cette esquisse très schématique de la trajectoire des enquêtes relatives aux TIC a avant tout pour but de souligner une des difficultés clefs pour le chercheur s'intéressant à l'exclusion numérique. Alors qu'il existe une masse conséquente d'informations relatives

aux usagers des TIC, bien peu de travaux s'intéressent directement et de manière nuancée à l'exclusion numérique. Celle-ci n'apparaît souvent qu'en négatif des études traitant de l'usage des TIC. Cette existence par défaut des exclus numériques a plusieurs implications qu'il convient d'avoir à l'esprit avant d'examiner directement ce que nous disent les chiffres.

La première de ces implications tient au fait que ces études entretiennent une fâcheuse confusion entre la notion de non-utilisateurs et celle, souvent véhiculée dans les discours officiels, de «victimes» de la fracture numérique. Cette confusion, imprégnée des préjugés positifs que portent les discours convaincus traitant de la «société de l'information», empêche de comprendre une réalité plus complexe et moins manichéenne.

Par exemple, une part de la non-possession de matériel ou d'accès TIC n'est pas forcément un stigmate de l'exclusion numérique au sens propre du terme. Elle peut également résulter d'un choix assumé plus que subi comme le montre une série d'enquêtes récentes (voir section 2.4 «Les raisons de la non-connexion»). De la même manière, les différences que ce type d'études met à jour ne sont pas forcément synonymes d'exclusion. Pour que l'exclusion devienne effective, il faut que ces différences créent ou influencent de manière notable des phénomènes de ségrégation. Le simple décompte des connexions ou des ordinateurs ne nous dit en définitive que peu de choses sur la manière dont ces outils «créent» des inégalités ou quel rôle ils jouent.

A contrario, il est tout aussi illusoire de penser que la «démocratisation» des TIC, c'est-à-dire leur diffusion à l'ensemble de la société, soit mécaniquement synonyme de plus d'équité.

La propension à réduire l'inclusion/exclusion numérique à la possession et à l'accès aux TIC occulte de nouvelles sources de discrimination. Alors même que certaines inégalités en termes de possession d'ordinateur et d'accès à Internet peuvent sembler se résorber dans certains pays, de nouvelles disparités apparaissent, notamment autour du mode d'usage des TIC. Cette deuxième fracture numérique (Attewell 2001) se construit à fois sur la base de la différenciation technique (lignes à hauts débits, services exclusifs, etc.) et des pratiques (niveau de maîtrise des fonctionnalités des TIC). Les liens entre les usages des TIC et leurs impacts selon les parcours de vie des personnes demeurent peu documentés alors qu'ils sont sans doute un des lieux où de nouvelles inégalités vont se forger ou se résorber.

Il n'est guère envisageable de reprendre de manière exhaustive les études qui ont été effectuées ces dernières années sur la question de l'adoption des technologies de l'information. Nous proposons ici d'examiner un certain nombre de dimensions clefs de la fracture numérique telles que la plupart de ces études les mettent en exergue. De fait, la lecture de ces enquêtes montre une grande convergence des constats quant aux variables affectant la fracture numérique. Pour chacune de ces dimensions nous apporterons, quand c'est possible, des éléments d'information relatifs au contexte helvétique.

2.2 Taux d'équipement en TIC, une situation en évolution rapide

Les chiffres relatifs à l'usage des TIC sont d'une grande volatilité et doivent être maniés avec prudence. Plusieurs facteurs expliquent cette difficulté que nous avons rencontrée à établir une cartographie nette de ces données.

Un des facteurs de cette volatilité provient de la rapide évolution technique du domaine. Entre 1994 et 1997, aux Etats-Unis, le taux de possession d'ordinateur personnel a augmenté de 51,9%, celle d'un modem de 139%, et la possession d'une adresse e-mail fait un bond de 397,1% parmi les personnes interrogées (NTIA 1997).

La possession d'un ordinateur domestique n'est pas synonyme de connexion à Internet⁸ et la possession d'un modem n'est pas la garantie d'un accès à large bande. L'évolution rapide des technologies et les convergences multiples qu'elles supportent (entre la téléphonie mobile et Internet par exemple) reconfigurent sans cesse les frontières et la définition de l'accès aux TIC.

Au-delà de l'évolutivité technique, la rapidité de la croissance du nombre d'utilisateurs produit une obsolescence accélérée des chiffres obtenus.

En outre, ce type de questionnement demeure sensible et des méthodologies hétérogènes (définitions, taille de l'échantillon) peuvent relativiser la valeur des résultats obtenus. Par exemple une grande majorité des enquêtes sont conduites par téléphone, mais on peut imaginer qu'une part non négligeable des exclus numériques sont potentiellement des exclus des systèmes de communication plus classiques. Plus que la valeur absolue des chiffres que nous présentons, il est sans doute plus pertinent de se pencher sur les tendances qui se retrouvent d'une enquête à l'autre dans le but de dégager les lignes de forces de la situation actuelle.

2.3 La situation helvétique

A l'examen des nombreuses enquêtes relatives aux TIC, la Suisse se retrouve généralement parmi les pays les mieux équipés en termes de TIC, que cela soit au niveau européen ou mondial. Cette position se retrouve de manière constante, que l'on examine le nombre d'ordinateurs par habitant, le pourcentage de foyers équipés ou l'usage d'Internet.

⁸ Les chiffres récents montrent que, contrairement à ce qui était le cas il y a quelques années encore, la possession d'un ordinateur à la maison influence grandement le fait de se connecter à Internet (80%) alors que le niveau de connexion tombe à 4% pour des gens qui doivent sortir de chez eux pour avoir ce type d'accès (INSEE 2001).

Taux d'équipement en micro-ordinateurs en Europe, 2002

	Nb de micro-ordinateurs pour 100 habitants
Suède	56,1
Norvège	50,8
Suisse	50,0
Danemark	43,2
Pays-Bas	42,8
Moyenne EU	18,3

Source: ITU décembre 2002

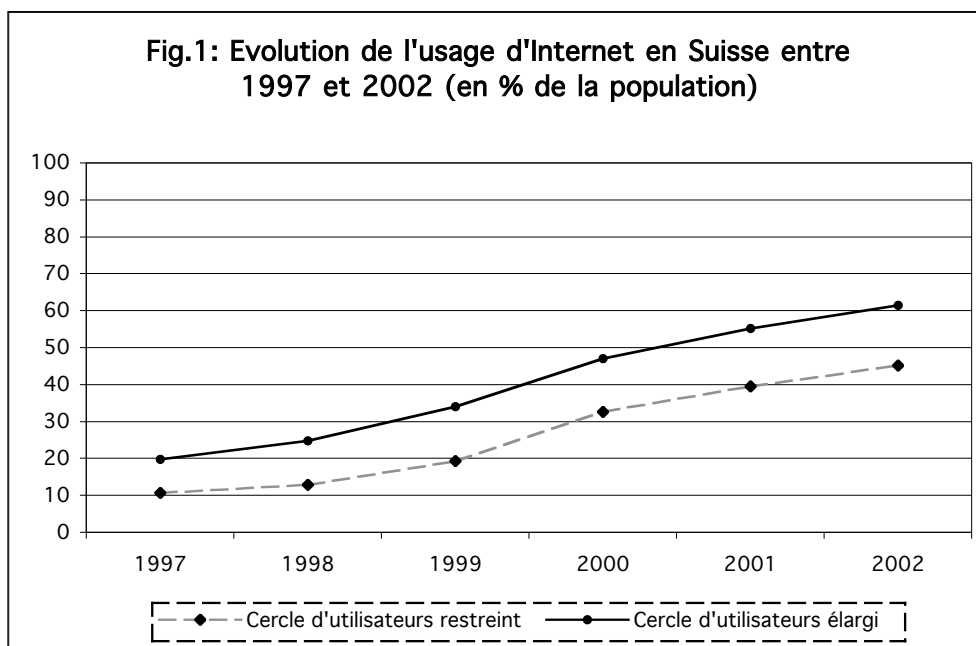
Taux d'équipement des ménages en micro-ordinateurs, comparaison internationale, 2000

	Ménages équipés en %
Pays Bas	69,0%
Danemark	65,0%
Suisse	64,2%
Suède	59,0%

Source: OCDE, OFS/ERC 2001

En examinant de manière plus précise l'évolution de l'usage d'Internet en Suisse sur cinq ans (fig.1 ci-après) nous constatons une rapide l'évolution du nombre d'utilisateurs. Outre cette progression, qui connaît un léger fléchissement ces dernières années, ce tableau indique, par défaut, qu'en 2002 plus de 39% des personnes interrogées n'utilisent pas Internet. Notons que ces études distinguent deux catégories d'utilisateurs: le cercle restreint des utilisateurs (CRU) qui accèdent à Internet plusieurs fois par semaine, et le cercle élargi des utilisateurs (CLU) qui ont utilisé au moins une fois le réseau des réseaux lors des six derniers mois. Cette distinction n'est certes pas anodine⁹. Elle suggère qu'il existe des rapports à la technique qui sont quantitativement mais aussi peut-être qualitativement de natures différentes. Avoir accès à une technologie ou avoir été au contact d'une technologie de manière très épisodique n'équivaut pas à un usage intense et répété, surtout dans des domaines technologiques dont nous avons souligné l'évolutivité rapide. Dans cette perspective se dessinent d'autres fractures potentielles, liées non pas uniquement à la possession ou à l'accès, mais aussi à la maîtrise de ces technologies.

⁹ Pour donner une autre indication de l'importance de ces usages signalons que la moyenne du temps de connexion total est, pour la Suisse, d'un peu plus de 8 heures par mois (NetValue 2001).



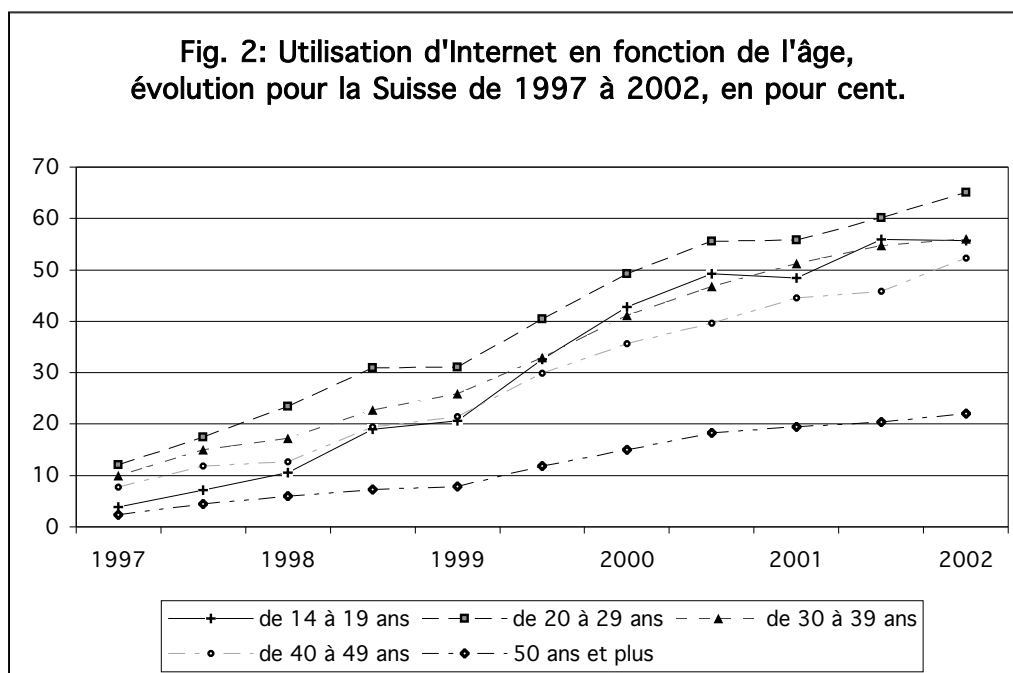
Source: WEMF resp. OFS, voir http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber20/Ces chiffres ne doivent pas masquer le fait qu'en dépit d'une augmentation globale de l'accès aux technologies de l'information, la réduction du fossé numérique n'est pas linéaire. Cette fracture se réduit, persiste et même s'accroît en fonction de certaines variables que nous proposons d'évoquer rapidement.

◆ L'âge

L'âge offre une clef importante pour comprendre certaines différences dans l'accès aux TIC (fig. 2). A l'instar des résultats obtenus pour les pays de l'ensemble de l'Union européenne, en Suisse, le nombre d'utilisateurs diminue quand l'on considère les groupes les plus âgés.

En dépit de certaines initiatives de type associatif et de formation continue, la distribution de l'utilisation d'Internet en fonction des catégories d'âges souligne le fait que la part la plus âgée de la population demeure statistiquement à la marge.

L'âge offre typiquement l'exemple d'un cas où le fossé des utilisations s'est accru durant ces dernières années. Le nombre de connectés appartenant à la tranche d'âge des plus de 50 ans a certes crû durant cette période de cinq ans mais de manière significativement moins rapide que pour le reste des groupes d'âges.

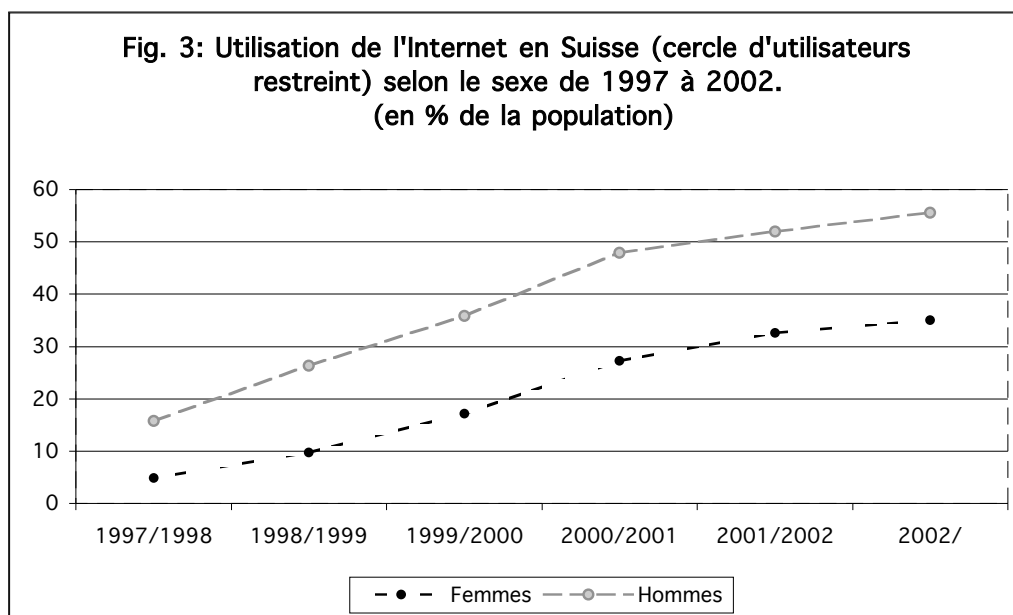


Source: WEMF resp. OFS, voir http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber20/

◆ Le sexe

Le sexe demeure une variable qui dévoile des disparités toujours significatives en termes d'usage de TIC. Entre 1991 et 2001 on observe que les différences entre hommes et femmes ont tendance à se résorber en Suisse: le taux de croissance du nombre d'hommes connectés est multiplié par quatre pendant cette période alors que celui des femmes est multiplié par neuf (OFS 2002). Cependant les chiffres de ces dernières années montrent une érosion de cette tendance et, en l'état, un écart significatif entre les sexes subsiste.

Selon l'OFS, en 2002, 55,6% des hommes et 35,0% des femmes en Suisse utilisent Internet de manière régulière (une fois par semaine au moins) (fig. 3).



Source: WEMF resp. OFS, voir http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber20/

Ces différences, que l'on retrouve au niveau européen (hommes 40,5% et femmes 28,5%; Eurobaromètre 2001), ne sont pas toujours aussi importantes. Dans certains pays (Finlande), ainsi que dans certains contextes (l'école), les différences deviennent négligeables (Looker et Thiessen 2003).

Il existe un grand nombre de recherches qui traitent du clivage entre les genres dans l'utilisation des TIC (Grint et Gill 1995; Webster 1996; Crombie et Armstrong 1999; Harcourt 1999). Ces études insistent sur les différences qui ne tiennent pas seulement à l'accès aux TIC mais également à la manière d'utiliser ainsi que de penser son rapport aux TIC. On peut ainsi observer qu'en Belgique par exemple, les femmes sont aussi nombreuses que les hommes à utiliser l'ordinateur au travail (43,4% F et 45,7% H), mais que cependant elles sont nettement moins nombreuses à utiliser Internet à la maison pour autre chose que du travail (34,4% H et 23,9% F; Vendramin et Valenduc 2002).

Une autre manière de considérer la différence entre hommes et femmes consiste à étudier l'attrait et la fréquentation des formations relatives aux TIC. Ainsi, en Suisse, il existe un écart significatif au niveau des formations TIC entre hommes et femmes. Par exemple, en 1999, 12% des hommes et 8% des femmes avaient suivi un cours de formation continue en informatique (OFS 2003).

◆ *La structure familiale*

La structure familiale, et notamment la présence d'enfants, joue un rôle moteur dans l'accès aux TIC. D'une manière générale, c'est-à-dire à niveaux de revenus comparables, les foyers avec enfants ont un meilleur accès aux TIC. Dans les familles avec enfants, les TIC sont souvent envisagés comme un investissement pour la formation des enfants. Dans l'autre sens, ces familles bénéficient de l'intérêt, mais aussi des apprentissages que leurs enfants acquièrent durant leur scolarité (Vendramin et Valenduc 2002).

Possession d'un PC domestique en fonction de la situation familiale aux Pays-Bas, 1998

Homme isolé	60%
Femme isolée	39%
Couple sans enfant	51%
Famille avec enfant(s) de plus de 14 ans	74%
Famille avec enfant(s) de maximum 14 ans	80%

Source: Van Dijk, De Haan et Rijken 2000

A un autre niveau, les familles monoparentales dont le chef de famille est une femme ont statistiquement moins de chances d'être connectées que la moyenne (NTIA 1997).

Ces données n'offrent pas, en elles-mêmes, d'explication définitive. Elles illustrent néanmoins l'importance du contexte social d'utilisation des technologies de l'information comme un des facteurs éclairants de la fracture numérique.

◆ *La localisation géographique*

La localisation géographique des usagers semble avoir une influence importante sur l'accès aux TIC, même si la comparaison dans ce domaine n'est pas aisée. Dans la plupart des études que nous avons consultées la distinction est faite entre centre-ville, zone urbaine et campagne (NTIA 1995; Commission européenne 2001). Il demeure difficile d'établir des comparaisons satisfaisantes tant les mêmes termes peuvent, en fonction de la répartition démographique des pays concernés, recouvrir des réalités très différentes. Cependant, et compte tenu de ces différences, nous constatons, dans le cas européen, une structuration relativement nette en fonction de la localisation géographique.

Pourcentage des utilisateurs d'Internet en Europe, en fonction du lieu

Grande agglomération	41,9%
Zone urbaine	35,0%
Zone rurale	29,1%

Source: Eurobaromètre 2001

A une autre échelle démographique et géographique, nous retrouvons des différences entre ville et campagne en Suisse. Dans ce cas également, alors que le taux de connexion augmente globalement dans tous les cas de figures, l'écart entre ville et campagne a tendance à se creuser (OFS 2003).

Le territoire combiné à d'autres variables est également un paramètre qui structure l'usage des TIC. Dès ses premières études, la NTIA met en exergue les «*rural-poor*» et «*rural and central minorities*» comme faisant partie des groupes les moins connectés. Ces

différences peuvent en partie se comprendre dans certains pays par un accès moins aisé à l'infrastructure de base et aux services y relatifs.¹⁰

Même quand il ne semble pas y avoir de différence statistique significative, la localisation peut avoir une importance pour expliquer certaines disparités dans les modes d'usage. Ainsi au Canada on n'observe pas de différences notables entre campagne et ville au niveau de l'utilisation d'un ordinateur ni à celui de l'accès à Internet.

Utilisation des TIC dans les régions rurales/urbaines au Canada

	Régions urbaines	Régions rurales
Utilisation d'un ordinateur	96%	98%
Accès à Internet	93%	89%

Source: Looker et Thiessen 2003

Cependant des études plus poussées mettent en évidence l'existence de variations plus subtiles dans les usages TIC entre ville et campagne. Dans les régions rurales, on constate un rôle accru de l'école, dans la prise de contact et l'apprentissage des TIC.

Raison de l'utilisation de l'ordinateur pour la première fois au Canada

	Régions urbaines	Régions rurales
Ecole, étude	45%	60%
Intérêt personnel	55%	40%

Source: Looker et Thiessen 2003

Ces différences de conditions d'accès mettent en lumière l'importance d'autres disparités entre ville et campagne qui concernent, notamment, l'infrastructure technologique et l'encadrement pédagogique. Ainsi, toujours dans l'exemple canadien, 43% des écoles rurales ont désigné officiellement une personne comme coordinateur des technologies, comparativement à 63% des écoles des centres urbains (Looker et Thiessen 2003).

Au niveau suisse, nous possédons peu de données fines relatives aux disparités d'usages des TIC entre villes et campagnes. Cependant d'autres types de différenciation géographique apparaissent liées aux aires linguistiques. Les usages d'Internet sont très légèrement plus répandus en Suisse alémanique qu'en Suisse romande, et le Tessin

¹⁰ La question du rapport entre localisation géographique et l'utilisation des TIC connaît d'importants développements dans le contexte des pays émergents et de l'aide au développement. Nous ne pouvons pas traiter ici de ces questions mais ces débats offrent, à une autre échelle, une série de problématiques pertinentes pour notre recherche. Nous pensons notamment aux questions relatives à la mise en œuvre de l'infrastructure (technique et sociale) nécessaire à l'usage des TIC, aux débats pour connaître la valeur réelle des TIC comme outils d'aide au développement, ou encore à la question des ressources qu'exigent les TIC pour rester à niveau avec des évolutions techniques rapides et constantes produites par les pays les plus riches.

demeure proportionnellement relativement en retrait. Toutefois les écarts entre les régions linguistiques n'augmentent pas en ce qui concerne Internet (OFS 2003).

A une échelle encore plus restreinte, il convient de signaler une nouvelle tendance bien marquée, à savoir qu'en Suisse, la maison supplante le lieu de travail pour ce qui concerne les accès à Internet.

◆ *Les revenus*

Le niveau de revenu est systématiquement identifié comme un des, si ce n'est le facteur clef permettant de comprendre la distribution des accès aux TIC. Valenduc et Vendramin (2002) parlent même de corrélation forte, voire linéaire entre l'accès aux technologies de l'information et revenu.

Utilisation d'Internet dans l'UE, en fonction du revenu

Revenu élevé	57,3%
Revenu assez élevé	35,1%
Revenu assez bas	23,4%
Revenu bas	19,0%

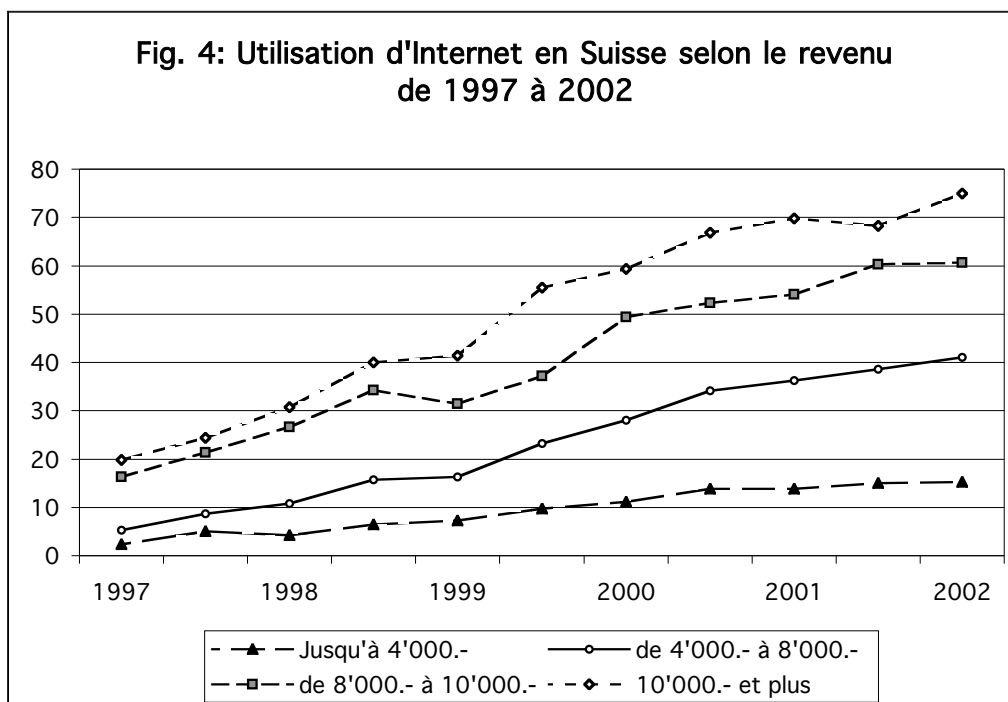
Source: Eurobaromètre 2001

Utilisation d'Internet aux USA, en fonction du revenu

Revenu élevé	77,7%
Revenu assez élevé	60,9%
Revenu assez bas	21,3%
Revenu bas	12,7%

Source: Price 2000

Les données pour la Suisse (fig. 4) fournissent également l'image d'une corrélation forte entre revenu et utilisation d'Internet, et ce pour l'ensemble des catégories de salaires. Là encore, les écarts se creusent de manière significative. En 1997, l'écart du taux d'utilisation entre les revenus les plus élevés (plus de 8000 francs/mois) et les revenus les plus bas (moins de 4000 francs/mois) s'élève à 14 points (16,3% des hauts revenus versus 2,3% des bas revenus sont connectés). En 2001, cet écart passe à 45,7 points (59,6% des hauts revenus versus 13,9% des bas revenus sont connectés).



Source: WEMF resp. OFS, voir http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber20/

En première analyse, la stratification de l'accès au TIC en fonction du revenu peut s'expliquer en partie par les coûts inhérents à l'acquisition du matériel nécessaire. Les dépenses liées aux TIC ne sont pas négligeables. Dans ce domaine la situation helvétique apparaît comme emblématique. En effet la Suisse s'avère être le pays au sein de l'OCDE où les dépenses en matière de TIC¹¹ sont les plus importantes. Les dépenses annuelles d'un foyer helvétique sont d'environ 2700 euros en moyenne en 2002 (OFS 2003). Le poids d'une telle charge financière n'est pas sans conséquence et il est évident que dans la situation des revenus les plus bas, ces coûts entrent en compétition avec des besoins vitaux.

Il convient de souligner qu'une grande partie (les 2/3 dans le cas suisse) des frais liés aux TIC sont imputables non pas à l'acquisition de matériel, mais à des prestations de services (abonnements, etc.). De tels chiffres nous indiquent qu'il faut accorder de l'attention non seulement à la possession des TIC mais également aux coûts qui découlent de leurs usages. Dans le domaine de la téléphonie, les enquêtes conduites aux Etats-Unis ont permis de constater dans certains cas une régression du nombre de personnes abonnées aux réseaux car elles n'avaient plus les moyens de payer leurs factures (NTIA 1997). La précarité économique, qu'elle soit située en ville ou à la campagne, qu'elle touche des hommes ou des femmes, les jeunes ou les plus âgés, est toujours une cause de moindre accès aux TIC.

Les revenus des parents influent directement sur l'utilisation d'Internet par leurs enfants, notamment en leur permettant de se familiariser avec ces technologies depuis la

¹¹ Dans les dépenses en matière de TIC sont compris: les achats de matériel et les services (abonnements, réparations, redevances, etc.) relatifs à la téléphonie, Internet, la bureautique, les équipements audio-visuels, les supports d'enregistrement, etc. (OFS 2003).

maison: 44% des enfants de 13-17 ans dont les parents sont classés dans la catégorie des bas revenus ont accès à Internet à la maison, et ce chiffre passe à 80 % pour les enfants dont les parents sont classés dans la catégorie des hauts revenus (Grunwald Associates 2002).

Il serait cependant bien réducteur de faire du revenu la seule variable explicative car elle est liée à d'autres variables. Les revenus des foyers et des individus sont souvent fonction d'autres inégalités déjà existantes (catégorie socioprofessionnelle, niveau de formation, sexe, etc.).

◆ *Les catégories socioprofessionnelles*

Les catégories socioprofessionnelles ainsi que le type d'activité des personnes interrogées révèlent un type de différenciation comparable à celle liée aux revenus. On observe une polarisation nette entre les cadres et les travailleurs, et ce phénomène est encore plus présent si l'on considère les personnes n'ayant pas ou plus d'activité professionnelle (chômeurs, personnes au foyer, retraités).

Taux de connexion à Internet en fonction de l'activité professionnelle en France

Cadres	68,8%
Autres employés	53,4%
Indépendants	41,5%
Travailleurs manuels	28,4%
Chômeurs	24,3%
Chômeurs homme	27,8%
Chômeurs femme	21,0%
Personnes au foyer	14,6%
Retraités	8,4%

Source: Eurobaromètre 2001

Ces chiffres corroborent les résultats observés par ailleurs, qui montrent que l'activité professionnelle et le lieu de travail représentent toujours un lieu primordial de familiarisation et d'appropriation des TIC, même si, comme nous l'avons souligné, la sphère domestique et l'école, pour les enfants, prennent une part de plus en plus importante.

◆ *Le niveau de formation*

L'école représente en effet un lieu central pour l'apprentissage des TIC. Les enquêtes montrent que cela est d'autant plus vrai quand les enfants sont issus de foyers à faible revenu ou quand ils vivent dans un contexte rural (Looker et Thiessen 2003).

Le niveau de formation, comme la catégorie socioprofessionnelle et le revenu, joue un rôle important dans l'adoption des TIC.

Utilisation d'Internet en Suisse, en fonction du niveau de formation

Degré tertiaire, hautes écoles	77,4%
Degré tertiaire, formation prof. sup.	67,5%
Degré secondaire	44,0%
Ecole obligatoire	25,4%

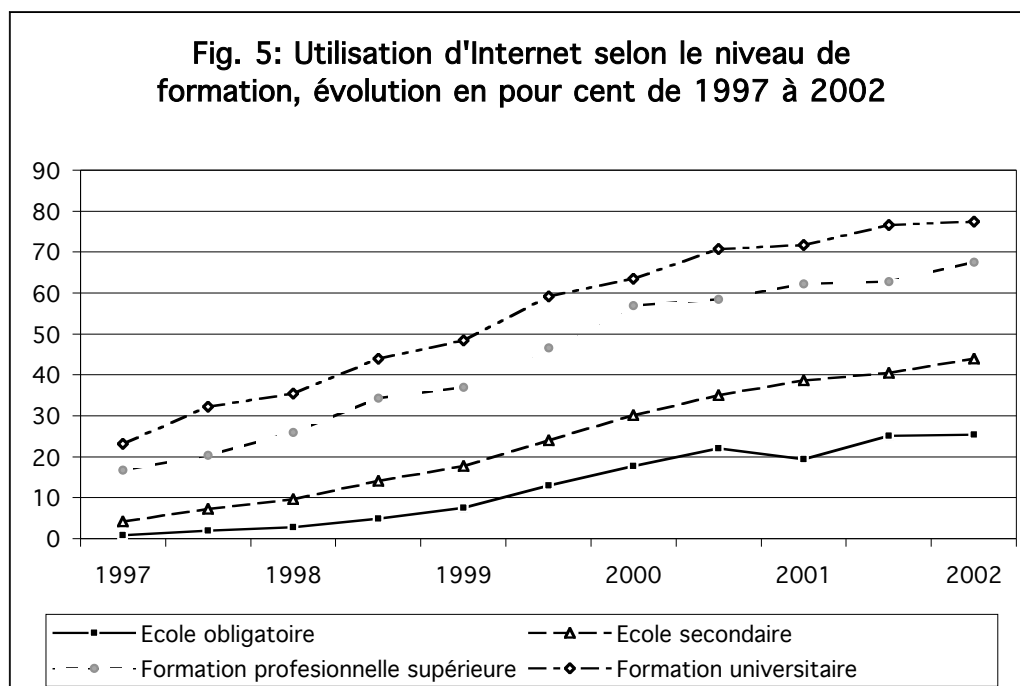
Source: OFS 2003

Connexion au réseau en France, en fonction du niveau de formation

Diplômés	87,4%
Non diplômés	17,7%

Source: INSEE 2001

Nous retrouvons une telle distribution, encore plus régulière, au niveau helvétique comme l'illustre la figure 5.



Source: WEMF resp. OFS, voir http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber20/

L'entrée sur le marché du travail des premières générations «micro-ordinateur et Internet», ainsi que les efforts massifs d'équipement TIC des écoles pourraient faire évoluer rapidement ces données.

Dans ce nouveau contexte, comme celui de la Suisse où, en 2001, 82% des écoles de la scolarité obligatoire étaient équipées d'ordinateurs destinés aux élèves, ce type de données quantitatives ne suffira plus pour comprendre l'évolution de l'alphabétisation informatique. Les recherches doivent se focaliser sur des différences plus subtiles (maîtrise de la programmation, nombre et type d'applications utilisées, types d'usages). En effet c'est bien dans ces différences, celles de la fracture de deuxième niveau,¹² que peuvent se dessiner de nouvelles formes d'inégalités au niveau des différentes filières de formation.

2.4 Les raisons de la non-connexion

Rarement dans les recherches que nous avons consultées les enquêteurs ont demandé aux non-utilisateurs la raison de leur non-connexion aux TIC. Ce type de question peut induire plusieurs biais quant à la sincérité des réponses. Néanmoins il s'avère intéressant de s'y arrêter.

Raisons de la non-connexion

Pas besoin d'Internet	40%
Pas d'ordinateur	33%
Pas d'intérêt	25%
Ne sait pas l'utiliser	16%
Les coûts	12%
Pas assez de temps disponible	8%

Source: Ipsos Reid 2001. Enquête effectuée parmi 30 des pays ayant un marché Internet le plus développé

Nous pouvons constater que la clause du besoin, qui paraît souvent implicite dans les discours relatifs à la société de l'information, n'est pas partagée par une part significative des non-usagers. Différentes enquêtes ont ainsi montré que près d'un tiers des non-utilisateurs n'avait pas l'intention de changer de statut et de devenir des usagers (Lenhart *et al.* 2000). De la même manière, environ un quart des «réfractaires» n'éprouve pas d'intérêt pour de tels outils. A côté des raisons d'ordre technique et économique, d'autres motivations apparaissent comme le refus ou le manque d'intérêt pour des systèmes d'information qui sont perçus comme non pertinents par rapport aux besoins quotidiens (Commission européenne 2001).

Ce type de résultats bat en brèche l'idée que les non-utilisateurs sont tous des victimes qui attendent passivement d'avoir les moyens de pouvoir se connecter. Certains d'entre eux ont fait le choix de ne pas investir du temps et de l'énergie pour devenir des utilisateurs de ces technologies. Pour relativiser l'importance que l'on peut donner à une approche strictement statistique, il convient de ne pas faire de manière systématique une victime de toute personne qui n'utilise pas les TIC.

¹² La fracture de deuxième niveau est celle qui se construit sur les usages, une fois le premier obstacle – celui de la connexion – franchi (cf. Attewell 2001).

Une autre manière d'aborder la question de la non connexion consiste à réfléchir aux compétences que la technologie requiert de la part des usagers pour pouvoir être utilisée. Par exemple, l'illettrisme s'avère être une barrière pour toute interaction avec les systèmes d'information actuels. Pour la population illettrée, qui en Suisse représente 13 à 19% des adultes¹³, la question n'est pas, au premier chef, celle de l'accès aux TIC, mais bien celle de l'acquisition d'une compétence générale qui se situe en amont de tout usage de ces technologies.

2.5 Les groupes défavorisés

Il est évident pour l'ensemble des études conduites que les effets des différentes variables se combinent. Le revenu, le niveau d'instruction, le sexe et l'âge sont des variables qui «expliquent» les différences en termes d'usage de TIC (OCDE 2001). En positif, le portrait robot de l'internaute typique s'établit souvent comme suit: un homme, jeune, avec un haut niveau de formation.

A l'inverse, il est plus délicat de dresser une telle caricature univoque des laissés-pour-compte de l'usage des TIC. Mais il est possible de relever un certain nombre de groupes qui sont singulièrement moins connectés que la moyenne.

A l'évidence, les personnes sans domicile fixe, mais également les personnes seules habitant dans les régions rurales et dans les centres-villes, les foyers jeunes (moins de 25 ans) et pauvres, les personnes pauvres vivant à la campagne et les foyers monoparentaux sous la responsabilité d'une femme sont ainsi identifiés comme les groupes les plus exposés à la fracture numérique.

Cette liste, non exhaustive, confirme, si besoin était, le fait que l'exclusion numérique se combine avec d'autres formes d'inégalités sociales.

Ce type de déduction ne permet cependant pas de définir s'il existe une spécificité de l'exclusion numérique par rapport à l'exclusion sociale. Au travers du découpage par variables, l'observateur peut légitimement se poser la question de la réalité de la fracture numérique en tant que phénomène particulier. En d'autres termes, la fracture numérique est-elle autre chose que la chambre d'écho de l'ensemble des différences sociales qui constituent la société, une sorte de marqueur? Certains chercheurs n'hésitent pas à mettre en doute la validité même du concept de fracture numérique. Pour ces derniers, ce concept demeure trop flou pour être scientifiquement pertinent (Guichard 2003). Il s'agirait d'une surinterprétation des différences observées, destinée à promouvoir un agenda politique qui vise à faire des TIC un passage prioritaire pour les actions d'intégration sociale.

En résumé, les études que nous avons consultées nous permettent de mettre en évidence que la conjonction de plusieurs facteurs (bas revenu, bas niveau de formation, catégorie d'âge élevée, etc.) favorise l'apparition d'une tendance à un moindre usage

¹³ Il existe plusieurs méthodes pour évaluer le taux d'illettrisme. Dans le cadre de l'étude auquel nous nous référons les pourcentages donnés s'appliquent aux «personnes n'ayant pas une maîtrise suffisante de la lecture pour satisfaire aux exigences de la vie courante et du monde du travail dans une société moderne» (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, IEAA 1994).

des TIC que l'on peut nommer «fracture numérique». Cependant, au travers de ces résultats statistiques, il demeure plus difficile de quantifier, pour l'instant, comment la fracture numérique aggrave concrètement les situations d'exclusion.

2.6 Les limites d'une vision statique de la fracture numérique

Après avoir examiné rapidement quelques-uns des éléments les plus saillants de la fracture numérique, tels qu'ils apparaissent dans les études statistiques, il est peut-être nécessaire de prendre un peu de recul pour considérer l'effet d'ensemble qu'ils composent.

L'observation des tendances sur une longue période, comme celle qu'autorisent les études régulières conduites en Suisse sur ce sujet, nous permet de mieux cerner l'évolution générale de la situation. Cependant, à notre avis, cette observation n'offre par la possibilité de comprendre pleinement la véritable nature des disparités observées.

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'analyse de l'exclusion numérique implique de prendre en compte d'autres facteurs que la seule possession ou l'accès à ces technologies. Dans l'espace en mouvement permanent que forment les technologies et les usages en évolution, une photographie, fut-elle statistiquement parfaite, ne suffit pas. Le fait de posséder un ordinateur ou d'accéder à Internet ne constitue pour la plupart des usagers qu'une étape dans le processus d'apprentissage des TIC. Cet apprentissage n'est pas linéaire ni définitif. Les technologies, comme les compétences requises pour leur usage, évoluent constamment et deviennent rapidement obsolètes. Une fois l'étape de l'acquisition ou de l'accès franchis, les statistiques ne nous fournissent que peu d'indications sur comment s'opèrent, ou ne s'opèrent pas, ces remises à niveau perpétuelles qui sont pourtant au cœur de l'appropriation technologique. Cette situation, celle d'un (dés)équilibre en constante évolution, implique de penser la fracture numérique comme un processus dynamique.

Pour comprendre les enjeux de la fracture numérique, c'est-à-dire analyser comment les TIC jouent un rôle dans les phénomènes de ségrégation ou d'intégration, il nous semble nécessaire de mieux cerner les trajectoires des individus dans leurs rapports à ces technologies. L'analyse des logiques d'usages, qui est l'objet du chapitre suivant, doit nous permettre de donner une image moins statique de la fracture numérique.

3. Emergence et évolution des registres discursifs sur la «société de l'information»

3.1 Introduction

Ce chapitre retrace la genèse et la nature actuelle des discours sur la «société de l'information». Tout d'abord, une rapide mise en perspective historique est effectuée avec comme objectif de montrer combien les discours actuels sur la «société de l'information» paraissent datés et surtout en quoi ils retrouvent le registre discursif de travaux publiés au tournant des années soixante-dix sur l'émergence d'une société post-industrielle.

Mais à la différence de ces travaux, la réactualisation des discours sur la «société de l'information» au début des années quatre-vingt-dix se fait à l'aune d'un débat entre une littérature séduite à l'idée d'entrer dans l'ère de l'information (ou «*littérature convaincue*») et une littérature sceptique quant aux promesses tenues par la première (ou «*littérature critique*»)¹⁴. De l'examen de ces deux registres discursifs – objet de la deuxième partie de ce chapitre – il ressortira ce que l'on pourrait appréhender comme le périmètre sémantique de la «société de l'information».

C'est dans ce périmètre que le texte s'avancera pour circonscrire la question de l'accès à la «société de l'information». Si cette question apparaît comme largement absente des travaux de la littérature convaincue, elle devient au contraire un élément fondateur de la littérature critique tant elle fournit à celle-ci matière à jauger la littérature convaincue, sous un angle avant tout socio-économique.

3.2 De quelques jalons liminaires

Nombreux sont les auteurs à s'être intéressés, depuis près d'une dizaine d'années maintenant, aux sources des premiers discours sur la «société de l'information»; à en faire, selon le mot de A. Mattelart, une «archéologie» d'un univers de croyances (Breton 1995, 1998; Mattelart 1996, 1998, 2000a, 2000b, 2003; Castells 1998; Simioni 2000; Miege 2002). Nul besoin ici d'inventorier les points forts et autres zones d'ombre d'une littérature qui tend bientôt à foisonner autant que les discours sur la «société de l'information». Nous voudrions en revanche retenir quelques jalons de cette histoire avant d'appréhender par la suite les caractéristiques prédominantes de ces discours sur la «société de l'information».

Premier jalon à poser, celui d'un discours sur la «société de l'information» se développant dès la fin des années 1960 à l'aune des réflexions menées sur les transformations d'une société industrielle vers une nouvelle société, désormais estampillée du sceau du post-industrialisme (Mattelart 2000b). D. Bell surtout, mais A. Toffler ou Z. Brzezinski aussi, se feront les chantres de cette vision/représentation d'une société en crise et en proie à rechercher dans la technologie et la science les voies d'un dépassement d'un compromis fordiste à bout de souffle. Mais plus que cela, c'est bien dans la croyance en l'avènement

¹⁴ Cette distinction reprend les termes utilisés dans les travaux liminaires de l'équipe du Professeur G. Berthoud de l'Université de Lausanne (Berthoud, Ischy *et al.* 2002). Elle sera nuancée au terme de ce chapitre.

imminent d'une société de l'immatériel, de l'émancipation par le savoir, mais aussi et surtout de l'administration même des communautés humaines par la science – vieille réminiscence saint-simonienne – que ces écrits feront référence. Hors de toute préoccupation normative, la science et la technologie fourniront, selon ces auteurs, les fonts baptismaux de cette société de l'immatériel tout autant que les moyens de son administration par une faction technocratique éclairée – les scientifiques¹⁵, un usage positiviste de la science et de la technologie rappelant l'ère, déjà proclamée par D. Bell, de la fin des idéologies où le politique semble peu à peu boire la tasse.

Certes, il faudrait rappeler, comme le fait remarquer O. Simioni (Simioni 2000: 20) combien ces auteurs se divisent aussi sur ce que devrait être cette «société de l'information», et notamment sur le rôle de l'Etat-nation. Ici, son rôle oscille entre la nécessaire impulsion d'un Etat facilitateur et diffuseur des technologies de la communication et de l'information et l'obsolescence programmée d'une institution territoriale, l'Etat-nation, dépassée par les soubresauts d'une internationalisation des échanges marchands encouragée par ces mêmes technologies. Toutefois, c'est plus sur les similitudes entre auteurs que nous voudrions rebondir ici, en particulier sur une similitude qui traverse les écrits de la plupart des auteurs précédemment cités, mais aussi au sein du large éventail d'auteurs auxquels O. Simioni fait référence quand celui-ci constate que, chez ceux-ci, la «société de l'information» est une société où désormais «(...) l'apprentissage, l'éducation ne s'arrêteront plus aux portes de l'école» (Simioni 2000: 24). De sorte que la formation continue, voire à vie, devient chez les auteurs sous revue l'idée-force du paradigme de la «société de l'information», mais aussi le synonyme d'une rupture avec le mode de production capitaliste antérieur, celui de la société industrielle.

Ces discours sur la «société de l'information», comme le notent A. Mattelart ou P. Breton, s'enchâssent dans une mystique bien plus large qui est celle du progrès électronique et dont la société postindustrielle n'est qu'une expression des années soixante (Breton 1995, 2000; Mattelart 1996, 2000a). La réémergence, ou mieux la réactualisation, des discours sur la «société de l'information» au début des années quatre-vingt-dix n'a dès lors rien de bien surprenant, cet univers de croyances sur les bienfaits supposés de la science et de la technique ne s'étant pas envolé aux premières heures des années quatre-vingt, au moment de la mise en berne des écrits de D. Bell, A. Toffler ou Z. Brzezinski. Dans son immense majorité, la littérature qui foisonne dès les années quatre-vingt-dix ne réactive que de vieilles idées (Simioni 2000), ou pour paraphraser J. M. Keynes, ne fait qu'énoncer des paroles déjà dites par quelques penseurs morts depuis longtemps et dont personne ne connaît plus le nom.

Cette deuxième vague a néanmoins quelques caractéristiques propres qu'il s'agira de rappeler plus loin. Mais surtout, deux éléments contextuels différencient ces deux moments discursifs sur la «société de l'information». D'une part, la réactivation des discours de la «société de l'information» passe par de nouveaux acteurs et de nouveaux lieux d'énonciation, à commencer par les administrations publiques et les organisations supranationales et internationales, avant de prendre plus largement pied dans les cercles universitaires et les secteurs de l'activité marchande. L'administration américaine sous la

¹⁵ La lecture du petit opus de J. Habermas, *La science et la technique comme «idéologie»*, servira, pour aller plus loin que les auteurs précités, de saine mise en garde contre cette vision de-historicisée et dé-politisée du fait scientifique et technique (Habermas 1990).

présidence de W. Clinton, au travers du vice-président A. Gore dès 1994, puis la Commission européenne au milieu des années quatre-vingt-dix, vont ainsi devenir les incubateurs d'un renouvellement, certes à la marge, des discours sur la «société de l'information» (Breton 2000: 23-26; Miege 2002; Mattelart 2003). D'autre part, et il apparaît bien trivial de le rappeler, mais ni D. Bell, A. Toffler ou encore Z. Brzezinski, n'ont assisté au développement des infrastructures de télécommunications, à la diffusion large de la micro-informatique, et surtout à l'essor d'Internet. Bref, aucun de ces auteurs n'avait à confronter l'univers de ses croyances avec l'univers naissant, et lui bien réel, des pratiques et des stratégies d'appropriation des technologies de l'information et de la communication.

Cette genèse des discours sur la «société de l'information» reste trop rapide. Elle exigerait des approfondissements qui, selon nous, ont toutefois été opérés par la littérature citée plus haut et à laquelle nous ne pouvons que renvoyer le lecteur intéressé, faute de place ici. Il n'empêche. Un constat liminaire peut être dressé: au centre de la vision *dominante* sur la «société de l'information», on trouve en effet cette idée d'une rupture avec l'organisation socio-économique de la société antérieure; rupture dont la manifestation saillante réside dans ce passage à l'immatériel et au culte du savoir. Cette nouvelle ère devient celle d'une utopie technico-scientifique à l'intérieur de laquelle le changement est permanent car poussé par une évolution technologique infinie. L'apprentissage des outils de connaissances et l'appropriation technique de cette immatérialité apparaissent incontournables, la formation devenant *de facto* permanente et caractérisée par une double fonction, technicienne et réflexive.

3.3 Le(s) paradigme(s) de la «société de l'information»: de deux illusions symétriques

En quoi la vision sur la «société de l'information» qui domine aujourd'hui déroge-t-elle à celle énoncée dans les écrits du tournant des années soixante et soixante-dix sur la question? Sur bien des points, et nous venons tout juste de l'écrire plus haut, cette vision reste lourdement imprégnée par les représentations déjà distillées vingt ans, voire trente ans plus tôt. Au premier rang de ces ressemblances réside la persistance d'une rhétorique du changement inéluctable, permanent et révolutionnaire. Les travaux du sociologue M. Castells illustrent à merveille pareille persistance lorsque, par exemple, l'auteur de Berkeley décrit ladite révolution des technologies de l'information dès les années soixante-dix aux Etats-Unis et leur impact jugé tout aussi révolutionnaire sur l'économie, le travail, l'entreprise, la culture et plus largement sur l'entrée de l'humanité dans une société de flux continus (Castells 1998)¹⁶. Un registre discursif connu sur la «société de l'information» se dévoile. C'est encore une ère nouvelle et opposée à l'âge industriel qui s'annonce tandis que le savoir apparaît lui comme le moyen de dépasser les contingences de la Nature¹⁷. Un nouveau millénarisme en somme.

Nombreux sont les auteurs qui développent des arguments similaires, et tout aussi aériens il est vrai, sur la «société de l'information» ainsi que sur sa dimension dite «révolutionnaire» et ce, qu'ils proviennent des cercles académiques – comme le remarquent, par exemple,

¹⁶ Pour une analyse critique des travaux du sociologue de Berkeley, voir (Miege 2002: 45-50).

¹⁷ «Nous abordons une ère nouvelle (...); après des millénaires de luttes préhistoriques contre la Nature, pour survivre d'abord, pour la conquérir ensuite, notre espèce a atteint le niveau de savoir et d'organisation sociale susceptible de lui permettre de vivre dans un monde principalement social» (Castells 1998: 534).

P. Breton ou O. Simioni (Breton 2000; Simioni 2000) – ou des cercles des administrations publiques, nationales ou internationales – comme le constatent F. Clément ou A. Mattelart (Clément 2000; Mattelart 2000a). Mais plus intéressant, et contrairement à la littérature des années soixante-dix, un débat s'agence sur la nature de cette révolution technologique, un débat qui est en fait une pesée entre bienfaits et ratés potentiels à attendre de cette révolution (Steiner 1999; Breton 2000: 1-22; Berthoud, Ischy *et al.* 2002: 26-62).

Là encore, la place manque pour opérer un état des lieux exhaustif des points de rencontre et de controverse entre ces auteurs des années quatre-vingt-dix, entre une littérature séduite à l'idée d'entrer dans la «société de l'information» et une autre, plus critique quant aux promesses de cette «société de l'information». On retiendra cependant comme nécessaire de présenter les positions de l'une ou l'autre littérature sur quatre enjeux particuliers, suivant en cela une partie des travaux de l'équipe de G. Berthoud (Berthoud, Ischy *et al.* 2002). Ces quatre enjeux sont liés aux espoirs et aux craintes que véhicule la «société de l'information», aux rôles respectifs de l'Etat et du marché, au statut du savoir et de l'information et enfin, à la question du lien social.

Espoirs et craintes – Difficile de démêler le «ce qui devrait être» du «ce qui est» dans la littérature convaincue sur la «société de l'information», tant celle-ci oscille entre réalisme enjoué et utopie pure. A la question de savoir ce qui caractérise la «société de l'information», les écrits de cette littérature répondent unanimement que celle-ci sera marquée par la fin des hiérarchies. Décentralisée, la «société de l'information» serait celle des réseaux où l'information ne pourrait être capturée par un secteur particulier. Pas de monopole informationnel donc. Dé-hiérarchisation, décentralisation et disponibilité des informations, bref: autant de caractéristiques qui ouvrent la voie à une démocratie électronique, parangon de l'agora grecque mais cette fois-ci à l'échelle planétaire. Cet horizon de la «société de l'information» ne fait pas bonne presse dans la littérature critique qui s'attache elle à démontrer que les promesses tenues par la littérature convaincue ne sont finalement que des chimères, des mythes. Les gains de productivité tirés des technologies de l'information et de la communication sont dans les livres, pas dans les statistiques de la comptabilité nationale. Une économie marquée par une croissance continue n'apparaît pas non plus, encore moins dans la «nouvelle économie» qui rappela à son corps défendant la persistance des cycles économiques dans n'importe quelle forme d'économie de marché, industrielle ou informationnelle. Quant aux nouvelles formes d'organisation du travail et de la firme, les *call centers* infirment l'idée selon laquelle la fin des hiérarchies et de la taylorisation des tâches serait chose faite. A l'épreuve des faits, les espoirs de la littérature convaincue prennent l'eau d'autant que les écrits de celle-ci minimisent les risques et autres dérapages que pourrait produire la «société de l'information». Et la littérature critique d'en citer un vaste échantillon, de l'accident informationnel généralisé à l'uniformisation des pratiques et des cultures, en passant par l'extension de la surveillance des individus ou l'approfondissement des inégalités au Nord comme au Sud, et entre ces deux hémisphères. A l'angélisme de la littérature convaincue semble répondre le catastrophisme de la littérature critique.

Etat versus marché – Autre source de différend: les rapports entre Etat et marché. Pourtant, autant la littérature convaincue que critique tendent à faire un constat identique sur l'état du rapport de forces entre Etat et marché, rapport de forces penchant en faveur du second. Les différences sont ailleurs. La littérature convaincue réclame moins d'Etat, voire la fin de l'Etat tout court, pour réaliser l'idéal smithien du

marché parfait, alors que la littérature critique dénonce cette vision d'un pouvoir accru du monde des entreprises. Cette dernière attaque également l'idée selon laquelle la «société de l'information», dans la littérature convaincue, en viendrait à produire un dépassement du capitalisme. La réalité d'un processus d'accumulation dans une économie tournée vers la recherche du profit, qui plus est établie sur le socle de la propriété privée, tend à démontrer, pour la littérature critique, que la dimension capitaliste de la «société de l'information» reste difficile à nier. De sorte que, pour la littérature critique, le discours de la «société de l'information» n'est qu'un discours de diversion sur des processus politiques tangibles marqués par la libéralisation des télécommunications et les réformes (néo)libérales menées au sein des administrations publiques, et plus largement dans les structures socio-économiques nationales.

Information et savoir – Dans la littérature convaincue, le statut de l'information et du savoir dans la «société de l'information» passe par la question de la formation et de l'éducation. Formation et éducation deviennent ici un processus permanent, à vie. On retrouve les écrits des années soixante-dix sur la société industrielle à la différence que les auteurs des années quatre-vingt-dix, dans la littérature convaincue du moins, revendiquent la nécessité de pérenniser la formation pour en faire un instrument d'usage raisonné des technologies. Pour certains encore, à l'image de J. de Rosnay, P. Lévy ou R. Castells, les réseaux de la «société de l'information» permettront un tel usage raisonné grâce à la diffusion large de la connaissance, mais surtout ces réseaux seront la base d'une intelligence collective planétaire. A ces perspectives, la littérature critique répond que la quantité gigantesque d'informations à traiter – trop d'informations tue l'information – et la qualité même de cette information devraient interdire à l'analyste de penser que le simple raccordement à Internet est synonyme de savoir acquis. Pire, la disponibilité des informations ne signifie en rien une réduction de l'incertitude et donc l'énonciation d'un choix éclairé: qui accroît son savoir accroît son désespoir, dirait la littérature critique. Ce qui fait donc problème aux yeux de la littérature critique, c'est le signe d'équivalence posé entre «information» et «savoir», et le glissement sémantique qui rythme les analyses de la littérature convaincue. La question de la formation se pose dès lors dans ce contexte. Un lien technique – l'accès aux technologies – ne saurait remplacer l'expérience sociale de l'apprentissage et de l'appropriation, seule à même de fournir un savoir pour trier, classer et hiérarchiser l'information. Au savoir mosaïque de la littérature convaincue, la littérature critique oppose ainsi la formation des esprits à la pensée critique.

Le lien social – La conception du lien social qu'arbore la littérature convaincue se loge dans l'utopie techniciste qui traverse ses écrits. L'existence même des réseaux suffirait à créer un lien social entre les parties prenantes au réseau, bref: l'interconnexion devient le lien social à l'image d'Internet, ce «*tissu social mondial*», selon le mot de N. Negroponte. S'ouvre alors, à un niveau microsociologique, l'ère des communautés virtuelles, ces univers décentralisés où les relations entre individus passent par l'unique accès technologique, tandis qu'à un niveau macrosociologique, le contrat social se matérialise dans l'information et l'accès à celle-ci. Pour la littérature critique, la première réflexion porte justement sur le statut de l'information comme ferment du lien social. Si l'information est aujourd'hui au cœur de l'innovation scientifique et technologique, c'est bien car celle-ci a suscité l'intérêt des marchands. La valorisation monétaire de l'information en fait donc un bien marchand, et prétendre que le lien social se constitue à partir d'une marchandise revient à énoncer une vision hyper-utilitariste, benthamienne diront même certains, de la «société de l'information». La littérature critique porte ainsi le fer sur la menace

d'atomisation sociale qui se cache derrière l'idée d'un lien social issu du fait technique et de l'accès à l'information. En d'autres mots, la littérature critique met en garde contre le risque que la «société de l'information» ne soit qu'un des cheveu-légers d'un processus d'individuation dans lequel l'humain perd sa substance sociale et socialisante, bref: que la «société de l'information» devienne une société de la déshumanisation par la technologie.

En brossant à grands traits le périmètre sémantique des discours sur la «société de l'information», on ne peut s'empêcher de souligner combien ledit périmètre est vaste, voire ne cesse de s'élargir à mesure que le nombre de publications augmente. Ce premier résultat paraît bien inconsistant, un second le serait peut-être un peu moins. En effet, et cela peut être considéré comme une sorte de garde-fou méthodologique, difficile de traiter d'un thème comme celui de la «société de l'information» sans être condamné tôt ou tard à porter un discours sur celle-ci et ainsi à prendre parti dans un de ces univers de croyances que nous venons tout juste de décrire.

Pour éviter l'écueil, nous pourrions commencer par qualifier ce débat entre pro et anti-«société de l'information» comme relevant d'une «*dialectique entre deux illusions symétriques*» (P. Bourdieu). Aux énoncés des uns s'appliquent les répliques des autres, les dupliques des premiers prolongeant les échanges avec les seconds, et ainsi de suite. Autrement dit, c'est bien plus le débat entre savants qui semble faire le discours sur la «société de l'information» que l'univers des pratiques de la «société de l'information» lui-même. Il est vrai que dans la littérature critique l'usage des faits pour répondre aux énoncés quelques peu volatils de la littérature convaincue procède d'une démarche partant de la pratique des acteurs. Elle en saisit pourtant rarement les stratégies et les tactiques tant le niveau de généralité semble élevé; mais surtout cette littérature ne tient pas compte de l'articulation entre la représentation qu'ont les acteurs de leurs pratiques et leurs pratiques elles-mêmes¹⁸. Articuler ces deux niveaux d'analyse nous semble donc relever de la saine précaution et devrait ainsi s'imposer d'entrée de jeu dans notre recherche, afin d'éviter une prise de position liminaire dans l'une ou l'autre des *illusions symétriques*, synonyme de biais méthodologique lourd.

3.4 La question de l'accessibilité dans les discours sur la «société de l'information»

La question de l'accessibilité à la «société de l'information» s'énonce rarement telle quelle, isolée au détour d'un paragraphe ou d'un chapitre. Celle-ci reste irrémédiablement accolée à d'autres enjeux et donc à l'optique défendue par l'auteur, que celui-ci se réclame de la littérature convaincue ou de celle critique. En reprenant les quatre ordres de considérations évoqués plus haut – espoirs et craintes, Etat et marché, savoir et information, et lien social – nous allons brièvement tenter de donner corps à la problématique de l'accès à la «société de l'information», et surtout d'identifier sous quel angle celle-ci est abordée, en particulier dans la littérature critique.

Dans le registre du «ce que devrait être» la «société de l'information», les auteurs de la littérature convaincue postulent *a priori* l'existence d'une société du «tout connecté» où

¹⁸ Les travaux de J.-L. King, R.-E. Grinter et J.-M. Pickering sur les débuts du réseau Internet – alors encore *Arpanet* – au sein de la communauté scientifique américaine nous semblent être un exemple convaincant d'une telle démarche (King, Grinter et al. 1996).

l'accès des individus aux réseaux est consubstantiel à l'existence même de la «société de l'information». Sans un pareil postulat, impossible pour ces mêmes auteurs de penser *ontologiquement* l'existence d'une société décentralisée et dé-hiérarchisée dont l'idéal est l'agora électronique. A la question de savoir qui donne l'accès aux réseaux de la «société de l'information», la littérature convaincue répond: le marché. Reprenant la représentation d'un marché idéal dont la vertu première est l'allocation optimale des ressources rares entre individus libre-échangistes, l'ordre compétitif qui s'impose à l'Etat devient le garant et le fournisseur des infrastructures et des contenus de la «société de l'information». L'accès aux réseaux, aux informations, aux savoirs, à l'éducation ou à la formation permanente se présente donc comme l'accès à des marchés et à des biens échangés au juste prix.

Dans la littérature convaincue, l'accès à la «société de l'information» ne se pose donc pour ainsi dire jamais, ou pour être plus juste, la question apparaît comme évacuée grâce à l'apriorisme et au concept de marché parfait. Ici, le contrat social entre individus qui composent la «société de l'information» se matérialise bien souvent au travers du contrat passé avec un prestataire de service de télécommunications...

Dans la littérature critique, la question de l'accès est abordée à plusieurs niveaux, à commencer par celui de la stratification sociale qui sert de point d'ancrage à une critique du présupposé prétendument égalitariste des discours de la littérature convaincue. A l'apriorisme de cette littérature qui postule que *tous* les individus sont égaux face au raccordement à la «société de l'information», la littérature critique oppose l'idée qu'un tel égalitarisme par décret n'existe pas et n'a d'ailleurs jamais existé, à moins de nier l'existence d'une stratification sociale des sociétés humaines. Postuler la dimension de la stratification sociale dans l'accès à la «société de l'information» conduit inévitablement à poser la question des hiérarchies sociales et des inégalités qui découlent du fait que certains plus que d'autres ont accès à cette «société de l'information». Ainsi, la technologie ne peut pas être vue uniquement comme un facteur d'inégalité *per se*, mais aussi et surtout comme un facteur de renforcement des inégalités socio-économiques existantes dans l'accès à l'ensemble des moyens de communication et de diffusion de l'information – de la radio à Internet (Pippa 2001: 68-92). Dans ce cadre, la logique de marché prônée par la littérature convaincue ne trouve pas preneur du côté de la littérature critique, le «tout marché» ne permettant pas *in fine* une correction des inégalités de conditions et d'opportunités quant à l'accès à la «société de l'information». Transposé au plan des rapports entre pays industrialisés et en voie de développement, l'inégalité dans l'accès aux technologies de l'information et de la communication devient l'objet d'une critique des politiques (néo)libérales des firmes et des Etats du Nord, sorte de *bis repetita* du colonialisme d'antan...

Ces quelques lignes décrivent, on l'avait compris, l'idée d'un fossé numérique qui se loge dans les inégalités socio-économiques au Nord, comme au Sud, mais également entre le Nord et le Sud. Dans la littérature critique cependant, ce fossé numérique passe aussi par un examen de la question de l'acquisition des connaissances et de l'appropriation sociale des technologies. Dans la littérature convaincue, l'accès aux réseaux va de soi tout autant que la maîtrise cognitive des outils technologiques. Aucune raison d'en débattre donc. La littérature critique oppose là encore un raisonnement socio-économique qui prend corps autour de la *marchandisation* des services, que ce soit l'accès à l'information ou à la formation. Autrement dit, la critique porte sur la négation, dans la littérature convaincue s'entend, d'inégalités socio-économiques quant à l'acquisition des

compétences techniques et réflexives propres à l'usage des réseaux de la «société de l'information».

3.5 Pour ne pas conclure: des discours aux pratiques

Cet examen liminaire sur les registres discursifs de la «société de l'information» montre combien le périmètre décrit par ces registres est vaste. A l'intérieur de celui-ci, les positions des auteurs sont diverses et ne sauraient se réduire à deux positions figées que sont celles des littératures convaincue et critique. D'ailleurs, ces discours sur la «société de l'information» n'en restent pas moins en constante évolution et tendent à découper de nouveaux espaces symboliques à mesure que le temps passe. Si pour les besoins de la présentation, nous avons eu recours à cette distinction entre littérature convaincue et littérature critique afin de rendre intelligibles les visées qui rythment les discours tenus sur la «société de l'information», les positions sur des enjeux précis sont souvent empreintes de bien plus de nuance, comme l'esquisse O. Simioni dans le cas de la littérature critique par exemple (Simioni 2000).

Néanmoins, et si nuance il y a dans les positions des auteurs sur l'enjeu de l'accessibilité, ce parcours montre malgré tout que ces positions se dessinent autour d'une approche qui reste essentiellement enfermée dans un ordre de considération socio-économique. La problématique du fossé numérique, telle qu'elle est posée par les auteurs actuels, n'échappe d'ailleurs pas à cette règle¹⁹. Bien entendu, loin de nous l'idée de poser l'absence d'inégalités socio-économiques. Celles-ci sont à l'œuvre et obstruent grandement l'accès à la «société de l'information» – le chapitre précédent visait d'ailleurs à en expliciter la nature et l'importance.

Cependant, c'est vers un autre ordre de considération que cette recherche désire avancer et ainsi contribuer à débroussailler un champ qui est celui de l'univers des pratiques et des stratégies d'appropriation – et de détournement parfois – des technologies de l'information et de la communication. Là encore, écrire cela ne revient pas à nier l'importance de l'imaginaire social qui sous-tend les discours sur la «société de l'information». Ces discours alimentent les pratiques, tout comme les pratiques confortent certains *a priori* discursifs. Il n'empêche. L'univers des pratiques et des stratégies d'appropriation reste relativement méconnu, bien qu'une littérature comme celle de la sociologie de l'appropriation et des usages semble déjà avoir donné de premiers résultats intéressants. C'est dans ces premiers acquis que la littérature savante – convaincue ou critique – sur la «société de l'information» trouvera peut-être matière à réflexion, et ce pour ne pas rester dans le confort offert par une approche macrosociologique.

¹⁹ «We may be less concerned about the implications of lack of access to cable TV or VCRs than lack of access to the Internet, but this insight has important implications for policy initiatives designed to overcome the social barriers to digital divide. The results suggest that such programs as training in keyboard skills or wiring schools may help to overcome the digital divide but they are likely to have limited effect given the deep-rooted socioeconomic barriers to access» (Pippa 2001: 90-91, souligné par nous).

4. Technique, usage et usagers: éléments pour une analyse

La réflexion relative aux formes d'exclusion liées aux TIC impose de prendre en compte les rapports qu'entretiennent les utilisateurs avec ces objets techniques. Ces rapports, les logiques d'usages des techniques, nous paraissent être un point d'entrée pertinent pour nous permettre de dépasser une vision de la fracture numérique perçue uniquement sous l'angle de la possession ou de l'accès aux TIC. Une telle approche nous fournit les outils nécessaires à la compréhension du contexte dynamique qui lie l'évolution de la technique à la trajectoire de leurs utilisateurs. Dans le présent chapitre, nous nous attacherons à explorer, à partir de différentes traditions de sociologie des techniques, comment la relation d'usage peut contribuer à mieux comprendre les processus d'exclusion liés à la technique en général.

4.1 Les courants de la sociologie des techniques: quelques balises

Ces vingt dernières années se sont caractérisées par l'émergence de plusieurs courants de sociologie des sciences et des techniques, dont l'objet principal est la compréhension de la technique ou de la science en train de se faire. Ce champ de recherche a ainsi vu l'apparition de différentes écoles de pensées. Signalons, par exemple l'approche *Social Construction of Technology* – SCOT (Bijker, Hughes et Pinch 1987; Bijker et Law 1992), qui tend à répertorier et documenter les acteurs, les actions, les contextes et les dimensions culturelles signifiantes construisant effectivement les choix et les formes des technologies qui finissent par s'imposer. Dans une perspective différente mais complémentaire, il convient également de souligner les travaux de Callon, Latour, Woolgar et Akrich, créateurs féconds de concepts et fondateurs de l'*Actor Network Theory* – ANT (Latour et Woolgar 1979; Latour 1987), qui éclaire de manière stimulante les processus de changements scientifiques.

Très proche des deux écoles évoquées ici figure par ailleurs l'approche *Social Shaping of Technology* – SST (Cronberg et Sorensen 1995; Williams, Slack et Steward 1999), héritage du «programme fort» de Bloor²⁰ et des travaux d'orientation marxiste ou féministe des années quatre-vingt, qui ont voulu montrer la technologie dans ses appropriations réelles, par des acteurs concrets et empêtrés dans, mais aussi inspirés par leurs configurations particulières. En 1985 paraît le compendium de Wacman et McKenzie, et dès la fin des années quatre-vingt, les travaux de Fleck (1988), sur le statut fondamentalement indéterminé de la technologie et celui incertain des processus d'innovation, au sein desquels les acteurs non concepteurs peuvent jouer un rôle créatif également (idée «d'inno-fusion»). Entre 1992 et 1996, en partie dans le cadre du programme européen COST A4 dédié au *Social Shaping of Technology* (Rossel, Glassey, Nemeti et Maillat 1999), une série de travaux traitant du domaine des TIC apparaissent. Dans ce contexte l'approche SST a documenté finement différents processus d'appropriation des technologies. Ces travaux traitent notamment de la domestication plus ou moins

²⁰ Le «programme fort» développé par Bloor en 1974 (Ecole d'Edimbourg) péchait certainement par quelques excès. Son but était de montrer la dimension socialement signifiante des choix effectués dans la construction de la science. Un autre axe d'analyse proposé est le fameux principe de symétrie (montrer aussi ce qui ne va pas, ce qui aurait pu arriver, exprimer le point de vue de ceux qui ne sont pas partie prenante, etc.).

problématique des formes techniques dans la sphère domestique ou au travail, tant à travers des usages, des systèmes de relations, des dynamiques organisationnelles qu'au travers des rhétoriques (narratives). Le rôle des acteurs intermédiaires est souvent crucial; mais les conditions effectives d'appropriation, souvent très diverses, et les effets de ces pratiques «d'usagers» sur l'ensemble du processus de changement technologique, *design* et recherche inclus, ainsi que les éléments symboliques et les références rhétorico-culturelles permettant de structurer les initiatives des différents groupes d'intérêts, restent constamment au cœur des préoccupations SST.

Ces démarches, proches par leurs problématiques, divergent néanmoins de manière significative quant à la méthode d'analyse qu'elles préconisent. Elles s'opposent même sur certains points, notamment sur les questions relatives à la définition de l'acteur. Cependant notre propos sera ici de tenter de mobiliser différents éléments appartenant à ces courants pour les recomposer autour de la problématique du rapport entre conception et usage des technologies.

Dans le contexte du rapport entre la conception et l'usage, ces approches combinées nous rendent attentifs aux différentes modalités de la construction, *a priori*, des usages et des usagers tout au long du processus d'élaboration de l'objet technique.

4.2 Les usages prescrits par la technique

Les concepteurs et producteurs d'objets techniques ne construisent jamais leur projet *ex nihilo*. Dans le processus itératif de conception, la réflexion sur les futurs usagers apparaît en de multiples occasions. En se posant la question de savoir si le produit correspond à une demande, s'il sera accepté par les utilisateurs, les concepteurs imaginent ce futur usager potentiel. Pour mener à bien l'opération qui consiste à dresser le portrait-robot des futurs utilisateurs, les concepteurs mobilisent différents types de techniques, explicites (les sondages, les études de marché, les bancs d'essais) ou implicites (expérience d'usager des concepteurs, réutilisation de *design* existants). Les acteurs responsables de l'élaboration d'un objet technique tentent alors d'en imaginer les futures modalités d'utilisation. Ces représentations des destinataires les incitent à organiser des stratégies (techniques ou non), qui doivent leur permettre de limiter les risques de rejets et par extension un échec commercial.

L'objet technique, fruit du travail, conscient ou inconscient, d'analyse des usages potentiels, intègre en quelque sorte le futur utilisateur en lui attribuant des rôles et des caractéristiques minimaux. Ainsi, exemple simple vécu au quotidien, la durée des feux de signalisation pour piétons, même si elle est réglable, définit la vitesse minimale commune pour traverser une rue. De ce fait elle exclut la partie de la population qui ne correspond pas à ses critères (personnes âgées, handicapés). Comme l'indique Véronique Le Goaziou: «*Les machines parlent: elles prescrivent, elles autorisent, elles interdisent, elles contraignent, elles contractent*» (Le Goaziou 1992: 157). Nous éviterons pour notre part d'anthropomorphiser les objets, mais nous nous attacherons à souligner, plus simplement, que toute machine est dépositaire d'un ou plusieurs programmes d'utilisation.

Ces derniers, sortes de protocoles d'usages, peuvent être plus ou moins rigides car le même appareil est capable de supporter plusieurs types d'utilisations. Ils sont souvent explicites (l'appareil indique comment il doit être employé) mais ils peuvent aussi être implicites (l'appareil «intériorise» des contraintes liées au programme d'utilisation).

Bruno Latour cite, comme exemple d'intériorisation du programme d'utilisation, le cas des clefs dans les chambres d'hôtels (Latour 1996: 47). La perte chronique des clefs est l'un des problèmes auxquels chaque hôtelier est confronté. Toutes les recommandations écrites étant ignorées ou insuffisantes, l'hôtelier «délègue» ce travail à la clef elle-même. Il lui ajoute une lourde pomme en fonte. Ainsi, le transport de la clef devient tellement contraignant (poids, volume) pour le client qu'il évite de l'emporter hors de l'établissement.

L'utilisateur ne se trouve jamais devant un objet technique lisse mais bien face à un produit résultant d'un processus de négociation multi-acteurs complexe. L'artefact auquel il est confronté n'est pas neutre, car les protocoles d'utilisation que cet objet propose intègrent des attentes quant à son comportement d'utilisateur, et par la même une définition des conditions et des compétences minimum requises de la part d'une personne pour ne pas être exclue de son usage.

4.3 De la nature de l'utilisateur

De par la diversité de formes qu'elle recouvre, la notion d'utilisateur reste une catégorie floue même dans des cas de population restreinte; et elle peut sembler, *a priori*, peu opérationnelle. Cependant la prise en compte de la personne comme utilisateur permet de mettre en perspective que l'interaction avec une technologie ne constitue pas un acte isolé, mais compose un «champ d'expérience» à part entière pour la personne impliquée. Tout comme le système technique est situé en aval d'un long travail de réalisation qui le précède et qu'il objectivise plus ou moins, on peut affirmer, pour parodier une sentence bien connue, qu'on ne naît pas utilisateur mais on le devient. En conséquence, il n'existe pas de catégories pré-construites et stables d'utilisateurs mais plutôt un processus d'apprentissage individuel.

L'utilisateur apparaît dans cette approche comme la conjonction de plusieurs facteurs (certains de nature fixe d'autres de nature temporaire) qui définissent en quelque sorte l'utilisateur au moment de l'usage même. Ces éléments, qui fondent l'histoire de l'utilisateur, se composent de ses appartenances en termes sociologiques, culturels, économiques, psychologiques et techniques (le stock de ses connaissances). Comprendre un utilisateur, ou un groupe d'utilisateurs, revient donc à expliciter leur histoire et y déceler, au cœur des racines complexes qui la constituent, la source de leur dynamique d'interaction avec la technique. Cependant la mise à jour de cette «histoire», qui construit la culture technique d'un utilisateur, ne peut se fonder exclusivement sur le discours explicitement fourni par l'utilisateur. Elle doit intégrer à sa démarche des techniques permettant une observation des pratiques *in situ* sans laquelle l'usage, conjonction temporaire de multiples facteurs, se vide de son sens.

Dans la perspective de l'utilisateur, d'autres types de ressources que celles matérielles évoqués au chapitre 3 doivent être prises en compte pour tenter de cerner le profil des «exclus numériques».

Comme le souligne Yves Lasfargues (1988) dans ses ouvrages, il existe des techno-exclus, c'est-à-dire des personnes qui se trouvent, de par les compétences que la technique requiert de ses utilisateurs, sans recours devant elles.

Au premier rang de ces ressources on retrouve toute une série de compétences cognitives qui sont des *a priori* nécessaires aux interactions avec tout système TIC. L'exemple le plus évident est celui de l'illettrisme qui représente une barrière jusqu'à présent infranchissable pour qui veut accéder à l'informatique. L'auteur identifie plusieurs types de compétences qui conditionnent les possibilités d'accès aux TIC (capacité d'abstraction, capacité d'apprentissage continu et non structuré, etc.).

A ces ressources cognitives s'ajoutent également des compétences sociales, c'est-à-dire les ancrages des personnes dans des tissus de relations qui leur permettent de prendre contact avec ces technologies, mais aussi de mobiliser des savoir-faire nécessaires à leur mise en œuvre (initiation, réparation, explication, évolution, etc.). La simple lecture des statistiques nous donne peu d'indications à ces différents niveaux.

Une analyse plus poussée de la catégorie d'utilisateur devrait comporter par exemple une première distinction qu'il conviendrait d'opérer entre, d'une part, les usagers intermédiaires qui utilisent l'objet technique dans le cadre de leur activité professionnelle et, d'autre part, les usagers finaux pour qui l'interaction avec l'objet technique s'intègre à la gestion de la vie quotidienne (ces deux catégories n'étant pas exclusives).

4.4 L'usage

Le rapide survol de la conception des techniques et de ses usagers que nous venons d'opérer ne doit cependant pas nous leurrer. La somme de ces deux parties demeure insuffisante pour comprendre la réalité toujours changeante que constitue l'usage. Plus qu'une simple addition, l'usage se définit comme un point de rencontre.

Dans son livre *La logique de l'usage*, Jacques Perriault s'intéresse aux technologies de la communication et propose une définition de l'usage qui éclaire les perspectives dans lesquelles s'inscrit ce chapitre: «*L'offre technologique et les usagers se trouvent dans un champ conflictuel. La relation d'usage est une sorte de négociation entre l'homme porteur de son projet, et l'appareil porteur de sa destinée première*» (Perriault 1989: 220).

Ainsi les usages se situent au point de rencontre de deux logiques: la logique de l'élaboration de la technique, qui place les conditions à partir desquelles l'usage peut s'établir, et la logique du projet de l'utilisateur dans lequel l'usage s'exprime.

Pour comprendre ce concept, il convient de dépasser une définition par trop bornée ne distinguant que deux catégories d'usage: le bon, celui qui est conforme au mode d'emploi, et le mauvais, celui qui ne respecte pas la notice d'utilisation. De manière générale, l'usage ne correspond jamais strictement aux projets que les concepteurs avaient intégrés dans l'objet technique, mais il est bien plutôt une source de détournement et d'invention.

Définissant les modalités de cette rencontre, Michel de Certeau confronte les deux types de rationalité qui existent dans l'usage, quand il affirme que l'objet technique est élaboré dans une perspective stratégique, alors que l'utilisateur, à son niveau, agit dans une optique tactique (de Certeau 1990).

L'auteur montre qu'à l'instar d'un état-major planifiant une campagne sur une carte, les acteurs de la conception planifient à l'avance les «attaques» (mise en circulation),

estiment les «risques» (estimation des usagers potentiels). L'utilisateur, lui, vit son interaction avec la technique à un niveau micro. Il n'a pas le même recul et doit donc gérer tactiquement sa relation d'usage. Pour Michel de Certeau, cette situation tactique est à l'origine des procédés d'invention ou/et de résistance développés par l'utilisateur, qui sont du domaine de la ruse, du braconnage. En effet, l'utilisation de la ruse constitue le révélateur permettant de comprendre que la relation d'usage est aussi un rapport de pouvoir.

Très schématiquement, celui-ci a donné lieu à une catégorisation en trois groupes des usages issus de cette rencontre entre deux rationalités différentes: la résistance, la soumission, et l'appropriation.

La résistance – La résistance est le refus, de la part de l'utilisateur, d'entrer dans le programme d'utilisation que propose l'objet technique. Cette dénégation demeure d'intensité variable. Sous sa forme moins radicale, cette résistance peut-être passive (refus d'utiliser certaines fonctions) mais, le plus souvent, elle s'apparente à une sorte de braconnage. Dans cette situation, l'utilisateur accepte en partie de se servir de l'objet technique selon les conventions prévues tout en exploitant ses faiblesses. Comme le souligne l'ambivalence du terme anglais «*hacker*», qui signifie à la fois personne faisant preuve d'enthousiasme pour l'informatique et pirate informatique, ces détournements peuvent être aussi bien créatifs que destructeurs. Une résistance plus poussée peut se traduire soit par des refus d'utilisation de l'objet soit, dans les cas extrêmes, par des tentatives de sabotage visant la destruction de l'appareil.

La soumission – Dans ce cas, l'utilisateur soumet son propre projet d'utilisation de l'objet technique au protocole proposé par la machine. Cette situation est souvent valorisée par les acteurs de la conception, car elle leur permet de garder le contrôle. Cependant, l'histoire du domaine des technologies de la communication fourmille d'innovations qui doivent leur succès au non respect des usages prévus par les concepteurs.

L'appropriation – Présentée dans la littérature comme une situation idéale, l'appropriation postule l'idée d'un utilisateur, acteur de l'interaction, qui entretient un processus d'échange dynamique avec la technique. Dans ce cas, l'utilisateur peut s'investir dans son projet sans entrer en conflit avec le programme d'utilisation du système technique concerné dans son interaction.

A la lecture de cette typologie, que l'on rencontre dans la plupart des ouvrages sur la question, il est aisé d'objecter que, dans la réalité, ces différentes catégories s'expriment souvent de manière bien plus nuancée. Des résistances ou des détournements se transforment parfois en innovations et l'utilisateur développe souvent un comportement qui combine de manière subtile l'ensemble de ces attitudes.

Il nous apparaît important de souligner que cette relation d'usage, sous les différentes formes que nous avons évoquées ci-dessus, ne constitue pas des rapports figés et définitifs. L'utilisateur final, face aux évolutions des objets techniques et aux changements des savoir-faire qui y sont rattachés, se retrouve la plupart du temps en situation de rattrapage.

Les études empiriques nous montrent que la maîtrise des technologies est une notion qu'il convient de relativiser au niveau des usagers (Perriault 1989). Dans l'absolu, et cela

est d'autant plus vrai dans le cas de l'utilisation des TIC, il n'existe que très peu de cas où l'utilisateur connaît l'ensemble des fonctionnalités offertes par ces technologies.

En effet, qu'il s'agisse de l'usage du magnétoscope ou de celui du traitement de texte, une grande majorité des usagers se contentent de maîtriser un nombre limité de fonctionnalités qui leur permettent d'effectuer les tâches désirées. Cette connaissance partielle, qui s'avère être la règle plus que l'exception, souligne que le rapport à la technique demeure souvent de l'ordre du tâtonnement.

La maîtrise des TIC s'apparente ainsi, dans les pratiques, à une sorte de **bricolage**, un travail dont la technique est improvisée, adaptée aux compétences, aux outils et aux circonstances. Ce bricolage se renouvelle sans cesse pour s'adapter à l'évolution des techniques. En ce sens la fracture numérique ne sépare pas seulement ceux qui maîtrisent les TIC de ceux qui ne maîtrisent pas, mais également ceux qui ont les moyens de continuer à les maîtriser par rapport à ceux qui perdent cette possibilité.

En conclusion, relativisons les différences entre les deux logiques en présence comme le fait Jacques Perriault: *«Il n'est pas question de radicaliser l'opposition entre logiques techniques et logiques d'usagers: les logiques techniques sont également des logiques de société, et elles savent souvent tirer la leçon de l'usage qui est fait de ce qu'elles produisent»* (Perriault 1989: 22). Soulignons aussi que «l'entre-deux» dont il est question ne forme pas un *no man's land* entre usager et machine. Cet espace est en effet peuplé d'intermédiaires, qu'ils soient humains comme l'installateur, le formateur et les aides en ligne, ou technique comme le mode d'emploi, ou même les interfaces «intelligentes» (bulles d'aide). Les intermédiaires humains, professionnels ou simples usagers expérimentés, fonctionnent dans ce contexte comme des facilitateurs de l'usage. Ils opèrent un va-et-vient incessant entre la technique et les usagers, tentant de construire de meilleures conditions d'usage.

4.5 Les usages et la fracture digitale

L'hypothèse sous-jacente à ce chapitre est que les usages, qu'ils soient intermédiaires ou finaux, constituent une substance sociale structurante forte et que c'est essentiellement dans ces formes du quotidien que s'intègrent ou se dés-intègrent les acteurs concrets de la scène TIC de notre société.

Nous avons vu comment les constructivistes (SCOT, ANT, SST) tentaient de mettre le doigt sur la richesse et la contribution de ces usages dans le devenir des technologies. Nous avons également examiné comment la sociologie des usages, née, elle, dans le prolongement de l'analyse de la vie quotidienne, apportait des indications statistiques et contextuelles diversifiées sur les formes de l'usage par rapport à la technologie (les groupes et communautés, les territoires et lieux, mais aussi les objets, applications, fonctionnalités, les fréquences, perceptions-manipulations, domaines pratiques d'usage, avec leurs variables sociologiques), ainsi que sur les attitudes de base (acceptation, rejet, transformation). Cette diversité sociale est à la base de certaines marginalisations; mais, comme le suggèrent les idées de «construction» et de «*shaping*», elle est aussi au cœur même de nouveaux rôles possibles. De manière peut-être moins affirmée dans la sociologie de l'usage, bien davantage pour les approches constructivistes, les TIC ne sont pas perçues comme une malédiction, mais comme un champ d'interactions; un scénario

dont la plus grande partie reste à écrire, un apprentissage social en cours, avec ses plus et ses moins; mais dans tous les cas un processus plutôt qu'un rapport figé.

5. La formation en lien avec les processus d'intégration/exclusion

Suite au tour d'horizon effectué dans les chapitres précédents, qui s'attachent à cerner les contours de la «société de l'information», des discours qui y ont cours ainsi que des groupes qui en sont exclus, le présent chapitre s'intéresse plus particulièrement à la relation entre formation et intégration/exclusion. La question de la formation est centrale, dans le cadre de cette recherche, car elle constitue le moyen d'interroger les individus sur leurs perceptions et leurs pratiques en matière de TIC. En effet les centres de formation nous permettent d'accéder à des populations ayant choisi, plus ou moins volontairement, de s'engager dans une démarche de formation en termes de TIC. Cet engagement implique de leur part une certaine vision de leurs propres compétences et lacunes en la matière, des exigences du marché du travail ainsi que, plus globalement, des attentes des groupes sociaux et de la société dans lesquels ils sont insérés.

L'élément important, méthodologiquement, réside donc dans cette volonté affirmée de se former aux TIC et/ou dans l'obligation qui est faite aux individus d'entreprendre une (re)mise à niveau, à même de leur permettre une meilleure intégration dans l'entreprise ou de développer leur employabilité sur le marché du travail. Dans les deux cas, les personnes doivent s'interroger sur leur manière de fonctionner en termes de TIC. De ce fait, elles se situent à la charnière, souvent plus subjective qu'objective, entre l'intégration et l'exclusion à/de ce que nous avons appelé la «société de l'information». Qu'il s'agisse de personnes n'ayant aucune notion de l'usage des TIC ou au contraire d'individus cherchant à maintenir leurs connaissances à un certain niveau, l'engagement dans un processus de formation témoigne d'une certaine perception, parfois imposée de l'extérieur, de sa propre position dans la «société de l'information» et plus particulièrement vis-à-vis des TIC.

C'est la raison pour laquelle nous avons volontairement choisi de ne pas nous intéresser au système scolaire, qui a certes mis en place des mécanismes de formation aux TIC, mais qui n'exige pas des élèves un choix ou une réflexion approfondie à cet égard: cette formation aux TIC fait partie des programmes que suivent les jeunes, quels que soient leurs intérêts ou leurs compétences préalables. A cela s'ajoute le fait, souligné dans le chapitre 2 en relation avec les discours développés autour de la «société de l'information», que l'apprentissage et l'éducation ne s'arrêtent pas aux portes de l'école, ce qui confère à la formation continue une place de choix au sein des discours sur la «société de l'information».

Dans ce chapitre, nous commencerons donc par éclaircir les notions de formation continue professionnelle, d'éducation des adultes et autre éducation permanente, qui représentent un vaste champ pas toujours clairement identifié. Ensuite nous tenterons de mettre en évidence les enjeux qui se cachent derrière la formation continue, que ce soit au travers des motivations qui poussent les gens à reprendre une formation, des inégalités d'accès à la formation, des objectifs poursuivis par cette forme d'éducation, etc. Finalement, nous nous concentrerons sur la relation entre formation et intégration/exclusion.

5.1 Formation continue professionnelle, éducation des adultes, éducation permanente: de quoi parle-t-on?

◆ *La formation des adultes, un champ complexe*

Lorsque l'on se penche sur le champ de la formation ou de l'éducation des adultes, une première distinction peut être opérée entre, d'une part, une éducation instrumentale et, d'autre part, une éducation désintéressée (Suchodolski 1993). La première, qui comprend la formation professionnelle ainsi que le processus de socialisation et d'acquisition des rôles sociaux, s'inscrit dans une perspective utilitariste où la formation (et plus généralement la vie elle-même) n'a d'autre fonction que de permettre d'accéder au succès (pouvoir, argent, reconnaissance sociale). La seconde, au contraire, s'insère dans une vision du monde où les expériences ont une valeur en soi. *«L'éducation à caractère instrumental, pragmatique, est une éducation qui doit permettre à l'homme de bâtir sa vie sociale et individuelle dans la lutte contre les contraintes qu'il cherche à maîtriser ou à dominer. L'éducation désintéressée ne doit pour sa part rien servir d'autre que la formation elle-même, entendue comme épanouissement de l'homme. Une telle éducation témoigne de l'aspiration de l'homme à la liberté»* (Suchodolski 1993: 14-15). La problématique de la formation continue et de ses dérivés pourrait être envisagée sous l'angle de cette distinction, que l'on pourrait qualifier d'ontologique.

A l'origine, l'**éducation permanente**, qui découle des mouvements ouvriers et paysans des 18^e et 19^e siècles, recouvre un ensemble de programmes, dispensés dans les universités populaires, destinés à permettre aux adultes de combler les lacunes accumulées au cours de l'enfance et de l'adolescence et générées par une scolarité écourtée et partielle. Aujourd'hui, compte tenu de l'évolution rapide des connaissances, de la science et de la technologie, qui implique des changements parfois importants dans les qualifications, l'éducation permanente ne vise plus uniquement à combler des lacunes «scolaires», mais doit permettre de vérifier et d'actualiser les qualifications elles-mêmes (professionnelles ou autres). Dans cette acception, l'éducation permanente comprend à la fois une composante instrumentale, visant à l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires à la vie professionnelle, et une composante désintéressée dans la mesure où cette éducation est une valeur autonome, grâce à laquelle l'existence *«devient riche et digne d'être vécue»* (Suchodolski 1993: 36).

De son côté, l'**éducation des adultes** renvoie simplement à un enseignement dispensé aux individus durant la période de leur maturité, les connaissances et compétences qu'ils peuvent développer à ce moment-là n'étant pas les mêmes que celles que sont à même de cultiver les enfants ou les adolescents. Mais la notion d'éducation des adultes n'implique en aucune manière l'étalement dans la durée de l'apprentissage en question, qui peut être ponctuel.

Finalement, la notion de **formation continue** recouvre largement celle d'éducation permanente, mais renvoie la plupart du temps à la dimension professionnelle de l'éducation. Dans cette perspective, *«le mot "continu" implique que, dans un monde en évolution rapide, des activités naissent, se transforment et disparaissent de façon continue. Il est alors nécessaire, pour le meilleur développement de l'homme et de l'organisation, que leur ajustement se fasse au mieux de leurs intérêts réciproques»* (Goguelin 1995: 8). La formation continue professionnelle est donc à la fois un outil

d'adaptation des individus à la société et un instrument de changement de la société. Elle comprend de ce fait une dimension instrumentale forte.

En ce qui nous concerne et pour que le vocabulaire employé ne vienne pas obscurcir notre propos, nous utiliserons indifféremment les notions d'éducation permanente et de formation continue.

◆ *Quatre principaux domaines de connaissance*

Très rapidement et schématiquement, quatre domaines de connaissance peuvent être distingués:

- le savoir général: toute connaissance, à quelque domaine qu'elle se rattache, y compris les méthodes;
- les savoir-faire spécifiques: toute connaissance de procédés ou processus concrets, toute habileté manuelle ou intellectuelle;
- les savoir-faire sociaux: savoir-faire dans le cadre de relations sociales directes (savoir négocier, vendre, etc.);
- le savoir-être: comportements et attitudes appropriés pour entrer en contact avec autrui.

A cela il faut ajouter le savoir générique, transversal par définition, qui se développe le plus souvent par l'usage et la pratique et qui englobe toute une série de compétences transférables dans des situations diverses. A titre d'exemple, on peut citer la capacité à lire et à écrire, qui constitue l'archétype du savoir générique. Dans le domaine des TIC, connaître la logique qui préside au fonctionnement des logiciels permet d'utiliser un nouvel outil informatique sans problème majeur, ce qui peut être considéré comme un savoir générique. Or, dans un domaine tel que les TIC où les changements sont nombreux et rapides, ce type de savoir acquiert un poids important.

Les savoir-faire sociaux et le savoir-être font l'objet de formations psychosociales destinées à l'acquisition de compétences relationnelles, telles que par exemple le travail en équipe, la prise de décisions, etc., et à l'adaptation à de nouvelles relations de travail et/ou de management.

Le savoir général et les savoir-faire spécifiques, quant à eux, sont développés dans les formations professionnelles générales et techniques des adultes, rendues nécessaires en raison du décalage entre la formation dispensée par le système éducatif classique et les besoins des entreprises, et/ou de l'évolution rapide des technologies. La formation aux TIC entre dans cette catégorie-là. La formation continue professionnelle constitue donc, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, un important outil d'adaptation au changement. Dans cette optique, les entreprises sont, dès les années 1950, demandeuses de formations, et ce essentiellement pour leurs cadres. A partir des années 1970, tous les travailleurs et travailleuses, quelle que soit leur position dans la hiérarchie, ont la possibilité de parfaire leur formation professionnelle, et ce à la faveur de la nouvelle idéologie qui valorise le développement personnel. Finalement, à partir du milieu des années 1980, avec l'émergence des politiques d'insertion où la formation occupe une place de choix, même les personnes qui ne sont plus inscrites dans une entreprise deviennent un public cible (Goguelin 1995).

◆ *Motivations et processus de retour en formation*

Les études portant sur les processus de retour en formation ainsi que sur les motivations qui les génèrent sont nombreuses, comme le suggère la revue *Education permanente* (no 125, 1995-4). Ainsi Laurence Fond-Harmant réalise-t-elle une typologie des retours en formation, et ce sur la base d'une étude auprès des personnes qui retournent à l'université. Se basant sur les trajectoires biographiques des personnes interrogées, elle identifie quatre logiques particulières.

- 1) La logique de la position lignagère où la reprise des études correspond à un rite de légitimation. La personne souhaite valider par un diplôme une position occupée dans les faits. Il s'agit essentiellement de personnes issues de milieux socioprofessionnels élevés n'ayant pas terminé leurs études.
- 2) La logique de promotion sociale: la personne éprouve la nécessité de compléter une formation technique par une formation continue liée à l'évolution réelle ou anticipée de l'emploi. Cette logique implique très souvent un changement profond des valeurs professionnelles.
- 3) Un bouleversement dans l'ordre de la vie privée: il s'agit d'une rupture importante qui fait du retour aux études une sorte de thérapie.
- 4) Une cassure dans les formes de participation à la vie publique: dans ce dernier cas, la formation constitue un processus d'intégration à un espace social relativement nouveau et suit le rejet d'un passé professionnel ou militant.

Ces quatre types donnent un aperçu des motivations qui peuvent sous-tendre un retour à la formation. De manière plus simple, Demol (1995) distingue ceux qui entament une formation en raison de besoins personnels ressentis (désir d'apprendre, de connaître autre chose, quête d'autonomie, réalisation de soi) et ceux pour qui la formation fait partie d'une stratégie professionnelle et participe d'un éventuel changement de statut professionnel (mobilité sociale et professionnelle). A ces deux catégories de personnes, il faut ajouter une troisième qui regroupe les individus qui entreprennent une formation suite à des pressions extérieures, émanant du milieu familial ou professionnel.

Ces divers éléments doivent nous rendre attentifs à la multiplicité des justifications possibles, à la fois subjectives et objectives, à l'engagement dans une formation. Mais il ne faut pas oublier que les individus ne sont pas égaux devant la formation et que n'accède pas nécessairement à l'éducation permanente qui veut. Suchodolski (1993) souligne le fait que les aspirations des individus en termes de formation sont toujours le reflet des aspirations du milieu social auquel ils appartiennent. Cette constatation met l'accent sur le caractère éminemment social et dynamique des intérêts intellectuels. Correia (1995), Dubar (1996) et une étude de l'OCDE (1999) insistent, quant à eux, sur le fait que ce sont principalement les plus qualifiés et ceux qui parviennent à s'orienter dans la jungle des formations proposées qui usent le plus des opportunités de formation continue. Dès lors se pose la question de savoir dans quelle mesure la formation continue contribue à accroître les inégalités, aussi bien au sein du milieu professionnel que dans la société plus généralement.

En outre, l'attitude des personnes en emploi vis-à-vis du changement que représente la formation (ou qu'induit la formation) varie en fonction de leur position objective dans l'organisation et de la manière dont elles la perçoivent subjectivement. Ainsi, Dubar (1996) identifie-t-il deux attitudes principales à cet égard:

- le mode défensif: il est adopté par des personnes qui disposent de peu d'atouts à faire valoir et qui ne peuvent influencer que marginalement les changements en cours. Ces personnes chercheront donc à préserver leurs acquis et percevront la formation soit comme une obligation à laquelle elles doivent se soumettre, soit comme une distraction leur permettant de s'extraire de la routine quotidienne, soit comme un moyen de garantir leur place de travail;
- le mode offensif: les individus adoptant cette position, qui sont généralement les plus qualifiés, considèrent le changement comme une opportunité. Plus ou moins stratégique, plus ou moins ponctuelle, la formation permet de combler des lacunes et est souvent liée à un projet personnel ou professionnel plus ou moins formalisé, à une vision dynamique de l'avenir.

A ces deux attitudes s'ajoute une troisième, qui est le refus de l'investissement dans la formation, car il demande des efforts trop importants, désorganise la vie ou est imposé de l'extérieur.

Ce rapide tour d'horizon du champ de l'éducation permanente et de certaines de ses dimensions est certes incomplet, mais nous permet néanmoins de replacer les formations en matière de TIC – qui nous intéressent plus particulièrement – ainsi que les personnes suivant ces formations, dans un contexte plus vaste. En effet les questions relatives aux types de formation, aux motivations, aux attitudes vis-à-vis de la formation, vont également se poser en ce qui concerne nos études de cas empiriques. En outre, les éléments introduits concernant l'accès à la formation continue, qui s'appliquent bien évidemment à l'accès à la formation aux TIC, viennent renforcer l'idée selon laquelle la technologie n'est pas – ou pas nécessairement – un facteur d'inégalités et d'exclusion en elle-même, mais qu'elle accentue les inégalités socio-économiques et culturelles préexistantes.

5.2 La formation continue: hier et aujourd'hui

Au fil des décennies, l'idéologie de la formation continue et de l'éducation des adultes a considérablement évolué, et ce aussi bien d'un point de vue sociétal qu'au sein des entreprises. En effet, durant les années 1960-1970, la philosophie en vigueur dans le domaine fait de la formation continue un moyen de promotion sociale, culturelle et professionnelle, destiné également à ceux qui n'ont pas eu la chance ou la possibilité de suivre une scolarité complète et satisfaisante. La formation des adultes permet ainsi aux personnes qui en éprouvent le besoin ou l'envie de combler des lacunes (notamment en termes d'alphabétisation), et leur offre une sorte de «seconde chance». Elle contribue de plus au développement personnel des individus (Dubar 1996; Le Goff 1996).

A l'heure actuelle, et ce depuis le milieu des années 1980 environ, la formation continue a perdu, pour l'essentiel, cette dimension «promotion sociale» pour devenir un simple outil d'ajustement de la main-d'œuvre aux besoins d'une économie en évolution permanente, à un marché du travail réduit et à des formes d'emplois où la flexibilité²¹ joue un rôle de plus en plus important. L'entrée annoncée dans la «société de l'information» et du savoir

²¹ La notion de flexibilité recouvre aussi bien une disponibilité plus grande des employés qu'une polyvalence accrue, permettant une meilleure adaptation de l'entreprise aux fluctuations de la demande et de la quantité de travail (Mercurio 1997).

ne fait qu'accentuer cette tendance. Avec la crise de l'emploi, la formation continue se confond de plus en plus avec la formation professionnelle dans un sens adaptatif. On ne parle plus de qualification/promotion, mais de sauvegarde de l'emploi (Le Goff 1996). Dans le même mouvement, on assiste à une individualisation de la formation, chacun devenant responsable de sa propre démarche (Dubar 1996).

Dès lors, le public cible de la formation continue change, et n'a plus accès à ce type de prestation qui le souhaite. L'éducation permanente s'adresse désormais plutôt aux cadres et aux techniciens qu'aux ouvriers peu qualifiés²², ceux-ci pouvant être «changés» si leurs compétences ne correspondent plus aux besoins de l'entreprise.

Parallèlement à cette évolution générale de la formation continue, des changements sont également perceptibles au sein même des entreprises, en ce qui concerne les contenus et les objectifs poursuivis par le biais de cette formation (Goguelin 1995). Ainsi, on constate que, dans les années 1950-1960, le but de la formation est d'améliorer le fonctionnement de l'organisation. Durant les deux décennies suivantes, approximativement, l'idée est d'entretenir de meilleures relations sociales et humaines au sein de l'entreprise par le biais de formations, et ce pour obtenir une plus grande adhésion des individus aux objectifs de l'organisation. C'est d'ailleurs durant cette période que se développent les formations psychosociales ainsi que les interventions organisationnelles d'ordre psychosociologique. Finalement, à partir du milieu des années 1970, émergent de nouveaux besoins en formation liés à l'apparition du modèle japonais de production et à la production en ligne: amélioration de la communication; introduction du travail en équipe qui nécessite de nouvelles compétences; accent mis sur l'innovation pour augmenter la productivité; accroissement de la qualité par une culture de la motivation et de la responsabilisation. Il est évident que chaque nouveau stade ne remplace pas le précédent, mais s'y ajoute.

Ainsi on assiste à la pénétration progressive, dans le champ de l'éducation permanente, d'une culture managériale qui fait de la formation continue un outil de gestion des ressources humaines. Dans cette perspective, la formation poursuit plusieurs objectifs, mais qui tous vont dans le sens de l'accroissement de l'efficacité des agents productifs: amélioration de la qualité du travail, meilleure circulation de l'information entre les agents et l'environnement, amélioration de l'organisation et de la coordination des tâches et, ce qui nous concerne davantage, *«(...) amélioration de la technicité des agents qui constitue la condition d'intégration du progrès technique»* (Martory et Crozet 2002: 89). La formation, du point de vue des ressources humaines, doit permettre une augmentation du rendement, de la productivité et de l'adaptabilité des individus aux changements qui interviennent, que ceux-ci soient d'ordre technique, organisationnel, environnemental, etc. *«Ce qui importe aujourd'hui et dans l'avenir, c'est d'avoir une main-d'œuvre compétente, flexible et adaptable dès l'entrée dans la vie active. Avant tout, il faut miser sur la qualité de la formation générale de base ouvrant des possibilités de formation continue tout au long de la vie, qui permettra de s'adapter aux besoins spécifiques des organisations au fur et à mesure qu'ils se manifesteront»* (Sekiou, Blondin et al. 2001: 336). Vecteur de motivation des employés, la formation, si elle est bien gérée, peut du reste devenir un outil stratégique d'évolution de l'entreprise

²² En revanche, accèdent également à la formation les personnes exclues du marché de l'emploi et inscrites dans un processus de réinsertion.

(Pujol 2003). Dans cette perspective se pose la question du *knowledge management*, c'est-à-dire de la gestion, au niveau de l'entreprise, des connaissances portées par les individus, mais qui mises en commun représentent le «fond de commerce» de l'entreprise.

Finalement, il faut aussi préciser que si certaines entreprises investissent dans la formation de leurs employés, particulièrement leurs cadres, d'autres préfèrent jouer davantage sur le marché de l'emploi et renouveler leur personnel au gré de l'évolution des besoins. La crainte de voir partir leurs travailleurs qualifiés une fois la formation accomplie préside souvent à ce choix, de même que le coût, en argent et en temps, que représentent pour une entreprise certaines formations de haut niveau.

5.3 Formation et intégration/exclusion

◆ *La formation, entre intégration et exclusion*

Le système scolaire, ainsi que le champ de l'éducation permanente qui vient, en quelque sorte, le prolonger, sont des lieux de socialisation secondaire importants. Ils transmettent valeurs, normes, pratiques sociales, parmi lesquelles celles liées à la «société de l'information» ne sont pas en reste²³. De fait, l'éducation contemporaine, qu'elle s'adresse aux enfants, aux adolescents ou aux adultes, est très tournée vers l'adaptation des individus aux normes existantes, ce qui en fait un véritable instrument de normalisation (Suchodolski 1993). Dans cette perspective, la formation est un formidable outil d'intégration dans la mesure où elle allie transmission des valeurs et des normes et acquisition de connaissances et de compétences à même de faciliter la participation active des individus à la vie professionnelle, socio-économique, culturelle, politique.

Mais cette vision globalement positive de la formation doit être tempérée par un constat plus mitigé et que nous avons déjà évoqué précédemment: profitent majoritairement de la formation continue celles et ceux qui sont d'ores et déjà les mieux formés. En conséquence, la formation continue est potentiellement un facteur supplémentaire d'exclusion étroitement corrélé aux dimensions professionnelle et socio-économique. En outre, cette conception essentiellement instrumentale de la formation, qui vise à faire entrer les individus «dans le moule», néglige très souvent la dimension épanouissement personnel et développement de la créativité qui permet aux individus d'évoluer, de changer, et d'avoir à leur tour une action sur leur environnement.

◆ *Formation et insertion professionnelle et sociale*

La formation se trouve également, depuis le milieu des années 1980 et l'émergence, puis la généralisation, de la notion d'exclusion (Paugam 1996), étroitement associée aux politiques d'insertion socioprofessionnelle des chômeurs de longue durée et autres exclus du marché de l'emploi. De fait, selon l'OCDE (1999), il existe un lien clair entre la prise d'importance de la notion d'exclusion et l'apparition des sociétés dites du savoir. Avec le passage d'une société industrielle fordiste à une société post-industrielle centrée sur le savoir et la circulation de l'information, les emplois actuels demanderaient un niveau de compétences plus élevé (ou d'autres compétences), car ils changent eux-mêmes rapidement. Cette situation serait en grande partie à attribuer à l'influence des TIC et à

²³ Cf. à cet égard le chapitre 3.

la globalisation. C'est dire l'importance de la formation dans un tel contexte. Cette formation concerne tous les domaines de compétence, de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui constitue un préalable incontournable à toute formation professionnelle, à la maîtrise des nouvelles technologies, en passant par l'acquisition des attitudes et comportements propres à la vie en entreprise.

A ce stade, il est important de dire quelques mots à propos de l'analphabétisme et surtout de l'illettrisme, deux phénomènes qui posent un véritable problème en ce qui concerne l'accès aux TIC. L'analphabétisme caractérise les individus qui n'ont appris ni à lire, ni à écrire, ni à calculer. Ce phénomène a pratiquement été enrayé, depuis les années 1970, dans les pays occidentaux... pour être remplacé par l'illettrisme. Ce dernier peut être défini comme *«le fait de ne savoir que partiellement lire et écrire (et calculer) malgré une scolarisation élémentaire (au minimum). Un illettré parviendra à lire des passages d'un journal, mais aura de la peine à saisir le sens général d'un article»* (Vuillème 2002). A ces deux notions s'ajoute celle de «littératie», qui désigne l'aptitude à comprendre une information simple, écrite, dans le cadre de la vie courante.

L'illettrisme touche, selon une étude réalisée par l'OCDE (1995), entre 10 et 20 % de la population des pays développés, en fonction des critères appliqués. Le milieu socioculturel joue un rôle déterminant, mais l'illettrisme sévit également, dans une proportion moindre, dans les catégories moyennes et supérieures. Au-delà de la capacité à lire et écrire, *«l'illettrisme désigne surtout une perte de la capacité à apprendre, mémoriser, trier, classer, à mettre en relation»* (Vuillème 2002), et apparaît le plus souvent en raison d'un manque de pratique. Ce phénomène constitue donc un réel handicap à l'accès aux TIC qui nécessitent, précisément, les compétences qui viennent d'être mentionnées. Or, selon l'OCDE toujours, la maîtrise des TIC représente un élément de lutte contre l'exclusion sociale de plus en plus important. *«La compétence et l'assurance acquises dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) donnent un bon exemple qui englobe toute la gamme des objectifs [poursuivis par la formation]: professionnels, sociaux ou personnels. La maîtrise des TIC est de plus en plus indispensable à l'intégration dans tous les aspects de la vie contemporaine. L'acquisition de ces compétences mérite d'occuper une place de premier plan dans la lutte contre l'exclusion sociale»* (OCDE 1999: 26-27). Cette position est certes discutable, tant il est vrai que le lien entre intégration à la «société de l'information» et intégration sociale plus généralement est incertain; mais elle est représentative de l'importance et des vertus accordées aux TIC par les promoteurs de la «société de l'information».

◆ *Quelles relations entre la «société de l'information» et la formation?*

Dans l'optique de ces mêmes promoteurs, la formation continue occupe d'ailleurs une place de choix et est hautement valorisée. Elle constitue une idée-force du paradigme de la «société de l'information» et s'inscrit pleinement dans le discours sur la «société du savoir», où les flux d'informations toujours croissants font de notre monde un environnement en perpétuel mouvement. Dans ce contexte, la formation continue joue ce rôle d'outil d'adaptation à une réalité sociale, économique, professionnelle, technique, etc., changeante. Elle est, pour une bonne part, instrumentalisée et mise au service de l'économie, comme le suggèrent les auteurs consultés (Suchodolski 1993; Dubar 1996; Le Goff 1996; Sekiou, Blondin *et al.* 2001). De plus, l'évolution continue des technologies demande à ceux qui jouissent déjà d'une maîtrise des TIC un constant effort

d'adaptation et de mise à jour. Mais il ne faut pas oublier que les individus ne sont pas uniquement déterminés, dans leurs pratiques, par l'évolution des technologies: ils sont également acteurs, dans la mesure où ils s'approprient les technologies d'une certaine manière, selon leurs besoins et leurs compétences. D'où l'importance de la notion de «bricolage» évoquée au chapitre précédent. En effet, chacun «bricole» pour se maintenir plus ou moins à niveau, chacun ayant par ailleurs des exigences diverses sur le niveau de compétence jugé nécessaire ou suffisant. Ce bricolage est satisfaisant jusqu'au moment où les individus identifient qu'ils sont en rupture, c'est-à-dire qu'ils perdent pied et qu'ils n'ont plus une maîtrise suffisante des technologies.

L'intégration à la «société de l'information» s'inscrit donc dans une problématique inhérente à l'environnement normatif que celle-ci constitue: il n'existe pas de distinction stable entre celles et ceux qui ont les moyens, objectifs et subjectifs, d'accéder au «monde numérique» et d'en exploiter les ressources, et celles et ceux qui n'en disposent pas. L'évolution des technologies est continue, et les compétences sociotechniques nécessaires à leur maîtrise sont de même en mutation permanente. C'est la raison pour laquelle la formation continue, qui est caractérisée par une dimension résolument dynamique, occupe une place essentielle au sein de la «société de l'information». L'on peut donc naturellement s'interroger sur le rôle et l'importance des formateurs et institutions de formation dans la (re)production et la diffusion de l'appareil normatif associé à la «société de l'information»: dans quelle mesure participent-ils – au même titre que d'autres personnes et organisations intermédiaires telles qu'opérateurs téléphoniques, concepteurs de logiciels, etc. – à la création des standards techniques et conceptuels conditionnant la participation à la «société de l'information»?

On peut également se demander dans quelle mesure les formations pour adultes, qui ne s'inscrivent d'ailleurs pas toujours dans le long terme, mais peuvent avoir un caractère très ponctuel, fournissent les instruments (sociotechniques, conceptuels) nécessaires à l'inscription des individus et des groupes sociaux dans la logique de l'apprentissage permanent qui caractérise la «société de l'information» et en souligne la dimension dynamique.

La formation, continue en particulier, occupe donc une place importante, mais ambiguë, au sein de la «société de l'information et du savoir». Outil d'adaptation à une réalité socioprofessionnelle changeante et instrument de normalisation, elle est en outre susceptible d'accroître les inégalités en termes d'accès aux TIC, s'ajoutant à des facteurs plus classiques tels que les niveaux socioculturel, économique et professionnel.

6. Focalisation de la problématique de recherche et hypothèses

Ce chapitre consiste en une tentative de focalisation systématique de notre problématique et de mise au net de cinq hypothèses de travail. Pour ce faire, le texte revient sur certains points cruciaux dégagés dans les chapitres précédents en dissociant cependant deux dimensions, ou mieux deux moments de la réflexion. Un premier moment s'instaure à un niveau macro pour en quelque sorte faire descendre la «société de l'information» dans une arène précise, celle de la formation continue pour adultes. Le second moment se concentre lui à un niveau plus micro sur les dynamiques et processus de formation et d'appropriation dans l'arène isolée plus haut. Les trois hypothèses du premier moment de recherche alliées aux deux hypothèses dégagées dans le second moment de cette recherche guideront désormais la suite des travaux.

- ◆ *Entre objectivation de la marginalisation et subjectivation des sentiments d'intégration et d'exclusion numérique: une amorçe par la formation continue pour adultes*

Certes, et avec parfois un degré élevé de généralité, les chapitres 2 et 3 de ce rapport intermédiaire visaient à objectiver l'idée de «société de l'information» à la fois au travers des discours portés sur celle-ci, mais aussi en recourant à une série d'indications chiffrées. En d'autres termes, nous avons cherché par là à broser à grands traits un ensemble de faits et de mots rassemblés sous le vocable «société de l'information». Mais plus qu'une description confortant l'apriorisme de beaucoup sur l'existence *hic et nunc* de la «société de l'information», ces deux chapitres avaient comme but d'ériger un premier périmètre autour de la notion de «société de l'information», autant au niveau quantitatif que qualitatif.

Ainsi, dans le deuxième chapitre de ce rapport intermédiaire, option a été prise de structurer le cadre de nos recherches autour de quelques données statistiques et ce, afin de se doter d'une première ébauche du profil de la population de la «société de l'information». L'esquisse conforte, dans une certaine mesure, des constats déjà écrits par d'autres, les individus composant cette population étant souvent de jeunes citadins de sexe masculin, aux niveaux de formation et de revenu élevés. En creux, les groupes marginalisés – ou sujets à marginalisation croissante – apparaissent: femmes, personnes âgées, individus résidant hors des cités urbaines, individus à bas niveau de formation et/ou à bas revenu. Une précaution s'impose néanmoins. Ces constats donnent des indications utiles, mais qui restent de l'ordre des *propensions* – suivant le sexe, l'âge, la localisation géographique, le revenu ou le niveau de formation – à user des technologies de l'information et de la communication. Reste à aller plus loin que ce constat unanimement rabâché.

En effet, ces données ne disent pas de quoi est réellement fait l'accès aux technologies de l'information et de la communication, bref, le mode d'accès sans parler de l'usage. Ces données restent aussi laconiques quand il s'agit d'articuler ces propensions à être, ou non, intégrés dans la «société de l'information», ou d'expliquer comment l'inégalité face aux technologies de l'information et de la communication qui en résulte s'ajoute, ou non, à d'autres formes d'inégalités notamment socio-économiques. Ces indications chiffrées autorisent donc à avoir quelques intuitions sur les populations potentiellement exclues de

la «société de l'information», mais l'image que ces mêmes indications produisent n'en reste pas moins statique et ne dit rien sur l'aspect dynamique de l'exclusion numérique. Les processus d'apprentissage – à la fois sources d'intégration et d'exclusion – apparaissent difficilement dans les agrégats statistiques présentés et, pourtant, il s'agit du cœur des mécanismes d'appropriation des compétences qui permettront, par la suite, de recourir aux technologies de l'information et de la communication. Surtout: c'est dans ces processus que réside un mécanisme qui pousse les individus à vivre ces phases d'appropriation comme une mise en conformité – jamais complètement acquise et toujours détournée – à la norme «société de l'information».

Ce dernier point anticipe certaines des conclusions du quatrième chapitre de ce rapport intermédiaire. Retenons cependant, avant d'aller plus loin, que le confort des données chiffrées ne permet en rien d'approcher le rapport à la norme contenue dans les processus d'appropriation des technologies de l'information et de la communication. On mesure ici combien il serait inopportun de considérer la population des «intégrés» comme celle étant parvenue à intégrer la norme au mieux, ce qui reviendrait à nier toute optique du changement social, notamment au sein même de cette population des «intégrés». Ce serait aussi recourir à une forme de déterminisme dur où de simples caractéristiques sociologiques expliqueraient les comportements de la masse en reléguant les comportements inexpliqués dans la catégorie «déviance».

Reste maintenant à évoquer la question des registres discursifs de la «société de l'information», des registres au contenu *forcément* normatif et ô combien révélateur de la volonté de certains d'imposer un encadrement aux pratiques et aux usages des technologies de l'information et de la communication. A un niveau plus général néanmoins, un autre constat parmi ceux esquissés dans le troisième chapitre mérite notre attention: que ce soit dans l'affrontement entre ces deux extrêmes que sont la littérature convaincue et la littérature critique sur la «société de l'information», ou dans la multiplicité des positions adoptées entre ces deux extrêmes, tous ces discours produisent résolument un espace de croyances qui fait vivre, dans les esprits du moins, la «société de l'information».

Force est de constater que le présent rapport n'échappe pas à cette logique de production d'un langage commun, d'un référentiel symbolique duquel émerge une croyance généralisée sur l'existence d'une «société de l'information». Or qui dit croyance, dit émergence d'une norme, ou plus précisément d'un ensemble de normes. Ainsi, et si l'on revient aux pages du troisième chapitre, émerge *une* norme – commune aux auteurs cités –, l'idée selon laquelle l'apprentissage et l'éducation aux technologies de l'information et de la communication ne *devraient* pas se terminer une fois la scolarité obligatoire achevée. La formation à vie à ces technologies devient donc une caractéristique normative fondamentale de la «société de l'information» et ce, en rupture avec le mode de production de la société industrielle.

La question de savoir si cette caractéristique normative correspond à une réalité bien présente n'est pas le propos. Ce qui compte ici c'est de souligner que l'existence discursive de cette norme – l'appel à une «formation continue à vie», à «apprendre à apprendre», etc. – modèle les esprits de ceux et celles à qui reçoivent ces discours sur la «société de l'information». Ce qu'ils ou elles en font est une autre chose. C'est d'ailleurs bien là la faiblesse majeure des analyses strictement discursives: l'absence de médiation avec la pratique, avec l'usage. On retrouve ainsi un des griefs faits au repérage

statistique effectué dans le deuxième chapitre: l'impossibilité de toucher la réalité des pratiques et des usages des technologies de l'information et de la communication par le biais des agrégats. Et c'est aussi là ce qui permet de rabattre notre problématique sur un terreau riche d'enseignements, celui d'une sociologie des techniques et des usages.

Cette dernière remarque ouvre la voie vers de plus amples digressions et une focalisation de notre problématique. Avant de s'y aventurer, il convient d'explicitier trois conséquences de ce qui vient d'être écrit plus haut et cela, sous la forme d'hypothèses de travail. En effet, trois propositions – toutes provisoires et sujettes au changement au fil de notre recherche de terrain – peuvent être retenues ici afin de guider nos questionnements ultérieurs.

Premièrement, les enseignements tirés notamment dans le deuxième chapitre nous conduisent à poser comme hypothèse que **la fracture numérique se manifeste de manière prépondérante au détriment d'individus et de groupes sociaux déjà marginalisés et ce, en fonction de critères objectifs** (H1). Ces critères évoqués auparavant (sexe, âge, localisation géographique, revenu, niveau de formation) n'en restent pas moins vides de sens s'ils ne sont pas confrontés à une analyse plus fine. Comment ces critères interagissent-ils entre eux, ou mieux quelle est la nature des relations de causalité ou de corrélation entre ces facteurs? L'inégalité numérique – c'est-à-dire à l'accès aux technologies de l'information et de la communication – constitue-t-elle une réalité spécifique ou, au contraire, n'est-elle finalement que l'expression renouvelée d'inégalités socio-économiques connues? A ces questions, l'hypothèse H1 donne ainsi une première réponse en postulant *un renforcement des inégalités déjà constatées sous l'impact des technologies de l'information et de la communication*; reste cependant à investiguer et à mesurer la nature et l'intensité de l'accroissement de l'inégalité – et donc de l'exclusion – en lien avec ces mêmes technologies.

Cette première hypothèse reste empreinte d'un certain déterminisme et une approche largement mécaniste guide les développements du paragraphe précédent. Il convient de réintégrer des éléments de médiation: de tels éléments font sens à l'aune des enseignements tirés dans les lignes précédentes, notamment si l'on tient compte de deux remarques sur la fausse bonne solution que représente la distinction entre «intégrés» et «exclus». D'une part, on ne peut pas négliger le fait que la distinction entre «intégrés» et «exclus» numériques est pour partie un leurre. Statique, cette distinction obscurcit le fait qu'à l'intérieur des «intégrés» résident des populations en voie de marginalisation. En d'autres mots, une proportion des «intégrés» d'aujourd'hui auraient bien des chances de gonfler les rangs des «exclus» de demain alors que une part des exclus d'aujourd'hui comptaient parmi les «intégrés» d'hier. D'autre part, cette distinction oublie le fait que ce qui définit le fait d'être «inclus», ou non, relève largement de la représentation de ce qu'est l'intégration ou l'exclusion chez les acteurs eux-mêmes. Ainsi, la course à l'intégration ne signifie pas *ipso facto* rejoindre le clan de celles et ceux qui se sentent «intégrés», mais bien souvent rester au sein de cette population des «intégrés». De sorte que, une part non négligeable de ceux ou celles qui forment les bataillons des utilisateurs «chevronnés» sont aussi ceux ou celles à avoir une incitation à investir pour «rester dans la course».

Ces quelques remarques précédentes nous amènent donc à nous intéresser logiquement non pas aux seuls critères objectifs de l'intégration/exclusion, mais aussi aux critères subjectifs et ressentis comme tels par les acteurs. Avant de se décréter statistiquement la

«fracture numérique» se vit, et les sentiments d'intégration et d'exclusion font partie prenante d'un ensemble de processus incitatifs conduisant les acteurs à se consacrer, ou non, à l'appropriation des technologies de l'information et de la communication. Une seconde hypothèse se fait donc jour: **les sentiments d'exclusion liés à la fracture numérique sont essentiellement indépendants du niveau de maîtrise des moyens informatiques** (H2). Une hypothèse qui nous autorisera ainsi à investiguer autant dans les populations statistiquement «intégrées» que «exclues» tout en recentrant notre problématique sur la question de l'appropriation et les processus d'apprentissage aux technologies de l'information et de la communication.

En redessinant peu à peu notre problématique sur le terreau des usages et des pratiques d'appropriation et d'apprentissage des techniques, un champ d'investigations apparaît désormais incontournable: la formation continue pour adultes comme lieu de production et d'expression d'une des caractéristiques normatives de la «société de l'information» qu'est la «nécessité impérieuse d'apprendre à apprendre durant toute son existence». Mais plus qu'un lieu de reproduction de la sémantique normative de la «société de l'information», la formation continue pour adultes renseigne également sur les dimensions statique et dynamique de la fracture numérique. Et c'est peut-être dans l'entremêlement de ces deux dimensions que réside en partie la clé des phénomènes d'intégration et d'exclusion aux technologies de l'information et de la communication. Car en effet, la formation continue pour adultes présente la caractéristique d'être une *formation de circonstance*²⁴. Or cette caractéristique conduit innocemment à segmenter la formation entre d'un côté, la transmission de connaissances, de compétences et de savoir-faire correspondant à un type d'instruments et à un moment donné; et de l'autre, la transmission de dispositions pédagogiques autorisant à approfondir ses compétences fraîchement acquises, voire à entamer ultérieurement d'autres apprentissages.

Force est de constater cependant que dans le réseau de contraintes objectivables d'une formation continue de circonstance, la transmission de compétences est systématiquement privilégiée au détriment de la transmission de dispositions à apprendre. Bref: l'absorption de savoir-faire étrangle le savoir-apprendre. La formation continue illustre donc un processus d'obsolescence programmée des compétences acquises antérieurement et surtout engendre des sentiments d'exclusion de la part d'une population considérée pourtant comme «intégrée». Ce développement conduit logiquement à poser une troisième hypothèse forte: **la formation pour adultes en matière de TIC prend en compte la dimension statique la fracture numérique davantage que sa dimension dynamique, et contribue ainsi à susciter des sentiments d'exclusion autant que des mécanismes d'intégration** (H3).

- ◆ *Articulations entre intégration/exclusion «numériques» et intégration/exclusion sociales: zoom sur les interactions microsociologiques liées aux processus de*

²⁴ Certes un peu ironique, l'usage du qualificatif «de circonstances» peut paraître paradoxal, surtout dans le cadre de la formation dite continue. Ce paradoxe illustre l'idée selon laquelle la formation continue aux TIC opère un arbitrage au profit des compétences acquises pour un outil technique donné à un moment donné, et non des dispositions pédagogiques aptes à prolonger l'apprentissage vers d'autres outils techniques. C'est précisément l'aspect ponctuel, donc de circonstance, de la formation continue et les contraintes qui en découlent – en termes de temps, de financement, de ressources en personnel, etc. – qui arbitrent en faveur d'un apprentissage des savoir-faire, et non des savoir-apprendre.

formation continue

Le quatrième chapitre de ce rapport esquisse les mécanismes et les facteurs contextuels qui infléchissent le rapport entre une technologie (de l'information et de la communication notamment) et son usager, entre un objet technique et son utilisateur. Les caractéristiques de ces relations d'usage y apparaissent déterminantes pour saisir non seulement la nature, les conditions d'existence et de pérennité ou encore les modalités évolutives du couple usager-machine, mais aussi la contribution de ces relations sous l'angle des liens sociaux au coeur desquels l'utilisateur est positionné.

Atelés à l'identification du potentiel intégrateur ou excluant, socialement parlant, de la genèse et du développement d'un espace de confrontation entre l'utilisateur et la machine – ses fonctionnalités, les prérequis que son utilisation exige et ses potentialités – nous devons certes être attentifs aux contraintes que recèlent les techniques, d'une part: prescriptions d'utilisation, logique programmatique, etc.; et d'autre part aux contraintes relevant de chaque usager: compétences initiales, motivations à l'usage, dispositions à l'apprentissage, a priori à l'égard de telle ou telle technologie.

Cependant, l'interaction entre la technique et l'utilisateur ne peut pas être examinée *in vitro*. Il est clair en effet que cette interaction, si fréquente et intense qu'elle puisse être, ne constitue pour l'utilisateur que l'une des pièces du puzzle de ses activités et de son vécu quotidien, et *a fortiori* un élément forcément relatif de son insertion dans des réseaux socio-relationnels plus ou moins abondants, plus ou moins variés, plus ou moins prégnants.

Ces autres activités, et les liens sociaux qu'elles façonnent, influencent grandement les contraintes qui enserrant l'utilisateur et les potentialités que ce dernier est susceptible de mobiliser dans le cadre de son appropriation d'une technologie: compétences génériques, propension à s'investir dans l'acquisition de nouveaux savoirs, goût pour le «bricolage» cognitif, ou encore représentations de la «société de l'information» et des enjeux de l'intégration à celle-ci vont naturellement participer au cadrage des conditions et conséquences de l'interaction entre l'utilisateur et la technique.

Cette articulation que nous postulons entre les modalités de la domestication de l'outil par l'utilisateur (et de l'utilisateur par l'outil!) d'une part, les conditions de l'intensification, de l'expansion ou du délitement des liens sociaux dans lesquels l'utilisateur est inséré d'autre part, nous conduit à la formulation d'une quatrième hypothèse: **les liens qu'un bénéficiaire de formation aux TIC fait entre cette formation et d'autres éléments qu'il perçoit comme contribuant à son intégration sociale ont au moins autant d'importance, pour l'intégration sociale de ce bénéficiaire, que la qualité intrinsèque (contenu, pédagogie) de cette formation** (H4).

En réalité, cette H4 se réfère à deux catégories de facteurs contextuels qui nous paraissent déterminants. Il y a d'abord les interactions qu'a le bénéficiaire de formation avec son environnement personnel: famille, amis, relations professionnelles, collègues associatifs, etc. Mais il y a aussi, voire surtout, les multiples programmes publics ou privés (politiques publiques, actions associatives, etc.) qui, à un titre ou à un autre et à des degrés divers, touchent le bénéficiaire de formation. Ces programmes, ainsi que les acteurs individuels ou collectifs qui les mettent en oeuvre, jouent sans doute un rôle de premier plan, en termes d'effets d'intégration/exclusion sociales, en se combinant – de manière synergique ou antagonique – avec le processus de formation. Autrement dit, les acteurs intermédiaires de la formation – qui font le relais concret entre programmes de

formation et leurs bénéficiaires – sont englobés dans un ensemble beaucoup plus large d'acteurs et organisations intermédiaires, dont l'action dans de multiples champs infléchit les effets que la formation déploie chez ses bénéficiaires; avec, parmi ces autres acteurs et organisations, un rôle vraisemblablement majeur dévolu à ceux qui relèvent du monde du travail, tant celui-ci est un pourvoyeur de statut social de premier plan.

Cette première loupe microsociologique que nous venons de décrire, considérant l'individu *in vivo* plutôt qu'*in vitro*, c'est-à-dire tel qu'inséré dans de multiples réseaux et champs d'activité, est alors complétée par une seconde loupe, dont la focale est réglée sur le champ plus réduit du processus de formation. On plonge donc ici au coeur des interactions qui se développent dans le cadre même de la formation, entre formateurs et bénéficiaires, ou entre divers bénéficiaires d'une même formation, ou encore entre supports matériels (machines, manuels) et bénéficiaires.

Dans le présent rapport, nous avons abordé la problématique de la «société de l'information» au travers d'un ensemble d'éléments, parmi lesquels la formation continue occupe une place majeure, notamment en tant que moyen d'adaptation permanente à la puissante dynamique sociotechnique qui caractérise les technologies de l'information et de la communication. Notre questionnement quant aux effets d'intégration/exclusion sociales liés à l'intégration/exclusion dans la sphère plus spécifique de la «société numérique» est notamment fondé sur le postulat que les caractéristiques de cette société et les exigences qu'elle véhicule constituent autant de normes sociales très prégnantes – toute norme sociale définissant *de facto* un seuil en deçà duquel elle suscite des facteurs et sentiments d'exclusion, et inversement au-delà duquel elle sert d'assise à un potentiel d'intégration.

Nous l'avons souligné à plusieurs reprises: si la «société de l'information» est une notion à forte composante normative, elle n'est en aucun cas une norme unique, univoque, stable, universelle et bien définie. Il s'agit bien plus d'un ensemble d'éléments normatifs, dont la nature et l'importance respective varient non seulement selon les points de vue adoptés (approche statistique, dimension discursive, etc.), mais aussi selon les contextes (socioculturels, territoriaux, etc.) et les individus (caractéristiques telles que sexe, âge, niveau de formation et autres critères sociodémographiques; mais aussi profils personnels en termes de disposition à l'apprentissage, etc.). A titre d'exemple, la dimension discursive de la «société de l'information» est certes constituée d'éléments rhétoriques largement répandus au niveau macro-social (rhétorique globalisée et globalisante), mais elle se décline aussi de diverses manières, en diverses interprétations constitutives de micro-rhétoriques, lesquelles peuvent alors prendre une importance de premier plan dans le cadre des interactions sociotechniques qui se développent durant les périodes de formation aux TIC.

Dès lors si, comme l'affirme notre quatrième hypothèse, divers facteurs contextuels concourent à multiplier, ou au contraire à affaiblir, les effets d'intégration sociale attribués au fait de suivre une formation continue dans le domaine des TIC, l'importance relative accordée – tant par les formateurs que par les bénéficiaires de formation – à tel ou tel élément constitutif de la «norme société de l'information», et la nature de chacun de ces éléments, vont certainement aussi contribuer à déterminer les possibilités (et la volonté) qu'ont les bénéficiaires de se conformer à ces éléments normatifs, et les conditions auxquelles ils y parviendront. Notre ambition est alors de saisir la «substance» de ces divers éléments normatifs, selon les perceptions des formateurs ainsi que des bénéficiaires

de formation; et d'examiner dans quelle mesure et de quelle manière les éléments normatifs véhiculés par les formateurs s'articulent, s'emboîtent, voire se superposent avec ceux portés par les bénéficiaires de formation.

C'est pourquoi nous formulons ainsi notre cinquième hypothèse: **les modalités selon lesquelles la norme générale et abstraite se décline et se négocie dans chaque cas concret, chaque interaction impliquant le bénéficiaire de formation, sont déterminantes en termes d'effet excluant ou intégrant de cette norme** (H5).

◆ Suite des travaux

Ce premier rapport intermédiaire constitue un état des lieux initial de la problématique de la fracture numérique telle que nous l'appréhendons en relation avec les enjeux d'intégration et d'exclusion sociales qu'elle recèle. Basé tant sur des analyses bibliographiques que sur des réflexions collectives menées au sein de l'équipe de projet, cet état des lieux nous a conduits à préciser et à formaliser – sous forme des cinq hypothèses²⁵ présentées au chapitre précédent – les questions sur lesquelles la recherche ambitionne d'apporter sinon des réponses tranchées, du moins des éclairages pertinents. Il circonscrit donc, à grands traits, les fondements sur lesquels nous allons désormais développer les investigations empiriques visant à soumettre nos hypothèses de recherche à l'épreuve du terrain.

La publication de ce rapport marque ainsi la fin des travaux préparatoires de la recherche que nous développons dans le cadre du PNR 51. Elle ouvre l'horizon sur les phases suivantes de cette recherche, et en premier lieu sur la réalisation de quelques «entretiens de cadrage» avec des acteurs fortement concernés, à divers titres, par la problématique de la fracture numérique et de l'intégration sociale – entretiens dont l'objectif est de consolider et/ou d'adapter notre manière d'appréhender cette problématique. Simultanément sera entreprise la réalisation d'une série d'études de cas, dans des lieux de formation aux TIC pour adultes, par le biais d'entretiens auprès de formateurs et de bénéficiaires de formation.

Au moment d'imprimer le présent rapport, les premiers «entretiens de cadrage» sont en voie d'être réalisés, mais le choix des lieux dans lesquels seront conduites les études de cas n'a pas encore été entériné définitivement – nous devons encore recevoir l'aval des institutions contactées. Ces lieux de formation ont été présélectionnés parmi un ensemble d'institutions – identifiées avec l'appui du Groupe d'accompagnement du projet – en fonction des critères suivants:

- critère géoculturel: Suisse alémanique et Suisse romande;²⁶
- critère territorial: zones urbaines et zones «périphériques»;²⁷

²⁵ Le nombre et la formulation de ces hypothèses resteront provisoires jusqu'au terme des travaux: des adaptations successives pourraient en effet s'avérer nécessaires, afin d'y intégrer le développement de nos réflexions et les enseignements issus des travaux de terrain.

²⁶ Le Tessin n'a pas été retenu, en raison des compétences linguistiques nécessaires ainsi que des coûts d'accès à ce canton.

²⁷ Le caractère central ou périphérique d'un lieu est forcément relatif. Mais au delà du lieu où sont dispensés les cours, c'est aussi le lieu de résidence et de travail des personnes en formation qui sera pris en considération. A noter encore que le caractère périphérique d'un lieu peut aussi se

- type d'institution: privée, publique, associative;²⁸
- type de formation: pour débutants et pour utilisateurs chevronnés.²⁹

Dans ces lieux de formation, il est prévu de mener des entretiens (de type semi-directif) avec des formateurs, ainsi que d'étudier la documentation de l'institution et les supports de cours; ensuite de quoi la plupart des entretiens seront réalisés auprès de personnes en formation. Ces dernières seront sélectionnées en tenant compte plus particulièrement des critères suivants:

- lieu de résidence et d'emploi (affinement du critère territorial mentionné ci-dessus);
- degré de compétence TIC (débutant, chevronné);
- âge;
- sexe.

A posteriori et dans la mesure du possible, des critères supplémentaires pourront être mobilisés dans le cadre de l'analyse des résultats des entretiens – critères tels que le niveau de formation scolaire et professionnelle, ou encore la trajectoire professionnelle et l'insertion professionnelle actuelle.

A relever que cette combinaison de critères ne vise pas à obtenir une illusoire représentativité statistique au niveau national helvétique, mais procède d'une volonté de diversifier les contextes d'investigation, pour pouvoir éventuellement en tirer des enseignements comparatifs, mais surtout afin que l'hétérogénéité des terrains d'étude enrichisse les résultats de l'investigation.

Les études de cas seront réalisées tout au long de l'année 2004. Un second rapport intermédiaire, consignant les résultats de ces études de cas, devrait paraître d'ici fin 2004. Les travaux de synthèse et la rédaction du rapport final de la recherche sont prévus pour le premier semestre 2005.

traduire par des accès limités aux TIC (absence de haut débit), ce qui confère une importance accrue à ce critère.

²⁸ Ce critère conduit aussi à combiner des institutions à but lucratif et sans but lucratif.

²⁹ Bien qu'il aurait été envisageable de retenir également des formations dans le cadre desquelles l'acquisition de compétences en TIC est un moyen davantage qu'un objectif (p. ex. formation comptable), nous avons choisi de centrer l'investigation sur des formations visant explicitement et prioritairement l'acquisition de compétences en TIC.

Annexe 1: Bibliographie

ATTEWELL P. 2001. The First and the Second Digital Divides. *Sociology of Education*, n°74, pp. 252-259.

BERTHOUD G., ISCHY F., et al. 2002. *La société de l'information: une nouvelle frontière? Rapport final FNRS n°12-55445.98*. Lausanne: Institut d'Anthropologie et de Sociologie (Université de Lausanne).

BIJKER W.E. et LAW J. (Eds.) 1992. *Shaping technology/building society*. Cambridge: MIT Press.

BIJKER W.E., HUGHES T.P., PINCH T.J. 1987. *The social construction of technological systems: New directions in the sociology and the history of technology*. Cambridge: MIT Press.

BLANCHARD H. 1997. Pour une approche du lien social en terme de régulation. In: PAVAGEAU J., GILBERT Y. et Y. PEDRAZZINI. *Le lien social et l'inachèvement de la modernité. Expériences d'Amérique et d'Europe*. Paris: L'Harmattan et l'ARCI, pp. 55-78.

BLOOR D. 1976. *Knowledge and social imagery*. Londres et Boston: Routledge & K. Paul.

BRETON P. 1995. *L'utopie de la communication*. Paris: La découverte.

BRETON P. 2000. *Le culte de l'Internet: une menace pour le lien social?* Paris: La découverte & Syros.

CAILLE A. 1997. Don, association et solidarité. *Revue internationale de l'économie sociale*, no 265, pp. 49-57.

CASTEL R. 1996. Les marginaux dans l'histoire. In: PAUGAM S. *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris, La Découverte, pp. 32-41.

CASTELLS M. 1998. *La société en réseaux*. Paris: Fayard.

CLEMENT F. 2000. Société de l'Information ou Société «Informationnelle»? L'Europe et les Etats-Unis face aux nouvelles technologies de l'information. In: G. Berthoud, D. Cerqui, F. Clément, F. Ischy et O. Simioni. *La «Société de l'Information»: une idée confuse?* Lausanne: Institut d'Anthropologie et de Sociologie (Université de Lausanne). pp. 77-90.

COING H. 1966. *Rénovation urbaine et changement social – L'îlot no 4 (Paris 13^{ème})*. Paris: Les Editions ouvrières (Collection « L'Evolution de la vie sociale »), Chapitre 2 « Les facteurs de cohésion », pp. 43-57.

COMMISSION EUROPÉENNE. 2001. *E-inclusion: le potentiel de la société de l'information au service de l'insertion sociale en Europe*. Bruxelles.

CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE. 2000. *e-Europe 2002, une société de l'information pour tous, plan d'action*. Bruxelles.

CORREIA M. 1995. Les exclus du co-investissements. *Education permanente*, no 125, 1995-4, pp. 39-56.

CROMBIE G., ARMSTRONG P. I. 1999. Effects of classroom gender composition on adolescents' computer-related attitudes and future intentions. *Journal of Educational Computing Research*, 20(4), pp. 317-327.

DE CERTEAU M. 1990. *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard.

DEMOL J.-N. 1995. L'entrée en formation. *Education permanente*, no 125, 1995-4, pp. 27-37.

DUBAR C. 1996. La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités? *Education permanente*, no 129, 1996-4, pp. 19-28.

DURKHEIM E. 1967 (8^{ème} édition). *De la division du travail social*. Paris: Presses universitaires de France

EUROBAROMETRE 50.1 1999. *Les Européens et la société de l'information*.

http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/special.htm

EUROBAROMETRE 56.0 2001. *Les Européens et les TIC dans le cadre de l'emploi*.

http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/special.htm

EUROSTAT 2001. Indicateurs clés, niveau d'accès à Internet.

<http://europa.eu.int/comm/eurostat/>

EUROSTAT 2001. Statistiques sur la société de l'information.

<http://europa.eu.int/comm/eurostat/>

FARRUGIA F. 1993. *La crise du lien social. Essai de sociologie critique*. Paris: L'Harmattan.

FLECK, J. 1988. *Innofusion or diffusion? The nature of technological developments in robotics*. Edinburgh PICT working paper. Edinburgh: Edinburgh University

FOND-HARMANT L. 1995. Approche biographique et retour aux études. *Education permanente*, no 125, 1995-4, pp. 7-26

GODBOUT J. 1992. *L'esprit du don*. Montréal: Boréal.

G OFF LE J.-P. 1996. L'érosion des idéaux de l'éducation permanente. *Education permanente*, no 129, 1996-4, pp. 29-33.

GOGUELIN P. 1995. *La formation continue en société post-industrielle*. Paris: PUF (Que sais-je?).

GRANOVETTER M. 1973. The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, no 78, pp. 1360-1380.

GRANOVETTER M. 1982. The Strength of Weak Ties. A Networktheory Revisited. In: MARSDEN and LIN (eds). *Social Structure and Network Analysis*. London: Sage Publications, pp. 105-129.

GRINT K., GILL R., Eds. 1995. *The Gender Technology Relation: Contemporary theory and research* Londres: Taylor and Francis.

- GRUNWALD ASSOCIATES 2002. *Connected to the future*. <http://www.grunwald.com/>
- GUICHARD E. 2003. La fracture numérique existe-t-elle? Actes du colloque *Sustainable Ties in the Information Society*. Pays-Bas: Tilburg.
- HABERMAS J. 1973. *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Paris: Payot.
- HABERMAS J. 1990. *La science et la technique comme «idéologie»*. Paris: Gallimard.
- HARCOURT W., Ed. 1999. *Women @ Internet: Creating new cultures in cyberspaces*. Londres: Zed Books.
- HENNING C. and M. LIEBERG. 1996. Strong Ties or Weak Ties ? Neighbourhood Networks in a New Perspective. *Scandinavian Housing & Planning Research*, no 13, pp. 3-26.
- INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques 2001. Utilisation d'Internet et des ordinateurs en France. http://www.insee.fr/fr/home/home_page.asp
- KEARNS A. and R. FORREST. 2000. Social Cohesion and Multilevel Urban Governance. *Urban Studies* vol 37, no 5-6, pp. 995-1017.
- KING J.-L., GRINTER R.-E., et al. 1996. Grandeur et décadence d'Arpanet: la saga de Netville, cité champignon du cyberspace. *Réseaux*, no. 1996.
- LASFARGUE Y. 1988. *Technojolies, Technofolies: Comment réussir les changements technologiques*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- LASFARGUES Y. 2000. *Techno-mordus, techno exclus*. Paris: Edition de l'organisation.
- LATOUR B. 1996. *La clef de Berlin, et autres leçons d'un amateur de sciences*. Paris: La Découverte.
- LATOUR, B. 1987. *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- LATOUR, B., WOOLGAR, S. 1979 *Laboratory life: The social construction of scientific facts*. Beverly Hills: Sage Publications.
- LAVILLE J.-L., EVERS A., POUJOL G. et Y. VAILLANCOURT. 1997. Association et société. In: LAVILLE J.-L. et R. SAINSAULIEU (dir.). *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social*. Paris: Desclée de Brouwer, pp. 321-376.
- LE GOAZIOU V. 1992. Usage et usagers: un travail de convergence. in: *Ces réseaux que la raison ignore*. Logiques Sociales. Paris: L'Harmattan.
- LEANDRO M. E. 1997. Le lien social dans la pensée sociologique classique. In: PAVAGEAU J., GILBERT Y. et Y. PEDRAZZINI. *Le lien social et l'inachèvement de la modernité. Expériences d'Amérique et d'Europe*. Paris: L'Harmattan et l'ARCI, pp. 41-54.
- LENHART A. 2000. *Who's not on line: 57% of those without Internet access say they do not plan to logon*. Pew Internet & American life Project. www.pewinternet.org.

LENOIR R. 1974. *Les exclus: un Français sur dix*. Paris: Seuil.

LOOKER E. D., THIESSEN V. 2003. *La fracture numérique dans les écoles canadiennes: facteurs qui ont des répercussions sur l'accès aux technologies de l'information et leur utilisation par les élèves*. Ottawa: Centres de données de recherche.

MACKENZIE A., WAJCMAN, J. 1985. *The Social shaping of technology: How the refrigerator got its hum*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.

MARR M. 2003. Qui a peur de la fracture numérique ? *infosociety.ch newsletter*, no 32, juin, pp. 1-3.

MARTORY B. et D. CROZET. 2002. *Gestion des ressources humaines. Pilotage social et performances*. Paris: Dunod.

MARTUCCELLI D. 1999. *Sociologies de la modernité*. Paris: Gallimard (Folio).

MATELART A. 1996. *La mondialisation de la communication*. Paris: Presses Universitaires de France.

MATELART A. 2000a. Comment est né le mythe d'Internet. *Le Monde Diplomatique*, vol. 8. pp. 26.

MATELART A. 2000b. L'âge de l'information: genèse d'une appellation non contrôlée. *Réseaux*, vol. 101. pp. 21-52.

MATELART A. 2003. *Histoire de la société de l'information*. Paris: La découverte.

MAUSS M. 1985 (1950). Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. In: *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses universitaires de France, pp. 145-279.

MEDA D. 1995. La fin de la valeur 'travail' ? *Esprit*, no 8-9, août-septembre, pp. 75-93.

MERCURE D. 1997. Les formes de la flexibilité. *Sciences Humaines*, no 78, décembre, pp. 32-35.

MIEGE B. 2002. La société de l'information: toujours aussi inconcevable. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, vol. XL no. 123. pp. 41-54.

MORIN R. et M. ROCHEFORT. 1998. Quartier et lien social: des pratiques individuelles à l'action collective. *Lien social et Politiques – RIAC*, no 39, printemps, pp. 103-114.

NATRIELLO G. 2001. Bridging the Second Digital Divide: What can sociologists of education contribute? *Sociology of Education* 74: pp. 260-265.

NTIA (National Telecommunications and Information Administration) 1997. *Falling Through the Net: A Survey of the 'Haves' and 'Have Nots' in Rural and Urban America*. U.S. Department of Commerce, online report
<http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/fallingthru.html>

NTIA (National Telecommunications and Information Administration). 1999. *Falling Through the Net: Defining the Digital Divide*. U.S. Department of Commerce, online report <http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/fttn99/contents.html>

NTIA (National Telecommunications and Information Administration). 2000. *Falling Through the Net, Toward Digital Inclusion*. U.S. Department of Commerce, online report <http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/digitaldivide/index.html>

OCDE 2001. *Bridging the digital Divide: Issues and Policies in OECD*. Paris: OCDE.

OCDE 2001. *Understanding the digital divide*. Paris: OCDE.

OCDE. 1995. *Littératie, économie et société: Résultats de la première enquête sur l'alphabétisation des adultes*. Paris: OCDE

OCDE. 1999. *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*. Paris: OCDE.

OFS 2002. *La société de l'information en Suisse: Etat des lieux et perspectives*. Neuchâtel.

OFS 2003. *Indicateurs de la société de l'information*. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber20/

PANUNZI-ROGER N. 2000. *Le toxicomane et sa tribu*. Paris: Desclée de Brouwer.

PAUGAM S. 1996. *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.

PAUGAM S. 1996. *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.

PAVAGEAU J., GILBERT Y. et Y. PEDRAZZINI. 1997. *Le lien social et l'inachèvement de la modernité. Expériences d'Amérique et d'Europe*. Paris: L'Harmattan et l'ARCI.

PERRIAULT J. 1989. *La logique de l'usage, essai sur les machines à communiquer*. Paris: Flammarion.

PIOLLE X. 1990-1991. Proximité géographique et lien social, de nouvelles formes de territorialité? *L'Espace géographique*, no 4, pp. 349-358.

PIPPA N. 2001. *Digital Divide - Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

PRICE L., 2000. Lessons on Internet access and use statistics, in: *The digital divide: enhancing access to ICT*. OCDE workshop. Paris: OCDE.

PUJOL M.-D. 2003. *Ressources humaines. La boîte à outils de l'entrepreneur*. Paris: Editions d'Organisation.

REMY J. 2004 à paraître. Culture de la mobilité et nouvelles formes de territorialité. In: L. VODOZ, B. PFISTER GIAUQUE et C. JEMELIN, *Les territoires de la mobilité • l'aire du temps*. Lausanne: PPUR [à paraître en août].

ROSSEL P., GLASSEY O., MAILLAT D., NEMETI F. (Eds). 1999. *Les systèmes d'innovation et leurs acteurs*. Institut de recherches économiques et régionales. Neuchâtel: Université Neuchâtel.

SEKIOU L., BLONDIN L., FABI B., BAYAD M., PERETTI J.-M., ALIS D. et F CHEVALIER. 2001. *Gestion des ressources humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.

SIMIONI O. 2000. La Société de l'Information: Emergence et multiplication des discours. In: G. Berthoud, D. Cerqui, F. Clément, F. Ischy et O. Simioni. *La «Société de l'Information»: une idée confuse?* Lausanne: Institut d'Anthropologie et de Sociologie (Université de Lausanne). pp. 13-44.

SIMMEL G. 1979 (1908). *Digressions sur l'étranger*. In: GRAFMEYER Y. et I. JOSEPH. *L'école de Chicago*. Paris: Editions du champ urbain, pp. 53-59.

STEINER Y. 1999. *Internet, cyberdémocratie et science politique: le problème de Pinocchio*. *A Contrario*. vol. Mai. pp. 13-15.

SUCHODOLSKI B. 1993. *Education permanente en profondeur*. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

VAN DIJK L., DE HAAN J., RIJKEN S. 2000. Digitalisation of daily life: an inquiry into ICT and social inequality in: *The digital divide: enhancing access to ICT*. OCDE workshop. Paris: OCDE.

VENDRAMIN P., VALENDUC G. 2002. *Internet et inégalités*, Rapport pour RES-e-NET. Namur: Centre de recherche Travail et Technologie.

VUILLEME J.-B. 2002. *L'illettrisme, un fléau bien caché*.
<http://lire-et-ecrire.ch/presse/swisstxt.html>

WEBSTER J. 1996. *Shaping Women's Work: Gender, Employment and Information Technology*. Londres: Longman.

XIBERRAS M. 1993. *Les théories de l'exclusion*. Paris: Méridiens Klincksieck, 204 p.

Sources en ligne

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (ITU): <http://www.itu.int/home/imt.html>

IPSOS REID: <http://www.ipsos-reid.com/>

NETVALUE: www.netvalue.com

OFFICE FEDERAL DE LA STATISTIQUE (OFS): <http://www.bfs.admin.ch/findex.htm>

Annexe 2: Rôle et composition du Groupe d'accompagnement du projet

Un Groupe d'accompagnement (GA) du projet de recherche a été mis sur pied. Il est constitué d'une dizaine d'acteurs impliqués dans les domaines qui sont au cœur du projet (informatique, action sociale et formation des adultes essentiellement). Sa composition est la suivante:

Prénom NOM	Profession ou fonction	Institution	Lieu
Alain BACHMANN	Responsable Division Réseaux Télécoms	Centre des technologies de l'information (CTI) de l'Etat de Genève	Genève
Pierre-Alain BOREL	Chargé de formation	Service cantonal neuchâtelois de l'emploi	La Chaux-de-Fonds
Sabine BRENNER ³⁰	Collaboratrice scientifique	Secrétariat du GCSI, Office fédéral de la communication (OFCOM)	Bienne
Félix GLUTZ		Mouvement des Aînés, Secrétariat romand	Lausanne
Anne HOLENWEG	Responsable de formation	Movendo, Institut de formation des syndicats	Berne
Carsten KÜCHLER		Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT)	Berne
Roman MOSER	Leiter Informatik	Migros-Genossenschafts-Bund	Zurich
Jean-Claude PITTET	Directeur adjoint	Association du Relais	Morges
André SCHLAEFLI	Directeur	Fédération suisse pour l'éducation des adultes (FSEA)	Zurich
Maja SIEBER	Geschäftsleitung	Microsoft Schweiz GmbH	Wallisellen
Laura VON MANDACH ³¹	Coordinatrice scientifique PNR 51	Fonds national suisse pour la recherche scientifique (FNS)	Berne

³⁰ Sabine Brenner a dans ce projet un double statut, y étant aussi déléguée par l'OFCOM (ou elle est rattachée au Secrétariat du Groupe de coordination Société de l'information, GCSI), pour un taux d'activité de l'ordre de 10%, afin de contribuer à la réalisation de la recherche.

³¹ En tant que coordinatrice scientifique du programme national dans le cadre duquel s'insère cette recherche (PNR 51), Laura Von Mandach est intégrée au Groupe d'accompagnement avec un statut particulier, visant notamment à assurer la coordination entre cette recherche et d'autres projets soutenus par le PNR 51.

Il est prévu que le GA soit convié à trois reprises, pour des séances d'une durée de 3 à 4 heures environ:

- 1) séminaire initial (décembre 2003). L'objectif de cette première réunion est d'informer le GA des objectifs, du contenu et du déroulement du projet, afin que ce GA puisse réagir sur l'orientation générale des travaux, et dispenser ses éventuels conseils en vue des travaux de terrain;
- 2) séminaire intermédiaire, durant l'été 2004, c.-à-d. à mi-chemin de la réalisation des études de cas, afin d'informer le GA du déroulement de ces travaux de terrain ainsi que des premiers résultats obtenus, de manière à ce que le GA puisse si nécessaire contribuer à la réorientation de la suite de ces travaux;
- 3) séminaire final, au printemps 2005, c.-à-d. pendant la rédaction du rapport final de recherche, afin que le GA puisse prendre connaissance des résultats obtenus et les mettre en perspective, mais aussi pour qu'il contribue à la définition des modalités concrètes de diffusion-valorisation de ces résultats.

◆ *Séminaire initial*

La première séance du Groupe d'accompagnement a eu lieu le 17 décembre 2003 à Lausanne. Elle a consisté essentiellement à présenter et à mettre en discussion:

- le projet *Fracture numérique* de manière générale (contexte, problématique, objectifs, méthodes, état d'avancement, etc.);
- les cinq hypothèses de recherche;
- un choix d'interlocuteurs identifiés en vue de réaliser quelques entretiens préliminaires (entretiens de cadrage);
- une première sélection des terrains pour les études de cas.

Les membres du Groupe d'accompagnement ont ainsi pu faire valoir leurs préoccupations en termes de problématique de recherche, et faire des suggestions complémentaires pour ce qui est des interlocuteurs et des terrains d'étude proposés par l'équipe de recherche.

Annexe 3: Hypothèses de recherche

La suite des travaux sera développée sur la base des cinq hypothèses suivantes, dont l'origine et le sens sont précisés au chapitre 6 du présent rapport:

- H1 La fracture numérique se manifeste de manière prépondérante au détriment d'individus et de groupes sociaux déjà marginalisés, et ce en fonction de critères objectifs (sexe, âge, handicaps, lieu de résidence, etc.).
- H2 Les sentiments d'exclusion liés à la fracture numérique sont essentiellement indépendants du niveau de maîtrise des moyens informatiques.
- H3 La formation pour adultes en matière de TIC prend en compte la dimension statique la fracture numérique davantage que sa dimension dynamique, et contribue ainsi à susciter des sentiments d'exclusion autant que des mécanismes d'intégration.
- H4 Les liens qu'un bénéficiaire de formation aux TIC fait entre cette formation et d'autres éléments qu'il perçoit comme contribuant à son intégration sociale ont au moins autant d'importance, pour l'intégration sociale de ce bénéficiaire, que la qualité intrinsèque (contenu, pédagogie) de cette formation.
- H5 Les modalités selon lesquelles la norme générale et abstraite se décline et se négocie dans chaque cas concret, chaque interaction impliquant le bénéficiaire de formation, sont déterminantes en termes d'effet excluant ou intégrant de cette norme.

Annexe 4: Liste des abréviations utilisées

ANT *Actor Network Theory*

GA Groupe d'accompagnement du projet *Fracture numérique*

PNR 51 Programme national de recherche n° 51 «Intégration et exclusion»

SI «Société de l'information»

SCOT *Social Construction of Technology*

SST *Social Shaping of Technology*

TIC Technologies de l'information et de la communication