

Inégalités numériques

Cet ouvrage appartient à la Collection Technique et Scientifique des Télécommunications (CTST), publiée sous l'égide de l'Institut TELECOM, avec le soutien de Orange Labs. Cette collection rend compte des derniers développements dans l'ensemble des domaines des sciences et technologies de l'information et de la communication.

Illustration de couverture réalisée par l'atelier Isatis.

© Institut TELECOM et LAVOISIER, Paris, 2009

LAVOISIER
11, rue Lavoisier
75008 Paris

www.hermes-science.com
www.lavoisier.fr

ISBN 978-2-7462-2099-7
ISSN 0221-2579



Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, d'une part, que les "copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, "toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite" (article L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Tous les noms de sociétés ou de produits cités dans cet ouvrage sont utilisés à des fins d'identification et sont des marques de leurs détenteurs respectifs.

Printed and bound in England by Antony Rowe Ltd, Chippenham, January 2009.

Inégalités numériques

*clivages sociaux
et modes d'appropriation des TIC*

sous la direction de

Fabien Granjon

Benoît Lelong

Jean-Luc Metzger

hermes
Science
— publications —

Lavoisier

COLLECTION TECHNIQUE ET SCIENTIFIQUE DES TELECOMMUNICATIONS

Directeur de la collection

Pierre-Noël FAVENNEC

Comité scientifique de la collection

Président : Claude GUEGUEN

Michel ALLOVON – *Orange Labs*

Chantal AMMI – *TELECOM Ecole de management*

Annie BLANDIN – *TELECOM Bretagne*

Jean-Pierre COCQUEREZ – *UTC, GDR ISIS*

Frédérique DE FORNEL – *ICB, GDR Ondes*

Gérard EUDE – *Orange Labs*

Georges FICHE – *APAST*

Alain HILLION – *TELECOM Bretagne*

René JOLY – *TELECOM ParisTech*

Henri MAÎTRE – *TELECOM ParisTech*

Chantal MORLEY – *TELECOM SudParis*

Gérard POGOREL – *TELECOM ParisTech*

Gérard POULAIN – *APAST*

Serge PROULX – *UQAM Montreal*

Nicolas PUECH – *TELECOM ParisTech*

Guy PUJOLLE – *UPMC*

Pierre ROLIN – *TELECOM SudParis*

Basel SOLAIMAN – *TELECOM Bretagne*

Sami TABBANE – *SupCom Tunis*

Joe WIART – *Orange Labs*

<http://ctst.institut-telecom.fr>

LISTE DES AUTEURS

Sylvie CRAIPEAU, professeur de sociologie à Télécom et management Sud Paris (Institut national des télécommunications), associée au Centre d'étude des techniques des connaissances et des pratiques (CETCOPRA) Paris 1-Sorbonne.
sylvie.craipeau@int-evry.fr.

Cédric FLUCKIGER, maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Lille 3, laboratoire Théodile.
cedric.fluckiger@orange.fr.

Bertrand FRIBOURG, sociologue, laboratoire DEIXIS, département SES, Institut Telecom/Telecom Paris Tech.
fribourg.bertrand@gmail.com.

Fabien GRANJON, sociologue au sein du laboratoire Sociology and Economics of Networks and Services (SENSE)/Orange Labs.
fabien.granjon@wanadoo.fr.

Pascal LALLEMENT, sociologue, chercheur associé au laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (CNAM-LISE).
lallement.pascal@wanadoo.fr.

Laurence LE DOUARIN, maître de conférences en sociologie, université Lille 3 Charles de Gaulle, EA 3589 GRACC (groupe de recherche sur les actions et croyances collectives).
laurence.ledouarin@univ-lille3.fr.

6 Inégalités numériques

Didier LE GALL, professeur de sociologie, CERReV (Centre d'étude et de recherche sur les risques et les vulnérabilités), université de Caen Basse-Normandie. didier.le-gall4@wanadoo.fr.

Benoît LELONG, sociologue au sein du laboratoire Sociology and Economics of Networks and Services (SENSE)/Orange Labs. benoit.lelong@orange-ftgroup.com.

Charlotte LE VAN, docteur en sociologie, CERReV (Centre d'étude et de recherche sur les risques et les vulnérabilités), université de Caen Basse-Normandie. levan.charlotte@wanadoo.fr.

Jean-Luc METZGER, sociologue au sein du laboratoire Sociology and Economics of Networks and Services (SENSE)/Orange Labs, chercheur associé au laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (CNAM-LISE). jeanluc.metzger@orange-ftgroup.com.

Serge PROULX, professeur titulaire, Ecole des médias, faculté de communication, université du Québec à Montréal, directeur du groupe de recherche sur les usages et cultures médiatiques et directeur du laboratoire de communication médiatisée par ordinateur. proulx.serge@uqam.ca.

Gérard VALENDUC, docteur en informatique, codirecteur de la Fondation Travail-Université (Namur, Belgique) (www.ftu-namur.org), professeur invité à l'université de Namur (FUNDP) et à l'université de Louvain-la-Neuve (UCL). gvalenduc@ftu-namur.org.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction. Inégalités sociales, inégalités numériques : quelles articulations ?	13
Fabien GRANJON, Benoît LELONG et Jean-Luc METZGER	
Chapitre 1. Les usages du PC et d'Internet au sein des classes populaires	31
Fabien GRANJON	
1.1. Des classes sociales	32
1.1.1. De l'évolution des classes populaires	33
1.2. Méthodologie et terrains d'enquête	37
1.2.1. Des appareils de preuve complémentaires	37
1.2.2. Le corpus de l'enquête qualitative	39
1.3. Les usages du PC et d'Internet au sein des classes populaires	40
1.3.1. Fractions de classe et inégalités numériques	41
1.4. S'équiper pour se cultiver	41
1.4.1. Des investissements particulièrement marqués chez les 12-25 ans	44
1.5. Des rapports différenciés à la technique	48
1.5.1. Des pratiques sexuées	52
1.6. De forts clivages liés à la communication électronique	54
1.7. Des usages de la fraction diplômée des classes populaires	57
1.8. Conclusion	59
1.9. Bibliographie	60

Chapitre 2. L'inégale distribution des usages des TIC dans les réseaux personnels	63
Bertrand FRIBOURG	
2.1. La dynamique des réseaux personnels et de leur équipement : une lecture des processus de socialisation	64
2.1.1. La socialisation comme insertion dans un réseau de relations.	64
2.1.2. Observer la dynamique du lien social au moment du passage à la vie adulte	65
2.1.3. Le passage à la vie adulte, une diversité de parcours	66
2.1.4. Des données longitudinales et qualitatives pour approcher les rapports entre parcours de vie et dynamiques relationnelles	67
2.1.5. Des trajectoires sociales d'équipement aux trajectoires sociales d'usage	70
2.2. Trajectoires sociales d'équipement, dynamique des réseaux de sociabilité et usages des TIC	72
2.2.1. « Femmes au foyer »	73
2.2.2. Les « trimardeurs »	75
2.2.3. « Jeunes installés »	78
2.2.4. « Etudiants »	82
2.3. Conclusion	83
2.4. Bibliographie	85
Chapitre 3. S'équiper à domicile. Micro-informatique domestique et clivages sociaux	89
Didier LE GALL et Charlotte LE VAN	
3.1. Une approche qualitative auprès de couples à l'appartenance sociale clivée	91
3.2. Entre choix et obligation : des logiques d'acquisition différenciées	93
3.2.1. Quand l'usage professionnel de l'informatique suppose/impose d'être équipé à titre privé	94
3.2.2. S'équiper : une priorité pour « être comme tout le monde »	95
3.3. Au-delà des deux logiques dominantes, l'interférence de quelques autres facteurs	98
3.3.1. L'influence des enfants dans les milieux populaires	98
3.3.2. Technophobie contre course à l'innovation	100
3.3.3. Les « bidouilleurs » : un profil particulier	104
3.3.4. Etre « à la traîne » ou « à la pointe »	108
3.3.5. Des étapes particulières de la vie	112
3.4. Conclusion	113
3.5. Bibliographie	115

Chapitre 4. Entraide technique et conjugalité	119
Laurence LE DOUARIN et Benoît LELONG	
4.1. Première configuration : dissimuler l'entraide conjugale	120
4.1.1. Des stratégies de dissimulation	121
4.1.2. Le conjoint : une extension des connaissances.	122
4.2. Deuxième configuration : rendre publique l'entraide conjugale	124
4.2.1. L'informatique et l'entraide réciproque.	124
4.2.2. Devenir « expert par procuration ».	125
4.3. Troisième configuration : rejeter l'entraide conjugale	126
4.3.1. Autonomie informatique et réalisation de soi	126
4.3.2. Statut professionnel et souci de soi	127
4.3.3. Faire des prouesses	128
4.3.4. Savoir s'entourer	129
4.4. La conjugalité	130
4.5. Conclusion	133
4.6. Bibliographie.	133
Chapitre 5. La fracture numérique passe-t-elle par le travail ?	137
Gérard VALENDUC	
5.1. Le contexte et les constats	138
5.1.1. La fracture numérique se réduit-elle ?	138
5.1.2. Les écarts selon les variables liées au travail.	139
5.1.3. Des constats aux enjeux	144
5.2. Quelques modèles explicatifs	145
5.2.1. L'apport des recherches sur la fracture numérique	145
5.2.2. L'apport des recherches sur le rôle des TIC dans les mutations du travail	150
5.3. Retour sur le travail et ses fractures	155
5.4. Conclusion	157
5.5. Bibliographie.	158
Chapitre 6. Renouvellement technologique et inégalités numériques au travail	161
Pascal LALLEMENT et Jean-Luc METZGER	
6.1. L'inégalité d'accès à l'autonomie.	161
6.1.1. Les TIC comme facteur d'autonomisation des salariés.	162
6.1.2. Revisiter une thématique fondatrice de la sociologie du travail.	163
6.1.3. Réintroduire l'importance du sens du travail.	163
6.2. Deux contextes économiques contrastés.	164
6.2.1. Un centre de recherche et développement	165
6.2.2. Une entreprise de sous-traitance industrielle	166
6.2.3. Méthode d'enquête	168

6.3. Accéder à l'indépendance : un processus de construction identitaire vertueux	168
6.3.1. Des dispositions d'expérimentateurs	169
6.3.2. Grâce à la socialisation préprofessionnelle	171
6.3.3. Une forte capacité d'initiative	173
6.3.4. Pour être acteur du changement	174
6.4. Persévérer dans l'autonomie : au carrefour de trois configurations	176
6.4.1. Une dynamique identitaire entre processus vertueux et désajustement	176
6.4.2. Identité de métier <i>versus</i> identité de groupe professionnel <i>ad hoc</i>	178
6.5. La semi-autonomie ou l'adaptation limitée	182
6.5.1. Une situation qui s'apparente à du conformisme	182
6.5.2. Se préserver des espaces de libertés	183
6.5.3. Les limites de l'apprentissage par l'expérience	184
6.6. Sortir de la dépendance : mission impossible ?	186
6.6.1. Une identité déstructurée	187
6.6.2. Les formes de dépendance	189
6.7. Conclusion	191
6.8. Bibliographie	192
Chapitre 7. Distribution d'ordinateurs portables et réduction des inégalités numériques au collège	193
Sylvie CRAIPEAU et Jean-Luc METZGER	
7.1. Peut-on réduire la « fracture numérique » en distribuant des ordinateurs ?	193
7.2. Un projet institutionnel pour lutter contre la fracture numérique	195
7.3. Des usages limités et essentiellement hors-classe	198
7.3.1. Chez les enseignants, des usages interrompus et des projets reportés	198
7.3.2. Les collégiens : quelles compétences informatiques ?	201
7.4. Le métier d'enseignant comme dimension structurante de l'innovation	202
7.4.1. Une identité liée à une mission sociale et à des savoirs disciplinaires	202
7.4.2. L'importance du rapport à l'ordre en classe et au collège	203
7.4.3. La difficile inscription dans des collectifs durables	204
7.4.4. Un univers professionnel soumis à de nombreuses remises en cause	205
7.4.5. De l'inégale distribution des capacités à expérimenter	206
7.5. Pratiques professionnelles et usages des ordinateurs : un déploiement en demi-teinte	208
7.6. Les raisons de la variabilité des usages	209

7.6.1. L'importance de la situation locale antérieure	209
7.6.2. L'importance des spécificités de l'activité d'enseignement	211
7.6.3. Ordinateur, organisation du temps et perturbation de l'ordre scolaire	214
7.7. Configuration favorisant une dynamique d'appropriation	216
7.7.1. L'importance des collectifs institutionnellement encouragés	216
7.7.2. Des équipes enseignantes fédérées autour de projets mobilisateurs	217
7.8. De l'inégale distribution des capacités d'expérimenter à la reproduction des inégalités numériques	218
7.9. Bibliographie	219
Chapitre 8. Inégalités sociales et différenciation des usages de l'ordinateur à l'adolescence	223
Cédric FLUCKIGER	
8.1. Méthodologie	225
8.2. L'appropriation intragénérationnelle	226
8.2.1. Homogénéité et différenciations au sein des groupes de pairs	226
8.2.2. Les limites de l'appropriation intragénérationnelle	228
8.3. L'appropriation dans l'écosystème familial	229
8.3.1. La conquête de l'intimité dans les usages	230
8.3.2. Inégalités sociales et modalités du contrôle parental	233
8.3.3 L'instauration d'une relation pédagogique en milieu favorisé	234
8.4. La différenciation des usages au sein du monde juvénile	238
8.4.1. L'importance des compétences relationnelles	239
8.4.2. La maîtrise des formats relationnels en milieu populaire	240
8.4.3. Différenciations sur les blogs	241
8.4.4. Distance critique des adolescents de milieu favorisé	242
8.5. L'école à l'épreuve des inégalités numériques	244
8.5.1. Des conditions d'apprentissage différenciées	246
8.5.2. La prise en compte scolaire des stratégies sociales	247
8.6. Conclusion	248
8.7. Bibliographie	248
Postface. Quelle posture critique à l'ère du numérique ?	251
Serge PROULX	

INTRODUCTION

Inégalités sociales, inégalités numériques : quelles articulations ?

Les dispositifs techniques en général, et les technologies de l'information et de la communication (TIC) en particulier, jouent un rôle de plus en plus important dans la gestion quotidienne et la structuration des relations sociales, qu'elles soient professionnelles ou domestiques, privées ou publiques¹. Dans ce sens, il n'est pas exagéré de soutenir qu'elles participent des évolutions de l'ordre social. On ne peut donc sous-estimer les incidences de la diffusion des TIC. Or, leur appropriation durable laisse encore à l'écart une large partie de la population, notamment celle qui est la plus socialement, culturellement et économiquement démunie. Et les innovations et services spécifiquement destinés à ces groupes sociaux (mise sur le marché de terminaux simplifiés, développement de points d'accès publics, essor des formations certifiant différents niveaux d'acculturation informatique, etc.) ne semblent pas toujours atteindre leurs objectifs et sont *in fine* plutôt utilisés au sein d'univers sociaux, techniques et géographiques relativement privilégiés. Toutefois, le lien entre les inégalités socio-économiques et les appropriations différenciées des technologies numériques est encore mal connu. Aborder la question de ces *inégalités numériques* nous a donc semblé particulièrement pertinent.

Cette question des inégalités numériques a, jusqu'à aujourd'hui, surtout été abordée au travers des notions de « fracture » ou de « fossé numérique », censées rendre compte d'une nouvelle forme d'inégalité, basée sur le niveau de maîtrise des

Introduction rédigée par Fabien GRANJON, Benoît LELONG et Jean-Luc METZGER.

1. Nous remercions Eric George pour sa relecture attentive et ses commentaires avisés sur les premières versions de cet ouvrage.

nouvelles technologies. Certains spécialistes des sciences sociales (économistes, politologues, sociologues, etc.) ont entrepris de l'analyser et, parfois, de trouver les moyens de la résorber. Une partie d'entre eux a adopté une posture de déploration, adossée à la conviction que l'utilisation massive des TIC ne pouvait que renforcer les clivages sociaux et les formes préexistantes de domination. Inversement, d'autres chercheurs ont adopté une attitude résolument optimiste, s'efforçant de montrer plutôt les effets émancipateurs des nouvelles technologies. Les unes et les autres souffrent d'insuffisances méthodologiques certaines et sont par trop marquées par les demandes sociales auxquelles elles répondent.

Cet ouvrage entend prendre ses distances vis-à-vis de ces deux types d'approches. Il considère que l'appropriation des TIC ne conduit pas automatiquement à davantage d'autonomie, de puissance cognitive, d'activités relationnelles, etc. Un certain scepticisme, informé par plusieurs recherches précédentes, nous pousse à montrer, au contraire, que les usages des TIC peuvent également prendre forme sur fond de dépendance, de surcharge cognitive ou d'incapacité effective à faire proliférer des liens. En d'autres termes, nous considérons que c'est à l'enquête de terrain et aux analyses empiriques de mettre à jour les effets contingents des usages de ces technologies. Le catastrophisme est aussi éloigné de nos perspectives que l'optimisme béat, l'un et l'autre formant les deux faces d'un même déterminisme technique que notre analyse entend récuser. Puissent en témoigner les différents travaux publiés dans cet ouvrage qui, selon des méthodes de recherche complémentaires, mettent en œuvre une sociologie agnostique des usages sociaux des TIC.

Procéder ainsi ne signifie pas s'interdire de faire des choix méthodologiques dans l'observation et l'analyse des clivages sociaux. Les approches que nous avons ici mobilisées s'emploient à renvoyer dos à dos surplomb objectiviste et phénoménologie constructiviste, pour mieux souligner la dialectique entre les conduites microsociales et les orientations macrosociales, les expériences personnelles et les structures collectives (la classe, le groupe affinitaire, les institutions, etc.). Les inégalités numériques dont il est ici rendu compte ne sont pas appréhendées hors des conditions matérielles d'existence ou d'exercice qui cadrent les pratiques. Elles sont considérées en regard des cadres de socialisation tant passés que présents des utilisateurs, de leurs parcours biographiques, et bien évidemment de leurs itinéraires d'appropriation des TIC, ainsi que de leurs trajectoires d'usages. Le parcours biographique apparaît ainsi comme un élément central dans la compréhension des situations d'inégalités et de précarité. Les itinéraires individuels, moins permanents, sont de plus en plus marqués par une alternance de périodes de stabilité sociale entrecoupées d'épisodes plus ou moins longs de fragilisation des conditions sociales d'existence. Or les usages des TIC sont assez largement structurés par les évolutions biographiques, notamment par le parcours scolaire et professionnel. Ce constat est d'autant plus important que la familiarisation avec la

technique requiert une disponibilité et une appétence qui demandent à être alimentées de façon continue. L'appropriation des technologies de l'information et de la communication ne se résume plus à des étapes peu nombreuses et isolées dans le temps, car leur renouvellement incessant multiplie les nécessités de remises à niveau et impose un état de veille permanent pour les utilisateurs. Cette exigence accentue les inégalités numériques, tous les utilisateurs ne pouvant ni ne souhaitant consacrer le temps nécessaire à tester les dernières nouveautés, trouver les compatibilités, corriger les erreurs, tâtonner pour trouver les nouvelles fonctionnalités ou simplement retrouver, dans une nouvelle version, les fonctionnalités familières.

Les modes différenciés d'appropriation et d'usages ont partie liée avec la singularité des individus-utilisateurs, mais il ne faut pas pour autant perdre de vue que les héritages incorporés par les personnes dépendent des inégalités repérables à une échelle plus macro-sociale : ils sont aussi en rapport avec des dispositions incorporées produites par les structures objectives de la société. Si la technique peut être considérée comme un terrain possible d'analyse du « changement social », elle est aussi l'occasion d'évaluer le rôle des *habitus*, le poids des habitudes communes à un groupe social sur les logiques d'usages. Les étapes de socialisation et d'apprentissage inculquent, par exemple, des manières de faire et des schèmes de perception qui, constitutifs de l'identité individuelle, structurent aussi le rapport aux objets techniques. Elles conditionnent les modes de familiarisation avec les TIC, l'acquisition des habiletés techniques (sensori-motrices et cognitives), ainsi que la place attribuée à l'utilisation des machines dans la construction de soi, dans les identités de genre, d'âge, de classe et de métier. L'usage des technologies de l'information et de la communication dépend ainsi de ressources à la fois culturelles et relationnelles, et pas seulement techniques (équipements, connexion, etc.) ou économiques (moyens financiers), ressources qui sont bien évidemment inégalement distribuées dans l'espace social, mais aussi dans les différents champs (notamment les sphères professionnelles) et les divers espaces de socialisation : la famille, l'entreprise ou l'école.

Nous avons aussi tenté de considérer avec attention les objets techniques comme participant pleinement aux actions sociales. Prendre en compte la technique, c'est montrer que les conditions sociales de production des inégalités passent, par exemple, par l'inégale distribution des compétences spécifiques pour en maîtriser l'usage. En témoigne ainsi l'importance des relations d'entraide technique et de coopération entre apprenants, dont les interactions impliquent une normativité subie ou négociée, pouvant, par exemple, mettre en place des relations d'interdépendance dissymétrique entre l'expert et le novice. Nous avons également saisi les dispositifs techniques comme étant dépositaires d'une histoire qui, sous sa forme objectivée (une *inscription*), joue un rôle à part entière dans le jeu des univers sociaux au sein desquels ils sont mobilisés par les agents. Considérant que la technique peut être

appréhendée comme un *rapport social matérialisé*, l'objectif a été de prêter quelque attention à la part prescriptive des supports matériels dans les interactions sociales et d'envisager la façon dont les TIC participent au maintien ou au déplacement des inégalités sociales. Mais, au-delà de la prise en compte de la spécification conjointe du social et de la technique, le but a aussi été de considérer les outils techniques comme étant des dispositifs résultant d'un rapport social s'inscrivant dans une dialectique production-reproduction.

Enfin, il s'est agi de considérer avec attention la coproduction de l'« objectif » (le social objectif) et du « subjectif » (le social subjectif), des rapports sociaux et des rapports de sens. Nous avons ainsi cherché à analyser les pratiques des agents, en interrogeant le sens qu'elles prennent pour eux et les représentations qui les accompagnent. Nous avons, par-là, essayé de montrer ce que cela dévoile de leur existence sociale. Toute tentative de familiarisation avec un objet technique est, en effet, inséparable de stratégies sociales au sein desquelles cette tentative fait sens : consolider son identité sexuée ou professionnelle, réaliser un projet de vie, circonscrire un territoire personnel, développer son réseau de sociabilité, prévenir un déclassement, etc.

I.1. Comment définir sociologiquement les inégalités ?

Comment peut-on définir ce qu'est une inégalité ? En première approximation, sans doute peut-on avancer qu'une inégalité est une différence notable dans la distribution de ressources, dont certains individus ou groupes sociaux subissent directement les conséquences négatives. Cette différence est socialement produite et exercée, et entraîne une hiérarchisation des positions au sein de l'espace social, qui sont *de facto* l'expression de formes de domination qui en assurent par ailleurs la reproduction. L'espace social se caractérise donc par une distribution inégalitaire des capitaux. Selon certaines approches, celle-ci répond en premier lieu à une ligne de clivage opposant la classe possédante, avant tout riche en capital économique, aux agents qui en sont dépourvus ou faiblement dotés. Cette reconnaissance d'une « rupture originelle » dans le champ économique déterminant largement les *conditions* et les *positions* des personnes dans la société, ne présuppose toutefois pas une réduction du monde social au seul champ économique. Les inégalités sociales sont aussi le produit d'activités qui relèvent d'univers sociaux différenciés, ayant des principes de régulation, des ressources, des enjeux et des intérêts propres. C'est ainsi que d'autres approches, moins focalisées sur l'opposition centrale entre la classe possédante et les autres, insistent plus simplement sur le caractère inégalitaire de la distribution des capitaux et sur les logiques donnant une stabilité certaine à ces inégalités.

Les formes d'inégalités sociales sont hétérogènes et touchent à des domaines fort variés, dont nous n'avons pas ici vocation à rendre compte. Il est toutefois intéressant d'en rappeler quelques-uns des principaux traits et d'en évoquer quelques dimensions². Le niveau de revenu des Français est sans doute la première des inégalités sociales à laquelle on pense. En 2003, la moitié des ménages gagnent moins de 2 020 euros mensuels. Tandis que les 10 % les plus aisés ont des revenus supérieurs à 4 077 euros/mois, les 10 % les plus pauvres doivent se contenter de moins de 937 euros/mois. A ces données, il convient d'ajouter celles portant sur la possession de patrimoine et qui sont bien plus marquées. Pour ne citer qu'un chiffre, particulièrement frappant : les 10 familles les plus riches possèdent un patrimoine évalué à 70 milliards d'euros, soit à peu près le budget annuel du ministère de l'Education nationale et de la recherche. Les statistiques nationales estiment par ailleurs à 3,7 millions le nombre de personnes pauvres en France, population qui est évaluée, selon des critères européens moins restrictifs, à 7 millions de personnes. Ce sont notamment près de 42 % des familles monoparentales (le plus souvent des femmes seules avec enfants) qui disposent de revenus inférieurs au seuil de pauvreté.

L'accès au marché du travail s'avère également lourdement marqué par les inégalités. Pour ne citer que quelques menus éléments : en 2005, 18 % des jeunes actifs de 15 à 29 ans sont au chômage (en ne comptant que les jeunes sur le marché de l'emploi), 12 % des actifs ont un statut précaire, 13 % des ouvriers sont au chômage (contre seulement 5 % des cadres) et le taux de chômage des non-diplômés est deux fois plus élevé que celui des diplômés de l'enseignement supérieur. Femmes, travailleurs immigrés et seniors apparaissent par ailleurs de plus en plus comme des variables d'ajustement du marché de l'emploi (surchômage, emplois précaires, temps partiels contraints, etc.).

L'éducation est aussi un domaine où les inégalités ont la force de l'évidence. Le recensement de 1999 indique par exemple que seuls 9 % de la population disposent d'un diplôme supérieur à bac +2. Et si 72 % des enfants d'enseignants obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur, les enfants d'ouvriers non qualifiés ne sont que 21 % dans ce cas. Les travaux de l'Insee montrent, eux, que la part des personnes disposant au moins du baccalauréat varie considérablement d'un groupe social à l'autre. Si cette proportion atteint près de 90 % chez les filles et fils d'enseignants, elle n'est que de 40 % parmi les descendants d'employés et seulement 20 chez les enfants d'ouvriers (Insee, 2007). L'école, « indifférente aux différences » et offrant

2. Les données chiffrées ici mentionnées sont, sauf indication contraire, tirées de l'éclairante compilation effectuée par l'Observatoire des inégalités et publiée sous le titre *L'Etat des inégalités en France* (Belin, Paris, 2007). Les statistiques produites dans cet ouvrage sont elles-mêmes issues d'enquêtes récentes variées, réalisées par différents organismes nationaux et internationaux tels que l'Insee, le Credoc, Eurostat, le Pnud, etc.

la même « chance » à tous, participe à la reproduction et à la légitimation des inégalités sociales auxquelles les élèves sont déjà soumis à leur entrée dans l'institution scolaire. Si l'école est inégalitaire, c'est, notamment, parce qu'elle *ne compense pas les inégalités initiales de capacité stratégique*, socialement fondées, capacité par laquelle les familles parviennent à tirer profit des opportunités offertes par la complexité et l'opacité du système scolaire (options, filières, carte scolaire, etc.). Ainsi, en se centrant sur l'étude de la manière dont l'école permet aux élèves d'apprendre, Marie Duru-Bellat constate, à chaque étape du cursus scolaire, des effets de distorsion dus aux appartenances sociales : « la variété des itinéraires scolaires reste forte et l'origine sociale est toujours une caractéristique significativement associée aux différences constatées » (Duru-Bellat, 2002, p. 54).

Les inégalités sociales se déploient aussi sur le terrain des « styles de vie », des loisirs, de la culture et de leurs modes de consommation. Les pratiques et les consommations culturelles restent très en lien avec la position qu'occupent les individus au sein de l'espace social. Les plus socio-économiquement favorisés sont aussi ceux qui sont dotés des volumes de capital culturel les plus conséquents et ce sont parmi eux que se recrutent la majorité des publics de la culture quels qu'en soient ses modes de diffusion/réception (équipements culturels, médias, Internet, etc.). Olivier Donnat rappelle ainsi que « la participation à la vie culturelle exige le cumul d'un maximum d'atouts (niveaux de diplôme et de revenus élevés, proximité à l'offre culturelle, familiarité précoce avec le monde de l'art, mode de loisirs tourné vers l'extérieur du domicile et la sociabilité amicale, etc.) qui se retrouvent en priorité dans les milieux de cadres » (Donnat, 2007, p. 171). Ainsi, 47 % des ouvriers ne lisent aucun livre dans l'année contre seulement 9 % des cadres supérieurs. Ces derniers sont 52 % à être abonnés à une publication contre 25 % des ouvriers. Ils sont par ailleurs 60 % à aller à un concert ou au théâtre dans l'année, tandis que les ouvriers ne sont que 14 %, les employés 25 % et les agriculteurs 12 % seulement.

On pourrait considérer qu'il s'agit simplement là de pratiques culturelles différenciées. Mais si ces différences peuvent être qualifiées « d'inégalités », c'est parce qu'elles traduisent moins un choix des individus, que l'existence d'inégalités sociales subies face à la possibilité de se cultiver, de « s'émanciper » (ou de sortir de la sujétion), notamment par la mise en œuvre d'un rapport distancié, réflexif et critique vis-à-vis des biens culturels et de leurs contenus. C'est aussi parce que les inégalités en matière de pratique culturelle contribuent assez directement à renforcer le maintien dans des positions dominées (par exemple, la faiblesse des pratiques de lecture et d'écriture constitue un handicap pour la réussite scolaire). En ce sens, des pratiques culturelles inégalitaires seront non seulement le reflet d'inégalités sociales préexistantes, mais également la source d'un renforcement ou du maintien de ces inégalités, notamment vis-à-vis des générations suivantes.

On le voit, dresser un inventaire complet des inégalités serait une tâche de longue haleine. Malgré tout, il convient de noter, tout au moins pour la France, qu'existe une forte polarisation entre, d'un côté, une « grande pauvreté » dont il est pratiquement impossible de s'extraire, et, de l'autre, une « grande richesse », dont il est rare de déchoir. Et cette polarisation concerne tous les « champs » et rapports sociaux : le patrimoine, la santé, la mortalité, le logement, la consommation, la parité homme-femme, l'aménagement du territoire, la justice, etc. Comme le soulignent Alain Bihr et Roland Pfefferkorn, les inégalités sociales sont un processus cumulatif qui présente un caractère systémique. Les inégalités s'engendrent, se déterminent et se renforcent réciproquement et ce sont les inégalités au sein des rapports de production qui jouent un rôle central dans la mise en place et dans l'accumulation des inégalités sociales.

Pour ne prendre le cas que des inégalités face à l'école, elles « sont directement déterminées par les inégalités de ressources culturelles et surtout scolaires accumulées dans la famille. Par conséquent, elles sont étroitement corrélées aux inégalités au sein des rapports de production, ainsi qu'aux inégalités dans les usages sociaux du temps, lesquels sont autant des modes de manifestation et de légitimation sociales de ce “capital culturel” que des occasions éventuelles de l'enrichir et de le diversifier. Les inégalités en matière de logement et de santé peuvent exercer un effet discriminatoire à l'égard des enfants issus des populations les plus modestes, et ce, dès la scolarité primaire. Ce sont donc aussi plus largement les inégalités face à la consommation qui sont ici en cause. Quant à l'accès aux formations supérieures, il est bien souvent conditionné (et le cas échéant limité) par le revenu disponible ; les inégalités en la matière jouent donc ici aussi un rôle non négligeable ; de même, semble-t-il, que la précarité professionnelle des parents » (Bihr, Pfefferkon, 2008, p. 50-51). *In fine*, ce sont les mêmes groupes sociaux qui réunissent tous les atouts (richesse en capitaux divers) ou au contraire toutes les difficultés (défaut de ces capitaux).

Le système des inégalités produit ainsi des polarités sociales nettement dissemblables et les travaux d'Alain Bihr et Roland Pfefferkorn rappellent avec force que les sociétés capitalistes avancées ne génèrent aucunement des espaces sociaux indifférenciés, « cosmographiques », constitués de nébuleuses dont les classes moyennes seraient la « constellation centrale » et qui, « ayant absorbé ce qui restait des anciennes classes ou les ayant perverties en les pénétrant de ses propres caractères, [auraient] envahi toute la société » (Mendras, 1994, p. 93-94). Les thèses sur la *moyennisation de la société* annoncent la fin des disparités socio-économiques, l'homogénéisation des styles de vie et décrivent un individualisme fondé sur le mythe méritocratique où chacun est supposé pouvoir « se comporter comme il le juge bon » (Mendras, 1994, p. 371). Elles font ainsi fi des grandes polarités sociales, du poids du milieu d'origine et de la reproduction des inégalités sociales pour ne postuler que la force de l'entrepreneuriat personnel et valoriser la

réussite individuelle. Mais la réalité sociale est tout autre, la société est fortement segmentée et le salariat d'exécution, ouvriers et employés, reste bien évidemment le groupe social qui cumule les positions les plus défavorables au regard des inégalités sociales. Au surplus, la mobilité sociale (promotion ou déclassement) est aussi inégalement répartie entre les classes sociales. Les classes populaires bénéficient bien moins que les autres groupes sociaux des possibilités de mobilité ascendante puisqu'il n'y a que 10 % des fils d'ouvrier qui connaissent des trajectoires sociales montantes par rapport à leurs parents.

1.2. Des inégalités sociales aux inégalités numériques

Les inégalités numériques se voyant souvent euphémisées, il n'est pas inutile de rappeler un certain nombre de résultats d'enquête. Les données statistiques qui concernent le domaine des technologies de l'information et de la communication semblent montrer, en première approximation, que les inégalités tendent globalement à s'amenuiser. Les niveaux d'équipement et de consommation se sont en effet très fortement développés ces dernières années. Dans le budget des ménages français, la consommation des TIC (équipements et services) a augmenté de 12,6 % par an en volume sur les 45 dernières années. L'ordinateur n'était présent que dans 15 % des ménages au milieu des années 1990 tandis qu'il équipe, fin 2005, plus de la moitié d'entre eux. Quant aux internautes, ils étaient 150 000 en 1995 et 26 millions dix ans après (Arthault, 2006). Cette impressionnante progression des taux d'équipement et des niveaux de consommation cache toutefois des degrés d'intensité dans l'usage assez nettement différenciés, liés à l'âge, au niveau de diplôme, à la profession et bien évidemment au milieu social. Ainsi, comme le rappelle Yves Frydel, toutes choses égales par ailleurs, être jeune, diplômé de l'enseignement supérieur ou cadre sont des variables qui favorisent largement l'utilisation d'Internet. En 2005, il y a par exemple 4 fois plus d'utilisateurs chez les individus ayant un niveau de certification scolaire supérieur au baccalauréat (89 %) que chez les non-diplômés (23 %). Pour Régis Bigot, il existe ainsi un évident « fossé numérique » qui se lit d'abord dans les taux d'équipement : 75 % des cadres supérieurs disposent d'une connexion Internet à domicile, contre seulement 24 % des ouvriers, 15 % des retraités et 13 % des non-diplômés. Tous les individus n'ont donc pas accès aux outils informatiques et leur diffusion reste très inégale parmi les groupes sociaux.

Si les disparités d'équipement à domicile diminuent (en 1998, les personnes disposant de moins de 2 300 euros mensuels dans leur foyer détenaient 32 % du parc des connexions à Internet à domicile ; en 2005 elles en possèdent une part de 45 %), il n'en reste pas moins vrai qu'elles continuent à structurer des formes patentes d'inégalités. Les TIC ne se répartissent pas de façon équitable au sein de la population et dépendent encore largement du volume de capital culturel et économique dont disposent les utilisateurs (Bigot, 2006). A ces inégalités dans la

distribution des ressources matérielles informatiques répondent d'autres inégalités dans la distribution et la maîtrise des compétences et donc nécessairement aussi dans les usages, dans la capacité à donner du sens à ces pratiques informatiques et à en tirer quelques bénéfices. Force est de constater, en effet, que les usages effectifs de l'ordinateur et d'Internet se différencient également en fonction du milieu social des utilisateurs. Alors que les ouvriers utilisent plutôt Internet pour communiquer, jouer ou accéder à des contenus culturels (musique et vidéo), les cadres s'en servent aussi pour gérer leur compte bancaire (58 %), effectuer des achats de biens et services (48 %), rechercher des informations administratives (63 %) ou télécharger des documents administratifs (45 %) (Frydel, 2006).

Pour ce qui nous concerne, les inégalités numériques ne sauraient simplement se résumer à des questions d'accès, d'équipement, de fréquence ou même de répertoires d'usage. Nous considérons que les inégalités numériques se manifestent d'abord sous la forme d'une diversité des pratiques résultant d'une déclinaison des inégalités sociales. Si elles s'expriment avec la force de l'évidence dans le non-usage ou dans une pratique relativement « indigente » (par exemple un usage exclusif et peu développé du web à l'exclusion des autres fonctionnalités), elles ne sauraient toutefois se résumer aux phénomènes d'« e-exclusion », qui ne sont que les formes les plus radicales d'inégalités numériques. En réalité, celles-ci sont aussi présentes dans des usages qui, bien que parfois élaborés sur le plan des manipulations (par exemple le téléchargement), peuvent être considérés comme la déclinaison instrumentée d'inégalités sociales par ailleurs subies par les utilisateurs de ces TIC (par exemple ne télécharger que des contenus culturels *mainstream*). Car les inégalités numériques relèvent également de régimes d'appropriation et d'usages imposés (notamment dans un cadre professionnel) qui sont des traductions pratiques de rapports sociaux inégalitaires. Elles se nichent aussi dans la sphère domestique, de manière moins éloquente mais tout aussi opérante, dans des modalités différenciées d'appropriation et d'usages des TIC, produites soit par des déficits de capitaux ou de compétences, soit par des *capacités* et des *sens pratiques* (manières d'être et de faire) qui sont les produits intériorisés de formes de domination sociales. De plus, il faut noter que certaines différences quant aux niveaux d'appropriation et d'usages peuvent renforcer ou même créer des inégalités sociales. Ainsi, quand la bonne manipulation des outils de communication devient un prérequis pour accéder à certains biens ou services (par exemple ceux de l'e-administration), les différences de savoir-faire pratiques et d'envie qui, en soi, ne sont pas nécessairement des inégalités, sont néanmoins susceptibles de devenir des sources de discrimination sociale. Pour autant, certains rapports de force peuvent être aussi renégociés du fait d'une meilleure maîtrise de ces dispositifs techniques, ce que montre l'évolution de certains rapports intergénérationnels dans le monde du travail et dans la sphère privée. Utiliser les TIC peut par exemple permettre aux plus jeunes de se construire des espaces d'autonomie échappant à leurs aînés. Ils peuvent ainsi s'appuyer sur leur surcroît de compétence technique pour contester certaines règles familiales.

I.3. De l'observation des inégalités numériques sur des terrains contrastés

Nous avons vu qu'il était possible de considérer de plusieurs façons les nombreuses différences repérables dans les usages d'Internet : comme l'expression d'inégalités sociales, comme la source potentielle du renforcement de ces inégalités, et comme moyen parfois utilisable pour les diminuer. Dans le prolongement de ces constats, les chapitres de cet ouvrage vont, tout d'abord, centrer leur regard, non sur l'accès aux dispositifs techniques, mais sur la richesse des pratiques développées autour de ces dispositifs. Ensuite, selon une pluralité d'approches, les auteurs cherchent à rendre compte de cette diversité, de cette variabilité au moyen de caractéristiques macrosociales préexistantes et encadrant les usages. Cette façon de faire permet de montrer que la diversité des pratiques s'explique, au moins pour partie, par l'existence d'inégalités sociales ou, ce qui revient au même, que les inégalités sociales « se reflètent » dans la diversité des pratiques. Mais, dans la mesure du possible, nous chercherons également à apprécier dans quelle mesure cette variabilité n'est pas aussi le préalable, la matrice renforçant des inégalités existantes ou en créant de nouvelles. Ceci étant dit, il est par ailleurs possible de constater des dynamiques autres que celles relevant de l'accentuation des inégalités. Certains cas d'ascension professionnelle sont par exemple le produit d'un investissement acharné pour l'acquisition de compétences techniques et relationnelles.

Nous avons fait le choix de traiter principalement des inégalités numériques liées à la manipulation de l'ordinateur et d'Internet, bien que certains chapitres évoquent aussi les usages différenciés d'autres dispositifs de communication comme la téléphonie mobile. Par ailleurs, nos investigations se sont surtout centrées sur les utilisateurs les moins bien dotés en différentes formes de capitaux. Nous avons donc délaissé l'étude des *early adopters*, cible préférée des recherches dont nous souhaitons explorer les points aveugles, pour nous concentrer sur des populations (classes sociales, salariés d'une même entreprise, couples, etc.) au sein desquelles s'exercent des rapports de domination et des formes d'inégalités sociales de différentes natures. Si les individus qui ont fait l'objet de nos enquêtes partagent globalement une certaine homogénéité sociale de condition, ils ne sont pas pour autant exposés aux mêmes inégalités sociales et numériques, pas plus que cela n'implique de leur part d'identiques manières d'être, de faire et de répondre à ces inégalités. Trois grands domaines d'activité sont plus précisément passés en revue : la sphère domestique, celle du professionnel et celle de l'éducation. Cette prise en compte d'univers différenciés travaillant les appartenances sociales des individus nous engage alors à considérer avec attention des types singuliers d'expériences sociales et à envisager les formes d'inégalités numériques qui leur correspondent.

Cet ouvrage est composé de huit chapitres qui sont autant de terrains contrastés permettant de constituer un début de « jurisprudence » quant à ce que sont les inégalités numériques.

Le premier d'entre eux, « Les usages du PC et d'Internet au sein des classes populaires », rédigé par Fabien Granjon, se propose d'analyser de manière fine les usages de l'informatique et d'Internet par les classes populaires. Son ambition est d'apporter des éléments d'analyse procédant à des associations pertinentes entre, d'une part, des pratiques informatiques et télématiques individuelles et, d'autre part, des styles de vie collectifs, communs à des personnes partageant des conditions matérielles d'existence relativement proches. Il souligne cependant que des positions assez proches dans la distribution et la hiérarchisation sociales sont de moins en moins synonymes d'une incorporation identique de contraintes objectives. D'un individu à l'autre, celles-ci s'actualisent au sein de dispositions, de sens pratiques et de capacités d'initiatives différenciés, qui ne sauraient être résumés à la seule existence d'une *culture de classe* ou d'*habitus de classe*. Cet intérêt pour les dynamiques internes de l'expérience biographique où s'affrontent *destins prescrits* et *destins singuliers* se couple par ailleurs à une attention portée aux rapports sociaux de sexe et d'âge et surtout à l'existence au sein des classes populaires d'une fraction diplômée. Le chapitre de Fabien Granjon tente ainsi de comprendre la manière dont les agents-utilisateurs et la façon dont ils s'inscrivent au sein de ces rapports sociaux contraignent et structurent leurs usages. Il s'efforce simultanément de saisir les manières par le biais desquelles, ces mêmes agents-utilisateurs s'en échappent et produisent des pratiques atypiques du point de vue de leurs appartenances. Les matériaux empiriques issus d'enquêtes à la fois quantitative et qualitative tendent notamment à souligner que, sous certains aspects, les usages de l'ordinateur et d'Internet des *dominés aux études longues* s'éloignent de ceux de la fraction non diplômée des classes populaires pour se rapprocher des pratiques développées au sein des milieux non populaires. Les individus de la fraction diplômée déploient des comportements finalement plus proches de ceux des autres groupes sociaux, que de ceux avec qui ils partagent pourtant des conditions d'existence sensiblement similaires. Certaines mesures de leurs usages montrent même qu'ils tendent à développer des régimes d'engagement encore plus marqués que ceux qui caractérisent les classes moyennes et supérieures, démontrant ainsi l'existence de ce qui peut être lu comme un investissement rendu possible par une maîtrise importante du PC et d'Internet et alimenté, notamment, par un sentiment de frustration lié à leur impossibilité de fréquenter certains espaces culturels et sociaux auxquels ils n'ont que difficilement accès.

Affichant également la volonté de considérer la diversité des rapports et des modes d'appropriation que déploient des individus partageant des caractéristiques socio-économiques identiques, Bertrand Fribourg nous donne à comprendre, dans ce deuxième chapitre, la variété des trajectoires d'usages et d'équipement de jeunes

gens au moment du passage à la vie adulte. Son analyse, intitulée « Inégalités numériques et réseaux personnels des jeunes entrant dans la vie adulte », pose ainsi la question du poids des parcours biographiques et du cycle de vie dans les logiques d'équipement et de pratiques relationnelles. A partir de données longitudinales (ré-interrogation, tous les trois ans depuis 1995, d'un panel d'une soixantaine de jeunes entrant dans l'âge adulte), l'auteur tente de démêler les dépendances liées aux processus d'intégration professionnelle et d'insertion conjugale. Il note qu'à l'intérieur d'une même catégorie « statistique » s'affirment des divergences considérables dans les rapports aux TIC, avec une tendance au renforcement des handicaps sociaux. Le célibat et la précarité tendent, par exemple, à éloigner les jeunes hommes des technologies de « domicile » (Internet, téléphonie fixe, etc.), quand leurs pairs de condition sociale proche, mais stabilisés dans le couple et l'emploi, multiplient les équipements. En s'intéressant à la dynamique des réseaux relationnels, Bertrand Fribourg souligne à quel point les usages des outils de communication participent à la construction de modes de sociabilité socialement distribués. Les TIC se présentent alors comme une ressource essentielle dans l'entretien de réseaux larges et diversifiés, principalement pour des jeunes dont les parcours biographiques ont contribué à activer des habiletés particulières (compétences informatiques, capacités d'adaptation aux situations de mobilité, etc.). Sa contribution apporte ainsi une compréhension des inégalités numériques attentive à l'effet propre des carrières d'acteurs et des trajectoires d'usage.

Au chapitre 3, Didier Le Gall et Charlotte Le Van se proposent d'étudier les modalités d'acquisition d'un micro-ordinateur au domicile au sein de deux milieux économiquement et socio-culturellement différenciés, voire opposés : les couches populaires et les couches supérieures. Les ménages les moins bien dotés sont dans l'ensemble moins bien équipés en micro-ordinateurs et moins connectés au web que ceux qui bénéficient d'une certaine aisance financière et disposent d'un capital scolaire élevé. Les logiques d'acquisition diffèrent. Alors que chez les ménages les plus modestes, où l'outil informatique au travail est beaucoup moins fréquent, l'acquisition d'un micro-ordinateur au foyer s'inscrit en dominante dans la perspective d'un usage ludique et répond pour une grande part à une certaine pression sociale de conformité, chez ceux des classes supérieures, ce sont très nettement les contraintes professionnelles qui imposent de s'équiper. Au-delà de ces deux logiques dominantes, qui permettent globalement d'identifier et d'expliquer les clivages sociaux en matière d'acquisition d'équipements informatiques, les auteurs relèvent quelques autres facteurs un peu à rebours de nos représentations communes, qui, interférant de manière quelque peu inattendue, invitent à moduler ce premier constat relatif à l'acquisition des TIC selon les milieux sociaux. Ce qu'ils illustrent ici par l'influence déterminante des enfants des milieux populaires sur le fait de s'équiper à la maison, la défiance de la fraction la plus cultivée des classes supérieures à l'égard de ce type de nouvelles technologies (les « technophobes ») et, à l'inverse, l'engouement presque passionnel de certains hommes de milieu

populaire (les « bidouilleurs ») pour celles-ci et, enfin, par l'incidence de certains événements particuliers dans le cours de l'existence. Autant d'éléments qui contribuent à nuancer les relations entre techniques numériques et clivages sociaux.

La quatrième contribution, « Entraide technique et conjugalité. Les compétences informatiques au carrefour des relations conjugale et professionnelle » a été rédigée par Laurence Le Douarin et Benoît Lelong. La recherche présentée porte sur des femmes issues de milieux sociaux très contrastés. Certaines sont cadres et d'autres sont secrétaires. L'échantillon a été structuré pour comporter des couples très hétérogames, les écarts socio-économiques entre conjoints permettant de saisir l'articulation entre inégalités sociales et sexuelles. Les incidents informatiques au travail sont un point d'entrée pour repérer les modalités de résolution des problèmes et les réseaux d'entraide technique. Le dépannage peut être assuré grâce aux collègues ou au dispositif informationnel de l'entreprise (intranet, *hotline* et forums d'entraide). L'enquête qualitative présentée est centrée sur une autre figure : le conjoint. Dans quelle mesure celui-ci est-il sollicité en cas de panne informatique au travail ? Certains couples, surtout représentés chez les cadres, sont marqués par la culture des territoires personnels. Dans ce cas, l'autonomie conjugale s'exprime le plus souvent par un refus de la dépendance informatique à l'égard du compagnon. Toutefois, une autre configuration est possible : l'égalisation des savoir-faire. Quand les habiletés techniques sont en marge des obligations de rôle, elles sont soumises à des règles d'échange entre conjoints visant à signifier l'équivalence des compétences. Dans les couples davantage animés par la préservation des rôles et faisant l'expérience d'une certaine clôture relationnelle, le mari peut constituer un relais pivot essentiel en cas de panne informatique. Cette figure se retrouve plus souvent dans les milieux plus populaires. Toutes ces configurations conjugales croisent une autre variable : l'identité au travail, l'image que l'on véhicule de soi dans le cadre de son activité professionnelle. La position au sein de l'entreprise et le statut peuvent contraindre les uns à aider (et les autres à être aidés) à dissimuler l'aide conjugale (ou à la dévoiler) à son employeur comme instrument de gratification professionnelle, parfois au point de devenir « expert par procuration ».

Le cinquième chapitre, rédigé par Gérard Valenduc, est intitulé « La fracture numérique passe-t-elle par le travail ? ». L'auteur s'emploie à montrer combien les usages professionnels des TIC ont un effet d'entraînement sur les usages privés. Le rôle de l'environnement professionnel est déterminant : comme ressource sociale pour les usages domestiques ; comme lieu d'expérimentation de la complexité et des avantages relatifs ; comme facteur d'inclusion dans « un périmètre naturel de contagion » lors du processus de diffusion d'une innovation ; comme lieu d'acquisition de compétences spécifiques. Pour les groupes moins favorisés, l'accès aux TIC en milieu professionnel est un support décisif à l'appropriation et à l'usage des TIC. *A contrario*, le manque d'opportunité d'accès et d'usages des TIC en milieu professionnel renforce certaines inégalités et en crée de nouvelles. Cette

contribution s'intéresse à la manière dont les usages professionnels viennent modifier la donne en matière d'inégalités numériques, à travers les interrelations entre usages professionnels et privés. Il émet l'hypothèse d'un éclatement des inégalités numériques à travers les usages professionnels. Aux inégalités classiques en termes de ressources et de compétences se superposent des inégalités liées aux usages en milieu professionnel. La distribution des métiers ainsi que les dimensions d'âge et de genre sont des aspects fondamentaux dans cette réécriture des inégalités. L'analyse s'appuie sur diverses sources empiriques, à la fois quantitatives (enquêtes nationales et internationales) et qualitatives (travaux empiriques dans diverses branches d'activité).

Dans le chapitre suivant, intitulé « Renouveau technologique et inégalités numériques au travail », Pascal Lallement et Jean-Luc Metzger examinent les effets du changement technico-organisationnel répété sur les capacités des salariés à construire du sens dans leur activité et à demeurer dans une dynamique d'autonomisation. Dans un contexte entrepreneurial où la gestion de la production, du temps, de l'espace, des échanges et des modes de sociabilité s'instrumentalise et s'individualise de plus en plus, comment les salariés parviennent-ils à faire face ? Quelles compétences doivent-ils posséder, acquérir et développer pour demeurer autonomes dans leur travail ? Pour répondre, le chapitre compare deux populations : l'une, possédant un fort capital scolaire et social, travaille dans un environnement de haute technologie, au sein d'une entreprise de services où elle peut, de surcroît, bénéficier d'une assistance technique dédiée ; l'autre, moins qualifiée, est employée dans l'industrie électronique de sous-traitance et se voit cantonnée à l'exécution de tâches standardisées. En s'intéressant aux trajectoires biographiques des différentes catégories de salariés, l'étude montre combien, selon leurs dispositions et leur niveau de formation initiale, les individus se trouvent inégalement dotés pour trouver, dans l'usage des TIC, des sources d'autonomisation professionnelle. *De facto*, le renouvellement des règles, les changements organisationnels et les renouvellements technologiques amplifient, le plus souvent, ces inégalités de départ. Dans les deux environnements considérés, la dynamique des capacités d'agir se trouve alors polarisée entre les salariés qui parviennent à contrôler tout ou partie du changement technologique – acquérant une position d'indépendance relative par rapport au reste de l'entreprise – et ceux qui n'en sont pas capables et demeurent dépendants d'une aide externe.

Dans l'avant-dernier chapitre qui introduit la problématique des inégalités numériques dans le champ de l'éducation (« Distribution d'ordinateurs portables et réduction des inégalités numériques au collège »), Sylvie Craipeau et Jean-Luc Metzger font le point sur les projets institutionnels visant à réduire la fracture numérique au nom de principes de justice sociale. Ils soulignent que leur mise en œuvre, dans le cas de l'Éducation nationale, se heurte à de nombreuses difficultés. Celles-ci renvoient, tout d'abord, à la conception spécifique du rôle des enseignants.

Détenteurs de savoirs, ils sont progressivement contestés dans cette mission par de nombreuses évolutions sociales. Ces difficultés tiennent également aux choix organisationnels et à leurs éventuelles contradictions : des décisions « centrales », comme le choix des programmes par disciplines et des objectifs nationaux peuvent heurter des tentatives locales liées aux spécificités d'un établissement scolaire. D'autres tensions peuvent enfin subvenir, notamment celles entre institutions, par exemple, entre le rectorat gérant les aspects pédagogiques et le personnel enseignant et le conseil général, en charge du financement des équipements informatiques et du recrutement des personnels techniques. Il n'en résulte pas nécessairement une convergence des points de vue et des pratiques. Enfin, la volonté de réduire les inégalités numériques par une action volontaire dans les établissements scolaires peut introduire des rivalités entre groupes professionnels (enseignants/technologies) et raviver des questions de territoires. A partir d'une étude portant sur la diffusion d'ordinateurs portables dans les collèges, ce chapitre souligne l'importance de ces facteurs – et de leur imbrication – sur la capacité des enseignants à s'approprier l'informatique en classe dans une perspective pédagogique (et à consentir l'effort cognitif associé). Il montre notamment l'existence d'un processus qui tend à s'opposer aux ambitions qui avaient motivé l'introduction de l'ordinateur au collège. En effet, les enseignants ne possèdent pas tous les ressources pertinentes pour tirer un profit pédagogique de l'ordinateur. C'est tout particulièrement vrai de la capacité à expérimenter en classe de nouvelles pratiques autour du portable. Dès lors, au fur et à mesure de la mise en œuvre du projet, apparaissent des différences entre enseignants et entre collèges et ces différences accroissent les inégalités de départ. Dans les collèges où les enseignants disposent de cette capacité et sont institutionnellement encouragés à la mettre en œuvre, des usages pédagogiques du portable sont trouvés, testés et les élèves en tirent bénéfice. Ce n'est pas le cas dans les classes et les collèges où ces opportunités ne se rencontrent pas.

Le chapitre de Cédric Fluckiger, « Inégalités sociales et différenciation des usages à l'adolescence », clôt l'ouvrage par une recherche de terrain portant sur l'enseignement de l'informatique au collège. Alors même que l'équipement des familles en matériel informatique se généralise, et que l'école cherche à établir des niveaux de compétences minimum pour les élèves, notamment par l'instauration du B2i (brevet informatique et Internet), des disparités dans les savoir-faire et les usages des technologies numériques subsistent. Ce chapitre vise à rendre compte, à travers le cas d'un collège populaire de banlieue parisienne, des dynamiques d'homogénéisation et de différenciation à l'œuvre chez les adolescents quant à l'appropriation des technologies numériques. En effet, avec le passage à l'adolescence, le changement des formes de sociabilité et la construction identitaire s'accompagnent d'une évolution et d'une autonomisation des usages de l'informatique. Or la recherche montre que, derrière une forte homogénéité des usages déclarés par les adolescents, qui reflète l'importance prise par ces outils dans la sociabilité horizontale et l'accès aux produits culturels, des disparités se

développent, notamment dans l'autonomie et la diversité des usages maîtrisés. Cette différenciation résulte d'un accès inégal aux ressources matérielles et sociales, mais aussi d'une diversité dans les formes d'investissement, en fonction de stratégies sociales et scolaires développées par les adolescents. En retour, la maîtrise des outils informatiques confère un avantage symbolique dans la famille ou dans le réseau de pairs, ainsi qu'une reconnaissance scolaire.

La mise en perspective offerte par ces différentes analyses présente plusieurs originalités. Tout d'abord, elle donne à voir la complexe intrication des déterminants pesant sur l'appropriation durable et dynamique des TIC. Les inégalités numériques sont appréhendées comme le résultat de constructions sociales antérieures, de processus cumulatifs, mais sont aussi considérées comme ayant évidemment des conséquences sociales, professionnelles et culturelles potentiellement négatives. Ainsi, selon leurs origines sociales, leur genre, leur âge, leurs trajectoires biographiques, leurs cursus scolaires, leurs stratégies conjugales et leurs ambitions professionnelles, les individus ne disposent pas des mêmes capitaux pour tirer un bénéfice pérenne de l'utilisation des TIC. Cette inégale distribution des capacités d'appropriation est, à son tour, la source de nouvelles inégalités sociales, élément structurant à prendre en compte pour apprécier dans quelle mesure se renforcent ou au contraire s'atténuent des processus de reproduction sociale. C'est bien en cela que ce qui peut apparaître, dans un premier temps, comme une simple diversité dans les degrés d'appropriation d'une technologie peut s'avérer, à plus long terme, comme un vecteur d'inégalités. Soulignons, enfin, qu'un des intérêts de cet ouvrage est de permettre au lecteur de constater, au-delà des clivages disciplinaires et des choix théoriques, combien l'existence sociale est bien un tout. Au sein de chaque chapitre il apparaît clairement combien les parcours individuels et les différents champs où ils s'actualisent jouent un rôle structurant dans le jeu de reproduction et de transformation des inégalités.

I.4. Bibliographie

- ARTHAULT R., « La consommation des ménages en TIC depuis 45 ans. Un renouvellement permanent », *Insee première*, n° 1101, septembre 2006.
- BIGOT R., « Internet, ordinateur : le fossé numérique se réduit mais reste important », *Consommation et modes de vie*, CREDOC, n° 191, mars 2006.
- BIHR A. et PFEFFERKON R., *Le système des inégalités*, La Découverte, Paris, 2008.
- BIHR A. et PFEFFERKON R., « Le système des inégalités », dans Observatoire des inégalités, *L'Etat des inégalités en France*, p. 235-242, Belin, Paris, 2007.
- DONNAT O., « Culture : diversification et logique du cumul », dans Observatoire des inégalités, *L'Etat des inégalités en France*, p. 169-174, Belin, Paris, 2007.
- DURU-BELLAT M., *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, PUF, Paris, 2002.

FRYDEL Y., « Internet au quotidien : un Français sur quatre », *Insee première*, n° 1076, mai 2006.

INSEE, « Formation et qualification professionnelle en 2003. Synthèse des résultats », Insee Résultats, 2007, <http://www.insee.fr/fr/ppp/ir/accueil.asp?page=FQP03/synt/synthese.htm>.

MENDRAS H., *La Seconde Révolution française. 1965-1984*, Folio, Paris, 1994.

Observatoire des inégalités, *L'État des inégalités en France*, Belin, Paris, 2007.

CHAPITRE 1

Les usages du PC et d'Internet au sein des classes populaires

inégalités numériques et rapports sociaux de classe, de sexe et d'âge

Ce chapitre s'appuie sur une enquête visant à analyser, de manière fine, les usages de l'informatique et d'Internet des classes populaires. Son ambition est d'apporter des éléments d'analyse procédant à des associations pertinentes entre, d'une part, des pratiques informatiques et télématiques individuelles et, d'autre part, des styles de vie collectifs, communs à des personnes partageant des conditions matérielles d'existence relativement proches. L'on considère encore trop souvent que les usages des TIC sont révélateurs de la part d'autonomie et de liberté dont dispose chaque individu, pour s'affranchir des rapports de domination qui traversent les structures sociales auxquelles il participe. Ce que nous voulons ici souligner c'est, au contraire, combien les usages des TIC en général et de l'informatique en particulier (y compris les usages d'Internet) s'insèrent « dans des rapports sociaux qui constituent la matrice de leur production » (Jouët, 2000, p. 507). A l'heure de la valorisation béate d'un « individualisme expressiviste », appréhendé comme nouvelle forme de résistance, et des discours idéologiques faisant de l'usage des TIC la panacée conduisant nécessairement à l'émancipation sociale, politique et culturelle (Granjon 2003 ; 2004 ; 2005 ; 2006 ; 2007), il est indispensable de réaffirmer

que l'appropriation et l'utilisation des dispositifs techniques sont toujours le fait d'agents sociaux historiquement et personnellement situés et sont donc cadrés par les identités, appartenances, perceptions et autres dispositions dont ces agents sociaux sont les dépositaires. Ces singularités collectives structurent leur relation au monde et donc conditionnent aussi leur envie, leur manière ainsi que leur capacité pratique à faire usage des TIC.

1.1. Des classes sociales

Prendre pour terrain d'enquête les classes populaires, c'est postuler l'existence de régimes d'inégalités différenciant la distribution et l'utilisation sociale d'une gamme de capitaux (économiques, sociaux, etc.) dont disposent potentiellement les agents sociaux. C'est considérer que la société se divise en *classes sociales*, c'est-à-dire en groupes d'individus qui partagent des positions similaires dans l'organisation sociale du travail et des rapports sociaux de production, et conséquemment d'assez communes conditions matérielles d'existence. Le principe de rapports sociaux qui définissent une structure et des positions sociales auxquelles peuvent être rattachés des attitudes, des comportements et des ressentis qui se forgent depuis des expériences liées aux appartenances de classe, constitue donc pour nous l'arrière-fond à partir duquel se construit, pour l'essentiel, l'ensemble des phénomènes de différenciation sociale. La distribution inégalitaire des capitaux répond alors globalement à une ligne de clivage opposant la classe possédante, riche en capital économique mais aussi social, symbolique et culturel, aux agents sociaux qui eux en sont dépourvus ou plus faiblement dotés. S'il faut souligner la prédominance des rapports sociaux de production dans la structuration de l'espace social qui se présente comme un « ensemble ouvert de champs relativement autonomes, c'est-à-dire plus ou moins fortement et directement subordonnés, dans leur fonctionnement et leurs transformations, au champ de production économique » (Bourdieu, 1984a, p. 10), cela n'implique pas pour autant une réduction du monde social au seul champ économique. Le choix de fonder notre travail sur une analyse de type « classiste » se couple à la volonté de considérer des types différenciés d'expérience des rapports de classe et ainsi de prêter attention aux différents univers sociaux (sphères privée, professionnelle, du loisir, etc.) qui « médiatisent l'appartenance des individus aux classes sociales et leur implication dans les rapports de classe fondamentaux » (Briand, Chapoulie, 1985, p. 51). Derrière l'homogénéité sociale de condition, il s'agit également de traquer l'hétérogénéité individuelle des pratiques, des manières d'être et de faire et d'envisager leur variabilité.

1.1.1. De l'évolution des classes populaires

Si, aujourd'hui, la classe ouvrière entendue comme sujet historique n'est certainement plus en mesure d'imposer les avancées progressistes dont elle était porteuse à l'époque des grandes « citadelles » des industries textile, sidérurgique ou minière, il n'en reste pas moins vrai que le *continent ouvrier*, bien que « morcelé » et « silencieux » n'a pas pour autant disparu. Aux sept millions d'ouvriers recensés par l'Insee en 1999, viennent s'ajouter près de huit millions d'employés (représentant près de 31 % des actifs) et plus de trois millions de chômeurs, ainsi qu'un nombre toujours plus important d'individus vivant des minima sociaux. Ces personnes fort diverses, pouvant appartenir au prolétariat d'usine, aux dernières franges d'une aristocratie ouvrière moribonde ou encore au nouveau « précaire », ne constituent peut-être plus une *classe* au sens plein du terme, c'est-à-dire une force socialement organisée partageant une même dignité sociale, des façons de penser et des valeurs communes (un *ethos de classe*), mais elles partagent une proximité dans leurs conditions matérielles de vie, leurs conditions sociales d'existence (condition salariale, bas salaires, pénibilité du travail, etc.) et constituent bien *a minima* une « communauté de rang » sociographique, celle des *classes populaires*.

Depuis les Trente Glorieuses, celles-ci ont par ailleurs été soumises à un ensemble de mutations qualitatives, contradictoires. D'un côté, on assiste à une élévation du niveau d'instruction, à l'augmentation du niveau de vie, à l'essor de la culture et de la consommation de masse, etc., et de l'autre, on constate une précarisation et une flexibilisation de l'emploi, l'augmentation générale de la distance des individus au marché du travail (périodes de chômage plus fréquentes et plus longues), l'émergence de travailleurs pauvres, etc. De surcroît, en même temps que se développent les catégories salariées non ouvrières, l'emploi ouvrier, lui, se différencie fortement sous l'effet de la technologisation des procès de production, de la tertiarisation des secteurs d'activités, de l'augmentation de la pénibilité de certaines tâches répétitives, etc. Les classes populaires constituent donc de moins en moins un groupe homogène et sous couvert d'une même appellation, définissent des réalités collectives assez contrastées. A un niveau individuel, si les dispositions des agents sont toujours le produit des grandes conditions sociales d'existence auxquelles ceux-ci ont été soumis, elles sont aussi le fruit d'expériences singulières qui tendent également à se diversifier. Des positions assez proches dans la distribution et la hiérarchisation sociales (c'est-à-dire un assujettissement à un même rapport social de production lié à une culture historiquement située du monde du travail productif) sont de moins en moins synonymes d'une incorporation identique de ces contraintes objectives. D'un agent à l'autre, celles-ci s'actualisent au sein de dispositions, de sens pratiques et de capacités d'initiatives différenciés, qui ne sauraient être résumés à la seule existence d'une *culture de classe* ou d'*habitus*

de classe qui seraient largement partagés. Cette dynamique interne de l'expérience biographique où s'affrontent *destins prescrits* et *destins singuliers*, domination sociale (dans l'ordre de la production, du savoir et du pouvoir) et construction d'espaces sociaux d'autonomie individuelle, révèle bien des « processus d'appropriation de ces conditions d'existence, en tant que s'y constituent et s'y exercent les capacités et la subjectivité des individus, s'agissant notamment tant de leur capacité à gérer leur destin personnel que leur perception de cette capacité » (Terrail, 1990, p. 21). Cette complexification doit nous inviter, non pas à remettre en cause l'existence même des classes sociales, mais bien à en repérer les principales évolutions et en comprendre les ressorts.

L'une de ces évolutions majeures est sans doute celle qui tend à différencier, au sein de chaque classe, la structuration des formes de capital et à y dessiner, notamment, une fraction à dominante plutôt culturelle et une fraction à dominante plutôt économique. Si Pierre Bourdieu (1974) défendait l'idée d'une faible différenciation relevant de cet ordre pour ce qui concerne les classes populaires, les évolutions récentes concernant les conditions matérielles d'existence et de travail, ainsi que l'acquisition rendue plus facile de certains capitaux (notamment l'élévation du niveau de certification scolaire) tendraient également à initier de tels processus de fractionnement au sein des groupes les plus socialement défavorisés. La frange la plus dominée des classes populaires se définit sans aucun doute négativement par un manque assez généralisé de capital et une dépossession étendue. Mais la fraction la moins dominée tendrait, elle, à se différencier notamment par le volume et surtout la structure de ses capitaux. Comme au sein des classes moyennes ou supérieures, il serait ainsi possible de distinguer, à l'intérieur des classes populaires, une fraction à dominante « culturelle », caractérisée par l'appropriation plus élevée de capitaux scolaires.

Outre ce phénomène central d'émergence d'une fraction diplômée (cultivée¹) au sein des classes populaires, il faut aussi souligner l'importance des *rapports sociaux de sexe* (Pfefferkorn, 2007 ; Insee, 2004 ; Bihr, Pfefferkorn, 2002) et du rôle qu'ils jouent dans les phénomènes de différenciation entre les classes sociales et au sein même de celles-ci. La sexuation du social est en effet une dimension importante des

1. Nous avons, dans un premier temps, fait le choix de nommer les différentes fractions des classes populaires, cultivée et non cultivée. Nous avons finalement préféré employer les adjectifs diplômée et non diplômée afin d'éviter une catégorisation stigmatisante donnant à penser que certains agents sociaux seraient complètement dépourvus de toute forme de ressource culturelle. Si la construction statistique de ces différentes fractions de classe prend, de fait, comme variable centrale le niveau de diplôme, elle entend néanmoins décrire autre chose qu'un simple niveau de certification scolaire. Il s'agit bien ici d'une tentative pour approcher, à très gros traits il est vrai, une dotation en capital culturel dont le volume tient certes au capital scolaire des *egos*, mais également à celui des *alters* (parents, conjoints) prenant part à leur socialisation culturelle.

comportements de classe. Les inégalités structurelles touchant à la division sociale du travail (sphère productive) influencent les rapports interpersonnels entre hommes et femmes et se transforment en d'autres formes d'inégalités, notamment dans la division du travail domestique (sphère privée). Il faut sans doute rappeler qu'un certain nombre d'inégalités sociales structurant jusqu'alors centralement les antagonismes hommes/femmes a eu, ces dernières années, tendance à s'estomper. Au niveau du système éducatif d'abord, le niveau de scolarisation, la force de l'investissement dans les études et l'excellence des résultats des filles n'ont plus rien à envier à ceux des garçons (elles sont notamment plus diplômées que leurs acolytes masculins et développent un intérêt plus marqué pour l'art et la culture que celui des hommes). Dans le domaine de l'activité professionnelle ensuite : les femmes sont entrées en force dans les effectifs du salariat. Cet investissement dans le monde du travail est bien évidemment à mettre en lien avec le désir d'émancipation et d'autonomie personnelle (ainsi qu'à une baisse de la fécondité) et la possibilité de développer une activité valorisante en dehors du foyer. Cependant, les profits que les femmes tirent de leur supériorité scolaire et de l'explosion de leur participation au marché de l'emploi sont pour le moins relatifs et restent moindres que ceux des hommes. Les carrières professionnelles féminines sont largement moins prestigieuses, moins bien rémunérées et le secteur du travail leur est sensiblement moins favorable (temps partiels, contrats précaires et emplois subalternes non qualifiés plus fréquents – la moitié des femmes actives sont employées). Sur le terrain de la division du travail domestique enfin, on assiste à un très modeste rééquilibrage du partage des tâches ménagères. Celles-ci restent toutefois encore majoritairement le fait des femmes qui continuent à assurer l'essentiel de la prise en charge du travail domestique et particulièrement le suivi des enfants. Quand, par ailleurs, elles ont une activité professionnelle, elles assurent donc une double journée. Il faut noter que cette assignation à l'ordre domestique est singulièrement prégnante au sein des classes populaires et dépend assez directement de la position qu'occupent les femmes dans la division sociale du travail : plus elles investissent dans leur vie professionnelle et appartiennent aux catégories socioprofessionnelles (PCS) supérieures, moins elles prennent en charge les activités domestiques. La dynamique d'ensemble de réduction des écarts sociaux entre hommes et femmes ne se déploie donc pas de façon identique d'une classe à l'autre. De manière générale, quelles que soient les inégalités sexuées considérées, celles-ci s'effacent de plus en plus à mesure que l'on grimpe les degrés de l'échelle sociale et restent donc plus vives et plus fortement structurantes au sein des classes populaires. La production sociale des sexes est ainsi intrinsèquement liée à l'origine et la structure sociales. Cette dernière cadre les logiques de différenciations sexuées (être une femme au sein des classes populaires ou supérieures n'induit pas les mêmes attendus), tandis que les appartenances de sexe produisent à leur tour des différences dans les conditions de vie des agents sociaux (être un homme ou une femme au sein des classes populaires est *de facto* très différenciant).

De même, l'âge apparaît de plus en plus comme une variable centrale dans la compréhension de la différenciation des comportements des agents sociaux (Bihl, Tanasawa, 2004 ; Chauvel, 2002 ; Galland, 2001), y compris au sein d'une même classe ou d'une même fraction de classe. Cohabitent aujourd'hui des générations qui ne bénéficient pas des mêmes conditions de vie et de travail. Les enquêtes « emploi » de l'Insee montrent par exemple qu'en 1977, les quinquagénaires gagnaient 15 % de plus que les trentenaires, tandis qu'en 2000 cet écart atteint 40 %. Les salariés de 30 à 34 ans gagnaient 1,5 % de moins que la moyenne des salariés et 23 ans plus tard, cette différence est de 10 %. Les jeunes générations subissent ainsi une pression sociale (baisse du pouvoir d'achat, amoindrissement des chances d'ascension sociale et de leur couverture sociale, problèmes de logement, etc.) plus importante que celle qu'ont eu à subir leurs prédécesseurs. Le chômage frappe par exemple plus fortement les jeunes : 17 % des actifs de 15 à 29 ans sont à la recherche d'un emploi. Dans les deux années qui suivent la fin de leurs études, leur taux de chômage oscille entre 20 % et 33 % et les contrats de travail dont ils bénéficient sont généralement plus précaires que ceux de leurs aînés (intérim, CDD, etc.). Bien davantage que pour les générations antérieures, les jeunes qui ne disposent pas de diplôme s'insèrent avec de grandes difficultés dans le monde du travail. De même, si les actifs de plus de 50 ans disposant d'un diplôme sont assez bien insérés sur le marché de l'emploi, il n'en va pas de même des moins qualifiés, pour qui un âge plus avancé devient alors un facteur important de discrimination professionnelle. Tout comme le sexe, l'âge introduit de la différenciation sociale, mais doit aussi être mis en lien avec les autres facteurs producteurs d'inégalités sociales. Sans cette attention dialectique, la *jeunesse* ou la *vieillesse* ne sont effectivement, *que des mots* (Bourdieu, 1984b), c'est-à-dire des groupes sociaux artificiels rassemblant des personnes pouvant ne pas du tout partager de semblables conditions sociales d'existence et n'avoir pour trait commun que leur période de naissance. Les situations vécues par les individus d'une même cohorte (c'est-à-dire partageant un même millésime de naissance) varient de fait considérablement selon les milieux sociaux auxquels ils appartiennent. L'unité apparente des classes d'âge est traversée par des réalités sociales dissemblables qui diffractent cette uniformité d'une même génération, même s'il existe bien des générations sociales qui partagent plus ou moins un fond culturel commun (par exemple la culture des écrans) et qui peuvent les distinguer d'autres générations dont les marqueurs sont autres (par exemple la culture de l'écrit). Le syntagme *rapports sociaux d'âge* (et de *génération*) est très peu employé et pourtant, il a pour avantage de ne pas faire de l'âge un simple outil de classement et d'agrégation, mais signifie bien que celui-ci est socialement construit, que c'est un enjeu de luttes et qu'il participe à la différenciation des rapports sociaux. De même, les générations « sont essentiellement ce qu'en font les rapports qu'elles entretiennent entre elles (...) et doivent s'analyser dans leur double polarité d'unité et de division, [notamment au sein de l'espace privé] » (Bihl, Tanasawa, 2004, p. 31).

Comme le rappelle Yves de la Haye, « à la différence de la plupart des rapports sociaux, [le rapport de communication] n'existe qu'en se greffant sur d'autres rapports » (La Haye, 1984, p. 42). Nous faisons donc ici l'hypothèse que pour comprendre les usages de l'informatique et d'Internet que développent les classes et les fractions de classes populaires, c'est bien aux rapports sociaux de classe, de sexe et d'âge qu'il faut prioritairement s'intéresser. Nous avons donc tenté de comprendre comment les agents sociaux et la façon dont ils s'inscrivent au sein de ces rapports sociaux contraignent et structurent leurs usages, mais aussi de saisir éventuellement les manières par le biais desquelles, ils s'en échappent et produisent des pratiques atypiques du point de vue de leurs appartenances. Les inégalités numériques sont donc ici considérées comme l'expression de *sens pratiques* singuliers, configurés par des rapports sociaux dialectiquement liés, mais aussi travaillés par des goûts, des valeurs et des représentations individuels.

1.2. Méthodologie et terrains d'enquête

Les modalités de recueil des données ont donc été apprêtées dans une perspective se donnant les moyens de saisir de concert les différents types de différenciation correspondant aux rapports sociaux de classe, de sexe et d'âge. Elles ont ainsi été organisées autour d'une double approche, à la fois quantitative et qualitative, visant la complémentarité des focales. Nous avons emprunté conjointement au modèle de la mesurabilité statistique et à celui de la démarche socio-ethnographique, couplant ainsi des capacités descriptives de nature différente pour rendre compte de l'effective variété des pratiques. La preuve statistique nous a permis d'avancer certains résultats généraux donnant toute leur force explicative aux données structurelles, résultats que nous avons pu mettre en regard de données qualitatives rendant compte, pour leur part, du sens social d'usages précisément contextualisés.

1.2.1. Des appareils de preuve complémentaires

La partie quantitative est entièrement issue de traitements statistiques² effectués dans le cadre d'un projet intitulé *Entrelacs* (Réseaux, 2007). Dispositif d'enquête mis en place au sein du laboratoire Sociology and Economics of Networks and Services (SENSE) d'Orange Labs, il prend centralement appui sur le suivi longitudinal (d'avril 2005 à décembre 2006) d'une cohorte de foyers représentatifs des ménages français métropolitains (1968 au final). Au sein de cette cohorte, l'ensemble des individus âgés de plus de onze ans (soit 5058 personnes) a participé

2. Nous remercions vivement Thomas Beauvisage et Thomas de Bailliencourt (Orange Labs/SENSE) pour leur aide précieuse dans le traitement de ces données d'enquête.

à une série d'enquêtes articulant différentes méthodologies visant l'examen de leurs sociabilités, ainsi que leurs activités de communication et de loisir : questionnaires, observations, données de trafic, etc. Les matériaux qui ont été ici utilisés se composent, d'une part, des réponses apportées à certains des questionnaires qui leur ont été soumis durant ces 18 mois d'enquête et, d'autre part, de l'utilisation des traces d'usages enregistrées par la sonde NetMeter implémentée sur les ordinateurs personnels des enquêtés. Les données apportées par cette dernière contiennent à la fois des informations globales sur les échanges réseau (web et mail) et des données sur les usages des différentes applications utilisées par les panélistes.

De la construction d'un indicateur « classes sociales »

Notre indicateur *classes sociales* a été construit en prenant en compte la catégorie socioprofessionnelle des enquêtés, celle de leur conjoint, de leur père, ainsi que leur niveau de revenus. L'ensemble de ces variables nous a permis de construire un indice solidifié de l'appartenance individuelle aux classes populaires, que l'on a ainsi distinguées du reste des autres groupes de l'espace social (classes moyennes et supérieures regroupées). La *fraction diplômée* des classes populaires a par ailleurs été déterminée en fonction du niveau de certification scolaire des enquêtés ainsi que de ceux du chef de famille et du conjoint. Le niveau de diplôme a par ailleurs été envisagé en fonction de l'âge des bénéficiaires (moins de 55 ans/55 ans et plus). Nous avons ainsi procédé à un rapprochement empirico-théorique entre les concepts de *classe* et de *fraction de classe*, qui fondent une analyse en termes de rapport social, et l'outil descriptif que constitue la *strate* et le *niveau de diplôme*, objets empiriques qui portent la perspective d'une intégration différentielle à l'espace social.

La partie qualitative de cette recherche avait pour objectif d'examiner avec précision ce que les pratiques du PC doivent aux conduites individuelles et au caractère collectif de l'existence des utilisateurs. Nous avons donc tenté d'intégrer une méthodologie de suivi des usages de l'informatique et d'Internet à l'analyse des modes de vie différenciés des enquêtés. Pour ce faire, le recueil des données a été organisé autour de différents types d'entretiens. En premier lieu, la réalisation, pour chacun des enquêtés, de deux entretiens semi-directifs permettant de mettre au jour un ensemble de variables compréhensives pour l'examen de leurs pratiques du PC. Ces deux entretiens nous ont permis de cerner au plus près les conditions matérielles de vie des individus recrutés et de considérer la manière dont leurs usages s'insèrent, font sens et participent des univers sociaux particuliers qui sont les leurs. Ils nous ont ainsi ouverts à la pluralité des expériences, des activités, des représentations qui font et fondent la singularité, la complexité, autant que la banalité de la quotidienneté des enquêtés et cadrent l'ajustement de leurs usages à cette quotidienneté. Ces deux entretiens semi-directifs ont par ailleurs été complétés par la réalisation d'un troisième et dernier entretien, filmé, qui nous a permis de

garder trace de la façon dont les enquêtés font usage de leurs équipements et ainsi d'évaluer leur niveau d'acculturation technique et leur degré de maîtrise des logiciels et des outils Internet. La proximité immédiate avec l'ordinateur a également permis de passer en revue ses différentes mémoires internes. La page de démarrage, le classement des dossiers, les signets, les historiques des surfs, les carnets d'adresses, les derniers courriels reçus et envoyés, les éventuelles réalisations personnelles (contributions à des forums et/ou sites web, pages personnelles, blogs, etc.) ou encore les stocks de musique et/ou de vidéo ont donné lieu à des commentaires de la part de chaque répondant. L'ensemble des données ainsi rassemblées a alors rendu possible la construction de schèmes d'explication réservant une place conséquente aux logiques sociales qui prévalent au développement des pratiques informatiques et d'Internet.

1.2.2. *Le corpus de l'enquête qualitative*

Notre corpus est constitué d'individus (hommes et femmes) ayant des profils pouvant apparaître, en première approximation, comme assez contrastés au regard de leur âge (de 15 à 55 ans), de leur situation professionnelle (chômeur indemnisé, bénéficiaire du RMI, CDD, temps partiel imposé, fonctionnaire d'Etat à temps complet), du métier qu'ils occupent ou entendent occuper (lycéenne, vendeuse, ouvrier boulanger, institutrice, etc.), de leur niveau de certification scolaire (sans diplôme, baccalauréat, diplômes de l'enseignement supérieur, etc.), de leur situation familiale (vivant encore chez leurs parents, célibataires avec ou sans enfant, marié(e)s avec ou sans enfant, etc.), de leur style de vie (hédonisme, rigorisme social, valorisation du réseau des amis ou du cercle familial, sorties extérieures fréquentes ou centration sur l'espace domestique), de leur niveau de conscience politique et de leurs engagements militants (membres d'un parti, d'un syndicat, ne possédant pas de carte d'électeur, etc.) ou encore de leur niveau de revenus. Mais cette hétérogénéité morphologique ne les empêche pourtant pas d'appartenir à une même classe sociale qui constitue une très large part de la population active française, c'est-à-dire, pour le dire assez vite au risque de « l'illusion de la transparence », de faire partie des classes populaires.

Les membres de notre corpus partagent *de facto* des conditions sociales d'existence relativement identiques. Ils sont tous d'extraction populaire, avec des parents et/ou des grands-parents ouvriers ou salariés, attachés à la « valeur famille », ayant souvent vécu des situations de déqualification et de plus ou moins grande précarité (exil, chômage de longue durée, chômage des deux parents, métiers physiquement éprouvants, etc.). Majoritairement, nos enquêtés ont par ailleurs des situations professionnelles précaires (temps partiel imposé, CDD, chômage, minima sociaux) qui correspondent aux échelons les moins élevés de la nomenclature des PCS de l'Insee. Globalement de revenus assez modestes, ils ne disposent pas tous

d'un capital scolaire très important, mais certains bénéficient néanmoins d'un diplôme de l'enseignement supérieur qu'ils appréhendent sur un mode déceptif puisqu'ils n'ont pu, à quelques exceptions près, faire valoir et pu traduire ce capital scolaire en un débouché professionnel répondant pleinement à leurs attentes. Peu d'entre eux ont bénéficié d'une évolution de carrière favorable et donc d'une mobilité sociale qu'elle soit intra ou intergénérationnelle. Comme le rappellent Alain Bihr et Roland Pfefferkorn, « la catégorie sociale d'origine détermine aussi le rendement du capital scolaire sur le marché du travail. Car, sur ce marché, les diplômes n'ont pas la même valeur selon la catégorie sociale d'origine de leur titulaire. (...) Tout semble se passer comme si, notamment pour l'accès aux fonctions de direction, l'origine sociale était plus importante en définitive que le titre scolaire. (...) Mais cette "loi" joue aussi en cas de mobilité sociale descendante : à diplôme égal, les fils des catégories dominantes et moyennes qui déchoient sur le plan scolaire se retrouveront plus souvent dans des professions intermédiaires ou d'employés et moins souvent ouvriers que les fils d'ouvriers » (Bihr, Pfefferkorn, 2008, p. 97-98). *De facto*, certains de nos enquêtés ont eu à subir des trajectoires sociales descendantes. Au surplus, la plupart d'entre eux ont également été confrontés à des conditions de vie momentanément et même parfois plus durablement difficiles (échecs scolaires répétés, rejet familial, alcoolisme, toxicomanie, chômage, etc.) avec, pour certains d'entre eux, des ruptures biographiques importantes (divorce, ruptures, violences conjugales, tentative de suicide, accident conduisant à un handicap physique, vie dans la rue sans domicile fixe) débouchant parfois sur une réelle invalidation sociale.

1.3. Les usages du PC et d'Internet au sein des classes populaires

Selon les critères d'appartenance de classe que nous avons retenus, 51 % des Français de plus de onze ans peuvent être rattachés aux classes populaires. Les femmes y sont plus représentées qu'au sein des autres groupes sociaux (55 % contre 47 %) et les plus de 65 ans y sont moins nombreux (9 % contre 19 %). Par ailleurs, 72 % des foyers populaires disposent de moins de 3 000 euros mensuels pour vivre (contre 46 % au sein des autres groupes sociaux). Concernant leur niveau de certification scolaire, les classes populaires se distinguent par une proportion plus forte d'individus n'ayant fréquenté que l'école primaire (23 % contre 18 %), disposant d'un diplôme professionnel de type CAP ou BEP (25 % contre 13 %), ainsi qu'une part moindre de diplômés de l'enseignement supérieur (10 % contre 35 %). Pour ce qui concerne enfin les taux d'équipement en outil de communication (téléphone fixe, téléphone mobile, Internet), ils sont légèrement plus nombreux à ne rien posséder (7 % contre 2 %), à ne disposer que d'un téléphone mobile (13 % contre 8 %) et moins nombreux à disposer des configurations fixe/Internet (15 % contre 20 %) ou fixe/mobile/Internet (26 % contre 36 %).

1.3.1. Fractions de classe et inégalités numériques

La fraction diplômée des classes populaires représente 9 % de la population totale, soit 18 % des classes populaires³ (les fractions diplômées des autres groupes sociaux représentent, elles, 26 % de la population totale, soit 53 % des classes moyennes et supérieures). 53 % des individus qui la composent disposent d'un diplôme sanctionnant au moins deux années d'études dans l'enseignement supérieur (contre 1 % pour la fraction non diplômée). C'est, par ailleurs, au sein de ce groupe social particulier que l'on retrouve 86 % des personnes ayant fréquenté l'enseignement supérieur, mais qui, toutefois, en sont sorties sans diplôme (7 % de la population au total). La proportion de femmes au sein de la fraction diplômée est particulièrement élevée (62 % contre 48 % au sein des fractions diplômées des classes moyennes et supérieures). Ce sont, par ailleurs, les 25-34 ans qui y sont les plus représentés (23 % contre 12 % au sein de la fraction non diplômée).

Concernant les taux d'équipement en outil de communication (téléphone fixe, téléphone mobile, Internet), les individus de la fraction diplômée des classes populaires sont légèrement plus nombreux à disposer des configurations fixe/Internet (19 % contre 14 %) ou fixe/mobile/Internet (35 % contre 24 %) et moins nombreux à ne disposer que d'un mobile (8 % contre 14 %), renversant ainsi la tendance constatée au sein des classes populaires dans leur ensemble. Ce dernier élément tend à aller dans le sens de l'hypothèse que nous mettons ici à l'épreuve des faits, à savoir que les fractions diplômée et non diplômée des classes populaires développeraient des pratiques très différenciées vis-à-vis de l'informatique et d'Internet (plus dissimilaires encore que celles constatées entre la FND et les autres classes sociales).

1.4. S'équiper pour se cultiver

Les clivages de classes en ce domaine se lisent en premier lieu dans les taux d'équipement. 61 % des foyers des classes populaires disposent aujourd'hui d'au moins un ordinateur à leur domicile (ce taux d'équipement atteint les 73 % au sein des autres classes sociales). Le manque de moyens financiers et/ou l'absence d'intérêt pour une technologie dont on imagine mal à quoi elle pourrait servir et qui, au surplus, semble à certains difficilement appropriable (« Internet, ce n'est pas pour moi ») sont parmi les raisons principales de ce taux d'équipement plus faible dans les milieux socialement les moins favorisés. Les raisons évoquées quant au souhait de s'équiper d'un PC relèvent assez largement de motivations qui tournent autour de la question de l'accès à la connaissance et à la culture. Cette volonté de se donner

3. Dans la suite du document, nous emploierons les abréviations « FD » et « FND » pour désigner les fractions de classe diplômée et non diplômée des classes populaires.

les moyens matériels de pouvoir (enfin) fréquenter à moindre coût certaines sources du savoir, de la science et des humanités apparaît comme un leitmotiv, particulièrement au sein des discours des enquêtés-parents, mais aussi chez la plupart des individus, quelle que soit la fraction de classe à laquelle ils appartiennent (et bien que dans les faits, comme nous allons le voir, il existe de vraies différences). L'investissement des parents, parfois très actifs dans l'aide à l'appropriation du savoir scolaire par leurs enfants, se prolonge là par le souhait de les équiper en ordinateur et connexion Internet, considérés comme les nouveaux outils de la réussite scolaire et espère-t-on sociale.

Une première différence marquée existe ici entre les parents des différentes fractions des classes populaires. Quand ceux de la FND considèrent la manipulation du PC et d'Internet comme un nouveau moyen efficace d'accéder au savoir et à la connaissance, ceux de la FD envisagent plutôt l'usage de l'informatique comme une propédeutique à l'acquisition de savoir-faire (la maîtrise des TIC) indispensables à l'insertion professionnelle. Ce n'est alors pas tant l'accès à des contenus inédits ayant « une vraie valeur » (c'est-à-dire épousant les formes de la culture « cultivée » pour les agents de la FND) qui est loué, que l'importance d'acquérir des compétences dans un domaine d'activité qui annexe de plus en plus toutes les sphères de la pratique. Une autre dissemblance se lit également entre père et mère. On sait combien le succès scolaire, notamment des filles des classes populaires doit au travail des mères de famille (Terrail, 2002 ; Lahire, 1985). Ces dernières, notamment les mères vivant seules avec leur(s) enfant(s), sont ainsi tout particulièrement attentives à ce que leur(s) fils ou leur(s) fille(s) puissent disposer des outils de communication et de savoir les plus modernes. Il faut noter que ce sont les femmes qui sont les moins équipées et cet écart est davantage marqué au sein des classes populaires : 40 % d'entre elles ne possèdent pas d'ordinateur (seulement 29 % au sein des autres groupes sociaux). Globalement moins passionnées par la manipulation des TIC et moins acculturées à l'informatique et à Internet que leurs éventuels conjoints, elles font toutefois montre d'un volontarisme exemplaire pour maîtriser *a minima* ces équipements et ainsi espérer pouvoir comprendre et superviser ce qu'y trouvent ou font leurs enfants. Ce phénomène semble par ailleurs tout particulièrement marqué chez les mères de la FND, surtout quand ces dernières vivent seules avec leur(s) enfant(s).

Cette particularité ne doit toutefois pas faire oublier qu'au sein même des classes populaires, il existe une différence très nette entre la fraction non diplômée qui n'est équipée d'un ordinateur à domicile qu'à hauteur de 57 % et la fraction diplômée dont les membres sont équipés à 82 % (taux d'équipement bien supérieur à celui des autres groupes sociaux). Au sein de la FD, l'ordinateur, surtout quand il est équipé d'Internet, semble être tendanciellement devenu l'outil essentiel à partir duquel et sur lequel se déploient une part de plus en plus importante des activités culturelles et de loisirs (parfois aussi professionnelles). Les consommations ludiques et culturelles

(acquérir, stocker, écouter/visionner, redistribuer de la musique ou de la vidéo ; jeux vidéo, loisirs créatifs, etc.), ainsi que certaines pratiques de gestion (faire ses comptes, organiser son temps, classer divers contenus, etc.) sont ainsi souvent déportées vers l'ordinateur et s'installent durablement dans les emplois du temps des utilisateurs. Au travers des témoignages largement convergents des individus de la fraction diplômée (mais aussi dans une moindre mesure, de la fraction non diplômée) se dessine alors un nouveau paysage résidentiel du « temps libre » où les périodes d'utilisation du PC (voir *infra*) semblent aller croissant et viennent amoindrir d'autant le temps consacré à certaines autres pratiques. A l'évidence, au sein de la FD, la consommation télévisuelle fait par exemple partie de ces temps de loisirs qui ont été rognés, parfois assez largement, du fait de la place qu'ont pris les usages de l'informatique et d'Internet. L'ordinateur largement mobilisé affaiblit d'autant l'investissement dans des activités de loisirs considérées comme moins intéressantes et moins valorisantes.

Moins impliqués dans les usages du PC et de l'internet, les individus de la FND préservent quant à eux davantage leurs répertoires d'activités antérieures. L'exemple de la télévision reste ici emblématique. Celle-ci garde une place importante au sein de leurs temps de loisirs, même si les volumes d'écoute tendent aussi à s'amenuiser quelque peu. Cet investissement plus ou moins lâche dans la consommation télévisuelle a par ailleurs des répercussions assez notoires sur les principes organisateurs de la pratique d'Internet. Les univers culturels des individus de la FND sont assez nettement polarisés par les univers télévisuels (émissions, presse magazine, etc.) qui leur fournissent une large frange de leurs repères culturels et des prises cognitives et appréciatives (goûts/dégoûts) par le biais desquelles ils vont entrer dans les contenus en ligne. Les relevés de recherches effectuées par les internautes de la FND montrent qu'une large part de leurs points d'entrée sur la Toile tourne *de facto* autour de sites web et de recherches d'information assez directement liées à des *culturèmes* médiatiques et plus particulièrement télévisuels. Téléchargements, recherche d'information et participation à d'éventuels échanges en ligne (forums, *chats*) sont fréquemment des déclinaisons d'appétences pour des acteurs, des artistes, des animateurs TV ou pour des contenus et des thématiques « vus à la télé ». Chez les internautes de la FD, la tonalité est somme toute assez éloignée de ces intérêts médiatiques qu'ils ont d'ailleurs tendance à dénigrer au profit de formes culturelles plus « cultivées », mais aussi plus « alternatives ».

CD-Roms de musée, sites d'information plus spécialisés ou téléchargements ciblés de contenus culturels plus rares, moins relayés par les médias de masse, colorent ainsi davantage leur répertoire de pratiques que ceux des individus de la FND, dont les relais relationnels (famille, amis, collègues) épousent généralement les mêmes types d'appétits culturels : « La nouvelle star, c'est un truc qui m'a bien occupée (...). Ma copine a même fait un forum sur Steve et j'y ai passé un temps assez fou. [Et d'ajouter aussitôt] Je sais que c'est nul... » (Anne, 36 ans, en

recherche d'emploi – FND). Consciente en cela que les usages qu'elle fait d'Internet s'appuient sur des formes culturelles qu'elle sait par ailleurs dépréciées, Anne fait montre d'une connaissance effective des hiérarchies culturelles et dévalorise, du même coup, ses propres pratiques qu'elle juge à l'aune d'un arbitraire culturel qui ne trouve pas à se relayer dans les goûts et les consommations culturels de son environnement social. Le *sens pratique* qui trouve à s'exprimer dans ces usages ludiques ne lui permet pas d'explorer les potentialités culturelles plus légitimes qu'elle avait pourtant fait vœu d'exploiter et qui avaient justifié ses motivations à s'équiper. Finalement résignée à actualiser ses désirs de culture par la mobilisation de contenus culturels de masse qui satisfont néanmoins certaines de ses attentes (divertissement), les usages d'Internet qu'Anne développe en ce domaine montrent aussi les limites d'une *bonne volonté culturelle* portée par une envie qui seule ne saurait être la garantie de son actualisation effective. Très souvent exprimés par les individus de la FND, les espoirs qu'ils déposent dans Internet quant à la possibilité d'avoir accès à des formes culturelles qu'ils mobilisent habituellement peu ou pas du tout sont le plus souvent déçus. Le terrain montre que les « bonnes résolutions » sont, en ce domaine, bridées par des dispositions individuelles qui ne facilitent pas la réalisation pratique de certaines des virtualités culturelles (au double sens de réalités potentielles et de réalités en ligne). Cette difficulté provient, d'une part, de la distance importante entre les pratiques visées et les espaces culturels habituellement fréquentés par les individus de la FND. D'autre part, les intentions sont freinées par un *sens des limites* qu'ils ne manquent pas d'exprimer lors des entretiens :

« Je m'étais dit "je vais en profiter pour me faire une culture en musique classique"... ouais, bah, en fait, j'ai pas fait grand-chose, faut bien le dire (rires). C'est pas pour moi ces trucs-là, je crois. (...) J'aime pas comment ils se la jouent, leur parlotte c'est prétentieux [se référant à des sites web qu'il a consultés, dédiés à la musique classique] et puis, à part quelques trucs, en fait, j'aime pas tellement » (Mickaël, 32 ans, en reconversion professionnelle – FND).

1.4.1. *Des investissements particulièrement marqués chez les 12-25 ans*

Le nombre de jours par semaine où le PC est actif fournit également une autre mesure des clivages entre classes sociales, mais aussi du rôle que peut y jouer la variable âge. En l'occurrence, l'on note une différence particulièrement marquée concernant les 12-25 ans qui, dans les milieux populaires, sont beaucoup plus nombreux à utiliser leur PC au moins 5 jours par semaine (31 % contre 18 % pour les 12-25 ans des autres groupes sociaux). Parmi eux, ce sont les jeunes hommes qui investissent le plus cette pratique intensive (44 % contre 19 % chez les jeunes femmes). Par ailleurs, l'intensité d'utilisation du PC se différencie aussi notablement

entre les membres de la fraction diplômée et ceux de la fraction non diplômée des classes populaires (44 % contre 36 %), quels que soient le sexe ou la classe d'âge.

La durée d'usage moyenne du PC donne également quelques indications quant aux divers axes de différenciation, notamment pour ce qui concerne les usages s'écartant le plus de la moyenne. Pour les individus qui mobilisent leur PC moins d'une heure par semaine, une différence manifeste existe chez les 46-60 ans et, plus encore, chez les plus de 60 ans qui, au sein des classes populaires, sont nettement plus nombreux à passer très peu de temps sur leur ordinateur (respectivement : 24 % et 32 % contre 16 % et 8 %). Pour les personnes qui, à l'inverse, l'utilisent au moins 15 heures par semaine, les dissemblances sont marquées sur toutes les catégories d'âge. Les milieux non populaires sont plus nombreux à développer une durée d'usage importante, sauf chez les 12-25 ans chez qui la tendance est inversée, puisqu'ils sont 25 % à avoir de telles pratiques parmi les classes populaires contre 13 % seulement parmi les autres groupes sociaux. A l'intérieur des classes populaires, les usages temporellement les plus réduits (moins d'une heure par semaine) sont surtout le fait de la fraction non diplômée (17 % contre 10 %). Quant aux usages les plus denses (15 heures et plus par semaine), ils relèvent davantage des hommes de la fraction diplômée (38 % contre 23 % pour les hommes de la fraction non diplômée) et des 12-25 ans de ce même sous-groupe (32 % contre 22 %).

L'investissement dans la pratique de l'informatique et d'Internet est donc particulièrement marqué chez les 12-25 ans des classes populaires, que ce soit en termes de fréquence ou de durée. Cette période du cycle de vie qu'est la jeunesse est une phase où d'une part, les pratiques relationnelles (les sociabilités) et, d'autre part, les pratiques culturelles (notamment numériques) occupent une place tout à fait importante au sein des répertoires d'activités individuelles. Ce sont là deux caractéristiques notoires qui particularisent ce passage de l'existence sociale au point qu'il est possible de repérer des pratiques culturelles plus spécifiquement juvéniles (Gire, Pasquier, Granjon, 2007). Celles-ci se caractérisent notamment par des consommations de musique et de vidéo importantes, notamment sur PC⁴. L'univers informatique est particulièrement important dans leur vie, puisqu'il figure parmi leurs principaux centres d'intérêt (38 % citent l'informatique parmi leurs trois centres d'intérêt favoris contre 22 % en moyenne), au même titre que la musique, le

4. Leurs goûts semblent également typiques. Ils ont des appétences plus marquées pour les musiques les plus actuelles (R'n'B, rap, musique électronique, etc.) et le rock, privilégient les radios musicales et les radios avec des programmes de libre antenne (Skyrock, Fun radio, etc.), regardent plus particulièrement les programmes de fiction et les séries à la télévision et y suivent aussi davantage les programmes de télé-réalité et les programmes musicaux. Fort consommateurs de vidéo (54 % en regardent plusieurs fois par semaine contre 25 % en moyenne) ils marquent une préférence pour les films d'action, d'aventure, de science-fiction ou d'horreur.

sport ou le cinéma. Ils sont également adeptes des jeux vidéo : seuls 14 % d'entre eux n'y jouent jamais (contre 57 % en moyenne) et 58 % y jouent plusieurs fois par semaine (contre 20 % parmi l'ensemble de la population). Par ailleurs, pour la plupart encore scolarisés, ils rencontrent tout naturellement leurs réseaux amicaux en dehors de chez eux de manière quotidienne ou à l'occasion de sorties distractives (cinéma, chez des amis, concert, discothèque) qui occupent aussi une place de choix dans leurs loisirs.

L'investissement plus important des 12-25 ans des milieux populaires (que ceux des autres classes sociales) dans la pratique de l'informatique et d'Internet peut sans doute s'expliquer par le fait que celle-ci vient relayer, mais aussi compenser des pratiques culturelles et relationnelles *in praesentia* qui peuvent s'avérer l'une et l'autre trop coûteuses à entretenir pour des personnes bénéficiant de peu de moyens, notamment financiers. Les jeunes des autres classes sociales peuvent se permettre plus facilement de posséder des biens culturels, de s'inscrire dans des structures collectives (associations, clubs, etc.) et d'organiser des rencontres pour se voir notamment en dehors des établissements scolaires. Mais ceux des classes populaires disposent d'une marge de manœuvre moindre, ce qui les encourage à développer des pratiques en ligne sans doute supplétives à d'autres formes d'évasion au sein desquelles il est pour eux plus difficile de s'investir (Metton, 2006 ; Fluckiger, 2007). Hugo (17 ans, lycéen, père technicien sans diplôme), nous explique ainsi :

« Mon truc c'est la musique, toutes sortes de musique. Mes parents peuvent pas me donner beaucoup d'argent de poche et je leur en réclame pas non plus sans arrêt... Donc je peux pas m'acheter tous les CD que j'aurais envie, je peux pas aller à tous les concerts que je voudrais non plus. (...) Dernièrement, j'aurais bien aimé aller aux Transmusciales [festival rennais]. Il y avait plusieurs gars de ma classe qui y allaient, mais moi j'ai fait tintin parce que j'avais plus de thunes. Ca m'a vèner [énervé] grave, mais j'ai quand même suivi sur Internet parce que tous les groupes qui passaient, ils avaient des sites avec des morceaux. J'ai téléchargé des morceaux de plusieurs groupes et si j'ai pas pu aller aux concerts, j'ai quand même pu suivre ce qui se passait et pas être largué comme un naze. Et tout ça gratuitement, en restant chez moi, même si j'aurais préféré y aller. Mais je me disais que peut-être si j'avais été, j'aurais pas fait l'effort de télécharger et d'écouter tout ça. Et ça, merci Internet ! »

Si l'on s'empare de la question des sociabilités culturelles qui condense deux des spécificités sociales de la jeunesse, on se rend notamment compte qu'au sein des milieux sociaux les plus modestes, il existe en ce qui concerne certains objets culturels une sensible pénurie des ressources sociales de proximité (notamment familiales) permettant d'inscrire pleinement les pratiques culturelles au sein de pratiques relationnelles faites de discussions, d'échanges et/ou de pratiques collectives. Outre le fait qu'Internet offre la possibilité d'avoir un accès facilité à

une offre culturelle élargie, il permet aussi parfois de trouver des relais relationnels à des intérêts culturels singuliers, intéressant en l'occurrence peu les autres générations des classes populaires. En l'occurrence, la capacité à entretenir son capital social et à élargir ses réseaux relationnels semble être plus nettement développée chez les jeunes de la FD. Leurs usages des médias sociaux et des plateformes culturelles du web 2.0 sont par exemple plus fréquents et plus soutenus que parmi leurs pairs de la FND. Bien plus souvent que pour ces derniers, ils s'en servent, tout comme d'ailleurs les réseaux de *peer-to-peer* (P2P), pour rentrer en contact avec des individus susceptibles de partager les mêmes intérêts culturels qu'eux. Ils préfèrent ainsi explorer les stocks de contenus proposés en ligne en sélectionnant d'abord des interlocuteurs dont ils parcourront les dossiers mis en partage, voire en discutant avec eux, plutôt que se contenter de télécharger des contenus par le biais de requêtes désincarnées effectuées auprès de serveurs et non de personnes (Granjon, Combes, 2007). Sur ce point particulier et pour la FD, Internet se présente moins souvent comme un simple mode de consommation de contenus culturels (il l'est bien évidemment), que comme un procédé d'apprentissage et d'exploration de contenus originaux par frottements relationnels et prises de contact préalables :

« Pour récupérer des films, il y a les copains, mais ça reste quand même vachement limité parce qu'ils achètent pas des DVD tout le temps. Il y a les téléchargements aussi. Alors le *peer-to-peer*, je l'ai utilisé au tout début. C'est très lent. Et puis une fois, j'avais voulu télécharger un jeu, alors je vais sur la liste, je prends, hop, je télécharge pendant deux ou trois nuits. A la fin, c'était pas un jeu, c'était un film de cul. En fait on chopait plein de virus et c'était le meilleur moyen de se faire repérer, donc j'ai laissé tomber. Après j'ai trouvé des bons forums, des bonnes adresses, des bons liens... J'ai intégré une communauté où on télécharge à partir de liens FTP. Chacun partage les films, les jeux ou les logiciels qu'il récupère en ligne. Il faut télécharger, ripper, coder, remettre en ligne. Donc ça prend déjà beaucoup de temps. Mais il faut trouver en plus où le faire, sur quel client FTP, donc un FTP qui sera piraté, qui sera pas à nous. On sait pas combien de temps ça va durer, ça peut durer vingt minutes, vingt jours, vingt mois. On sait pas, ça peut être supprimé du jour au lendemain. Ça c'est un collègue qui le fait, il passe trois heures par jour à chercher des adresses où on peut remonter nos fichiers. Moi, je passe beaucoup de temps sur le forum et sur la messagerie à renseigner les gens » (homme, 26 ans, chauffeur-livreur – FD).

D'une manière générale, l'investissement dans les pratiques de téléchargement se présente comme une démarche visant à l'amointrissement des dépenses, à dépasser la frustration de n'avoir que des accès restreints à la culture et justifie aussi parfois une mobilisation très forte de certains membres du foyer dans ces activités en ligne. Cet investissement qui, par ailleurs, peut être désavoué ou peu valorisé (notamment au sein de la FND) est alors davantage accepté, car il conduit à l'acquisition de

biens durables (films, séries, albums, logiciels, etc.) qui profitent à l'environnement social de l'internaute. Les jeunes internautes de la FND sont *de facto* particulièrement intéressés par la recherche et l'acquisition de contenus. Si le repérage et l'utilisation de services-ressources fait également partie de leur répertoire d'usages, les sites et services fréquentés ont un caractère moins spécialisé (les sites de la grande distribution sont ainsi souvent visités, tandis qu'ils sont plus rarement fréquentés par les jeunes internautes de la FD) et sont surtout destinés à suivre les dernières nouveautés culturelles (musique, films, etc.) sans intérêt particulier pour engager et entretenir des contacts en ligne autour de ces sujets.

Si les classes populaires déclarent moins que les autres classes sociales lier leurs centres d'intérêt ou leurs hobbies à des pratiques en ligne (40 % contre 50 %), la différence entre fractions diplômée et non diplômée des classes populaires est ici encore plus intéressante. Les individus de la FND sont seulement 35 % à mettre en lien Internet et leurs principaux centres d'intérêt, tandis qu'au sein de la FD, ce sont 68 % des personnes qui s'y livrent, c'est-à-dire de manière bien plus importante qu'au sein des groupes sociaux non populaires. Et chez les 12-25 ans, la dissemblance est encore plus prononcée : 59 % au sein de la FND contre 80 % au sein de la FD. Par ailleurs, les hommes le font plus que les femmes, quelle que soit la fraction considérée (39 % contre 31 % au sein de la FND et 75 % contre 65 % pour la FD). Plus le capital culturel des utilisateurs des classes populaires est important (et donc conséquemment, leur intérêts culturels plus diversifiés et spécialisés), plus la fréquence et la durée de leurs usages du PC est conséquente, particulièrement pour les hommes et les 12-25 ans. Par ailleurs, ce sont chez les utilisateurs intensifs utilisant Internet au moins 5 jours par semaine que les différences sont les plus notoires entre classes populaires et classes non populaires, notamment chez les 12-25 ans, plus nombreux au sein des classes populaires à adopter des usages conséquents (27 % contre 16 %). Les internautes de la FD sont également plus nombreux à s'investir à cette hauteur que ceux de la FND (39 % contre 32 %). La différence homme/femme vient s'ajouter à cette première partition. Chez les internautes qui se servent d'Internet au moins 5 jours par semaine, on compte en effet 63 % d'hommes au sein de la FD (contre 33 % seulement au sein de la FND).

1.5. Des rapports différenciés à la technique

Le sens des limites à l'intérêt, à l'appréciation et à la maîtrise des formes culturelles les plus cultivées que nous évoquions plus haut trouve aussi à s'exprimer dans le domaine moins « légitime » mais tout aussi demandeur de prérequis qu'est l'informatique. Statistiquement, ce rapport à l'informatique peut être approché par le niveau de compétence ressenti par les agents-utilisateurs de PC et d'Internet qui *de facto* n'est pas identique d'une classe sociale à l'autre. Les classes populaires se

sentent en effet moins compétentes dans le domaine informatique⁵ : 42 % se disent ainsi peu compétents et affirment rencontrer des difficultés dans leurs usages du PC, contre seulement 28 % au sein des autres groupes sociaux⁶. A l'inverse, seulement 11 % d'entre eux se déclarent très compétent (contre 20 %). Au sein même des classes populaires, les différences entre fractions diplômée et non diplômée sont fortes : 46 % des individus de la fraction non diplômée se sentent peu compétents contre seulement 23 % de ceux de la fraction diplômée. Inversement, seulement 44 % de la FND se sentent très compétents contre 60 % de la FD. L'on constate peu de différences entre hommes et femmes au sein de la fraction non diplômée, tandis qu'elle est plus marquée au sein de la fraction diplômée. Les hommes de ce dernier sous-groupe se sentent bien plus compétents que les femmes de cette même catégorie (27 % contre 11 %), à l'identique des proportions constatées au sein des milieux non populaires (27 % contre 10 %).

Quand les individus de la fraction diplômée font globalement montre d'une efficacité dans la manipulation de leur PC et trouvent Internet « quand même super simple », ceux de la fraction non diplômée y voient plutôt un dispositif qui « demande de sacrées connaissances ». L'on constate une évidente divergence dans les formes d'appropriation qui semblent bien plus aisées pour les membres de la FD. Contrairement aux individus qui constituent la FND et qui occupent majoritairement des emplois peu qualifiés où l'ordinateur n'a que peu sa place (généralement l'accès professionnel peu fréquent se couple à un faible accès résidentiel), les personnes de la FD sont, eux, bien plus souvent amenés à manipuler des dispositifs informatiques dans un cadre professionnel. Leurs usages résidentiels de l'ordinateur sont, notamment de ce fait, beaucoup plus faciles et experts. L'aisance avec laquelle ils

5. Nous avons montré ailleurs (Granjon *et alii* 2007) que le développement peu marqué de certaines pratiques de communication se pose finalement peu en termes de compétences. Les répertoires de communication, quand ils sont restreints, posent moins la question du niveau d'acculturation aux TIC que celle de la concrétisation des compétences techniques acquises : avec qui communiquer ? Pourquoi intégrer de nouveaux outils ? Qu'est-ce que ça peut coûter à l'équilibre familial ? Si ce type de savoir-faire n'est que peu, voire parfois pas mobilisé du tout, c'est notamment parce que les contextes relationnels et les formes de régulation familialo-conjugale n'engagent pas franchement leur déploiement. Une configuration relationnelle pauvre dans la quantité des contacts (peu d'interlocuteurs), la distanciation avec la famille élargie, les dissensions avec certains cercles relationnels, la proximité géographique des principaux correspondants, la survalorisation du face-à-face ou encore le degré de fermeture plus ou moins marqué des foyers sont les principaux éléments produisant une limitation effective des usages des outils de communication.

6. De fait, la mise en réseau d'ordinateurs est plus répandue au sein des milieux non populaires (16 % contre 8 % au sein des classes populaires), ainsi qu'au sein de la fraction diplômée des classes populaires (17 % contre 7 %). Les connexions entre le matériel informatique et le matériel hi-fi vidéo répondent par ailleurs à la même dynamique. Elles sont plus courantes au sein des groupes sociaux non populaires (16 % contre 9 % pour la hi-fi et 13 % contre 8 % pour la vidéo).

manipulent leur PC tranche sensiblement avec les hésitations, les échecs et les peurs de mal faire ou d'endommager le matériel qui colorent les usages des individus de la FND. Ces différenciations notoires se lisent à la fois dans l'utilisation des logiciels les plus courants (traitement de texte, tableur, etc.), dans les manières de classer fichiers et répertoires, ou encore dans la (non-)utilisation de certaines applications qui, complètement abstruses pour les uns, sont pourtant utilisées avec un naturel déconcertant par certains individus de la FD (bases de données, *firewall*, antivirus, etc.).

Les activités de recherche d'information en ligne sont particulièrement emblématiques de ces inégalités numériques. La fraction non diplômée développe généralement des usages nettement moins maîtrisés des moteurs de recherche que la fraction diplômée et beaucoup d'enquêtés de la FND déclarent être quelque peu perdus, voire complètement dépassés par ces difficultés qui les empêchent de profiter des potentialités culturelles et informationnelles que leur offrent le PC et Internet et par rapport auxquelles leurs attentes étaient peut-être les plus fortes. Une jeune femme de 23 ans (Corinne, caissière, sans diplôme) s'est par exemple trouvée dans l'incapacité de retrouver le site web dédié à sa fille Cassandra que son conjoint a créé et tient à jour très régulièrement. Lui demandant d'aller visiter le site dont elle nous avait déclaré être très fière, elle tapera « enfant » une première fois dans *Google*, épluchera les premières pages de résultats, en vain, puis rajoutera le prénom de sa fille. Après avoir parcouru les premiers liens proposés, elle s'excusera de ne pas être en mesure de nous faire découvrir ces pages personnelles. L'invitant à renouveler l'expérience sur une autre thématique retenant son attention (combien coûte un cheval ?), elle rentrera cette fois les mots-clés « animaux » puis « chevaux ». Après une visite rapide des premiers sites référencés par le moteur de recherche (consultation accompagnée de nombreux soupirs), elle nous déclarera gênée : « Bah, j'ai rien trouvé là ! Je n'aime pas chercher. Je ne sais pas comment faire et j'abandonne facilement ».

La non-persévérance de Corinne, qui épouse ici les atours d'un manque de savoir-faire lié à un domaine de pratiques particulier (l'informatique), se révèle être aussi, selon toute vraisemblance, une disposition acquise au cours d'expériences sociales itératives, au sein de sa famille, à l'école et au travail, où elle s'est toujours désengagée de pratiques qui la mettaient en situation d'échec, faute d'encouragement et de soutien moral ou pratique de son entourage : étude avortée d'un instrument de musique pourtant choisi par ses soins, formation scolaire non terminée, prises de responsabilités professionnelles qu'elle a refusées par crainte d'échouer, etc. Dans le cas particulier qui nous intéresse ici, son conjoint qui pourtant serait en mesure de la guider dans son appropriation du PC et d'Internet se montre peu enclin, voire même réticent à l'aider dans sa découverte de l'outil informatique. Corinne préfère donc abandonner l'idée de pouvoir s'investir dans la manipulation de l'ordinateur au-delà d'un certain niveau (celui qui lui permet d'assurer les tâches que son conjoint préfère

lui laisser : faire les comptes, entretenir certaines relations familiales, etc.) et contente par la même occasion l'image qu'elle se fait d'elle-même, débonnaire et peu courageuse. Pourtant, ce manque de patience qu'elle dit toujours avoir eu et qu'elle naturalise comme un trait de caractère général de sa personne est complètement absent des rapports qu'elle entretient avec d'autres savoir-faire pratiques plus valorisés au sein de ses proches (s'occuper des enfants, tenir le domicile, trouver des « affaires », etc.).

Les femmes des milieux populaires, quelle que soit la fraction considérée (mais davantage au sein de la FND) ont tendance à appréhender l'ordinateur et ses périphériques (imprimante, webcam, box, etc.) comme des outils essentiellement pratiques devant servir assez directement au couple et à la famille, tandis que chez les hommes, les objets de l'univers informatique permettent plutôt de s'octroyer une *récréation sociale de soi*. Pour ces derniers et plus particulièrement ceux de la FD, l'informatique et Internet se présentent comme des *espaces de recomposition* qui permettent « de préserver des possibilités de fuite, de repli, de retrait, de solitude parfois ; desserrer les grandes contraintes sociales, se mettre en marge, se garantir un ailleurs » (Schwartz, 2002, p. 320). Ces espaces « masculins » se caractérisent par la mobilisation d'un imaginaire puissant (s'extraire des pesanteurs de la réalité en explorant des univers virtuels), l'affirmation de savoir-faire pratiques (le PC et Internet comme monde complexe à maîtriser) et le développement d'activités de production plus que de consommation (création de sites web, de blogs, de forums, etc.). De tels usages de l'ordinateur et d'Internet rentrent en résonance avec une forme de culture de l'habileté technique qui, sous certains aspects, est assez comparable à la culture prévalant aux activités de bricolage que l'on rencontre souvent au sein des milieux ouvriers. Si la similitude avec les espaces de loisirs privés masculins typiques de la classe ouvrière est assez prononcée, il faut cependant noter que ce sont davantage les hommes de la FD qui portent ce type de dynamique plutôt que ceux de la FND, pourtant plus proches des caractéristiques du monde ouvrier.

Ces espaces informatiques de recomposition (masculine) sont des arènes où les agents-utilisateurs vont faire, de diverses manières, démonstration de leur capacité à dompter les aléas et la complexité du système technique, et dont l'objectif est l'obtention d'un bénéfice narcissique que l'on pourra néanmoins partager quand, par exemple, il s'incarne dans l'acquisition de biens d'expérience (musique, vidéo, etc.). Cette dimension est semble-t-il tout particulièrement importante. Activités de démonstration et de valorisation de soi, ces pratiques n'ont lieu d'être et de durer que si elles se trouvent des publics réceptifs, voire reconnaissants des « faits d'arme » produits. Au-delà des inégalités en termes de compétence technique qui expliquent certainement une part des différences d'investissement constatées entre les hommes des différentes fractions des classes populaires, sans doute est-ce là une des clés de compréhension du phénomène. Car l'existence de spectateurs/bénéficiaires pourvus

de compétences à reconnaître la valeur des usages développés dans ce cadre est une potentialité qui se rencontre davantage dans les rangs des individus de la FD. Quand ce public n'existe que peu ou pas au sein de l'entourage des agents-utilisateurs, ils peuvent éventuellement trouver à se le constituer en ligne. Mais ces pratiques alors tournées vers la recherche d'un extérieur social constitué de « spectateurs qualifiés » sont soumises à certaines compétences, celles de travailler à la constitution d'un capital social d'un type nouveau (constitué de liens faibles et distants demandant un travail d'approche et d'entretien particulier) qui se rencontrent, une fois encore, plutôt chez des individus dont la socialisation (notamment des études longues) les ont déjà confrontés à ce type d'exercice social.

1.5.1. *Des pratiques sexuées*

La quantité d'énergie et de passion liée à l'usage du PC et de l'internet peut être assez considérable et l'ardeur investie dans la pratique ressemble parfois à une nécessité absolue pour ceux qui s'y livrent. Au sein de la fraction non diplômée, les temps de loisirs communs à la famille ou au couple pâtissent plus souvent qu'au sein de la fraction diplômée de l'importance prise par la manipulation de l'ordinateur, surtout quand il existe un déséquilibre flagrant dans les niveaux d'appropriation du PC entre conjoints (et donc souvent d'un clivage homme/femme) et/ou entre parents et enfants. Ces divergences d'usages dénotent une différence notable d'intérêt pour la chose informatique et conduisent à des investissements individuels qui rentrent en concurrence avec les temps familiaux ou conjugaux (Le Douarin, 2007) :

« Moi, je joue tous les jours, mais quand je suis toute seule. Je fais des réussites, ça me détend, en rentrant du boulot... J'adore ça. Manu [son conjoint], il aime les jeux violents sur l'ordinateur et pas moi. Il joue pendant des heures avec son casque sur la tête. Il est dans son monde, faut pas lui parler... ça me gonfle ! (...) Mon fils, quand il n'est pas chez son père, qu'il est là, il joue à *Sonic*, il joue sur le site de France 3. On va sur le site de France 3 et là, il y a des jeux en ligne de tous ses héros. Donc il choisit, mais par contre, je reste à côté de lui et je le limite dans le temps. Il adore ça. Mais moi, non, ça ne m'intéresse pas. C'est sympa, les jeux, mais ça vient un peu bouffer la famille. Manu, il est pas là très souvent avec son boulot et mon fils, je l'ai qu'une semaine sur deux... C'est sûr que je préférerais qu'on fasse des choses ensemble » (33 ans, vendeuse, divorcée – FND).

Ce dernier témoignage montre également combien il existe, surtout au sein de la FND, des rapports pour le moins inégalitaires entre conjoints. Pour poursuivre sur un autre exemple, prenons le cas de Corinne et de son compagnon Yannick qui, grand amateur d'informatique, passe la quasi-totalité de son temps de loisirs devant l'écran de son ordinateur. Créateur de *warez* et animateur de forums spécialisés sur le piratage et le téléchargement illégal, il dispose d'un savoir-faire conséquent en ce

domaine. Il n'a pourtant jamais souhaité faire partager ses connaissances à son amie qui déplore cet état de fait et vit la chose fort négativement, comme le révélateur évident d'un certain déséquilibre dans la répartition des tâches et le partage du temps libre au sein de leur couple. L'ordinateur est le territoire privilégié et quasi exclusif de Yannick qui, d'une part, alloue un budget-temps conséquent à cette activité et, d'autre part, construit celle-ci comme une citadelle personnelle qu'il s'agit de défendre contre les tentatives d'incursions de sa compagne. Se joue ici, dans le domaine de l'informatique et de l'internet, un exemple de situation bien repérée dans les études sur les classes populaires (Schwartz, 2002) qui entérine une notoire dissimilitude entre les activités des femmes, qui sont encore largement marquées par la mobilisation de savoir-faire traditionnels (faire la cuisine, s'occuper des enfants, gérer la sociabilité familiale et les comptes de la famille), et celles des hommes qui supposent notamment la maîtrise de dispositifs techniques plus complexes. Comme le note Roland Pfefferkorn, « les tâches masculines sont davantage de l'ordre de la production, voire de la création, suscitant la fierté de soi et la reconnaissance d'autrui : qu'on pense au résultat d'un bricolage réussi par rapport à un tas de linge repassé ou même un "ménage" bien fait » (Pfefferkorn, 2007, p. 331).

De ce point de vue, le « champ » des TIC en général et de l'informatique en particulier se présente comme un évident laboratoire des rapports sociaux. Les quelques usages qu'arrive par exemple à développer Corinne sont en rapport avec des tâches pratiques centrées sur l'écologie domestique et montrent combien ses pratiques en ligne restent attachées à une division traditionnelle des rôles entre les sexes. Abonnée à des listes de diffusion traitant essentiellement de cuisine et de santé, elle visite *grosso modo* toujours les mêmes sites web : La Redoute pour les achats, TF1 pour les jeux et les tombolas, Pampers pour les bons de réduction, la Caisse d'Epargne pour suivre les crédits et les débits du compte en banque du couple. Ses correspondants électroniques se réduisent par ailleurs à deux personnes : sa belle-mère et sa sœur auxquelles elle essaie de donner régulièrement des nouvelles de sa fille. Pour sa part, Yannick reçoit quotidiennement plusieurs dizaines d'emails, possède un carnet d'adresses pléthorique, effectue de longs dialogues sur messagerie instantanée, dispose d'historiques de surf pour le moins conséquents et développe une variété d'usages impressionnante. Du côté de Corinne, des pratiques peu maîtrisées et peu développées, tandis que du côté de son conjoint, un régime d'usages frappé au coin de la diversité et de l'expertise. Au sein de la fraction diplômée, ces clivages homme/femme existent également, mais sont moins saillants. Si le plaisir à manipuler toutes sortes d'interface reste semble-t-il un attribut plus masculin que féminin (les hommes se servent notamment davantage de leur PC pour des activités de loisirs : jeux vidéo, musique, vidéo, etc.), les femmes privilégient des usages qui ont une utilité pratique avérée, que celle-ci soit d'ailleurs envisagée dans un cadre familial ou bien professionnel.

Les interactions verbales sur le thème de l'informatique et de l'internet sont également plus fréquentes au sein de la fraction diplômée. Les astuces et autres « trucs » techniques sont partagés entre membres du couple ou de la famille, tandis que les découvertes de contenus jugés intéressants sont systématiquement mutualisées et souvent discutées. Ici, l'acculturation technique et les progrès dans la maîtrise des outils prennent forme dans un contexte où les constructions identitaires et les modalités subjectives de l'« affirmation de soi » tiennent secondairement à la maîtrise des technologies informatiques. Le PC et Internet sont davantage considérés comme des ressources qui doivent se partager. Ils sont donc largement moins appréhendés comme des territoires personnels à défendre sous peine de se voir flouer d'avantages concurrentiels dont les individus de la fraction non diplômée (surtout ceux pour qui la maîtrise et la connaissance de ces univers sont des éléments distinctifs de leur personnalité) ont conscience qu'ils participent à l'image positive qu'ils peuvent donner d'eux-mêmes. La construction sur ces bases d'un *soi* singulier, valorisant et valorisable au sein de cercles relationnels divers et variés (je suis, dans mon environnement – familial, amical, voire professionnel – celui qui connaît bien l'informatique et Internet, qui est capable d'aider les autres, qui conseille, etc.) apparaît surtout comme le fait des hommes de la FND parmi les plus investis dans l'usage des TIC.

1.6. De forts clivages liés à la communication électronique

Les classes populaires utilisent moins les outils de courrier électronique que les autres groupes sociaux (14 % contre 24 %). A cet égard, nombre d'enquêtés nous ont affirmé n'utiliser qu'avec parcimonie le courrier électronique. Non par manque d'intérêt, mais plus certainement par manque de correspondants (Lelong, 2004) :

« Mon carnet d'adresses... ah oui... Je n'y vais jamais. Il n'est pas à jour et puis il n'y a pas grand-chose à voir hein... Je suis dedans parce que j'ai peur d'oublier mon adresse, sinon, il y a une amie de ma fille, là une autre, sa baby-sitter, un copain et une copine qui d'ailleurs n'a plus Internet. (...) Autour de moi il n'y a pas grand monde à avoir Internet. Les gens que je côtoie sur Rennes n'ont pas d'ordinateur » (femme, 32 ans, agent de nettoyage – FND).

Les femmes des classes populaires, ayant souvent à gérer la sociabilité du couple et de la famille, investissent davantage le mail que les hommes (16 % contre 10 %), de même que la fraction diplômée (dont les individus disposent notamment davantage de correspondants électroniques, ne serait-ce que professionnels – 18 % contre 12 %), au sein de laquelle la distribution sexuée des usages répond aussi à la même dynamique, puisque les femmes y sont bien plus présentes que les hommes (22 % contre 11 %). Si l'on s'intéresse aux utilisateurs quotidiens du mail, l'on observe une identique dynamique. On y trouve davantage

d'utilisateurs issus des classes non populaires (20 % contre 14 %) et leur part au sein de la FD est largement supérieure à celle constatée au sein de la FND (20 % contre 12 %).

Pour nombre des enquêtés des classes populaires, y compris de la FD, « la vie se déroule à l'intérieur d'un cadre étroit, borné par le travail d'un côté [ou le manque de travail !], le logement, la famille » (Schwartz, 2002, p. 521). *L'existence manque d'un ailleurs* comme le souligne Olivier Schwartz, et Internet est entrevu, à l'instar du domaine culturel, comme une possibilité permettant d'arpenter des régions sociales habituellement hors d'atteinte. Cette détermination à vouloir augmenter sa surface socioculturelle et découvrir de nouveaux territoires de l'existence est particulièrement marquée chez les individus de la FD, ainsi que chez les femmes seules qui organisent une partie non négligeable de leurs usages autour de la recherche d'un « ailleurs électronique ». Il existe, de ce point de vue, des différences explicites entre les fractions diplômées et non diplômées. Les individus de la FND, même s'ils tentent de « s'ouvrir d'autres horizons », envisagent plutôt des voyages sociaux et culturels immobiles, ne trouvant pas nécessairement de débouchés concrets hors ligne et de relais dans des activités *in praesentia*. Ce sont les personnes des classes populaires les plus détentrices de capital social et culturel qui trouvent à actualiser leurs investissements informatiques. Celles qui en sont le moins pourvues n'imaginent parfois même pas pouvoir traduire leurs contacts en ligne en relation effective, tandis que d'autres, s'ils pensent la chose possible, n'osent toutefois pas passer à l'acte.

Ici, le poids du passé incorporé des utilisateurs joue un rôle particulièrement central, à l'instar de cette jeune femme qui, inscrite sur différents sites de rencontres amicales, ne désire pourtant pas faire connaissance plus avant avec les personnes avec qui elle est amenée à dialoguer fréquemment en ligne. Les schèmes ou dispositions personnelles qu'elle mobilise à son insu sont le produit de l'incorporation des structures des environnements dans lesquels elle a été socialisée et, en l'occurrence, des règles de bienséance et de conduite qui lui font penser qu'une personne « bien éduquée ne va pas, comme ça, à la rencontre d'inconnus ». Ici, ce sont bien des principes d'organisation des pratiques selon des règles héritées (une « bonne éducation », qui par ailleurs ne l'empêche aucunement d'aller visiter nombre de sites pornographiques quand elle se retrouve seule face à son écran) qui la brident dans l'actualisation de possibilités qu'elle s'est pourtant efforcée de construire.

Les individus de la FND se contentent, le plus souvent, de développer des activités communicationnelles qui semblent suffire à rompre ou amoindrir leur sentiment de confinement culturel et/ou social. Leurs univers relationnels et culturels, s'ils sont toujours aussi peu riches de rencontres et d'activités hors écran, s'avèrent cependant parfois suffisamment étoffés d'échanges et d'expériences

distantes heureuses pour susciter une certaine satisfaction. Pour les individus de la FD, le mail et les échanges en ligne révèlent une certaine volonté de rencontrer « des gens intéressants » et d'en faire des personnes-ressources susceptibles d'apporter information ou contenus, si ce n'est des amis avec qui l'on pourrait développer des affinités électives moins utilitaristes. Ce contraste se lit par ailleurs aussi dans les usages que les uns et les autres font des espaces collectifs en ligne (forums, blogs, etc.). Sauf à être des espaces rendant visible un certain entre-soi (la messagerie instantanée entre amis, le blog d'un copain, etc.), ils sont moins mobilisés par les membres de la FND qui y voient des espaces publics où l'exposition de soi est parfois ressentie comme dérangeante. Au contraire, les internautes de la FD considèrent plus certainement ces espaces collectifs comme des opportunités relationnelles leur permettant éventuellement de développer leurs sociabilités.

« Quand je suis arrivé à Rennes, je connaissais personne. Je venais de Nantes et j'ai laissé toute ma famille et mes amis là-bas. Ça n'a pas été simple au départ. On peut dire que, pendant six mois, je suis resté un peu tout seul quand même, à part le boulot... et faire pilier de bar pour rencontrer des gens, c'est pas trop mon genre. Le déclic, ça a été de reprendre Internet, d'y passer du temps, de faire un blog, de participer à des forums, notamment un sur la culture gothique-métal avec des gens du coin. Tu commences par discuter avec des gens, tu t'aperçois que c'est toujours les mêmes, tu te fais connaître et puis après tu passes un cap, assez vite en fait, tu les vois. Certains sont maintenant des bons copains qui, du coup, m'ont fait rencontrer d'autres personnes. Ça fait boule de neige et, maintenant, j'ai quand même une bande de bons potes » (Mickaël, 26 ans, correcteur occasionnel pour le CNED – FD).

Enfin, il faut noter de franches différences quant à la question des territoires informatiques personnels. La possession d'une adresse mail en propre qui n'est partagée avec personne d'autre est un attribut plus courant dans les milieux non populaires (53 % contre 37 %). Dans les milieux les moins socialement favorisés, les adresses électroniques sont plus souvent mutualisées entre les conjoints ou entre les parents et leurs enfants. Cette dissemblance est encore plus marquée au sein même des classes populaires entre les fractions non diplômée et diplômée : 31 % de la FND disposent d'une adresse mail personnelle, tandis que ce chiffre atteint 66 % parmi la FD. Cette différence explose littéralement chez les 12-25 ans (43 % au sein de la FND contre 93 % pour la FD). Lorsque les ordinateurs sont partagés au sein d'un même foyer (cas le plus fréquent), seulement 64 % des individus des milieux populaires s'y créent des dossiers personnels contre 76 % dans les classes non populaires. Par ailleurs, cette différenciation est encore plus grande entre la FND et la FD (58 % contre 82 %).

1.7. Des usages de la fraction diplômée des classes populaires

Dans la préface à l'édition Quadrige du *Monde privé des ouvriers*, Olivier Schwartz pose la question suivante : « Quelles formes de culture et de conscience développeront les membres de ces jeunes générations, trop longtemps acculturés à l'univers scolaire pour s'identifier à l'ancienne culture ouvrière, mais contraints de s'installer durablement dans la condition ouvrière ? ». Il suggère « qu'un nouveau type de strate sociale est peut-être en gestation dans l'évolution récente de la société française contemporaine, qui ne relève assurément pas des "classes moyennes" – compte tenu de sa place dominée dans le travail –, mais que ses caractéristiques culturelles tendent à écarter des anciennes classes populaires. On pourrait la définir comme un groupe de *dominés aux études longues* » (Schwartz, 2002, p. 10). Il est bien question ici de ceux que nous avons désignés comme la *fraction diplômée* des classes populaires.

Sous certains aspects, leurs usages de l'ordinateur et d'Internet s'éloignent de ceux de la fraction non diplômée pour se rapprocher des pratiques développées au sein des milieux non populaires. Ces dominés aux études longues déploient donc, en ce domaine, des comportements plus proches de ceux des autres groupes sociaux que de ceux avec qui ils partagent pourtant des conditions d'existence sensiblement similaires. Jan Rupp faisait l'hypothèse que « les différences *entre* les groupes à dominante culturelle et à dominante économique des classes sociales pourraient être moindres que les différences entre les groupes à dominante économique et à dominante culturelle *à l'intérieur* de chaque classe sociale » (Rupp, 1995, p. 97). Sous l'angle singulier des usages informatiques, nous avons ici une confirmation de cette hypothèse. Certaines mesures des usages de la fraction diplômée des classes populaires (taux d'équipement, fréquence et durée d'utilisation du PC, niveau de compétence ressenti, investissement dans les usages « avancés » du web et de la communication électronique, prolifération des liens en ligne, etc.) montrent même qu'ils tendent à développer des régimes d'engagement le plus souvent encore plus marqués que ceux qui caractérisent les classes moyennes et supérieures.

En première instance, les usages des individus de la FD pourraient être considérés comme une forme d'*hypercorrection* : surmobilisation des TIC afin de travailler à un rapprochement symbolique avec des groupes sociaux qui, à l'évidence, sont ceux qui ont le plus de facilités (économiques, culturelles, etc.) à s'approprier les outils informatiques. A notre avis, ils doivent plus opportunément être appréhendés comme l'effet, assez direct, de la recherche de territoires numériques répondant à des intérêts culturels singuliers, qui ne sont ni complètement ceux des classes non populaires, ni complètement ceux de la fraction non diplômée des classes populaires. Ils peuvent également être analysés comme la réponse à un sentiment de frustration quant à leur impossibilité de fréquenter certains espaces culturels et sociaux, auxquels ils n'ont par ailleurs que difficilement

accès. Réplique « déceptive » à une certaine forme de ségrégation sociale, les usages de la FD sont d'abord à lire comme une alternative technologique pour pallier la rareté de certains biens. Mais ils sont aussi l'expression d'appétences culturelles et sociales typiques d'agents ayant bénéficié d'une socialisation culturelle composite, due à une longue fréquentation des instances scolaires, couplée à une appartenance à un milieu socialement et culturellement plutôt défavorisé. Ni versés dans la stricte révérence à une culture « cultivée » dont ils apprécient certains traits, mais dont ils déprécient aussi les travers élitistes, ni franchement amateurs d'une culture de masse qu'ils trouvent globalement indigente tout en lui reconnaissant certaines qualités, les agents de la FD investissent des *culturèmes* à la fois « légitimes » de masse et « populaires » de niche. Internet leur donne alors les moyens de cet « entre-deux culturel », permettant, d'une part, d'effectuer des emprunts à une culture consacrée, en levant certains des obstacles pratiques et symboliques qui en limitent habituellement l'accès, et d'autre part, de garder contact avec une culture « populaire » et médiatique dont ils vont toutefois chercher à consommer les éléments les moins communs et, au surplus, de manière distinctive (c'est-à-dire *via*/sur PC). Davantage que pour les autres groupes sociaux, l'informatique se présente pour les agents-utilisateurs de la FD comme un « placement » essentiel leur permettant de répondre aux exigences d'une socialisation culturelle clivée. Ces rapports hétérogènes à la culture sont encore plus prégnants chez les 12-25 ans de la FD qui, travaillés par la culture juvénile, construisent encore plus de ponts que leurs aînés entre leurs intérêts culturels singuliers et leurs pratiques d'Internet. Ils passent plus de temps devant leur ordinateur et investissent aussi davantage les outils de communication électroniques. Ces derniers leur permettent de trouver des relais relationnels à leurs centres d'intérêt bigarrés (ils affirment par exemple établir plus régulièrement des contacts avec des internautes qu'ils ne connaissent pas), de travailler à la construction d'« ailleurs sociaux » pluriels et d'entretenir parallèlement leurs sociabilités « réelles ».

Les usages du PC et d'Internet sont donc le produit d'un ajustement socialement cadré par des goûts, des valeurs, des représentations, qui, dans le cas des agents de la FD doivent beaucoup au fait qu'ils aient effectué des études longues. Toutefois, il faut noter qu'au sein de la fraction diplômée, les usages de l'informatique sont également travaillés par des rapports sociaux de sexe qui font des hommes, et bien que les femmes soient globalement plus diplômées qu'eux, les agents les plus investis dans la pratique. L'appropriation qu'ils font de l'ordinateur et d'Internet les rapprochent des 12-25 ans de leur fraction (forte présence devant l'écran, valorisation de la culture et des loisirs informatiques, individualisation des pratiques, etc.), tandis que les femmes semblent moins promptes à s'engager de la sorte. Se conformant davantage aux rôles sociaux hérités qui leur sont assignés au sein des milieux populaires, elles cherchent nettement moins à affirmer leur individualité sociale et culturelle et prennent davantage en charge que leurs pairs masculins les impératifs de la vie quotidienne. L'utilitarisme dont elles font

généralement montre vis-à-vis de l'informatique et d'Internet est l'expression de ce déséquilibre. Bridés par ces « obligations » domestiques chronophages (s'occuper des enfants, entretenir les sociabilités familiales, tenir le domicile, etc.), les usages de l'ordinateur et d'Internet des femmes de la FD et de la FND sont finalement moins dissemblables que ne le sont ceux des hommes des deux fractions :

« Avoir eu Tristan a changé pas mal de choses. On ne fait plus les mêmes choses. On sort beaucoup moins, on voit moins de monde, on est plus centré sur le foyer. (...) J'ai plus de trajet cette année pour aller au travail aussi... donc les loisirs, il y a en a moins et ils ont changé. Il y a moins de place pour... enfin Internet, pour moi, c'est sûr que c'est beaucoup moins. J'y passe vraiment beaucoup moins de temps qu'avant et beaucoup moins de temps que Fred [son conjoint]. Ça ne me manque pas vraiment, mais maintenant que j'y pense, ça me paraît évident que la naissance de notre fils a... comment dire... renforcé certains déséquilibres » (Léa, 29 ans, professeure des écoles – FD).

1.8. Conclusion

Nous nous sommes efforcé de restituer les usages du PC et d'Internet des classes populaires dans leur cohérence avec les conditions sociales de production des expériences sociales des enquêtés et les contraintes externes qui cadrent leurs investissements, car « les agents sociaux, et aussi les choses en tant qu'elles sont appropriées par eux, donc constituées comme *propriétés*, sont situés en un lieu de l'espace social, lieu distinct et distinctif qui peut être caractérisé par la position qu'il occupe par rapports à d'autres lieux » (Bourdieu, 1997, p. 161). Selon leur appartenance sociale, les utilisateurs ne saisissent pas les mêmes attributs décisifs de l'ordinateur et d'Internet et ils n'en définissent ni d'identiques propriétés utiles, ni les mêmes usages effectifs. Les usages sociaux du PC et d'Internet sont ainsi très liés aux appréciations, envies, intérêts, goûts et *sens pratique* de ceux qui les mobilisent. Ils sont le résultat d'un ajustement complexe entre une histoire sociale incorporée (les schèmes de perception et d'action des usagers) et la mobilisation d'un artefact technique qui est lui-même constitué d'une combinatoire de mondes sociaux et culturels. Faire usage d'Internet, c'est manipuler un objet technique qui demande des compétences particulières, mais c'est aussi se confronter à des histoires, du social, du culturel, objectivés dans des dispositifs, des interfaces, des services qui sont autant de mondes appréhendés *via* des schèmes qui ne permettent pas nécessairement d'en saisir l'intérêt, de leur imputer du sens, de s'y ajuster et d'en retirer d'éventuels bénéfices.

Les réalités empiriques des usages sociaux des technologies informatiques et d'Internet se différencient fortement d'un groupe social à un autre. Les *capacités pratiques* des internautes sont marquées par leur appartenance de classe, tout en étant travaillées par la forte variété de leurs parcours biographiques, notamment le

fait qu'ils aient ou non effectué des études longues. Les agents-utilisateurs des classes populaires ne développent pas les mêmes usages et ne consomment pas les mêmes contenus numériques que ceux des autres groupes sociaux. Et au sein même des milieux populaires, il existe des différences notoires entre les agents-utilisateurs des fractions diplômée et non diplômée, qui mobilisent des rapports pratiques dissemblables.

Si les usages de la FD s'écartent de manière sensible de celles de la FND, pour ressembler à ceux qui sont actualisés par les catégories sociales non populaires, cela ne saurait toutefois faire oublier le maintien de nombre de frontières dans l'accès à certaines ressources (informations, contenus, individus, etc.) qui restent socialement et culturellement sélectives. De plus, les investissements conséquents de la FD dans certains usages du PC et d'Internet sont à lire comme une réponse à des inégalités sociales subies, mais que certaines de leurs dispositions et compétences permettent toutefois d'atténuer, en leur permettant de se saisir des potentialités offertes par ces dispositifs techniques. Ces mêmes inégalités sociales sont en revanche, pour les populations moins bien dotées en différentes sortes de capital (notamment culturel), à l'origine d'inégalités numériques manifestes qui les tiennent un peu plus encore à la périphérie d'une société socialement inique.

1.9. Bibliographie

- BIHR A., PFEFFERKORN R., *Le Système des inégalités*, La Découverte, Paris, 2008.
- BIHR A., TANASAWA N., *Les rapports intergénérationnels en France et au Japon*, L'Harmattan, Paris, 2004.
- BIHR A., PFEFFERKORN R., *Hommes-Femmes, quelle égalité ?*, Editions de l'Atelier, Paris, 2002.
- BOURDIEU P., *Méditations pascaliennes*, Le Seuil, Paris, 1997.
- BOURDIEU P., « Espace social et genèse des "classes" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, p. 3-12, n° 52-53, juin 1984a.
- BOURDIEU P., *Questions de sociologie*, Minuit, Paris, 1984b.
- BOURDIEU P., « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, janvier-mars 1974.
- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., *Les classes sociales. Principes d'analyse et données empiriques*, Hatier, Paris, 1985.
- CHAUVEL L., *Le destin des générations : structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*, PUF, Paris, 2002.
- DONNAT O., *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, La Découverte, Paris, 1994.

- FLUCKIGER C., L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires, thèse de sciences de l'éducation, ENS de Cachan, 2007.
- GALLAND O., *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin, Paris, 2001.
- GIRE F., PASQUIER D., GRANJON F., « Culture et sociabilité. Les pratiques de loisirs des Français », *Réseaux*, p. 160-215, vol. 25, n° 145-146, 2007.
- GRANJON F. *et al.*, « Sociabilités et familles populaires. Une socio-ethnographie de la mise en contact », *Réseaux*, p. 118-157, vol. 25, n° 145-146, 2007.
- GRANJON F., « La réduction de la fracture numérique », *Regards sur l'actualité*, p. 27-38, n° 327, La Documentation française, janvier 2007.
- GRANJON F., COMBES C., « La numérimorphose des pratiques de consommation musicale. Le cas de jeunes amateurs », *Réseaux*, p. 292-334, vol. 25, n° 145-146, 2007.
- GRANJON F., « Mythologies des multitudes et du post-médiatisme », *ContreTemps*, p. 37-49, n° 18, décembre 2006.
- GRANJON F., « Une approche critique de la fracture numérique. Champ de l'internet, pratiques télématiques et classes populaires », *Cahiers de recherche marsouin*, p. 1-9, n° 1, Brest, janvier 2005.
- GRANJON F., « Les sociologies de la fracture numérique. Premiers jalons critiques pour une revue de la littérature », *Questions de communication*, p. 217-232, n° 6, Metz, PUM, novembre 2004.
- GRANJON F., « La Fracture numérique en France », *Les Cahiers Français, La société française et ses fractures*, p. 87-91, n° 314, La Documentation française, mai-juin 2003.
- INSEE, *Femmes et Hommes. Regards sur la parité*, Insee, Paris, 2004.
- JOUËT J., « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, p. 486-521, vol. 18, n° 100, 2000.
- LA HAYE Y. (de), *Dissonances. Critique de la communication*, La Pensée sauvage, Paris, 1984.
- LAHIRE B., *Tableaux de famille*, Gallimard/Le Seuil, Paris, 1995.
- LE DOUARIN L., *Le couple, l'ordinateur, la famille*, Payot, Paris, 2007.
- LELONG B., « Equiper le lien, garder la connexion : civilités et temporalités du courrier électronique », *Flux*, p. 44-60, n° 48, 2004.
- METTON C., *Devenir grand. Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens*, thèse de sociologie, EHESS, 2006.
- PFEFFERKORN R., *Inégalités et rapports sociaux. Rapport de classes, rapports de sexe*, La Dispute, Paris, 2007.
- RESEAUX, *Entrelacements des pratiques de communication et de loisir*, vol. 25, n° 145-146, 2007.
- RUPP J.C., « Les classes populaires dans un espace à deux dimensions », *Actes de la recherche en sciences sociales*, p. 93-98, n° 109, octobre 1995.

62 Inégalités numériques

SCHWARTZ O., *Le Monde privé des ouvriers*, PUF, Paris, 2002.

TERRAIL J.-P., *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002.

TERRAIL J.-P., *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, PUF, Paris, 1990.

CHAPITRE 2

L'inégale distribution des usages des TIC dans les réseaux personnels

le cas des jeunes entrant dans la vie adulte

La diffusion de moyens de communication de plus en plus rapide a favorisé l'émergence d'une représentation de la société sous la forme de réseaux. Ce phénomène s'appuie sur l'utopie de la propension universelle à créer du lien, en rendant « concrète » l'idée abstraite selon laquelle chaque individu peut créer des relations avec tous les habitants de la planète, quelle que soit la distance géographique. Elle s'accompagne de la vision d'un monde social fluide, où tout peut se connecter avec tout (Boltanski, Chiapello, 1999). Ainsi, la vie professionnelle, mais également familiale, conjugale et amicale serait faite d'une multiplication de connexions, et la capacité à tisser des liens mettrait en jeu la « réussite sociale ». L'exclu est celui qui n'entretient plus de lien, qui est désaffilié (Castel, 1995). Sans réduire la vie sociale aux seuls aspects relationnels, il paraît légitime de considérer l'inscription d'un individu dans un réseau relationnel comme signe de son intégration à différents « petits mondes ». Dans ce cadre, questionner l'inégale distribution sociale des usages des technologies de l'information et de la communication (TIC), c'est chercher à comprendre leur rôle dans la construction des modes de socialisation à travers la diversité des formes de mise en contact et d'entretien des relations avec autrui.

Les études sur la « diffusion » des TIC insistent sur les inégalités d'accès aux objets communicants. Toutefois, à l'intérieur d'un groupe social partageant les mêmes caractéristiques socio-économiques, les orientations techniques peuvent également être fortement clivées (voir chapitre précédent). La question que nous posons ici est celle du poids des parcours biographiques et du cycle de vie dans les logiques d'équipement et de pratiques relationnelles équipées. A partir de données longitudinales (ré-interrogation, tous les trois ans depuis 1995, d'un panel d'une soixantaine de jeunes entrant dans l'âge adulte), nous tenterons de démêler les influences liées aux processus d'intégration professionnelle et d'insertion conjugale.

Aussi, après avoir rappelé les recherches qui ont guidé cette lecture biographique et relationnelle de la dynamique des inégalités numériques, nous exposerons deux séries de résultats. Une première renvoie à l'analyse des trajectoires d'équipement. Nous montrerons qu'à des rythmes biographiques spécifiques, influencés par des caractéristiques individuelles de classe, de sexe et de niveau de diplôme, peuvent être associés des parcours typiques d'acquisition de TIC. La seconde série de résultats renvoie, quant à elle, à la mise en évidence de trajectoires *sociales* d'usage. Nous nous intéresserons plus précisément, ici, au travail relationnel engagé par les catégories sociales qui ont émergé de l'analyse des équipements. Nous verrons notamment combien les processus d'insertion sociale peuvent peser sur les modalités d'appropriation et d'usage des TIC.

2.1. La dynamique des réseaux personnels et de leur équipement : une lecture des processus de socialisation

2.1.1. La socialisation comme insertion dans un réseau de relations

L'insertion dans un réseau, et surtout le mouvement de nos relations dans le temps, est le « véhicule » de différents apprentissages et routines, mais aussi de manières d'être ensemble, « d'être aux autres », de se socialiser. Le réseau peut être envisagé comme une ressource, un capital social (Granovetter, 1973 ; Bourdieu, 1980 ; Burt, 1992 ; Lin, 1995). Sans entrer dans les méandres de cette notion qui anime de nombreux débats dans la communauté scientifique (Granjon, Lelong, 2006), on peut considérer que la fréquentation d'une diversité de personnes peut être source d'influence. Cela peut, par exemple, bousculer des frontières de classe quant à la distribution des pratiques culturelles. Ainsi, avec le développement de la scolarisation de masse et l'élévation générale du niveau de diplôme, des individus issus de milieux populaires peuvent être amenés à fréquenter, dans le cadre scolaire comme dans le cadre professionnel, des proches dont ils attendent une reconnaissance, des « autres significatifs » (Mead, 1963) plus dotés qu'eux en capital social et culturel.

Les relations ne se développent donc pas *ex nihilo*. Elles ont pu se former à l'occasion de rencontres, qui se sont déroulées, elles-mêmes, dans des contextes particuliers : des institutions, telles la famille, l'école, le travail, ou des cadres moins formels, comme le voisinage, des lieux de convivialité. Il faut également prendre au sérieux la multiplication des interactions avec une diversité de sphères sociales liées au développement de la « société numérique ». On peut imaginer, tout en restant prudent à ce sujet, que cette diversité pourrait avoir un effet de désenclavement culturel de certains membres des classes populaires, entrant en contact directement avec des mondes sociaux pourvoyeurs de capitaux. Il y a ainsi un rapport entre nos circulations sociales, les usages des TIC et l'élaboration de notre réseau personnel. Les usages des TIC participent du travail relationnel qui contribue au tissage des liens sociaux, et les dispositifs numériques sont susceptibles de représenter des points d'appui pour ouvrir des opportunités relationnelles.

2.1.2. Observer la dynamique du lien social au moment du passage à la vie adulte

Les effectifs des réseaux de sociabilité s'érodent avec l'avancée dans l'âge. Les enquêtes quantitatives mettent en évidence que cet affaiblissement des réseaux est contrasté selon les milieux sociaux, mais aussi selon les structures de ménage. Au-delà du décompte des fréquentations, ces travaux constatent qu'en même temps qu'il se rétrécit avec l'âge, le réseau se restructure : dans les premiers temps de la jeunesse, les amitiés dominent, puis font place aux relations de travail, enfin la vieillesse est l'âge des relations de parenté. Cette évolution ne remet pas en cause le constat général de déclin : on n'accumule pas les amis au cours de l'existence, au mieux ils se renouvellent, au pire ils se perdent (Héran, 1988).

Ces observations suggèrent qu'avec la progression dans le cycle de vie et l'accès à de nouveaux statuts, un tri relationnel s'opère. Ainsi, des études montrent que les réseaux des couples n'entretiennent pas plus de relations amicales que les individus vivant seuls, ce qui laisse penser que chaque conjoint a procédé à une sélection (Smoreda, Licoppe, 1999). La naissance du premier enfant voit également le nombre de contacts se restreindre et se concentrer sur un noyau relationnel. Ce mode électif de sociabilité¹ contraste avec une tendance à développer des pratiques collectives de fréquentation et à entretenir des relations plus nombreuses, mais moins individualisées, alors que les individus sont scolarisés (Bidart, 1999).

Une chose est de constater dans des études transversales que les réseaux ne sont pas les mêmes à tous les âges de la vie, une autre est d'approcher les processus qui

1. La sociabilité est entendue ici comme « l'ensemble des relations sociales effectives, vécues, qui relient un individu à d'autres individus par des liens interpersonnels ou de groupe » (Bidart, 1988, p. 621).

relient, visiblement, sociabilité et cycle de vie. Que se passe-t-il concrètement dans la transition d'un statut à un autre pour que nos modes relationnels changent à ce point ? Sur quels critères les amis ou les relations familiales sont-ils « choisis » au moment de la mise en couple, de la fondation d'une famille ? Un célibat qui se prolonge est-il forcément plus propice, durablement, à l'entretien d'une importante sociabilité ? Si des collègues de travail viennent remplacer des camarades d'école, se rapproche-t-on d'eux de la même manière ? Pourquoi forme-t-on moins de relations dans ce nouveau contexte ? Cette hypothèse, qui se fonde sur une moyenne, doit notamment être confrontée aux différentes formes d'intégration professionnelle (Paugam, 2000). Développe-t-on la même sociabilité au travail si notre trajectoire est une succession d'emplois précaires ou si l'on évolue dans un emploi stable, si l'on connaît la satisfaction au travail ou si notre activité professionnelle est vécue comme une souffrance ? Garde-t-on des amis d'enfance ? Des quels continue-t-on de se sentir proche alors que nous devenons, parfois en même temps, travailleur et parent ? Plus globalement, quels sont les mécanismes qui sous-tendent les dynamiques de transformation des réseaux relationnels à ces points de passage importants dans l'histoire sociale des individus ? Sont-ils identiques selon que l'on est homme ou femme, en haut ou en bas de la hiérarchie sociale, diplômé ou non, cadre supérieur ou ouvrier ? Les TIC constituent-elles des ressources équivalentes pour tous dans l'entretien des réseaux sociaux ? Ou leurs usages dépendent-ils de nos modes de sociabilité ?

Le passage à la vie adulte est une période privilégiée pour observer ces transformations et proposer des pistes de réponse. En effet, cette phase de l'existence concentre des transitions biographiques qui marquent fortement la dynamique des sociabilités. Il est alors intéressant de s'interroger sur les différentes formes qu'elle peut emprunter, alors que les jeunes progressent vers les rôles et statuts adultes.

2.1.3. Le passage à la vie adulte, une diversité de parcours

Etudier les mutations des réseaux sociaux des jeunes entrant dans la vie adulte, c'est observer, dans une période du cycle de vie nécessairement riche en turbulences biographiques, les rapports entretenus par les engagements relationnels avec des processus que nous qualifierons d'« insertion sociale » pour désigner les modes de franchissement de seuils biographiques. Les jeunes se confrontent à des étapes nouvelles : départ du domicile familial, cohabitations ou construction d'un foyer, recherche d'un emploi et des ressources nécessaires pour gagner son autonomie, éloignement du milieu scolaire où les jeunes sont entre pairs pour se situer dans des mondes sociaux impliquant de nouveaux apprentissages de normes, etc. Les atouts comme les handicaps sociaux se révèlent dans toute leur force dans ces phases de transition. La concordance des calendriers entre les passages de l'école à l'emploi et

à la constitution d'un foyer familial, synchronie qui constituait le modèle canonique de passage à la vie adulte, s'est rompue². Les âges d'accès au statut adulte sur le plan professionnel ne correspondent plus aux âges adultes sur le plan familial. Chez les garçons particulièrement, l'accès à l'emploi ne signifie pas systématiquement la décohabitation ni la formation d'un couple. Le report de la vie en couple, de la procréation (variable selon les classes sociales et les itinéraires de formation), résulte également de changements dans les conceptions de l'amour et des relations entre sexes.

Il y aurait une mise à plat des héritages et une reformulation de ces derniers face aux étapes qui se présentent. Loin de négliger le poids des attributs socioculturels individuels (Nicole-Drancourt, 1991), il s'agit de s'interroger sur la manière dont se réalisent les atouts sociaux des uns et des autres à ce moment-là, si on fait l'hypothèse d'une diversification des trajectoires possibles. Or, nous savons que la dynamique des réseaux interpersonnels est intimement liée à la forme prise par ces parcours de vie et que les équipements en TIC sont socialement différenciés. Il s'agit pour nous de scruter autour de quels axes se reformulent de nouveaux modèles de construction des réseaux sociaux et quelle place tiennent les TIC dans l'élaboration de nouveaux modèles de socialisation. Ces derniers se reconfigurent autour des différents modes d'entrée dans l'emploi, de poursuite des études, de mise en couple plus ou moins décalée ou stabilisée.

2.1.4. Des données longitudinales et qualitatives pour approcher les rapports entre parcours de vie et dynamiques relationnelles

Pour espérer déconstruire les cheminements relationnels et saisir leurs rapports avec les parcours de vie, il paraît pertinent de se doter d'une approche longitudinale. Les enquêtes « statiques » fournissent des informations sur des catégories interrogées à un instant « t » de leur existence. De tels recueils permettent de broser un panorama général des modes de sociabilité par groupes sociaux. En revanche, suivre sur une longue durée les mêmes individus autorise à penser que l'on sera en mesure de caractériser les processus à l'œuvre dans le passage d'un mode à un autre. Mais compter les relations ne suffit pas, même si on parvient à les classer

2. Galland (1985) développe la thèse de la fin d'un modèle dominant de transition qui se caractérisait par la synchronie du passage de l'école à l'emploi et de la famille d'origine à la famille de procréation. La vision de la fin de la concordance des calendriers comme signe de nouveauté dans les processus d'insertion sociale est cependant contestable et contestée. Avant l'explosion de la scolarisation, les jeunes ouvriers et paysans pouvaient commencer leur vie active très tôt, dès quatorze ans, et ne se marier qu'à vingt. Il n'y avait pas de modèle unique de passage à la vie adulte, pour l'ensemble de la jeunesse. Celle-ci est traversée par des clivages de classe notamment, et les trajectoires de socialisation ont toujours été multiples et socialement clivées (Battagliola, Bouffartigue, Godard, Mauger, Clot, 1986).

selon leurs attributs sociodémographiques. Pour pénétrer les logiques relationnelles et comprendre comment se réorganise un réseau, il apparaît essentiel d'engager un travail qualitatif qui amène les individus à commenter leurs relations, qu'elles soient anciennes, nouvelles ou disparues. Ce travail narratif de qualification et d'évaluation, mais surtout de requalification et de réévaluation ouvre la possibilité d'historiciser le réseau et ses composants.

En 1995, quatre-vingt sept jeunes de l'agglomération caennaise (quarante-six femmes, quarante et un hommes), issus de trois filières (bac ES, bac pro, stage d'insertion), sont sollicités pour constituer le panel de l'enquête « Processus d'entrée dans la vie adulte, insertion professionnelle et évolution des réseaux sociaux »³. Ils seront réinterrogés à trois reprises, dans des intervalles de trois ans, en 1998, 2001, puis 2004. Des recueils complets ont pu être effectués, sur quatre vagues, auprès de soixante jeunes.

Quelques caractéristiques de la population de la première vague de l'enquête

Dans notre optique de recherche, il était important de constituer un panel d'individus situés à l'orée d'une étape de leur parcours d'entrée dans la vie adulte, mais aussi de diversifier les positions sociales et les sexes. Il ne pouvait pourtant être question, dans une enquête qualitative et avec de tels effectifs, d'envisager une représentativité quelconque, ni une répartition construite de manière systématique en matière de classes sociales d'origine par exemple. Nous avons donc choisi de sélectionner la population d'enquête sur deux critères : le sexe et la filière scolaire empruntée qui « anticipe » en quelque sorte des voies d'insertion contrastées.

Comme on le voit dans le tableau ci-dessous, les bacheliers ES sont surtout issus de familles de cadres et de classes moyennes, alors que les bacs professionnels et surtout les stagiaires sont issus majoritairement des classes populaires ou des classes moyennes. Les mères au foyer sont bien plus nombreuses chez les stagiaires et les bacs professionnels que chez les bacheliers ES. Nous l'avons signalé, cette appartenance sociale n'était pas à l'origine de nos critères de sélection des jeunes. Pourtant, la filière scolaire reflète une certaine distribution par classes sociales.

3. Cette recherche a été financée par la délégation interministérielle à l'insertion des jeunes – ministère de l'Emploi et de la solidarité, la DRASS de Basse-Normandie, la DDASS du Calvados, la DRTEFP de Basse-Normandie, la mairie de Caen, la MRSH de Caen, la délégation interministérielle à la ville, le ministère de la Jeunesse et des sports, le ministère de la Culture, le Fonds d'action sociale, le Plan urbain, France Télécom R&D, et la Caisse nationale d'allocations familiales.

Filière scolaire	ES		Pro		Stage	
	père	mère	père	mère	père	mère
Cadres et assimilés	10	8	3	1	1	
Employés et assimilés	16	19	11	8	8	7
Ouvriers et assimilés	8	5	12	11	14	7
Au foyer		2		8		10
Inconnu, non renseigné			2		2	1
Total	34	34	28	28	25	25

Tableau 2.1. *Catégorie socioprofessionnelle des parents et filière scolaire*

A chacune de ces vagues d'enquête, les enquêtés sont questionnés sur les relations interpersonnelles qu'ils entretiennent avec des autres significatifs. Au moyen d'un questionnaire « générateurs de noms », un recensement détaillé des personnes avec qui ils sont en contact et de leurs interrelations est effectué. Ce travail de reconstitution du réseau social est ensuite complété par un entretien semi-directif thématique, dont l'objectif est à la fois de traiter de l'évolution des engagements relationnels, et de retracer les itinéraires biographiques dans les différentes sphères d'activité. Les représentations sociales associées aux différents sous-mondes sociaux (travail, famille, couple, etc.) sont particulièrement interrogées.

Une des originalités de l'enquête réside non seulement dans « l'attention portée au réseau relationnel en tant que niveau intermédiaire entre l'individu et la société » (Bidart, 2006, p. 2), mais aussi dans la manière dont ces jeunes mobilisent les TIC dans l'entretien des relations interpersonnelles. Bien que cette dernière préoccupation ne s'inscrive que tardivement dans l'enquête, à partir de la troisième vague, elle n'en constitue pas moins une volonté d'approfondir l'étude des pratiques relationnelles comme source de compréhension des processus de différenciation dans la construction du lien social. Les interrogations sur les modes de communication sont d'ailleurs directement attenantes aux modules d'entretien sur l'évolution du réseau. Avec la diffusion massive des TIC, il devient en effet de plus en plus délicat de mettre de côté les artefacts techniques, si l'on souhaite analyser les modes de socialisation sous l'angle de l'analyse des réseaux relationnels. Le travail relationnel est, au moins partiellement, l'affaire d'un travail interactionnel. La vie d'un lien est constituée de silences, de pensées, de souvenirs, mais elle se passe difficilement de la récurrence de contacts. Dans ce cadre, les TIC se présentent comme des ressources de plus en plus mobilisées. L'emploi de dispositifs

de communication pour assurer ce flux d'échanges peut se présenter à nous comme un réflexe auquel nous ne prêtons souvent même pas attention, parfois comme une ressource dans des situations requérant un peu plus d'inventivité, ou encore comme une contrainte, quand l'injonction à joindre ou à répondre représente une gêne. Nous ne traitons pas avec le même égard tous nos actes relationnels. Qui plus est, la forme et les temporalités de contact avec une même personne sont amenées à changer. Comment se fait-il que nous mobilisions des outils pour « équiper » une relation, quand cette option n'apparaît pas systématiquement opportune pour l'ensemble de nos liens ? De quelle manière s'opère le « choix » d'un média ? Est-ce une affaire de pragmatisme, l'individu piochant dans son environnement le dispositif le plus commode ? Ou, justement, le caractère « adapté » d'une technologie de la communication ne serait-il pas au cœur d'une construction sociale qui a profondément trait aux logiques à l'œuvre dans l'élaboration d'un réseau relationnel et au sens que les différentes personnes interagissant souhaitent donner à leurs relations ?

Le mouvement des relations sociales dans le temps nous renseigne sur les processus de socialisation. Si l'étude de la dynamique de ces relations se présente comme une approche de la construction des ancrages de l'individu dans la société, de la définition de sa « surface sociale » (Bidart, 1999), alors que nous « disent » ces réseaux sur la construction des différenciations sociales ? La problématique de l'étude de *trajectoires sociales d'usage des TIC* suppose de mettre en évidence l'influence des cheminements biographiques sur les modalités de construction et d'entretien des sociabilités, étant entendu que nous ne faisons pas de séparation artificielle entre pratiques relationnelles et usages des TIC. L'objet de notre recherche est, à partir des données du panel, de scruter l'émergence de groupes sociaux qui montreraient des parcours similaires. Les données de l'enquête « Processus d'entrée dans la vie adulte, insertion professionnelle et évolution des réseaux sociaux » semblent appropriées pour traiter cette question complexe, qui chevauche différents champs sociologiques.

2.1.5. Des trajectoires sociales d'équipement aux trajectoires sociales d'usage

Deux séries de résultats étayent ce chapitre. La première se présente sous la forme d'une élaboration typologique des *trajectoires sociales d'équipement* des jeunes du panel. Autrement dit, nous montrerons qu'à des rythmes biographiques spécifiques, influencés par des caractéristiques individuelles de classe, de sexe et de niveau de diplôme, peuvent être associées des parcours typiques d'acquisition de TIC. Nous avons tenté de saisir les points de convergence entre des modes d'insertion sociale, plus précisément sur les plans de l'intégration professionnelle et de la matrimonialité, et des modes d'équipement. La caractérisation des processus transitionnels nous donnera l'opportunité de révéler les ressorts de la

diversité des cheminements. La définition de quatre parcours idéaux-typiques s'appuiera notamment sur le traitement du matériau narratif relatif aux arguments mobilisés, d'une vague à l'autre, par les acteurs sur les logiques d'adoption.

A partir de ce classement des cheminements biographiques et techniques, nous nous interrogerons sur l'éventualité d'une corrélation entre ces types de parcours et le développement de dynamiques relationnelles également typiques. Ce questionnement s'appuie sur des hypothèses par ailleurs formulées sur les liens qu'entretiennent les changements de modes de sociabilité et les franchissements d'étapes du cycle de vie. Cette étude des transformations des réseaux personnels sera menée à la lumière de l'analyse des modalités d'entretien des relations au moyen de TIC. L'objectif est de dessiner les contours d'interdépendances entre les formes prises par la carrière des acteurs, leurs logiques d'équipement, des processus typiques de structuration des réseaux relationnels et des trajectoires d'usage des dispositifs de communication.

Pour qui s'interroge sur les formes de la socialisation, la construction du lien social et sa médiatisation, l'opportunité relativement exceptionnelle de pouvoir regarder « grandir » une soixantaine de jeunes *au seuil du devenir adulte*, durant près de dix ans, est une source abondante. Le travail mené, d'une part, à partir des données biographiques et, d'autre part, sur la base des informations relationnelles recueillies dans l'enquête, permet de confronter la diversité des modes d'insertion sociale avec les dynamiques d'élaboration des réseaux sociaux et les trajectoires d'usage des TIC. Notre préoccupation centrale est de saisir la place tenue par les usages des dispositifs de communication dans les processus de structuration des systèmes relationnels au sein desquels ces jeunes s'insèrent au fil de leurs cheminements. Rappelons que les usages sont envisagés comme la rencontre entre des dynamiques biographiques, des trajectoires d'accès aux TIC et leurs modes d'appropriation dans le cadre de pratiques relationnelles.

Le premier axe problématique porte donc sur les logiques d'équipement. Nous privilégions une analyse de l'évolution des réseaux personnels afin de retracer une histoire des liens et mieux saisir les enjeux engagés dans les pratiques communicationnelles. Nous partons de l'idée que les itinéraires d'équipement comme les parcours relationnels peuvent difficilement se comprendre s'ils ne sont pas mis en rapport avec le cheminement des individus. Nous revendiquons le point de vue général selon lequel les types de trajectoires d'usage sont susceptibles d'être associés à des groupes sociaux, définis, non seulement en fonction des attributs socioculturels des individus, mais aussi et surtout relativement à leurs manières d'avancer dans l'âge, à leurs rythmes biographiques. Cette perspective dynamique, que seule l'étude de données longitudinales autorise, peut se traduire conceptuellement par la notion de *trajectoires sociales d'usage* des TIC.

2.2. Trajectoires sociales d'équipement, dynamique des réseaux de sociabilité et usages des TIC

Il nous a semblé, avant tout, nécessaire de mettre à l'épreuve des données l'hypothèse selon laquelle les modes d'équipements sont intrinsèquement liés aux cheminements des acteurs. Il s'agit alors de tester la pertinence d'une approche processuelle en termes de *trajectoires sociales d'équipement*. Cette clé de lecture des trajectoires d'équipement, qui prend en compte l'organisation des parcours transitionnels, a permis de mettre en évidence la construction des différenciations sociales dans notre corpus.

Quatre grands types de parcours d'équipement dominent au long de l'enquête : les « femmes au foyer », évoluant dans des ménages situées au bas de l'échelle sociale, dont l'orientation technique est marquée par le mono-équipement en téléphonie fixe ; les « trimardeurs », groupe d'hommes dont les itinéraires professionnels et matrimoniaux portent le sceau de la discontinuité et de la précarité, qui appuient leur communication sur des dispositifs mobiles et leurs potentialités d'échange asynchrone ; un groupe sexuellement et socialement mixte, les « jeunes installés », caractérisés par le développement d'un multi-équipement ; enfin, les « étudiants », plutôt non stabilisés conjugalement, adeptes des TIC mobiles.

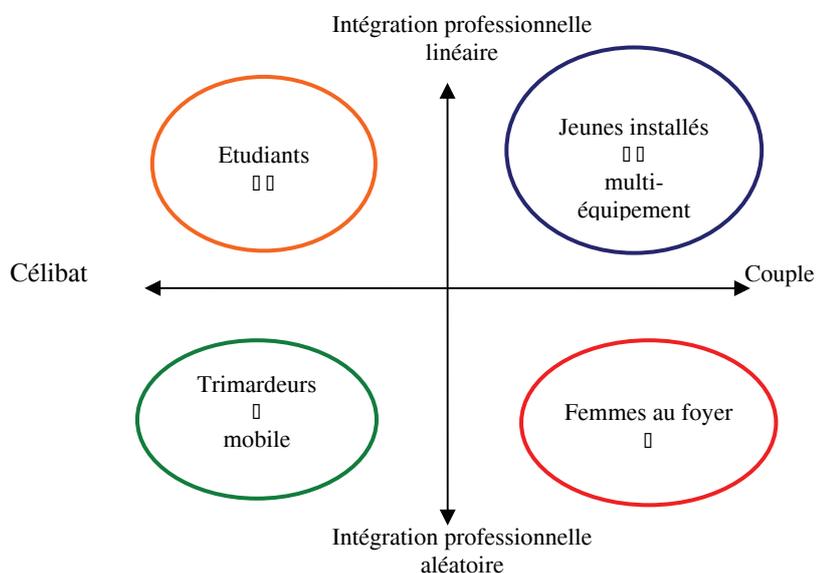


Figure 2.1. Trajectoires d'équipement des jeunes du panel

Nous proposons de restituer les caractéristiques de ces groupes sociaux qui ont émergé de l'analyse. Puis, nous exposerons les rapports qu'entretiennent ces types de cheminement avec les transformations des réseaux personnels et les pratiques relationnelles des TIC, au fil des étapes des parcours de vie. Tout comme notre attention se porte sur les articulations entre progression biographique et processus d'équipement, il s'agit de saisir les rapports entretenus entre des modèles de dynamique relationnelle et des trajectoires d'usage.

Nous l'avons signalé, des travaux sur les évolutions des modes de sociabilité ont mis en évidence les processus de sélection relationnelle avec l'avancée dans l'âge, et le passage progressif de fréquentation dans des cadres collectifs à une individualisation des liens interpersonnels (Bidart, 1999). D'autres chercheurs (Cardon, Granjon, 2003) ont tenté de définir des caractéristiques de structuration des réseaux en fonction des phases du cycle de vie : polarisation dans les périodes de vie autorisant des modes de fréquentation de type claniques, distribution dans les périodes de faible pression temporelle caractéristiques de la vie étudiante, spécialisation avec l'entrée dans le travail. A l'instar de nombreuses études d'usage, ces observations suggèrent qu'il existe un rapport direct entre le franchissement de seuils biographiques, la transformation de la structure des réseaux de sociabilité et les modalités d'usage des TIC. Sur la base du classement typologique des trajectoires d'équipement, nous avons donc cherché à caractériser les dynamiques des réseaux personnels propres à chaque type de trajectoire sociale, et questionné la place des TIC dans le travail relationnel. En déroulant le fil de la complexité techno-relationnel, vague par vague et au moyen de portraits détaillés, nous avons mis au jour des dynamiques spécifiques dans les processus de structuration des sociabilités.

2.2.1. « Femmes au foyer »

2.2.1.1. Une téléphonie fixe exclusive

Ces femmes d'origine modeste, peu diplômées sont entrées dans le couple et la maternité de manière relativement précoce. La forte sexuation des rôles conjugaux dans leurs ménages, construite notamment autour du modèle de l'homme pourvoyeur de ressources, les a amenées, entre autres raisons (faible qualification, échec scolaire, etc.), à se positionner en retrait du marché du travail. La plupart d'entre elles sont donc professionnellement inactives dès la première vague d'enquête. Une minorité garde un lien avec l'emploi, mais sur la base de contrats à temps partiel sur des emplois peu qualifiés, l'essentiel de leurs activités se centrant sur les charges domestiques et familiales.

Ces femmes sont équipées uniquement d'une ligne fixe, et parfois, selon des stratégies de facilitation de l'exercice des tâches domestiques et par souci de sécurité, de terminaux mobiles à cartes prépayées. Les « femmes au foyer » sont

d'ailleurs la seule catégorie du panel qui utilise ce type de dispositif. La mise en place d'une ligne fixe est concomitante de la formation du foyer. Cette démarche n'est pas spécifique à cette catégorie d'utilisateurs. L'ouverture d'un tel abonnement se réalise systématiquement, pour l'ensemble des jeunes du panel, au moment de l'installation conjugale, comme si cela conférait un supplément d'identité collective au lieu d'habitation commun avec un numéro de foyer partagé. Cela participe de l'officialisation sociale du couple. Nous avons noté quelques rares passages d'un mono-équipement en téléphonie fixe vers un mono-équipement en téléphonie mobile, avec forfait. Les raisons avancées de cette évolution sont toujours des difficultés financières du ménage et la préoccupation d'une gestion serrée des coûts de communication. Ces femmes et leurs conjoints surveillent régulièrement leur consommation et la limitent drastiquement.

2.2.1.2. Réseaux de proximité et risque d'isolement : la téléphonie pour garder le contact avec l'extérieur

Les « femmes au foyer » s'inscrivent dans des réseaux relationnels restreints, féminins, familiaux et localisés autour du domicile. Pour ces femmes peu dotées, la maternité précoce, le repli sur le foyer et ses environs immédiats entraîne un « élagage relationnel » rapide. Le maintien d'une activité professionnelle, même à temps partiel, retarde la chute des effectifs des réseaux en pourvoyant une source de liens supplémentaire. Mais une nouvelle naissance, suivie d'un congé maternité, et la réduction des disponibilités pour les rencontres à l'extérieur mettent à distance ces relations. Ces réseaux de sociabilité sont animés par une téléphonie amicale exclusivement locale et de plus en plus sélective vers d'autres femmes de condition comparable. L'identité de position dans le cycle de vie, en particulier la maternité récente, favorise le rapprochement relationnel et l'intensification des échanges. Le canal téléphonique se présente comme une des rares ressources pour maintenir le contact, mais le nombre d'interlocutrices baisse avec le temps. Les usages se concentrent sur les relations amicales les plus intimes et les plus proches socialement, mais aussi et principalement la famille. La conversation téléphonique constitue *in fine* un moment d'ouverture dans l'isolement qui guette. Cela peut revêtir une importance certaine, quand le poids de la domination masculine dans ces ménages va jusqu'à développer un contrôle des fréquentations. Les échanges longs et fréquents peuvent s'envisager alors comme des temps personnels réappropriés.

A travers les logiques familiales qu'elles développent, les « femmes au foyer » trouvent dans la maternité une légitimité sociale. Cela ne les préserve cependant pas de formes d'appauvrissement et de fermeture relationnelle. Leurs réseaux sont marqués par la reproduction d'un « entre-soi » prégnant. Au bas de l'échelle sociale, ce mode de socialisation est travaillé par une tension entre une distanciation de la vulnérabilité sociale, en tentant de se protéger du risque de

disqualification par la création et l'animation d'un foyer et la perte progressive d'affiliations, qui peut jouer un rôle déstabilisateur.

2.2.2. Les « trimardeurs »

2.2.2.1. Téléphonie mobile et communication asynchrone

L'absence de construction conjugale couplée à un processus d'insertion professionnelle fragile, configuration quasi exclusivement masculine dans le panel, conduit à un équipement exclusif en terminaux mobiles. Les « trimardeurs » sont des *early adopters* du mobile par rapport aux autres jeunes du panel, et notamment de sa fonction textuelle, le SMS. Dans les entretiens, la nécessité de rester « connectés » à leur monde social, leur entourage, atteste de la congruence entre un mode d'équipement perçu comme une ressource dans un environnement de contraintes fortes liées aux horaires de travail atypiques, mais aussi à leur faible présence à domicile. Leurs circulations professionnelles, généralement subies, mais aussi leur quête amoureuse appellent la possibilité d'être contactés en tout lieu, voire à toute heure. Ceux qui bénéficient d'un accès internet sur leur lieu de travail s'engagent également tôt dans l'appropriation de ce média. On a même remarqué la trajectoire d'un *webmaster* autodidacte, formé « sur le tas » par des collègues. L'acquisition d'une telle compétence technique renforce l'éventail des ressources communicationnelles qui permettent de se signaler à son entourage de manière discrète et non intrusive, comme si une sorte de « capital technique » venait relayer le déploiement problématique d'un capital social.

Pour l'essentiel, les « trimardeurs » se situent dans les milieux sociaux populaires. Peu dotés en capitaux économiques et culturels, de niveau de diplôme inférieur au bac, ils représentent une frange singulièrement vulnérabilisée de la jeunesse ouvrière. Petits boulots, emplois saisonniers ou multiples, travail de nuit constituent le lot de leurs activités professionnelles. Les seuls qui vont développer des parcours de stabilisation sont ceux qui, après avoir enchaîné de nombreux contrats temporaires affinent leur qualification, notamment par les dispositifs de formation continue ou les prestations des entreprises de travail temporaire qui les placent. Ce processus de professionnalisation dans lequel sont engagés des jeunes salariés, que certaines sociétés d'intérim cherchent à fidéliser (Faure-Guichard, 2000), constitue une manière de sortir par le haut de situations disqualifiantes. Cette fraction des anciens « trimardeurs » devient, en vague 4, de « jeunes installés » (voir infra 2.3). Cette nouvelle valorisation professionnelle s'accompagne de la mise en couple, de l'ouverture d'une ligne fixe, puis de l'extension progressive de leur équipement avec l'accès au net.

2.2.2.2. *Risque de disqualification, perpétuation du clan et recherche de la connectivité*

Les « trimardeurs » tendent à perpétuer des réseaux claniques et masculins. L'inscription dans des groupes de pairs fortement ancrés dans des activités partagées pourrait être lue comme le gage d'un ancrage social pour ces jeunes menacés par la disqualification, tant sur les plans économiques que matrimoniaux. Castel (1995) a pu parler à ce sujet du risque de désaffiliation qui guette les individus cumulant les phénomènes d'exclusion. L'appartenance à une « bande » ou la participation à des cercles sociaux solidement contextualisés (le club de sport, un site de travail saisonnier, le bourg d'origine, etc.) permet l'entretien de relations sur la longue durée. Les « trimardeurs » prolongent un modèle relationnel que l'on pourrait qualifier « d'adolescent », au sens où il n'y a pas une rupture franche avec le mode de sociabilité qu'ils développaient au début de l'enquête.

Le caractère précaire de leurs cheminements professionnels, notamment du fait des horaires atypiques, fragilise leurs ancrages sociaux. Le domicile est un lieu dortoir où il n'est pas évident de réunir les conditions pour recevoir. Il est d'autant moins investi que ces jeunes ne sont pas installés en couple. Aussi, les usages de la téléphonie mobile et les modes de communication asynchrones (SMS, courriel) qui sont leurs médias de prédilection, œuvrent à maintenir un état de connectivité, un « état ouvert de communication » (Goffman, 1961) pour multiplier les occasions de se signaler à leurs relations, ou d'organiser les rencontres. Toutefois, si le format d'échange « coordination/ajustement » domine, le fait que les « trimardeurs » entretiennent des relations anciennes qui les amènent à développer des usages conversationnels en direction des interlocuteurs avec qui ils ont construit une proximité particulière, en grandissant ensemble. Cependant, les échanges sur des questions personnelles jugées délicates sont extrêmement rares. S'ils ont lieu, ils sont précédés d'une amorce banale, d'un prétexte d'appel habituel, comme si l'ouverture à des sujets plus intimes venait gêner leur rapport à la virilité. Ce mode de déroulement des communications se retrouve principalement chez les hommes dans le panel. Mais il est d'autant plus présent chez ces jeunes qui connaissent un désarroi identitaire profond, à l'instar de nombre de jeunes prolétarisés évoluant à la périphérie de l'emploi stable (Beaud, Pialoux, 1999).

Si l'on emprunte à Honneth (2006) la définition de la reconnaissance comme acte de confirmation intersubjective, par autrui, des capacités et des qualités morales que se prêtent des individus ou des groupes dans un monde social vécu, on peut mesurer à quel point les difficultés d'insertion professionnelle empêchent une position valorisante sur le « marché matrimonial », et comment le déni amoureux peut être source d'une frustration de la virilité ouvrière. Honneth décrit trois modes

de reconnaissance : amoureuse (sphère de l'intimité)⁴, égalité (sphère des relations juridiques)⁵ et solidarité (sphère de la collectivité)⁶. L'estime de soi se joue entre trois sphères. Les difficultés de reconnaissance dans la sphère de la « collectivité » pour les « trimardeurs » s'accroissent avec les difficultés de la reconnaissance amoureuse, et, dans un cercle vicieux, ne fait que renforcer l'insatisfaction. La sauvegarde d'un entourage amical extrêmement homophile en termes de sexe, de situation professionnelle et de goûts culturels est le dernier gage pour maintenir des formes de reconnaissance par des autres sociaux qui vivent les mêmes galères.

Si, au détour de quelques entretiens, on relève des tentatives de valorisation des situations de précarité, des opportunités qu'ouvrirait l'indépendance, il est permis de mettre en doute l'idée d'une figure potentiellement positive du précaire (Cingolani, 1986). En effet – et c'est l'un des points forts de l'approche longitudinale que de prévenir des biais liés aux rationalisations discursives –, nous avons régulièrement pu vérifier que la plupart des projets énoncés au moment d'une vague d'entretiens, mais aussi nombre d'histoires amoureuses présentées comme imminentes ou puissantes, ne se réalisaient finalement pas ou trouvaient des issues sans commune mesure avec les ambitions annoncées, alors que nous les réinterrogeons trois ans plus tard. Aussi nous estimons que, plus le temps de séjour dans des situations de précarité s'allonge, plus les échecs se cumulent et produisent des inerties toujours plus lourdes dans les parcours.

Pour les « trimardeurs » de la vague 4, la disqualification sociale menace. Les phénomènes de désaffiliation, qui les feraient glisser dans des situations d'exclusion sociale, ne se retrouvent pas dans le panel à ce stade de l'enquête⁷. Mais on remarque que, pour les jeunes qui pratiquent le travail saisonnier, les mobilités géographiques récurrentes tendent à user les liens élaborés dans chaque région de travail. Dans ce cas, malgré les ressources constituées par la médiatisation des relations et l'ouverture maximum des plages-horaires de contact, les réseaux s'effritent. Les « trimardeurs » ne sont pas des « entrepreneurs de réseaux », comme le seraient, supposément, des cadres supérieurs hyper-mobiles évoluant dans une cité connexionniste (Boltanski, Chiapello, 1999). Ils travaillent au contraire à tisser des filets relationnels fortement contextualisés, fermés et peu diversifiés. Probablement est-ce la condition pour les conserver le plus longtemps.

4. L'amour au sens de rapports interpersonnels de proximité (liens familiaux, amicaux, amoureux) est le vecteur de la « confiance en soi ».

5. La reconnaissance de la personne juridique passe par le vecteur du droit. A la différence de la reconnaissance amoureuse, elle ne part pas de l'individu « en chair et en os », mais suppose un « autrui généralisé » (Mead, 1963).

6. Le vecteur de la reconnaissance dans la sphère de la collectivité est le travail social considéré comme la contribution qu'apportent les différents sujets à la communauté.

7. Nous savons toutefois que la plupart des individus qui ont quitté l'enquête en cours de route sont justement des jeunes en situation de désaffiliation.

Les « femmes au foyer » et les « trimardeurs » sont les populations de l'enquête les plus exposées en termes de vulnérabilité sociale. Ils représentent tout de même près d'un tiers du panel. La différence de sexe mise en évidence dans les processus de passage à l'âge adulte de ces jeunes de milieux populaires laisse entrevoir, principalement pour les hommes, des itinéraires de tâtonnement avec un important niveau d'incertitude. Cependant, si la crise identitaire est plus évidente chez les « trimardeurs », leurs capacités à faire du lien et à mobiliser les ressources technologiques sont plus élaborées que chez les « femmes au foyer », notamment quand l'acquisition de compétences techniques (usages d'internet) participe à la construction d'un capital social. Il est donc délicat de comparer les deux sexes du point de vue des fragilités sociales. Cela invite néanmoins à mesurer ces fragilités à l'aune des critères de la reconnaissance sociale et des processus d'affiliation.

2.2.3. « Jeunes installés »

2.2.3.1. Le multi-équipement

Cette catégorie de parcours de jeunes regroupe la majorité des hommes et des femmes du panel. Elle nous a permis de relever que la multiplication des équipements ne se produit que dans les ménages marqués par la double activité professionnelle. Dans ces cas, tant les jeunes hommes que les jeunes femmes tendent à adopter et agencer plusieurs dispositifs de communication. Si les « jeunes installés » ont la caractéristique commune de s'être stabilisés professionnellement et conjugalement, ils ne partagent pas nécessairement les mêmes attributs socioculturels, et les rythmes de leurs processus transitionnels ne sont pas uniformes. Ainsi, les plus dotés économiquement et culturellement développent un parcours conforme à ce que Galland (1996) dénomme « modèle unisexe de passage à l'âge adulte ». Après la réalisation d'études supérieures, la priorité est donnée à la stabilisation professionnelle. La procréation est reportée dans le temps, notamment après une intégration professionnelle assurée. Certaines des différences sexuées sur le plan des parcours de transition à la vie adulte seraient gommées, au moins temporairement, par l'élévation du niveau de diplôme (Battagliola, 1987 ; 2001).

Mais, dans notre panel, des femmes d'origine modeste, à l'instar des hommes de milieu social comparable, s'engagent plus tôt, dès l'obtention du bac, dans la vie professionnelle. Inscrites dans des ménages bi-actifs, elles déroulent leur vie professionnelle sur le modèle de l'activité continue, et la naissance du premier enfant est également retardée. Ces observations suggèrent qu'il n'y a pas un mais deux modèles unisexes de passage à la vie adulte. Le développement d'un rapport au travail fort n'est pas l'apanage des femmes les mieux nées et les mieux formées (Nicole-Drancourt, 1991). Les femmes de faible condition peuvent être amenées à s'accrocher solidement à l'emploi. La maternité comme forme de légitimité sociale est mise à distance au profit d'une insertion professionnelle durable jugée plus

valorisante. La prudence s'impose cependant. Nous ne sommes pas en mesure de savoir ce qu'elles deviennent professionnellement une fois devenues mères. Ce franchissement de seuil n'intervenant que dans les derniers temps de l'enquête, il est tout à fait possible que des mouvements de retrait du marché du travail soient simplement décalés. Mais l'influence, remarquable dans les entretiens, de représentations associées à un rapport au travail tenace, considéré comme source de légitimité sociale, infléchissent les itinéraires dans une orientation ascendante. Si nous n'avons relevé aucun passage de « femmes installées » vers les « femmes au foyer », nous devons souligner qu'un des rares transfuges de « femmes au foyer » vers les « jeunes installés » s'explique principalement à partir du refus, progressivement affirmé, de faire le deuil de l'autonomie financière que confère l'activité professionnelle.

Les « jeunes installés » constituent le type dominant dans le panel. Il faut donc noter qu'il rassemble des dynamiques transitionnelles rapides et d'autres plus longues, et que cette différenciation se fonde sur le niveau de diplôme. Malgré ces différences de rythme, nous avons pu noter dans l'un ou l'autre des cas la constitution d'un multi-équipement. Cela vient interroger certaines problématiques du développement des inégalités numériques dans la mesure où l'élaboration d'un répertoire communicationnel diversifié n'est pas uniquement déterminée par la position sociale des individus, comme nombre d'études diffusionnistes pourraient le laisser penser. Elle est tout autant influencée par les processus de stabilisation professionnelle et matrimoniale. Les clivages numériques se construisent de manière dynamique et les handicaps sociaux constitués par une faible dotation en capitaux culturels et économiques n'hypothéqueraient pas radicalement l'accès aux technologies les plus avancées, comme Internet⁸. Ce résultat corrobore les constats d'autres recherches sur les usages d'Internet dans les classes populaires (Granjon, 2005).

2.2.3.2. « Hommes installés » : une dynamique de distribution des réseaux

Si le groupe des « jeunes installés » ne paraissait guère différencié selon le sexe au cours des processus d'équipement, nous nous sommes rendu compte que la dynamique des sociabilités et des usages était sexuellement clivée. Les « hommes installés », indépendamment des rythmes de franchissement de seuil, développent une sociabilité

8. Le fait d'ouvrir une ligne fixe lors de la constitution du ménage peut rendre plus aisée la démarche de l'abonnement à un opérateur Internet. Toutefois, la différence de niveau d'accès entre les « femmes au foyer », dont aucune ne pratique Internet, et des « femmes installées » de faible niveau de diplôme, mais en emploi, renforce l'hypothèse du poids des parcours sur les éventualités de rentrer en contact avec une technologie. Le fait que ces dernières soient engagées dans la vie professionnelle joue également en faveur d'une socialisation technique aux outils de communication dans le cadre d'emploi où l'informatique est présente (secrétariat, accueil, etc.).

toujours plus fondée sur des activités partagées avec des pairs, parfois éphémères, selon des genres communicationnels à prédominance fonctionnelle et peu personnalisés. Cela n'implique pas mécaniquement un fonctionnement en « bande », mais une sélection dans les différents contextes de socialisation des relations amicales en fonction d'une pratique culturelle commune. Que les personnes aient été rencontrées sur le lieu de travail, dans le voisinage ou par le couple, les rapprochements s'opèrent dans la mesure où il existe une opportunité de distribuer sur l'ensemble de ces relations une activité conjointe. La dynamique dominante des réseaux relationnels des « hommes installés » est la distribution, si l'on reprend la proposition de Cardon et Granjon (2005). Nous avons choisi de dénommer « association » les relations fortement dépendantes d'un contexte d'activité (loisir, *hobby*, pratique culturelle, sportive, etc.). Les « associations » peuplent ainsi de manière prépondérante les réseaux des « hommes installés ». Ces derniers décrivent des parcours rapides et voient, à la différence des « trimardeurs », leurs réseaux se dégarnir des liens anciens pour connaître un renouvellement de leurs sociabilités. La rupture avec les modes de fréquentation lycéens plus claniques est nette avec l'entrée dans la vie active, d'autant plus lorsque l'embauche a nécessité une mobilité géographique. Le lieu de travail devient un vivier central de liens et les décalages biographiques avec des relations de jeunesse suffisent souvent à l'éloignement. La mise en couple, comme l'ont montré d'autres recherches (Bidart, 1997 ; Smoreda, Licoppe, 1998), entraîne une vive chute des effectifs des réseaux personnels avec une sélection accrue par chaque conjoint des pairs significatifs. Avec la densification des temps sociaux, une communauté d'intérêt entre l'ensemble des relations est privilégiée. Les « hommes installés » optimisent ainsi leur emploi du temps amical. A ce sujet, les arguments de rationalisation des échanges foisonnent dans les entretiens.

La forme relationnelle de l'« association » est certes moins présente chez les jeunes hommes ayant poursuivi des études. Toutefois, les tendances à la polarisation ou à la distribution des réseaux dans la dernière vague d'enquête augurent d'une évolution dans le sens de la sélection de relations inscrites dans des contextes d'activité contemporains. L'apparition des « associations » dénote une difficulté, avec l'augmentation de la pression temporelle concomitante de l'accès à des rôles et statuts adultes, à maintenir des relations anciennes issues de contextes révolus. L'entretien de cette catégorie de relations se nourrit d'usages des multiples outils de communication, mais selon des formats d'échange portant la marque des pratiques de coordination et de signalement. La pression temporelle se renforçant, ces jeunes hommes déroulent une communication brève qui se répartit tout au long de la journée, y compris au travail, au gré des possibilités offertes par les outils pour y intercaler des échanges. Pendant de cette communication fonctionnelle, les « hommes installés » se laissent rarement aller aux confidences sur les canaux numériques. *A fortiori*, les réseaux se renouvelant chroniquement avec la fin d'une activité, peu d'« associations » survivent sur la longue durée. Les liens amicaux sont donc souvent difficilement approfondis.

Les échanges familiaux, quant à eux, sont exclusivement réservés à la téléphonie fixe au domicile.

2.2.3.3. « Femmes installées » : une dynamique de spécialisation des réseaux

Par comparaison, les « femmes installées » développent des réseaux de plus en plus électifs et diversifiés. Quel que soit le rythme de l'installation, elles maintiennent des relations anciennes, découplées de leur contexte d'origine. La différence entre des femmes rapidement installées et celles qui ont poursuivi des études tient essentiellement dans le volume plus important des effectifs relationnels des dernières. Le fait d'avoir fréquenté plus tardivement, lors de la période étudiante, des contextes où l'exercice de sociabilités collectives et où les opportunités de rencontre sont plus élevées joue dans ce sens. Mais rien ne dit que cet avantage se perpétuera à terme. Dans les nouveaux contextes de socialisation investis (lieu de formation, travail, loisirs, etc.), des liens se détachent progressivement de cliques plus diffuses. A travers ces processus de dissociation puis d'élection, les « femmes installées » construisent des rapprochements relationnels plus individualisés que les « hommes installés ». Ces liens s'autonomisent des contextes d'activité et leur entretien devient une fin en soi. Cette multiplication des ressorts d'activité des relations nous a mené à parler d'une dynamique de « spécialisation » de la sociabilité. Les « femmes installées » sont plus portées à l'échange de confidences que leurs homologues masculins. Nous considérons d'ailleurs comme spécialisée une relation entretenue sur le ressort du partage de l'intimité, et c'est le cas de beaucoup de relations géographiquement distantes rarement fréquentées.

Cette différence dans la construction des liens entre hommes et femmes avait déjà été observée antérieurement. Dickens et Perlman (1981) avançaient que les femmes sont davantage tournées vers l'affectif, la confiance, quand les hommes le sont vers le partage d'activités. Allan (1989) confirme ce point de vue, en estimant que les hommes, qui peuvent pourtant avoir des opportunités de circulations sociales plus importantes que les femmes, seraient encouragés à la sociabilité mais pas à l'intimité. Dans la définition initiale de Cardon et Granjon (2005), la « spécialisation » s'attachait à décrire des réseaux dans lesquels coexistaient, de manière plus ou moins étanche, des sous-réseaux dont le ressort d'activité est spécifique. Nous avons jugé intéressant d'élargir cette notion au fait de :

- construire des échanges collectifs avec des autres significatifs qui se sont dissociés de contextes de fréquentation révolus (par exemple un groupes d'amis de l'université qui s'est dissocié de nébuleuses étudiantes plus vastes et qui continuent à être fréquentés sur des ressorts d'activité transformés) ;
- entretenir une relation isolée, découplée de son contexte d'origine et dont l'enjeu est singulier.

Le travail autour de la distinction des formats d'échange dans les communications à destination de cliques, structures amicales collectives, a permis de révéler que toutes les relations n'ont pas le même statut. Les usages conversationnels animent les relations les plus individualisées. On a pu voir que cela représente un indice d'une éventuelle autonomisation du lien et sur ses chances de maintien dans le temps, y compris si l'activité qui supportait la clique disparaissait.

Cette « spécialisation » contraste avec la « distribution » des « hommes installés ». Les usages se déroulent de fait sur le dispositif qui « convient », en termes de compatibilité des temporalités de disponibilité, mais aussi en fonction des phases biographiques. Dans ces réseaux diversifiés, on ne relève pas la même tendance à engager des relations avec des individus connaissant nécessairement une position identique dans le cycle de vie, par exemple, comme dans le cas des « femmes au foyer ». Le « jonglage » entre les canaux de communication est ainsi à mettre en rapport avec la multiplicité des situations de vie. Les réseaux des « femmes installées » se présentent en effet comme les moins homophiles du panel. Dans une perspective dynamique, une même relation peut voir son dispositif d'échange privilégié changer. Par exemple, si une amie devient mère, il sera convenu de basculer du téléphone vers des dispositifs peu intrusifs et n'appelant pas de réponse immédiate, comme le courriel, les longues conversations de début de soirée entrant en conflit avec les nouvelles disponibilités.

Cette mise en lumière de la sexuation des dynamiques relationnelles et des usages entre hommes et femmes du type des « jeunes installés » recoupe, on l'a vu, d'autres travaux qui ont mis en évidence la sexuation des sociabilités, mais aussi ceux qui ont caractérisé la sexuation de leur médiatisation (Claisse, 2000 ; Quéré, Smoreda, 2000). Elle les éclaire cependant d'un jour nouveau, dans la mesure où il a été possible de suivre la construction de modèles relationnels différents, qui s'appuient sur des processus distincts d'entretien des liens. L'analyse des usages des TIC, notamment à travers une étude systématique des formats d'échange outil par outil, a suscité des pistes pour mettre en lumière le fait qu'hommes et femmes, non seulement ne construisent pas des réseaux selon les mêmes dynamiques (distribution/spécialisation), mais que cette différence ne se comprend que si l'on prend la peine de se pencher sur les modes de formation, d'entretien et d'équipement des liens.

2.2.4. « Etudiants »

2.2.4.1. Célibat et communication mobile

Il faut souligner que cette catégorie revêt le statut particulier d'être, par définition, le plus transitoire. Le nombre d'« étudiants » s'égraine fortement pour ne regrouper que trois individus lors de la dernière vague d'enquête. Le type des « étudiants » est

essentiellement composé de jeunes au mode de vie célibataire. Alors qu'ils sont en formation, ces jeunes, hommes et femmes, ne disposent pas de ligne fixe à domicile, mais de téléphones portables. Ils font également partie des précurseurs dans l'usage de la « net-communication », mais, de fait, à partir de terminaux situés dans les universités ou dans des cybercafés. Ces diplômés rejoignent tous le type des « jeunes installés » à la fin de leurs études et alimentent en ce sens le premier modèle « unisexe » que nous décrivions plus haut. Leur répertoire communicationnel s'étoffe alors avec la possibilité de se connecter à Internet au domicile.

2.2.4.2. La multiplicité des engagements relationnels

Les « étudiants », tant qu'ils conservent un mode de vie célibataire, entretiennent également une diversité de cercles relationnels fondés chacun sur des activités spécifiques. Cette spécialisation des réseaux engage des modes de contact fréquents de coordination, mais le maintien du lien après la disparition d'un contexte de fréquentation s'appuie sur des usages conversationnels quels que soient les dispositifs, à l'instar des « femmes installées ». Toutefois, les fréquentations collectives sont plus fréquentes que chez ces jeunes travailleuses principalement du fait d'une plus grande disponibilité temporelle, et donc d'une fréquence plus élevée des interactions de face-à-face.

Nous avons donc élargi notre première catégorisation des jeunes du panel. Le travail de classification des trajectoires d'équipement nous avait permis de relever quatre types. L'analyse des trajectoires relationnelles et des pratiques de communication nous a conduit à décomposer le type des « jeunes installés » entre hommes et femmes. Cette discrimination n'aurait pas été possible si l'on s'était limité à l'étude de la généalogie des équipements. Le fait de considérer les usages comme la rencontre entre des processus biographiques, des parcours d'accès aux technologies mais aussi des pratiques relationnelles a dégagé des tendances que nous n'avions pas envisagées au départ. De manière plus générale, on remarque l'inégale répartition des TIC et des usages sous un jour original. Une partie non négligeable des jeunes ont un accès limité à ces technologies, si l'on prend le cas des « femmes au foyer » et des « trimardeurs ». Certains contextes sociaux sollicitent les usages de certains équipements, quand d'autres les empêchent. De plus, un même outil ne constitue pas nécessairement la même ressource : par exemple, la téléphonie mobile des « trimardeurs » n'engage pas un travail du lien social identique à celle des « femmes installées ». Cette dynamique relativement autonome de l'appropriation mène à une polarisation sociale des usages qui contribuent à nourrir des inégalités numériques déjà étayées par des trajectoires de sous-équipement et de multi-équipement.

2.3. Conclusion

Les résultats de cette recherche plaident pour l'élaboration de catégories qui tiennent compte, non seulement des caractéristiques socioéconomiques des individus, mais également des parcours sociaux. La lecture des inégalités numériques sort enrichie dans le sens où les classifications généralement basées dans les études d'usage sur les caractéristiques socioéconomiques des individus sont ici « mises en mouvement » et questionnées à l'aune des processus de socialisation. Le fait que les données soient datées, et que nombre de nouveaux outils (tels le *chat*) en soient absents, ne change rien à la perspective qui anime notre point de vue. Notre contribution apporte ainsi une compréhension nouvelle des clivages numériques en introduisant dans l'analyse l'effet propre des biographies, de la dynamique des réseaux sociaux et des trajectoires d'usage. Nous avons pu noter qu'à l'intérieur d'une même catégorie « statistique » s'affirment des divergences considérables dans les rapports aux TIC, avec une tendance au renforcement des handicaps sociaux. En effet, le célibat et la précarité tendent à éloigner les jeunes hommes des technologies de « domicile » (Internet, téléphonie fixe, etc.), quand leurs pairs de condition sociale proche, mais stabilisés dans le couple et l'emploi, multiplient les équipements. Le fait d'être mère précocement continue d'avoir une incidence majeure sur les parcours professionnels des femmes, qui sont confinées dans des sphères d'activité résolution moins « connectées » que celles dans lesquelles évoluent les femmes, bousculant les rapports sociaux de sexe au travail et dans la vie conjugale. De même, en s'intéressant à la dynamique de leurs réseaux relationnels, on remarque à quel point les usages des outils de communication participent à la construction de modes de sociabilité socialement distribués. Les TIC se présentent comme une ressource supplémentaire dans l'entretien de réseaux larges et diversifiés, principalement pour des jeunes dont les parcours ont contribué à activer des dispositions particulières (des compétences informatiques aux capacités d'adaptation aux situations de mobilité, etc.).

L'originalité des analyses qualitatives de réseaux personnels, incluant l'étude des relations, réside en partie dans leur capacité à produire une catégorisation fine des liens sociaux, les acteurs exprimant de manière subtile et nuancée la qualification de leurs relations. Cette spécificité apparaît élargie par les approches longitudinales où les personnes peuvent à la fois décrire leurs relations à plusieurs étapes de leurs parcours, et décrire rétrospectivement à chaque fois l'évolution de leurs relations. Elle l'est aussi par les approches attentives aux médiations techniques par lesquelles s'effectuent les contacts. Il nous semble que réside ici un véritable enjeu sociologique sur la compréhension de la manière dont s'opèrent les processus de socialisation. Le choix d'une période biographique mouvementée, telle le passage à la vie adulte, pour étudier ce mouvement des relations sociales et de leur équipement, a été l'occasion de travailler les barrières problématiques entre les dimensions macro et microsociales. L'approche des réseaux sociaux a montré un

pouvoir explicatif dans la mesure où ces derniers ont été resitués dans les processus de différenciations sociales. Cela a été rendu particulièrement fertile grâce à la possibilité inédite de laisser le temps se dérouler sous nos yeux, et de chercher à saisir les articulations réciproques entre la dynamique des relations interpersonnelles, les usages des TIC et les cheminements sociaux.

2.4. Bibliographie

- ALLAN G.A., *Friendship: developing a sociological perspective*, Harvester Wheatsheaf, Londres, 1989.
- BATTAGLIOLA F., « Le temps des insertions. Itinéraires féminins et histoires familiales », dans « Histoires de vie, histoires de familles, trajectoires sociales », *Annales de Vaucresson*, n° 26, p. 117-131, 1987.
- BATTAGLIOLA F., « Les modes sexués d'entrée dans la vie adulte », dans T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, p. 177-195, PUF, Paris, 2001.
- BATTAGLIOLA F., BOUFFARTIGUE P., GODARD F., MAUGER G., CLOT Y., « Générations et sociologie de la jeunesse », *Société française*, n° 20, p. 3-9, juillet-août-septembre, 1986.
- BEAUD S., PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, Paris, 1999.
- BERGE A., CARDON D., GRANJON F., « Faire groupe. La formation des collectifs de jeunes à travers leurs activités culturelles, de loisir et de communication », communication aux Premières Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Marseille, 22, 23 et 24 octobre 2003.
- BIDART C., « Sociabilités : quelques variables », *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, n° 4, p. 621-648, 1988.
- BIDART C., *L'amitié. Un lien social*, La Découverte, Paris, 1997.
- BIDART C., « Les âges de l'amitié. Cours de la vie et forme de socialisation », dans G. Ravis-Giordani (dir.), *Amitiés, anthropologie et histoire*, Presses de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 1999.
- BIDART C., « Panel "sociabilité et insertion sociale", une enquête longitudinale. Hypothèses, élaboration et suivi du panel », octobre, document de travail CNRS, MRSH Caen, université de Caen, 2006.
<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00118258>.
- BOURDIEU P., « Le capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 31, p. 2-3, janvier 1980.
- BURT R.S., *Toward a structural theory of action*, New York Academic Press, New York, 1982.
- CARDON D., GRANJON F., « Éléments pour une approche des pratiques culturelles par les réseaux de sociabilités », dans O. Donnat, P. Tolila (dir.), *Le(s) public(s) de la culture*, vol. 2, p. 93-108, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 2003.

- CASTEL R., *La métamorphose de la société salariale*, Fayard, Paris, 1995.
- CINGOLANI P., *L'exil du précaire : récit de vie en marge du travail salarié*, Méridiens-Klincksieck, Paris, 1986.
- CLAISSE G., « Identités masculines et féminines au téléphone », *Réseaux*, vol. 18, n° 103, p. 51-90, 2000.
- DICKENS W.J., PERLMAN D., « Friendship over the life-cycle », dans S.W. Duck, R. Gilmour (dir.), *Personal relationships: developing personal relationships*, vol. 2, p. 91-122, Academic press, Londres, 1981.
- FAURE-GUICHARD C., *L'emploi intérimaire. Trajectoires et identités*, PUR, Rennes, 2000.
- FORTINO S., « Rapports sociaux de sexe et classes sociales », dans P. Bouffartigue (dir.), *Le retour des classes sociales. Inégalités, dominations, conflits*, p. 122-145, La Dispute, Paris, 2004.
- GALLAND O., « L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n° 1, p. 37-46, 1996.
- GOFFMAN E., *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and others inmates*, Anchor books, New York: Doubleday, 1961.
- GRANJON F., « Une approche critique de la fracture numérique. Champ de l'Internet, pratiques télématiques et classes populaires », *Cahiers de recherche marsouin*, n° 1, p. 1-9, Brest, 2005.
- GRANJON F., LELONG B., « Capital social, stratifications et technologies de l'information et de la communication. Une revue des travaux français et anglo-saxons », *Réseaux*, vol. 24, n° 139, p. 147-182, 2006.
- GRANOVETTER M.S., « The strength of weak ties », *American journal of sociology*, n° 78, traduction sous le titre « La force des liens faibles », dans M.S. Granovetter, *Le marché autrement*, Desclée de Brouwer, Paris, p. 45-74, 1973, p. 1360-1380, 2000.
- HERAN F., « La sociabilité, une pratique culturelle », *Economie et statistique*, n° 216, p. 3-22, 1988.
- HONNETH A., *La société du mépris*, La Découverte, Paris, 2006.
- LIN N., « Les ressources sociales : une théorie du capital social », *Revue française de sociologie*, vol. XXXVI, n° 4, p. 685-704, 1995.
- MEAD G. H., *L'esprit, le soi et la société*, PUF, Paris, 1963.
- NICOLE-DRANCOURT C., *Le labyrinthe de l'insertion*, La Documentation française, Paris, 1991.
- PAUGAM S., *Le salarié de la précarité*, PUF, Paris, 2000.
- PIALOUX M., « Jeunesse sans avenir et travail intérimaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 26-27, p. 19-47, mars-avril 1979.

- QUERE L., SMOREDA Z., « Présentation : le sexe du téléphone », *Réseaux*, vol. 18, n° 103, p. 9-17, 2000.
- SMOREDA Z., LICOPPE C., *Effets du cycle de vie et des réseaux de sociabilité sur la téléphonie*, Issy-les-Moulineaux, CNET, 1998.
- SMOREDA Z., LICOPPE C., « Gender-specific use of the domestic phone », *Social psychological quarterly*, vol. 63, n° 3, p. 238-252, 2000.

CHAPITRE 3

S'équiper à domicile. Micro-informatique domestique et clivages sociaux

La baisse des coûts du matériel informatique ainsi que la familiarisation, contrainte ou non, à l'outil informatique au travail, ont largement contribué au développement de la micro-informatique domestique. Début 2004, 45 % des foyers disposaient d'un micro-ordinateur à leur domicile, soit trois fois plus qu'en 1996, et près d'un foyer sur dix (8,3 %) en possédait au moins deux à la même date, contre un peu plus de un sur cent (1,4 %) en 1996 ; et parmi eux, 31 % avaient accès à Internet, soit cinq fois plus qu'en 1999 (Frydel, 2005). Depuis, la part des foyers équipés d'Internet n'a cessé de croître, la barre des 50 % ayant été dépassée au premier trimestre 2008 (Médiamétrie, 2008).

Si la micro-informatique domestique s'est donc fortement diffusée ces dernières années, il n'en reste pas moins que la fracture numérique perdure, sachant que celle-ci serait étroitement liée, selon A. Ben Youssef (2004), aux quatre dimensions suivantes : les inégalités économiques et sociales, les usages que l'on a des TIC, l'efficacité de ces usages et, enfin, les modalités d'apprentissage spécifiques aux TIC, autrement dit les capacités d'apprendre et de les utiliser de manière optimale. La première de ces dimensions n'est cependant pas la moindre, la fracture numérique ayant indubitablement partie liée avec les inégalités de revenu. Si l'équipement en micro-ordinateurs « pour le quart le plus modeste des ménages est passé de 7 % en 1996 à 29 % en 2004 et l'accès à Internet de 2 % en 1999 à 15 % en 2004 (...), ces ménages restent en 2004 deux fois moins bien équipés en micro-

ordinateurs et trois fois moins connectés au web que le quart le plus riche » (Frydel, 2005, p. 1). L'achat d'un équipement minimal et le coût de l'abonnement à Internet ne sont à l'évidence pas encore à la portée de toutes les bourses.

Par ailleurs, les capitaux allant le plus souvent de pair, cette forte disparité a aussi à voir avec le niveau de diplôme et, par contrecoup pour les actifs, la catégorie socioprofessionnelle. « Le taux d'équipement en micro-ordinateurs des ménages dont la personne de référence ne possède aucun diplôme n'a augmenté que de 2 points par an en moyenne entre 1996 et 2004 alors que chez les diplômés de l'enseignement supérieur, l'augmentation est de 5 points (...). Les ménages sans diplôme sont ainsi quatre fois moins nombreux à posséder un micro-ordinateur, six fois moins à avoir accès à Internet que les diplômés de l'enseignement supérieur » (Frydel, 2005, p. 2-3). Sur la période récente, la micro-informatique s'est à l'évidence diffusée, mais à un rythme différent selon le niveau de diplôme. Et en 2004 comme en 1996, ce sont ceux qui utilisent le moins l'informatique au travail qui sont les moins bien équipés à la maison. Ce qui n'a *a priori* pas lieu de surprendre. Toutefois, il convient de prêter attention à un détail que relève Y. Frydel, et qui n'a rien d'anodin : « Chez les ouvriers et les employés, on est aujourd'hui davantage équipé à la maison qu'utilisateur de l'outil au travail, preuve que de plus en plus de ménages qui ne côtoient pas l'informatique au travail s'équipent au domicile » (Frydel, 2005, p. 3). Autrement dit, si le fossé numérique demeure, et reste fortement lié au milieu socioéconomique et culturel (Lelong, 2003), il en est parmi les moins bien lotis qui s'équipent à titre privé et ont donc un usage du micro-ordinateur à la maison alors qu'ils n'utilisent pas cet outil au travail.

A rebours des idées convenues, cet exemple vient à juste titre nous rappeler qu'il existe des « pratiques » de l'informatique domestique qui prennent en défaut, si l'on peut dire, nos représentations communes. Il est vrai que nous sommes assez peu prédisposés à penser que parmi les foyers les moins bien dotés économiquement et culturellement, certains s'équipent à titre personnel et ont un usage de la micro-informatique domestique, alors même que l'emploi qu'ils occupent ne les contraint pas à recourir à l'outil informatique. Se pose dès lors au moins une question : pour quelles raisons ces ménages se sont-ils équipés ? Et au-delà, leurs motivations sont-elles radicalement différentes de celles des milieux favorisés ?

Afin de mettre en exergue la dimension plurielle du rapport à l'informatique domestique, nous en sommes venus à nous intéresser aux logiques qui président à l'acquisition d'un micro-ordinateur au domicile, au sein d'univers sociaux contrastés. Pour ce faire, et sans même prendre en compte la question de l'appropriation et des usages des TIC, nous nous sommes centrés sur les modalités d'acquisition de l'équipement au sein de deux milieux économiquement et socioculturellement différenciés, voire opposés : les couches populaires et les couches supérieures. Notre propos consiste donc à mettre en lumière les raisons qui

amènent à s'équiper au foyer en haut et en bas de l'échelle sociale, et sur la base de ces analyses, à nuancer les tendances dominantes en matière d'inégalités numériques.

3.1. Une approche qualitative auprès de couples à l'appartenance sociale clivée

Pour atteindre notre objectif, nous avons effectué une approche qualitative, dans la tradition de la sociologie compréhensive, en réalisant 32 entretiens semi-directifs approfondis¹ (Kaufmann, 1996) auprès de couples (hétérosexuels) avec ou sans enfant et présentant une certaine homogamie sociale² – même si cet indicateur n'est pas exempt de toute critique (De Singly, 1987) –, la moitié d'entre eux appartenant aux milieux sociaux défavorisés, l'autre moitié aux couches sociales supérieures. Les premiers ne disposent que de faibles ressources économiques, sont peu ou pas diplômés et appartiennent aux catégories « Ouvriers » ou « Employés » quand ils ont un emploi ; les seconds en revanche ont des revenus élevés, sont titulaires d'un diplôme du supérieur et appartiennent aux catégories « Cadres » ou « Professions libérales ». Si le clivage que nous opérons pour distinguer les milieux favorisés et défavorisés repose donc avant tout sur le niveau de diplôme, et secondairement sur le niveau de ressources et la profession, il n'en reste pas moins qu'à l'exception des couples où l'un des deux, voire les deux sont encore étudiants, ces capitaux vont globalement de pair. Ainsi les couples défavorisés peuvent-ils être représentés, pour les moins dotés, par un RMIste sans diplôme dont la conjointe ou compagne fait des ménages au noir, et pour les mieux dotés, par un employé de collectivité locale dont la conjointe ou compagne est caissière dans une grande surface, l'un et l'autre ayant respectivement un BEP et un CAP dont la spécialité ne correspond pas pour autant à l'emploi occupé. A l'opposé, parmi les couples considérés comme favorisés, un couple d'étudiants dont l'un et l'autre ont un « job » d'appoint à temps partiel illustre la fraction la plus basse de ces milieux, les mieux dotés pouvant être représentés par un couple dont l'homme est cadre supérieur et la femme professeure agrégée dans le secondaire.

Interviewer les deux membres du couple, en l'occurrence l'homme et la femme, aurait sans doute permis d'obtenir des récits, et donc des « regards croisés », très stimulants afin de confronter les « compétences informatiques » déclarées/reconnues. Cependant, nos expériences passées (Le Gall, 1997 ; Le Van, 2007) nous ont montré

1. Les données recueillies dans le cadre de ce travail ont bénéficié d'un financement d'Orange Labs.

2. Concrètement, la femme a « recruté » son conjoint (ou compagnon) dans le même milieu social que le sien, cas qui demeure, bien que les mariages d'inclination se soient substitués aux mariages arrangés, toujours majoritaire (Bozon, Héran, 2006), ce qui vaut aussi pour les couples cohabitants, la « découverte du conjoint » (Bozon, Héran, 1987, 1998) étant étroitement liée aux cadres sociaux de sociabilité.

que le seul fait que les membres du couple sachent qu'ils vont être l'un et l'autre interrogés séparément, tend à « standardiser », voire à « préformater » les discours car, dans cette situation précise, les interviewés anticipent toujours, d'une certaine manière, les rapprochements et « écarts » que l'intervieweur ne manquera pas de faire. Aussi avons-nous privilégié cette option de ne solliciter qu'un membre du couple afin que l'interviewé(e) se sente totalement libre de ses propos. Option qui se justifie par le fait que ce qui nous intéresse ici, c'est bel et bien de saisir les représentations et, en toute logique, de comprendre les comportements des individus en regard de la micro-informatique domestique, et certes pas d'accéder, ce qui reste toujours pour le moins aléatoire, à une supposée « vérité » que la confrontation des regards pourrait nous révéler.

La question du lieu de réalisation de l'entretien s'est aussi posée à nous. Dans l'idéal, il aurait sans doute été préférable de le faire au domicile des personnes interrogées, ne serait-ce que pour voir l'emplacement réservé à la micro-informatique domestique dans l'univers familial (accès très collectif, le salon par exemple ou très réservé, voire individualisé, un bureau ou une chambre par exemple), et apprécier le niveau d'équipement (imprimante, scanner, etc.). Cette option présente néanmoins toujours le risque de se voir exposé à des « effets parasites » (venue d'une tierce personne, téléphone, retour des enfants de l'école, etc.), qui modifient inéluctablement les conditions de réalisation de l'entretien. Ne pouvant escompter que toutes les personnes sollicitées accepteraient d'effectuer l'entretien à leur domicile et à l'évidence anticiper la survenue de tout effet potentiellement parasite, nous avons décidé que le lieu de l'interview serait laissé au libre choix des personnes interrogées, l'important pour nous étant qu'elles se sentent à leur aise pour réaliser cet entretien.

Pour recruter des personnes à interroger correspondant au profil que nous recherchions (couple homogame avec ou sans enfants de milieu populaire ou supérieur, disposant d'un micro-ordinateur à la maison et étant connecté à Internet), nous avons tout d'abord sollicité notre réseau de connaissances élargi et recouru à celui d'étudiants et de travailleurs sociaux en formation continue que nous avons l'un et l'autre en cours³. Ensuite, ce premier ensemble de personnes à interroger arrêté, nous avons spéculé sur l'effet « boule de neige » qui s'est avéré fort rentable ; en effet, la plupart des interviewés ont accepté de nous mettre en contact avec d'autres personnes de leur propre réseau de relations qui, *grosso modo*,

3. Il s'agit d'étudiants de la formation initiale du département de Sociologie et de l'Institut universitaire professionnalisé « Management du Social et de la Santé » de l'université de Caen Basse-Normandie, et de professionnels du social préparant en formation continue, dans ce même IUP, le diplôme d'étude d'ingénierie sociale (DEIS, ex-DSTS, diplôme supérieur de travail social), ces derniers intervenant dans le cadre de leur activité professionnelle auprès de populations démunies.

présentaient en dominante les mêmes caractéristiques qu'eux, tout particulièrement en ce qui concerne l'appartenance sociale. A la lumière de cette première série d'entretiens, si les critères de sexe, d'âge et de milieu social étaient à peu près bien répartis, ce n'était pas le cas d'autres tels l'âge au premier équipement, l'ancienneté de l'usage d'un micro-ordinateur à la maison ou encore l'usage ou non de l'outil informatique sur le lieu de travail. Aussi avons-nous complété cette première série d'entretiens par une seconde, très précisément ciblée cette fois en regard des critères qui nous faisaient défaut ou qui n'étaient guère représentés, ce qui nous a conduit au total annoncé des 32 entretiens réalisés, ceux-ci ayant oscillé entre une heure et dix minutes pour le plus court et près de trois heures pour le plus long.

3.2. Entre choix et obligation : des logiques d'acquisition différenciées

Les stratégies d'adoption ou de rejet, de même que les raisons potentielles amenant à s'équiper, sont assurément diverses et variées. Elles recourent en partie les possibilités d'usage attribuées à Internet et aux TIC. Il faut, comme l'écrit L. Le Douarin, « que cette acquisition ait un sens pour les ménages qui s'en dotent, qu'ils parviennent plus ou moins à en anticiper les usages et que l'intérêt se manifeste » (2007, p. 54). Ainsi peut-on souhaiter s'équiper pour communiquer, que ce soit avec des proches ou avec des collègues de travail, pour s'informer sur des sujets d'intérêt particuliers, pour se divertir (musique, jeux), pour permettre à ses enfants de se familiariser à l'outil et d'accéder à un contenu éducatif, etc. Autant de raisons qui pointent la nécessité d'identifier les représentations que les individus avaient *a priori* de l'informatique et d'Internet, ainsi que des possibilités que ceux-ci offrent. Ces représentations, déterminantes dans le processus d'acquisition, influencent également, comme le relève S. Proulx, les usages effectifs : « l'investissement imaginaire d'un individu à l'égard d'un dispositif technique particulier jouera un rôle déterminant dans son appropriation sociale et cognitive de ce dispositif technique » (2002, p. 31).

A ce niveau, un premier clivage social semble opérer. Manifestement, les classes supérieures s'équipent plutôt pour des raisons professionnelles, notamment afin d'être en mesure de pouvoir assumer, sur le temps domestique, ce qui n'a pu être mené à terme sur le temps de travail, et/ou afin d'être, même à la maison, toujours en contact avec leurs collègues et leur milieu professionnel, leurs position sociale et responsabilités ne les autorisant guère, même le soir ou le week-end, à être totalement déconnectées du monde du travail. En revanche, au sein des milieux populaires, où l'outil informatique au travail est beaucoup moins fréquent, l'acquisition d'un micro-ordinateur au foyer semble plus s'inscrire dans la perspective d'un usage ludique, et répond pour une grande part à une certaine pression sociale de conformité. Du matériau recueilli, émergent donc deux logiques d'équipement des ménages relativement contrastées aux deux extrêmes de l'échelle sociale.

3.2.1. *Quand l'usage professionnel de l'informatique suppose/impose d'être équipé à titre privé*

Assurément, chez les plus favorisés, l'introduction de l'ordinateur au domicile est la conséquence directe du fait de l'utiliser déjà sur son lieu de travail. Sans doute la socialisation à cet outil en milieu professionnel leur a-t-elle permis d'en découvrir les potentialités, et donc d'entrevoir le profit qu'ils sont susceptibles d'en tirer au niveau domestique (faire ses comptes, rédiger et imprimer des documents, rechercher des informations sur le web, communiquer avec la famille ou des proches), mais l'ordinateur fait surtout son entrée au foyer en raison des contraintes professionnelles. Si avec la redistribution des temps sociaux, le temps gagné sur le temps laborieux a de fait accru le temps de non-travail depuis le XIX^e siècle (Marchant, Thélot, 1991), et ce à un point tel que certains estiment que c'est ce « nouveau temps dominant » (Sue, 1994, p. 8) qui structure nos activités quotidiennes, il n'en reste pas moins que ces temps sociaux sont devenus plus perméables. Plus encore que le téléphone fixe, puis le téléphone portable, la micro-informatique a contribué à rendre poreuses les frontières entre vie professionnelle et vie privée, et cela sur un mode un peu plus pernicieux. Le téléphone avait certes déjà quelque peu entamé l'étanchéité entre ces deux mondes. Toutefois, une certaine réserve, d'ailleurs sans doute liée au caractère plus « intrusif » du téléphone (effraction sonore, immédiateté de la mise en contact), imposait de n'appeler un collègue à son domicile que pour une véritable urgence. Avec la messagerie électronique, cette réserve n'a plus lieu d'être. On peut envoyer un mail quand bon nous semble puisque le destinataire n'en prendra connaissance que lorsqu'il relèvera sa « boîte ». Le mail apparaît dès lors comme la forme adoucie de l'intrusion de la vie professionnelle au sein de la vie privée car, même sans être *addict*, consulter sa « boîte » étant devenu une des composantes normales de la vie privée d'un « équipé », l'injonction à répondre, bien qu'il n'y ait pas eu « effraction », demeure. Fini donc, d'une certaine manière, le temps libre, ou la *skholè* au sens de P. Bourdieu, ce « temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences, et au monde » (1997, p. 9). Et nombre d'entreprises l'ont bien compris qui contribuent elles-mêmes à équiper le foyer de leurs salariés.

« Un cadeau empoisonné », pour reprendre les termes de Michel, 52 ans, ingénieur informaticien, qui a en plus « hérité » d'un téléphone portable. Peut-il de fait passer un week-end sans consulter ses mails, voire ne pas répondre lorsque sonne son portable ? Ce d'autant plus que, par le biais de son entreprise, il a pu équiper gratuitement sa petite famille :

« J'ai récupéré un ordinateur pas très puissant pour ma femme, et un autre pour mon fils. C'est du matériel réformé, les micros chez nous ne durent que trois ans pour certains, six ans pour les secrétaires. Au bout de trois ans, tous les micros pour le développement sont considérés comme obsolètes pour

deux raisons : tout d'abord, techniquement, ensuite parce que ça coûte cher à mon entreprise de garder du matériel neuf car on paie des impôts dessus. »

Bien sûr, au départ, le cadeau n'apparaît pas comme « empoisonné », mais bien plutôt comme une opportunité, surtout lorsque l'on est de la partie. Mais au fil du temps, ces équipements devenant quelque peu envahissants par les intrusions qu'ils autorisent, affleure la question de savoir si l'on se serait soi-même équipé pour des raisons uniquement domestiques :

« Bon, je me pose la question... enfin je me la pose, mais je suis à peu près sûr... J'ai pas l'impression que j'aurais eu un téléphone et un ordinateur portable si je les avais pas eus par le travail. (...) Je trouve qu'on peut s'en passer. »

Bien que réticents à utiliser l'informatique dans le cadre de leur travail, d'autres se sont néanmoins équipés à domicile. Comprenant que l'informatique est devenue incontournable, ils se contraignent à « s'y mettre » dans l'espoir de combler le retard qu'ils ont accumulé en ce domaine, et qui, d'une certaine manière, les dote d'une position quelque peu marginale en regard de leurs collègues. Ainsi est-ce le cas de Sylvie, 45 ans, avocate qui, guère motivée par cet outil, alors que son cabinet est équipé depuis seize ans, a toujours délégué toutes ses tâches à sa secrétaire. Cependant, il y a trois ans, elle s'est achetée un micro-ordinateur car, pour se mettre à jour, voire se perfectionner, il lui faut répéter les procédures, se familiariser avec le clavier, etc., ce qu'elle ne peut, à l'évidence, faire sur son lieu de travail :

« Moi j'ai besoin de faire régulièrement tout ce qui est technique comme ça, pour bien intégrer tout, pour ne pas oublier. Comme pour moi, ce n'est pas une priorité, si je ne l'utilise pas régulièrement, et bien toutes les petites astuces, par exemple utiliser le clavier correctement, j'intègre pas. (...) Faut dire que je ne me risque pas trop à faire quelque chose par moi-même. »

Même ceux qui devraient utiliser l'outil informatique au travail, mais peuvent encore s'en dispenser comme Sylvie, grâce à leur secrétariat, finissent quand même par s'équiper chez eux afin de s'autoformer et ainsi se conformer à cette norme désormais implicite au sein des milieux favorisés : disposer d'une compétence informatique minimale. Il apparaît ainsi clairement que, au sein des milieux favorisés, l'acquisition d'un ordinateur à la maison avec connexion à Internet dérive essentiellement de l'usage de l'outil informatique au travail.

3.2.2. S'équiper : une priorité pour « être comme tout le monde »

Dans les milieux défavorisés, où les ressources économiques sont moindres, le coût d'un ordinateur peut certes constituer un frein notable à l'achat. Néanmoins, la production de masse et le progrès technique ont fait baisser les prix, si bien que

l'accès à ces nouvelles technologies de l'information s'est démocratisé. D'ailleurs, selon J.-N. Tronc, le risque d'un clivage entre « inforiches » et « infopauvres » doit être relativisé : « Le reproche selon lequel, le revenu moyen d'un utilisateur d'Internet étant le double du revenu moyen français, les nouvelles technologies de la communication seraient élitistes, semble injustifié : dans les sociétés avancées, comme il en a été pour l'automobile ou la télévision, les modes de consommation de biens durables se diffusent "par le haut" » (1996, p. 47). Ce que tend à confirmer E. Pedler : « Le philonéisme (ou attrait pour la nouveauté) technique est suffisamment prégnant au sein des groupes supérieurs pour qu'on puisse affirmer sans se tromper qu'une grande part des instruments de communication a été d'abord domestiquée par leurs soins (...). Le vélo ou le téléphone sont ainsi passés entre plusieurs "mains" » (2000, p. 32). La baisse globale du coût des TIC a donc permis aux moins favorisés de pouvoir envisager, après les mieux dotés, d'acquérir un micro-ordinateur. Perspective qui s'est aussi trouvée renforcée par le fait que les fournisseurs d'accès proposent désormais des forfaits offrant l'opportunité d'avoir Internet, la télévision et le téléphone à des tarifs qui paraissent très attractifs aux plus démunis, parce que perçus comme source potentielle d'économies.

Par ailleurs, il n'est pas rare de voir les moins bien dotés développer des stratégies de moindre coût afin de compenser leurs faibles ressources. Ainsi l'achat n'est-il jamais improvisé ; il n'intervient qu'après s'être longuement renseigné et avoir effectué de nombreuses comparaisons. Il s'agit d'acquérir, au prix le plus juste, l'outil le mieux adapté à l'usage que l'on compte en avoir. Ce dont témoignent les discours tenus dans ces milieux au sujet du matériel acheté. Celui qui est à l'initiative de l'achat décrit toujours en effet avec force détails les caractéristiques de l'ordinateur, là où la plupart des mieux dotés sont incapables d'en indiquer la marque. En outre, et toujours pour des raisons pécuniaires, le système de la « récup » (René, 42 ans, employé dans une collectivité), qui a déjà cours dans d'autres domaines, est bien sûr ici de mise. Alors que dans les milieux favorisés le matériel jugé inadapté est mis au rebut ou donné à des associations, chez les moins bien dotés les ordinateurs « circulent ». Pour eux, l'obsolescence n'est jamais que relative ; il leur est en effet toujours possible de « bidouiller » et ainsi de « booster » les capacités de leur matériel. L'ordinateur initial est ainsi progressivement « amélioré » par l'achat et l'installation de mémoire vive, d'un disque dur externe, de nouvelles cartes-mères, cartes graphique, etc. Une amélioration d'autant plus nécessaire que les jeux occupent une large part dans les usages des plus défavorisés et nécessitent des supports techniques plus élaborés que les usages de type « bureautique ». Stéphane, 23 ans, vendeur, est parfaitement illustratif de tous ceux qui, dans ces milieux, s'efforcent d'accroître la performance de leur matériel initial et, parallèlement, développent de réelles compétences :

« Mon premier ordinateur, c'est pas moi qui me le suis acheté, c'est mon père qui me l'a acheté ; c'est moi qui l'ai incité à acheter ça... Mais moi, après,

j'ai acheté des RAM, un disque dur, des trucs comme ça (...). J'ai installé ça tout seul pour pouvoir faire des jeux plus approfondis parce qu'il était limité. Il avait 256 Ko, donc c'était limité. Les jeux, c'est gourmand en mémoire, donc c'était vite saturé. »

Si les ressources économiques sont objectivement à même de limiter les investissements des plus démunis en matériel informatique, il n'en reste pas moins qu'il s'agit là d'un choix de consommation. Or force est d'admettre qu'en la matière, l'apparition d'Internet et des connexions à haut débit a contribué à changer la donne. Si la micro-informatique domestique n'était guère attractive dans ces milieux avant Internet, ce n'est plus le cas désormais, ce dont Paul, 30 ans, magasinier, témoigne :

« Nous avons acheté un ordinateur pour la maison, pour avoir Internet. Avant, je voyais pas l'intérêt, vu que tout le reste ne m'intéresse pas (...). Mais à partir du moment où y a eu Internet, je m'y suis mis. »

Les priorités en matière de dépenses ont ainsi été révisées dans nombre de foyers, et pour certains, l'acquisition d'un micro-ordinateur est même devenue une priorité afin de pouvoir se connecter et « surfer sur le net ». Par ailleurs, initiés plus tardivement dans l'ensemble que les plus favorisés, ils ont d'emblée bénéficié de l'ADSL qui rend plus conviviale la navigation sur le net. « C'est génial, c'est fabuleux, c'est vraiment super » comme le déclare avec enthousiasme Maryse, 42 ans, aide-soignante.

Rarement utilisateurs de l'outil informatique sur leur lieu de travail, les moins favorisés s'équipent donc néanmoins, du moins pour une part d'entre eux, mais selon une toute autre logique que celle des mieux dotés, l'accès à la Toile ayant grandement, les concernant, contribué à ce que s'équiper à la maison devienne un poste de dépense du budget familial parmi d'autres, même si pour les plus démunis d'entre eux, il s'agit là toujours « d'un luxe » (Kevin, 32 ans, ouvrier dans une petite entreprise). Mais peut-être y a-t-il aussi à cela d'autres raisons.

En effet, au-delà des usages escomptés, il semble possible de déceler d'autres facteurs qui prédisposent les moins dotés à s'équiper. Sans véritablement parler d'un phénomène de mode, on se doit néanmoins de relever qu'il existe une certaine injonction, largement relayée par les médias, à se mettre à l'heure du virtuel ; injonction à laquelle ces milieux n'échappent pas totalement. Aussi l'engouement pour les TIC au sein même des milieux populaires peut-il être analysé comme la conséquence d'une certaine pression sociale, largement exercée par la publicité, invitant, et donc incitant, à se doter de ce qui apparaît comme les tous derniers biens de consommation qu'il convient aujourd'hui de posséder, comme ce fut en leur temps le cas d'autres, tels la télévision ou la chaîne Hi-Fi.

« Ah ben maintenant, y en a partout. C'est devenu comme la télévision, quasiment comme tous ces trucs qui sont très répandus... Y en a même dans les écoles. Alors nous, c'est rentré dans notre vie de manière naturelle » (Mireille, 35 ans, agent d'entretien dans une maternelle).

S'équiper semble donc aussi répondre au souci d'être conforme, de peur peut-être d'apparaître en décalage, comme l'illustrent les propos de Lucienne, 60 ans, ancienne femme de ménage : « Quand on a eu l'ordinateur, ça a été la fête, parce qu'on devenait comme tout le monde ». Ce que confirme Julien, caviste de 26 ans, actuellement au chômage, quand on lui demande ce qui l'a incité à s'équiper :

« Heu... l'envie d'être un peu comme tout le monde. Tout le monde ou presque a maintenant un ordinateur... Tu te sens un peu... un p'tit peu papy dans ton coin quand t'as pas d'ordi quand même. »

3.3. Au-delà des deux logiques dominantes, l'interférence de quelques autres facteurs

Au terme de ces quelques réflexions, nous avons pu distinguer deux logiques dominantes qui nous permettent de mieux identifier et expliquer les clivages sociaux en matière d'acquisition des TIC. Toutefois, pour éviter le piège du déterminisme ou de la causalité simpliste, gardons à l'esprit que cette ligne de tension ne dessine pas des frontières étanches, dans la mesure où elle est traversée par d'autres dimensions plus transversales, comme par exemple celle du genre ou de l'appartenance générationnelle. Aussi, pour mieux cerner les dynamiques à l'œuvre dans l'acquisition d'équipements informatiques à domicile, nous proposons, à titre d'illustration, de nous pencher ici successivement sur l'influence des enfants, les réticences des classes intellectuelles, la passion de certains hommes des milieux populaires pour la dimension technique de la micro-informatique et, enfin, l'importance de certaines étapes du cycle de vie. Autant d'aspects qui contribueront à nuancer les relations entre techniques numériques et clivages sociaux.

3.3.1. *L'influence des enfants dans les milieux populaires*

S'il existe deux logiques d'équipement des ménages relativement contrastées aux deux extrêmes de l'échelle sociale, la présence d'enfants au foyer n'est semblait-il pas sans conséquences sur le fait que les foyers soient ou non équipés : 70 % des couples avec enfants étaient équipés d'un micro-ordinateur début 2004, contre 25 % des personnes seules et 37 % des couples sans enfants (Frydel, 2005). Toutefois, si l'on peut dire que l'arrivée du micro-ordinateur au foyer doit beaucoup à la présence d'enfants au sein des classes populaires, ce n'est guère le cas chez les mieux dotés, ces derniers étant la plupart du temps déjà équipés avant la venue des enfants.

Les TIC sont globalement perçues comme des vecteurs d'égalité et de désenclavement culturel et social au sein des milieux populaires. Ceux-ci adhèrent volontiers en effet à l'idée que l'accès à Internet peut permettre l'égal accès de tous à la connaissance, à la culture et à l'éducation. Aussi, soucieux que leurs enfants – qui font désormais un apprentissage précoce des TIC à l'école et au collège – aient les mêmes chances de réussite scolaire que les autres, ils sont assez prédisposés à s'équiper, ou du moins, plus perméables aux demandes réitérées de leurs enfants. Détail qui n'échappe pas à ces derniers qui, généralement, enfoncent le coin afin d'accélérer l'achat d'un micro-ordinateur, pensant d'ailleurs davantage aux possibilités de jeu qui leur seront ainsi offertes, plutôt qu'à l'amélioration potentielle, grâce à cet équipement, de leurs performances scolaires.

« On avait fait croire à mon père que c'était pour l'école, alors qu'on voulait plutôt faire des jeux, toucher un peu à tout » (Marc, 25 ans, maçon) ;
 « J'avais raconté plein de fois à mes parents que j'en voulais un [un ordinateur], car mes copains, ils en avaient déjà un, et ils jouaient avec... (...). En fait, je leur demandais plein de choses, et souvent, ça marchait pas. Mais bon, l'ordinateur... c'était primordial, c'était pour l'école ! Alors c'est comme ça qu'ils m'en ont acheté un. Et qu'avec mes copains, j'ai surtout fait des jeux » (Jean-Pierre, 22 ans, plombier).

Et la plupart des enfants de ces milieux se remémorent avec émotion l'arrivée de leur PC, pour certains, longuement négocié, pour d'autres, offert par des parents qui anticipent le fait qu'il faudra inéluctablement que leur enfant se familiarise à l'outil informatique :

« Mon premier ordi, c'était que à moi, c'était un ordi que mes parents m'avaient acheté. Ah, c'était trop beau... Trop beau, trop bien ! Franchement, c'était gentil de leur part... J'étais tout fier... Ah, ben oui, hein ! Quand tu mets ça dans les mains d'un gamin... d'un adolescent, il est super content » (Jean-Marc, 21 ans, ouvrier qualifié).

On ne retrouve pas un tel enthousiasme chez les enfants des milieux aisés, qui sont le plus souvent, dès leur plus jeune âge, socialisés à l'informatique sur l'ordinateur de leurs parents. S'ils apprécient d'avoir leur propre machine dans leur propre chambre car ils y gagnent en autonomie, et peuvent eux aussi éventuellement y avoir des usages ludiques, il s'agit avant tout pour eux d'un équipement utile, certes pour l'école, mais aussi pour un usage personnel, comme chercher de l'information ou télécharger de la musique. Mais pour faire image, et plagier J.-P. Bozonnet (1989), si l'on peut encore, concernant les enfants des milieux peu favorisés, parler de cet « hôte mythique du foyer » pour évoquer le micro-ordinateur à la maison, ce n'est certes pas le cas pour ceux qui sont des « bien-nés » :

« La première fois que j'ai touché un ordinateur, c'était chez mes parents, je crois que j'avais neuf ans. Puis ils nous en ont offert un à ma sœur et moi à

Noël. Ils avaient acheté des jeux, donc au début on jouait un peu avec, puis on s'en est servi pour ce qui était demandé à l'école (...). Le problème, c'est que moi je suis pas très patiente, et donc au bout d'un moment, euh... enfin, j'étais pas vraiment une accro de l'ordinateur. J'ai pas trouvé ça super. C'était pratique bon, amusant, mais pas trop » (Lydie, 22 ans, en master pro).

Si donc l'arrivée du micro-ordinateur doit beaucoup à la présence d'enfants dans les classes populaires, traditionnellement plus perméables aux logiques de la consommation de masse, ce n'est guère le cas au sein des milieux favorisés, certes parce que les parents sont assez fréquemment déjà équipés, mais aussi parce que, bien qu'ils soient soucieux que leurs enfants se socialisent à l'outil informatique désormais incontournable, ils manifestent dans l'ensemble une plus grande défiance à l'égard de ces nouvelles technologies que les moins bien dotés.

3.3.2. *Technophobie contre course à l'innovation*

L'ordinateur a d'abord connu les faveurs des élites, pour des raisons certes économiques, mais également du fait que l'informatique, contrairement au cinéma ou à la télévision, implique une « approche active » et que son usage procure un sentiment de « distinction », au sens bourdieusien du terme. Si la micro-informatique s'est, de fait, diffusée d'abord dans les classes aisées, certaines familles de ces milieux ont pourtant, dans un premier temps, résisté à l'introduction de ce type d'équipement au sein du foyer. D'abord, parce que les TIC sont fréquemment associées, voire subies dans le monde professionnel ; aussi certains éprouvent-ils des réticences à les faire pénétrer dans le domaine protégé de l'intimité du foyer. Ensuite, parce que dans certains milieux intellectuels, ces nouvelles technologies, décriées par la presse, notamment parce qu'elles donnent accès à tout et n'importe quoi aux enfants, ont provoqué une attitude de méfiance, voire de rejet ; aussi, prompts à souligner les méfaits des avancées technologiques sur la vie en société, voire la sociabilité familiale, certains ont-ils différé le moment de s'équiper, ce d'autant plus que le discours des informaticiens était loin de leur paraître légitime. Enfin, dans la même perspective, bien que différemment, on ne peut oublier que les 5 % de ménages qui ne possèdent toujours pas de téléviseur, préférant la lecture, la musique ou la pratique d'un sport, font fréquemment partie de la fraction considérée comme intellectuelle des catégories professionnelles supérieures (Hennequin, 2005). Aussi n'est-il guère étonnant que certains de nos enquêtés issus de ces milieux, contrairement à ce que nous sommes prédisposés à penser, n'aient découvert ces nouvelles technologies de l'information que fort tardivement :

« Alors, moi, j'ai pas du tout été élevée avec le progrès à la maison. On n'avait pas de micro-ondes, on a eu un magnétoscope très tard, tout ça, donc moi, je ne suis pas du tout une enfant des consoles... des consoles vidéo, c'est comme ça

qu'on dit ? Donc j'avais pas du tout les nouvelles technologies (...). J'ai dû apprendre à me servir d'un ordinateur à l'âge de 21 ans. Mais aujourd'hui, j'ai un ordinateur à la maison parce que j'ai découvert Internet et que je trouve ça très bien, c'est une chouette fenêtre ouverte sur le monde, c'est une source d'informations. Maintenant, je ne suis pas une fanatique des nouvelles technologies. Pour moi, c'est seulement un outil... » (Héloïse, 25 ans, responsable d'une bibliothèque).

La fraction la plus intellectuelle des milieux aisés a manifesté dans les années 1980 et 1990, et manifeste sans doute encore une certaine réticence, voire résistance à l'égard de l'outil informatique et a formulé nombre de critiques à son endroit dont on ne trouve pas l'équivalent dans les discours des personnes défavorisées. Il est vrai que la « révolution informationnelle » naissante n'a pas manqué d'alimenter de nombreuses réflexions sur les espoirs et les craintes suscités par ce nouvel univers économique, social et culturel. La question de savoir quel impact les TIC auront sur nos sociétés n'est certes ni anodine, ni neutre, car elle ouvre sur d'autres interrogations tout aussi primordiales comme celles du contrôle et du pouvoir, ou de la propriété intellectuelle et de la confidentialité (Mallet-Poujol, 1998 ; Rapp, 1999). C'est donc pour le moins un sujet polémique, comme l'illustrent notamment les propos de J.-R. Gratadour : « D'une certaine manière, l'utopie technologique peut être vue comme le signe des aspirations et des craintes d'une société. Le Paradis Internet : la fin des intermédiaires, c'est-à-dire l'accès direct pour tous à l'information, au savoir, à la culture, à l'emploi et à l'Autre. L'Enfer Internet : la fin du réel, l'aliénation totale dans le simulacre et la perte de Soi » (1997, p. 25).

Si les milieux populaires semblent plutôt adhérer aujourd'hui aux discours promotionnels de la modernité médiatique, les fractions intellectuelles « de gauche » des classes favorisées sont beaucoup plus réservées. « Source de savoir, Internet peut être perçu comme un outil dévalorisant la culture "légitime", au profit d'une "culture en miettes", où le "copier/coller" fait rage pour réaliser les devoirs d'école, et même les travaux universitaires » (Le Douarin, 2007, p. 65). Aussi ces fractions ne sont-elles pas sans se poser de questions sur les incidences néfastes que peuvent avoir, à plus grande échelle, les TIC, concernant notamment notre façon de vivre en société. Dans les critiques émises par ces enquêtés, on retrouve explicitement les propos d'adversaires de ces nouvelles technologies, tels que P. Breton (1997) qui estime que la communication, produisant un homme « sans intérieur », réduit à sa seule image, est devenue une nouvelle utopie. Selon lui, les TIC favoriseraient le repli identitaire, le rejet de l'autre. Internet par exemple, en devenant l'objet d'un véritable culte, imposerait l'« utopie d'une société asociale » (2000, p. 11). Il participerait à promouvoir « l'image d'un homme sans intérieur, purgé de sa mémoire et de son intériorité qui constituent son individualité » (Breton, 2000). Autre critique récurrente dans les propos des interviewés, celle d'une « marchandisation de la communication », thèse notamment développée par

D. Wolton (1999) qui dénonce le fait qu'Internet soit lié à des intérêts économiques puissants, eux-mêmes liés au projet de la globalisation de l'économie.

Le discours de Daniel, 53 ans, professeur des universités, est particulièrement illustratif des appréhensions que peuvent susciter les TIC dans la fraction intellectuelle des classes favorisées :

« Moi je pense notamment que l'ère du virtuel menace directement les relations sociales. On sait bien que c'est une menace pour le lien social, qui est déjà en plein délitement. On veut nous faire croire qu'avec Internet, on va communiquer plus et mieux. Moi je pense que cela incite finalement les gens à moins se rencontrer. La preuve, c'est que j'ai des collègues, ils sont à trois mètres, dans le bureau d'à côté, et ils m'envoient quand même des mails. C'est ça la modernité ! On finit par détourner les gens de la dimension profondément humaine de la communication. (...) L'idéologie qui sous-tend tout ça me paraît dévastatrice. Et puis il ne faut pas se leurrer. Il y a une logique industrielle et commerciale très forte derrière tout ça. Et tout ça s'inscrit dans un mouvement plus général de marchandisation de l'humain. »

Reste que ces enquêtés favorisés, très réticents, voire franchement hostiles aux TIC dans les années 90, sont aujourd'hui malgré tout équipés à leur domicile. Certains subissent la pression de leur employeur et/ou se font mettre au pas par leurs propres collègues et/ou secrétaire : leur refus de s'équiper à la maison occasionnant à ces derniers un surcroît de travail. Ainsi est-ce le cas de Daniel, notre professeur, qui se verra finalement contraint de céder :

« Sans que l'on ait demandé quoi que ce soit, l'université nous a tous dotés d'une adresse mail, que tous les services administratifs de l'université et les étudiants connaissent, puisque cette adresse figure dans les différents guides des études et de l'administration. Il faut relever sa boîte régulièrement, voire chaque jour. C'est quasiment devenu la norme. Mais quand on est enseignant-chercheur dans le domaine des sciences humaines, on n'est pas tous les jours dans notre labo, comme c'est peut-être plus le cas des physiciens ou des chimistes qui doivent utiliser le matériel du labo. Moralité, on nous met la pression pour que, même de chez nous, on ait notre ordinateur pour relever à distance le contenu de notre boîte (...). Moi, j'ai longtemps résisté. Les urgences sont souvent très relatives, et les étudiants peuvent très bien ne pas avoir de réponse à une question qu'ils se posent pendant une ou deux journées. Mais non, comme ils débarquaient au secrétariat ou s'adressaient à d'autres collègues s'ils n'avaient pas quasiment dans l'heure de réponse, et bien du fait que je n'étais pas équipé, et donc que je n'avais pas immédiatement répondu, j'accroissais implicitement le travail des autres ! (...) Bref, j'étais un *has been*. Et la secrétaire du département me l'a clairement fait comprendre en me disant que j'avais le triste privilège d'être le dernier à ne pas pouvoir relever ses mails à distance ! (...) Alors oui, et bien malgré moi, aujourd'hui moi je suis équipé. »

Quant aux étudiants ici incriminés, ils n'ont guère eu, eux aussi, d'autre choix que d'investir dans la micro-informatique domestique, l'outil informatique s'étant d'emblée imposé à eux, parfois même dès le lycée, afin de rendre leurs travaux (rapports de stage, dossiers, mémoires), voire d'effectuer des recherches d'information :

« J'ai dû m'équiper pour mes études, car j'ai eu plein, plein d'écrits à rendre tout au long de ma formation... donc voilà » (Eric, 21 ans, en licence de Lettres). « Moi, c'est la pression sociale (rires) qui m'a poussée à m'équiper ; c'est qu't'as pas l'choix, quoi ! Quand les profs ils te disent heu... bah, vous rendez un rapport tapé, heu... imprimé, t'es obligé d'avoir un ordi, donc tu n'as pas le choix, c'est un outil de travail l'ordinateur. Peu importe où tu vas, dans n'importe quelle entreprise t'as l'ordinateur. Et même dans les magasins ils font les comptes sur ordi quoi ; enfin tout est ordi, ordinarisé, on va dire ça, on va inventer un mot (rires) » (Valérie, 20 ans, en IUT « techniques de commercialisation »).

Au sein des milieux socioculturellement dotés, l'usage professionnel de l'informatique suppose/impose d'être équipé à titre privé, sauf à faire figure de quasi marginal, à apparaître comme peu en prise avec son temps, voire être un technophobe rétrograde. Parmi les enquêtés favorisés, pourtant hostiles à l'égard des TIC, certains ont donc fini par s'équiper sous la pression d'un entourage, privé et/ou professionnel, soucieux de pouvoir communiquer avec eux ; mais d'autres, moins intransigeants, ont progressivement changé d'avis. Ainsi, estimant que les réseaux de communication décentralisent la société et multiplient les centres de pouvoir, ils pensent désormais que les possibilités de contrôle par un pouvoir central s'amenuisent. Ou bien encore, alors qu'ils croyaient que les TIC risquaient d'aboutir au délitement du lien collectif, ils sont assez prédisposés à penser désormais qu'elles sont au service d'une démocratie plus participative, même si leur propos reste toujours prudent :

« J'ai été réticent au départ. J'ai été réticent parce que... je trouve que les relations dans notre pays sont pas toujours faciles, et ça j'en ai souffert, et j'avais l'impression qu'Internet allait renforcer ce côté extrêmement désincarné de la relation humaine. Et puis j'ai pensé que ça allait détruire le livre, que ça apportait une communication abstraite entre les gens, que ça éloignait les gens de la relation aux livres, mais c'était de la méconnaissance. Finalement, je trouve que grâce à Internet, les gens peuvent communiquer de tous les pays en un rien de temps, je trouve ça extraordinaire, c'est un moyen de décloisonnement. Ça permet de communiquer entre différents pays, je trouve que c'est plutôt positif. Et puis par exemple, pour la vie politique, ça permet de savoir plein de choses puisque les gens ont leur propre site où ils s'expriment. Ça relance l'écrit, paradoxalement peut-être, mais les gens s'expriment plus. (...) Je pense que comme tout moyen, c'est ambigu parce que ça peut être une sorte de rapprochement des hommes... mais bien sûr, ça

peut être utilisé pour les soumettre, par exemple avec la publicité, à des achats inconsidérés et donc à les obliger à travailler plus, et donc à reproduire la société capitaliste, voilà. Tous les travers de notre société évidemment se retrouvent dans ce moyen de communication, mais bon, je ne sais pas s'ils sont réellement amplifiés » (Philippe, 44 ans, maître de conférences).

La posture de défiance que l'on rencontre au sein des milieux favorisés, même si les plus réticents d'entre eux sont devenus moins radicaux, ne se retrouve pas parmi les milieux populaires qui, à l'inverse, non seulement ne sont guère hostiles aux TIC, mais apparaissent plutôt pour certains comme des technophiles potentiels dès lors qu'ils se sont familiarisés, parfois non sans difficultés, à l'outil informatique. En témoignent l'achat d'outils périphériques pour l'ordinateur (tels imprimante, webcam, scanner, clé USB, etc.) et la volonté permanente de ne pas être « à la traîne » (Julien, 26 ans, caviste au chômage), mais au contraire de posséder le « top du top » (Paul, 30 ans, magasinier). Certains d'entre eux, toujours des hommes, sont ainsi engagés dans une sorte de course à l'innovation, qui les conduit à acheter, à la mesure de leurs moyens, ce qu'il y a de plus récent ; un matériel qu'ils exhibent volontiers, qui leur procure une certaine fierté, et participe à l'estime de soi :

« Moi, je suis à la pointe, ouais, à la pointe. Parce que j'adore le moderne, j'adore la technologie... Ouais, si tu regardes tout ce qu'il y a dans la pièce là, c'est quasiment neuf ! On va dire que, au plus, ça a un an et demi » (Sylvain, 30 ans, jardinier).

Néanmoins, ils ont plus ou moins conscience que leur course à l'innovation est une course sans fin, tant en ce domaine l'obsolescence des équipements est rapide. « L'objet technique ne vieillit pas, il cesse un jour d'être utilisable et se remplace », comme l'écrit L. Le Douarin (2007, p. 56). « Il est d'une nature transitoire qu'accentue la publicité, en organisant le flux et le reflux incessant des machines à tout faire. Il ne reste que le souci permanent du renouvellement, à partir d'un progrès technique qui démode les instruments » (Le Douarin, 2007). Ce dont Sylvain prend rapidement conscience :

« Ca va tellement vite dans l'informatique, qu'il y a toujours mieux. Mon ordinateur est très performant, euh... d'avant-garde, mais comme c'est du matériel qui évolue très vite, je serai toujours en retard d'un... d'un wagon. »

3.3.3. Les « bidouilleurs » : un profil particulier

Ainsi, contre toute attente, certains foyers économiquement défavorisés sont-ils mieux équipés que ceux des classes aisées, ce qui est particulièrement le cas quand, au sein de couple, tout ce qui est informatique est l'affaire presque exclusive de l'homme et que, de surcroît, il a particulièrement investi la dimension technique des TIC. La maîtrise des nouvelles technologies nécessite en effet des apprentissages

continus et l'acquisition constante de nouvelles compétences, mais également un investissement dans les matériels les plus récents. Or, dans les milieux populaires, nous avons rencontré un certain nombre d'hommes, que nous qualifierons ici de « bidouilleurs », qui présentent un rapport particulier à l'informatique, caractérisé par un surinvestissement dans la maîtrise des outils et des processus technologiques.

Précisons tout d'abord que, dans la mesure où elle ne dépend pas uniquement de l'acquisition d'un savoir scolaire, académique ou institutionnalisé, la « culture informatique » est particulièrement accessible à ceux qui n'ont qu'un faible bagage scolaire. Elle apparaît ainsi plutôt comme le fruit d'une expérience directe, d'un savoir pratique résultant d'un apprentissage par tâtonnement, et d'une appétence/compétence au bricolage qui, en informatique, devient du « bidouillage ».

Reste que, comme le relève J. Jouët, « le désir et le plaisir investis dans la technique apparaissent comme des phénomènes majoritairement masculins » (2003, p. 65). L'auteure précise par ailleurs que « non seulement le jeu avec les objets techniques est un attribut culturel du genre masculin, mais il met en œuvre des processus de projection qui confortent la construction de l'identité sexuée masculine. Dans la passion de l'informatique se jouent des processus identitaires de confortation de l'ego (défi à soi-même, sentiment de puissance) » (Jouët, 2003). A la lumière de nos entretiens, il semble en effet que le fait de maîtriser la dimension technique des TIC contribue à la construction d'une identité masculine positive, voire à renforcer l'estime de soi, et ce tout particulièrement dans les milieux populaires. D'une part, la différenciation des rôles sexués (Schwartz, 1990) y est, dès l'enfance, plus marquée. D'autre part, la compétence technique confère aux individus une position d'acteur, d'autant plus valorisante que, par définition, ils ne bénéficient pas d'un statut socioculturel et professionnel élevé :

« Je suis pas doué pour tout ce qui est littéraire... J'aime, mais... je sais pas faire d'instruments de musique par exemple, à mon grand désespoir. Il y a plein de choses comme ça, toutes les activités artistiques, j'ai l'impression que j'ai pas... J'apprécie, je suis sensible, mais j'arrive pas à le faire. Moi, je suis bricoleur, c'est autre chose. Mais donc, il y a plein de choses que je sais faire » (Dominique, 50 ans, couvreur).

La maîtrise de la dimension technique est donc d'autant plus recherchée par les hommes des classes populaires que, dans ces milieux, elle est perçue, plus encore qu'une compétence avérée en mécanique néanmoins toujours appréciée, comme un atout ou une ressource, mais qui, s'appliquant au domaine du virtuel, procure un profit de distinction, qui peut être vu par ses pairs comme une forme de reclassement social. N'est pas en effet « bidouilleur » tout « bricoleur » qui le souhaite. Aussi la dextérité du bidouilleur au clavier relègue-t-elle l'habileté du bricoleur à son cambouis.

Détenteurs d'une « culture technique » bien ancrée, qu'ils estiment avoir héritée de leur famille, les « bidouilleurs » s'intéressent, dès leurs premiers pas dans le monde de l'informatique, au fonctionnement des ordinateurs. A l'instar de Raphael, chômeur de 27 ans, sans diplôme, ils investissent constamment dans différents composants et périphériques pour « gonfler » les capacités et les performances de leur « bécane » :

« L'info, ça me passionne. J'ai tout de suite voulu comprendre les bécanes. J'ai fait de la programmation. Je baigne là-dedans depuis tout gamin. Je pouvais pousser mon ordi au maximum alors que j'étais tout petit. Et depuis, j'ai toujours eu un ordi sous la main. Regarde, y en a partout. On est entourés d'ordinateurs ! »

Ainsi convient-il sans doute de nuancer, pour cette population particulière, l'idée précédemment avancée selon laquelle les classes populaires s'équipent avant tout dans une perspective de loisirs. Bien qu'issus de milieux sociaux peu dotés, les « bidouilleurs » n'ont pas qu'un usage ludique ou récréatif de l'informatique domestique. Ces « passionnés ordinaires » au sens de C. Bromberger (1998)⁴, ont, au même titre que les mieux dotés, un usage culturel ou éducatif de l'informatique, et ce que nous avons appelé par ailleurs « le travail du temps libre » (Le Gall, 2002) constitue pour eux l'occasion d'acquérir une compétence pratique, mais aussi théorique, que nombre de « bien nés » au sens de P. Bourdieu sont susceptibles de leur envier quand, ce qui n'est pour eux qu'un outil indispensable, connaît quelques problèmes.

Aussi, bien qu'évoluant dans des sphères sociales différenciées, « technophobes » et « bidouilleurs » sont-ils parfois amenés à se rencontrer et à échanger. Lorsque les premiers cèdent aux pressions et prennent la décision de s'équiper à domicile, ils se trouvent sur le plan technique quelque peu démunis. Force est de constater en effet que leur propos éminemment critique à l'encontre des TIC est largement sous-tendu par une profonde aversion, voire un réel blocage, à l'égard de tout ce qui réfère au registre du technique ou du bricolage. S'ils parviennent à dépasser leurs réticences intellectuelles, leur ignorance et incompetence en la matière, conjuguées à un réel désintérêt pour cette dimension, ne manquent pas de leur poser problème. Comment en effet choisir, installer et se familiariser avec un outil non seulement inconnu, mais pour lequel on n'éprouve guère de disposition ?

4. L'expression « passionnés ordinaires » a pour but de souligner, bien sûr que l'objet de la passion n'a rien d'extraordinaire, mais aussi le fait que le sens même du mot passion s'est déplacé : « la passion n'est désormais plus conçue et perçue comme un phénomène subi, une détérioration de la volonté, mais au contraire comme son expression, comme la manifestation de la liberté créatrice, d'un choix constructif, ratifié par la conscience, donnant sens à une existence authentique » (Bromberger, 1998, p. 25).

Assurément, une telle entreprise requiert l'aide d'un tiers. Et dans pareil cas, l'assistance d'un « bidouilleur », à même d'assurer à moindre coût une aide et un suivi personnalisés, apparaît comme une réelle opportunité. Opportunité que, de leur côté, les « bidouilleurs » s'empressent de saisir car celle-ci leur permet, d'une part, de retirer quelque avantage pécuniaire de l'exercice de leur passion et, de l'autre, de conforter leur ego en démontrant leurs compétences et leur utilité à des personnes diplômées. Les TIC amènent ainsi parfois deux mondes, que tout oppose *a priori*, à se rencontrer.

Du fait même de leurs postures parfaitement opposées à l'égard des TIC, « technophobes » et « bidouilleurs » en arrivent en effet à entrer, en marge de l'assistance professionnelle, dans une relation de service, l'un et l'autre retirant un bénéfice certain de leur confrontation. Le cas de Daniel, notre professeur des universités, est particulièrement illustratif de ce type d'association. Face à son incapacité à installer le matériel nécessaire pour établir une connexion Internet, sa femme de ménage lui propose l'aide de son époux qui, lui, « s'y connaît ». S'amorce alors une longue suite d'échanges, où l'un utilise les compétences de l'autre, et réciproquement. Une forme de collaboration en quelque sorte, qui, très vite, « déborde » la simple relation de service :

« Tout ce qui est technique, je reconnais, je n'y connais rien. Et puis, de toute façon, ça ne m'intéresse pas. C'est X, le mari de ma femme de ménage, qui a tout installé. Lui, c'est son truc. Bon, le plus dur, c'est de m'apprendre après comment ça marche, mais il est d'une patience d'ange (...). Au départ, j'avais proposé de le payer, et puis c'était un peu compliqué de tout le temps compter le temps qu'il passait pour moi. Maintenant, on est plus sur le mode amical. On se dépanne mutuellement. Quand ils ont un courrier à écrire, de type administratif ou autre, je m'en charge. J'ai donné quelques cours à leur fils aussi, qui a des problèmes en français. Dernièrement, ils ont eu des soucis à cause d'une fuite d'eau, je les ai envoyés chez un ami à moi qui est avocat. »

Ainsi les compétences pratiques des « bidouilleurs » sont-elles susceptibles de constituer pour eux une ressource, tant en termes de capitaux économiques et sociaux (possibilité de monnayer ses savoir-faire, élargissement de son réseau relationnel) (Le Douarin, 2007), qu'en termes de construction identitaire. Nous rejoignons ici les travaux de J. Blasius et J. Friedrichs (2003) qui ont démontré, à partir d'une enquête auprès des habitants des quartiers défavorisés de Cologne, que les individus les plus pauvres convertissent leurs savoir-faire beaucoup plus que les autres. Constat qui conduit d'ailleurs ces auteurs à suggérer l'idée d'élargir le concept bourdieusien de capital culturel en y agrégeant une dimension supplémentaire : celle des compétences pratiques.

Reste que cet intérêt, voire cette passion pour la dimension technique des TIC incite indubitablement à l'achat constant de nouveaux matériels, non seulement pour satisfaire sa curiosité, mais également pour « se tenir au courant ». La seule limite semble alors résider dans les restrictions que la conjointe/compagne de ces « bidouilleurs » leur impose en la matière :

« Moi, quand une nouveauté technologique arrive sur le marché, il faut que je l'essaie. Il faut que je l'achète pour savoir euh... je suis intrigué de savoir comment elle fonctionne. (...) Je passe des heures dans les rayons informatiques. Je voudrais tout acheter, mais c'est ma femme qui freine, alors je peux pas toujours bien me tenir au courant » (Mohammed, 30 ans, ouvrier dans le BTP).

3.3.4. *Etre « à la traîne » ou « à la pointe »*

Si, dans les milieux populaires, tous ne deviennent pas des « bidouilleurs », et ne s'engagent pas dans une course à l'innovation qui frôle parfois l'obsession, il n'en demeure pas moins que la tentation y est forte d'acquérir des équipements récents, car ceux-ci dotent leurs acquéreurs d'un certain prestige social, ce dont est révélateur l'exemple de l'appareil photo numérique :

« Moi, j'ai un appareil Fuji normal, parce que je me dis que je saurais peut-être pas me servir du numérique, mais j'ai envie d'en acheter un. Faudrait juste que le vendeur me dise comment faire, comment qu'on s'en sert vraiment, pour pouvoir l'acheter. Parce que maintenant, il faut être à la page, hein, c'est vrai ! Ben oui, je me vois pas me balader avec mon ancien appareil... C'est vrai qu'il fait de belles photos, mais maintenant... on voit que du numérique... Mon mari, lui, même son portable, il fait appareil photo, et tout ce qui s'ensuit, le dernier cri ! » (Françoise, 40 ans, femme au foyer).

Outre que le fait d'avoir un ordinateur et de pouvoir surfer sur le net procure à l'évidence dans ces milieux un profit de distinction, émerge aussi l'idée qu'il convient de vivre avec son temps, et donc de ne pas se laisser dépasser, ce dont témoigne la récurrence de la métaphore du train qu'il ne « faut pas rater » :

« Ah ben nous, on n'a pas voulu rater le train du progrès hein » (Marc, 62 ans, retraité). « Mon oncle en avait acheté un pour ses quatre enfants, un Amstrad CPC, un hybride, mi-ordinateur, mi-console de jeux. Mon père n'a pas voulu rater le train des nouvelles technologies, alors il a acheté un ordinateur comme son frère, un Amstrad, mais PC, un vrai ordinateur ! » (Luc, 38 ans, ouvrier chauffagiste).

Or, avec la démocratisation des TIC, prendre le train en marche devient possible, celles-ci n'apparaissant plus en effet comme un privilège réservé aux classes aisées, ce dont Julien, caviste, a progressivement pris conscience :

« C'est un copain qui m'a poussé un peu parce que... en fait, moi, au début, j'pensais que les ordinateurs, c'était pour les bourges, que j'pourrais jamais avoir ça. Je pensais que l'informatique, c'était pour les riches, et j'me suis dit : "Bah, ça, c'est intouchable quoi, j'pourrais jamais connaître". Mais après, mon copain, il m'a expliqué que... bah les prix pouvaient être abordables, donc tu les regardes bien, tu fais pas n'importe quoi. C'est vrai que maintenant, j'suis de son avis, c'est pas si cher que ça quand tu gères bien. Et puis, pourquoi les autres en auraient et pas moi ? »

Au-delà même de la volonté d'être « comme tout le monde », pointe aussi désormais, concernant l'acquisition des TIC, une certaine revendication, sinon à l'égalité numérique, du moins à la démocratisation du numérique.

Dans les milieux défavorisés, peut-être plus sensibles que les autres aux effets de mode, l'attrait pour ce qui est du « dernier cri » et la volonté « d'être de son temps » sont patents. Cependant, s'équiper prédispose à encore et toujours plus s'équiper, certes d'un point de vue pratique, mais aussi parce que certains équipements peuvent aussi être source d'économies :

« Bon ben, l'appareil photo numérique heu, c'est parce que c'était hyper pratique, on trouvait super sympa d'avoir les photos sur ordinateur. Et puis y avait le côté aussi heu, tout le monde en a un, donc on a envie d'en avoir un. Et puis ça coûte moins cher. C'est une question de coût aussi. Ça coûte moins cher d'avoir ses photos sur ordi que d'les sortir tout l'temps sur papier heu... donc voilà. C'est l'côté un peu fashion de l'appareil photo numérique. Faut le dire, c'est une mode hein, ça a été une mode. Et puis maintenant heu, plus ça va et moins tu trouves d'appareils photo heu... basiques, enfin tradi, voilà, donc t'es obligé. C'est comme les plasmas, les télévisions heu... t'es obligé de racheter un plasma quand ta télé elle s'bousille, quoi » (Ludivine, 36 ans, vendeuse).

A l'évidence, dans ces milieux, l'attrait pour le « high tech », le numérique est à comprendre en référence au prestige social que ces équipements confèrent à ceux qui les détiennent, mais aussi à la faiblesse des revenus qui ne permet pas de se procurer immédiatement ce qui est souhaité. Il faut en effet bien souvent économiser un certain temps avant d'acquérir quoi que ce soit, ce qui explique sans doute pour partie qu'à la question : « Si demain on vous proposait de choisir le matériel informatique que vous voulez, que choisiriez-vous ? », ils aient toujours des idées, et parfois même très précises :

« Alors, euh, un écran plat 21 pouces avec une tour avec un pentium Core II Duo, euh, 2.4 Go. Euh, une carte graphique à en cracher toute l'électricité de l'appart, euh, pas... pas un gros disque dur parce que j'en ai un, une très bonne carte mère, et puis euh... ou si, un très bel euh, un écran plasma géant avec un rétroprojecteur, euh, un lecteur de DVD, euh, BluRay, et puis des enceintes, au moins de 500 Watts. Donc euh, non mais, voilà. Ou un téléphone tactile aussi, hum, un téléphone tactile et euh, une belle console. Une belle console, euh, style la Wii. J'aime, oui j'aime bien » (Franck, 29 ans, mécanicien automobile).

Confrontés à la même question, les enquêtés des classes aisées n'expriment guère de souhait en particulier. Certains, pris au dépourvu par la question, répondent qu'ils n'en ont « aucune idée » et d'autres déclinent carrément l'offre, estimant qu'ils n'ont besoin de rien :

« Moi, franchement, je suis contente de ce que j'ai. Pour l'instant, ça me suffit. J'ai pas besoin de plus. Et puis en plus, j'suis pas du tout branchée heu... dernier cri de la technologie ! Je connais des gens qui sont comme ça, qui ont acheté le dernier iPod heu, je sais même pas ce que c'est heu... ou le dernier MP3, enfin non... Moi, tant que ça marche, tant que ça le fait, tant que j'arrive à faire ce que je veux, c'est bon. Donc, je n'ai besoin de rien. Je suis contente de ce que j'ai, donc rien » (Bénédicte, 23 ans, étudiante en psychologie).

On pourrait certes penser que cette jeune femme, issue d'un milieu très favorisé et très à l'aise financièrement malgré son statut d'étudiante, n'exprime aucun souhait car elle possède déjà tout. Mais force est de constater que le matériel dont elle dispose est loin d'être « à la page ». En témoigne la description qu'elle fait par exemple de son téléphone portable, car elle ne connaît pas même la marque de son ordinateur :

« Ben mon téléphone portable (rires), heu... ça fait au moins cinq ans que j'ai le même téléphone. Il est tombé des milliards de fois, il s'est désamorcé dans tous les sens. C'est un Sagem... qui date de l'an Phèdre, où il n'y a pas de photo, où il n'y a pas de truc Internet Bluetooth ou je ne sais pas quoi, et des vidéos, il n'y a rien de tout ça ! C'est juste mon téléphone pour appeler quand ça me sert, voilà ! C'est très moche, c'est pas à la page, mais il marche donc je le garde (rires) ».

Dans les milieux aisés, les équipements informatiques ou technologiques sont avant tout considérés comme des outils, jaugés à l'aune de leur fonctionnalité. Aussi, dès lors que ceux-ci répondent aux usages escomptés, le fait qu'ils soient considérés comme « obsolètes » ou « à la pointe » sur le marché ne constitue pas une préoccupation vitale. C'est leur valeur d'usage qui prime. Bien que disposant de ressources plus élevées, les mieux dotés ne tiennent pas à investir dans des équipements plus modernes dès lors que les leurs fonctionnent comme ils le souhaitent. Contrairement aux défavorisés, ils ont d'autres priorités :

« On n'achète pas le dernier cri, on n'est pas à acheter les dernières nouveautés, on s'en fiche un peu. On veut juste des trucs qui fonctionnent » (Brigitte, 33 ans, professeur en lycée). « Les nouveautés technologiques, ce n'est pas quelque chose qui nous préoccupe. On préfère garder notre argent pour voyager » (Laurent, 52 ans, cadre).

Ils assument pleinement le fait d'avoir des équipements considérés comme obsolètes, mais peut-être est-ce aussi parce que, dans ces milieux, la valorisation de soi ne passe pas véritablement par l'achat de biens de consommation. Quoi qu'il en soit, la nouveauté technologique ne les attire pas vraiment. Ils estiment même parfois qu'elle relève, pour reprendre leurs propres termes, du « gadget » ou du « superflu ». Certaines femmes de ces milieux, dont la sensibilité à l'esthétique intérieure est relativement exacerbée, vont même, comme nous avons déjà pu le voir par ailleurs (Le Gall, 2005), jusqu'à faire valoir leur conception subjective du beau pour se refuser à « l'objectivement plus performant » :

« A chaque fois que quelque chose sort, nous, on n'a pas du tout envie de se le procurer. Ah non non, pas du tout. On n'est pas matérialiste à ce point-là. Non parce qu'autrement, on aurait déjà un écran plat, machin truc. Et alors, un écran géant ou plasma, alors ça, non, jamais ! (...) Enfin, avoir un énorme téléviseur qui trône et qui ait cette place dans le salon, alors là, non ! C'est peut-être techniquement très très bien, hein, mais moi, là, je dis non, je refuse » (Sylvie, 45 ans, avocate).

Par ailleurs, ils sont dans l'ensemble, tout particulièrement la fraction la plus intellectuelle, rétifs aux nouveautés, sources de changement dans leurs habitudes. Obligés d'utiliser l'outil informatique au travail qui ne cesse de changer, et auquel il leur faut donc systématiquement s'adapter, ils sont plutôt prédisposés à manifester une certaine résistance au changement.

« Moi, quand y'a un nouveau truc qui sort, c'est ma hantise. Je me dis : "mais qu'est-ce qu'ils ont encore inventé ?". Et surtout, j'espère que je ne vais pas être obligée d'avoir à m'en servir. Quand j'achète un nouveau matériel, c'est l'angoisse totale. Généralement, ça reste trois mois emballé dans le carton, le temps que je trouve le courage de me taper la notice, d'installer et de comprendre comment ça fonctionne. Un truc qui m'énerve aussi, c'est les nouvelles versions des logiciels. On a à peine le temps d'en maîtriser un qu'on nous sort une nouvelle version qui d'ailleurs est rarement mieux que la précédente. Alors il faut tout le temps s'adapter, c'est pénible » (Virginie, 28 ans, directrice des ressources humaines).

3.3.5. Des étapes particulières de la vie

Bien que moins fréquemment, acquérir un micro-ordinateur peut être aussi lié, et ce, quel que soit le milieu social cette fois, à une séquence de vie, voire une étape particulière de l'existence, en ce sens qu'un moment-clé du cycle de vie ou l'irruption d'un événement interférant sur le cours de la vie peut prédisposer à s'équiper et à se socialiser aux TIC, tels la mise en couple, la naissance d'un enfant, une période de chômage, un nouvel emploi, un handicap, l'éloignement de ses proches, etc. Afin de l'illustrer, prenons deux exemples dans chacun de nos deux univers socialement différenciés.

Paulette, 79 ans, cadre en retraite, a une fille qui est partie s'installer au Etats-Unis pour son travail et ne revient en France qu'une fois par an. Vu le coût des communications téléphoniques et compte tenu du décalage horaire, son entourage familial l'a décidée, il y a trois ans, à s'équiper :

« Mon petit neveu qui est très au point sur tout ce qui est informatique m'a conseillé pour l'achat d'un micro-ordinateur et Internet avec le téléphone (...). Maintenant, je fais des économies quand je téléphone... et pour un oui ou un non, je lui [*sa fille*] envoie un mail, et elle me répond quand elle peut parce qu'il y a quand même sept heures de décalage... On s'envoie aussi des cartes postales électroniques, on se dit d'aller voir sur tel ou tel site, on s'échange aussi des photos, euh... Je dois dire que pour ça, l'informatique c'est très pratique et très agréable. (...) On doit aussi se mettre à la webcam, mais ça c'est pas encore fait. »

Il est clair que, sans le départ de sa fille outre-Atlantique il y a quelques années, mais aussi sans l'existence des forfaits économiquement intéressants que proposent désormais les fournisseurs d'accès, Paulette, déjà avancée en âge, ne se serait pas équipée à son domicile.

Autre exemple, Véronique, 39 ans, femme de ménage chez plusieurs employeurs, et Stéphane, 42 ans, cuisinier dans une collectivité, ont obtenu un agrément pour adopter un enfant. Dans l'espoir de concrétiser au plus vite leur projet, ils se sont très tôt tournés vers l'adoption internationale. Dès lors qu'ils ont été en contact avec une association française implantée en Haïti, ils ont rapidement compris qu'ils n'avaient d'autre choix que de s'équiper afin d'être réactifs et de suivre à distance les démarches effectuées par l'association :

« Alors on a cassé notre tirelire pour acheter un micro et on a pris un abonnement à Internet... Et là, nous sommes régulièrement en contact avec la directrice qui nous dit où nous en sommes... En fait, y a eu de nombreux rebondissements car là-bas, c'est pas simple (...). Mais y a six mois à peu près, on nous a attribué un petit garçon... et elle nous a envoyé par mail plusieurs photos, et nous, on a envoyé les nôtres, pour qu'il nous connaisse

déjà un peu. (...) Maintenant, on regarde nos mails au moins deux fois par jour parce que les papiers avancent, et elle devrait pas tarder à nous dire quand il faut qu'on aille là-bas. Alors faut se préparer car faut qu'on pose à l'avance des congés. »

Comme bien d'autres couples de milieu populaire, Véronique et Stéphane se seraient peut-être équipés un jour ou l'autre. Mais c'est le processus d'adoption à l'international qui a rendu impérieux le fait de s'équiper et d'être connecté à Internet.

3.4. Conclusion

L'acquisition d'un micro-ordinateur au foyer et le fait d'être connecté à Internet apparaissent principalement comme la conséquence directe de l'usage de l'outil informatique au travail dans les milieux aisés ; en revanche, dans les milieux populaires, moins fortunés et moins fréquemment usagers de l'informatique au travail, s'équiper résulte en dominante de la volonté de se doter de ce qui apparaît comme les tous derniers biens de consommation qu'il convient désormais de posséder. Cependant, en satisfaisant ainsi à l'injonction diffuse, à laquelle ils sont néanmoins relativement perméables, de « se mettre au virtuel », les enquêtés de ces milieux, qui en retirent déjà un certain prestige social, manifestent clairement le souci, non seulement d'être « comme tout le monde », mais aussi de ne pas « rater le train du progrès », deux préoccupations qui laissent entrevoir l'espoir, voire la revendication que le numérique se démocratise. Aussi les enfants des milieux populaires bénéficient-ils d'une « écoute attentive » de la part de leurs parents lorsqu'ils font valoir, quand le foyer n'est pas équipé, leur souhait, voire leur besoin, ne serait-ce que pour l'école, d'avoir un micro-ordinateur, les parents de ces milieux étant acquis à l'idée que l'accès à Internet peut permettre l'égal accès de tous à la connaissance et à la culture, et donc contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants.

Il s'agit là d'une représentation que ne partagent pas en revanche, sans être technophobes, les parents des milieux aisés. Si ceux-ci familiarisent très tôt leurs enfants à l'informatique à partir de leur propre micro-ordinateur – conscients qu'ils sont de la nécessité de maîtriser cet outil désormais –, il n'en reste pas moins qu'ils entretiennent un rapport plus distant, voire critique à l'égard des nouvelles technologies et de leurs conséquences. Aussi, et sans doute à l'encontre de nos représentations communes, les foyers des moins favorisés bénéficient-ils assez souvent d'un matériel informatique relativement performant avec la kyrielle d'extensions qui va avec, quand ceux des foyers favorisés se satisfont d'un matériel parfois obsolète. Ce différentiel en termes d'équipement au foyer peut certes s'expliquer, d'abord par le fait que les plus favorisés se sont équipés plus tôt et que, non adeptes du « dernier cri », ils n'ont renouvelé leur matériel que si le besoin s'en

faisait réellement sentir, ensuite, parce qu'ils peuvent utiliser sur leur lieu de travail ce dont ils ne disposent pas à la maison. Il n'en reste pas moins que cette situation résulte essentiellement de deux représentations relativement clivées des TIC en général, et de la micro-informatique domestique en particulier, au sein de ces deux univers. Et lorsque celles-ci « croisent » le niveau de ressources, on comprend alors que les moins bien dotés puissent être plus prédisposés à « bidouiller », compétence que ne développent guère les plus aisés, plus enclins, eux, à recourir à une aide technique auprès de proches au sein même de leur milieu professionnel, voire à payer le service d'un professionnel lorsqu'il s'agit d'installer un nouveau matériel (logiciel, Livebox ou autres) ou de « réparer » le leur lorsque celui-ci s'est « planté » ou a été victime d'un virus. Mais il se peut aussi que les plus « technophobes » d'entre eux, en raison de leur incompétence technique, sollicitent comme nous l'avons vu la compétence des « bidouilleurs » de milieu défavorisé, ou bien que ceux-ci offrent leurs services à ceux-là, nouant ainsi une relation originale qui est susceptible de « déborder » la simple relation de service.

Les chiffres en attestent, les foyers les moins fortunés sont proportionnellement moins équipés, bien que l'écart se résorbe progressivement. Cependant, à la lumière de ce que nous avons vu, nous sommes en droit, sinon de ré-interroger, du moins de relativiser l'expression d'inégalités numériques. En effet, face aux stratégies de moindre coût développées par les plus défavorisés et face à la résistance au changement que manifestent les plus aisés, voire la technophobie de certains de la fraction la plus intellectuelle, peut-on véritablement parler d'inégalités ? Peut-être, si l'on pense que la micro-informatique domestique ne peut que tendre à reproduire les inégalités sociales ; mais dans ce cas il convient, à l'image de S. Proulx, de s'interroger sur la pertinence de développer l'accessibilité à Internet pour réduire la fracture numérique « si cela ne conduit les nouveaux usagers qu'à faire faire pénétrer encore davantage le monde de la publicité et de la consommation dans leurs foyers » (2002, p. 36). On peut en revanche être beaucoup plus dubitatif quand on prend conscience que cette expression est sociocentrée, autrement dit évaluée à l'aune des pratiques sociales et culturelles des mieux dotés. Certes, ces derniers seront plus prédisposés à utiliser l'outil informatique afin de « donner » dans la culture cultivée et d'avoir, même durant leur temps libre, une réactivité professionnelle que d'aucuns ne manqueront sans doute pas d'apprécier.

Mais si l'on s'efforce de ne pas être normatif, autrement dit si l'on conçoit que la culture cultivée n'est jamais qu'une forme culturelle parmi d'autres, et que la micro-informatique domestique a peut-être plus pour mission d'inventer une nouvelle génération de loisirs que de permettre toujours et encore de travailler plus, et cette fois en l'occurrence chez soi, nous sommes en droit de nous interroger sur le sens même de cette inégalité. Comme le rapportait fort pertinemment l'un de nos enquêtés : « L'informatique devait nous simplifier la tâche ; elle nous a surtout donné plein de tâches à effectuer en plus ! » (Henri, 32 ans, journaliste). Alors de

quelle inégalité parlons-nous ? De celle qui constate que les moins favorisés ne profitent pas de l'opportunité de l'outil informatique pour accroître le faible volume de leur culture légitime et que, plutôt que de s'efforcer d'être joignables et de répondre à tout moment, ils privilégient un usage ludique de la micro-informatique domestique ? Mais pour quelles raisons la culture cultivée devrait-elle être la référence ? Et le multibranché n'est-il pas, comme l'avait relevé D. Wolton, un aliéné potentiel ? : « Non à l'homme qui, avec ses différents portables, ses courriers électroniques, ses fax et autres services prochainement commercialisés, sera sans cesse joignable. Sous prétexte que ses "responsabilités" l'obligent en permanence à l'être. Il suffit de voir déjà l'esclavage que représente le téléphone portable par l'intermédiaire duquel l'on se fait appeler de n'importe où, par n'importe qui, pour n'importe quel motif, pour comprendre ce qu'est l'aliénation du branchement » (1999, p. 208). Il semble bien que l'expression d'inégalités numériques soit arrimée à une dimension normative qui appréhende comme une « inégalité » ce qui n'est peut-être qu'une « différence ».

Ce qui apparaît d'ailleurs encore plus nettement quand on se situe du côté des usages. Nous n'avons pas ici développé cette dimension faute de place, mais elle tend à confirmer ce que nous avons entrevu concernant l'acquisition, à savoir que la micro-informatique domestique n'est pas tant un vecteur d'inégalités qu'un révélateur des goûts, des attentes, des normes et des valeurs socialement façonnés et préconstitués au sein de ces deux univers contrastés.

3.5. Bibliographie

- BEN YOUSSEF A., « Les quatre dimensions de la fracture numérique », *Réseaux*, vol. 22, n° 127-128, p. 181-209, 2004.
- BLASUIS J., FRIEDRICH J., « Les compétences pratiques font-elles partie du capital culturel ? », *Revue française de sociologie*, n° 44, p. 549-576, Paris, 2003.
- BOURDIEU P., *Méditations pascaliennes*, Le Seuil, Paris, 1997.
- BOZON M., HERAN F., « La découverte du conjoint. I. Evolution et morphologie des scènes de rencontre », *Population*, Ined, n° 6, p. 943-946, Paris, 1987.
- BOZON M., HERAN F., « La découverte du conjoint. II. Les scènes de rencontre dans l'espace social », *Population*, Ined, n° 1, p. 121-150, Paris, 1988.
- BOZON M., HERAN F., *La formation du couple, Textes essentiels pour la sociologie de la famille*, La Découverte, Paris, 2006.
- BOZONNET J.-P., « L'hôte mythique du foyer. Publicités et motivations pour la micro-informatique domestique », *Terrain*, n° 12, p. 27-39, Paris, 1989.
- BRETON P., *L'utopie de la communication. Le mythe du village planétaire*, La Découverte et Syros, Paris, 1997.

- BRETON P., *Le culte de l'internet. Une menace pour le lien social ?*, La Découverte et Syros, Paris, 2000.
- BROMBERGER C. (dir.), *Passions ordinaires. Du match de football au concours de dictée*, Bayard éditions, Paris, 1998.
- FRYDEL Y., « Un ménage sur deux possède un micro-ordinateur, un sur trois a accès à Internet », *Insee Première*, Paris, n° 1011, p. 1-4, mars 2005.
- GRADATOUR J.-R., « Le fil d'Ariane », *Les nouveaux cahiers de l'IREPP*, « Internet et nous », n° 20, p. 17-25, Institut de recherches et prospectives postales, Paris, 1997.
- HENNEQUIN L., « Des rebelles actifs », *Le Monde radio-télévision*, Paris, semaine du lundi 1er au dimanche 7 août 2005.
- JOUËT J., « Technologies de communication et genre. Des relations en construction », *Réseaux*, vol. 21, n° 120, p. 52-86, 2003.
- KAUFMANN J.-C., *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris, 1996.
- LE GALL D. (dir.), « Approches sociologiques de l'intime », *Mana, revue de sociologie et d'anthropologie*, université de Caen Basse-Normandie, n° 3, 1997.
- LE GALL D., « Le travail du temps libre », dans S. Juan et D. Le Gall (dir.), *Conditions et genres de vie. Chroniques d'une autre France*, p. 255-274, L'Harmattan, Paris, 2002.
- LE GALL D., « La conception de l'habiter à l'épreuve de la recomposition familiale », *Espaces et sociétés*, n° 1-2, p. 45-60, Ramonville Saint-Agne, 2005.
- LE DOUARIN L., « L'ordinateur et les relations père/fils », dans D. Le Gall (dir.), *Genres de vie et intimités. Chroniques d'une autre France*, p. 167-179, L'Harmattan, Paris, 2005.
- LE DOUARIN L., *Le couple, l'ordinateur, la famille*, Payot, Paris, 2007.
- LELONG B., « Quel "fossé numérique" ? Clivages sociaux et appropriations des nouvelles technologies », dans E. Maigret (dir.), *Communications et médias*, p. 112-116, La Documentation française, Paris, 2003.
- LE VAN C., Caractéristiques et significations de l'infidélité conjugale contemporaine, thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de D. Beynier, université de Caen Basse-Normandie, 2007.
- MALLET-POUJOL N., *Nouvelles technologies de l'information et libertés individuelles. Problèmes politiques et sociaux*, Dossiers d'actualité mondiale, n° 805, La Documentation française, Paris, 1998.
- MARCHAND O., THELOT C., *Deux siècles de travail en France*, Insee études, Paris, 1991.
- MEDIAMETRIE, « Un cap est franchi : plus d'1 foyer sur 2 est désormais connecté à Internet », Référence des équipements multimédias, Médiamétrie/GFK, janvier-mars 2008. <http://www.mediametrie.fr>.
- PEDLER E., *Sociologie de la communication*, Nathan, Paris, 2000.
- PROULX S., « Pratiques d'Internet et numérisation des sociétés », dans J. Lajoie, E. Guichard (dir.), *Odyssée Internet. Enjeux sociaux*, p. 21-40, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2002.

- RAPP L., *Le courrier électronique (E-Mail)*, PUF, Paris, 1999.
- SCHWARTZ O., *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du nord*, PUF, Paris, 1990.
- SINGLY (de) F., « Théorie critique de l'homogamie », *L'Année sociologique*, n° 37, p. 181-205, PUF, Paris, 1987.
- SUE R., *Temps et ordre social*, PUF, Paris, 1994.
- TRONC J.-N., « Autoroutes de l'information : questions de société, réponses politiques », *Regards sur l'actualité*, La Documentation française, n° 217, p. 41-57, Paris, 1996.
- WOLTON D., *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Flammarion, Paris, 1999.

CHAPITRE 4

Entraide technique et conjugalité

les compétences informatiques au carrefour des relations conjugales et professionnelles

De nombreuses recherches ont montré que la familiarité avec l'ordinateur au travail était fortement structurée par la catégorie socioprofessionnelle et par le genre (Gollac, Kramarz, 2000 ; Metzger, 2005 ; Lelong, 2003). Etre un homme et avoir un haut niveau de formation est étroitement corrélé avec l'appropriation de l'informatique. Les enquêtes suggèrent également que ces clivages sont le résultat de plusieurs logiques qu'il importe de démêler pour mieux les spécifier (Le Douarin, 2007 ; Lelong, Thomas, Ziemlicki, 2004). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) se prêtent en effet à des articulations méconnues entre les pratiques et les compétences déployées au travail, au domicile, et en situation de mobilité (Boboc, Metzger, 2006 ; Le Douarin, 2006). Les sphères privée et professionnelle s'en trouvent moins directement ancrées dans les espaces matériels, mais selon des modalités fortement liées à l'âge, au sexe et à la PCS (Boboc, Dhaleine, Mallard, 2006 ; Boboc, Dhaleine, 2007). Sur la base d'une enquête qualitative, on voudrait pointer ici, derrière le poids apparemment écrasant des attributs sociaux des individus, le jeu des stratégies à la fois sociales, professionnelles et conjugales. Itinéraires biographiques, répartition des rôles avec le conjoint, réseaux de sociabilité et d'entraide : autant d'éléments dont on a tenté de saisir la pertinence pour interpréter la diversité des formes d'appropriation de l'ordinateur.

Basée sur des entretiens et des observations menés auprès d'une population de femmes cadres et secrétaires, l'enquête a porté sur leurs pratiques informatiques au bureau, notamment sur les relations d'entraide qu'elles tissent avec leur conjoint pour surmonter une difficulté liée à la machine. Dix-huit couples ont été interrogés sur leurs lieux de travail respectifs, au sujet des « usages clandestins » de ces outils¹. Cet échantillon vise à rendre davantage visibles les diverses configurations d'entraide conjugale : on y trouve une grande variété de situations socioprofessionnelles (femmes cadres et secrétaires) et d'écarts conjugaux (hypogamie et hypergamie féminines²). Ces cas, mêmes si certains sont atypiques, permettent d'accéder à des usages et à des compétences sans réduire l'explication aux caractéristiques sociodémographiques stabilisées des personnes.

Dans le cadre restreint de cet article, nous nous limiterons à un phénomène spécifique, à savoir la mise en place de relais de solidarité informatique dans l'espace circonscrit du bureau. Nous étudierons comment la nécessité d'utiliser des outils recompose les frontières entre sphères privée et professionnelle, au point d'imposer une figure d'entraide extérieure : le conjoint. Le point d'entrée choisi est celui de l'incident informatique. L'enquête est centrée sur ces moments où les individus rencontrent une défaillance importante de l'ordinateur et de ses équipements logiciels, au point qu'ils ne peuvent pas la résoudre eux-mêmes et qu'ils doivent faire appel à une aide extérieure. Il nous importe ici de savoir quelles sont les personnes mobilisées dans l'assistance technique. Ces situations sont révélatrices, car elles engagent tant les liens sollicités pour l'entraide que le statut des personnes qui fournissent et qui reçoivent de l'assistance. Dans ce contexte, faire appel ou non à l'aide conjugale rend manifestes la distribution et l'évolution des rôles sociaux entre partenaires. Dans ce chapitre, on vise à repérer les formes d'interdépendance qui relient les individus entre eux. Ces diverses configurations se regroupent aisément en trois grands types : l'entraide conjugale dissimulée, l'entraide conjugale affichée et l'entraide conjugale déportée (ou déplacée).

4.1. Première configuration : dissimuler l'entraide conjugale

Dans ce premier type, la femme constitue une personne ressource pour ses collègues de travail, et l'assistance de son conjoint est décisive pour lui permettre de jouer ce rôle. Cependant, ce soutien reste caché à l'entourage professionnel. Cette stratégie de dissimulation vise à asseoir un certain statut. En recourant aux services

1. C'est-à-dire le recours aux outils mis à disposition par l'employeur pour des communications « personnelles » et pour des motifs apparemment d'ordre privé.

2. L'hypergamie féminine se caractérise par le fait que l'épouse est mariée à un conjoint appartenant à une catégorie socioprofessionnelle plus élevée. L'hypogamie féminine est le phénomène inverse, l'époux appartenant à une catégorie socioprofessionnelle moins élevée que sa compagne.

de son conjoint, la femme craint de voir dans le regard de ses collègues une remise en cause de son niveau hiérarchique et de ses responsabilités, voire de son identité de femme ou de la « culture conjugale » qu'elle a construite. Cette configuration concerne des femmes secrétaires ou des employées qui assument quelques fonctions d'encadrement (comme, par exemple, être responsable des hôtesse d'accueil) ou qui ont besoin de faire leurs preuves. Elles ont, pour la plupart, épousé soit des conjoints dont le statut professionnel est plus élevé, soit des conjoints d'un niveau professionnel équivalent mais issu d'un milieu social plus favorisé. On y retrouve exceptionnellement une femme cadre, ingénieure marketing, qui déclare rejeter l'aide conjugale dans l'espace de son travail, alors que son époux, ingénieur en informatique, en révèle au contraire l'existence :

« La dernière fois que c'est arrivé, c'était il y a un mois. C'était une question du genre "j'ai effacé un fichier, tu crois que je peux le récupérer ?" Ma réponse était non (rires). C'était au boulot, oui. Elle m'appelle toujours du boulot. Pour elle, de toute façon, je dirais qu'elle n'a pas du tout le même rapport à l'informatique. Pour elle, c'est vraiment un outil, voilà, ça doit servir à quelque chose. Et quand ça marche pas, c'est insupportable quoi ! C'est toujours lié à une problématique très pratique, très immédiate. Par contre, effectivement, à la fin, elle a une curiosité technique qui la pousse à découvrir ou à comprendre le pourquoi des choses. »

Femme cadre, soucieuse de l'égalisation des statuts entre conjoints, Mélanie considère l'autonomie informatique comme un attribut essentiel, non seulement de son statut professionnel, mais aussi de son identité de femme. Dissimuler, voire dénier l'intervention du conjoint est une manière de « garder la face ». Le déni permet de composer avec son identité personnelle et l'image de soi. C'est une négociation avec soi-même qui révèle la manière dont l'acteur s'identifie lui-même. Ce déni d'une intervention se forge sur le rejet d'attributs sociaux et d'actes d'assignation qui sont autant d'identifications produites par les autres. Quand Mélanie développe une « curiosité technique » et l'envie de comprendre, c'est une manière de progresser pour s'affranchir peu à peu de tout lien de dépendance informatique à l'égard de son compagnon.

4.1.1. Des stratégies de dissimulation

Cette situation, on l'a dit, est surtout rencontrée chez les femmes secrétaires. Chez certaines, elle permet de composer un savoir-faire apparent plus élevé que leurs compétences effectives, peu développées du fait de leur origine sociale et de leur parcours biographique. Blanche, secrétaire, 38 ans, a multiplié les contrats intérimaires, effectuant ça et là des remplacements. Cette vie professionnelle « émietée » a été pour elle l'occasion d'investir davantage la vie familiale, interrompant son activité professionnelle à la naissance de chaque enfant. On sait

combien cette rupture biographique peut instaurer un recentrage des usages féminins des TIC sur la domesticité et la parenté (Manceron, Lelong, Smoreda, 2002). Ces interruptions successives n'offrent guère la possibilité de se familiariser davantage avec l'ordinateur. Blanche estime avoir de faibles connaissances en informatique : « Je n'ai jamais été très bonne en informatique. J'ai un peu de mal avec l'informatique. C'est tout un langage en soi ». A chaque nouvel emploi, elle doit apporter la preuve de ses compétences en bureautique. Il en va de sa réputation et de l'assurance d'être recommandée par son agence d'intérim. Dans ce contexte, le conjoint, ingénieur commercial, 38 ans, devient une personne-ressource qui l'aide par téléphone en cas de blocage informatique, comme la récupération d'un fichier perdu ou supprimé par inadvertance. Pour le couple, la prise en charge informatique relève d'un attribut de rôle masculin. Faire appel au mari réclame de la discrétion et un ensemble de codes pour la préserver. L'entraide peut suivre plusieurs scénarios. On profite de l'absence du collègue pour décrocher le téléphone et expliquer la situation. Ou encore, on expose le problème par courriel et on attend le coup de fil pour suivre les directives à la lettre. Elle ne sollicite l'aide d'un collègue que s'ils ont tous deux développé des affinités électives au fur et à mesure des contrats renouvelés dans la même entreprise :

« [Demander de l'aide] Ça dépendait si je connaissais bien le contexte ou pas ! Au bout d'un moment, quand vous revenez tout le temps dans la même société, vous connaissez tout le monde. Et puis, vous pouvez faire appel à la secrétaire d'à côté, avec qui vous vous entendez bien et que vous aimez bien. »

4.1.2. *Le conjoint : une extension des connaissances*

Cette configuration d'entraide dépend également de l'itinéraire social et professionnel de l'époux, qui est généralement passé par une phase descendante. Faisant l'expérience du déclassement, Roger, technicien de maintenance, initié tôt par sa famille à l'outil informatique, a développé des compétences informatiques dans le cadre de son travail, notamment pour le progiciel de l'entreprise, le traitement de texte et la navigation Internet. A domicile, il s'occupe de l'acquisition du matériel informatique, duplique les postes pour équiper ses enfants, installe et gère les antivirus. Inscrit dans une logique d'ascension professionnelle, aspirant à devenir « chargé d'affaires junior » chez un constructeur de systèmes de contrôle d'accès, la valeur symbolique de l'ordinateur prend d'autant plus d'importance qu'il revêt la fonction d'un objet ostentatoire, attribut d'un futur cadre.

Projet professionnel et investissement dans l'informatique sont étroitement liés. Son épouse, Cécile, responsable des hôtesse d'accueil dans une mairie, a acquis des compétences pratiques en informatique sur son lieu de travail. Accédant à la fonction de responsable des hôtesse d'accueil, elle s'élève en parallèle au rang de

soutien informatique pour ses collaboratrices. Elle dépanne ces dernières pour les problèmes de mise en page des feuilles de rendez-vous, leur apprend à créer des tableaux. Bien qu'elle ait suivi une formation en bureautique, elle déclare ne pas en avoir tiré de bénéfices. La peur de poser des questions au formateur, voire seulement de formaliser des questions sans être acculturée au vocabulaire informatique, les difficultés d'assimilation du message pédagogique, la crainte de signifier son incompetence l'ont placée dans une situation d'auto-exclusion. En revanche, ses nouvelles fonctions ont changé la donne et le conjoint constitue un relais de connaissance essentiel pour légitimer son nouveau rang :

« Non, non... je ne demande pas aux collègues... ça la fout mal... sauf au relais technique quand y a un gros souci... une imprimante qui marche plus... Bon, pour des petites choses... je ne vais pas les [les collègues du service technique] déranger, hein ! La dernière fois, je voulais mettre une flèche dans mon tableau... Je n'allais pas les appeler pour ça, hein ! Alors j'ai cherché pendant un quart d'heure... Je l'avais déjà fait, mais je ne m'en souvenais plus... [...] Sinon, ce que je fais, j'appelle mon mari. Je préfère l'appeler lui... Je l'appelle aussi pour corriger des fautes d'orthographe, hein ! Quand j'ai un doute sur l'accord d'un verbe, surtout pour les fautes d'accord, j'en fais énormément et je vais plutôt l'appeler pour savoir si euh... si ma phrase est bonne et s'il n'y a pas de fautes d'orthographe. »

Cette femme se coordonne avec un ensemble d'appuis externes dont la figure principale est le conjoint. Mais cette assistance opère de façon cachée, ce qui lui permet de maintenir la face auprès des collègues. Cette configuration est particulièrement visible en cas d'incident technique au bureau : c'est le partenaire conjugal qui est sollicité pour aider à surmonter la panne. En général, l'épouse décroche son téléphone pour obtenir les informations dont elle a besoin et pour contourner les difficultés informatiques. Le compagnon est certes sollicité, mais dans la discrétion. Le téléphone mobile permet alors de s'extraire de l'entourage et de s'éloigner dans un endroit isolé. On investit un bureau vide pour utiliser le poste téléphonique.

Ces situations partagent plusieurs caractéristiques communes. Tout d'abord, elles impliquent un style conjugal autorisant des sollicitations permanentes pendant la journée : la solidarité entre conjoints est forte, ce qui n'empêche pas certaines tensions. Ensuite, la compétence informatique de l'épouse joue un rôle important dans son positionnement vis-à-vis de ses collègues : elle souhaite se montrer capable de résoudre des incidents techniques. Enfin, cette configuration s'ancre dans des stratégies de mobilité ascendante, partiellement structurées par les positions socio-économiques des deux conjoints.

4.2. Deuxième configuration : rendre publique l'entraide conjugale

Ce deuxième type est le plus varié. Il regroupe d'abord des situations où l'entraide informatique est symétrique, tant avec les collègues qu'avec le compagnon. On se soutient entre collègues ou entre conjoints.

4.2.1. L'informatique et l'entraide réciproque

Les conjoints peuvent constituer mutuellement des pivots essentiels dans la résolution de panne informatique (soucis de programmation, plantage, manque d'information, etc.). Chacun transfère ses connaissances depuis son lieu du travail, sans déni ni dissimulation. Se constitue ainsi un relais d'apprentissage réciproque. Depuis l'ordinateur professionnel, on s'envoie des bouts de programmes informatiques par le mail professionnel, des adresses URL informant sur l'intérêt du blog en entreprise, des solutions techniques, etc. La relation de compétences qui s'instaure entre conjoints s'appuie sur des médiations techniques « instituées » (Ghitalla *et al.*, 2003) faisant autorité (par exemple, renvoyer vers des sites web de référence sur des langages informatiques, etc.). Nathalie (ingénieure, 38 ans) et son conjoint (informaticien, 31 ans) recourent au courrier électronique pour se transmettre les adresses URL de leurs sites de prédilection :

« Mon mari devait programmer un site blog pour son entreprise. A la maison, c'est moi qui gère le blog de la famille... Je lui ai donné quelques sites intéressants pour la programmation. Et des fois, c'est lui qui me renvoie vers des sites spécialisés en fonction des problèmes que je rencontre... »

Bien intégrés dans les mondes sociaux de l'informatique, ces conjoints sont adeptes des communautés en ligne propres à ces univers sociotechniques. Ces dernières constituent leurs sources d'information privilégiées dans l'acquisition des connaissances. L'entraide informatique s'appuie davantage sur la circulation des ressources électroniques d'information, que sur une logique de substitution (au sens de faire à la place de). Au bureau, ils ne recourent pas au téléphone pour dicter à distance les procédures à suivre et prendre en charge les difficultés rencontrées. Chacun se déclare « autonome » vis-à-vis du conjoint quand il s'agit de développer un programme. Ces couples refusent la dépendance : la pratique informatique implique une activité dans l'acte même par lequel on apprend certaines connaissances en les découvrant. Personne ne reçoit passivement l'enseignement du conjoint. La circulation de l'information vise à favoriser l'intuition et la prise d'initiative créatrice.

Cet échange réciproque est à corréluer au type d'usage que ces couples font des outils informatiques. Loin de se cantonner à l'utilisation des logiciels de bureautique et à l'internet, ils assument des responsabilités de chef de projet en informatique ou

de programmeur, créant des progiciels et des applications web qui demandent un niveau d'expertise élevé. L'étendue des possibilités qu'offrent leurs outils de programmation les pousse à recourir à un mode d'acquisition de connaissances qui repose sur des interactions entre initiés, notamment par le biais de sites web spécialisés, capitalisant les connaissances produites par les utilisateurs. Dès lors que le conjoint partage la même activité professionnelle, celui-ci intègre les réseaux cognitifs d'apprentissage et de diffusion des connaissances. Rendre publique l'entraide conjugale ne pose aucun problème, dans la mesure où elle devient réciproque. D'ailleurs, les époux s'enorgueillissent de constituer une équipe professionnelle dès lors qu'elle préserve entre partenaires une logique de réciprocité.

4.2.2. Devenir « expert par procuration »

On repère également des cas de femmes ayant un statut de personne-ressource vis-à-vis de l'ensemble de leurs collègues. Et le recours au partenaire conjugal n'est pas perçu comme une menace pour le statut des femmes au travail. Au contraire, il les érige en « expertes par procuration ». Elles acquièrent la légitimité d'un relais de solidarité informatique essentiel au bon fonctionnement de leur univers professionnel. Cette dépendance à l'égard du partenaire conjugal est d'autant plus forte que les réseaux de solidarité informatique au bureau semblent limités. Prenons le couple Alain. Dans cet exemple, l'épouse est sous la dépendance de son conjoint pour appréhender l'outil informatique. Georgette (secrétaire, 40 ans, mariée à un statisticien, 37 ans, 2 enfants) juge ses connaissances informatiques très limitées. Elle se contente de mettre en place quelques routines pour utiliser la machine. C'est par l'intermédiaire des études et de son conjoint qu'elle s'est familiarisée avec l'ordinateur. L'intérêt pour le domaine est faible. Etudiante en secrétariat, elle ne voyait guère dans le micro l'outil de travail du futur, la machine à écrire demeurant à ses yeux l'outil primordial de la fonction de secrétaire. Au domicile, ses usages sont limités : lecture/écriture de courrier électronique, jeu de hasard sur Internet, courrier administratif. Elle ne se préoccupe guère de l'organisation de ses dossiers électroniques, laissant à son mari le soin de gérer et de vider la corbeille si nécessaire. Au bureau, le mari constitue un relais-pivot qui guide en cas de panne, dicte par téléphone les procédures à suivre. Par cet intermédiaire, la secrétaire s'érige en expert par procuration. Travaillant dans une paroisse, elle règle les problèmes informatiques des usagers et du service en faisant appel à son conjoint par téléphone. Elle acquiert peu à peu des compétences élémentaires qu'elle met au service des usagers et ne recourt à son mari qu'en situation d'impasse. Georgette ne souhaite pas particulièrement progresser dans l'acquisition des savoir-faire. Elle se contente des habiletés pratiques qui lui permettent d'effectuer son travail sans peine. Son époux, quant à lui, regrette que ses conseils ne soient pas toujours retenus, ce qui l'oblige à intervenir sans cesse pour résoudre des problèmes toujours identiques.

Souvent, sa femme arguera qu'elle n'a pas le temps de progresser et que c'est encore une technique trop compliquée. Le dessein d'élévation est alors sans cesse érodé.

On rencontre ici des femmes qui n'investissent pas particulièrement dans leur propre compétence informatique. Elles bénéficient, au sein de leur réseau relationnel personnel, d'un expert, ici le conjoint, et cela représente un atout dans leur travail. A ce titre, elles n'hésitent pas à rendre publique cette ressource relationnelle et à l'activer pour résoudre des défaillances techniques. Comme pour la première, cette deuxième configuration dépend étroitement des modalités de construction et de validation des identités sexuées et professionnelles, des formes d'interaction conjugale, et des ressources socio-économiques des deux conjoints.

4.3. Troisième configuration : rejeter l'entraide conjugale

Une troisième situation voit l'entraide conjugale extrêmement réduite. Elle a comme particularité de regrouper des femmes en situation professionnelle très asymétrique, soit parce qu'elles sont totalement assistées quand cela s'avère nécessaire, soit parce qu'elles sont au contraire des personnes ressources pour leurs collègues. Les unes, secourues sans gêne sur leur lieu de travail (*hotline*, collègues), ne ressentent guère le besoin de consulter leur conjoint face à une déconvenue informatique. Pour les autres, puiser dans le stock de ses connaissances, progresser par soi-même, surmonter seule l'épreuve de la panne par essai/erreur constitue un savoir être devant le dysfonctionnement de leur outil informatique. Faire appel au conjoint serait vécu comme une « blessure narcissique » ou comme le symptôme d'une « domination masculine ».

4.3.1. Autonomie informatique et réalisation de soi

La troisième configuration est repérée pour des secrétaires qui ont mis en place un principe de spécialisation : chacun des conjoints développe des compétences spécifiques dans des domaines distincts. Ces secrétaires sont généralement issues de milieux économiquement et culturellement dotés. Elles se retrouvent en situation de déclassement par rapport à leur milieu d'origine et sont dans une logique d'ascension professionnelle. Les compétences informatiques constituent un capital à faire valoir sur le marché du travail, un capital qu'il faut entretenir pour progresser. Prenons le cas de Milena (25 ans, 2 enfants, mariée à un technicien en informatique). Ses parents travaillent dans le secteur artistique. D'un père musicien professionnel et d'une mère directrice d'un organisme dédié aux artistes, Milena a conservé la fibre artistique et souhaite s'orienter vers la fonction de *webmaster*. Au cours de sa socialisation primaire, conception technique et création artistique ont

souvent été associées. L'informatique est un domaine qu'elle a connu dès son plus jeune âge : « Mon père a toujours eu des ordinateurs, un petit Apple au début. Je jouais un petit peu dessus et je m'amusais à tapoter au clavier, ça me plaisait bien ! »

A domicile, le conjoint n'est sollicité que pour amorcer de nouveaux usages, montrer, par exemple, comment télécharger des fichiers MP3. L'épouse souhaite ensuite se débrouiller seule et ne souhaite guère le mobiliser sans cesse. Au bureau, les compétences déployées l'érigent en experte d'un domaine que son époux ne maîtrise pas. Chacun dispose de ses propres sphères de compétences et la circulation entre elles est faible :

« Mon mari est plutôt dans la maintenance ou dans le *hardware*... Il n'est pas très calé pour tout ce qui est logiciel, il se débrouille bien, mais pour cette partie-là, ce n'est pas du tout son domaine ! Maintenir un site web, c'est pas vraiment son truc... Moi, c'est mon boulot et c'est *webmaster* que j'aimerais faire ! »

Pour progresser dans son domaine, Milena dispose d'une collègue qui s'y connaît un peu, mais c'est surtout grâce aux sites web qu'elle trouve la solution à ses problèmes. Ainsi, pour maîtriser le HTML, a-t-elle exploité un site d'initiation à ce langage. Se débrouiller seule, savoir où chercher l'information, ne solliciter le service technique qu'en situation d'impasse, progresser de manière autonome, tels sont les principes de cette secrétaire. Surinvestir la pratique informatique, y compris à domicile, s'intègre dans un projet de réalisation professionnelle à venir. Telle une activité para-professionnelle, elle utilise l'ordinateur à titre de loisirs, avec la finalité d'appliquer ultérieurement les compétences acquises à l'exercice de son métier. De leurs savoir-faire respectifs, les conjoints ne souhaitent pas entrer dans une relation pédagogique et transmettre réciproquement leurs compétences. Le modèle est ici compartimenté, chacun s'occupant de son domaine de prédilection.

4.3.2. *Statut professionnel et souci de soi*

Cette configuration se rencontre également chez les femmes ayant des responsabilités managériales. Cadres-encadrantes, il en va de la préservation de leur identité professionnelle, de l'image qu'elles souhaitent véhiculer auprès des collaborateurs. Dans notre étude, les femmes cadres, comme leur époux, disposent d'un « capital informatique » élevé. Elles ont été initiées tôt à l'informatique dans leur parcours biographique grâce à la médiation de leurs parents, de l'institution scolaire et des relations d'entraide informelle entre copains. Comme Nathalie, ingénieure, 38 ans, ou Isabelle, ingénieure, 32 ans, elles ont acquis leurs connaissances par un ensemble de médiations à la fois techniques et sociales. La calculatrice, les jeux vidéo, la participation à une association de quartier proposant une initiation à l'informatique, l'apprentissage de la programmation dans leurs

études, la réalisation de projets informatiques par binôme dans l'enseignement supérieur, etc., sont autant de circuits par lesquels elles ont développé une certaine autonomie et des habiletés pratiques. Ces ressources multiples favorisent leur adaptabilité devant les nouveautés techniques qu'elles rencontrent dans l'espace du travail et alimentent le processus d'autoformation. Diplômées des grandes écoles, elles disposent d'un savoir-faire pratique et théorique qu'elles déploient dans l'univers du travail. Elles déclarent parfois apprendre de nouvelles fonctionnalités dans leur foyer par l'intermédiaire du conjoint (comme des fonctions de programmation sur Excel) qu'elles transposent ensuite dans la sphère professionnelle.

En revanche, à la question « vous arrive-t-il d'appeler votre conjoint du bureau pour résoudre un souci informatique ? », la réponse est négative et les relations de compétences informatiques établies entre partenaires restent une « affaire privée » dont la transposition dans la sphère professionnelle n'est qu'indirecte. Que le compagnon ne constitue pas un relais pivot dans la sphère professionnelle participe de l'importance qu'elles accordent à leur identité professionnelle, aux représentations qu'elles se font du degré d'intervention conjugale autorisée dans leur carrière. Le modèle dominant est celui de « l'indépendance ». Cela se traduit notamment dans leur discours par une prédominance de l'autonomie à l'égard du conjoint dans la résolution de problème informatique, par l'exploration des menus des logiciels pour trouver une solution. C'est le cas d'Isabelle, femme ingénieure dans l'industrie, 32 ans, mariée à un ingénieur dans l'industrie, 32 ans, qui déclare « se débrouiller toute seule », « ne pas avoir besoin d'aide ». Et, à la rigueur, elle « demande plutôt à ses collègues avant de demander à Frédéric [son mari]... pour ne pas l'embêter avec ses histoires de boulot ! ». Pour pallier les incidents techniques, deux cas de figures se dessinent : tantôt elles souhaitent se débrouiller seules, tantôt elles s'entourent d'un réseau de compétences étroit, dont l'époux est exclu.

4.3.3. *Faire des prouesses*

Dans le premier cas, restreindre le réseau de solidarité, c'est faire preuve de sa « valeur », de sa capacité technique et intellectuelle à dominer un logiciel, considéré comme un « outil de base » que l'on manipule aisément. Il s'agit le plus souvent de cadres ayant des responsabilités d'encadrement ou de secrétaires animées par un souci d'élévation. Pour faire valoir sa compétence, « l'individu engagé dans une arène de l'habileté technique est donc confronté à deux exigences, il doit tout d'abord satisfaire une exigence fonctionnelle : réussir à faire fonctionner un ensemble technique. Mais il doit également satisfaire une exigence d'individualisation de la performance vis-à-vis de ses audiences » (Dodier, 1995, p. 228). La maîtrise de cette imprévisibilité propre aux aléas de l'informatique et à la

complexité des logiciels permettent à leurs propres yeux et aux yeux des autres de se « grandir ».

Dans ce contexte, le conjoint ne constitue pas une personne ressource à distance pour aider à la résolution de panne. « Je ne vais pas le déranger pour des trucs comme ça ! ». « Se débrouiller seule », tel est le mot d'ordre véhiculé pendant leur temps de travail. L'activation du relais « conjoint » est territorialisée. C'est dans l'espace domestique que se déroule le principe de solidarité entre époux, quitte à transposer ensuite les connaissances assimilées dans la sphère professionnelle. Il reste que, face à leur machine, au bureau, elles préfèrent adopter la posture de celles-qui-savent, plutôt que de celles-qui-demandent. Ce rapport autonome aux outils informatiques s'explique notamment par la nature des usages qu'elles en font. Déclarant utiliser essentiellement l'internet, l'intranet de l'entreprise, Word, Excel, Power Point, les femmes cadres interrogées ont développé un ensemble de routines, y compris dans la manière d'explorer le logiciel pour connaître l'étendue des fonctionnalités et les adapter en fonction des besoins. Selon elles, il s'agit de logiciels de base dans leur métier, qu'il faut savoir maîtriser et qui ne demandent pas un renouvellement permanent dans l'acquisition des connaissances.

4.3.4. *Savoir s'entourer*

Dans le second cas, pour résoudre les problèmes informatiques, elles désignent généralement un interlocuteur privilégié parmi les collègues, souvent de même niveau hiérarchique, ou vont recourir à la *hotline* en dernière instance. La *hotline* est considérée comme un espace neutre où elles n'ont pas besoin de démontrer leurs compétences (Lallement, Metzger – chapitre 6). C'est aussi la figure du « collègue-informel » qui prédomine dans le réseau de solidarité informatique. Ce dernier est un collègue de travail, jugé expert en informatique, avec lequel l'utilisatrice a tissé des relations d'affinité et de proximité qui l'autorisent à demander son aide, dans un cadre « informel ». Ce collègue-informel a pu intégrer le service d'aide aux utilisateurs de l'entreprise. La relation affinitaire se traduit par un ensemble de privilèges que ce dernier leur accorde : rapidité de la réponse, exclusivité, priorité sur la liste d'attente, déplacement et interaction en face-à-face si nécessaire :

« C'est un des informaticiens, enfin c'est des gens avec qui j'ai fait mes études, donc, enfin que j'ai croisés dans le cadre de mes études, donc, ici j'ai un rapport assez privilégié, je vais dire. Et puis que je peux solliciter comme ça de manière un peu informelle » (chercheuse statisticienne, 33 ans, 3 enfants).

Pour certaines de ces cadres féminins, leur fonction les conduit à vouloir aider plutôt qu'à être aidées, à secourir plutôt qu'à être secourues. En même temps, vis-à-vis de leurs subordonnés, elles ne constituent pas la personne ressource qu'ils vont

privilégier pour être dépannés. Se trouver dans une telle position au sein de l'entreprise accentue l'autonomie, mais au point d'être exclue des circuits d'échange des compétences informatiques.

4.4. La conjugalité

L'informatique est un univers de savoirs et de pratiques encore peu formalisé et explicite, et soumis à un renouvellement rapide. L'acquisition et la mise à niveau des compétences supposent une pratique régulière, et se prêtent mal à une transmission à distance : la coprésence physique et le faire ensemble jouent ici un rôle crucial. Plus que dans d'autres domaines, devenir indépendant de l'expert auprès duquel on apprend requiert un long travail d'incorporation (Lelong, 2002). Pour ces raisons, la relation d'entraide technique au sein du couple repose sur de fréquentes interactions en face-à-face et à distance.

Le différentiel de compétences informatiques entre conjoints conditionne leur choix d'activer ou non l'aide conjugale dans l'espace du travail. Cette décision semble également dépendre de la position sociale comparée des partenaires. En effet, plus l'écart entre les catégories socioprofessionnelles des conjoints est prononcé, l'homme appartenant à une catégorie sociale supérieure, plus celui-ci devient aux yeux de sa compagne une personne ressource pour surmonter les épreuves informatiques rencontrées au bureau. A ce statut supérieur correspond une suprématie masculine dans le domaine de l'informatique qui rend légitime l'intervention conjugale pour surmonter la panne. Une variation s'impose cependant : tantôt cette aide externe est dissimulée pour répondre aux exigences de leur statut professionnel (voir configuration 1), tantôt elle est affichée comme « valeur ajoutée » érigeant les femmes en « expertes par procuration » (voir configuration 2) au sein du bureau. Le recours au conjoint est une manière de s'écarter de l'idéal-type des « rôles empêchés » (Martuccelli, 2002), c'est-à-dire quand les acteurs ne font pas ce que l'on attend d'eux, parce qu'ils en sont incapables.

Cette distribution symétrique des rôles sexués est typique des formes conjugales où la femme est en position seconde par rapport à son conjoint et contribue à sa carrière, de façon publique ou davantage en retrait dans les « coulisses » de sa vie professionnelle (de Singly, Chaland, 2002). En revanche, quand c'est la femme qui fait carrière et se place au dessus de la profession de son partenaire, il n'y a pas de symétrie³ (Nicole-Drancourt, 1989). Elle n'est guère sollicitée par son compagnon

3. En étudiant comment s'organisent les contraintes familiales selon que c'est l'homme ou la femme qui investit le plus dans sa carrière professionnelle, on constate qu'il n'y a pas de symétrie dans les modes d'organisation de la famille. Si les femmes se mobilisent autour du projet professionnel de leur mari en renonçant, par exemple, à leur propre emploi ou en

pour résoudre les défaillances et faire face aux déconvenues informatiques qu'il a rencontrées dans l'espace de son travail. Magalie, 34 ans, chargée d'études en marketing dans le secteur de l'édition, manipule aisément l'outil informatique, contrairement à son mari (36 ans, employé dans une librairie) qui le dénigre. On est ici dans le « modèle » inversé décrit par Van Zoonen (2002), où la femme reste l'utilisatrice principale à domicile et la plus compétente. Si l'époux reçoit de sa femme quelques leçons à domicile, il ne décrochera guère son téléphone au travail pour la solliciter en cas de panne :

« Elle [Magalie] connaît bien... comme elle... je ne sais pas pourquoi parce que... elle n'a pas de diplôme informatique particulier, mais elle a beaucoup travaillé avec et elle sait plein de trucs que, moi, je connais pas du tout [...] Mais, quand je suis au boulot, je ne vais pas l'appeler pour un truc informatique... J'ai plein de potes qui travaillent dedans. A la rigueur, c'est à eux que je demanderais... »

On voit combien, pour les situations étudiées, la répartition des « zones de compétences », ainsi que leur reconnaissance publique par le partenaire conjugal, s'avèrent d'abord sexuées, avant d'être le fruit d'une différence de positions socioéconomiques entre les conjoints. Contrairement aux femmes qui « font carrière », les hommes qui sont dans ce cas perçoivent comme crucial pour leur propre sort de placer l'expertise informatique dans leur périmètre, tantôt en s'érigeant comme expert, tantôt en « externalisant » à un tiers masculin la résolution des incidents informatiques.

La question reste de savoir ce qu'il en est lorsque les conjoints font l'expérience de l'homogamie conjugale. Pour Kellerhals et d'autres sociologues du couple, le type associatif se caractérise notamment par une forte autonomie des conjoints, par une ouverture du foyer à la vie extérieure et par une distribution relativement égalitaire du pouvoir entre les sexes, les échanges de solidarité informatique s'appuyant sur le registre de l'indépendance ou de l'égalitarisme. Ces formes conjugales de type « association » se retrouvent généralement parmi les couples ayant de forts capitaux économiques, actifs sur le plan socioculturel et dont la femme exerce une activité professionnelle avec intensité (Widmer, Kellerhals, Levy, 2004). Aux forts capitaux économiques correspond également un fort « capital informatique ». Ce dernier comprend l'ensemble des savoir-faire pratiques, des habiletés techniques, explicites ou non, et un rapport spécifique à l'ordinateur. Il se décline également sous une forme matérielle, c'est-à-dire la possibilité d'accéder à des ressources informatiques matérielles (ordinateurs, Internet, etc.) et sous une forme institutionnalisée, c'est-à-dire les médiations sociales, comme l'école, qui sanctionnent les savoir-faire par un diplôme (permis de conduire informatique).

surinvestissant le domestique, les hommes, quand c'est leur femme qui « fait carrière », ne constituent pas des relais pivot du même ordre : ils aident mais ne sont pas responsables.

S'ajoute à cela la dimension sociale de l'appropriation des technologies informatiques à travers la présence « d'experts » ou non dans l'entourage de proximité (Granjon, 2005 ; Fluckiger, 2007).

Parmi les couples de type « associatif », s'opèrent généralement deux modalités de répartition des savoir-faire informatiques : le jeu des compétences « affinitaires » ou la règle d'alternance des compétences (Le Douarin, 2004). Dans un couple où les deux conjoints considèrent l'expertise technique comme un pilier de leur identité, il n'est pas rare que chacun se spécialise dans un domaine, pour maintenir un équilibre dans les échanges. Par exemple, à l'un l'installation d'Internet, la création de site web et la navigation sur le net, à l'autre le câblage en réseau des ordinateurs du foyer et leur maintenance. Pour d'autres, c'est la règle d'alternance qui s'impose, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de spécialistes à proprement parler et que la coopération demeure le mode principal de régulation. Par exemple, un jour c'est l'un qui tente de procéder au débogage de la machine, de réinstaller une application endommagée par un virus, un jour c'est l'autre qui s'y met.

Travailler à l'extérieur, c'est pour la plupart des femmes une manière d'« être indépendante », de « se réaliser » et d'« être reconnue » (Commaille, 1992). Pour les unes, que les compétences informatiques soient complémentaires entre conjoints ne justifie guère le recours à son partenaire pour résoudre une panne au bureau (voir configuration 3). Ayant des responsabilités d'encadrement, les cadres féminins veulent préserver leur image et rejettent l'aide conjugale. Elles limitent également le recours à l'entourage professionnel (sauf à s'adresser à des personnes relais de même rang)⁴. Pour les autres, il y a des exceptions avec comme règle d'or la nécessité d'alterner entre « aider » et « être aidé(e) ». Les deux partenaires connaissent une émulation dans le travail qui les entraîne à accroître mutuellement leurs savoir-faire et ceux de leur entourage professionnel. On y retrouve des couples travaillant dans le même secteur de l'informatique ou des télécoms. Face à l'évolution constante des savoirs et des savoir-faire, les salariés de ce secteur multiplient les ressources d'entraide (entre collègues, entre conjoints ou à l'aide des sources électroniques disponibles sur le web). D'une certaine manière, le ou la partenaire conjugal(e) revêt les attributs d'un collègue performant dont on s'enorgueillit par la connaissance qu'il a des dernières nouveautés (voir configuration 2). Il est un rouage essentiel dans la communauté des experts. Souci de l'image de soi au bureau et souci d'égalisation des statuts entre conjoints se mêlent pour justifier cette configuration d'entraide.

4. La dissimulation ne vaut que lorsque l'épouse considère que la compétence informatique est un attribut masculin fondamental. Voir première configuration « Dissimuler l'aide conjugale ».

4.5. Conclusion

L'enquête qualitative, comme c'est souvent le cas, montre une complexité difficile à soupçonner au vu des corrélations statistiques produites par les études quantitatives. Certes, les socialisations primaires et secondaires propres aux femmes, aux classes moyennes et populaires ne facilitent pas l'appropriation de l'informatique au travail. En cela, les résultats de cette étude confirment l'importance des inégalités macrosociales pour comprendre l'inégale distribution des capacités à se saisir professionnellement des TIC. Mais les monographies de couples montrent combien d'autres logiques, ancrées dans les styles conjugaux et les itinéraires biographiques, jouent en faveur ou en défaveur de la familiarité avec les nouvelles technologies. Face aux dysfonctionnements de l'ordinateur, le choix d'activer ou non l'aide conjugale dans l'espace du travail dépend de plusieurs variables : la distribution des rôles conjugaux, l'étendue des relais de connaissance informatique, l'identité au travail et la place occupée par les salariés dans la hiérarchie de l'entreprise. Ayant pris soin d'interroger des couples en situation d'homogamie, d'hypergamie et d'hypogamie féminines, nous avons pu observer la répartition des zones de compétences informatiques dans une grande variété de situations conjugales. Cette répartition est fortement marquée par les rôles sexués, surtout pour les couples non homogames. Mais elle dépend aussi des éventuelles différences de positions socioéconomiques entre les conjoints. Les stratégies d'évolution de carrière professionnelle, le déclassement par rapport à son milieu social d'origine, ou encore certaines ruptures dans le parcours professionnel et familial ne sont pas sans incidence, non plus, sur les configurations d'entraide conjugale dans l'espace du travail.

Certaines des enquêtées sont bien engagées dans une ascension professionnelle et sociale permise par la possession (et l'accumulation progressive) de ressources tant relationnelles que culturelles et techniques (en y adjoignant parfois celles de leur compagnon). D'autres sont dans une situation plus incertaine. Il est alors possible de suggérer que, au travers de la difficulté à résoudre les problèmes techniques au travail et à sortir de la dépendance par rapport aux collègues ou au conjoint, se construisent les bases d'une future disqualification. En ce sens, si les inégalités numériques peuvent être analysées comme le reflet complexe d'inégalités sociales et de trajectoires biographiques, elles peuvent également être à la source de nouvelles inégalités sociales.

4.6. Bibliographie

- BOBOC A., DHALEINE L., « Faire du privé au bureau : une question de genre ? », *Réseaux*, vol. 25, n° 145-146, p. 393-416, 2007.
- BOBOC A., DHALEINE L., MALLARD A., « Travailler, se déplacer et communiquer : premiers résultats d'enquête », *Réseaux*, vol. 24, n° 140, p. 133-158, 2006.

- BOBOC A., METZGER J.-L., « Les apprentissages autour des TIC à l'articulation entre les sphères privée et professionnelle. Eléments pour l'élaboration d'un modèle de dynamique des apprentissages », Rapport FTR&D/TECH/06/07/431, juillet 2006.
- DODIER N., *Les hommes et les machines ; la conscience collective dans les sociétés technicisées*, Métailié, Paris, 1995.
- FLUCKIGER C., « Les collégiens et la transmission familiale d'un capital informatique », *Agora débats jeunesse*, n° 46, p. 32-42, 2007.
- GHITALLA F., BOULLIER D., GHOSKOU-GIANNAKOU P., LE DOUARIN L., NEAU A., *L'outre-lecture, Manipuler, s'approprier, interpréter le Web*, Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, Paris, 2003.
- GOLLAC M., KRAMARZ F., « L'informatique comme pratique et comme croyance », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n° 134, p. 4-21, 2000.
- GRANJON F., « Pour une sociologie critique de la fracture numérique : de quelques éléments programmatiques », dans L. Vieira, N. Pinède-Wojciechowski (dir.), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, tome 2, p. 59-68, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2005.
- KELLERHALS J. et al., *Mariages au quotidien. Inégalités sociales, tensions culturelles et organisation familiale*, P.-M. Favre, Lausanne, 1982.
- KELLERHALS J., WIDMER E., LEVY R., *Mesure et démesure du couple. Cohésion, crises et résilience dans la vie des couples*, Payot, Paris, 2004.
- LE DOUARIN L., « Hommes, femmes et micro-ordinateur : une idéologie des compétences », *Réseaux*, vol. 22, n° 123, p. 149-174, 2004.
- LE DOUARIN L., « Les chemins de l'articulation entre vie privée et vie professionnelle. Les usages personnels des technologies de l'information et de la communication au bureau », *Réseaux*, n° 140, vol. 24, p. 101-132, 2006.
- LE DOUARIN L., *Le couple, l'ordinateur, la famille*, Payot, Paris, 2007.
- LELONG B., « Quel "fossé numérique" ? Clivages sociaux et appropriation des nouvelles technologies », dans E. Maigret (dir.), *Communication et médias*, p. 112-116, La Documentation française, Paris, 2003.
- LELONG B., « Savoir-faire technique et lien social. L'apprentissage d'Internet comme incorporation et autonomisation », *Raisons pratiques*, n° 13, p. 265-292, 2002.
- LELONG B., THOMAS F., ZIEMICKI C., « Des technologies inégalitaires ? L'intégration d'Internet dans l'univers domestique et les pratiques relationnelles », *Réseaux*, vol. 22, n° 127-128, p. 141-180, 2004.
- MANCERON V., LELONG B., SMOREDA Z., « La naissance du premier enfant. Hiérarchisation des relations sociales et des modes de communication », *Réseaux*, vol. 20, n° 115, p. 91-120, 2002.
- MARTUCCELLI D., *Grammaires de l'individu*, Gallimard, Paris, 2002.

- METZGER J.-L., « Retours sur la fracture numérique dans le champ professionnel », *Réseaux*, n° 129, p. 323-345, 2005.
- NICOLE-DRANCOURT C., « Stratégies professionnelles et organisation des familles », *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 1, p. 57-80, 1989.
- SINGLY DE F., CHALAND K., « Avoir le “second rôle” dans une équipe conjugale. Le cas des femmes de préfet et de sous-préfet », *Revue française de sociologie*, vol. 43, n° 1, p. 127-158, 2002.
- SINGLY DE F., *Fortune et infortune de la femme mariée*, PUF, Paris, (1^e éd. 1987) 2004.
- VON ZOONEN L., « Gendering the Internet », *European journal of communication*, vol. 17, n° 1, p. 5-23, 2002.
- WIDMER E., KELLERHALS J., LEVY R. (avec la collaboration de ERNST M. et RAMMER R.), *Couples contemporains. Cohésion, régulation et conflits. Une enquête sociologique*, Seismo, Zürich, 2003.

CHAPITRE 5

La fracture numérique passe-t-elle par le travail ?

Les inégalités sociales liées à la diffusion des technologies de l'information et de la communication (TIC) se manifestent à la fois dans l'ensemble de la société et sur les lieux de travail. Dans la société, les inégalités numériques sont souvent mesurées en termes d'accès à Internet – c'est-à-dire la fracture numérique « au premier degré » – et par rapport aux usages d'Internet, une fois que la barrière de l'accès est franchie – c'est-à-dire la fracture numérique « au second degré ». Dans le travail, l'environnement technologique est plus diversifié ; ce n'est pas seulement à travers l'usage d'Internet que des problèmes d'inégalité ou d'exclusion peuvent se manifester, mais dans un contexte sociotechnique plus large, qui met en jeu à la fois les changements organisationnels, les trajectoires professionnelles et les processus d'appropriation des innovations.

La question « la fracture numérique passe-t-elle par le travail ? » revêt une double signification, qui appelle une double réponse. D'une part, le travail, en tant que lieu d'apprentissage et de socialisation, joue un rôle essentiel dans l'appropriation des TIC ; en revanche, les différentes formes d'exclusion du travail ou de marginalisation dans le travail créent ou renforcent l'inégalité numérique. Dans ce sens, on montrera que la fracture numérique passe quelque part entre le travail et la mise à l'écart du travail. D'autre part, dans le monde du travail, les opportunités d'acquisition des compétences numériques et de développement des usages des TIC sont inégalement réparties. Entre certains métiers où l'informatique et Internet font partie de l'environnement quotidien et, à l'opposé, d'autres métiers

où les occasions de se familiariser avec les TIC sont rares, voire absentes, il y a un large spectre de situations de travail qui impliquent des formes très variées de rapport à la technologie (voir le chapitre suivant). Dans ce sens, la fracture numérique passe par le travail, plus précisément à l'intérieur du travail.

Ce chapitre s'appuie essentiellement sur une revue de la littérature, qui confronte deux champs de recherche : d'un côté, des recherches sur la fracture numérique ; de l'autre, des recherches sur les liens entre TIC, compétences numériques et inégalités dans les situations de travail. Les constats de départ sont dressés à partir de données statistiques concernant la Belgique et la France, collectées par Eurostat dans le cadre du plan d'action européen i2010 ; ces données sont complétées par quelques enquêtes belges plus ciblées, réalisées au niveau régional (Flandre et Wallonie).

5.1. Le contexte et les constats

5.1.1. *La fracture numérique se réduit-elle ?*

La mesure la plus élémentaire de la fracture numérique consiste à considérer le pourcentage de ménages qui disposent d'un ordinateur et/ou d'une connexion à Internet, ainsi que le pourcentage de personnes qui utilisent Internet de manière régulière – la définition de la régularité variant cependant d'une source statistique à l'autre¹. Selon Eurostat (2008), en 2007, 63 % des Belges et 57 % des Français de 15 à 75 ans sont utilisateurs réguliers d'Internet (moyenne des pays de l'ancienne Europe des 15 : 55 %). Le pourcentage de ménages belges équipés d'un ordinateur est de 57 %, le pourcentage de ménages connectés à Internet de 54 %. Pour la France, ces chiffres sont respectivement 56 % et 41 %. Les moyennes européennes UE-15 sont de 64 % et 54 %. Si l'on remonte au début des années 2000, il faut se référer aux enquêtes Eurobaromètre, dont les données ne sont toutefois pas rigoureusement comparables. A titre indicatif, en 2001, la proportion d'utilisateurs d'Internet était de 29 % en Belgique et 26 % en France (moyenne UE-15 : 34 %) ; la proportion de ménages disposant d'une connexion était respectivement de 36 % et 30 % (moyenne UE-15 : 38 %) (Vendramin, Valenduc, 2003, p. 22). Quel que soit leur degré de précision, les chiffres ont environ doublé en six ans, en Belgique comme en France, et les deux pays ont dépassé la moyenne européenne pour ce qui est du nombre d'utilisateurs réguliers d'Internet.

1. Parmi les sources citées dans l'article : selon Eurostat, un utilisateur régulier utilise Internet en moyenne au moins une fois par semaine dans les trois mois précédant l'enquête ; selon l'Agence wallonne des télécommunications (AWT), au moins une fois par semaine dans le mois de l'enquête ; selon le Service d'études du gouvernement flamand (SVR) ou Eurobaromètre, au moins une fois au cours des trois derniers mois.

Est-ce à dire que la fracture numérique s'est résorbée ? Pas nécessairement, car la fracture numérique « au premier degré » ne se mesure pas à l'aune de la diffusion d'Internet dans la société, mais en fonction des écarts dans l'accès à Internet et dans ses usages, selon diverses variables sociodémographiques : l'âge, le genre, le niveau d'éducation, le niveau de revenu, la catégorie socioprofessionnelle, la localisation géographique. Par rapport à ces variables classiques, la tendance générale en Europe peut se résumer ainsi (European Commission, 2007) :

– les écarts entre les tranches d'âge successives en dessous de 55 ans se sont considérablement réduits ;

– les écarts entre hommes et femmes se réduisent au fur et à mesure de la diffusion d'Internet, davantage dans le nord et l'ouest de l'Europe que dans le sud et l'est, et sauf parmi les générations les plus âgées, où persistent d'importantes disparités de genre ;

– le niveau de revenu et surtout le niveau d'éducation restent des variables déterminantes dans les inégalités d'accès et d'utilisation d'Internet, y compris dans les pays où la diffusion d'internet est la plus avancée ;

– en matière de localisation géographique, les écarts entre zones urbaines et rurales se réduisent, mais ils persistent entre les zones défavorisées (zones « objectif 1 » pour les fonds structurels européens) et les autres.

5.1.2. Les écarts selon les variables liées au travail

Dans ce chapitre, ce sont les variables liées au travail qui nous intéressent plus particulièrement, notamment la tranche d'âge 25-55 ans, qui est la période la plus active sur le marché du travail, la catégorie professionnelle et le niveau de qualification. Ici les données Eurostat sont assez frustes. Le pourcentage d'utilisateurs réguliers d'Internet dans la tranche d'âge 25-55 ans s'élève à 71 % en Belgique, 65 % en France (UE-15 : 63 %), mais dans les deux pays, ces chiffres cachent des écarts importants et assez similaires. Selon le niveau d'éducation, tout d'abord : respectivement 92 % (BE) et 90 % (FR) d'utilisateurs réguliers parmi les diplômés de l'enseignement supérieur, 71 % (BE) et 79 % (FR) parmi les diplômés de l'enseignement secondaire, 46 % (BE) et 47 % (FR) parmi ceux qui n'ont obtenu aucun diplôme au moins équivalent aux études secondaires. Selon le statut professionnel, ensuite : 83 % (BE) et 77 % (FR) d'utilisateurs réguliers parmi les travailleurs intellectuels, 57 % (BE) et 47 % (FR) parmi les travailleurs manuels, 52 % (BE) et 59 % (FR) parmi les demandeurs d'emploi. Selon le genre, enfin : 74 % des hommes contre 69 % des femmes de cette tranche d'âge en Belgique, 67 % contre 63 % en France.

Eurostat ne dispose pas de séries chronologiques qui permettraient d'évaluer si ces écarts se sont creusés ou comblés au cours des six dernières années. En

revanche, depuis 2007, Eurostat collecte dans chaque pays des données sur l'usage de l'informatique et d'Internet dans le cadre du travail, selon le secteur d'activité. Le tableau 5.1 rassemble ces données pour la Belgique et la France.

Secteur d'activité	Pays	% de salariés utilisateurs réguliers d'ordinateurs (en % de l'emploi total)	% de salariés utilisateurs réguliers d'internet (en % de l'emploi total)	% de salariés utilisateurs réguliers d'internet (en % des utilisateurs d'ordinateurs)
Tous secteurs, sauf finance	Belgique	61	41	67
	France	54	36	68
	UE-15	55	42	76
Industrie manufacturière	Belgique	57	34	60
	France	51	33	64
	UE-15	51	37	72
Construction	Belgique	37	32	88
	France	29	24	82
	UE-15	31	27	86
Commerce et réparations	Belgique	74	45	61
	France	56	34	60
	UE-15	57	39	68
Transports et communications	Belgique	60	42	69
	France	47	27	58
	UE-15	52	40	75
Services aux entreprises	Belgique	55	47	86
	France	62	53	85
	UE-15	65	58	89
Culture, presse, loisirs	Belgique	82	76	93
	France	80	73	90
	UE-15	81	74	92

Tableau 5.1. Pourcentage d'utilisateurs des TIC dans le cadre du travail, selon différentes catégories de branches d'activité (source : Eurostat, 2008)

En dépit du fait que le découpage sectoriel proposé par Eurostat ne soit pas très fin et que les données manquent pour certaines branches importantes à la fois en termes d'emploi et d'usage des TIC (banques et assurances, administration publique, éducation, santé), les données du tableau 5.1 ont le mérite de mettre en évidence deux réalités. D'abord, les écarts entre secteurs sont importants, parfois avec des différences significatives entre la Belgique et la France. Ceci renvoie à des différences dans la structure de l'emploi, la nature des métiers et leur rapport avec la technologie, comme on le verra plus loin. Ensuite, l'usage d'Internet dans le cadre du travail est nettement moins répandu que dans le cadre domestique : il concerne moins de la moitié des salariés dans la plupart des secteurs, à l'exception des services aux entreprises et des services culturels et de loisirs. Ici aussi, la nature des emplois semble être un facteur important de différenciation.

Pour aller plus loin dans l'analyse des variables relatives au travail, il est utile de s'intéresser à des enquêtes plus ciblées ; le cas belge s'y prête bien. Dans une étude sur la fracture numérique en Flandre (Moreas, 2007), le Service d'études du gouvernement flamand (SVR) a explicitement testé la pertinence de la variable travail/non travail dans les données régionales sur l'accès aux TIC, issues d'une enquête sur les changements sociaux et culturels dans la population flamande. En 2006, la proportion d'utilisateurs d'internet parmi les personnes qui ont un travail est de 79 %, contre 35 % parmi celles qui ne travaillent pas. La distance s'est accrue : en 2001, les chiffres étaient respectivement 47 % et 19 %.

De l'autre côté de la frontière linguistique, les enquêtes annuelles de l'Agence wallonne des télécommunications (AWT) fournissent des séries chronologiques cohérentes depuis 2001, pour la population de la région wallonne (AWT, 2007). Selon l'enquête 2007 (données récoltées en décembre 2006), 63 % des ménages wallons disposent d'un ordinateur, contre 38 % en 2001. Cette moyenne cache des disparités selon l'activité professionnelle : 70 % des ménages dont le chef de famille est ouvrier possèdent un ordinateur, contre 78 % pour les employés du secteur public, 81 % pour les employés du secteur privé, 91 % pour les indépendants et professions libérales, mais seulement 63 % pour les chômeurs et 28 % pour les retraités et préretraités. Parmi ces derniers, la profession antérieure du chef de ménage est déterminante : 22 % de ménages équipés chez les anciens ouvriers, 42 % chez les anciens employés du secteur privé, 46 % chez les anciens employés du secteur public, 35 % chez les anciens indépendants, 8 % parmi les sans professions. Les écarts entre catégories professionnelles se sont toutefois réduits au fil du temps ; par exemple, la proportion de « ménages équipés » chez les ouvriers a été multipliée par trois au cours des cinq dernières années, alors que la moyenne wallonne n'a augmenté que de 60 %. Une évolution semblable s'est produite pour l'accès à Internet au sein des ménages. La moyenne wallonne est de 52 % de ménages connectés en 2006, contre 22 % en 2001. Selon la catégorie professionnelle du chef de ménage, elle est de 55 % chez les ouvriers, 62 % chez les employés du secteur

public, 70 % chez les employés du secteur privé, 81 % chez les indépendants, 54 % parmi les demandeurs d'emploi et 21 % chez les retraités. Ici aussi, les écarts entre catégories professionnelles persistent, mais se sont réduits au cours des dernières années.

Si l'on s'intéresse non plus aux ménages, mais aux individus, les décalages mis en évidence par l'AWT sont semblables : 52 % d'utilisateurs réguliers d'Internet parmi les ouvriers, 73 % parmi les employés du secteur public, 78 % parmi les employés du secteur privé, 81 % parmi les chefs d'entreprise, 84 % parmi les indépendants et professions libérales, mais 60 % parmi les chômeurs, 42 % parmi les personnes en âge d'activité mais sans activité professionnelle, 15 % parmi les retraités et préretraités. Plus significatif : environ 70 % de la population active occupée (salariés et indépendants) utilisent un ordinateur pour leur travail, mais seulement 46 % utilisent Internet sur leur lieu de travail. Comme le montrait déjà le tableau 5.1 pour les données nationales belges et françaises, l'usage d'Internet au travail est moins fréquent qu'on ne l'imagine : en Wallonie, 74 % des ouvriers, 40 % des employés du secteur public, 37 % des employés du secteur privé et 34 % des indépendants n'utilisent *jamais* Internet sur leur lieu de travail – pas même occasionnellement.

Au niveau national belge, le Service public fédéral de statistiques a collecté des données plus détaillées que ce qui était requis par Eurostat et il a effectué quelques traitements particulièrement intéressants du point de vue de la caractérisation de la fracture numérique (Verkruyssen, 2007). Il a notamment calculé l'indice de fracture numérique DIDIX (*digital divide index*), élaboré par le bureau d'études allemand Empirica dans le cadre de plusieurs projets de recherche européens (Hüsing, Selhofer, 2004). Cet indice mesure, pour une série de « groupes à risques » dans la société, l'écart entre les caractéristiques de ce groupe en matière d'utilisation des TIC et la moyenne de la population ; il permet ainsi d'évaluer quelles sont les catégories sociales les plus exposées à la fracture numérique. L'indice DIDIX est un indice composite, qui additionne quatre paramètres, calculés au niveau des individus dans une période de référence de trois mois : l'utilisation d'Internet quel que soit le lieu, l'accès à Internet au domicile, l'utilisation de services d'administration en ligne (*e-government*), la commande en ligne de biens ou de services (*e-commerce*). Une série de « groupes à risques » ont été identifiés, selon les variables suivantes :

- habitants de zones défavorisées (zones « objectif 1 », c'est-à-dire le Hainaut) ;
- habitants de zones rurales (zones à faible densité de population) ;
- personnes appartenant à des ménages sans enfants (ménages dont tous les membres ont plus de 16 ans) ;
- personnes à faible revenu (revenu mensuel du ménage inférieur à 1 200 €) ;

- personnes à faible niveau d’instruction (au maximum enseignement secondaire inférieur, c’est-à-dire les niveaux 0-2 de la classification internationale des niveaux d’instruction ISCED) ;
- personnes mises à l’écart du travail, c’est-à-dire au chômage ou inactives (ni étudiantes, ni salariées, ni indépendantes) ;
- professions peu qualifiées : travail manuel selon les catégories 6-9 de la classification internationale des professions ISCO² ;
- genre : les femmes ;
- âge : 50 ans et plus.

Le tableau 5.2 donne les valeurs des quatre indicateurs et de l’indice DIDIX composite pour tous les groupes à risque, dans un ordre décroissant d’exposition à la fracture numérique. Les résultats se lisent de la manière suivante : un indice 100 signifie qu’il n’y a pas d’écart entre le groupe à risque et la moyenne de la population ; plus l’indice est inférieur à 100, plus l’écart est important.

Groupes à risques	Indicateurs d’accès		Indicateurs d’usage		Indice DIDIX	
	Utilisation Internet	Connexion Internet	Utilisation e-gov.	Utilisation e-commerce	DIDIX 2007	DIDIX 2005
Sans travail	57	58	53	43	53	45
Faible instruction	66	65	41	43	54	54
Métier peu qualifié	79	80	44	53	64	59
> 50 ans	64	66	72	52	64	55
Faible revenu	73	68	67	65	68	60
Zone défavorisée	83	81	77	79	80	76
Zone rurale	83	79	88	97	87	77
Femmes	95	94	86	85	90	90
Ménages sans enfant	91	90	93	88	91	–

Tableau 5.2. *Indice de fracture numérique DIDIX en Belgique pour différents groupes à risque – données 2007, comparaison avec 2005 (source : Verkruyssen, 2007)*

2. Catégorie 9 : emplois élémentaires ; catégorie 8 : opérateurs de machines ; catégorie 7 : ouvriers qualifiés de l’industrie manufacturière ; catégorie 6 : ouvriers qualifiés de l’agriculture et des industries extractives.

Le tableau montre clairement que les trois premiers facteurs de risque sont associés au travail : le fait d'être sans travail, le faible niveau d'instruction, l'exercice d'un métier manuel peu qualifié. Selon l'indice composite, la fracture numérique s'est réduite entre 2005 et 2007 pour tous les facteurs de risque, sauf le niveau d'instruction, qui reste très discriminant, et le genre, pour lequel l'écart est nettement plus faible mais ne diminue plus.

5.1.3. Des constats aux enjeux

A ce stade des constats dressés sur la base de données d'enquête, il apparaît que le travail est un facteur important dans la caractérisation de la fracture numérique « au premier degré » – c'est-à-dire en termes d'accès aux TIC. Se trouver en dehors du marché du travail (chômeurs, inactifs, retraités) est un facteur défavorable ; parmi les retraités, la profession antérieure est déterminante. Occuper un emploi intellectuel ou indépendant est un facteur favorable. Occuper un emploi dans le secteur des services est également un facteur favorable. Une majorité de demandeurs d'emploi font le choix de sortir de la marginalisation numérique. Ils sont plus nombreux que les travailleurs manuels à s'équiper en informatique et à utiliser régulièrement Internet. Le « rattrapage » des travailleurs manuels par rapport aux autres catégories professionnelles a été important au cours des dernières années, mais les écarts ne sont pas comblés.

Par ailleurs, il faut rappeler avec insistance que la mesure d'écarts entre catégories sociodémographiques ne constitue pas, en soi, une mesure des inégalités numériques. Comme l'ont également souligné Castells (2002, p. 302-306) et De Haan et Steyaert (2001, p. 51-52), la fracture numérique ne se mesure pas au nombre de connectés à Internet, mais aux effets simultanés de la connexion des uns et de la non-connexion des autres. Si on adopte ce point de vue, il faut s'intéresser non pas aux écarts, mais aux effets discriminatoires (Vendramin, Valenduc, 2003, p. 36-38 ; 2006, p. 142). Des discriminations liées au non-accès et au non-usage peuvent s'instaurer dans plusieurs domaines :

- le travail, notamment l'accès à l'emploi, le maintien dans l'emploi et les opportunités de développement professionnel ;
- la consommation, c'est-à-dire à la fois les conditions d'accès aux biens et services existants et la segmentation des marchés des nouveaux services sur Internet ;
- la communication, en particulier les mécanismes d'exclusion qui peuvent résulter de la rupture des réseaux de sociabilité existants et d'une forte sélectivité des nouveaux réseaux ;
- l'exercice de la démocratie, si l'accès à l'information publique, l'utilisation des services publics et la possibilité de participer aux débats démocratiques ne mettent

pas sur pied d'égalité les nouveaux et les anciens moyens d'information, de transaction, d'expression et de communication.

Par ailleurs, la plupart des indicateurs statistiques présentés jusqu'ici ne concernent pas la fracture numérique au second degré, c'est-à-dire les inégalités sociales qui peuvent résulter de la différenciation des usages des TIC, particulièrement Internet, une fois que la barrière de l'accès est franchie. La notion de fracture numérique au second degré a été introduite par Eszter Hargittai (Hargittai, 2002) et développée par d'autres auteurs (Dewan, Riggins, 2005 ; DiMaggio, Hargittai, Celeste, Shafer, 2004). Dans ce dernier article, les auteurs passent en revue la littérature (principalement nord-américaine et exclusivement anglophone) sur la différenciation sociale des usages d'Internet et soulèvent une série de questions de recherche, très vastes :

– comment caractériser les inégalités parmi les utilisateurs d'Internet, en termes de facilité, d'efficacité et de qualité des usages ?

– les inégalités dans les usages conduisent-elles à des « inégalités des chances » dans la vie des gens, en termes d'accès à l'information, de développement des compétences, d'opportunités socioéconomiques (notamment dans le domaine du travail et de la consommation) et de participation démocratique ?

– comment ces « inégalités au second degré » peuvent-elles être réduites par des changements dans l'environnement politique, économique et technologique ?

Les questions relatives à la fracture numérique au second degré sont pertinentes par rapport à la différenciation des usages des TIC et d'Internet dans le travail. Elles renvoient à la nature des métiers et des emplois, ainsi qu'aux compétences mobilisées et acquises dans le travail.

5.2. Quelques modèles explicatifs

Après avoir précisé le contexte et les enjeux, il faut maintenant passer en revue les divers apports théoriques qui permettent non seulement d'interpréter les tendances observées dans les inégalités numériques au travail, mais aussi de mieux comprendre la nature et la portée de ces inégalités.

5.2.1. L'apport des recherches sur la fracture numérique

La référence à la théorie de diffusion des innovations d'Everett Rogers (Rogers, 1995) est fréquente dans les recherches sur la fracture numérique. Bien que Rogers lui-même n'ait rien écrit sur la fracture numérique, de nombreux auteurs effectuent des emprunts à son modèle (Bianchi *et al.*, 2006 ; Dekkers, 2002 ; Mason, Hacker, 2003 ; Moreas, 2007 ; Steyaert, 2002 ; Van Dijk, De Haan, Rijken, 2000 ; Van Dijk,

2005 ; Vendramin, Valenduc, 2003 et 2006). La référence à Rogers sert à expliquer tantôt la dynamique de la diffusion d'Internet, tantôt la différenciation des processus et des rythmes d'adoption des TIC, tantôt l'interaction entre les caractéristiques perçues des TIC et les ressources des utilisateurs. C'est ce dernier aspect qui nous intéresse ici.

Les caractéristiques perçues par les utilisateurs jouent un grand rôle dans les processus d'exclusion et d'inclusion, car elles expliquent les perceptions différenciées des incitants et des freins à l'usage des TIC. Cinq caractéristiques des TIC jouent un rôle important : la complexité, la compatibilité, la testabilité, la visibilité et l'avantage relatif. La réduction de la complexité des interfaces et des modes opératoires abaisse les seuils d'adoption. La notion de compatibilité se réfère à la mesure dans laquelle les TIC peuvent s'adapter aux normes et aux valeurs, aux attentes et aux expériences, aux modes de vie et à l'environnement quotidien des utilisateurs. La testabilité dépend des occasions de se familiariser et d'expérimenter les TIC, notamment dans un environnement professionnel ou éducatif, ou encore à travers des relations de proximité. La visibilité réduit l'incertitude : visibilité en tant qu'outil de communication avec les autres, en tant qu'instrument de valorisation professionnelle, en tant que forme de distinction ou de reconnaissance sociale. Quant à l'avantage relatif, il est perçu à la fois en tant que rapport coût/bénéfice et en termes d'efficacité et de qualité des services rendus, par rapport à une situation antérieure. En fonction de leurs perceptions de ces cinq caractéristiques, les utilisateurs devront mobiliser, à divers degrés, trois niveaux de ressources : des ressources matérielles, cognitives et sociales, qui sont réparties de manière inégale dans la société. Les ressources matérielles concernent non seulement les aspects financiers (niveau de revenu, niveau d'endettement), mais aussi les ressources en temps, qui sont inégalement réparties selon le genre, les groupes professionnels et le type de ménage. Les ressources cognitives renvoient à l'enjeu des compétences numériques, que l'on abordera plus loin. Les ressources sociales concernent la capacité de s'insérer activement dans des réseaux interpersonnels, au travail, dans l'enseignement ou la formation continue, dans des clubs ou associations, dans des relations amicales et familiales. Certains auteurs ajoutent aux ressources sociales les ressources culturelles, qui prennent une importance croissante avec la navigation sur Internet (Van Dijk, 2005 ; Moreas, 2007). Dans les recherches sur la fracture numérique qui s'inspirent de près ou de loin de Rogers, cette interaction entre perceptions différenciées et ressources différenciées est souvent présentée comme un facteur explicatif de la construction d'inégalités sociales au fur et à mesure de la diffusion des TIC dans la société.

L'utilisation de la théorie de Rogers dans l'étude de la fracture numérique est cependant loin de faire l'unanimité (Granjon, 2004 ; Van Dijk, 2005). Van Dijk reproche notamment aux modèles de diffusion de refléter un certain déterminisme technologique, d'entretenir l'ambiguïté sur l'horizon de la diffusion (la technologie

sera-t-elle adoptée par la quasi-totalité de la société ou la saturation interviendra-t-elle à un seuil plus bas ?) et de négliger le fait que divers groupes sociaux pourraient avoir des rythmes d'adoption de l'innovation technologique qui soient différents et décalés dans le temps.

Tout en retenant de la référence à Rogers la question des divers types de ressources et de leur interaction avec la perception des caractéristiques de la technologie, Van Dijk (2003 ; 2005) propose un autre modèle d'analyse des inégalités numériques, qui repose sur un processus d'appropriation en quatre phases successives : la motivation, l'accès matériel, la construction des compétences et la construction des usages.

La *motivation* est le premier stade de l'appropriation des TIC. Il s'agit de la motivation des utilisateurs potentiels à adopter, apprendre et utiliser les TIC dans leur vie professionnelle et/ou dans leur vie quotidienne. La motivation peut se mesurer de deux manières. D'une part, les enquêtes sur l'accès aux TIC peuvent évaluer les raisons pour lesquelles certains individus ou certains groupes sociaux restent en marge des TIC : peu d'intérêt, peu de besoins, faible utilité perçue, peur de l'inconnu, coût trop élevé, forte complexité perçue – on y reconnaît certaines des « caractéristiques perçues » du modèle de Rogers. D'autre part, ces enquêtes peuvent également mesurer la proportion d'utilisateurs occasionnels ou intermittents, les abandons et les « robinsons » (déconnectés volontaires). Au-delà de ces paramètres mesurables, Van Dijk souligne l'importance des ressources mentales, cognitives, émotionnelles et relationnelles.

L'*accès matériel* est le second stade du processus. Il se réalise par la possession domestique et/ou par toute autre forme de disponibilité structurelle, au travail, dans les institutions de formation, dans des points d'accès publics, chez d'autres personnes. Le travail et la formation jouent un rôle-clé dans l'accès matériel, mais la possession domestique est souvent perçue comme une condition nécessaire à une pleine appropriation – du moins dans les sociétés occidentales développées. A ce stade, les inégalités relèvent de la fracture numérique au premier degré.

La *construction des compétences* est le troisième stade. On entre ici dans le domaine de la fracture numérique au second degré. De nombreux auteurs soulignent que la maîtrise des TIC requiert l'acquisition et la mobilisation d'une série de compétences spécifiques, désignées sous les appellations de compétences numériques ou nouvelle culture numérique (*nieuwe geletterdheid*, en néerlandais) ou alphabétisation numérique (*digital literacy*, en anglais) (Mertens *et al.*, 2007 ; Selwyn, Facer, 2007 ; Warschauer, 2003). Ils rappellent aussi que ces compétences numériques ne sont pas disjointes des compétences de base en matière de maîtrise du langage et de capacité d'expression ; d'ailleurs, les diverses formes d'illettrisme et de difficultés langagières sont des facteurs importants d'inégalités numériques au

second degré, quand l'obstacle de l'accès matériel est franchi. Les compétences numériques revêtent une importance capitale dans l'analyse du lien entre fracture numérique et travail.

On y reviendra, après avoir mentionné le quatrième stade dans la pleine appropriation des TIC, qui est celui de la *construction des usages*. Selon Van Dijk, les facteurs critiques sont ici les ressources en temps, les ressources sociales et les ressources culturelles, qui sont distribuées de manière inégale selon la nature du travail, le niveau d'instruction et le type de ménage. Toutefois, à ce stade, les inégalités numériques sont autant le produit que le reflet des inégalités sociales.

Revenons donc à la question des compétences numériques, qui est traitée depuis longtemps par divers auteurs qui s'intéressent à l'éducation et à la pédagogie des TIC (Selwyn *et al.*, 2005). Ici, on s'intéressera plutôt aux travaux qui établissent un lien direct entre les compétences numériques et les inégalités numériques. La typologie proposée en 2001 par un organisme public de planification socioculturelle aux Pays-Bas (Steyaert, De Haan, 2001), reprise et complétée ensuite par d'autres auteurs (Vendramin, Valenduc, 2003 ; 2006 ; Van Dijk, 2003 ; 2005), distingue trois niveaux de compétences numériques : les compétences instrumentales, structurelles (ou informationnelles) et stratégiques.

Les compétences *instrumentales* ont trait à la manipulation du matériel et des logiciels. Elles couvrent en premier lieu les compétences opérationnelles qui relèvent d'un savoir-faire de base. Que ce soit dans un environnement domestique ou professionnel, les compétences instrumentales comprennent aussi les capacités techniques et les capacités de raisonnement pour faire face aux bogues, aux virus et autres aléas techniques quotidiens. De nombreux programmes de formation et de sensibilisation aux TIC se focalisent sur les compétences instrumentales. C'est le cas du « permis de conduire informatique européen » (ECDL), qui constitue une tentative récente de standardiser différents niveaux de compétences instrumentales, par l'intermédiaire d'un système de certifications privées. Dans les programmes de formation destinés à des publics fragilisés (demandeurs d'emploi, migrants, seniors, jeunes en difficulté), l'acquisition de compétences instrumentales est un point de passage obligé. A l'occasion d'ateliers de travail réalisés dans le cadre d'une étude en cours en Belgique³, de nombreux formateurs impliqués dans ces activités de formation, destinées explicitement à combattre la fracture numérique, ont souligné le besoin d'accompagner les publics cibles au-delà des premières étapes de familiarisation avec les outils numériques.

3. Etude réalisée par la Fondation travail-université pour le ministère fédéral belge de l'Intégration sociale, sur « la fracture numérique au second degré et la construction des compétences numériques » (novembre 2007 à juillet 2008).

Les compétences *structurelles* ou *informationnelles* concernent la nouvelle façon d'entrer dans les contenus en ligne : chercher, sélectionner, comprendre, évaluer, traiter l'information. Alors que l'utilisation de l'informatique a toujours nécessité des compétences instrumentales, les compétences informationnelles ont pris toute leur importance plus récemment, avec le développement des contenus d'information et des services en ligne. Elles sont nécessaires pour utiliser les procédures de navigation, les hypertextes, les moteurs de recherche, les forums de discussion, les services interactifs ou coopératifs du web 2.0. Van Dijk (2005) a introduit une distinction entre les compétences informationnelles formelles et substantielles. Les premières sont relatives au format, les secondes au contenu de l'information. Parmi les compétences formelles, l'auteur cite notamment la capacité de comprendre la structure des fichiers d'un ordinateur, d'un site web ou d'une compilation de musique ou d'images ; la compréhension de l'architecture d'un site web (la carte du site) ; la capacité de maîtriser la structure des liens dans un hypertexte ; la compréhension de la présentation d'une page multimédia ; la capacité de maîtriser la fragmentation des sources d'information, réparties dans un grand nombre de sites ; la maîtrise de l'obsolescence et du renouvellement rapides des sources d'information ; enfin, ce qui est parfois dur à admettre pour les francophones et pour d'autres cultures latines : l'omniprésence et la suprématie de l'anglais. Quant aux compétences informationnelles dites substantielles, elles consistent à apprendre comment chercher l'information en ligne, comment la sélectionner parmi une offre surabondante, comment éditer soi-même cette information, comment en évaluer la qualité, comment combiner des sources d'information qui proviennent de médias et d'auteurs de plus en plus diversifiés, comment établir des liens ou des associations entre les informations sélectionnées et comment arriver à formuler des généralisations.

Les compétences *stratégiques* concernent l'aptitude à utiliser l'information de manière proactive, à lui donner du sens dans son propre cadre de vie et à prendre des décisions en vue d'agir sur son environnement professionnel et personnel. Elles soutiennent des comportements orientés vers un but. Les compétences stratégiques, tout comme les compétences informationnelles substantielles, ne sont pas totalement nouvelles ; leur besoin se faisait déjà sentir avec les médias écrits et audiovisuels, mais les médias interactifs en ligne en accentuent l'importance et l'urgence. Les auteurs cités s'accordent sur une sorte de hiérarchie des compétences numériques : les compétences instrumentales sont un prérequis à la construction des compétences informationnelles, qui soutiennent les compétences stratégiques. Sur le terrain, les formateurs rencontrés dans le cadre de l'étude déjà mentionnée pour le ministère fédéral de l'Intégration sociale ne partagent pas tous ce point de vue. Dans les formations destinées aux seniors, par exemple, ils rencontrent fréquemment des participants qui possèdent les compétences stratégiques pour poursuivre un objectif précis, qui ne sont pas démunis de compétences informationnelles substantielles, acquises dans la confrontation avec d'autres médias, mais qui sont largement

dépourvus des compétences instrumentales et des compétences informationnelles formelles face aux TIC. Les formateurs plaident alors pour une pédagogie par projet, qui ne stratifie pas les compétences numériques.

Il existe peu d'études empiriques des facteurs sociodémographiques qui peuvent expliquer des inégalités dans le développement des compétences structurelles et stratégiques (Gui, 2007 ; Hargittai, 2006). Selon Van Dijk, ce ne sont pas tant les facteurs sociodémographiques traditionnels qui peuvent expliquer ces inégalités, mais plutôt la capacité de mobiliser les ressources cognitives, sociales et culturelles adéquates.

Par ailleurs, le mode de construction des compétences numériques repose sur deux évolutions qui n'ont pas les mêmes rythmes : d'une part l'évolution de la technologie, d'autre part la progression de l'apprentissage. Ni l'une ni l'autre ne sont linéaires. L'évolution technologique comporte des paliers et des sauts qualitatifs. La progression de l'apprentissage est un processus itératif, fait d'une succession de rattrapages et de décrochages continus (Vodoz *et al.*, 2005) ; l'apprentissage n'est jamais achevé ni définitif. Dans cette hypothèse, deux types particuliers de compétences, qui n'appartiennent pas au registre des compétences numériques proprement dites, s'avèrent utiles : d'une part, les compétences de transfert, c'est-à-dire la capacité de transférer les connaissances et les savoir-faire acquis dans un environnement d'apprentissage vers un autre environnement, professionnel ou domestique ; d'autre part, la capacité de s'inscrire dans une démarche de formation tout au long de la vie.

5.2.2. L'apport des recherches sur le rôle des TIC dans les mutations du travail

Dans l'abondante littérature concernant le rôle des TIC dans les mutations du travail, la question des inégalités numériques dans le travail n'apparaît certes pas au premier plan (Brousseau, Moatti, 2003). Elle est sous-jacente à diverses recherches sur les effets de la technologie dans la polarisation des qualifications et des compétences, ainsi que sur certains phénomènes d'exclusion liés à la charge de travail dans des environnements informatisés. Dès avant l'expansion d'Internet, Yves Lasfargue avait tenté de caractériser les risques d'exclusion dans des situations de travail informatisées, en mettant particulièrement en évidence trois groupes à risque (Lasfargue, 1991) :

- les exclus par l'abstraction : les travailleurs qui éprouvent des difficultés face à la manipulation exclusive d'informations abstraites (codes, signaux, procédures, schémas, graphiques), qui se substituent à la perception directe des paramètres de la production, à l'intuition basée sur l'expérience ou aux connaissances tacites ;
- les exclus par le diagnostic : les travailleurs qui se sentent fragilisés par la nécessité de construire dans l'urgence des raisonnements logiques qui conduisent à

un diagnostic correct face à une panne, un incident, un dysfonctionnement, une demande complexe formulée par un client ;

– les exclus par la réactivité : les travailleurs qui se sentent menacés par la pression constante à réagir au plus vite, à trouver immédiatement la bonne parade à un aléa, à répondre sans délai aux requêtes d'un client, car ils estiment que leur capacité de réflexion est amoindrie par l'accélération des rythmes, ou parce qu'ils pensent ne plus avoir les capacités physiques ou mentales de répondre aux contraintes de temps.

Pour réduire ces formes particulières d'exclusion, des solutions ergonomiques peuvent être mises en œuvre : ergonomie des postes de travail, des logiciels, des interfaces homme/machine. Il ne s'agit toutefois que de solutions correctrices. Les problèmes liés à l'abstraction, au diagnostic et à la réactivité trouvent leurs sources dans des choix organisationnels, bien davantage que dans des technologies particulières.

Plus récemment, la question de l'exclusion numérique dans le travail a fait l'objet d'un regain d'intérêt pour une catégorie spécifique de salariés : les travailleurs âgés (Delgoulet, Millanvoye, Volkoff, 2005 ; Cairoli, 2004 ; Valenduc, Vendramin, 2006). Un des stéréotypes les plus répandus à propos des travailleurs âgés est leur difficulté à faire face aux TIC. Face à des technologies qui évoluent de plus en plus vite, les appréhensions des travailleurs âgés mêlent confusément les craintes pour l'emploi, l'inquiétude à l'idée de provoquer des pannes ou d'endommager les systèmes, l'hésitation face aux exigences de nouveaux apprentissages, la mise en concurrence avec des employés plus jeunes, le manque de temps pour se familiariser avec les changements, ou encore la difficulté de comprendre le jargon des informaticiens ou des manuels d'utilisation. En fait, ces difficultés sont liées à la fois à la formation, au changement organisationnel et à la technologie elle-même ; elles se renforcent mutuellement. De plus, l'expansion des TIC se manifeste très souvent par une pression accrue du temps, qui est un facteur critique pour les travailleurs âgés. La pression du temps compromet les stratégies de vérification et d'anticipation, qui représentent un trait spécifique dans les attitudes de travail des travailleurs vieillissants ; la vérification et l'anticipation sont à la base de la constitution de la « mémoire d'ensemble » d'un processus de travail, qui permet de pallier d'éventuelles déficiences de la mémoire immédiate. Les enjeux du vieillissement dans un environnement de travail informatisé doivent être analysés en termes de combinaisons entre des processus de déclin et des stratégies de compensation ; ces dernières sont toujours basées sur l'expérience et sur la recherche d'une certaine cohérence dans le travail, au-delà des prescriptions des logiciels. Cependant, les différences entre les âges sont de faible ampleur et elles s'accompagnent d'une très grande diversité individuelle. Dans les tests sur l'utilisation des logiciels, une partie importante des travailleurs plus âgés obtient des résultats comparables à la moyenne des plus jeunes. Ce n'est pas dans cette

direction qu'il faut chercher des discriminations, mais dans l'accès inégal des salariés âgés aux formations aux TIC, ainsi que dans la façon dont les différents acteurs de l'entreprise construisent et véhiculent des représentations biaisées de leurs compétences numériques (Guilloux, Kalika, Laval, 2005).

Pour revenir à un thème plus central dans la sociologie du travail, le rôle de la technologie dans la polarisation des qualifications est une question ancienne, mais controversée. Certains travaux des années 1970 formulent une thèse fortement déterministe (Braverman, 1974) : chaque vague d'innovations technologiques provoque un mouvement massif d'expropriation du savoir et de concentration du savoir technique et des connaissances parmi les professions supérieures et les cadres (Freysenet, 1975). Il s'ensuit une déqualification du plus grand nombre et une surqualification d'un petit nombre, ce qui accroît les inégalités. Les processus d'apprentissage par le travail et l'élévation du niveau d'instruction réduisent la polarisation, mais chaque vague d'innovation la restaure. Cette thèse s'est nettement nuancée au fil des ans, mais la controverse à propos de la polarisation des qualifications sous l'effet du changement technologique, ainsi qu'à propos des inégalités qui en résultent, reste d'actualité. Si l'hypothèse de la polarisation était correcte, la mise en œuvre des TIC creuserait un fossé entre les salariés qui voient leur qualification s'élever et ceux qui sont déqualifiés. Cette hypothèse n'est pas confirmée. Un aperçu récent de la littérature européenne, complété d'une analyse de la dernière enquête quinquennale de la Fondation de Dublin sur les conditions de travail, tire les conclusions suivantes (Ramioul, 2006 ; Greenan *et al.*, 2008) :

- l'utilisation des TIC au travail est associée à une évolution positive des compétences des salariés, dans deux directions : d'une part, un enrichissement des tâches ; d'autre part, un élargissement du « portefeuille » de compétences, incluant davantage de compétences relationnelles ou de compétences orientées vers le service ;

- lorsqu'il y a déqualification, celle-ci est due à la marginalisation ou à l'exclusion par rapport aux TIC, et non pas à leur usage ; la déqualification peut aussi provenir de divers processus de restructuration qui standardisent les tâches et les vident de leur contenu qualifié ;

- l'informatisation de postes de travail peu qualifiés permet une forme de rattrapage par rapport aux postes de travail plus qualifiés, comblant ainsi le fossé qui les sépare.

Le débat sur la polarisation des qualifications n'est certes pas clos, mais en tout état de cause, il faut chercher ailleurs pour expliquer les écarts considérables entre catégories professionnelles et entre branches d'activité par rapport à l'usage des TIC (tableau 5.1, notamment).

La proposition formulée ici est de s'intéresser aux contenus des métiers et plus particulièrement aux rapports entre les contenus des métiers et l'usage des TIC dans ces métiers (Vendramin, Valenduc, 2006b). Dans cette optique, cinq groupes de métiers ont été identifiés : (I) les professionnels des TIC ; (II) les métiers dont l'usage des TIC constitue désormais une composante indissociable ; (III) les métiers où les TIC constituent un support efficace mais optionnel, sans constituer une composante de la profession ; (IV) les métiers dont l'organisation est profondément transformée par les TIC, mais où les tâches sont pauvres en TIC ; (V) les métiers qui se développent à l'écart des TIC. Ces cinq groupes se positionnent différemment par rapport aux risques d'inégalités numériques.

Le groupe I comprend les professionnels des TIC au sens large, c'est-à-dire non seulement les informaticiens, mais aussi les spécialistes de l'internet, du multimédia et des services en ligne, ceux qui développent des applications spécialisées des TIC (progiciels de gestion intégrés, plates-formes de commerce électronique, informatique biomédicale, *e-learning*, etc.). Pour eux, les compétences TIC constituent le cœur du métier, mais le besoin de compétences non techniques (relationnelles, managériales) devient de plus en plus important. Sont-ils tous pour autant du bon côté de la fracture numérique ? Sans aucun doute, s'il s'agit de la fracture au premier degré. Au second degré, c'est-à-dire au niveau des usages, se pose la question des compétences informationnelles, de type formel ou substantiel. Elles ne sont pas toujours présentes chez les spécialistes de l'électronique, de la technologie des réseaux ou de la programmation informatique – les profils les plus « hard » – et il existe chez eux une demande de formation dans ce domaine. Le clivage entre compétences instrumentales et compétences informationnelles, qui caractérise la fracture numérique au second degré, passe au travers des métiers des TIC eux-mêmes.

Le groupe II comprend les métiers dans lesquels les TIC sont devenues une composante indissociable du procédé, du produit ou du service. La grande majorité des salariés y travaillent dans un environnement imprégné d'informatique et de réseaux. Quelques exemples : la production d'énergie, l'industrie chimique, l'imprimerie et l'édition, l'instrumentation industrielle, la logistique, la banque et l'assurance, les bureaux d'étude ou d'ingénierie, le conseil aux entreprises, l'audiovisuel, les bibliothèques, etc. Des compétences TIC viennent nécessairement s'articuler aux qualifications professionnelles traditionnelles ; elles s'acquièrent à la fois dans la formation initiale, la formation continue ou la formation sur le tas. Dans ces métiers, on peut parfois rencontrer un décalage important entre les compétences techniques mobilisées dans le travail et la familiarisation aux TIC dans la vie quotidienne : un technicien capable de piloter sur ordinateur un système industriel high-tech peut se trouver démuné face à l'utilisation d'un navigateur Internet à des fins personnelles ou domestiques ; mais il dispose souvent des ressources cognitives et sociales pour surmonter cet obstacle.

Le groupe III comprend les métiers dans lesquels les TIC ne sont pas au cœur du métier, mais peuvent constituer un support ou une aide de plus en plus utile dans le métier, sans que les TIC ne fassent partie de l'environnement quotidien. Quelques exemples : l'enseignement, les métiers manuels artisanaux, le petit commerce spécialisé, l'aide sociale, l'hôpital, etc. L'instituteur reste un instituteur, le menuisier reste un menuisier, l'assistant social reste un assistant social, le garagiste reste un garagiste, mais des compétences TIC peuvent apporter une valeur ajoutée à leur métier, que ce soit en termes d'accès à l'information, d'organisation, de marketing ou de mise en réseau. De nombreuses personnes qui exercent ces métiers sont assez autodidactes en matière d'informatique et d'Internet. Elles bénéficient souvent d'un bon niveau d'éducation et d'un réseau de relations qui les aide et les incite à développer leurs usages des TIC. C'est aussi dans ces métiers que coexistent sans difficulté des travailleurs qui aiment utiliser Internet et d'autres qui s'en passent facilement. Toutefois, il y a dans ces métiers une pression à évoluer vers l'informatique et Internet, qui peut venir des collègues, des clients, du réseau de relations, mais qui peut aussi provenir de domaines technologiques connexes : la photo numérique, le multimédia, les télécommunications mobiles.

Le groupe IV comprend les métiers dont l'organisation est profondément transformée par les TIC, mais sans que la majorité des salariés ne soit pour autant confrontée au besoin d'acquérir des compétences TIC autres que des compétences instrumentales de base. Exemples : la grande distribution, les transports, la logistique, les chaînes de montage, la manutention, la poste, etc. Dans ces métiers, une familiarisation élémentaire avec les TIC est souvent suffisante dans le cadre professionnel. L'usage de l'informatique est fréquent, mais l'usage d'Internet l'est beaucoup moins. La familiarisation dans le contexte professionnel ne donne pas souvent accès aux compétences informationnelles et stratégiques, pour devenir un utilisateur autonome dans le cadre domestique.

Quant au groupe V, il comprend les métiers à l'écart des TIC, où l'on n'a pas l'occasion de se familiariser avec les TIC et où celles-ci ne jouent pas de rôle important dans le changement organisationnel. Exemples : le petit commerce, les services aux personnes, le nettoyage, les emplois peu qualifiés dans l'industrie, l'horeca (hôtellerie, restauration, cafés), les emplois manuels du secteur public, mais aussi des emplois plus qualifiés dans l'intervention psychosociale ou dans le domaine artistique. Ici, la familiarisation éventuelle avec les TIC n'est pas favorisée par le contexte professionnel ; elle est laissée à l'initiative individuelle, mais dans un contexte où les ressources cognitives sont parfois limitées et où les ressources sociales sont souvent moins efficaces.

5.3. Retour sur le travail et ses fractures

Les hypothèses et les concepts développés par les recherches passées en revue ci-dessus permettent de jeter un nouvel éclairage sur les constats dressés dans la première partie du chapitre.

Une étude récente sur la fracture numérique en Flandre (Moreas, 2007) a testé, à l'aide des résultats d'une enquête régionale, les hypothèses du modèle de Rogers relatives aux ressources et les hypothèses du modèle de Van Dijk relatives aux variables de motivation. Au niveau des ressources, l'analyse statistique met en évidence l'importance primordiale de deux types de ressources : d'abord les ressources cognitives et la familiarisation préalable avec les TIC, ensuite les ressources sociales, plus précisément un réseau de relations qui incite à l'utilisation d'Internet. Les autres facteurs les plus favorables à l'utilisation d'Internet sont, dans l'ordre décroissant, la possibilité de gagner du temps (plus les ressources en temps sont rares, plus l'utilisation d'Internet est grande), la capacité de pouvoir utiliser Internet pour travailler plus facilement, l'intégration d'Internet dans le milieu de vie, et finalement l'aspect financier des ressources matérielles, c'est-à-dire le fait qu'Internet ne soit pas considéré comme trop cher. Quant aux variables de motivation, les plus importantes sont le fait de bien percevoir l'intérêt et l'utilité des services en ligne, notamment à travers l'expérience professionnelle et l'expérience vicariante (c'est-à-dire l'expérience des autres) ; des craintes moins importantes par rapport aux dangers d'Internet ; la volonté d'explorer les possibilités des nouvelles technologies. Parmi les variables sociodémographiques, le fait d'avoir ou de ne pas avoir un travail est un facteur déterminant, parmi d'autres, pour ce qui concerne l'accès à Internet, mais devient le premier facteur déterminant pour ce qui concerne l'utilisation régulière d'Internet. Le travail occupe par contre une place beaucoup moins importante parmi les variables corrélées à une grande variété d'usages d'Internet ; ici, ce sont les compétences qui arrivent en premier lieu. L'étude de Marie-Anne Moreas ne va cependant pas très loin dans l'élucidation du rôle de la variable « travail », alors que d'autres enquêtes citées dans la première partie de ce chapitre avaient mis en évidence des écarts significatifs en fonction du statut socioprofessionnel et de la nature de l'activité professionnelle.

La lecture du tableau 5.1 (différences selon les secteurs d'activité) prend de nouvelles couleurs si l'on se réfère aux concepts et hypothèses de la seconde partie du chapitre, notamment la typologie des compétences numériques et la typologie des métiers.

Dans l'industrie manufacturière, on trouve de nombreux métiers appartenant aux catégories IV (organisation transformée par les TIC, mais compétences TIC souvent limitées aux compétences instrumentales de base) et V (métiers à l'écart des TIC),

ce qui peut expliquer qu'un travailleur sur trois seulement est amené à utiliser régulièrement Internet dans le cadre de son travail.

Dans le secteur de la construction, une dualisation est observable : un faible pourcentage de salariés utilise l'informatique, mais parmi ceux-ci il y a une très forte proportion d'utilisateurs réguliers d'Internet. Cette dualité peut s'expliquer par la juxtaposition de deux types de métiers : des métiers manuels appartenant au type V et des métiers intellectuels de type II, caractérisés par une utilisation intensive et extensive de nouvelles technologies (ingénierie, dessin, gestion de chantiers, planification et logistique). La présence de nombreux métiers artisanaux, que l'on peut rattacher au type III, renforce encore la dualisation : ou bien les artisans du bâtiment n'éprouvent pas le besoin d'utiliser l'informatique, ou bien ils en utilisent toutes les possibilités de soutien propres à leur profession.

Les emplois du commerce, des transports et des communications sont caractérisés par une grande variété de métiers, couvrant quasiment l'ensemble de la typologie proposée. Dans le secteur des services aux entreprises, on observe une dualisation assez semblable à celle de la construction, mais moins accentuée : y coexistent des métiers high-tech, de type I et II, notamment dans le conseil aux entreprises, le conseil en informatique, le marketing, l'immobilier, de même que des métiers à l'écart des TIC (type V), comme dans le nettoyage, le gardiennage, etc. La proportion de salariés utilisateurs de l'informatique y est de l'ordre de 60 %, mais parmi ceux-ci, la proportion d'utilisateurs réguliers d'Internet dépasse 85 %. Les salariés de la culture, de la presse et des loisirs sont de grands utilisateurs de l'informatique et d'Internet ; de plus, c'est dans ce petit groupe que l'on rencontre expressément le besoin de compétences informationnelles dans l'exercice de leur métier.

La typologie des métiers apporte également des éléments explicatifs à d'autres aspects de la fracture numérique, notamment les inégalités entre les hommes et les femmes. En effet, il y a une ségrégation des métiers entre les hommes et les femmes. Les femmes sont nombreuses à être occupées dans les emplois de type IV et V, mais très peu nombreuses dans le type I. Elles sont également nombreuses dans le type III, mais elles disposent moins que les hommes de temps personnel à investir en dehors de leur travail pour se mettre à l'heure des TIC.

Le cas des chômeurs est également instructif. Alors que la variable « revenu » et, pour la majorité d'entre eux, la variable « niveau d'instruction », tendraient à les classer parmi les groupes défavorisés par rapport aux TIC, ce n'est visiblement pas le cas. Outre le fait que, en Belgique comme en France, il existe d'importants programmes publics pour la formation aux TIC des demandeurs d'emploi, le public des chômeurs est particulièrement sensible aux variables de motivation mentionnées dans le modèle de Van Dijk. De même, certains paramètres du modèle de Rogers

(utilité perçue, visibilité, avantage relatif) revêtent une grande importance dans une situation de demandeur d'emploi. Enfin, l'informatique et Internet peuvent constituer pour eux une ressource sociale qui vient compenser partiellement le déficit de réseau de relations dû à la mise à l'écart du travail. Toutefois, certains indices de l'enquête wallonne de l'AWT laissent supposer que le public des chômeurs n'est pas homogène : l'âge et la durée du chômage sont des facteurs de différenciation très importants par rapport à l'utilisation des TIC.

Le travail joue donc un rôle important dans l'acquisition des compétences numériques. L'utilisation des TIC au travail favorise l'acquisition et le développement des compétences instrumentales, notamment la capacité de résoudre les problèmes. Les compétences structurelles dépendent davantage du type de métier exercé. Quant aux compétences stratégiques, elles sont liées à la marge d'autonomie et d'initiative dont dispose le travailleur. Par ailleurs, selon le type de métier exercé et selon les formes de solidarité ou de lien social dans le travail, l'environnement professionnel peut aussi fournir des « ressources sociales », qui jouent un rôle-clé dans l'acquisition des trois catégories de compétences décrites ci-dessus. Par rapport à la fracture numérique, le travail doit être envisagé sous un double aspect : une activité technique, mais aussi un mode de socialisation.

Enfin, la typologie des compétences numériques (instrumentales, informationnelles, stratégiques) prend une signification particulière si on se place dans la perspective de l'évolution future des emplois dans une société dite « de l'information » ou « de la connaissance ». Si certaines tendances actuelles se confirment en Europe, les TIC vont encore contribuer davantage à la rationalisation ou à la délocalisation d'emplois manufacturiers et d'emplois purement administratifs, tout en renforçant le poids des métiers intensifs en connaissances et en savoir-faire spécialisés. Alors, les compétences numériques occuperont une place de plus en plus importante dans le monde du travail et, parmi celles-ci, les compétences informationnelles et les compétences stratégiques constitueront sans doute, demain, une nouvelle ligne de clivage, quand la fracture numérique au second degré prendra le pas sur la fracture numérique au premier degré.

5.4. Conclusion

La fracture numérique passe donc bien par le travail, mais pas toujours là où on l'attendait. Ce n'est pas tant la mise à l'écart du travail qui est critique, mais plus exactement la mise à l'écart du marché du travail. Dans le monde du travail, les clivages se superposent. Les écarts entre catégories professionnelles ou entre branches d'activité révèlent des distinctions plus fondamentales, liées aux différents types de métiers exercés et aux rapports que ceux-ci entretiennent avec le changement technologique. Les inégalités numériques se développent entre les

métiers, elles traversent les secteurs et les entreprises. La construction des compétences numériques à travers le travail est une clé d'analyse essentielle. Ce sont les compétences numériques, en particulier les compétences informationnelles et stratégiques, qui seront les lignes de fracture de demain.

5.5. Bibliographie

- AWT, *Usages des TIC en Région wallonne – Enquête citoyens 2006*, Agence wallonne des télécommunications, Namur, 2007.
- BIANCHI A., BARRIOS S., CABRERA M., CACHIA R., COMPAÑÓ R., MALANOWKI N., PUNIE Y., TURLEA G., ZINNBAUER D., CENTENO C., *Revisiting e-inclusion: from vision to action*, Institute for Prospective Technological Studies, European Commission, Séville, 2006.
- BRAVERMAN H., *Labor and monopoly capital: the degradation of work in the twentieth century*, Monthly Review Press, New York, 1974.
- BROUSSEAU E., MOATTI F., « Perspectives de recherches sur les TIC en sciences sociales », *Sciences de la société*, n° 59, p. 3-34, 2003.
- CAROLI E., *L'emploi des travailleurs âgés face à l'innovation*, CEPREMAP, Paris, novembre 2004.
- CASTELLS M., *La galaxie Internet*, Fayard, Paris, 2002.
- DEKKERS G., *Dualisering in de digitale tijdperk (La dualisation à l'ère numérique)*, Working Paper 4-2002, Bureau fédéral du Plan, Bruxelles, 2002.
- DELGOULET C., MILLANVOYE M., VOLKOFF S., « Les capacités des travailleurs vieillissants : une approche conditionnelle », *Futuribles*, n° 314, p. 5-24, décembre 2005.
- DEWAN S., RIGGINS F.J., « The digital divide: current and future research directions », *Journal of the Association for information systems*, vol. 6, n° 12, p. 298-337, 2005.
- DE HAAN J., STEYAERT J., *Geleidelijk digitaal – een nuchtere kijk op de sociale gevolgen van ICT (Graduellement numérique – un regard dégrisé sur les conséquences sociales des TIC)*, Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP), La Haye, 2001.
- DI MAGGIO P., HARGITTAI E., CELESTE C., SHAFER S., « Digital inequality: from unequal access to differentiated use », dans K. Neckerman (dir.), *Social inequality*, p. 355-400, Russel Sage Foudation, New York, 2004.
- EUROPEAN COMMISSION, *Annual Information Society Report 2007*, i2010 Action Plan, Bruxelles, 2007.
- EUROSTAT, *Base de données statistiques sur la société de l'information*, mise à jour 19/05/2008, consultations entre le 19/05 et le 31/05/2008, 2008.
- FREYSSINET M., *La division capitaliste du travail*, Savelli, Paris, 1975.
- GRANJON F., « Les sociologies de la fracture numérique. Premiers jalons critiques pour une revue de la littérature », *Questions de communication*, n° 7, p. 217-232, 2004.

- GREENAN N., KOCOGLU Y., WALKOWIAK E., MAKÓ C., CSIZMADIA P., *Employers' use of technology and the impact on organisational structure*, publications of the European WORKS project, Leuven, 2008.
- GUI M., « Formal and substantial internet information skills: the role of socio-demographic differences on the possession of different components of digital literacy », *First Monday*, vol. 12, n° 9, septembre 2007.
- GUILLOUX V., KALIKA M., LAVAL F., *Perception des TIC dans l'entreprise : les seniors et la fracture numérique*, communication au Colloque de l'AIM, Toulouse, 2005.
- HARGITTAI E., « Second-order digital divide: differences in people's online skills », *First Monday*, University of Illinois at Chicago, vol. 7, n° 4, avril 2002.
- HARGITTAI E., « Differences in actual and perceived online skills: the role of gender », *Social science quarterly*, vol. 87, n° 2, p. 432-448, juin 2006.
- HÜSING T., SELHOFER H., « DIDIX: a digital divide index for measuring inequality in ICT diffusion », *IT & Society*, vol. 1 n° 7, p. 21-38, été 2004.
- LASFARGUE Y., *Techno jolies, techno folies – comment réussir les changements organisationnels*, Editions d'Organisation, Paris, 1991.
- MASON S. M., HACKER K. L., « Applying communication theory to digital divide research », *IT & Society*, vol. 1, n° 5, p. 40-55, Stanford University, été 2003.
- MERTENS L. *et al.*, *Digitaal over de drempel (Franchir le seuil numérique)*, e-book LINC, Leuven, 2007.
- MOREAS M.-A., *Digitale kloof in Vlaanderen (La fracture numérique en Flandre)*, Studiedienst Vlaamse Regering (SRV), Bruxelles, 2007.
- RAMIOUL M., « Organisational change and the demand for skills », dans U. Huws (dir.), *The transformation of work in a global knowledge economy: towards a conceptual framework*, Publications of the European project WORKS, Leuven, 2006.
- ROGERS E., *Diffusion of innovations*, Free Press, New York, 4^e édition, 1995.
- SELWYN N., GORARD S., FURLONG J., *Adult Learning in the Digital Age. Information, Technologies and the Learning Society*, Routledge, Londres, 2005.
- SELWYN N., FACER K., *Beyond the digital divide – rethinking digital inclusion for the 21st century*, FutureLab, Londres, 2007.
- STEYAERT J., *Digitale vaardigheden en geletterdheid in de informatiesamenleving (Culture et compétences numériques dans la société de l'information)*, Rathenau Instituut, Den Haag, 2000.
- STEYAERT J., « Inequality and the digital divide : myths and realities », dans S. Hick, J. McNutt (dir.), *Advocacy, activism and the internet*, p. 199-211, Lyceum Press, Chicago, 2002.
- VALENDUC G., VENDRAMIN P., « La technologie à travers les âges », *La Lettre EMERIT*, n° 45, mars 2006.

- VAN DIJK J., *De digitale kloof wordt dieper – van ongelijkheid in bezit naar ongelijkheid in vaardigheden en gebruik van ICT (La fracture numérique s’approfondit – de l’inégalité d’accès à l’inégalité dans les compétences et les usages des TIC)*, SQM London/Universiteit Twente, 2003.
- VAN DIJK J., *The deepening divide – Inequality in the Information Society*, Sage, Londres, 2005.
- VAN DIJK L., DE HAAN J., RIJKEN S., *Digitalisering van de leefwereld (La numérisation du cadre de vie)*, Cahier 167, SCP (Sociaal en Cultureel Planbureau), p. 17-42, 2000.
- VENDRAMIN P., VALENDUC G., *Internet et inégalités – Une radiographie de la fracture numérique*, Editions Labor, Bruxelles, 2003.
- VENDRAMIN P., VALENDUC G., « Fractures numériques, inégalités sociales et processus d’appropriation des innovations », *Terminal*, n° 95-96, p. 137-154, 2006.
- VENDRAMIN P., VALENDUC G., « Les impacts de l’informatique sur les métiers et les compétences », dans J. Akoka, I. Comyn-Wattiau (dir.), *Encyclopédie de l’informatique et des systèmes d’information*, p. 1612-1616, Vuibert, Paris, 2006.
- VERKRUYSSEN F., *Statistiques sur les TIC : enquête auprès de la population belge*, STATBEL, ministère fédéral de l’Economie, Bruxelles, novembre 2007.
- VODOZ L., ROSSEL P., PFISTER-GIAUQUE B., GLASSEZ O., STEINER Y., *Ordinateur et précarité au quotidien : les logiques d’intégration provisoire de la formation continue*, rapport PNR 51 « La fracture numérique : émergence, évolution, enjeux et perspectives », université de Lausanne, 2005.
- WARSCHAUER M., *Technology and social inclusion. Rethinking the digital divide*, MIT Press, Boston, 2003.

Renouvellement technologique et inégalités numériques au travail

6.1. L'inégalité d'accès à l'autonomie

Dans ce chapitre, nous aborderons la question des inégalités numériques et de leur articulation avec les inégalités sociales, de la façon suivante. Tout d'abord, l'analyse sera centrée sur les mondes sociaux du travail et ne s'intéressera pas à un dispositif technique unique, ni à une technologie ou à une situation particulières, mais à l'ensemble des dispositifs techniques et organisationnels composant les environnements professionnels. Cette posture méthodologique revient à soutenir qu'il est impossible, pour comprendre le travail et les inégalités qui s'y déploient, d'analyser les usages et les pratiques sans tenir compte des règles prescrites et informelles, des relations hiérarchiques et spontanées, des visées managériales, des projets et stratégies des différentes catégories d'acteurs. De même, les configurations professionnelles contemporaines étant d'abord caractérisées par le renouvellement technico-organisationnel permanent, elles ne peuvent être abordées de façon statique, à un moment donné, mais dans une perspective diachronique pour apprécier les effets du changement répété.

Compte tenu de ces éléments, la question des inégalités numériques peut être traitée sous différents angles. Par exemple, on peut chercher à savoir dans quelle mesure les changements technico-organisationnels influent sur les capacités des salariés à s'associer (inscription dans des réseaux, des communautés). Ou bien encore, on peut chercher à apprécier les difficultés ou les opportunités

d'apprentissages que ce renouvellement engendre ou permet (Gollac, Kramarz, 2000). Nous nous proposons ici d'analyser une autre dimension qui est celle de l'autonomie. Et ce, pour deux ensembles de raisons.

6.1.1. Les TIC comme facteur d'autonomisation des salariés

Tout d'abord, un discours rhétorique accompagnant le déploiement des dispositifs contemporains à base de TIC soutient que ces dispositifs permettent de favoriser l'autonomisation des salariés, ce qui renforcerait chez ces derniers une attente pour plus d'individualisation (attente supposée universellement répandue), et laissant entendre que le travail deviendrait plus émancipateur (épanouissement dans le travail, etc.). Or, la réalité est sans doute plus complexe. En effet, tandis que se succèdent réorganisations et restructurations, fusions et absorptions, la gestion de l'emploi se veut plus flexible dans sa pratique et individualisante dans ses principes, tout en faisant appel aux initiatives et à l'autonomie des employés. Simultanément, la plupart des activités professionnelles sont informatisées, les rendant plus sensibles aux évolutions technologiques (Craipeau, 2001 ; Askenazy, 2002 ; Gollac *et al.*, 2003 ; Durand, 2004). Il est alors, explicitement ou implicitement, attendu des salariés qu'ils parviennent à « s'approprier » et rendre compatibles les multiples composantes nécessaires à l'exécution de leurs tâches, tout en résolvant des dysfonctionnements et des pannes (réseau, logiciels, etc.). Dès lors, en revendiquant un usage contrôlé de l'autonomie, en la considérant comme un type de compétence, la pratique gestionnaire produit une version standardisée de l'agir autonome, en totale contradiction avec la nature de cette capacité.

Dans ce contexte éminemment mouvant, instable, comment les différentes catégories de travailleurs parviennent-elles à faire face ? Question d'autant plus pertinente que, comme le montrent M. Gollac et ses collègues (Gollac *et alii*, 2003), face à ces enjeux, les salariés ne sont pas égaux, du fait de leurs trajectoires sociales et professionnelles antérieures. L'aptitude à la maîtrise des TIC dépend de leurs capacités à décoder les informations à l'écran, de leur aptitude à comprendre le vocabulaire et les concepts utilisés (souvent en anglais), de leur possibilité d'obéir aux instructions du système, de comprendre les règles de fonctionnement en utilisant des aides sur poste ou en ligne, en transférant les expériences d'un logiciel à un autre, etc. Toutes ces capacités reposent elles-mêmes sur des savoirs et savoir-faire "de base", fondamentaux (ce qui est implicite dans l'utilisation de l'informatique, par exemple), que tout le monde n'a pas nécessairement acquis, ou n'a pas acquis de façon suffisamment complète, compte tenu de sa trajectoire scolaire et/ou professionnelle.

Mais la dimension cognitive est loin d'être la seule en cause. D'autres travaux ont en effet montré, à la fois l'ambiguïté mais aussi le caractère multidimensionnel des interactions entre renouvellement des dispositifs techniques et insertion professionnelle

(Barril, Metzger, 2004) : si les TIC contribuent à requalifier certains emplois, le renouvellement dont elles sont souvent l'objet, et les réorganisations qui les accompagnent, peuvent remettre en cause ces processus et s'opposer à l'insertion. Et, dans un tel contexte, l'aptitude à s'inscrire dans une trajectoire qualifiante ne peut reposer sur la seule détention de « compétences techniques ». D'autres dimensions (organisationnelles, relationnelles, socioculturelles, etc.) interviennent dans cette dynamique qui affecte davantage les processus identitaires. C'est pourquoi, les thèmes de l'autonomie et de la dépendance nous sont apparus importants pour comprendre les mondes sociaux du travail.

6.1.2. Revisiter une thématique fondatrice de la sociologie du travail

Par ailleurs, nous avons choisi d'aborder la question des inégalités numériques à travers le prisme de la dynamique de l'autonomisation, pour revisiter un thème de la sociologie du travail, déjà présent dans les recherches fondatrices de G. Friedmann et P. Naville (1972). En effet, ces derniers analysaient l'importance de l'autonomie confisquée par la taylorisation et l'automatisation. Ce thème a notamment été développé à propos des ouvriers par Chave (1976) et renouvelé par Reynaud et de Terssac (1992). Pour ces derniers, l'autonomie renvoie à la capacité des acteurs à produire collectivement des règles concurrentes et informelles dans lesquelles la maîtrise technologique peut constituer une ressource. Mais la maîtrise technique peut être à la fois un impératif (l'autonomie est donc contrainte) et son usage contrôlé (ce qui s'oppose, par construction, à l'autonomie). En réalité, ce qui distingue l'autonomie complète de sa restriction gestionnaire, c'est la possibilité de contester certaines décisions de l'organisation, sans risquer de tout perdre. Or, le renouvellement incessant des dispositifs techniques et organisationnels peut fragiliser cette capacité d'opposition collective et avoir des conséquences lourdes sur l'efficacité de la production. On peut même faire l'hypothèse complémentaire que des transformations cumulées peuvent obliger certains salariés à *dépendre* d'autres pour comprendre le fonctionnement d'un dispositif, incapables de s'appuyer sur des ressources autonomes pour négocier leur coopération.

6.1.3. Réintroduire l'importance du sens du travail

Enfin, il ne nous semble guère possible de comprendre les mondes sociaux du travail et leurs interactions avec le changement technico-organisationnel sans nous interroger sur ce qui motive et donne *sens* aux nouvelles orientations et finalités de l'activité. Dans quelle mesure les transformations incidentes et récurrentes demeurent-elles compatibles avec les valeurs identitaires et leur beaucoup plus lente évolution ? Dit autrement, il semble indispensable de tenir compte également des efforts que doivent

effectuer les salariés, pour parvenir à donner du sens à leurs actions quand, une à une, les dimensions de leur travail sont transformées.

Pour toutes ces raisons, ce chapitre traitera de la question des inégalités numériques au travers de l'appréciation de *l'inégale distribution des capacités d'agir de façon autonome*, inégale distribution qui précède et accompagne les changements technico-organisationnels répétés dans les sphères professionnelles. Précisons, à titre de première esquisse de définition, que nous entendons par autonomie un ensemble complexe de capacités dont dispose, à un moment donné, un salarié, lui permettant de prendre des initiatives dans le cadre de ses activités, de contourner les règles et, surtout, de donner du sens à son travail, dans une perspective de construction identitaire, capacités qui, on le voit, débordent la stricte atteinte d'objectifs contractualisés avec un supérieur et dépasse la seule exécution des prescriptions. Entrevoir le caractère éminemment complexe et dynamique de l'agir autonome permet de situer les sources potentielles d'inégalité que le changement permanent révèle et peut exacerber : dispositions antérieures acquises, capital scolaire, expériences professionnelles, décisions organisationnelles, types d'entreprises, etc. Parmi ces éléments, inégalement distribués et différemment transformés, quels sont ceux qui sont le plus susceptibles d'expliquer la diversité des positions vis-à-vis du changement technico-organisationnel récurrent ? Pour esquisser des premières réponses, nous analysons, dans deux entreprises, la manière dont les salariés parviennent, avec plus ou moins de succès, à construire, conserver ou faire évoluer leurs capacités à être autonomes face à différentes formes de transformations technico-organisationnelles.

Nous dégageons ainsi quatre grandes familles de « positions » dans ce qui paraît bien être une dynamique des capacités d'agir autonome, allant de l'indépendance à la dépendance en passant par l'autonomie et la semi-autonomie. Nous précisons alors les caractéristiques liées, aussi bien aux trajectoires antérieures des salariés, qu'aux choix organisationnels et aux spécificités techniques, qui peuvent expliquer cette dispersion, source d'inégalité structurante vis-à-vis de la maîtrise professionnelle des TIC.

6.2. Deux contextes économiques contrastés

Mais tout d'abord, présentons les deux entreprises que nous avons analysées et qui connaissent d'importantes transformations technico-organisationnelles.

6.2.1. Un centre de recherche et développement

Le centre de recherche et développement (CRD) est spécialisé dans l'innovation technologique. Il appartient à un groupe industriel international. Il emploie plusieurs centaines de chercheurs, ingénieurs, informaticiens, techniciens, mais aussi des gestionnaires, des administratifs et des assistant(e)s. Le CRD représente environ 6 000 utilisateurs d'ordinateurs qui disposent soit de postes dits bureautiques, soit de postes de développement. Cela représente environ 10 000 PC fixes et portables. Tous ne sont pas de dernière génération et ne possèdent pas forcément le même niveau d'équipement.

C'est la direction informatique qui décide des évolutions, en relation avec le reste du groupe. En général, les nouveautés, les mises à jour sont déployées par le service informatique. Les utilisateurs sont, dans la majorité des cas, prévenus des changements qui vont se faire. Le plus souvent, cela reste assez transparent pour eux (mis à part une certaine lenteur dans l'exécution des programmes, pendant que s'effectue la mise à jour). Parfois, ils peuvent intervenir et suivre les indications qui leur sont envoyées par messagerie.

Une caractéristique de ce CRD nous intéresse tout particulièrement ici, c'est qu'il possède un service de téléassistance, sous la forme d'une plate-forme téléphonique (*hotline*) interne. Sa mission principale est de dépanner toutes les personnes qui rencontrent des difficultés dans l'usage des TIC. Les demandes peuvent aussi bien concerner des incidents matériels, logiciels, connexion à un réseau que des problèmes liés à l'usage d'une application, la compréhension d'une fonctionnalité sur un matériel, etc. Ce service a également pour mission de prendre en charge tout ce qui concerne la gestion des comptes utilisateurs, ce qui lui confère une position de passage obligé.

En pratique, les opérateurs de cette *hotline* reçoivent les appels des utilisateurs, soit par téléphone soit par *e-mail*. Les opérateurs utilisent une application de suivi grâce à laquelle ils classent les appels selon des critères prédéfinis : demande ou assistance technique (incident), type d'intervention (assistance conseil, résolution-incident, installation-configuration, etc.), domaine concerné (matériel, réseau, compte, applicatifs, configuration système, etc.), détail des applications. A partir de là, soit l'opérateur est en mesure de répondre à la demande, à distance, dans un délai plus ou moins bref, soit la demande nécessite l'intervention de personnes sur place et, dans ce cas, l'information est transmise aux équipes qui assurent la maintenance informatique sur site. Dans le cas d'un dépannage à distance, les opérateurs de téléassistance ont la possibilité, soit d'expliquer à l'utilisateur la manière de procéder pour résoudre l'incident, soit de prendre la main sur l'ordinateur de l'utilisateur et de faire directement les modifications nécessaires.

Le service est composé d'une équipe de 12 personnes qui appartiennent toutes à une société prestataire, spécialisée dans ce domaine. Cette équipe est dirigée par un responsable et un développeur qui assure toutes les tâches liées à l'outil de gestion de maintenance. L'équipe est sous la responsabilité d'un cadre de l'entreprise prestataire qui prend en charge les activités de gestion (planning, transmission des informations, formation, etc.) et fait le lien avec l'entreprise prestataire. Les opérateurs assurent un service de 7 h 30 à 19 h, du lundi au vendredi.

Par rapport à la question du renouvellement informatique, le service de téléassistance constitue un point d'entrée privilégié, du fait qu'il est, lui-même, soumis avec une exigence accrue à la contrainte de maîtriser le renouvellement technologique, mais également – et surtout – parce qu'il possède une vision presque panoptique sur le fonctionnement du reste de l'organisation. En ce sens, nous ne nous centrerons pas sur le travail d'assistance, mais nous examinerons l'ensemble des salariés du centre de recherche.

6.2.2. Une entreprise de sous-traitance industrielle

La seconde entreprise est spécialisée dans la sous-traitance de service après-vente (SAV) de produits de communications. Il s'agit de prendre en charge tout ou partie des opérations qui suivent la vente d'un produit de communications : téléphones mobiles ou résidentiels (DECT), télécommunication industrielle, décodeurs TV, etc. Elle intervient pour assurer la logistique des produits, la réparation, les échanges, la maintenance, la réalisation de devis de réparation, etc. Ses principaux clients sont les principaux acteurs de la distribution (Auchan, Carrefour, Darty, etc.), les opérateurs de télécommunication mobile (Orange, SFR, Bouygues, Virgin, etc.) et les constructeurs pour lesquels elle reçoit les agréments nécessaires pour intervenir sur les produits et, selon les contrats, assurer le SAV (Siemens, Logicom, Motorola, etc.). La caractéristique essentielle de l'entreprise est d'industrialiser les procédures de service après-vente. Cela participe d'une volonté, des constructeurs et des grandes enseignes de la distribution, d'externaliser ces services. Le marché reste relativement concurrentiel et oblige les entreprises sous-traitantes à être au plus près des exigences des entreprises donneuses d'ordres, en coût et en délai. Cela constitue de très fortes contraintes auxquelles il faut ajouter la capacité de s'adapter aux évolutions des produits.

La prise en charge du service après-vente peut être très variable selon les contrats et les constructeurs. D'abord, la prise en charge peut concerner la logistique. Dans ce cas, les produits sont acheminés dans l'entreprise qui se charge du suivi des dossiers. Les produits sont réceptionnés et redirigés vers des centres de réparations. L'objectif est de décharger le client des opérations de SAV. Ensuite, l'entreprise peut prendre en charge la réparation/maintenance des produits. Il s'agit

d'un ensemble de procédures de tests, de diagnostics, de réparations, d'échanges, de rénovations des produits, de remises à niveau logiciel, etc. Les façons d'opérer sont variables selon les exigences des distributeurs, mais également des constructeurs et du niveau d'agrément qu'ils accordent pour la réparation. Un constructeur peut imposer un procès de maintenance, autoriser ou non à faire des modifications, fixer un cahier des charges plus ou moins rigoureux, etc. Autrement dit, les situations sont relativement variables et nécessitent que l'entreprise s'adapte à ces exigences si elle veut obtenir et conserver le marché.

Au-delà de la téléphonie mobile, qui constitue la part la plus importante de son chiffre d'affaires, l'entreprise intervient également dans des activités de maintenance sur des produits comme la téléphonie filaire, les décodeurs TV, le matériel professionnel et la vente de téléphones mobiles et d'accessoires. Elle dispose enfin de deux *hotlines*. L'une prend en charge tout l'aspect service client : conseils et suivi des prestations ; l'autre prend en charge toutes les questions techniques. Il s'agit plutôt de réaliser un prédiagnostic, afin de résoudre les problèmes mineurs qui ne nécessitent pas systématiquement un retour de l'appareil.

Le processus d'industrialisation du SAV repose sur les principes de l'organisation scientifique du travail (OST), dans laquelle l'informatique a pris, progressivement, une place essentielle et indispensable. Elle organise la production : gestion des stocks, automatisation de tâches, suivi et contrôle de la production. Elle permet le travail en réseau avec les différents sites de l'entreprise (logistique et productions), de même qu'elle permet les liens avec les sites constructeurs pour toute l'activité de maintenance des applications. Enfin, elle assure la traçabilité des produits, depuis le départ clients jusqu'à son retour et, au niveau de la production.

Plusieurs applications sont utilisées par l'entreprise, mais concernant la partie production, le choix a été fait de développer en interne une application de gestion de base de connaissance, ceci pour au moins deux raisons. D'une part, le marché des logiciels de type ERP ne répondait pas à leur besoin. Les spécificités d'une industrialisation de SAV ne sont pas de même nature que celle d'une production proprement dite. Notamment, l'évolution constante et rapide des produits nécessite une adaptation permanente, quotidienne. D'autre part, l'entreprise avait la ferme volonté d'avoir la maîtrise de son cœur de métier.

Si les usages de l'informatique structurent le travail quotidien des opérateurs, ce ne sont pas pour autant les caractéristiques propres à cette technologie qui constituent l'élément central de ce système de contraintes. Le rapport existant entre les entreprises donneuses d'ordres et l'entreprise sous-traitante est une relation de subordination, dans le sens où l'entreprise est obligée d'accepter les exigences des commanditaires. Elle est dans une logique d'adaptation permanente aux exigences de ses clients, en termes de délais, de qualité et de procédures, ce qui se traduit par

une recherche permanente d'optimisation de l'organisation du travail. La nature même de la téléphonie mobile, de ses évolutions, des effets de concurrence, de l'obsolescence rapide des technologies et du développement systématique de nouveaux services, implique également la nécessité d'être réactif et de s'adapter à ces évolutions constantes. A chaque renouvellement de gamme, les procédures de SAV peuvent être modifiées. Dans ce contexte, l'entreprise ne recherche pas un profil de qualification précis. Seule la partie technique (principalement au niveau 3) exige un niveau de qualification supérieur (BTS). Pour les autres secteurs, l'entreprise est davantage à la recherche de personnes qui ont les aptitudes requises pour accepter la forte mobilité fonctionnelle. La formation se fait principalement sur le poste de travail.

6.2.3. Méthode d'enquête

Dans les deux entreprises, nous avons procédé par entretiens semi-directifs enregistrés et par observations. En ce qui concerne le service de télémaintenance, nous avons interrogé 4 des opérateurs du service de téléassistance, 2 de leurs responsables et 15 utilisateurs réguliers de ce service. Parmi les utilisateurs, nous avons rencontré une population variée, comprenant des responsables d'unité de recherche, des responsables de service, des chargés de mission, des ingénieurs, des techniciens et des agents administratifs.

Dans l'entreprise de sous-traitance, nous avons interrogé le responsable du service informatique et 19 personnes : responsable *hotline*, responsable de production, responsable de ligne de production, techniciens de niveau 2 et 3, et opérateurs sur poste de production.

6.3. Accéder à l'indépendance : un processus de construction identitaire vertueux

Revenons maintenant à la question initiale et qui consiste, d'une part, à apprécier l'inégale distribution des capacités d'agir de façon autonome face au changement permanent et, d'autre part, de repérer les raisons les plus structurantes de cette inégale distribution. Pour présenter les résultats de notre enquête, nous avons classé les individus et leurs trajectoires selon quatre configurations-types constituant quatre moments dans la dynamique de l'agir autonome, quatre moments particulièrement emblématiques des degrés d'un processus d'autonomisation s'étendant de la dépendance à l'indépendance. Dans cette perspective, nous présentons, tout d'abord, les caractéristiques des salariés les plus « indépendants ».

6.3.1. *Des dispositions d'expérimentateurs*

Au regard des deux terrains observés, seule l'étude menée dans le centre de recherche nous a permis d'identifier des individus ayant un profil type « indépendant ». Ces individus occupent des postes à responsabilité : chef de projet, responsable d'équipe, expert technique, responsable d'unité de recherche (URD). L'âge ne constitue par un critère particulier dans la mesure où l'on est dans le cadre d'un processus dynamique qui présente à la fois des jeunes en mobilité professionnelle (chef de projet, expert technique, responsable d'équipe) et des plus âgés occupant des fonctions supérieures (chef d'URD). Ce qui les caractérise, c'est qu'ils ont en général un niveau de qualification plutôt élevé (DESS, thèse), scientifique, orienté vers les sciences mathématiques, informatiques et réseaux, et qu'ils sont issus de milieux sociaux enseignants et ingénieurs.

En première analyse, ce qui caractérise avant tout la dynamique d'indépendance, c'est le caractère « vertueux » de l'identité professionnelle : les individus, en fonction de leur parcours biographique (socialisation primaire), parviennent à rester maîtres de leur devenir professionnel. Dit autrement, leurs choix, leurs investissements (cognitifs, stratégiques et relationnels), leurs initiatives sont davantage en adéquation avec les attentes de l'environnement : d'une part, ils parviennent, mieux que d'autres, à interpréter correctement le sens du jeu, en particulier à être acteurs du changement technico-organisationnel *via* l'expérimentation ; d'autre part, leur démarche auto-institutrice rencontre une très forte reconnaissance de l'entreprise en termes de niveau de poste et d'encouragement des initiatives. Dans certaines configurations, cette double dynamique leur permet de participer à la définition même du changement.

C'est, tout particulièrement, le cas de cette ingénieure réseaux qui maîtrise de surcroît plusieurs langues. Après des études supérieures aux Etats-Unis, elle a travaillé au Japon, puis dans plusieurs pays européens pour différents opérateurs de télécommunications. Elle possède 15 ans d'ancienneté dans le CRD, où elle occupe un poste de responsable fonctionnel (coordinateur de normalisation), après avoir exercé pendant plus de 10 ans des fonctions d'expert qualité de service, c'est-à-dire de gestion de réseau de données. Dans ce contexte, la capacité d'invention est pratiquement une exigence, puisqu'elle doit définir des normes, fixer des principes d'architecture, concevoir des outils facilitant ces objectifs. Elle a longtemps investi sa capacité créatrice dans la conception d'un outil de mesure et évaluation du trafic, ainsi que dans l'adaptation d'outils de logiciel libre à ses besoins professionnels spécifiques. Sachant personnaliser de façon sophistiquée son poste de travail informatique, elle cherche à se tenir au courant en permanence des innovations et n'hésite pas à essayer de dépanner elle-même avant de recourir aux services de téléassistance. Elle procède par expérimentation et n'a jamais cessé de perfectionner

son savoir-faire d'utilisatrice de l'informatique. Elle possède une appétence¹ très marquée pour rester au courant, connaître les dernières évolutions, tant en ce qui concerne le cœur de son activité (normalisation réseaux) que l'informatique. Cette appétence rejoint d'ailleurs une philosophie de la vie, une posture d'instabilité assumée. Sous cet angle, la façon dont elle interprète son rôle d'expert en normalisation l'amène à participer, directement et indirectement, à la production de changements techniques. D'une part, la mise en œuvre des recommandations techniques va, tôt ou tard, se traduire dans de nouveaux équipements de réseaux, de nouvelles façons d'organiser le travail autour de ces équipements. Et d'autre part, le suivi de ces mêmes recommandations va se traduire par une amélioration ou une évolution des outils de mesure et d'évaluation du trafic.

Il y a bien, comme le décrit C. Dubar (1991), une transaction implicite entre, d'une part, les dimensions subjectives de l'identité par laquelle l'individu cherche à se définir et, d'autre part, les dimensions institutionnelles qui confirment l'identité grâce à des normes, agissant comme un acte d'appartenance. Dans ce processus vertueux, la socialisation primaire joue un rôle structurant. Mais il ne faut pas, non plus, minimiser d'autres causes expliquant l'écart dans la capacité d'agir autonome comme la taille des entreprises (GE/PME), le type d'échantillons (cadres/ouvriers), la nature des organisations (recherche/industrielle) et la position dans la division du travail industriel (sous-traitant/donneur d'ordre).

1. Nous empruntons la notion d'appétence à B. Lahire (2001) qui l'introduit pour « corriger » ou perfectionner la sociologie dispositionnelle de P. Bourdieu. L'auteur veut en effet s'employer à rendre compte du fait que tous les individus « n'ont pas incorporé leurs habitudes de la même façon » (p. 131) et qu'ils sont de plus capables d'une certaine distance vis-à-vis des rôles sociaux. Pour y parvenir, il fait remarquer que « les individus socialisés peuvent avoir intériorisé un certain nombre d'habitudes (culturelles, intellectuelles, etc.) et n'avoir cependant aucune envie particulière de les mettre en œuvre. Ou bien ils les mettront en œuvre par routine, par automatisme, par habitude ou, pire, par obligation (...), sans passion ni enchantement. Cela signifie qu'il faut clairement distinguer (...) compétences et appétences, "capacités à faire" telle ou telle chose et goût ou envie de le faire » (p. 132). On définira ici la notion d'appétence comme la variabilité des rapports aux dispositions incorporées, aux compétences. En fonction, notamment, de la diversité de nos expériences passées et des modalités d'incorporation, nous sommes porteurs d'une gamme plus ou moins étendue de dispositions, mais aussi d'une palette d'appétences. « Plus un individu a été placé, simultanément ou successivement, au sein d'une pluralité de contextes sociaux non homogènes, et parfois même contradictoires, plus cette expérience a été vécue de manière précoce, et plus on a affaire à un individu au patrimoine de dispositions, d'habitudes ou de capacités non homogène, non unifié, variant selon le contexte social dans lequel il sera amené à évoluer » (Lahire, 2001, p. 140).

6.3.2. Grâce à la socialisation préprofessionnelle

Les individus que nous avons considérés comme indépendants bénéficient d'un ensemble de facteurs les prédisposant favorablement. Ainsi, la place que peut occuper l'informatique au sein du projet éducatif d'une famille (valorisation ou non, usage libre ou contrôlé, etc.) est un facteur important dans l'apprentissage. L'expérience de l'enfant qui peut ausculter un ordinateur, le démonter/remonter, être initié par un membre de la famille au langage BASIC, réaliser des premiers développements pour gérer sa collection de BD, entreprendre des concours entre copains, cette expérience permet une familiarisation avec l'outil dont la manipulation apparaît dès lors naturelle à l'enfant, alors même qu'elle résulte d'un processus lié à sa socialisation.

L'exemple nous est donné par ce jeune chef de projet embauché depuis 2 ans et demi dans l'entreprise et cadre depuis 6 mois. A la suite de ses études (DESS informatique), il fait un stage de 6 mois dans l'entreprise avant d'être employé en CDI, ce qui renforce sa confiance en lui. Il est très à l'aise dans son domaine d'expertise et tente, à travers sa mission, de développer des applications sous Linux, considérant les logiciels libres plus intéressants (richesse des possibilités, réactivité de la communauté, etc.) que l'utilisation dominante de Microsoft dans l'entreprise.

Son initiation à l'informatique remonte à son enfance. Ses parents, scientifiques et universitaires, ont très vite introduit l'outil informatique dans leur univers à la fois professionnel et personnel. Son grand frère, initié plus tôt, l'a guidé dans ses premiers pas sur les ordinateurs de l'époque (Thomson Mo5). Très rapidement, il va s'intéresser non seulement à la maîtrise de l'usage, mais également à la compréhension de l'outil :

« Au début, cela avait un usage ludique, mais ce n'était pas forcément génial et c'était beaucoup plus intéressant d'aller voir ce qui se passait à l'intérieur de l'ordinateur. C'est-à-dire commencer à dépiauter le *visual basic*, commencer à voir l'assembleur, aussi, du Mo5, voir comment était fait le système d'exploitation, comment ça démarre, comment cela se fait que lorsque j'appuie sur une touche ça fait un A, etc. » (chef de projet).

De ces expériences, il va en tirer quelques caractéristiques qui vont agir comme un moteur, comme un mode de représentation d'une rationalité qui va l'animer et qui continue à l'animer aujourd'hui :

« On sentait bien et c'est ce qui m'avait plu tout de suite à l'époque [11 ans], que ça permettait de s'abstraire complètement des tâches répétitives. On sentait bien qu'avec un ordinateur, dès que l'on faisait deux fois la même chose, ce n'était pas normal. C'est que, forcément, on pouvait faire un programme qui le faisait tout seul. Ça, c'est quelque chose qui m'est apparu tout de suite. Et donc derrière, la première chose, le premier programme que j'ai fait, vous allez voir

c'est très intéressant, c'était la gestion de mes briques de lego. C'était un simili tableur » (chef de projet).

Son frère plus scientifique va le pousser à s'intéresser à d'autres langages (Turbo Pascal). Vont s'ensuire des jeux de compétition entre amis pour faire tourner une application le plus rapidement possible en modifiant les routines. Cette imprégnation va le conduire assez naturellement vers des études en informatique et physique qui déboucheront sur un DESS, un stage dans l'entreprise et son embauche.

Au travers de cette histoire singulière, apparaît l'importance de la socialisation primaire, et tout particulièrement de la place et le sens des outils dans le projet éducatif, en ce qu'ils vont faciliter (ou non), ultérieurement, la possibilité de tirer profit des opportunités offertes par l'environnement technologique. Parmi les témoignages recueillis, des personnes n'ont pas véritablement connu l'informatique au cours de leur socialisation primaire, mais l'ont abordée au cours de leur formation universitaire. Cependant, ce qui constitue un élément de convergence réside dans le projet professionnel qui les a conduits à des études longues (du DESS à la thèse) et à la nécessité de mettre en œuvre une capacité d'auto-apprentissage. *A contrario*, tous les individus socialisés dans un environnement prédisposant favorablement à l'expérimentation technico-organisationnelle n'en tirent pas le même profit. Certains peuvent concevoir vis-à-vis de cette perspective une profonde répulsion. Il n'empêche que, malgré leur refus de s'investir, ils n'en disposent pas moins d'un arrière-fond qu'ils pourront mobiliser, au moins *a minima*, pour surnager ou donner le change, en cas de nécessité.

Autrement dit, ce qui rend l'objet technique plus familier, ou plus exactement, ce qui rend plus aisée l'invention d'usages et de pratiques autour de cette technologie, c'est le fait d'avoir développé des capacités cognitives et une appétence permettant de vouloir acquérir dans de bonnes conditions les connaissances nécessaires. Ceci n'est pas, bien entendu, sans nécessiter des efforts de leur part et ils peuvent faire référence à ces efforts pour légitimer leur position au nom d'un principe de méritocratie. Il faut se tenir en permanence au courant des évolutions, pratiquer, faire des expériences nouvelles et ne pas hésiter à les provoquer quitte à prendre des risques. Pour ce faire, ils savent mobiliser les connaissances dont ils peuvent disposer à travers les réseaux relationnels parfois constitués au moment de leurs études. Ils n'hésitent pas à se tenir informés sur Internet, à travers des forums, des sites d'informations et se forment à travers la lecture de documents techniques. Et si le changement n'a que peu de prise sur eux, c'est parce qu'ils l'accompagnent et parfois en sont les producteurs.

6.3.3. Une forte capacité d'initiative

Ces réflexions mettent en avant un autre élément important de la dynamique d'indépendance, la forte capacité d'initiative et d'invention. Notre étude nous a conduits à distinguer deux types d'initiatives : d'une part, celles qui se conforment aux attentes des entreprises ; d'autre part, celles qui, sans être en opposition avec les intérêts de l'entreprise, vont consister en des inventions inspirées par les projets professionnels des individus. Cette distinction recouvre celle plus générale entre l'exigence d'autonomie en provenance du discours gestionnaire (Le Goff, 1999) et l'autonomie comme pratique émancipatrice. En effet, on observe dans toutes les sphères de la société et dans les entreprises en particulier, une injonction à l'autonomie qui est présentée comme une forme d'émancipation des individus. Or, les politiques managériales manifestent une attente implicite, mais sans ambiguïté, de conformité qui s'oppose à la logique émancipatrice associée à l'idée d'autonomie. Dans cette perspective, on peut considérer que l'individu est d'autant plus autonome que les contraintes de l'entreprise lui fournissent un cadre avec lequel il va composer pour réaliser, ne serait-ce que partiellement, ses projets.

Ainsi, à travers cette distinction, on observe que l'accès à l'indépendance caractérise des experts et des responsables qui sont dans une logique d'appropriation (interprétation avec reformulation) des finalités de l'entreprise au service d'un projet personnel. Ils savent identifier avec précision les contraintes de l'entreprise et sont capables de jouer sur deux registres. D'une part, ils travaillent sur la reconnaissance de leur investissement par l'entreprise, et de l'autre ils poursuivent un projet plus personnel, quitte, parfois, – et sur des points plus ou moins structurants – à faire passer leur propre conception des évolutions technico-organisationnelles pour les intérêts de l'entreprise. Autrement dit, il y a un processus dialectique entre l'individu et l'organisation, dans le sens où il y a simultanément jeu d'emprunt, d'appropriation et de réinvestissement. L'individu agit dans un cadre contraint qu'il fait sien (emprunt), avec lequel il va redéfinir ses objectifs personnels (appropriation), qu'il va faire coïncider avec les attentes de l'entreprise (réinvestissement). Ce qui suppose également d'agir dans le champ communicationnel, grâce à une aptitude discursive à convaincre, aptitude qui s'apparente autant à de la rhétorique (« surfer » sur les mots et expressions en vogue, veille lexicale), qu'à du tact (éviter de faire perdre la face publiquement à des alliés potentiels) ou à de la violence symbolique (disqualifier l'adversaire par un argument d'autorité).

Dans ce processus dialectique, il faut souligner la forte capacité d'opposition des individus, celle-ci n'apparaissant pas explicitement. C'est d'abord le fait de pouvoir contester un état de l'organisation (contestation de l'usage monolithique de Microsoft, contestation de l'envahissement des systèmes d'aides à la décision réduisant leur initiative, etc.). De cette contestation peut naître une volonté d'innover, en contournant savamment une partie des règles prescrites, tout en réinvestissant subtilement ces

contournements mesurés dans les finalités de l'entreprise. En ce sens, on peut considérer que l'organisation se nourrit de la contestation, mais d'une contestation de « haut niveau ». En d'autres termes, la capacité d'agir de façon indépendante dans le travail présuppose deux conditions : d'une part, et c'est le versant organisationnel, qu'il soit possible de contester, sans risquer de tout perdre ; d'autre part, que l'individu dispose d'une compétence à maîtriser sa volonté de contester et à la transformer en élément de la stratégie technique de l'entreprise. Ce qui souligne, au passage, que l'organisation est partiellement structurée par la contestation portée, notamment, par des individus dotés d'une capacité d'expertise et en position d'agir directement sur le changement technico-organisationnel.

6.3.4. Pour être acteur du changement

Cette capacité des individus à contrôler le changement technico-organisationnel n'est pas uniquement déterminée par la fonction occupée dans la structure hiérarchique. Pour l'illustrer, nous allons présenter trois configurations représentatives.

Dans la première, l'individu « indépendant » contrôle le développement d'une application, réalisée sous logiciel libre, qui va permettre de faciliter la coordination entre des acteurs dispersés sur un territoire, afin de recentrer le travail de chacun sur des objectifs précis et éviter la dispersion. Si une telle application a des effets en termes d'efficacité productive, elle exerce également une contrainte sur les utilisateurs, à qui l'on demande implicitement de rentrer dans une logique de travail en réseau qui implique des obligations morales de réciprocité. Pour certains salariés, cela est vécu comme une intrusion et un risque potentiel de perdre de l'expertise et donc du pouvoir. Ici, l'indépendance se caractérise, d'une part, par la contribution à la décision de concevoir le logiciel (outil de coordination) et d'autre part, par le choix des méthodes et des outils de développement (*open source*) présentés comme opposés à ceux recommandés par l'organisation. Elle se caractérise également par l'aptitude à mobiliser un réseau relationnel partageant ses valeurs (« militants » de l'*open source*). Ce à quoi s'ajoute le fait que, grâce à cet outil, des salariés vont se retrouver contraints de rendre visible leur activité, ce qui est le but recherché par l'entreprise. Intérêt de l'entreprise et indépendance individuelle sont donc imbriqués au travers du contrôle d'un changement technico-organisationnel.

Dans la deuxième configuration, l'individu « indépendant » doit mettre en œuvre un logiciel d'aide à la décision qui réduit ses capacités d'initiatives en termes d'organisation de l'emploi du temps de ses subordonnés. Il doit retrouver des marges de manœuvre qui lui permettent, au quotidien, de négocier de petits arrangements, d'autant plus importants qu'ils favorisent le « vivre ensemble ». Ici, l'indépendance consiste à ne pas appliquer à la lettre l'usage prescrit et à transformer cette contestation en efficacité collective locale. Les valeurs défendues

ne sont pas celles de l'efficacité technico-gestionnaire, mais celles de la logique socioprofessionnelle.

La troisième configuration concerne l'art de diriger que peut incarner un manager qui, conscient des contraintes qui s'exercent sur lui, pris entre des exigences multiples et contradictoires, doit amener ses subordonnés à travailler en partenariat avec d'autres services. Il s'agit de remettre en cause des pratiques et de favoriser des échanges entre services qui n'avaient pas l'habitude de coopérer. Pour y arriver, l'individu indépendant est parvenu à créer les conditions pour impulser du changement, tout en ménageant les acteurs, afin de ne pas provoquer des réactions de rejet.

Enfin, s'ils ont développé une véritable passion pour ce qu'ils entreprennent dans le domaine à la fois technique et scientifique, ils parviennent à accéder à l'indépendance, grâce à la maîtrise de leur appétence. A un premier niveau, se situe leur capacité à mettre des limites à l'utilisation pourtant importante des outils informatiques : souvent cantonnée au lieu de travail, elle est strictement encadrée à domicile et dans leur vie privée. De plus, l'outil informatique n'est pas perçu comme une fin en soi, mais comme un moyen d'aller plus loin dans leur réflexion scientifique. A un second niveau, cette autolimitation fait place à un renoncement ou à un déni de leur responsabilité sociale. Les individus indépendants, sans être ignorants des conséquences de leurs « innovations », s'en remettent de façon commode ou rhétorique à la division du travail : s'ils contribuent à transformer l'outillage, d'autres doivent prendre en compte les retombées socioprofessionnelles qui apparaissent ainsi comme des coûts acceptables du progrès.

Si telles sont les caractéristiques de l'indépendance face au changement technico-organisationnel, apparaissent les sources de son inégale distribution : socialisation primaire et scolaire favorisant l'acquisition d'une aisance face au changement, quand ce n'est pas une passion pour l'expérimentation, mais surtout, une aptitude, elle-même longuement acquise, à transmuter tactiquement les termes d'un projet personnel en finalités pour l'entreprise. Bien entendu, les décisions organisationnelles filtrent, amplifient, sélectionnent ces données initiales. Ce à quoi, il convient d'ajouter la dynamique des luttes entre sous-groupes professionnels : les transformations technico-organisationnelles produisent simultanément la déqualification plus ou moins marquée de certaines tâches et l'émergence de nouvelles. Mais ce qui fait la spécificité de l'indépendance, c'est que, au moins par moments, l'individu contribue effectivement aux décisions structurant le changement technico-organisationnel.

Examinons maintenant, ce qu'il en est des individus en position d'autonomie.

6.4. Persévérer dans l'autonomie : au carrefour de trois configurations

L'étude a permis d'identifier, pour chaque entreprise, plusieurs individus entrant dans la position « autonomie » de la dynamique des capacités d'agir. Ils se situent à la charnière entre une dynamique ascendante, qui peut conduire à l'indépendance, et une dynamique régressive, déconstruisant positions et acquis. C'est ici rappeler que l'autonomie – plus que l'indépendance – doit être considérée comme un compromis – toujours délicat – entre les aspirations d'un individu et les exigences d'un environnement social, économique et technique. La fragilité du compromis dépend des caractéristiques de la trajectoire socioprofessionnelle antérieure et de celles du changement technico-organisationnel (ampleur, rythme, forme).

En ce sens, *les inégalités* proviennent, d'abord, de l'inégale distribution des capacités individuelles à faire face aux changements et donc à se doter des moyens (ressources, réseaux, compétences, etc.) adaptés à la nature des transformations. Si de nouveaux métiers – et plus exactement de nouveaux professionnels – émergent, ces derniers peuvent venir contester les métiers existants, lesquels doivent faire preuve de réactivité pour ne pas se laisser entraîner dans un processus de disqualification. Vont ainsi se confronter des individus dotés de dispositions acquises inconsciemment lors de leur socialisation primaire, à des individus qui doivent faire un effort plus tardif pour acquérir de nouvelles compétences. L'acquisition suppose un effort d'appropriation d'autant plus important que les individus doivent parfois faire le deuil de certaines de leurs connaissances. On observe ainsi une lutte entre professionnels, où les individus indépendants prennent plus facilement et plus souvent l'initiative d'introduire ou de maîtriser un changement technico-organisationnel. Les individus autonomes, quant à eux, réalisent un équilibre plus précaire entre transformations de l'environnement et maintien identitaire.

6.4.1. Une dynamique identitaire entre processus vertueux et désajustement

En effet, ce qui caractérise l'autonomie par rapport à l'indépendance, c'est la plus grande sensibilité des trajectoires individuelles aux décisions technico-organisationnelles : la socialisation professionnelle antérieure et les acquis de l'expérience ne fournissent des occasions d'agir autonome que dans un nombre plus limité de conditions. Dit autrement, les évolutions propres à chaque organisation ne constituent pas aussi systématiquement que dans le cas précédent un milieu propice (notamment, en termes de reconnaissance et de prise de risque). Le centre de recherche et développement, dont la finalité est d'accroître sans cesse son rythme d'innovation, ne peut imposer des règles prescrites trop contraignantes : l'entreprise doit donc chercher à canaliser la créativité de ses salariés tout en leur laissant une certaine latitude pour faciliter les initiatives acceptables. De fait, l'organisation

demeure relativement souple et permet plus facilement à des individus de s'autonomiser. Tandis que, dans le cas de l'entreprise sous-traitante, l'espace d'autonomisation des salariés est beaucoup plus restreint. Les contraintes de l'entreprise ont été traduites par une production en flux tendu, où tout est rationnellement organisé. Et si l'ouvrier dispose d'une certaine liberté d'agir et de prendre des initiatives – dans la mesure où il n'a pas toujours un superviseur pour contrôler son travail –, c'est l'utilisation de l'outil informatique qui joue le rôle de contrôle, voire de surveillance, puisqu'il permet de mesurer les quotas de production en continu et avec précision. Mais si la diversité des stratégies organisationnelles doit être soulignée, symétriquement, la variété des acquis individuels explique que la dynamique de l'autonomie repose sur trois configurations types.

La première fait le lien entre l'autonomie et l'indépendance. Il s'agit d'individus diplômés de l'enseignement supérieur qui sont dans un processus vertueux, tel que nous l'avons décrit précédemment et qui, potentiellement, ont des aptitudes à devenir indépendants. Plutôt jeunes, ils ont fait preuve de très fortes capacités d'initiatives, sollicitant l'environnement de manière stratégique, afin de se constituer en réseaux relationnels de collègues qui ont un très bon niveau de maîtrise des outils informatiques, et de connaissance des rouages de l'organisation. Ils peuvent, dans certains cas, avoir une influence modérée sur le changement technico-organisationnel. Mais ils font surtout preuve d'une grande motivation : volonté de faire carrière, par l'autoformation et/ou la mobilité, etc. Leur parcours va principalement dépendre de leur capacité à saisir les opportunités qui vont se présenter à eux et de l'environnement qui leur permettra d'obtenir la reconnaissance voulue. A ce niveau, le centre de recherche offre davantage d'opportunités que l'entreprise de sous-traitance, dans laquelle l'individu devra sans doute quitter l'entreprise pour progresser dans la réalisation de son projet.

La deuxième configuration est conforme au modèle-type de l'autonomie. Les parcours sont très variables, allant d'un processus vertueux à des parcours marqués par des difficultés et des désajustements. Pour autant, ce qui caractérise ce profil, c'est que les personnes sont animées par une véritable volonté d'avoir prise sur leur destinée. Quels que soient leur situation, leur niveau de connaissance, leur histoire, ils ont en commun de s'auto-instituer à un niveau qui leur paraît satisfaisant et qu'ils veulent maintenir. Ils ont de l'ambition, mais elle reste mesurée. Ils peuvent s'épanouir dans le travail, mais ce n'est pas leur seul centre d'intérêt. Toutefois, ce profil est loin d'être homogène, puisqu'il repose à la fois sur des inégalités de départ, des inégalités de parcours et d'opportunités du marché du travail.

La troisième configuration est représentative de tous ceux qui perçoivent des menaces dans l'exercice de leur activité. Ce sont des individus qui font toujours preuve d'initiative pour s'adapter, mais qui doivent déployer des efforts permanents afin d'être toujours en capacité de réagir, face à ce qu'ils perçoivent comme une

menace : une remise en question profonde de leur métier ; le sentiment d'incompétence face aux nouvelles générations. D'ailleurs, ces deux caractéristiques peuvent se confondre. Par exemple, l'entreprise de sous-traitance tend à une certaine instrumentalisation des profils jeunes, les considérant plus malléables par rapport à un contexte sans cesse mouvant. Les plus anciens, qui ont progressivement élaboré des routines, sentent une menace de la part des jeunes, ce qui les oblige à réagir. L'entreprise bénéficie ainsi toujours d'une forte mobilisation de ses salariés, mais au prix d'un investissement constant qui, parfois, finit par fragiliser certains individus, lorsque la résignation et la lassitude l'emportent sur la volonté d'agir vis-à-vis d'un projet professionnel. Alors, s'opère un basculement dans ce que nous avons appelé la semi-autonomie.

Au regard de ces trois configurations, il existe plusieurs manières de s'autonomiser dans le travail. Nous délaisserons la première configuration, car elle renvoie directement au processus vertueux décrit précédemment et qui peut conduire à l'indépendance. Examinons plutôt les deux autres configurations et pointons les fragilités du processus.

6.4.2. *Identité de métier versus identité de groupe professionnel ad hoc*

Dans chacun des deux terrains d'observation, il y a un profil d'individus qui se dégage et dont la capacité d'agir est très fortement liée à ce que nous avons appelé l'identité de métier. Ce sont des personnes qui ont développé progressivement un intérêt pour un domaine technique et professionnel et pour qui, ce qui compte avant tout, c'est d'exercer leur métier selon le sens qu'ils lui donnent. Ils ont une appétence très développée dans leur domaine, ce qui leur permet d'être dans une dynamique permanente de construction de leurs savoirs. Ce qui les caractérise, c'est qu'ils s'identifient plus à leur profession (électronicien, informaticien, développeur, etc.) qu'à l'organisation où ils exercent et au poste qu'ils occupent. Ils disposent de plusieurs ressources : un savoir de base important, un réseau de connaissances (dans et hors l'entreprise) et une très forte capacité d'auto-apprentissage. Face aux changements technico-organisationnels, ils ont une aptitude remarquable à s'adapter. Ils évoluent d'ailleurs assez facilement d'un poste à un autre, d'une entreprise à une autre. C'est ainsi qu'ils acquièrent de l'expérience, car chaque situation peut être l'occasion de renouveler leurs connaissances.

Cependant, leur profil ne les met pas à l'abri de risques de déstabilisations, leurs compétences pouvant être menacées d'obsolescence, soit par externalisation de leurs fonctions vers des services extérieurs, soit par évolution technologique de grande ampleur. Deux exemples illustrent ces deux situations.

Le premier exemple se situe dans le centre de recherche et concerne le poste de correspondant informatique. Celui-ci s'est constitué au fil du temps, face à l'introduction croissante des équipements informatiques. Les problèmes de maintenance des réseaux, des postes informatiques, des applications et des mises à jour ont nécessité qu'une fonction soit créée pour assurer à temps complet ce travail dans chaque service. Cela a constitué une occasion pour des salariés du centre de recherche d'acquérir des compétences spécifiques dans ce domaine, avec le souci de se former au fur et à mesure des évolutions. Mais la place de plus en plus importante de l'informatique et son caractère incontournable ont conduit le centre de recherche à vouloir diminuer les coûts de gestion, de coordination et de maintenance d'un parc de plus en plus hétérogène. L'une des solutions fut alors d'instaurer une refonte totale de l'activité de maintenance, par la mise en place d'un service informatique centralisé. Ce qui a eu pour effet de réduire le champ d'intervention des correspondants informatiques, qui ont vu le nombre de leurs postes se réduire, ainsi que leur domaine de compétences, ce qui a fragilisé la capacité d'agir autonome de ceux qui ne possédaient pas des compétences techniques suffisamment génériques ou ceux dont le projet professionnel (la capacité d'auto-institution) était le moins élaboré.

Ainsi, pour prendre un exemple, malgré la nécessité de s'adapter à une nouvelle organisation du travail (dimension procédurale concernant la sécurité, la centralisation, la capitalisation des problèmes dans des bases de connaissances, etc.) et de référer systématiquement au service de téléassistance pour obtenir des droits d'accès informatiques, certains correspondants informatiques locaux, malgré leur capital scolaire initial limité (baccalauréat d'électronique) sont parvenus à se maintenir dans une dynamique d'autonomisation autour du dépannage informatique :

« Moi, j'ai connu le temps où les comptes informatiques, on se les créait nous-mêmes. On se créait des comptes locaux sur des machines et personne ne nous demandait ce que l'on faisait, ni comment était créé le compte, ni à quoi ressemblaient les mots de passe. Maintenant, il y a toute une structure de sécurité qui s'est mise en place et qui fait que désormais tout le monde est obligé de procéder de la même manière. Donc, il y a des choses que je peux faire et il y en a d'autres que je ne peux pas faire. C'est la raison pour laquelle j'appelle souvent la *hotline*. (...) [*Néanmoins*], j'ai réussi à conserver un serveur décentralisé, pour tester aussi les problèmes d'utilisateurs. Quand ils arrivent dans mon bureau en disant "moi sur tel outil, j'ai tel comportement", la première chose que je fais, c'est regarder si moi, ayant la même config que lui, j'ai le même problème et puis après j'essaye de comprendre ce qui peut faire qu'il a un problème et pas moi. Ensuite, je décide de la priorité à accorder à leur demande » (correspondant informatique local, baccalauréat d'électronique, 20 ans d'ancienneté).

Si ce technicien peut continuer à exercer des activités de gestion informatique, c'est, tout d'abord, parce que dans les années 1980 et 1990, l'entreprise permettait à ses salariés de suivre régulièrement des formations adaptées. C'est aussi parce que son action est reconnue localement par les responsables de son service, mais aussi par ses collègues auprès desquels il fournit des services sur mesure. Enfin, cette reconnaissance elle-même résulte de l'efficacité organisationnelle de son action, mais aussi de sa stratégie de communication, de sa capacité à convaincre, laquelle repose sur la connaissance fine qu'il possède des jeux d'acteurs propres à l'organisation.

Le second exemple concerne l'évolution de l'électronique dans l'entreprise de sous-traitance de réparation de téléphones mobiles. Les récentes évolutions dans le domaine de l'électronique font que, désormais, tous les réglages des composants (configuration et autres), qui s'effectuaient autrefois directement sur les pièces, se font désormais par le biais d'applications informatiques. Ainsi, les techniciens de niveau 3, c'est-à-dire ceux dont les tâches sont réputées les moins répétitives, les moins standardisées, et qui ont été recrutés parce qu'ils possédaient un BTS, n'interviennent pratiquement plus pour réaliser des réglages : bien qu'équipés de postes informatiques sophistiqués, ils se contentent de raccorder l'équipement défectueux au serveur du fabricant qui vérifie et met à jour les paramètres des terminaux. Du fait que, grâce à ces applications, de nombreux réglages se font automatiquement, le rôle du technicien est très limité : il consiste à connecter et contrôler les fonctions :

« Il y a juste une icône à valider. Après, on connecte le câble et il y a juste à lancer le programme. (...) Il y a de plus en plus de choses, mais la manipulation est plus restreinte. Alors qu'au début, il fallait vraiment chercher l'endroit où rentrer l'information. C'était plus intéressant. Maintenant on est des presse-boutons. (...) [*D'ailleurs*], des gens qui n'ont aucune formation en informatique, au bout de deux jours, voient comment on manipule, ça suffit » (électronicien niveau 3, BTS d'électromécanicien, expert maintenance).

L'entreprise a de moins en moins besoin de connaissances techniques du fait qu'elles sont directement et automatiquement prises en charge par les applications « constructeurs » :

« Les mises à jours sont en liaison directe. On a des clefs spécifiques à chaque constructeur, ce qui permet d'avoir accès à ces fichiers. Généralement, toutes ces données sont gérées par les constructeurs à distance. C'est-à-dire qu'eux savent tout de suite le nombre de produits qui sont passés en reprogrammation. Ils ont toutes les données à distance et ils peuvent gérer ce que l'on fait ici. (...) Il y a des progrès qui se sont faits en peu de temps. Maintenant, il y a certains produits où l'utilisateur lambda peut

faire le réglage de son produit de lui-même » (électronicien niveau 3, BTS d'électromécanicien, expert maintenance).

Par conséquent, les problèmes que les techniciens ont à traiter sont des problèmes de connexions, sur lesquels ils ne peuvent absolument pas intervenir. Ils restent très dépendants des modes d'organisation conçus et imposés par les constructeurs. Ils voient ainsi se réduire les occasions d'apprendre, de maintenir leurs compétences, d'expérimenter, donc de construire une réelle qualification et de se projeter dans un avenir professionnel.

Dans ces deux cas, les changements à la fois techniques et organisationnels, peuvent également affecter l'inscription des individus dans un groupe professionnel organisé. Associée au délitement des processus d'apprentissage, la remise en cause des capacités d'association (les collectifs organisés ne sont pas remplacés par de nouveaux collectifs *ad hoc*) ébranle la capacité d'agir autonome. C'est ici souligner toute l'ambiguïté des effets du changement technico-organisationnel : les professions, même si elles reposent sur des savoirs relativement stabilisés, connaissent des évolutions régulières, notamment au fur et à mesure qu'apparaissent des innovations technologiques. Mais face à des processus trop rapides et cumulés, l'exigence d'évolution se transforme en remise en question substantielle des domaines d'expertise. Peut alors s'instaurer une lutte autour des territoires professionnels qui fait que certains salariés, incapables de « suivre », peuvent ne plus être en mesure de faire face à la concurrence d'autres collectifs, non nécessairement constitués en métiers, mais profitant des opportunités du changement. Ainsi, un technicien électronicien qui n'a pas appris la programmation informatique va se trouver démuné face à un développeur spécialisé en électronique. De la même manière, un correspondant informatique va se trouver concurrencé par des opérateurs de téléassistance, les seconds prenant progressivement le dessus, grâce aux choix managériaux. Car la lutte autour des métiers se double d'une instrumentalisation, par l'organisation, des apports du groupe en émergence.

Autrement dit, il y a bien un espace dans lequel *l'inégalité numérique résulte du processus de changement technico-organisationnel* : d'une part, du fait des initiatives prises par des acteurs s'inscrivant dans une logique de construction identitaire et dotés de dispositions leur permettant de bousculer les métiers en place ; d'autre part, du fait de la logique organisationnelle qui, dans une visée politique, valorise l'innovation. Dans cet espace de production d'inégalités, l'articulation entre initiatives et innovations encouragées révèle et modifie les capacités d'agir autonome, de façon différenciée selon les appartenances de métier : certains acteurs y trouvent des opportunités pour se maintenir dans une dynamique d'autonomisation, tandis que d'autres peuvent basculer dans une position de semi-autonomie.

6.5. La semi-autonomie ou l'adaptation limitée

La semi-autonomie souligne les effets d'une accumulation défavorable de dispositions et expériences : histoire de vie compliquée, mauvaises opportunités, lassitude et résignation, manque de qualifications, absence d'intérêts, tâches ne facilitant pas les apprentissages, etc. Pour les individus semi-autonomes, l'espace de jeu s'est restreint et le poids des contraintes les empêche de faire preuve de créativité. Ils ont alors d'autant plus besoin de s'appuyer sur un collectif de travail pour améliorer leur capacité d'agir sur le plan technique et professionnel. Il leur est également d'autant plus nécessaire de disposer d'une organisation collective pour faire valoir leur droit, que leurs capacités à argumenter dans une arène gestionnaire sont faibles. Or, très souvent, ces collectifs et ces organisations s'avèrent insuffisants ou inexistantes.

En ce sens, l'inégalité devient une question de régulation sociale. La remise en question des règles (formelles ou non) régissant les rapports entre les individus a pour effet, non seulement, de rendre plus fragiles les individus aux parcours chaotiques, mais également d'affaiblir ceux qui doivent acquérir de nouvelles compétences dans un contexte de transformations fréquentes. Au mieux, ils arrivent à se maintenir, mais sans pour autant pouvoir devenir acteurs de ces transformations. Cela nécessiterait des apprentissages dont on sait, par ailleurs, qu'ils requièrent un certain nombre de conditions préalables, tant chez les salariés que dans les choix organisationnels. Or la simple adaptation du salarié au poste de travail est plus rapidement rentable que l'investissement dans un projet lui permettant d'acquérir des connaissances approfondies et une plus grande assurance dans sa mobilité. Par conséquent, l'inégalité d'accès à l'autonomisation, au fur et à mesure des changements technico-organisationnels, est bien à attribuer à la succession d'étapes l'ayant placé en situation de ne plus pouvoir agir de façon autonome.

6.5.1. Une situation qui s'apparente à du conformisme

De manière générale, les individus en position de « semi-autonomie » s'inscrivent dans une logique de conformité aux exigences de l'entreprise. Ils ont néanmoins une assez forte capacité d'adaptation, que leur qualification corresponde ou non aux exigences du poste. L'exemple de l'entreprise de sous-traitance industrielle le montre assez bien. Les salariés font un usage systématique des TIC alors que, pourtant, beaucoup n'ont préalablement aucune connaissance dans le domaine et ils ont dû tout apprendre essentiellement en pratiquant. Et dans ces processus d'appropriation « sur le tas », la mobilisation de collègues plus avancés constitue un vecteur essentiel. Mais, cette appropriation ne concernant que les exigences techniques liées aux tâches prescrites, elle ne permet qu'une maîtrise *a*

minima. Ce qui limite, par avance, les possibilités futures de prise d'initiative, voire de construction d'un projet professionnel (autoréalisation réduite, tronquée). De plus, l'adaptation (aux contraintes du changement) est une nécessité face aux évolutions des métiers et des organisations et les salariés de production (travail à la chaîne) peuvent se voir affectés du jour au lendemain à un autre poste, ou bien encore voir leur poste se transformer en raison d'une amélioration technique.

En ce qui concerne le centre de recherche, l'organisation, tout en étant plus souple, a introduit l'usage et la pratique des TIC, l'intégrant dans une refonte de son organisation, ce qui a conduit les salariés à de nouvelles adaptations, voire à une transformation de leur métier. C'est le cas des secrétaires qui ont vu leur tâche évoluer de la saisie de documents à des tâches plus diversifiées : gestion de documentation, gestion des plannings, commande de matériels, etc. Cependant, d'autres salariés ont pu voir disparaître leur métier et ont dû s'adapter à des postes pour lesquels leur qualification ne les avait pas préparés.

Si, de manière générale, la semi-autonomie se caractérise par l'aptitude à se fondre dans les exigences de l'entreprise, on observe néanmoins des formes de stratégies diverses pour se préserver des espaces de libertés.

6.5.2. *Se préserver des espaces de libertés*

Dans l'entreprise de sous-traitance industrielle, où les conditions de travail sont les plus contraignantes, on peut observer l'importance que revêt le besoin d'avoir des espaces à soi. Ces espaces apparaissent comme des niches où les individus ont le sentiment d'exister par eux-mêmes. Sans modifier la contrainte, ils permettent momentanément de moins ressentir le poids de l'autorité hiérarchique, de ses fonctions de contrôle-surveillance. C'est le cas, par exemple, des salariés qui, tout en travaillant sur des lignes de production avec des quotas à réaliser, ont le sentiment d'être privilégiés, car ils sont dans un bâtiment annexe, à l'écart du regard des responsables de production. C'est aussi le cas de certains postes de contrôle de la production, qui nécessitent de se déplacer d'une ligne à une autre. L'opérateur doit réaliser un quota de tests et il dispose d'une certaine liberté pour l'exécuter. Toutes ces situations sont des espaces privilégiés pour les salariés qui, conscients de ce fait, vont en général tout faire pour éviter de se retrouver sur les lignes de production fortement contrôlées par les responsables. En conséquence, ils vont opérer entre eux une sorte de micro-solidarité pour éviter toute situation qui pourrait remettre en question l'accès à une position relativement « abritée » :

« On est moins nombreux et on n'a pas de responsable. Il y a quelqu'un qui s'occupe de la ligne décodeur et moi de la ligne "Logicom", un responsable magasin et c'est tout. Donc on n'est pas embêtés et par rapport à d'autres services, on est certainement un peu plus cool. Par exemple, dans l'autre

bâtiment, il y a trois responsables à se promener en permanence, donc c'est moins facile. Ici, on a des cadenceurs et on doit rendre des chiffres, mais il n'y a pas la pression d'avoir un chef qui surveille, même s'il y a un responsable de ligne. Et, si demain une personne a besoin de sa journée, le poste qu'elle fait, ça ne va pas me gêner de le faire en plus de ce que je fais. Il y a toujours moyen de s'arranger » (responsable de ligne de production, CAP sellier, 16 ans d'expérience).

On voit en creux apparaître une capacité d'organisation collective pour contourner les aspects les plus rigides de la division et du contrôle du travail. La capacité de résistance s'exprime dans la solidarité informelle et quotidienne pour maintenir cette situation de relatif autocontrôle (autour de la gestion des congés et absences), tout en répondant aux exigences de production (quotas).

On retrouve une démarche similaire dans le centre de recherche, mais à la différence de l'entreprise industrielle, le mode d'organisation permet, de manière plus aisée, de disposer d'espaces personnels. Le travail de bureau à 2 ou 3 personnes, les déplacements d'un service à un autre sont autant de petits détails qui constituent une contrepartie implicite à leur investissement. Néanmoins, la logique gestionnaire qui tend, par une succession de réformes, à transformer l'entreprise a ses effets en termes de résignation des salariés. Ceux-ci perçoivent les changements sans pour autant identifier les nouvelles règles du jeu, et plus généralement le sens de leur activité dans cet environnement reconfiguré, ceci d'autant plus que la dimension collective est, sinon absente, tout au moins dans l'incapacité de fournir des repères.

En d'autres termes, la semi-autonomie n'est pas exactement une absence de capacité à s'auto-instituer, elle désigne plutôt le rétrécissement progressif de cette capacité, par la succession de situations dans lesquelles les salariés ont été amenés à adopter une posture d'acceptation, de conformisme, à défaut d'être en mesure de s'approprier les dimensions (individuelles et collectives) structurantes du changement. Ce sont des manières de faire, des ajustements, des façons de dire qui tendent plus à démontrer leur résignation qu'à rendre compte de leur volonté de s'en émanciper. Mais tout ceci est largement tributaire des dispositions acquises au cours de leur socialisation primaire et de leur expérience professionnelle, souvent tronquée, insuffisante pour asseoir un projet d'évolution.

6.5.3. Les limites de l'apprentissage par l'expérience

C'est ce que souligne tout particulièrement l'entreprise de sous-traitance, où les personnes ont très majoritairement un bas niveau de qualification (niveau CAP ou BEP), lequel traduit autant des difficultés à s'intégrer scolairement que des histoires de vie douloureuses les contraignant à chercher rapidement à occuper un emploi. Ils

ont alors dû s'adapter aux opportunités du marché du travail local : hôtellerie, emploi saisonnier, cumul de CDD et contrats intérimaires. Il n'est pas rare d'observer des parcours chaotiques où vie privée et vie professionnelle se mêlent de façon inextricable, ce qui ne facilite pas l'aptitude à acquérir des dispositions plus favorables : projection dans un avenir professionnel maîtrisé, expérimentation élargie et sans risque. L'exemple de l'usage et de la pratique de l'ordinateur est assez révélateur.

Dans l'entreprise de sous-traitance industrielle, la plupart des personnes en poste de production n'ont reçu aucune formation dans ce domaine. Au mieux, quelques-unes ont été initiées au cours de leur formation scolaire sur des fonctions très basiques et certaines ont eu l'occasion d'en faire un usage dans d'autres emplois. Mais ces connaissances restent insuffisantes pour considérer la personne comme maîtrisant l'outil. La majorité des salariés travaille à longueur de journée face à un écran d'ordinateur, sur lequel les consignes d'usages sont tellement prescrites qu'ils n'ont guère la possibilité de réaliser des apprentissages et, *a fortiori*, de les transférer dans d'autres contextes. Le matin, ils allument leur ordinateur et cliquent sur l'icône qui va démarrer l'application de production. Ensuite, dès qu'ils sont « calés » sur leur écran de travail, ils n'ont plus qu'à noter les codes nécessaires, voire simplement à cliquer sur les icônes correspondant et valider. L'usage du clavier peut être réduit à l'utilisation d'une touche (echap) et à l'usage du clavier numérique. On peut, certes, considérer qu'ils réalisent des apprentissages, dextérité de la main droite, positionnement du corps par rapport aux postes de travail, mais des apprentissages tellement élémentaires qu'ils ne peuvent constituer un système de compétences propre à les inscrire dans un projet professionnel ascendant, source de qualification reconnue et de réalisation. L'objectif de l'entreprise est d'améliorer, sans cesse, l'efficacité productive en limitant les zones d'incertitudes (erreurs de saisie), ce qui diminue les potentialités d'expériences des opérateurs.

Un autre élément vient également nuire à l'apprentissage. La contrainte des cadences de production et l'extrême prescription du poste ne permettent pas aux salariés de dégager suffisamment de temps pour réaliser des expériences, pratiquer autre chose que le strictement exigé, tâtonner, bidouiller, explorer les marges de l'activité. Il ne leur est laissé que le temps nécessaire pour répondre aux exigences de la tâche et d'installer une routine. Certaines personnes, dans le souci d'avoir une meilleure maîtrise, vont alors réaliser des expériences à leur domicile. Il s'agit souvent de salariés s'inscrivant dans un processus d'autonomisation, lequel est, comme nous l'avons vu, fortement corrélé avec un usage diversifié des outils informatiques, engendrant une appétence suffisante pour souhaiter en faire un usage en dehors du temps de travail. C'est le cas, par exemple, de ce responsable de maintenance qui a vu progressivement s'informatiser sa fonction et qui, faute d'avoir pu recevoir une formation, s'est familiarisé avec cette technologie à domicile :

« Après, on a intégré la saisie de dépannage sur informatique et après le transporteur aussi. Et puis, l'informatique est entrée sur le dépannage, parce qu'avant, lorsqu'on faisait une remise à niveau de logiciel sur un produit, il n'y avait pas d'informatique. Il y avait une carte que l'on rechargeait. Le fait d'avoir besoin de l'informatique au travail, donc ça permettait de travailler à la maison. Passer moins de temps, si j'avais des fichiers à faire sous Excel, d'en faire à la maison pour gagner du temps » (responsable de maintenance, CAP mécanique).

A travers son expérience au foyer, et parce qu'il entretient de bonnes relations avec les services informatiques, il sait dorénavant formater un disque dur, réinstaller les applications, etc. Cela reste, de son point de vue, modeste, mais il peut être sollicité par son entourage pour de petits dépannages.

Autrement dit, plus le travail est prescrit et moins les salariés sont en mesure de développer les compétences nécessaires à la maîtrise des outils qu'ils pourraient transférer dans d'autres situations professionnelles. Viser essentiellement l'employabilité immédiate se fait au détriment de la qualification des personnes. Les deux entreprises nous offrent deux variantes de cette tendance : très marquée dans l'entreprise de sous-traitance industrielle, elle concerne progressivement les salariés semi-autonomes du centre de recherche qui souhaitent de moins en moins recourir aux formations institutionnelles, ce qui dénote une forte tendance à la résignation et prédispose à la dépendance. On voit ici le rôle des décisions organisationnelles, gestionnaires, dans la production d'inégalités numériques : au lieu de permettre une sorte de seconde chance aux salariés les moins dotés initialement en ressources pertinentes, la volonté d'organiser le travail selon une logique de rationalisation croissante accentue au contraire cette inégale distribution et fait basculer ces salariés dans une position de dépendance (et/ou les empêche d'en sortir).

6.6. Sortir de la dépendance : mission impossible ?

L'individu dépendant ne cherche plus à s'investir, il se contente de faire *a minima* son travail, afin d'éviter toute remarque et tout risque de se voir licencier. Ce qui le maintient à son poste, c'est la nécessité d'avoir un emploi, un salaire, mais la question de son utilité est problématique. Rien ne l'empêche de vivre cette situation avec amertume, du fait de l'absence de reconnaissance et de considération. Il s'agit en majorité de personnes qui ont une grande ancienneté dans leur travail et qui ont eu du mal à s'adapter aux vagues successives de renouvellement technique ou encore qui n'ont pu obtenir la reconnaissance qu'ils attendaient par rapport à leurs investissements.

Dans ce sens, l'inégalité réside ici dans le fait que l'individu a le sentiment d'être dans l'impossibilité d'agir. Culpabilité, renoncement, découragement sont autant de qualificatifs pour exprimer la difficulté d'exister par son travail : salaire insuffisant, impossibilité de se projeter dans l'avenir, etc. Cette difficulté réside bien dans la mise en compétition des salariés qui doivent sans cesse faire preuve de leur capacité à s'adapter à un environnement technico-organisationnel changeant. La déstabilisation, la perte de confiance en soi, l'impossibilité de faire des apprentissages conduisent les plus fragiles à ne plus disposer de leur liberté d'agir par et dans le travail.

6.6.1. Une identité déstructurée

De nos observations, trois profils se dégagent. *Le premier* est caractéristique des faibles niveaux de qualifications qui, arrivés à un certain âge (plus de 50 ans), vivent le changement technico-organisationnel comme fatal (à la fois comme une fatalité et comme une sorte de mort lente). Ce profil est représentatif de l'entreprise de sous-traitance industrielle. Ce sont des salariés dépourvus de qualification, qui ont pu multiplier les emplois et qui ont toujours réussi à s'adapter aux différents postes occupés, mais sans être véritablement dans une logique de qualification autour d'un métier. Le maintien dans l'emploi a constitué un élément important de leur capacité à s'auto-instituer. L'introduction de l'informatique a signifié pour eux l'impossibilité d'acquérir les compétences nécessaires pour en maîtriser l'usage et évoluer au sein de l'entreprise. L'entreprise les a placés sur les postes (réception et expédition des produits) les plus manuels, postes pour lesquels l'usage de l'informatique est réduit au strict minimum. Pour eux, il s'agit d'une voie sans avenir. Ils sont à la fois critiques vis-à-vis de l'entreprise, parce qu'ils n'ont pas reçu la formation nécessaire pour éviter ce décrochage, et en même temps, résignés en se disant qu'ils sont ici jusqu'à leur retraite, s'ils peuvent, tout au moins, éviter d'être licenciés pour cause de réorganisation :

« Il y a une forme de ras-le-bol qui s'installe chez les personnes qui ont de l'ancienneté dans la société. Les salaires sont toujours les mêmes et il y a un manque de motivation » (sans diplôme, 16 ans d'ancienneté, opératrice au service expédition).

« Je pense qu'à un certain moment il aurait fallu pour certaines personnes, partir sur des petits stages. Parce qu'on arrive à un âge où on nous a pas donné la chance. Beaucoup de gens disent : "on nous a pas donné une chance à une certaine époque et puis maintenant évoluer, évoluer, ça va rien donner" » (sans qualification, 11 ans d'ancienneté, depuis 3 ans opérateur logistique).

Le second profil est celui de la non-reconnaissance. Ce sont des salariés, toujours faiblement qualifiés, qui ont fait preuve d'initiatives, qui se sont investis dans leur travail en pensant qu'ils auraient une reconnaissance en termes

d'évolution de carrière et d'augmentation de salaire. Rien de tel n'est advenu : l'entreprise de sous-traitance rémunère les salariés à la chaîne au SMIC, même après 15 ans d'ancienneté. Quant aux opportunités d'évolution de carrière, rares et limitées, elles nécessitent de nouveaux investissements très importants, dans un contexte de compétition avec des salariés mieux dotés, à la fois en compétences adaptées, mais aussi en dispositions pertinentes². Autrement dit, ne pas réussir, dans ces conditions, c'est vivre une situation qui conduit à une perte d'estime de soi, de confiance en soi et à du désinvestissement. D'où une critique beaucoup plus vive de ces personnes envers l'entreprise :

« Je ne suis pas lasse. Je suis lasse, peut-être, de mon activité qui a été réduite. (...) Et puis, par rapport à l'âge, on ne vous propose plus rien. Vous le ressentez bien et ce n'est pas d'hier d'ailleurs. Peut-être que moi aussi, à 55 ans, je ne suis pas prête à me réadapter sur autre chose » (secrétaire RH, 10 d'ancienneté dans l'emploi).

« Il faut un salaire par mois. Ça c'est sûr, déjà pour les enfants. C'est pour ça que j'avais accepté ce travail, en pensant qu'ils m'auraient augmenté correctement. Mais bon, ça n'a pas été le cas. C'est dur, mais bon, il faut bien travailler. (...) J'en ai parlé, mais ils ne veulent rien entendre. Mais par contre, ils nous demandent beaucoup de chose et ça ne suit pas » (BEP comptabilité, 15 ans d'ancienneté, opératrice de saisie de nomenclature).

Dans le centre de recherche, les conditions ne sont pas de même nature et la question de la reconnaissance se pose moins en termes de redistribution qu'en termes d'évolution de carrière. Les possibilités sont plus nombreuses. Face à ces conditions plus favorables, l'échec d'un investissement se traduit par une culpabilité du salarié qui pense n'avoir pas su faire ce qu'il fallait pour se mettre davantage en valeur. Alors que les raisons d'un échec peuvent avoir des causes exogènes, comme le départ de son chef de service ou une transformation technico-organisationnelle.

Le troisième profil est celui du déclassement professionnel. Celui-ci a surtout été identifié dans le centre de recherche qui disposait à une époque de techniciens en

2. Sans entrer ici dans une discussion des notions de compétence et de disposition, précisons que, pour nous, les compétences professionnelles sont celles qui vont permettre aux salariés de réaliser leurs objectifs, d'exécuter leurs tâches, voire de prendre des initiatives, d'expérimenter. Le terme de disposition va désigner, quant à lui, l'arrière-fond cognitif et affectif, constitué de « principes générateurs de pratiques et de représentations », à partir duquel les individus peuvent adopter une plus ou moins large palette de comportements dans une situation donnée. Dans les contextes professionnels, certaines dispositions antérieurement acquises, sont particulièrement importantes. Grâce à elles, les salariés vont être à même de s'investir plus ou moins dans l'acquisition de compétences nouvelles. Ils vont adopter des comportements plus ou moins adaptés au contexte, ce qui va leur permettre, par exemple, de s'inscrire dans des collectifs d'échanges de pratiques, ou encore de se représenter comme souhaitable, désirable pour eux d'acquérir des compétences.

électronique intervenant dans la conception de composants. Le recentrement de l'entreprise sur le cœur de son métier l'a conduit à sous-traiter cette activité, obligeant ainsi les salariés à changer de métier. C'est ainsi que certains techniciens se sont retrouvés à des postes administratifs. Cette situation est vécue comme destructurante sur le plan identitaire, affectant la personne dans sa capacité à s'auto-instituer. La socialisation à un métier ne signifie pas simplement la transmission d'un savoir et d'un savoir-faire, c'est également un savoir-être qui permet d'agir aisément dans un environnement où ces compétences ont une valeur contributive. A partir du moment où l'organisation fait appel à d'autres formes de contribution, elle disqualifie les salariés dépositaires de ces compétences. Cela suppose un travail de reconstruction important qui peut se révéler un défi pour certaines personnes. Nous avons un exemple dans l'entreprise industrielle, où un ouvrier mécanicien s'est retrouvé obligé de changer de métier pour des raisons de santé et c'est parce qu'il était animé d'une volonté farouche de se reconstruire qu'il a pu évoluer dans l'entreprise à un poste de responsable. Dans le centre de recherche, nous avons l'exemple d'une personne qui a pu s'adapter à ses nouvelles fonctions administratives, mais qui ne prend aucun plaisir dans son travail. Il se contente de faire le travail qu'on lui a confié sans faire preuve d'initiatives et surtout, avec un profond manque d'appétence :

« Dans notre laboratoire il y a toujours eu une ou deux personnes à s'occuper de l'informatique. Donc, quand j'ai un problème, j'appelle la personne. Elle s'occupe de tout ce qui est ouverture de compte, fermeture, les problèmes, les installations. (...) Moi je ne pourrais pas. Après, en plus, la mise à jour des logiciels, je trouve que c'est très bien fait. Pour Word, Excel etc. c'est très bien fait. On a un message qui nous explique bien ce qu'il faut faire » (ancien technicien en électronique, agent administratif, 28 ans d'ancienneté).

Autrement dit, la dépendance ne marque pas simplement un état identitaire déstructuré, mais l'impossibilité de s'inscrire dans une dynamique de construction/reconstruction de cette identité. Il y a une sorte de perte des repères, au sens où les personnes ne savent plus quelles démarches entreprendre et c'est ainsi qu'elles deviennent dépendantes d'un environnement. Conserver son emploi, attendre la retraite, s'épanouir en dehors du travail deviennent leur objectif.

6.6.2. Les formes de dépendance

La dépendance vis-à-vis de l'environnement est plus ou moins marquée selon les cas. La dépendance est très forte pour le profil des salariés âgés sans qualification. La moindre modification technico-organisationnelle creuse davantage l'écart entre leurs connaissances et celles à acquérir. De plus, dans un contexte qui vise principalement l'employabilité, les salariés ne peuvent faire autrement que de reproduire les consignes qu'on leur donne. Dès qu'une panne informatique survient,

ils sont dans l'incapacité d'agir par eux-mêmes et ils doivent faire appel soit à leur entourage, soit (le plus fréquemment) au service informatique. Ce dernier se désole d'avoir à intervenir pour des pannes souvent basiques (câble débranché par inadvertance, mauvaises manipulations sur le clavier, etc.).

Une seconde forme de dépendance résulte de l'absence de dispositions acquises favorisant l'auto-apprentissage et l'absence d'un contexte professionnel favorisant l'enrichissement par la variété d'expériences complètes, les deux phénomènes se renforçant. On constate, par exemple, que les personnes qui sont sorties du système scolaire sans qualification ont tendance à privilégier l'emploi à la qualification. Ils font, malgré tout, preuve d'une très forte capacité d'adaptation à un environnement technique qui peut être nouveau pour eux. Lorsque l'usage est diversifié, cela peut encourager les personnes à en faire une investigation plus poussée, y compris à leur domicile. Découvrant les possibilités, par exemple, de l'internet ou de la messagerie sur leurs lieux de travail, ils sont plus enclins à s'équiper chez eux, ce qui peut renforcer à la fois l'appétence et la maîtrise de l'outil. Or, dans l'entreprise industrielle, l'usage très délimité n'encourage pas cette dynamique.

Une troisième forme de dépendance découle du sentiment, maintes fois éprouvé, d'être incompetent, sentiment qui se transforme en culpabilité (responsabilisation) et empêche les salariés de se rendre compte des compétences qu'ils ont tout de même acquises. C'est l'exemple de cette secrétaire administrative, possédant une bonne maîtrise des TIC dans la réalisation de son travail qui, suite à de multiples réformes organisationnelles, s'est sentie tellement dévalorisée, en particulier dans un univers de haute technologie, qu'elle en a perdu toute appétence et motivation. Faute de pouvoir s'appuyer sur un collectif de défense structuré, elle s'en prend à elle-même, sans que cela n'ait pour effet de produire une contre-réaction, l'âge encourageant, dans son cas, la démobilisation.

Enfin, une dernière forme de dépendance se rencontre dans le cas de salariés, démobilisés, qui se contentent de faire ce qu'on leur demande sans chercher à prendre la moindre initiative. Le travail n'en souffre pas, mais il n'est pas un vecteur d'épanouissement. Il peut apparaître comme un moyen (source de revenus) pour se réaliser en dehors du travail.

On voit ici comment se caractérise l'ancrage dans la position la plus défavorable des capacités d'agir et à quel extrême peut conduire la production d'inégalités numériques. Quelle que soit la forme prise, les situations de dépendance sont essentiellement le résultat de décisions de rationalisation gestionnaire et se traduisent par le besoin d'un soutien collectif, permettant de répondre aux conditions les plus délicates sur le plan technique : pannes informatiques, blocages ou autres. Cette dépendance renforce à son tour – le plus souvent – le maintien dans l'ignorance et l'auto-dévalorisation de soi, dimensions qui confortent le manque

d'appétence, lui-même résultat de la série d'expériences tronquées et de la rapide obsolescence des dispositifs technico-organisationnels, le tout se combinant pour empêcher le transfert-reconstruction de compétences pertinentes.

6.7. Conclusion

En conclusion, il est important de souligner que, si nous avons parlé de « dynamique » des capacités d'agir, face au changement technico-organisationnel répété, il faut bien reconnaître que cette dynamique est assez fortement clivée. En effet, les salariés semblent, le plus souvent, devoir se contenter d'évoluer entre deux positions : ou bien ils peuvent passer de l'autonomie à l'indépendance, ou bien ils évolueront entre la dépendance et la semi-autonomie. Il semble assez peu probable que des salariés « glissent » de l'indépendance à la dépendance ou de l'autonomie à la dépendance, tout comme on ne voit pas trop par quelles séries de décisions, dans le contexte contemporain de transformations récurrentes, certains individus parviendraient à se hisser de la dépendance à l'autonomie, et *a fortiori* à l'indépendance.

Aussi, la mise à disposition de services de maintenance interne, dont les attributions débordent la seule réparation d'incidents, mais incluant le conseil, l'information, voire la formation à l'utilisation des équipements et logiciels, service facilement accessible à tous, peut constituer un moyen de réduire sinon cette polarisation, tout au moins le maintien dans les positions de semi-autonomie. De même, est structurante la possibilité de s'inscrire dans un collectif pérenne, cette possibilité doit bien entendu reposer sur des associations informelles, mais elle doit être permise institutionnellement par une stabilité minimale de l'organisation et un encouragement à la solidarité plus qu'à la compétition systématique.

Ce que montrent enfin ces réflexions, c'est qu'il est indispensable, pour comprendre les mondes sociaux du travail, de ne pas s'intéresser à un seul moment et une seule situation, mais à une série de transformations. Elles soulignent par ailleurs l'importance de ne pas s'en tenir à la seule question des compétences individuellement nécessaires pour occuper un poste. Il faut, au contraire, adjoindre les éléments que nous avons regroupés sous l'appellation d'agir autonome et qui incluent : la possibilité de se projeter dans un avenir structurant, de donner du sens à son activité, de pouvoir contester en argumentant les décisions organisationnelles et gestionnaires. Faute d'un tel cadre d'analyse, il y a fort à parier que les recherches sombrent dans une naturalisation des pratiques managériales et de leurs effets. Faute d'un tel cadre, enfin, l'appréciation de l'ampleur et de l'étendue des sources d'inégalité, dans la maîtrise professionnelle des TIC, ne peut être que très partielle.

6.8. Bibliographie

- ALTER N., « La crise structurelle des modèles d'organisation », *Sociologie du travail*, n° 1, p. 75-87, 1993.
- ASKENAZY P., *La croissance moderne. Organisations innovantes du travail*, Economica, Paris, 2002.
- CHAVE D., DUBOIS P., DURAND C., LE MAITRE G., *L'autonomie dans les industries de série*, GST, Paris, 1976.
- DUBAR C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991.
- DURAND J.-P., *La chaîne invisible. Travailler aujourd'hui : flux tendu et servitude volontaire*, Le Seuil, Paris, 2004.
- FRIEDMANN G., NAVILLE P., *Traité de sociologie du travail*, Armand Colin, Paris, 1972 [1964].
- GOLLAC M., KRAMARZ F., « L'informatique comme pratique et comme croyance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 134, p. 4-21, septembre 2000.
- GOLLAC M., AFRIAT C., LOUE J.-F., *Les métiers face aux technologies de l'information Qualifications et prospective*, Commissariat général du plan, 2003.
- LAHIRE B. (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, La Découverte, Paris, 2001 [1999].
- LAHIRE B., *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Armand Colin, Paris, 2005.
- LALLEMENT M., *Temps, travail et modes de vie*, PUF, Paris, 2003.
- LE GOFF J.-P., *La Barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, La Découverte, Paris, 1999.
- METZGER J.-L., BARRIL C., « L'insertion professionnelle des travailleurs aveugles et sourds : les paradoxes du changement technico-organisationnel », *Revue française des affaires sociales*, n° 3, p. 63-86, juillet-septembre 2004.
- REYNAUD J.-D., *Les règles du jeu*, Armand Colin, Paris, 1993 [1989].
- SAINSAULIEU R., *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques, Paris, 1985 [1977].
- TERSSAC G. (de), *L'autonomie dans le travail*, PUF, Paris, 1992.
- VELTZ P., ZARIFIAN P., « Vers de nouveaux modèles d'organisation ? », *Sociologie du travail*, n° 1, p. 3-25, 1993.

CHAPITRE 7

Distribution d'ordinateurs portables et réduction des inégalités numériques au collège

7.1. Peut-on réduire la « fracture numérique » en distribuant des ordinateurs ?

Nous aborderons, dans ce chapitre, la question des inégalités numériques en examinant l'une des formes qu'elle peut prendre dans le champ de l'éducation et en nous centrant, plus précisément, sur le rôle des enseignants des collèges. C'est en effet sur ces derniers que repose, tout compte fait, le soin de faciliter l'appropriation, par le plus grand nombre, des dispositifs informatiques et de l'internet. On attend d'eux qu'ils veillent à l'acquisition, par leurs élèves, des compétences requises pour savoir utiliser *a minima* un ordinateur ainsi que les logiciels bureautiques standards et pour naviguer sur Internet. Dans ce sens, pour dépasser l'inégalité d'accès matériel à l'informatique, les pouvoirs publics, en particulier certains conseils généraux, ont entrepris de distribuer des ordinateurs portables à tous les élèves des classes de quatrième et troisième, laissant aux enseignants la charge de trouver des usages pertinents pour que les collégiens développent les compétences requises.

On voit bien quel raisonnement sous-tend un tel projet. Les enfants, issus de milieux sociaux différents, ne bénéficient pas des mêmes opportunités de disposer, au domicile, d'ordinateurs et d'accès à Internet. On peut donc considérer que les inégalités sociales, dès lors qu'elles se traduisent en inégalités d'accès à l'informatique, sont porteuses d'inégalités en termes de compétences et sont ainsi sources de reproduction des positions. En dotant d'ordinateurs portables équipés de

logiciels de base et d'accès à Internet tous les enfants d'une même classe d'âge d'un même département, les sources du fossé numérique devraient ainsi être tarées. Et dès lors que tous les enfants sont scolarisés jusqu'à l'âge de 16 ans, les collègues constituent un excellent moyen pour distribuer les ressources matérielles, d'autant que les enseignants vont pouvoir s'emparer de cette opportunité pour aider, guider, encourager leurs élèves à monter progressivement en compétences.

Seulement voilà, cette conception achoppe sur plusieurs difficultés. Tout d'abord, comme dans toute organisation, pour investir vraiment un tel projet « technico-organisationnel », le groupe professionnel enseignant doit être impliqué dans sa conception le plus en amont possible et en négocier certaines dimensions, notamment, sa légitimité en termes de finalités, son degré de priorité par rapport à d'autres dépenses, le calendrier de déploiement, les contreparties (Hararri, Runaudo, 2006). Ensuite, il convient de s'interroger sur l'existence d'apports pédagogiques réels de l'ordinateur en classe. Cela ne dépend-il pas des disciplines, des niveaux des élèves, de l'identification d'objectifs pédagogiques, etc., (Baron *et al.*, 2000 ; Cuban, 2001) ? Enfin, le projet suppose que tous les enseignants possèdent, au préalable, un niveau de maîtrise des TIC homogène et, surtout, qu'ils n'hésiteront pas à expérimenter, en classe, devant leurs élèves, des usages nouveaux. Or, cela signifierait que les enseignants sont tous prêts à affronter des situations de dysfonctionnement, de panne, dont ils ne sauraient triompher seuls.

On l'aura compris, un tel éventail de sources de difficultés ne peut que se traduire par une grande variabilité des situations, selon les collègues et les enseignants, variabilité qui, à son tour, risque de renforcer, amplifier, accroître l'inégale distribution initiale des « compétences techniques » des élèves, les plus avancés – de par leur appartenance sociale, familiale et scolaire – s'avérant les plus aptes à tirer profit des opportunités supplémentaires ainsi offertes (Attewell, Seel, 2003 ; Alibert *et al.*, 2005 ; Bigot, 2003).

Dit autrement, les projets institutionnels visant à réduire la fracture numérique renvoient à un *projet d'intégration sociale*. Mais leur mise en œuvre, dans le cas de l'Education nationale, se heurte à de nombreuses difficultés qui tiennent à la conception spécifique du rôle des enseignants (détenteurs de savoirs), aux choix organisationnels (centraux et locaux), ainsi qu'aux tensions entre institutions (Education nationale et conseil général) et entre groupes professionnels (enseignants/technologues).

Plus précisément, de nombreux travaux ont montré que la place de l'école et, en conséquence, celle des enseignants se sont considérablement transformées dans la société française (Dubet, 2002 ; Laval, 2003). Ainsi, ils ne constituent plus la source majeure d'apprentissage, puisqu'ils sont concurrencés, non seulement par la télévision, la radio, les magazines, mais également par Internet. Dans ce sens, la

socialisation par les pairs prend de plus en plus d'importance et tout particulièrement *via* l'utilisation, parfois intensive, de ce média, associé majoritairement à ses composantes ludiques et communicationnelles. En cela, le développement des usages pédagogiques de l'ordinateur dans la classe se heurte d'abord à l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise de l'outil par les enseignants. Mais une autre limitation tient sans doute au fait que certains usages correspondent plus à la culture éclectique, composite des adolescents (Pasquier, 2005), qu'à la culture cultivée que les enseignants sont chargés de transmettre. D'autant que les usages de l'ordinateur par les adolescents correspondent à une pratique autonome, plutôt qu'à une pratique encadrée par l'enseignant. Ces constats soulignent que, malgré tout ce que les enseignants peuvent entreprendre dans ce sens, l'utilisation pédagogique de l'ordinateur en classe est loin d'être évidente (Chaptal, 2006). Cela se rajoute aux difficultés récurrentes rencontrées par l'institution scolaire pour intégrer les technologies éducatives (Baron, Bruillard, 1996).

Pour souligner l'importance de ces facteurs sur la capacité des enseignants à s'approprier l'informatique en classe dans une perspective pédagogique, nous allons mobiliser les résultats d'une recherche portant sur la diffusion d'ordinateurs portables dans les collèges. Nous montrerons, notamment, l'existence d'un processus qui tend à s'opposer aux ambitions qui avaient motivé l'introduction de l'ordinateur au collège. En effet, du fait de l'inégale distribution des ressources pertinentes pour tirer un profit pédagogique de l'ordinateur, apparaissent, au fur et à mesure de la mise en œuvre du projet, des différences entre enseignants et collèges, différences qui accroissent les inégalités de départ ; dès lors, les élèves ne bénéficient pas tous des mêmes opportunités d'utiliser l'ordinateur en classe, ce qui accroît l'inégale distribution des ressources scolaires au sein de cette population.

7.2. Un projet institutionnel pour lutter contre la fracture numérique

Le conseil général d'un département français a décidé, sans concertation avec les chefs d'établissements ni les professeurs, de doter tous les élèves de 4^e et de 3^e, ainsi que leurs enseignants, de micro-ordinateurs portables munis du wifi. Nous l'appellerons projet « Ordinateurs portables ». Une première étape de ce projet a eu lieu pendant l'année scolaire 2003/2004 et a consisté à distribuer les ordinateurs aux classes de 4^e. Le projet incluait le recrutement et la mise à disposition d'assistants techniques informatiques (ATI) pour assurer, dans chaque collège, la gestion et la maintenance du nouveau parc informatique et des réseaux associés. L'absence de réflexion pédagogique préalable autour de ces ordinateurs a pris de court les professeurs et les chefs d'établissement, chaque collège étant pour ainsi dire livré à lui-même pour imaginer des scénarios d'usages pertinents.

Dans ce contexte, nous avons voulu connaître la manière dont les différentes catégories d'acteurs impliqués par le projet avaient participé (ou non) à cette « diffusion ». Nous avons, tout particulièrement, cherché à comprendre les éventuelles transformations des pratiques professionnelles chez les enseignants, en les articulant aux spécificités du contexte local. Nous avons cherché à savoir, au-delà des modalités d'appropriation, si les opportunités liées à l'introduction des micro-ordinateurs portables ont été l'occasion d'une modification des habitudes de travail chez les professionnels de l'Education nationale et, notamment, des formes de relations entre eux et vis-à-vis des élèves.

Nous avons procédé à trois séries d'entretiens avec les différentes catégories de professionnels : principal et principal adjoint ; enseignants de toutes les disciplines (français, mathématiques, sciences et vie de la terre, physique chimie, histoire géographie, latin, musique, éducation physique), documentalistes, interlocuteur TICE¹ et ATI. Nous avons conduit ces entretiens dans trois collèges du département, choisis parce qu'ils étaient représentatifs de trois profils sociodémographiques et scolaires² :

– *le collège A*, situé en ZEP non classé en zone « violence », accueille environ 380 élèves dont 60 % ont une origine sociale défavorisée (soit près du double des collèges du bassin et 50 % de plus que la proportion moyenne des collèges du département). De plus, la part de la population de nationalité française est inférieure à celle rencontrée dans les collèges voisins (90 % contre 98 %). Du point de vue des résultats scolaires, notons la proportion élevée d'élèves qui ont au moins deux ans de retard : de 4 % à 19 % suivant le niveau de classe, soit le double, voire le triple des proportions du bassin ou du département. Enfin, le taux d'accès en classe de seconde générale, à l'issue de la scolarité dans le collège A, est inférieur à celui des collèges du bassin (près de 10 points en 2004) alors que le taux de passage en classe de seconde professionnelle est supérieur (de plus de 7 points en 2004 par rapport au bassin). Ce collège emploie 31 enseignants permanents, jeunes (moyenne d'âge de 34 ans) parmi 49 salariés au total. Le personnel enseignant comporte un noyau plutôt stable ;

– *le collège B*, qui n'est pas classé en ZEP, accueille 732 élèves dont 176 en 4^e. Près de la moitié des élèves sont d'origine sociale défavorisée (plus d'un tiers d'inactifs) et 15 % sont étrangers. Ces taux sont nettement supérieurs à ceux du

1. L'interlocuteur TICE est un enseignant du collège, volontaire, qui est chargé de conseiller ses collègues sur les possibilités pédagogiques des TIC. Il dispose, en principe, d'une décharge d'une à deux heures par semaine pour se consacrer à cette activité.

2. Plus précisément, notre protocole de recherche avait prévu d'enquêter dans cinq collèges dont les caractéristiques sociodémographiques auraient donné un échantillon contrasté. Dans la réalité, seul l'accès aux collèges les plus populaires nous a été accordé. Quant au choix précis des établissements, il a reposé sur des réseaux d'interconnaissance des chercheurs de l'équipe, appartenant à l'IUFM local.

bassin du centre ville : 40 % d'origine sociale favorisée et 94,5 % de population de nationalité française. Du point de vue des résultats scolaires, la proportion d'élèves qui ont au moins deux ans de retard est, là encore, supérieure à celle du bassin (de 5 % à 8 % suivant le niveau de classe), mais elle se rapproche des proportions du département, pour les classes de 4^e et de 3^e. Enfin, le taux d'accès en classe de seconde générale, à l'issue de la scolarité dans le collège B, est légèrement inférieur à celui des collèges du bassin du centre ville, mais supérieur à celui du département. Le collège B emploie 185 salariés, dont plus d'un tiers est âgé de plus de 50 ans ;

– et *le collège C* qui accueille 376 élèves. Il est situé en ZEP, zone sensible. Plus de 85 % des élèves ont une origine sociale défavorisée (soit un peu plus que dans les collèges du même bassin et plus de 2 fois la proportion moyenne des collèges du département). En revanche, la population de nationalité française est légèrement supérieure à celle rencontrée dans les collèges voisins (95 %). Du point de vue des résultats scolaires, la proportion d'élèves qui ont au moins deux ans de retard (de 6 % à 11 %), légèrement inférieure à celle des collèges du bassin, est très supérieure à celle mesurée au niveau départemental (près du double). La proportion de redoublants de la 6^e à la 3^e est largement supérieure à celle des collèges du département (plus du double). Le taux d'accès en classe de seconde générale, à l'issue de la scolarité dans le collège C, est nettement supérieur à celui des collèges du bassin (plus de 20 points en 2004) et même du département (plus de 4 points). Le collège emploie 32 enseignants pour un effectif en personnel de 53 personnes. Il faut noter, comme souvent en ZEP zone sensible, la jeunesse de ces personnels : plus de 50 % des enseignants ont moins de 30 ans et 80 % ont moins de 40 ans.

Contrairement à ce que l'on aurait pu imaginer, l'étude a montré que les caractéristiques démographiques n'ont pas joué un rôle décisif sur la différenciation dans le degré d'appropriation des ordinateurs, ni de leur mobilisation en classe.

Le recueil de matériaux, c'est-à-dire les entretiens, a eu lieu en mai et juin 2004. La plupart des entretiens ont été menés par deux chercheurs conjointement et ont donné lieu à un enregistrement qui a été transcrit. Au total, plus d'une trentaine d'enseignants, chefs d'établissements et responsables techniques ont ainsi été rencontrés sur leur lieu de travail (Bertrand *et al.*, 2005 ; 2006).

Mais avant de décrire les résultats de nos analyses, présentons tout d'abord les usages développés autour des ordinateurs portables, par les enseignants, mais aussi par les collégiens.

7.3. Des usages limités et essentiellement hors-classe

7.3.1. Chez les enseignants, des usages interrompus et des projets reportés

7.3.1.1. Collège A

Les enseignants du collège A, du moins certains d'entre eux, sont les seuls à avoir développé des usages pédagogiques, même limités, des ordinateurs portables en classe. Soulignons, dès à présent, que ces usages ont plus particulièrement été expérimentés dans le cadre spécifique des itinéraires de découvertes (IDD), c'est-à-dire des moments où deux enseignants au moins s'associent pour prendre en charge des demi-classes (soit dix/onze élèves). Bien que cette activité soit instituée, elle échappe aux contraintes pédagogiques habituelles de chaque enseignant dans sa discipline (programme à respecter, contrôle, système de notation).

Par exemple, un enseignant de SVT (sciences de la vie et de la terre) explique :

« En fait, ici, j'ai profité d'un itinéraire de découverte consacré à une activité VTT, parce qu'on a une section sportive VTT. Et on a fait, nous professeurs, le choix d'offrir une heure à l'établissement, mais de prendre les élèves en demi-groupes (...). Et donc, là, je me suis retrouvé avec des demi-groupes sur une activité qui était motivante pour les élèves et où j'ai pu trouver des sources d'information sur l'ordinateur » (professeur de SVT).

En revanche, d'autres expérimentations se sont heurtées à des difficultés diverses. Ainsi, les textes écrits par les élèves à la demande du professeur de français n'ont pu être partagés, faute d'accès au réseau dans le collège et de clés USB. Des projets réunissant plusieurs enseignants (français, physique-chimie et arts plastiques), autour de l'image, ont également dû être réduits dans leur ambition, faute d'accès à Internet en classe. Dans le même sens, le professeur de mathématiques a voulu utiliser des logiciels de géométrie dynamique, mais a dû y renoncer, là encore pour des raisons techniques (trop de portables en panne, pas de logiciel installé). En d'autres termes, les conditions technico-organisationnelles ne sont pas toujours favorables pour que se développent des usages :

« C'est difficile de gérer une classe entière, surtout avec une seule prise électrique pour qu'ils puissent charger leurs ordinateurs et c'est encore des problèmes matériels, mais qui viennent nuire au travail et j'aurais aimé pouvoir demander de l'aide aux personnes qui sont chargées techniquement de ça, mais eux-mêmes ont à débloquer les autres ordinateurs sans cesse en panne et à s'occuper de la salle informatique aussi tout seuls. Donc c'est ingérable ; il faudrait travailler avec un groupe de 12, la moitié de la classe pour pouvoir donner l'autre partie à une autre personne » (enseignant).

Plus généralement, les enseignants se sont mis d'accord pour orienter les usages à des fins de *remédiation*, pour aider les élèves en difficulté. Dans ce sens, un enseignant note que, face à la fréquence élevée des absences de certains élèves dans son collège, le portable peut s'avérer un élément de motivation, susceptible de rejaillir sur la situation pédagogique.

Par ailleurs, nombre d'enseignants veulent d'abord obtenir des logiciels adaptés à leur discipline. C'est là leur principale demande vis-à-vis de l'interlocuteur TICE. Tandis que ce dernier soutient qu'« il n'y a pas d'utilisation toute trouvée », qu'il est, au contraire, nécessaire d'adapter l'outil à chacun et à chaque cours. Il précise que certains enseignants viennent le voir parce qu'ils ont eux-mêmes été sollicités par les élèves désireux d'utiliser l'ordinateur. Ajoutons que les enseignants ne songent guère à utiliser le site Ordinateurs portables ou tout autre site dédié à l'usage pédagogique et/ou didactique de l'informatique. Et ce, bien qu'une instruction prévoit que, dorénavant, les enseignants puissent être inspectés sur leur maîtrise de l'usage des TICE.

7.3.1.2. Collège B

Comme dans le collège A, ce sont les itinéraires de découverte qui sont le plus souvent mentionnés par les enseignants comme lieu d'utilisation des ordinateurs portables. Ainsi, le professeur d'histoire géographie nous explique :

« Les quelques fois où j'ai demandé aux élèves d'amener leur ordinateur portable, c'est dans un dispositif spécial qui s'appelle itinéraire de découverte où on leur faisait beaucoup utiliser l'encyclopédie, puisqu'il y avait pas la connexion Internet. Mais en fait, ils ne pouvaient pas trouver ce qu'ils voulaient sur l'*Encyclopédie*, parce que le sujet est extrêmement précis... Je pense que si on avait eu la connexion Internet, en itinéraire découverte, on aurait pu faire quelque chose de bien » (professeur d'histoire géographie).

Mais, le plus souvent, l'ordinateur vient simplement se substituer à des outils plus traditionnels (manuel, rétroprojecteur, tableau). Ainsi, un enseignant du collège B souligne que le fait d'utiliser un ordinateur portable en classe – par exemple pour projeter des diapositives ou des images à partir d'un CD-Rom –, rend son cours plus agréable aux yeux des élèves. Mais il n'y a pas de plus-value par rapport à un rétroprojecteur classique ou un projecteur de diapositives. Ce n'est qu'une question d'apparence, d'appartenance symbolique à la modernité, voire un leurre. Certains enseignants font utiliser le portable à la maison, pour effectuer des recherches sur l'*Encyclopédie* fournie avec le portable. Seule une partie des élèves s'est livrée à cet exercice.

Le problème de la contrainte temporelle des programmes est aussi mis en avant, notamment par les jeunes enseignants nouvellement entrés dans le métier, qui ont beaucoup de choses à gérer sans les routines de l'expérience :

« J'avais prévu de m'en servir pour l'écriture de nouvelles, mais j'étais trop en retard sur mon programme et les ordinateurs étaient rendus. [...] Bon, après, moi, c'est peut-être un cas un peu particulier, puisque je débarque, que j'avais quatre classes, c'était la première année, donc il y a aussi une question d'autres choses à gérer qui fait que j'ai pas forcément eu le temps de mettre en place l'utilisation des ordinateurs. Peut-être que c'est ça aussi » (professeur de lettres).

7.3.1.3. Collège C

Dans le collège C, si l'utilité des ordinateurs portables est parfois remise en cause (par exemple, l'enseignante de technologie pense que l'arrivée de ces machines fait doublon avec l'équipement existant en salle de technologie), ce sont les logiciels propres à chaque discipline qui sont le plus volontiers utilisés en classe, grâce aux portables :

« C'est vrai que j'avais trouvé des logiciels assez sympas sur la simulation d'un séisme, des choses comme ça. Ça, c'était pas mal. Ça permettait, ça expliquait, en plus, toutes les forces qui étaient mises en jeu, etc. C'est vrai que c'est pas des notions faciles à leur expliquer, en quatrième. Par exemple, la différence entre puissance, intensité, des choses comme ça, là, on leur montrait bien, sur ce genre de logiciel. Mais c'est vrai que, oralement, l'expliquer, c'était assez difficile. Donc j'en ai profité, par ce biais-là... j'ai pris mon ordinateur portable avec un vidéo projecteur : c'est vrai qu'on peut montrer à toute la classe en même temps... » (professeur de SVT).

Le portable est un support pour rendre plus imagées les connaissances à acquérir, sans pour autant modifier la relation pédagogique. Mais, le plus souvent, les enseignants expriment un désarroi, que l'on retrouve dans les autres établissements : quels sont les usages possibles ? Que peut-on faire de ces outils dans la classe ?

« Nous, ce qu'on attendait de cette journée de formation, on attendait comment s'en servir en classe en fait, qu'est-ce qu'on peut faire avec en classe, de façon pratique, donc... » (professeur de lettres).

Pour répondre, diverses modalités sont proposées par l'interlocuteur TICE, comme la découverte de produits numériques dans la discipline ou l'accès à un centre de ressources.

Malgré tout, quelques usages sont signalés par les enseignants, que ce soit pour les préparations des cours ou plus exceptionnellement en classe. Mais dans les exemples évoqués, les élèves sont exclus de fait de l'utilisation des portables :

« Pour la préparation des cours, ça peut aller de la simple recherche d'une photo – sur des sites pédagogiques ou pas forcément, d'ailleurs – à, tout simplement, des exemples de séquences de cours, quand des fois, on bloque aussi et qu'on a besoin d'avoir une petite idée pour nous faire avancer » (professeur de SVT).

On le voit, une fraction des enseignants est volontaire pour trouver des usages pédagogiques des portables en classe, les plus fréquemment évoqués étant les logiciels d'appoint à la démonstration de phénomènes physiques ou de théorèmes mathématiques et, surtout, pendant les itinéraires de découverte. D'autres utilisations, plus ponctuelles, consistent simplement à remplacer un outil (rétroprojecteur) ou à en compenser l'absence (laboratoire de langues). Toutefois, ils se heurtent rapidement à des difficultés qu'ils ne peuvent résoudre par eux-mêmes et qui dépassent les seuls problèmes de formation ou du recours à des ressources.

Parmi ces difficultés, la crainte d'être moins compétent techniquement que les élèves occupe une place importante.

7.3.2. Les collégiens : quelles compétences informatiques ?

Cette crainte ne doit toutefois pas être exagérée au collège et il convient de s'interroger sur les compétences des élèves : au-delà d'un noyau très circonscrit d'élèves bidouilleurs capables de contourner les protections logicielles, tous n'en savent pas forcément beaucoup plus que les enseignants. Ils bénéficient la plupart du temps d'une connaissance superficielle, « procédurale », apprise par mimétisme auprès des pairs et qui ne dispense pas d'une formation (Fluckiger, 2007, p. 242-264 et 358-368 ; Hamon, 2006). En réalité, comme nous le signalent les ATI, la plupart des élèves sont demandeurs de conseils, d'autant qu'à leurs yeux, le fait de posséder un ordinateur ou d'avoir un accès personnel à Internet, correspond à une attente forte, comme en témoigne le respect qu'ils ont manifesté pour l'objet. Tout le monde a en effet souligné le peu de casse, de vol, et de dégradation. Cette pression diffuse de la part des élèves sur les enseignants pour qu'ils utilisent les ordinateurs en classe, consiste souvent à leur demander d'utiliser l'ordinateur en classe, pour donner du sens à un objet qui leur a été confié et donner du sens à l'abondance des données disponibles sur Internet.

Ce qui rejoint plusieurs travaux soulignant la nécessité, pour les enseignants, de développer des projets spécifiques pour « donner du sens à Internet », notamment « du sens aux technologies qui sous-tendent le réseau... cet objectif ne pourra être atteint que si ces technologies ne sont plus vécues comme une greffe technique, mais bien comme un prolongement des activités des élèves » (Benhamou, 2002, p. 59). En d'autres termes, pour que l'usage des TICE se déploie véritablement, il faut les introduire dans le but d'« aider les élèves à employer la technologie avec

aisance et à comprendre ses principales utilités, repérer et obtenir l'information, organiser et présenter les données, formuler des arguments persuasifs, exposer des idées et des conclusions de manière dynamique à un auditoire de pairs critiques » (Haymore Sandholtz *et al.*, 1997, p. 180). Aptitudes, on en conviendra, qui ne sont ni également distribuées ni spontanément possédées.

Par ailleurs, l'éventuelle maîtrise de l'informatique par les collégiens est limitée aux aspects techniques et logistiques des TIC, comme le montre de façon détaillée le chapitre 8 de cet ouvrage, rédigé par Cédric Fluckiger. En effet, si certains d'entre eux ont déjà une bonne pratique de l'informatique (allant jusqu'à la création de sites web), d'autres n'ont même pas l'habitude du clavier. Cette hétérogénéité devrait être le point de départ de toute utilisation des portables, comme de l'informatique au collège, d'autant que, comme le soulignent certains enseignants, le fait d'avoir à utiliser l'ordinateur en classe, et de résoudre des problèmes techniques avec les élèves présents, conduit au partage d'un langage commun, base d'une éventuelle cordialité.

Pour comprendre la rareté des usages que nous avons observée, il convient d'examiner la question de l'inscription de l'ordinateur dans les pratiques pédagogiques, dans ses dimensions institutionnelles, organisationnelles et professionnelles.

7.4. Le métier d'enseignant comme dimension structurante de l'innovation

Les entretiens avec les professionnels de l'Education nationale ont fait apparaître que leurs difficultés à trouver des usages pédagogiques de l'ordinateur portable en classe renvoyaient à des problématiques centrées sur la conception qu'ils se font de leur métier d'enseignant. Ce métier s'articule autour de plusieurs enjeux interdépendants. Visant une mission d'intégration sociale et d'émancipation citoyenne, le professeur s'appuie sur des savoirs disciplinaires, tout en requérant des élèves et de leurs parents qu'ils respectent leur autorité. Ces enjeux ont été ravivés par une série de réformes et d'évolutions sociodémographiques qui, en perturbant certaines dynamiques, n'ont pas forcément facilité l'invention de pratiques collectives des enseignants. Examinons ces points.

7.4.1. Une identité liée à une mission sociale et à des savoirs disciplinaires

Rappelons tout d'abord que, dès la III^e République, l'école est investie d'un « rôle politique, culturel, moral, social et économique, égalitaire en même temps qu'élitiste, universel en même temps que patriotique, libéral en même temps que paternaliste » (Moeglin, 2005). En un mot, l'enseignement a une mission

civilisatrice. Ainsi, le paradigme éducatif se décline-t-il « en dispositif pédagogique, structure sociale, idéologie professionnelle, creuset culturel, système économique et institution nationale ». Ce à quoi il faut ajouter que le projet, plus que centenaire, de l'école républicaine « devait contrebalancer les tendances dispersives et anomiques des sociétés occidentales (...). Elle était d'abord vouée à la formation du citoyen plus qu'à la satisfaction de l'utilisateur, du client, du consommateur » (Laval, 2003, p. 9). C'est pourquoi l'on peut considérer que, dans ses fondements, la mission qui donne sens au métier d'enseignant, vise un objectif à la fois d'intégration et d'émancipation.

On sait la place particulière qu'occupe le savoir dans le système éducatif français, particulièrement dans l'enseignement secondaire. Ce dernier repose sur le principe selon lequel l'enseignant est avant tout un spécialiste des savoirs qu'il enseigne : sa compétence-clé est sa connaissance d'une discipline. De par leur formation et leur pratique, les enseignants sont plus orientés vers les *savoirs savants* que vers les *savoirs sur l'éducation*. « A l'entrée dans le métier, titulaires d'un diplôme et lauréats d'un concours, les enseignants du secondaire se pensent comme des spécialistes d'une discipline universitaire » (Deauvieux, 2004).

Même si les choses ont commencé à évoluer par rapport à ces caractéristiques professionnelles (Maroy, 2005), quelle peut être, dans ce contexte, la place de l'ordinateur, considéré comme une ressource en termes de contenu, un réservoir potentiel de connaissances ? Dès lors qu'il peut être utilisé en l'absence de l'enseignant, au domicile ou, plus généralement, en dehors des cours, son usage pédagogique peut être vécu comme concurrent de l'enseignant. Aussi semble-t-il avoir plus de place, si on l'utilise comme auxiliaire pédagogique, pour favoriser l'activité des élèves, offrir un terrain d'expérience par exemple avec des logiciels de simulation.

Or « les pédagogies qui font appel aux initiatives et à l'appropriation active des enfants ont du mal à s'implanter en France » (Ernst, 1999). Cette conception du métier comme structurée autour de savoirs disciplinaires s'accompagne d'une conception de l'autonomie de l'élève comme « résultant exclusivement d'une maîtrise intellectuelle du savoir » qui, paradoxalement, conduit « l'enfant à respecter l'argument d'autorité, à se soumettre à la personne du maître... » (Ernst, 1999).

7.4.2. L'importance du rapport à l'ordre en classe et au collège

Cela nous amène à aborder la question du rapport à l'ordre en classe, question fréquemment présente dans le discours des enseignants que nous avons rencontrés. En effet, la nécessité de mettre en œuvre l'ordinateur pendant le temps de classe confronte l'enseignant avec l'exigence de trouver de nouvelles manières de faire respecter une autorité qui n'est plus acquise *a priori*. Cette spécificité de la question de l'autorité dans

l'école et la société françaises peut être mise en évidence par comparaison avec le cas du Japon où « les enfants sont spontanés, ils parlent volontiers, mais toute cette spontanéité ne déborde pas (...). Il y a un travail en profondeur dans toute l'école japonaise sur l'autonomie réfléchie, sur l'intériorisation de la discipline » (Ernst, 1999). A l'opposé, les jeunes enseignants français ne peuvent mettre en pratique leurs idéaux pédagogiques, astreints à *gérer la discipline* de façon prioritaire.

Dans ce contexte, l'utilisation de l'ordinateur en classe peut « faire désordre ».

D'autant qu'il favorise l'*individualisation de la situation d'apprentissage*, comme il individualise la situation de travail dans le contexte des organisations de production (télétravail, utilisation de collecticiels, etc.). L'enseignant a moins affaire à un groupe qu'il tente de réguler, dans sa dynamique collective (comme le cas du Japon le montre), qu'à une collection d'individus, chacun s'activant (ou non) derrière un écran et allant à son rythme propre.

Dans le même sens, les enseignants éprouvent des difficultés pour installer un rythme collectif. Ils savent d'expérience « à quel point il est devenu difficile de marquer nettement le début d'un cours tant le flottement est grand ». L'enseignant français doit compter sur son charisme pour obtenir l'attention, alors que celle-ci vient, au Japon, de l'importance du culturel : les codes de politesse et les formes sociales imposées sont considérées comme constitutives de l'individu, et non opposées à lui. La « ritualisation de la vie quotidienne, ce respect inattaquable des formes de la vie sociale délestent fortement le travail de maintien de l'ordre ».

L'on pourrait alors parler d'anomie pour caractériser l'effet des transformations sociétales contemporaines qui ont remis en cause l'autorité du professeur. Ce dernier consacre une bonne partie de son temps et de son énergie à se focaliser sur l'obtention d'un ordre fragile en classe. La même précarité semble d'ailleurs concerner les relations entre enseignants.

7.4.3. La difficile inscription dans des collectifs durables

A ce propos, deux thèses s'opposent. D'un côté, certains observateurs soutiennent que l'activité d'enseignement n'est pas, traditionnellement, une activité collective. Ainsi, pour J. Deauvieu, « outre le fait, bien sûr, que l'expérience d'enseignement est plutôt limitée à l'entrée dans le métier et n'a donc pas permis une importante socialisation au métier, le travail d'enseignant tel qu'il est pratiqué ne permet pas vraiment un apprentissage par le groupe de pairs. L'activité d'enseignement est une pratique solitaire qui se déroule pour l'essentiel loin du regard des collègues » (Deauvieu, 2004).

D'autres auteurs nuancent cette thèse en montrant que les enseignants cherchent régulièrement à travailler ensemble, mais que leurs initiatives sont souvent contrariées par des initiatives managériales. Ainsi, A. Barrère (2002) note, en analysant les pratiques des enseignants de collège, qu'ils ne sont pas hostiles au travail en équipe (plusieurs exemples montrent qu'ils prennent des initiatives dans ce sens). Toutefois, en plus de la difficulté à faire coïncider les temps sociaux entre les différents intervenants (les différentes disciplines) en raison de la structure « cellulaire » du travail en classe, ce qui pose problème, ce sont les injonctions institutionnelles qui enjoignent les enseignants à élaborer des projets d'établissement, le plus souvent décalés par rapport aux préoccupations du terrain (enjeux professionnels les plus cruciaux pour eux comme la gestion de la classe ou la mise en place des conditions de l'apprentissage). Cette difficulté illustre bien la force du contexte macro-social évoqué précédemment.

7.4.4. *Un univers professionnel soumis à de nombreuses remises en cause*

Ajoutons que de nombreuses transformations tant institutionnelles que sociodémographiques et culturelles sont venues remettre en cause les piliers de l'identité des enseignants du secondaire.

7.4.4.1. Transformations institutionnelles et stratégies familiales

Depuis 1983, en effet, plusieurs auteurs soulignent qu'une partie des projets de réforme de l'enseignement public ont eu pour finalité : 1°) de placer l'école au service de l'économie, en cherchant à généraliser le modèle de l'enseignement professionnel ; 2°) de structurer le champ de l'enseignement sur le modèle du marché ; 3°) de faire fonctionner les établissements scolaires comme des entreprises en quête de nouveaux marchés et vendant des produits à des clients. Une conséquence de ces transformations cumulées réside dans le renforcement de l'autonomie des chefs d'établissement qui conduit à une accentuation du pouvoir des gestionnaires, jusqu'au cœur des pratiques pédagogiques (Laval, 2003 ; Papadoudi, 2000).

De façon complémentaire, les deux piliers traditionnels de la compétence pédagogique des enseignants « vacillent aujourd'hui », le savoir savant, avec la massification de l'enseignement et donc une plus grande partie de la population française bénéficiant du même niveau d'études, et le « savoir d'expérience [qui] peut difficilement être mobilisé comme rhétorique professionnelle de mise à distance des savoirs formalisés dans l'enseignement, au moment même où l'incertitude professionnelle que vivent les enseignants est patente » (Deauvieu, 2004). Car les pratiques pédagogiques des enseignants, les stratégies familiales – par le choix *d'options et de filières* –, les politiques d'établissement – par le biais de choix structurants, comme l'offre d'options et de filières, ou encore les classes de

niveau – et l’incorporation par les élèves des choix désirables se combinent pour former un « effet classe », pesant plus sensiblement sur les élèves les plus faibles. Parmi les choix pédagogiques contribuant à ce résultat, on peut recenser : la manière dont les enseignants gèrent le temps en classe (pour optimiser la durée pendant laquelle les élèves sont actifs en termes d'apprentissages) ; l'idée qu'ils se font des capacités de leurs élèves ; la coopération entre enseignants au sein d'un même établissement ; ainsi que la plus ou moins grande sévérité/exigence dans les pratiques d'évaluation (Duru-Bellat, 2002).

7.4.4.2. Introduction des TIC et industrialisation du métier d'enseignant

A ces transformations s'ajoutent celles liées à la volonté d'introduire les TIC dans la pratique des enseignants. La question de la place des ressources numériques et, plus encore, celle de leur production est posée au système scolaire. Ceci est tout particulièrement vrai pour l'utilisation de produits multimédias qui conduit à *traiter la question de la formation essentiellement comme un processus industriel* (Moeglin, 1998). Dans certains secteurs professionnels, les formateurs sont alors réduits à un rôle d'exécutant ou d'expert en techniques pédagogiques. Cela provient, notamment, de ce que la dimension sociale des processus de formation est exclue des processus de conception des logiciels éducatifs (Collet, 2000). Dans le même sens, on peut noter que si les utilisateurs sont impliqués, c'est en tant que consommateurs, mais non comme acteurs à part entière, ou bien seulement sur des questions d'ordre technique, ergonomique (Kelleher, Pichault, 1995).

Enfin, les dernières évolutions dans le sens d'une industrialisation des pratiques de formation (conception de didacticiels, de systèmes multimédias, de modules d'EAO, etc.), associée à une volonté rationalisatrice visant à réduire le rôle des formateurs, rencontrent la stratégie des acteurs de l'offre technologique, promettant d'améliorer les performances de l'appareil éducatif en optimisant ses capacités (Dubar, 1994).

7.4.5. De l'inégale distribution des capacités à expérimenter

Un métier structuré autour de règles institutionnelles fortes, une identité liée à une mission sociale et à des savoirs disciplinaires, accordant une place importante au rapport à l'ordre en classe et au collège, tout en ayant du mal à s'inscrire dans des collectifs professionnels pertinents et durables, soumis à de nombreuses pressions et injonctions à changer, telles semblent bien être les principales dimensions structurant et déstabilisant cycliquement le travail quotidien des enseignants de collège.

On peut alors mieux apprécier la portée des réflexions de P. Moeglin. L'auteur formule en effet l'hypothèse selon laquelle la cohérence actuelle du système

éducatif est mise à mal par l'introduction des TICE. Car la mise en œuvre des médias et des outils éducatifs, « conduit simultanément à adopter les modes d'organisation ayant présidé à leur conception et à la décision de les introduire ». Faute de tenir compte d'un tel contexte, on « s'interdit de penser les cohérences et logiques présidant aux transformations de la communication éducative, technologisée et médiatisée » (Moeglin, 2005, p. 180).

On peut, dès lors, faire l'hypothèse que l'introduction des TICE ne peut avoir une incidence progressiste sur l'acquisition des savoirs, qu'à condition que leur mobilisation agisse sur au moins l'un des points suivants : réduire l'hétérogénéité entre établissements et classes ; promouvoir la multiplicité des niveaux scolaires au sein de chaque classe pour faciliter les échanges entre élèves ; assurer une meilleure gestion des temps d'apprentissage, ainsi que la compensation des inégalités de compétences de base par une pédagogie différenciée et l'explicitation des attentes de l'école, tout en réduisant l'importance des stratégies d'acteur.

On peut également imaginer que la manière dont toutes ces dimensions s'articulent localement, selon l'établissement, la discipline, la classe, les enjeux sociodémographiques, va donner lieu à plusieurs configurations, rendant plus ou moins aisée, fluide, rapide, ou tout simplement possible l'invention d'usages pédagogiques autour des ordinateurs portables. Et c'est cette palette de configurations, cette diversité des potentialités en germe qui va se traduire, chez les enseignants d'abord, en une *inégaie distribution des capacités* à se saisir des possibilités offertes.

Or cette capacité à inventer, quand cela s'avère pertinent, quand cela a un sens, repose tout particulièrement sur une familiarité avec le fait d'*expérimenter* des pratiques pédagogiques « innovantes » mobilisant des dispositifs techniques. C'est-à-dire, une aisance à tester, tâtonner, bricoler des dispositifs pédagogiques dont on admet à l'avance qu'ils pourront ne pas fonctionner, ou ne pas fonctionner tout de suite, qu'ils connaîtront des pannes, qui pourront ne pas être réparées sur le champ et ce sous le regard des élèves. En d'autres termes, pour aider les collégiens à s'approprier réellement les TIC, l'enseignant doit, non seulement avoir des idées originales pour utiliser certaines fonctionnalités de la technique, mais il devra accepter – voire trouver un intérêt – à expérimenter en classe, pour ainsi dire « sans filet » les premières fois, les solutions qu'il a imaginées. Cela revient à prendre le risque d'être pris en flagrant délit d'erreur devant des élèves, posture qui entre partiellement en contradiction avec certaines dimensions du métier (Beziat, 2003).

Insistons sur ce point qui nous paraît central : *expérimenter nécessite un cadre « sécurisant »* qui peut consister à transformer les rapports hiérarchiques de manière à en faire une source de confiance en soi et une ressource pour entreprendre, si possible, collectivement. Par exemple, on peut attendre des chefs d'établissement

qu'ils instaurent une division du travail pertinente entre technique et pédagogie, et ainsi favorisent une complémentarité entre acteurs plutôt que leur mise en concurrence. Ou bien encore qu'ils instituent des lieux d'échange pour qu'émerge une *régulation collective du changement*, propice aux ajustements mutuels. En somme, la mise au point d'innovations pédagogiques autour des ordinateurs portables, non seulement requiert des capacités d'expérimentation, mais dépend également de l'existence de dispositifs institutionnels locaux adaptés.

On peut dès lors suggérer que la *dynamique de production des inégalités numériques* prend sa source dans la diversité des configurations institutionnelles locales, lesquelles expliquent, dans une large mesure, la *variété de distribution de la capacité à expérimenter*.

7.5. Pratiques professionnelles et usages des ordinateurs : un déploiement en demi-teinte

Pour tester cette hypothèse et apprécier l'articulation entre contexte éducatif (configuration institutionnelle locale) et aptitude à se saisir des opportunités offertes par la diffusion des ordinateurs portables, nous allons classer les résultats de l'étude empirique en fonction des cinq axes identifiés comme structurants. Mais tout d'abord, dressons un rapide panorama de l'état du déploiement et des usages constatés après un an.

Ce qui fait la spécificité du collège A, rappelons-le, vient de ce qu'une part importante des élèves appartient à des familles recomposées, monoparentales, au chômage (un fort pourcentage d'allocataires du revenu minimum d'insertion), voire sont placés en foyers et, plus généralement, sont de milieux défavorisés (on compte 60 % de boursiers). Cette spécificité induit un important taux d'absentéisme, de décrochage, de découragement, de difficultés à suivre les études et ce, malgré l'existence de solutions individualisées (formation en alternance pour certains élèves de quatrième, une quatrième « aide et soutien », une troisième « insertion ») et d'un réseau d'observation des ruptures scolaires, constitué d'assistantes sociales, de conseillers d'orientation, de psychologues, d'infirmières, de médecins, d'éducateurs de rue de différentes associations, de foyers socio-éducatifs, ainsi que d'enseignants. L'arrivée des ordinateurs portables va rencontrer l'ambition préexistante des responsables de l'établissement de modifier l'image du collège et la volonté de certains enseignants de motiver autrement les élèves, en les inscrivant dans une dynamique de *remédiation*.

C'est bien parce que les professionnels possèdent un projet motivant et partagé qu'ils passent outre les difficultés logistiques rencontrées. L'introduction des ordinateurs est acceptée au collège A, et si la première année est considérée comme

une année de rodage, une dynamique semble engagée. Elle se traduit par une riche palette de projets : mise en ligne des cours et exercices pour les élèves absents ; réalisation d'exercices à distance ; réalisation de journaux d'activités pour les élèves en stages ; utilisation en classe de logiciels disciplinaires pour retrouver des propriétés mathématiques de géométrie ou des lois de la physique ; reconstituer un laboratoire de langue. Le fait que ces projets sont facilement réalisables, révèle la volonté d'expérimenter des idées pédagogiques, tant en classe qu'à distance.

Pour le collège B, le déploiement est plus contesté et les usages restent limités à un faible nombre d'enseignants. Il semble que le projet ait été freiné par le fait que les enseignants l'ont perçu, dès le départ, comme une ingérence du politique dans l'espace réservé au pédagogique. Il n'y a pas eu de relais institutionnel fort pour transformer ces représentations. Si le collège a participé au projet, c'est sous la pression répétée du CG et, dans une moindre mesure, des parents dans une dynamique plutôt défensive (ne pas rater une occasion). De plus, l'arrivée des techniciens (ATI) est plus conflictuelle que dans le collège A. Ils se heurtent aux professionnels déjà en charge de l'informatique fixe (documentaliste, interlocuteur TICE, professeurs de technologie).

Enfin, en ce qui concerne le collège C, la situation peut être considérée comme intermédiaire entre celle des collèges A et B : du côté institutionnel, on constate une absence de projet gestionnaire, accompagnée de la volonté de promouvoir des initiatives pédagogiques (portées par l'interlocuteur TICE) ; les enseignants ont développé peu d'usages réels avec les élèves, tout en ayant proposé, suite aux stages de formation, des projets riches et variés.

7.6. Les raisons de la variabilité des usages

Pour rendre compte de la variété des modes d'appropriation des ordinateurs portables au collège, nous allons examiner le rôle du contexte local (l'établissement) et des spécificités de l'activité d'enseignement (faire cours en classe).

7.6.1. L'importance de la situation locale antérieure

Dans le collège A, l'introduction de l'ordinateur portable dans le collège participe d'un projet global de l'établissement, et dépasse de ce fait le seul projet pédagogique. Plus exactement, le projet d'établissement présente deux facettes. D'un côté, l'objet « ordinateur portable » en lui-même dispose de vertus de classement social : faire parler du collège dans la presse, à la télévision, en donne une présentation plus « moderne », plus attractive. En ce sens, il peut être un support « d'équité » sociale, et contribuer au *changement d'image du collège* : l'outil est

doté de sens pour les parents, mais aussi pour les enseignants qui peuvent y voir un support à une pédagogie plus adaptée à leur contexte.

D'un autre côté, comme le formule ce chef d'établissement adjoint, le projet devient aussi un vecteur de mobilisation des professeurs, à l'instar de ce que l'on voit souvent dans les projets en entreprise :

« Le seul intérêt du projet d'établissement, c'est la discussion que l'on a pour l'établir, et qui permet de motiver les troupes en permanence, d'ouvrir la parole, de positiver les réclamations » (principal adjoint).

Aussi, le processus même d'introduction des ordinateurs, à travers des réunions qui rassemblent les différents partenaires du projet, s'intègre-t-il entièrement dans ce que l'on pourrait appeler, en utilisant des termes de l'entreprise, le management des salariés. Notre comparaison du monde de l'entreprise et de l'école n'est pas fortuite, puisque la principale elle-même emploie le terme : « ce qui est bon pour l'individu est bon pour l'entreprise, il faut absolument que le prof soit heureux ».

Finalement, au sein de ce collège, et de façon assez révélatrice de notre époque, se rencontrent deux projets de société : le premier, qui appartient à une logique d'intégration sociale, veut croire que la possession d'objets « à la pointe » va modifier l'image du collège et permettre de conquérir les parents d'élèves ; le second, à visée gestionnaire (convaincre les enseignants en les amenant à utiliser l'informatique pour gérer les absences, les carnets de note), semble être convaincu que la technique, en remobilisant les salariés autour de pratiques de gestion va les amener à innover pédagogiquement.

Tout compte fait, si les enseignants n'ont pas définitivement baissé les bras, c'est, nous semble-t-il, parce qu'il existait, localement, plusieurs conditions favorisant la bonne réception d'un tel projet et l'envie de trouver des solutions à des difficultés quotidiennes, récurrentes. Dit autrement, les idées d'usage ne peuvent être comprises qu'en référence à des projets préalables : a) projet d'informatique gestionnaire, centrée sur la relation directe aux parents et aux élèves ; b) projet pédagogique de remédiation ou tout simplement de remobilisation des élèves ; c) et des préoccupations locales (pratiques interdisciplinaires à travers les itinéraires de découvertes). Ce qui renvoie à l'importance des trajectoires professionnelles individuelles de certains acteurs (ici, le principal adjoint, expert en informatique et ancien chef d'entreprise) et à la constitution, là encore préalable, de collectifs volontaires centrés sur la conception de solutions (éthiques, pédagogiques, organisationnelles).

Contrairement au collège A, le collège B ne dispose pas, au moment où arrivent les ordinateurs portables, d'un acteur local porteur d'une vision claire de l'informatique, de ses emplois possibles. Plusieurs enseignants (documentaliste,

interlocuteur TICE, et professeurs de technologie) sont en charge de ce domaine. De plus, sur un plan technique, logistique, de formation, avant la mise en œuvre du projet, les initiatives individuelles de certains enseignants s'étaient déjà heurtées à des difficultés. Et la majorité des enseignants ne se sont guère investis dans la maîtrise de l'informatique, même à titre personnel. L'attitude de la précédente direction, vécue comme cherchant à imposer l'ordinateur sans concertation, y était sans doute pour quelque chose. Il n'existait pas, non plus, de tradition de travail collectif à propos d'usages pédagogiques de l'informatique. Dans ce contexte, l'arrivée d'un ATI associé à un assistant d'éducation est certes un minimum, mais cela ne suffit pas à passer de la fourniture de matériels à l'invention d'usages pérennes, auprès d'une population d'enseignants qui se sont d'abord fédérés contre le projet et dont les plus volontaires ont été échaudés par de nombreuses difficultés (techniques et logistiques). L'absence d'échanges entre pairs sur ces questions explique sans doute que les difficultés se répètent.

Comme le collège B, le collège C ne dispose pas, au moment où sont distribués les ordinateurs portables, d'un acteur local porteur d'une vision managériale de l'informatique, de ses emplois possibles. L'approche en est beaucoup plus pédagogique : le principal s'est intéressé aux questions d'informatique pédagogique ; la principale adjointe a des idées assez claires sur la question ; quant à l'interlocuteur TICE, il a une vraie réflexion pédagogique (qu'il revendique) et se trouve de fait au cœur du projet. En cela, le collège C se différencie des deux autres. Cette approche repose sur la stratégie de la tâche d'huile : la majorité des enseignants ne s'étant guère investis dans la maîtrise de l'informatique et comme il n'existait pas, non plus, de tradition de travail collectif à propos d'usages pédagogiques de l'informatique, l'option a été prise de laisser la charge de l'innovation et de la diffusion des usages aux seuls enseignants volontaires.

7.6.2. L'importance des spécificités de l'activité d'enseignement

Au-delà des difficultés techniques rencontrées, on peut recenser un certain nombre de difficultés structurantes qui s'opposent à des usages généralisés des portables dans une perspective pédagogique.

7.6.2.1. Ordinateur, savoirs et identité professionnelle des enseignants

Dans les trois collèges, une partie des enseignants éprouve la crainte d'être dépossédée des fondements de son métier, des marges d'autonomie associées, par l'introduction (non souhaitée) de ce qu'elle assimile, plus ou moins explicitement, à la société du spectacle, du jeu, de la vidéo, ou, si l'on préfère de la société de consommation, marchande, aux antipodes du savoir désintéressé et critique.

Par ailleurs, le discours des enseignants est centré sur deux dimensions : la remise en cause éventuelle de la dimension magistrale de l'enseignement ; et la possibilité de mieux mobiliser l'attention de l'élève, mais d'une façon qui laisse transparaitre une grande incertitude. Peut-être cela provient-il du fait que nous avons surtout rencontré de jeunes enseignants, avec leur expérience et des savoirs professionnels limités ? Toujours est-il que les enseignants ne font part qu'indirectement de la difficulté devant laquelle ils se trouvent, à savoir que l'utilisation de l'ordinateur transforme les « cadres de l'interaction pédagogique ». Ainsi, la seule installation du dispositif et les premiers usages constituent des sources de perturbation pour les enseignants. En changeant, dans certains cas, leur place respective vis-à-vis des élèves, qui, sur certains points, sont supposés en savoir plus qu'eux, l'utilisation de l'informatique risque de changer le mode de construction de leur légitimité.

7.6.2.2. *Ordinateur, dispositif gestionnaire et choix pédagogiques*

Dans le collège A, les usages gestionnaires envisagés (utilisation rendue obligatoire d'applications de gestion des notes, des absences, des cahiers de texte) semblent répondre à une volonté d'utiliser l'informatique pour éliminer ce que l'administration considère comme des intermédiaires problématiques entre parents et collège, comme le fait de compter sur les élèves pour remettre le carnet de notes. Mais ces usages constituent, simultanément, une manière de mobiliser progressivement, et à leur insu, les enseignants par une technique de contournement des oppositions ou des freins à l'innovation, sans qu'il soit prouvé que le passage des usages gestionnaires aux usages pédagogiques se fasse naturellement et que l'informatique ait un intérêt pédagogique majeur pour les enseignants.

En effet, la plupart des enseignants demandent d'abord à disposer de logiciels certifiés à utiliser dans leur discipline. Mis à part quelques exceptions, ils manquent encore de maîtrise pour suggérer des usages pédagogiques et didactiques au-delà des recherches sur Internet (recherches d'informations, de logiciel, de sites) et des échanges de *mails*. Alors que certains des ATI ont pu évoquer des idées intéressantes d'usages pédagogiques.

Cela paraît paradoxal, mais renvoie en réalité à une conception particulière de l'organisation du travail des enseignants. En effet, l'idée sous-jacente au projet « ordinateurs portables » est que les enseignants peuvent (doivent ?) mobiliser les TICE de façon totalement transparente pour eux, un peu comme s'ils utilisaient une craie pour écrire sur un tableau. Or cet outil est loin d'être transparent, son usage se heurte à l'organisation habituelle de la classe et de la pédagogie pratiquée par les enseignants. Quant à l'ATI, c'est celui qui prend en charge tous les aspects techniques, qui dispense le professeur de tout souci concernant le substrat technologique. En réalité, aussi satisfaisant pour l'esprit que ce modèle paraisse, sa mise en œuvre concrète ne va pas sans poser des problèmes. Comme nous l'avons

indiqué plus haut, pour que les différentes catégories professionnelles se sentent encouragées pour expérimenter, il faudrait que la direction de l'établissement définisse et fasse respecter une nouvelle division du travail entre technologues et pédagogues. En l'absence d'une telle initiative, les frontières professionnelles peuvent être brouillées, ce qui peut engendrer des difficultés relationnelles.

D'une part, en effet, le statut des ATI ne les positionne pas comme des aides techniques à disposition de l'enseignant. Aussi, dans certains collèges, des conflits peuvent apparaître entre ATI et enseignants jusqu'ici chargés de l'informatique (professeurs de technologie, interlocuteur TICE, professeur documentaliste), ce qui n'accélère pas la résolution des difficultés techniques et donc entrave la volonté d'expérimenter. D'autre part, l'ATI peut très bien être sollicité à un moment où il n'est pas disponible. L'enseignant sera alors totalement dépourvu vis-à-vis d'une difficulté technique et devra renoncer à l'activité pédagogique, alors qu'une maîtrise moyenne des TIC lui permettrait d'improviser une alternative. Réciproquement, après plusieurs mois ou plusieurs années d'exercice de cette fonction, l'ATI peut très bien imaginer des usages éducatifs pertinents (d'autant que sa proximité avec les élèves apporte un complément de soutien à ces derniers et contribue, sans doute marginalement, à assagir certains élèves, les usages du micro-ordinateur pouvant apparaître comme une sorte de récompense). Enfin, conséquence de la séparation nette entre experts informatiques et pédagogues, plus les enseignants sont impliqués dans l'usage des portables (et plus généralement des TIC) et plus ils vont être exigeants quant aux performances (pas de panne) du système technique dans sa globalité (logiciels, matériels, réseaux, périphériques, consommables).

Il apparaît alors clairement que les usages pédagogiques pérennes ne se développent que si deux conditions (au moins) sont remplies. D'une part, pour faciliter le développement de compétences d'usage, il faut, pour le moins, envisager une formation/information *a minima* à l'informatique pour favoriser une appropriation réfléchie de l'outil. D'autre part, pour permettre une intégration dans les pratiques pédagogiques, il nous semble nécessaire que les enseignants puissent expérimenter la technique dans des situations pédagogiques, sans risquer de se déjuger face aux élèves et ainsi avoir le temps d'acquérir des compétences d'usage professionnel des TIC, avec l'assurance que cela confère une fois en situation.

Faute de cette expérience, qui elle-même suppose que les directeurs d'établissement et les collègues assurent un soutien, beaucoup d'enseignants sont démunis pour anticiper sur les questions d'organisation du temps lorsqu'ils utilisent le portable en classe, et de gestion des éventuelles pannes. En somme, c'est moins la difficulté de repenser la pédagogie en soi que l'impréparation face aux situations concrètes, qui semble limiter la volonté des enseignants de tester l'ordinateur portable.

7.6.3. Ordinateur, organisation du temps et perturbation de l'ordre scolaire

Comme nous l'avons rappelé plus haut, les transformations sociales contemporaines et les réformes de l'Éducation nationale ont contribué à focaliser une partie du temps et de l'énergie des enseignants sur le maintien de la discipline en classe. Dans ce contexte, la nécessité de faire utiliser par les élèves l'ordinateur portable en classe s'avère d'abord une source de désordre.

7.6.3.1. Injonctions institutionnelles paradoxales

En effet, l'usage didactique des portables, tout particulièrement en situation de classe, risque de remettre en cause, tout à la fois les règles de l'institution scolaire (les programmes, le temps, la discipline, les modes d'évaluation, etc.) et ses fondements, auxquels sont socialisés les enseignants dès leur formation universitaire. Tout d'abord, l'introduction de technologies dans les classes replace les enseignants dans une situation de débutants, déroutés par des questions comme la gestion de classe, la discipline, la définition des rôles et la préparation des leçons (Haymore Sandholtz *et al.*, 1997).

Se profile, dès lors, le risque de disqualifier ceux qui, du fait de leur socialisation spécifique, ne possèdent pas les modèles de connaissance portés par le dispositif : ce qui semblera rigueur et progrès pour les uns, sera interprété par les autres comme perte et appauvrissement. Dans le même sens, Puimatto (2002) montre combien les inégalités culturelles et cognitives peuvent diviser les enseignants, selon leurs disciplines et leurs trajectoires antérieures et, ainsi, influencer significativement sur leurs capacités à tirer un profit pédagogique des TICE.

C'est pourquoi, l'on peut considérer que les enseignants se retrouvent en situation d'injonction paradoxale : d'un côté, on leur demande de respecter un programme et d'exceller dans leur discipline, tout en ne devant compter que sur eux-mêmes pour maintenir l'ordre ; de l'autre, on leur demande d'innover pédagogiquement, ce qui nécessite de dépasser les clivages disciplinaires et de se concentrer sur l'acquisition de compétences didactiques.

Pour résoudre ce paradoxe, les enseignants sont renvoyés à la mise au point de pratiques d'expérimentation.

7.6.3.2. Expérimenter pour apprendre à organiser son temps

En effet, l'un des problèmes qui préoccupe le plus les enseignants, c'est celui de l'organisation du temps et plus largement de la « gestion » de la classe, lorsqu'ils demandent à tous les élèves d'utiliser leur portable dans cette unité de lieu et de temps. Car cet usage modifie la relation de l'enseignant au groupe classe, ainsi que le groupe lui-même. Cela provient, en partie, du fait que l'intérêt des élèves semble

se focaliser sur l'ordinateur plus que sur leurs camarades de classe ou l'enseignant. L'ordinateur apparaît comme un écran qui s'interpose entre eux, entre leurs corps. Cela se traduit par un sentiment, exprimé par les professeurs, d'une difficulté à savoir ce que font réellement les élèves. Or ils ne le savent certainement pas plus en situation classique. Qui n'a joué aux morpions pendant un cours ? Mais la question ne se pose pas, ou se pose moins, car les regards se croisent plus facilement, les professeurs voient qu'ils convergent dans sa direction. Ils « sentent » s'ils ont ou non l'attention de leur classe. C'est cette perception qui est troublée par la présence de l'écran d'ordinateur.

C'est pourquoi les enseignants ont besoin de tester l'usage de l'ordinateur. Mais peuvent-ils le faire dans un contexte de classe réelle ? Comment concilier expérimentation et contraintes liées aux programmes ? Peut-on imaginer d'expérimenter cette pratique dans des classes de volontaires ou en IUFM entre enseignants ? Finalement, comment les enseignants peuvent-ils acquérir les savoirs d'expérience en la matière ? Cela présuppose qu'ils soient encouragés et soutenus dans cette voie par leur direction.

Nous retrouvons la question du temps sous une autre forme : celle du temps nécessaire pour maîtriser le dispositif de façon fluide, « naturelle ». Cela concerne le temps nécessaire à la maîtrise des aspects technologiques, mais également celui de la réflexion sur l'évolution des pratiques pédagogiques et didactiques induites par l'introduction des TIC. Sur ces points, les enseignants sont face à une double dépendance : technique, vis-à-vis des experts en informatique, et pédagogique, ils manquent d'information dans ce domaine.

7.6.3.3. *Expérimenter pour apprendre à « gérer » les pannes*

Enfin, la question des pannes est également centrale pour apprécier le sentiment de perturbation éprouvé par les enseignants, et ce, sous plusieurs points de vue. Elle renvoie tout d'abord à l'égalité des élèves face à leur objectif d'acquisition de savoirs et des enseignants face à l'obligation d'atteindre leurs objectifs pédagogiques. Elle touche ensuite à la division du travail entre experts techniques et experts pédagogiques. Quel doit être le niveau de connaissance technique des enseignants, le niveau de connaissance pédagogique des techniciens ? Doivent-ils, les uns et les autres, être totalement ignorants, les uns de l'informatique, les autres de la pédagogie ?

La confrontation aux dysfonctionnements techniques affecte, par ailleurs, la relation entre les enseignants et leurs élèves, leurs pratiques pédagogiques, et les oblige à modifier leur conception de l'enseignement en prévoyant des solutions de repli, ce qui signifie une double préparation de cours. Elle est aussi au cœur des échanges entre experts techniques, experts pédagogiques, collègue et conseil général,

collège et familles, etc. On la retrouve enfin, au cœur des échanges entre experts techniques, experts pédagogiques, collègue et CG, collègue et familles, etc.

7.6.3.4. Brouillage des frontières

Finalement, la perspective d'utiliser l'ordinateur portable en classe s'accompagne d'un brouillage des frontières professionnelles, voire institutionnelles, de plusieurs manières. A un premier niveau, l'établissement devient perméable à des sollicitations extérieures, parfois considérées comme menaçantes vis-à-vis d'une conception de l'enseignement comme acte de connaissance désintéressé : les considérations de politique locale et les pratiques de consumérisme facile semblent triompher sur l'indépendance du savoir et l'exigence d'efforts intellectuels.

Les relations entre maîtres et élèves paraissent, elles aussi, menacées par les compétences informatiques supposées des collégiens et par l'absence de compétences pertinentes, tout aussi supposées, des enseignants. Quant aux relations entre l'Education nationale et le conseil général, elles sont également concernées, puisque ce dernier prend une importance accrue dans le recrutement des ATI, les choix d'architectures technologiques, les exigences de résultats qu'il impose.

7.7. Configuration favorisant une dynamique d'appropriation

La comparaison entre les trois collèges montre combien certaines configurations peuvent favoriser une dynamique d'appropriation débouchant sur des usages pérennes, mais elle montre, symétriquement, combien cette diversité des situations locales peut également être source d'inégalités entre collégiens.

7.7.1. L'importance des collectifs institutionnellement encouragés

Parmi ces conditions, il nous semble que l'existence d'une tradition de travail en commun, ne serait-ce qu'au sein d'un petit groupe (collectif auto-désigné, partageant un objectif mobilisateur) peut s'avérer un facteur favorable. Dans ce contexte préexistant, l'arrivée des portables constitue une opportunité pour développer des projets qui mobilisent collectivement les enseignants et d'autres membres du personnel de l'établissement.

Dans les collèges où une telle habitude n'existe pas, malgré des volontés individuelles d'exploiter pédagogiquement les outils, les différentiels d'expérience semblent freiner les possibilités d'appropriation de l'innovation technique. En effet, les enseignants les plus nouveaux dans le métier sont assez familiarisés avec les usages des TIC, mais ils n'ont pas encore acquis les routines pédagogiques issues de l'expérience. Celles-ci leur permettraient d'être soulagés de tâches qui les

accaparent pour expérimenter (autour du portable) des usages avec leurs élèves ; et symétriquement, on constate une absence d'échanges entre les enseignants chevronnés avec leurs collègues plus à l'aise avec ces outils, échange qui leur permettrait peut-être de surmonter leurs peurs et réticences vis-à-vis des TICE.

L'importance de la dimension collective pour l'élaboration d'innovations se retrouve dans la volonté de plusieurs enseignants d'expérimenter pendant les itinéraires de découverte (IDD), modalité institutionnelle d'enseignement permettant le travail en commun.

Plus généralement, nous avons mis en évidence la volonté institutionnelle (CG, académie, direction du collège) de favoriser les usages des TICE, chez les enseignants, en les faisant participer à plusieurs types de réunions. Ce qui montre que l'arrivée du projet « Ordinateurs portables » est également l'occasion d'une reprise de la réflexion *institutionnelle* sur les usages pédagogiques et gestionnaires des TIC, au-delà des seuls portables. Cela semble montrer que les décideurs locaux (ou tout au moins un sous-ensemble) ont bien conscience que, pour atteindre un taux d'utilisation pédagogique non anecdotique (et pérenne), l'informatique doit être, avant tout, l'occasion de partages et d'entraide entre enseignants. Simultanément, ces initiatives intéressent le rectorat qui y voit un moyen de faire émerger de « bonnes pratiques » susceptibles d'être ensuite diffusées. C'est dans ce travail collectif que les participants peuvent se mettre d'accord sur un objectif commun, fédérateur, qui, non seulement fait sens, mais surtout leur apporte quelque chose (gain de temps, résolution de difficultés non solutionnées jusqu'ici, de l'intérêt dans le travail).

7.7.2. Des équipes enseignantes fédérées autour de projets mobilisateurs

La relative adhésion des enseignants du collège A au projet « ordinateurs portables » s'explique en partie par la volonté assez largement répandue de donner une autre image de l'établissement (à l'avant-garde de la modernité technologique) et d'utiliser l'informatique dans un but de remédiation. Combinée à l'utilisation des ordinateurs au service d'un projet gestionnaire, cette utilisation des TIC assure une cohérence qui donne du sens et de la légitimité au projet, ce que n'ont pas su ou pu réaliser les deux autres collèges. On ne peut, cependant, écarter un autre type de risque : celui de provoquer un clivage entre enseignants à propos des objectifs mêmes assignés à l'usage des TIC. Car, comme le résume Sandrine Garcia (2003), l'utilisation des TICE sert d'abord les acteurs impliqués dans la promotion du dispositif, en leur permettant de se créer une identité commune, mêlant préoccupation d'évaluation des compétences et de qualité du service rendu.

7.8. De l'inégale distribution des capacités d'expérimenter à la reproduction des inégalités numériques

Nous voyons ici comment notre détour initial par la description du contexte d'enseignement, en particulier la structuration sociale du métier d'enseignant, prend son sens. Il n'existe pas de lien mécanique entre distribution d'ordinateurs portables et réduction des inégalités. La volonté de faire développer des usages pédagogiques et gestionnaires de l'informatique en classe, et plus généralement autour du portable, entre effectivement en tension avec l'identité professionnelle des enseignants, identité construite institutionnellement autour de cinq dimensions.

Tout d'abord, l'identité se construit sur des principes d'enseignement collectif et simultané. Comment donc transposer cette exigence avec une utilisation individuelle des outils, qui diminue la visibilité que l'enseignant peut avoir sur les travaux des élèves ? Par ailleurs, l'identité des enseignants s'inscrit dans la perspective d'une mission sociale. Or, l'usage de l'ordinateur connecté à Internet, avec ses attributs ludiques et commerciaux, n'entre-t-il pas en contradiction avec les valeurs transmises par l'institution éducative, par exemple avec l'ambition de connaissance désintéressée fruit d'un certain effort ?

Nous avons vu également, que les professionnels de l'enseignement accordent une place centrale à la maîtrise d'un savoir disciplinaire. L'ordinateur considéré comme un réservoir de contenus peut alors être regardé comme un concurrent. Mais surtout, la croyance en une supposée plus grande compétence des élèves dans le domaine technique fait craindre chez les enseignants une remise en cause de leur position d'autorité.

De façon complémentaire, nous avons pointé plus haut la difficulté récurrente des enseignants à s'inscrire dans un collectif professionnel durable, au sein duquel échanger sur les pratiques pédagogiques. La mise en œuvre collective d'un projet localement fédérateur peut *a contrario* être un préalable pour établir des liens utiles lors du déploiement d'un grand projet informatique.

Enfin, l'identité s'appuie sur un certain type d'organisation du travail, notamment du temps de travail. La nécessité d'utiliser des ordinateurs et des logiciels, avec en particulier les situations de panne que cela génère, vient modifier cette organisation. De plus, la nécessité de gérer la classe peut être une contrainte aggravée par l'ouverture simultanée de 25 portables dont rien ne permet de contrôler *a priori* qu'ils vont être utilisés selon les consignes de l'enseignant.

Selon les configurations locales, l'articulation entre ces cinq dimensions va permettre ou non l'émergence de capacités à expérimenter et ainsi, favoriser ou non le développement de pratiques pédagogiques innovantes. C'est pourquoi il nous a

paru important d'insister sur les sources institutionnelles et organisationnelles de l'inégale distribution des capacités à expérimenter. En effet, selon que les décideurs politiques ont élaboré (ou non) leur projet technologique en concertation avec les professionnels de l'éducation pour que ce projet corresponde à un véritable besoin pédagogique, selon que l'établissement possède (ou non) un acteur (individuel ou collectif) porteur d'un projet local (à finalité éthique, pédagogique, gestionnaire, etc.), selon que toute ou partie des professionnels ait (ou non) l'habitude de travailler en commun, les enseignants vont plus ou moins être tentés de procéder à des expérimentations d'inventions pédagogiques autour des TIC.

Conséquemment, les collégiens vont ou non bénéficier de contextes facilitant l'acquisition de compétences autour de l'informatique. Ceux qui, de par leur appartenance sociale et familiale, possèdent une avance sur leurs camarades de classe, vont alors sans doute être les plus à même de tirer profit des configurations où l'expérimentation est pratiquée volontiers. *A contrario*, les collégiens les moins à l'aise avec l'utilisation de ces objets vont être ceux qui vont le plus pâtir des configurations rétives à l'expérimentation instrumentée. Cette source de clivage ne peut qu'être renforcée par la propension des acteurs économiques à renouveler sans cesse les différentes composantes de leurs produits.

7.9. Bibliographie

- ALIBERT D., BIGOT R., FOUCAUD D., *La dynamique des inégalités en matière de nouvelles technologies. Méthodes d'approche – Analyse évolutive*, Cahiers de recherche du CREDOC, novembre 2005.
- ATTEWELL P., SEEL N. M. (dir.), *Disadvantaged Teens and Computer Technologies*, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, 2003.
- BARON G. L., BRUILLARD E., *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, PUF, Paris, 1996.
- BARON G. L., BRUILLARD E., LEVY J.-F. (dir.), *Les technologies dans la classe : de l'innovation à l'intégration*, EPI-INRP, Paris, 2000.
- BARRERE A., « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, n° 44, p. 481-497, 2002.
- BENHAMOU B., *Le projet Proxima, pour une appropriation de l'internet à l'école et dans les familles*, rapport remis au ministre délégué de l'Enseignement scolaire, octobre 2002.
- BERTRAND C., BOILEVIN J.-M., CRAIPEAU S., METZGER J.-L., *Les usages des ordinateurs portables dans les collèges : entre perturbation et opportunités*, ADEF-INT-LISE, décembre 2005.
- BERTRAND C., BOILEVIN J.-M., CRAIPEAU S., METZGER J.-L., « Les usages des ordinateurs portables dans les collèges : entre perturbation et opportunités d'appropriation », 8^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, 11-13 avril 2006.

- BEZIAT J., Technologies informatiques à l'école primaire. De la modernité réformatrice à l'intégration pédagogique, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris 5, 2003.
- BIGOT R., « Le "fossé numérique" en France. Des inégalités qui tendent à se réduire, mais qui restent encore très élevées », dans P. Moati (dir.), *Nouvelle économie, nouvelles exclusions ?*, p. 27-48, Aube, Paris, 2003.
- BRULLARD E., « L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument », dans L.-O. Pochon, A. Blanchet (dir.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, p. 101-118, IRDP : LEP, Neuchâtel, 1997.
- CHAPTAL A., « Le téléenseignement : une révolution de la forme scolaire ? », *Education et société*, n° 15, p. 59-73, 2005.
- COLLET L., « Dispositifs multimédias de formation continue et logiques de domination dans les entreprises », *Terminal*, n° 83, p. 81-105, 2000.
- CUBAN L., *Oversold and Underused Computers in the Classroom*, Harvard University Press, Cambridge, 2001.
- DEAUVIEAU J., « La constitution du savoir professionnel à l'entrée dans le métier : le cas des enseignants du secondaire », *Colloque RC 52 ISA*, Saint-Quentin-en-Yvelines, novembre 2004.
- DUBAR C., « L'ingénieur de formation : un être de raison ? », intervention au colloque *La notion de bien éducatif, services de formation et industries culturelles*, Séminaire Industrialisation de la Formation, Actes coordonnés par E. Fichez, Roubaix, 14 et 15 janvier 1994.
- DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Le Seuil, Paris, 2002.
- DURU-BELLAT M., *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*, PUF, Paris, 2002.
- ERNST S., « Détour par l'école japonaise. Les pédagogies nouvelles : nouveauté et tradition », *Le Débat*, n° 106, p. 83-104, septembre-octobre 1999.
- FLUCKIGER C., L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, ENS Cachan-INRP, 2007.
- GARCIA S., « Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la "démocratisation" de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p. 42-60, septembre 2003.
- HAMON D., L'appropriation d'Internet par les élèves de collège, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Paris 8, 2006.
- HARRARI M., RUNAUDO J.-L., « Stagiaires et tuteurs : un difficile engagement », dans G.-L. Baron, E. Bruillard (dir.), *Technologies de la communication et formation des enseignants*, p. 199-216, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 2006.
- HAYMORE SANDHOLTZ J., RINGSTAFF C., OWYER D.C., *La classe branchée*, CNDP, Paris, 1997.
- KELLEHER J., PICHault F., « Technologies et formation : une évaluation des innovations dans le programme Delta », *Revue TIS*, vol. 7, n° 1, p. 5-12, 1995.

- LAVAL C., *L'École n'est pas une entreprise*, La Découverte, Paris, 2003.
- MAROY C., « Les évolutions du travail enseignant en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances », *Les cahiers de la recherche en éducation et formation*, n° 42, juillet 2005.
- MOEGLIN P., *Outils et médias éducatifs*, PUG, Grenoble, 2005.
- MOEGLIN P. (dir.), *L'industrialisation de la formation : état de la question*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1998.
- PAPADOUDI H., *Technologies et éducation. Contribution à l'analyse des politiques publiques*, PUF, Paris, 2000.
- PASQUIER D., *Culture lycéenne : la tyrannie de la majorité*, Autrement, Paris, 2005.
- PUIMATTO G., « Le risque de fracture pédagogique », dans G. L. Baron, E. Bruillard (dir.), *Les technologies en éducation. Perspectives de recherche et questions vives*, p. 75-89, Fondation Maison des sciences de l'homme, Paris, 2002.
- Revue internationale d'éducation*, numéro spécial : le métier d'enseignant en Europe, n° 30, juin 2002.

CHAPITRE 8

Inégalités sociales et différenciation des usages de l'ordinateur à l'adolescence

Bien que l'ordinateur et Internet soient largement diffusés dans la société française, les usages informatiques restent marqués par un très fort effet générationnel (Gire, Pasquier, Granjon, 2008 ; Donnat, Lévy, 2007). Les jeunes, en particulier, présentent un profil spécifique de par l'importance de leur adhésion à un univers culturel, médiatique et relationnel, marqué par la diffusion des TIC (Pasquier, 2005 ; Metton, 2006). Les usages déclarés des adolescents semblent d'une étonnante homogénéité, à tel point que l'utilisation du langage SMS ou d'outils comme la messagerie instantanée et les Skyblogs¹ font désormais partie intégrante d'une culture juvénile commune. L'âge est à ce point clivant dans les pratiques que l'on en vient à oublier les différenciations à l'œuvre au sein même de cette classe d'âge.

Des différences existent pourtant. Elles reflètent les différences d'âge, de genre et de milieu social. Les usages évoluent avec l'âge et le processus d'individualisation des ordinateurs (Martin, 2004 ; 2008). Dans ce sens, Pasquier (2005) montre en quoi la diminution de l'usage des *chats* au cours de l'adolescence est liée à un moindre intérêt de l'extension de son réseau relationnel avec l'évolution des formes de sociabilité adolescentes. Plusieurs études mettent de même en évidence certaines différences dans les usages entre les filles et les garçons. Très marquées en ce qui concerne le téléchargement de contenu musical ou vidéo (les

Chapitre rédigé par Cédric FLUCKIGER.

1. Skyblog est la plate-forme de blogs la plus utilisée par les adolescents. Sur les blogs adolescents, voir Cardon, Delaunay-Teterel (2006) ; Tredan (2005) ; Fluckiger (2006b ; 2007c).

garçons téléchargeant deux fois plus que les filles selon Mediapro (2006)) ou les jeux vidéos (qui permettent, selon Pasquier – 2005 –, le développement d'une sociabilité masculine à travers les échanges de jeux ou de conseils), les différences de genre sont en revanche peu importantes pour les pratiques de communication². Alibert, Bigot et Foucaud, (2005) montrent l'existence de disparités dans les usages en fonction de l'origine sociale, les pratiques liées au divertissement concernant surtout les jeunes et les milieux populaires, le travail à la maison surtout les étudiants et les cadres. Selon Pasquier (2005), 92 % des lycéens d'origine favorisée possèdent un ordinateur, contre 83 % de ceux d'origine populaire. Les usages déclarés apparaissent davantage marqués par l'origine sociale : si, parmi les adolescents qui possèdent un ordinateur, on n'observe pas de différence significative dans la fréquence et la temporalité des usages, les jeunes d'origine populaire sont en revanche plus nombreux à échanger des jeux vidéo ou à pratiquer le *chat* (Pasquier, 2005).

Le point crucial ne réside pas tant dans ces différences en elles-mêmes que dans ce qu'elles révèlent des inégalités futures : ces futurs adultes auront, de fait, des usages différenciés, qui renvoient (c'est-à-dire reflètent ou génèrent), pour une part tout au moins, à des inégalités sociales. En quoi ces différences futures sont-elles déjà visibles dans les usages et les discours des jeunes actuels, malgré leur proximité apparente ? En particulier, comment se construisent ces différences pour des adolescents dont les identités sociales sont produites dans des univers de socialisation multiples, la famille, le groupe de pairs, l'école (Lahire, 2004) ? Cette évolution différenciée et inégalitaire a à voir avec la manière dont les technologies s'insèrent dans les pratiques culturelles et communicationnelles des jeunes au sein du groupe de pairs, mais aussi dans l'espace familial et, dans une moindre mesure, à l'école. Ce sont dans ces espaces sociaux que les jeunes issus de milieux sociaux différents doivent en effet conquérir leur autonomie et individualiser leurs usages. A cet égard, les années de collège, période de rapides transformations des formes de sociabilité et de définition de soi (de Singly, 2006), semblent être un moment charnière dans le processus de construction des usages et des compétences informatiques, les pratiques personnelles tendant à s'autonomiser face aux prescriptions et utilisations parentales.

Notre argumentation articulera plusieurs moments. Avant même d'examiner en quoi les inégalités sociales génèrent des différenciations dans les usages, nous devons lever deux ambiguïtés. La première concerne l'importance de l'apprentissage intragénérationnel, qui pourrait conduire à penser que, puisque l'on apprend surtout avec les pairs, la culture numérique juvénile ne peut être qu'homogène. D'une part, nous montrerons que, même au sein des réseaux de pairs,

2. A la notable exception de l'*e-mail*, qui est significativement plus utilisé par les filles, voir Metton (2006).

des différences surgissent et, d'autre part, nous soulignerons le caractère limité des apprentissages intragénérationnels, qui, par conséquent, laissent une place aux apprentissages familiaux et scolaires, et donc à une différenciation liée au milieu socioculturel des adolescents. Le second point que nous discuterons concerne justement cette appropriation familiale, dont nous montrerons qu'on ne peut la réduire à une simple transmission culturelle, mais qu'elle se joue sur un mode complexe, renvoyant aux étapes du processus d'autonomisation des adolescents. Dans un deuxième temps, nous montrerons de quelle manière les inégalités sociales peuvent engendrer des différenciations, et comment celles-ci sont perceptibles dans les autres univers, l'école et le groupe de pairs.

8.1. Méthodologie

Pour discuter la manière dont les différences sociales peuvent conduire à des différenciations dans les usages, nous nous appuyons sur une recherche qualitative, relevant d'une approche ethnographique des usages informatiques d'élèves d'un collège de région parisienne. Le collège Louis Guilloux³ est un collège qualifié de « difficile », une grande majorité des élèves étant issue de cités défavorisées, une minorité (environ un quart) habitant une zone pavillonnaire socialement favorisée. Ce collège permet l'étude des usages informatiques des jeunes adolescents de milieu populaire, et plus particulièrement de cités, et de les confronter à ceux des jeunes de milieu favorisé. Partant de l'idée que ces collégiens étaient porteurs de dispositions et de compétences hétérogènes, acquises dans des contextes sociaux variés (Lahire, 1998), nous nous sommes attaché à prendre en compte leurs appartenances multiples (la famille, l'école, le réseau de pairs), en étudiant les activités impliquant des technologies informatiques dans différents univers sociaux.

Les analyses présentées ici s'appuient sur des observations directes de situations d'usage et de sociabilité (les mêmes collégiens ayant été suivis dans la cour de récréation, en classe et au centre social), ainsi que sur des entretiens enregistrés. Les observations directes ont été menées en tenant pour l'occasion un rôle de surveillant au collège et de bénévole au centre social. Elles permettaient la prise de note et ont conduit à la constitution d'un « journal de terrain », où sont consignés éléments de contexte, descriptions de situation, discussions entre collégiens. Nous discuterons ici essentiellement des différenciations qui s'opèrent dans l'univers juvénile, souvent envisagé davantage pour son unité que pour son hétérogénéité.

3. Le nom du collège a été modifié ainsi que tous les prénoms des collégiens interrogés. Nous désignons ici les collégiens par le terme de jeunes ou d'adolescents, bien qu'à proprement parler les plus jeunes d'entre eux soient davantage des préadolescents.

8.2. L'appropriation intragénérationnelle

La première ambiguïté que nous proposons de lever concerne l'apprentissage intragénérationnel. Nous défendons ici deux idées : d'une part, que l'apprentissage au sein des réseaux de pairs n'est pas socialement indifférencié, d'autre part, que cet apprentissage est insuffisant à assurer un usage expert et autonome aux adolescents.

8.2.1. *Homogénéité et différenciations au sein des groupes de pairs*

L'appropriation des ordinateurs et de l'internet est avant tout intragénérationnelle, au sens où c'est surtout avec les amis que les adolescents apprennent à utiliser les ordinateurs. Pour s'approprier de nouveaux outils informatiques, les jeunes doivent, d'une part, avoir connaissance de leur existence et de leurs usages possibles et, d'autre part, développer des compétences permettant leur manipulation. Comme les principaux usages sont centrés sur la communication interpersonnelle, les adolescents se font les propagandistes de l'usage des outils qu'ils manipulent : il est crucial pour eux de disposer de correspondants numériques. Un adolescent qui crée un blog demandera à ses amis de venir le commenter. Un autre qui commence à utiliser la messagerie instantanée essaiera souvent de convaincre ses amis d'en faire autant, et les précurseurs deviennent des militants intéressés à l'adoption la plus large du nouvel outil de communication. Dans une classe de 5^e, Gaëlle semble ainsi avoir été à l'initiative de l'investissement de ses amis dans la messagerie instantanée : « c'est Gaëlle, elle m'a dit qu'il y avait MSN, et moi j'ai tout de suite été [télé]charger » explique par exemple Nadine (5^e). A l'inverse, les élèves plus isolés sont l'objet de moins de sollicitations, et leurs usages se font plus rares, comme Marie (4^e), qui dit ne pas avoir d'amis dans sa classe et voit son usage de MSN décroître : « avant ouais, c'était plus longtemps, parce que c'était nouveau, mais en fait c'est pas si bien que ça... C'est quand j'ai rien à faire. »

Cette pression du groupe à partager des outils et des usages, associée à une imposition de normes particulièrement fortes à cet âge de la vie et au très important sentiment d'affiliation au groupe de pairs, justifie l'argument d'homogénéité mis le plus souvent en avant pour décrire les usages des TIC des jeunes. Pourtant, il semble que la socialisation juvénile dans des groupes d'adolescents puisse elle-même être à l'origine de différenciations sociales : l'appropriation avec les pairs a certes un effet d'homogénéisation des usages au sein de chaque groupe, mais conduit à des différenciations entre des jeunes d'origine sociale différente. Même dans un collège présentant de fortes disparités sociales, comme le collège Louis Guilloux, les

collégiens se mélangent peu, notamment en raison de l'existence de classes « avancées »⁴ et de classes « périphériques » (Van Zanten, 2001).

Les adolescents de milieu populaire apprennent surtout avec leurs amis quels logiciels de téléchargement utiliser, sur quel site regarder des clips de rap ou jouer à des jeux vidéo en ligne. Yacine (5^e) utilise un logiciel de téléchargement qui semble particulièrement répandu dans sa classe : « Shareaza⁵, c'est un copain, je lui dis d'où tu ramènes ces films ? Il m'a fait tu vas sur télécharger point com, tu fais Shareaza ». Christian (3^e) a lui aussi connu ce logiciel par des amis : « c'est des copains, ils parlaient de ça, oui, je suis allé sur un site, alors après moi je fais c'est quoi l'adresse, après il me la donne, j'y vais et puis voilà ». C'est d'ailleurs ainsi qu'il connaît une partie des sites web qu'il juge intéressants : « c'est les copains qui me disent, pour des jeux, la musique... ». Le groupe constitue donc une ressource, que l'on sollicite quand on a une question à poser, quand on a entendu parler d'un nouvel usage : Samia (3^e) explique : « moi au début j'ai entendu parler qu'on pouvait télécharger gratuitement des musiques, j'ai appelé ma copine, et j'ai demandé comment elle a fait pour l'avoir ».

Si les jeunes de milieu favorisé utilisent eux aussi des logiciels de messagerie instantanée et les Skyblogs, ils trouvent également dans leur entourage des adolescents ayant d'autres usages. Une amie de Lisa (3^e) lui a fait découvrir les blogs consacrés à la mode :

« Alors là j'ai une copine qui m'a fait découvrir des blogs, c'est des jeunes illustreurs et j'en connaissais quelques-uns et donc je connaissais juste leurs blogs et elle, elle m'a amené sur d'autres blogs à des amis de ces gens et donc ben c'est des échanges, des commentaires, des petites histoires, etc. ».

Clément (6^e) explique à son ami Ulysse (6^e) qu'il s'amuse à créer des documents powerpoint ou à « taper un texte dans word », conduisant Ulysse à partager cette pratique. Ces différences ne sont guère surprenantes. L'appropriation des ordinateurs et de l'internet se déroule certes, avant tout, au sein des groupes adolescents dans un contexte de nette distinction de l'univers culturel juvénile par rapport à celui de leurs aînés (Donnat, 1994 ; Pasquier, 2005), ce qui conduit à remettre en cause le modèle de la transmission culturelle. Mais, de même que la culture des jeunes présente une certaine homogénéité face à celle des adultes, tout en restant plurielle et clivée socialement, la culture informatique adolescente présente une grande variété derrière une homogénéité de façade. Ce sont certains aspects de cette variété que nous soulignerons dans ce chapitre.

4. Dans l'une des classes du collège, les élèves apprennent l'anglais et l'allemand dès la sixième, et le latin en quatrième. Cette classe est très fortement différenciée des autres classes du collège, en termes de niveau scolaire, d'attitude en cours ou encore d'origine sociale.

5. Logiciel de téléchargement.

8.2.2. *Les limites de l'appropriation intragénérationnelle*

Un autre aspect de l'appropriation intragénérationnelle est son caractère limité : apprendre avec les amis n'est pas nécessairement suffisant pour savoir utiliser, et les adolescents demeurent tributaires d'un réseau d'entraide dans leur entourage familial. L'appropriation avec les amis ne conduit qu'à une faible compréhension des mécanismes technologiques en jeu et mène à une logique d'action avant tout ludique et relationnelle, fondée sur des savoir-faire locaux (Fluckiger, 2007a). Avec leurs amis, les jeunes apprennent à se « débrouiller », à « faire avec » des systèmes techniques dont les enjeux et les finalités les dépassent. Les savoirs et compétences nécessaires aux usages générationnels ne sont pas objectivés ni codifiés, ils ne sont transmis par aucun cadre socialement organisé. Cette appropriation intragénérationnelle consiste donc en la constitution d'une palette somme toute étroite de schèmes d'utilisation (Rabardel, 1995), d'un savoir-faire pratique (Lelong, 2002) et d'une forte disposition au pragmatisme dans la relation aux instruments appropriés, par un apprentissage implicite et mimétique.

L'apparente aisance des adolescents pour manipuler les logiciels les plus courants dissimulent, le plus souvent, un déficit de compréhension des mécanismes informatiques en jeu (Fluckiger, 2007b). Bien souvent, les conversations entretenues dans la cour de récréation ne permettent pas aux adolescents de comprendre l'univers numérique dont on les imagine si familiers. Les jeunes rencontrés éprouvent fréquemment des difficultés à nommer les objets qu'ils manipulent. Même les usages courants sont peu verbalisés et, le vocabulaire technique utilisé particulièrement pauvre, traduisant un déficit de conceptualisation (Normand, Bruillard, 2001). Les termes techniques sont fréquemment confondus, ceux désignant des objets manipulés à l'écran (icônes, barre des tâches, etc.), comme ceux désignant des procédures. Les adolescents ont souvent recours au geste pour désigner les objets dont ils parlent ou à des descriptions approximatives des actions à effectuer. On énonce alors souvent une liste des opérations à effectuer, comme Farid (6^e), qui explique que pour lire un CD :

« Je mets le CD, et après il me met “est-ce que vous voulez lire ou non”. Tu cliques sur oui, et après il le lit. Il te met tous les titres, et tu choisis la chanson. Ah oui, et puis quand tu le mets, il y a une barre, et il faut attendre que la barre soit finie pour pouvoir lire les chansons. »

Frédéric (3^e) décrit sa manière de modifier les photos pour les ajouter à son Skyblog : « quand t'as une photo, tu l'ouvres, t'as un Microsoft je sais pas quoi là, et après tu vas dans effet ». Lucie (3^e) raconte comment elle a installé un logiciel de traitement d'images sur son ordinateur :

« Je l'ai mis dans l'ordinateur, je l'ai installé en suivant les instructions et après j'ai cliqué sur les icônes et ça s'est mis. J'ai plus qu'à brancher mes photos et les mettre là. »

Dans ce déficit de verbalisation, se manifeste en réalité un déficit de compréhension. Certains adolescents, utilisateurs réguliers et parfois virtuoses de la messagerie instantanée ou des blogs peuvent, par exemple, ne pas comprendre pourquoi MSN ne fonctionne plus quand la connexion à Internet est coupée (Delphine, 4^e). L'usage ne suffit donc pas à une compréhension du fonctionnement des ordinateurs et des réseaux numériques (Baron, Bruillard, 2001).

Cette limite des apprentissages au sein du groupe de pairs est en elle-même un facteur de différenciation sociale : ce que les adolescents ne trouvent pas dans leur groupe d'amis, certains vont le trouver dans leur entourage familial. Pourtant, les modes de transmission au sein de la famille sont complexes, car les usages numériques des adolescents sont liés à leur construction identitaire, à leur manière de s'affirmer dans le monde juvénile. Ce rôle joué par les technologies dans l'émancipation et l'autonomisation des jeunes rend délicate l'analyse des formes de transmission et de reproduction. C'est pourquoi, nous commencerons par détailler certains points du rôle des outils informatiques dans ce processus d'autonomisation.

8.3. L'appropriation dans l'écosystème familial

Nous souhaitons lever une seconde ambiguïté. Les usages juvéniles dépendent des conditions d'usage dans la famille, ne serait-ce que parce que le domicile reste le principal lieu d'accès des jeunes et que les parents contrôlent aussi bien l'acte d'achat des ordinateurs que les temporalités d'usage (Le Douarin, 2004 ; 2007 ; Metton, 2006). Mais la crise de la transmission culturelle verticale (Donnat, 1994), la remise en cause des mécanismes de légitimation culturelle (Coulangeon, 2007), la montée de l'éclectisme culturel complexifient le jeu de la transmission familiale et imposent de regarder comment les adolescents vivent cette appropriation d'outils qu'ils perçoivent comme propre aux jeunes.

Les différenciations à l'œuvre au sein de la famille opèrent sur plusieurs plans. D'abord les parents sont plus ou moins à même de transmettre à leurs enfants des compétences techniques ou une culture informatique. Ensuite, la famille constitue un écosystème présentant de très fortes variations suivant la répartition des compétences techniques entre les membres de la famille ou les stratégies éducatives parentales, plus ou moins permissives. Nous proposons d'examiner ici deux différences essentielles dans la manière dont les usages des jeunes se trouvent configurés par leur appartenance familiale : d'une part les conditions socialement différenciées de la conquête d'une intimité dans ses usages des TIC, d'autre part

l'instauration dans certaines familles d'une relation pédagogique entre les parents et les enfants. Nous verrons que ces deux différences ont chacune des effets sur le rapport des jeunes à leurs pratiques culturelles, médiatiques et relationnelles.

8.3.1. *La conquête de l'intimité dans les usages*

Les usages des jeunes enfants sont souvent d'origine familiale : ce sont les parents qui ont montré comment utiliser clavier et souris, installé les premiers logiciels éducatifs au domicile, etc. A l'adolescence, les usages des pairs viennent enrichir ces usages. Les premiers blogs, les conversations sur le chat ou la messagerie instantanée ont pour origine les amis et les usages s'éloignent peu à peu de ceux des parents, s'autonomisent, en même temps que les goûts et pratiques culturelles des enfants se distinguent de ceux de leur univers familial. C'est dans ce sens que les usages s'autonomisent.

Comme le rappelle François de Singly (2006), l'autonomisation des enfants consiste à construire leur propre monde. Les jeunes construisent sur leurs blogs un monde certes virtuel, mais qui permet de se raconter soi-même, et de bâtir un univers à sa mesure. Mais le « monde » que l'on construit à travers un ordinateur est bien plus vaste que ces quelques pages web. Il consiste aussi en un ensemble de ressources personnelles, privatives, que l'on accumule au fil des activités : documents dans des répertoires, profils d'utilisateurs, fonds d'écran sur un compte personnel, listes de contacts dans son logiciel de courrier électronique ou de messagerie instantanée, etc. Ce territoire personnel, intime, semble davantage concédé, voir cédé pas à pas par des parents réticents, plutôt que transmis, et la question de la privatisation progressive de ce « territoire » informatique se pose avec acuité pour les adolescents.

L'appropriation des TIC est concomitante de ce processus d'émancipation de la surveillance parentale et d'autonomisation des pratiques communicationnelles et culturelles. Par exemple, la mère de Samia, secrétaire, maîtrise suffisamment les technologies numériques pour surveiller les activités informatiques de sa fille. Cette surveillance apparaît comme une forme particulière du contrôle parental plus étroit des parents sur les jeunes filles dans les milieux populaires (Schwartz, 1989). Notamment, la mère de Samia tient à surveiller ses communications, afin de vérifier si celle-ci parle avec des garçons. Pour cela, elle consulte l'historique des conversations dans le logiciel MSN. Or Samia exprime fortement le besoin d'une intimité plus grande dans ses pratiques médiatiques et culturelles que celle dont elle disposait étant enfant. C'est notamment le cas de la télévision, qu'elle n'aime pas regarder avec ses parents :

« J'ai pas envie de regarder avec eux (...) Je sais pas, des fois dans Grey's Anatomy [série TV], des fois y a... y a des scènes ! Et je sais pas, ça [me] gêne de regarder ça avec tes parents. »

Pour échapper à la surveillance de sa mère, Samia a dû modifier son mot de passe :

« Des fois je mets des codes, des choses comme ça (...) comme un jour elle connaissait mon code, après je l'ai changé, comme ça après elle pouvait plus rien voir ». Si sa mère connaissait le mot de passe, c'est parce que « au départ, c'est elle qui faisait mon adresse et tout, et je lui disais ce qu'elle devait écrire, après elle faisait, après quand elle faisait mon adresse, je lui disais mon code. Maintenant je l'ai changé, maintenant je lui dis plus, elle s'énerve, mais moi je vais pas lui donner mon code. Je sais pas, mais moi j'ai envie d'intimité aussi, pourquoi elle vient toujours comme ça ? »

Ainsi, la connaissance des mots de passe de sa fille qui permettait à la mère de Samia de contrôler ses activités informatiques et surtout ses communications avec les autres adolescents, était due à la dépendance de Samia, qui ne savait pas créer et gérer elle-même un compte MSN. Avec l'adolescence et le besoin d'une intimité plus importante, Samia a donc dû acquérir de nouvelles compétences, afin de ne plus dépendre de sa mère, et privatiser une partie des ses usages en les soustrayant au regard parental. C'est dans l'accroissement des compétences techniques que s'ancre ce processus d'autonomisation et d'émancipation en cours à l'adolescence.

L'acquisition de compétences techniques permet une plus grande indépendance vis-à-vis des parents ou des aînés : on peut par exemple installer un logiciel sans demander leur aide et s'exposer à un refus. Echapper à la surveillance de ses parents, c'est aussi apprendre à leur cacher certains usages, ce qui implique des connaissances plus étendues que celles requises par le simple usage. Jamal (5^e) efface par exemple les fichiers dans l'historique de son navigateur, pour que ses parents ne voient pas les sites pornographiques qu'il consulte parfois : « quand on n'a pas envie que les parents ils voient, on y va, et après on efface ». Alex fait de même, et il explique la procédure :

« Tu vas vers historique, c'est une flèche bleue avec un carré vert, tu cliques, après tu cliques sur genre mardi, lundi, après tu vas sur celui-là tu fais supprimer, vas-y c'est tout. »

Effacer l'historique signifie d'une part avoir conscience que le logiciel de navigation conserve des traces, mais aussi connaître et pouvoir reproduire la procédure permettant de les effacer.

Imposer des temporalités d'usage (limitations dans le temps, heure limite d'usage, voire interdictions pures et simples certains jours) est bien souvent pour les

parents le principal moyen de contrôler les usages informatiques des enfants et adolescents (Metton, 2006)⁶. Certains parents fixent des règles, d'autant plus faciles à imposer que l'ordinateur est situé dans un lieu collectif. La mère de Christian trouve qu'il passe trop de temps sur son ordinateur : « elle me fait ouais, tu pourrais au moins prendre tes cahiers, réviser puis aller sur l'ordinateur pendant deux heures, elle me dit ça ». Pour l'empêcher de se connecter, elle débranche l'ordinateur :

« Des fois ce qu'elle fait c'est elle débranche tout sur l'ordinateur, elle prend la souris (...) elle fait ça, elle éteint, tu vas pas sur l'ordinateur, pendant trois jours, deux jours même. Mais je peux pas. Quand elle est pas là j'y vais, quand elle est là j'éteins tout. Quand elle est pas là, qu'elle est au travail, j'y vais. »

La mère d'Iris (3^e, milieu favorisé) enferme le modem dans un placard dont elle conserve la clé, les enfants devant le lui demander, pour un temps limité chaque jour. Une part importante de la négociation de l'accès physique aux équipements consiste ainsi en un combat quotidien pour un usage ludique et communicationnel, face à des parents qui tentent de ne pas perdre tout contrôle sur les usages de leurs enfants.

Ainsi, le processus même d'appropriation, dans ses modalités concrètes, passe par l'établissement de tout un système de relations intrafamiliales, dont les ajustements renvoient à la distribution des compétences techniques et à leur manifestation sur la scène familiale. Les parents ont, de fait, des usages, des représentations, un discours sur la technologie qui varient considérablement, selon leurs référents culturels, leurs usages personnels ou professionnels, etc.

Par ailleurs, l'expertise technique joue un rôle important dans les jeux relationnels intrafamiliaux, et dans la répartition des tâches au sein du foyer (Le Douarin, 2007). Les politiques parentales s'avèrent très diverses concernant la possibilité pour les enfants de disposer de comptes utilisateurs sur l'ordinateur familial, de les protéger avec un mot de passe ou de disposer d'une adresse de courrier électronique personnelle. Martin (2004) montre que l'autonomie accordée aux enfants dans l'usage de l'ordinateur est d'autant plus importante que les compétences techniques de ceux-ci sont étendues, et qu'ils prennent en charge une partie des activités de maintenance et de gestion de l'ordinateur. L'augmentation des compétences techniques des adolescents permet d'apaiser les craintes parentales relatives aux virus ou à la perte de données personnelles, tout en leur offrant la possibilité de se soustraire davantage aux mesures de contrôle sur le contenu de leurs activités.

6. L'auteure note que « le contrôle des temporalités est en fait la dernière arme qu'il reste aux parents pour rappeler leur place d'éducateur et poser les limites de l'autonomie » (p. 123).

8.3.2. Inégalités sociales et modalités du contrôle parental

Cette autonomisation des adolescents, qui dessine la toile de fond de l'appropriation au sein de la famille, se joue sur des registres socialement différenciés. Les recherches quantitatives montrent que les modalités du contrôle parental et les politiques éducatives sont très variées, suivant les milieux sociaux. L'étude quantitative Eurobarometer (2006) montre ainsi la forte corrélation entre l'âge de fin d'étude des parents et les différentes modalités du contrôle parental : les parents qui ont poursuivi des études après 20 ans sont plus nombreux à édicter des règles d'usage (48 % contre 27 % de ceux qui ont quitté la scolarité avant 16 ans), à avoir installé un filtre (32 % contre 15 %) ou à s'asseoir fréquemment auprès de leurs enfants pendant qu'ils naviguent sur Internet.

Metton (2006) note que « les parents des classes moyennes et favorisées cherchent davantage à infiltrer la sphère des loisirs de leurs enfants de manière à orienter ces derniers vers les pratiques les plus proches de la culture classique, et les plus « rentables » du point de vue scolaire » (p. 130), alors que les parents de milieu populaire ont tendance à encourager « l'usage d'Internet à visée scolaire, sans contrôler les usages qui en sont faits » (p. 125). Dans les milieux populaires, les parents ont moins la possibilité de transmettre à leurs enfants certaines connaissances ou habitudes plus proches de la culture scolaire. Selon Pasquier (2005), « la transmission des apprentissages et des usages s'effectue en sens inverse, des enfants vers les parents, ce qu'on appelle la "rérosocialisation" » (p. 33). Dans notre étude, plusieurs jeunes de milieu populaire se retrouvent effectivement dans la situation d'être les seuls ou les principaux utilisateurs de l'ordinateur familial, se retrouvant ainsi *de facto* en position d'expert pour le compte de la famille. Dgibril (6^e) explique ainsi : « moi, ma mère elle voudrait bien que je lui apprenne ». Chez Christian, les parents utilisent peu l'ordinateur installé par un cousin qui vient fréquemment à domicile et fait office d'expert en cas de problème. Mais au quotidien, c'est Christian qui gère l'ordinateur, dont il est l'utilisateur principal. Cette position rend très difficile le contrôle de ses activités informatiques. Le seul paramètre sur lequel sa mère puisse agir est le temps d'usage : Christian n'utilise l'ordinateur qu'en son absence et l'éteint quelques minutes avant son retour du travail, à 21h30. L'importance de cette « transmission en sens inverse » doit cependant être relativisée, car la mise en place d'une relation d'aide et d'apprentissage n'est pas découplée de la nature du lien social antérieur⁷, et si la mère de Dgibril lui fait part de cette intention d'apprentissage, sa mise en œuvre effective n'est pas encore survenue.

7. Comme le montraient déjà Eve et Smoreda (2001) dans le cas des petits-enfants et des grands-parents : « les grands-parents ne sont pas toujours prêts à se soumettre à l'autorité pédagogique de leurs petits enfants ». Lelong, Thomas et Ziemlicki (2005) et Le Douarin (2007) montrent d'ailleurs les difficultés de transmission intrafamiliale et l'importance des rôles familiaux préexistants dans la circulation familiale des compétences.

Pour François de Singly (2006), les familles de cadres, plus aisées, se caractérisent par le clivage dans l'identité des enfants, entre une partie de la vie qui est « libre », celle qui concerne ses relations amicales, « pour que le jeune puisse expérimenter sa propre identité » (p. 355), et une autre sous contrôle, celle qui concerne les études. On le voit avec le contrôle parental sur leurs activités informatiques, contrôle auquel les jeunes de milieu favorisé disent être soumis, et qui est presque exclusivement un contrôle temporel : la communication avec les pairs est laissée relativement libre tant qu'elle n'empiète pas sur le travail scolaire. Et si beaucoup de ces jeunes font état d'un avis très négatif de leurs parents sur leurs blogs ou sites de *chat*, peu parlent d'interdiction formelle. De Singly montre par ailleurs que dans les familles populaires, « le modèle en jeu n'est pas celui du clivage mais de la conciliation » (p. 185). Cela peut conduire à des parents plus permissifs, qui délèguent à un aîné la surveillance des cadets ou tolèrent la possession d'ordinateurs dans la chambre⁸, ou à l'opposé à des parents qui font des incursions dans le domaine « réservé » des adolescents et tentent de réguler leurs communications et conversations électroniques.

Politiques éducatives et ressources effectives en temps ou compétences techniques dessinent donc un paysage socialement contrasté des modalités du contrôle parental. C'est dans ces interstices que les adolescents peuvent construire un espace de liberté et développer leurs usages adolescents.

Ce sont donc des manières distinctes de se construire en tant qu'adolescent que font apparaître ces modalités de contrôle parental, tant les pratiques médiatiques et de communication ont des effets structurants sur la construction de soi et la formation d'une identité, notamment sexuée (Metton, 2006), à cet âge de la vie.

8.3.3. *L'instauration d'une relation pédagogique en milieu favorisé*

L'autonomisation des usages se fait, on l'a vu, largement indépendamment des parents, et même parfois *contre* eux. C'est ce qui domine les relations familiales autour de l'ordinateur, bien davantage qu'une quelconque volonté explicite de transmission. Cependant, en milieu favorisé, cette autonomisation peut également se faire *avec* eux. En effet, nous avons vu que si l'appropriation avec les amis s'accompagne d'une familiarisation aux outils les plus répandus, les usages restent très peu verbalisés et ne permettent guère aux jeunes rencontrés de développer un rapport réflexif à leurs ordinateurs. Dans ce contexte, les seuls usages sortant de l'étroite culture informatique commune aux adolescents sont le fait de jeunes dont les parents sont des utilisateurs réguliers et experts des outils informatiques. Nous

8. On sait que la possession de téléviseurs dans la chambre est plus importante dans les familles populaires (de Singly, 2006).

développons ci-dessous l'exemple de deux adolescents, Clément et Lisa, tous deux de milieu favorisé, afin de souligner les effets de cette transmission familiale sur les usages et les compétences de ces collégiens.

8.3.3.1. *Clément, l'incorporation d'une disposition à un engagement technique*

Le père de Clément (6^e), enseignant à l'université, a un usage professionnel de l'ordinateur incluant la création et l'usage de bases de données et de langages de programmation. Clément a toujours bénéficié d'un ordinateur à la maison, sur lequel il a d'abord joué à des jeux, avant de prendre l'habitude de naviguer sur Internet : « j'ai quelques jeux, mais je joue plus trop à l'ordinateur, enfin sur des CD, je vais plutôt sur Internet, je fais des recherches ». Ces « recherches » sont soit effectuées pour des travaux scolaires, soit pour lui-même. Il ne fréquente alors ni les sites de rap ni ceux de voitures comme d'autres collégiens, mais se pose des questions sur la science et la technologie : « quand je me pose des questions, je vais sur Internet, je regarde, et après... ». Le fait que son père lui ait appris à réaliser une base de données n'a donc pas conduit à des usages réellement différents de ceux des autres collégiens : si Clément n'utilise pas encore MSN, c'est sans doute parce qu'il est jeune et que ses usages s'apparentent encore à ceux de l'école primaire. En revanche, au contact de son père, il a développé à la fois une appétence pour les ordinateurs et les outils informatiques, des connaissances techniques relativement poussées pour son âge et une capacité à parler des outils qu'il utilise sans commune mesure avec ceux des autres collégiens, même plus âgés. Cela s'exprime notamment dans une connaissance des logiciels présents sur son ordinateur bien plus étendue que les autres : non seulement Clément connaît le nom d'un grand nombre de logiciels que son père a installé sur son ordinateur (Word, OpenOffice, PowerPoint, Python, Adobe FriendMaker, etc.), mais il a eu la curiosité de tenter d'utiliser certains d'entre eux, tel PowerPoint. Clément n'est pas pour autant l'« expert » de sa famille, mais il dit essayer de résoudre les problèmes qui se posent à lui avant de demander l'aide de son père, attitude qui contraste avec celle de bien des collégiens, qui se contentent de redémarrer l'ordinateur avant de renoncer. Quand Clément a un problème :

« Je le dis à mes parents, mais j'essaie de le résoudre avant, tout seul... j'essaie, oui hein (...) je regarde qu'est-ce qui marche, j'essaie de savoir où est le problème, et sinon j'appelle mon père quand je trouve pas, puis ma mère aussi. »

Cette disposition à chercher à comprendre et résoudre les difficultés a conduit Clément à développer des savoir-faire reposant plus fermement sur des connaissances explicites. Les observations montrent que plusieurs adolescents savent par exemple utiliser la combinaison de touches contrôle-alt-suppr ou alt-F4 pour arrêter un processus, mais seul Clément (et son ami Ulysse) dénomme correctement ses actions : « il y a écrit nouvelle tâche, et je fais autrement fin de

tâche, et comme ça, ça ferme ». Par ailleurs, si de nombreux collégiens utilisent le logiciel Word, Clément s'intéresse aux problèmes de correction orthographique et essaie de comprendre pourquoi le logiciel ne réagit pas toujours comme il s'y attend :

« Des fois, il met des fautes qu'on n'a pas faites, parce que des fois il croit qu'on a tapé deux mots. Moi, ça m'est arrivé une fois, quand on tape nous nous, une fois je me suis fait avoir, nous nous, et ben il souligne le deuxième nous, et il croit qu'on s'est trompé, qu'on a écrit deux fois nous, parce qu'on était distrait. »

Ainsi, au contact de son père, Clément a développé une logique d'action technique, fort éloignée des logiques d'action ludiques et relationnelles de la plupart des collégiens. Il est probable que son entrée dans l'adolescence conduira au développement ultérieur d'usages relationnels plus importants qui se superposeront alors certainement à des usages plus experts que ceux de ces amis. Nous n'avons trouvé cette disposition à dépasser le simple engagement pragmatique, à considérer l'ordinateur dans sa dimension d'objet technique, que chez Clément et son ami Ulysse.

8.3.3.2. *Lisa, maturité et distance critique aux usages juvéniles*

Les formes familiales de transmission ne relèvent pourtant d'aucun déterminisme et l'exemple de Lisa (3^e) indique que la présence d'un fort capital technique et culturel familial peut conduire à une forme d'appropriation très différente. La mère de Lisa, enseignante d'informatique à l'université peut, elle aussi, transmettre à sa fille des connaissances que les adolescents issus d'un milieu non utilisateur ne peuvent pas trouver chez eux. Ce n'est pas à l'école qu'elle a appris à manipuler l'ordinateur :

« Non... non, je savais déjà faire, enfin je savais la base, je savais... Adibou, je tapais un petit peu sur Word, mais c'est tout quoi. Ben on faisait la même chose hein, on recopiait des poèmes. »

Lisa étant plus âgée que Clément, ses usages sont plus marqués par l'adolescence : elle dialogue très fréquemment sur MSN et a tenté de créer un Skyblog avant de renoncer :

« J'en ai eu un, et puis j'ai arrêté (...) parce que je l'ai fait comme tout le monde, sur Skyblog, et... pfff, j'ai eu des... enfin ce que j'aime pas, c'est un peu facile à faire, mettre un commentaire, et ça peut être n'importe qui, et c'est pas forcément sympathique, donc au bout d'un moment. »

En effet, Lisa est plutôt isolée dans le collège, où elle ne dispose pas de véritables amis :

« J'ai des copains [des copains, mais pas des vrais amis ?] Non... j'ai peut-être une vraie amie, mais... (...) Je sais pas... généralement, enfin, j'ai du mal à m'entendre très bien avec les gens enfin... (...) J'ai des copines, mais après, si on se voit plus dans dix ans, et ben ça me posera pas trop de problèmes quoi... puis j'ai l'impression qu'on se ressemble pas, alors ça me bloque ».

C'est en grande partie l'absence d'amis encourageant à continuer, laissant régulièrement des commentaires sympathiques qui l'ont conduit à abandonner ce premier blog. Elle exprime un sentiment d'anormalité du fait de l'abandon de son Skyblog : « ça devrait me convenir, mais ça me convient pas ». A l'inverse de Clément, Lisa n'a pas développé d'appétence particulière pour la technologie, mais c'est sa passion pour la mode et ses pratiques culturelles qui donnent un caractère particulier à ses usages.

Sa mère lui a par ailleurs appris les fonctionnalités de base de l'ordinateur ou l'usage de Word et du tableur-grapheur :

« Ma mère, elle m'a appris à utiliser les tableurs grapheurs, etc. (...). C'est basique ce que je fais hein... en général, c'est simple. Ma mère m'a montré comment faire des jolis titres, alors depuis, je fais comme ça, et puis ça marche très bien. Enfin pour le rapport de stage c'était galère, parce que comme il y avait 30 pages, pour gérer les 30 pages en même temps... c'est compliqué. Mais bon, ma mère m'a aidé pour la mise en page, parce qu'il y avait des pages, des fois, elles disparaissaient, elles réapparaissaient pas au bon endroit... C'était chiant. »

Ce sont donc les usages les plus proches de la culture scolaire et de la culture « légitime » qui ont fait l'objet d'une transmission, mais sa mère lui est de peu d'utilité pour des usages privilégiés par les adolescents de sa génération. C'est en revanche à elle qu'elle peut faire appel pour installer un logiciel qu'elle estime difficile à installer :

« Quand c'est facile oui, et puis sinon... ben je devais télécharger iTunes, c'est ma mère qui l'a fait... ouais, parce que c'est compliqué. »

Ainsi, la mère de Lisa a permis à sa fille de développer quelques compétences pratiques liées à l'école, mais sans que Lisa ne développe une disposition particulière à l'expertise technique : elle s'estime peu compétente, bien qu'elle connaisse davantage le vocabulaire informatique que la plupart des collégiens : « pfff je confonds toutes les cartes, les périphériques d'entrée, de sortie, j'ai jamais compris... »

A la transmission de compétences techniques, s'ajoutent, dans les familles favorisées, des stratégies parentales que Metton (2006) nomme le « travail d'éveil au discernement ». En effet, au-delà du simple contrôle des activités informatiques,

et des éventuelles interdictions qui leur sont associées, les parents expriment des opinions, positives ou négatives sur les usages des enfants. Cette opinion peut être liée à leur proximité avec la culture dite « légitime », comme les parents de Delphine (4^e), cadres supérieurs qui refusent que leur fille utilise la messagerie instantanée, non pas tant en raison des risques qu'ils perçoivent, que parce qu'« ils disent juste que c'est pas bien MSN. MSN c'est pas intéressant, tout ça ». C'est également le cas de la mère d'Iris (3^e), qui dénonce l'inutilité des usages des enfants :

« Elle a pas trop envie qu'on se connecte sur MSN, parce qu'à chaque fois elle dit "ouais c'est pour rien dire, c'est pour dire salut ça va et puis voilà". Et puis surtout elle dit "oui" comme c'est des gens qu'on voit au collège, c'est pas la peine, comme on les voit tous les jours. »

Bien sûr, les jeunes qui sont, eux, plongés dans le bain des cultures juvéniles ne voient pas ces usages avec les mêmes yeux que leurs parents, mais l'opinion parentale n'en influence pas moins la manière dont ils perçoivent leurs propres usages. De même que certains adolescents développent des stratégies discursives pour justifier leur consommation de produits culturels de masse, certains adolescents justifient leurs pratiques informatiques en tenant à montrer qu'ils ne sont pas dupes de son caractère juvénile. Ainsi, ces adolescents tiennent-ils à montrer que, s'ils ont un blog comme les autres adolescents, c'est parce qu'il faut faire comme tout le monde, parce que c'est ludique, mais que « c'est quand même un peu nul » (Sarah, 4^e). Ces adolescents sentent confusément qu'il existe des pratiques informatiques qui semblent plus « légitimes » que d'autres. Les premières sont celles qui ressemblent à celles de leurs parents, quand ceux-ci sont utilisateurs, ou à celles de l'école (plus exactement à celles que leurs parents estiment nécessaires pour l'école). Les secondes sont celles du groupe de pairs, c'est-à-dire celles qui sont partagées par les amis, qui permettent de s'inscrire dans le groupe, mais aussi de se conformer aux injonctions médiatiques, leur signifiant par exemple qu'ils « doivent » avoir un Skyblog pour « être dans le coup ».

8.4. La différenciation des usages au sein du monde juvénile

Si nous avons développé le jeu complexe de l'autonomisation au sein de la famille, c'est parce que ce processus est intimement lié à ce qui se passe au sein du monde juvénile. Pour affirmer son statut d'adolescent, tenir son rang, ce ne sont pas tant les compétences techniques que ce qu'on peut nommer des « compétences relationnelles » qui s'avèrent nécessaires. Or la maîtrise des formats relationnels prévalant sur les outils de communication numériques n'est pas socialement indifférenciée.

8.4.1. *L'importance des compétences relationnelles*

Ce sont avant tout des compétences relationnelles qui sont acquises par les adolescents à travers leurs usages quotidiens ludiques. Par exemple, l'observation d'adolescents utilisant le *chat* offre un spectacle surprenant : les adolescents peuvent jongler avec une dizaine ou une quinzaine de conversations simultanées, tout en naviguant sur plusieurs sites web en parallèle. Ils semblent capables de reprendre avec naturel une conversation interrompue de longues minutes ou au contraire de se lancer dans une interaction extrêmement intense pendant quelques minutes avec l'un de leurs correspondants (Denouël, 2008).

Cependant, cette maîtrise rend difficilement soupçonnables les difficultés d'appropriation qu'avouent les adolescents eux-mêmes :

« Des fois, c'est chiant, parce que, en fait, comme on n'est pas en face de la personne, quand on dit quelque chose, on sait pas sur quel ton la personne le dit, donc on peut le prendre de différentes manières, donc on peut s'imaginer n'importe quoi en fait, et c'est ça qu'est un peu chiant » (Laurie, 4^e).

Décoder le ton, l'humeur du correspondant n'est pas toujours aisé pour les jeunes, même s'ils apprennent à décrypter de tels indices. Ecrire rapidement n'est pas non plus chose facile, et plusieurs jeunes font état des difficultés liées à la rapidité des échanges :

« Quand on a un truc long à dire, c'est ça qu'est super chiant (...) quand t'écris un long truc et que la personne elle te dit "quoi ? J'ai pas compris"... Moi, j'ai déjà été obligée de tout refaire, tu lui fais "ouais, je te dirais plus tard" et tout » (Ilham, 4^e).

Ces adolescents, que l'on décrit volontiers comme « communicants », « branchés », « communautaires » avouent également des difficultés à gérer cette multitude de conversations médiatisées simultanées : « ouais, c'est trop chaud... quand tout le monde communique en même temps » (Samia, 3^e). Elle dit mener une dizaine de conversations simultanées, mais elle « bloque ceux qui l'énervent » : « ceux qui parlent pas je bloque, ou ceux qui parlent trop, je bloque ». Christian (3^e), qui dit pouvoir participer à une dizaine de conversations simultanées, confirme :

« Ceux qui parlent pour rien dire, je bloque [C'est quoi quelqu'un qui parle pour rien dire ?] ben je sais pas, salut, ça va, t'as fais quoi, tu fais quoi, euh... je bloque. »

L'apprentissage est ici technique, puisqu'il faut apprendre à repérer les différentes fenêtres dans lesquelles se développe la conversation, à naviguer de l'une à l'autre, mais également communicationnel et langagier, puisqu'il faut rapidement reprendre place dans une conversation interrompue, repérer les tours de

parole, etc. Il faut aussi accepter que l'autre soit lui aussi engagé dans des activités multiples et que la faible intensité des interactions que l'on repère parfois n'est pas due à un désintérêt de l'interlocuteur. Cet « engagement » et cette « présence fragmentaire » (Velkowska, 2002), propres aux *chat* et à la messagerie instantanée, ainsi que tous les codes de la conversation écrite synchrone nécessitent un apprentissage spécifique. C'est le cas des formes abrégées d'expression écrite, que l'on retrouve sur les différents supports communicationnels textuels, des téléphones mobiles aux ordinateurs. En effet, le langage SMS, qui est la norme pour les échanges écrits synchrones, nécessite un apprentissage spécifique, qui ne peut se faire qu'au sein du groupe de pair.

Le *chat* peut à ce propos être un moyen d'apprendre hors du regard des amis les normes et codes de la communication écrite synchrone. C'est en effet sur le *chat* que l'on peut expérimenter sans risques, hors du regard des amis (la connexion à un site de *chat* étant anonyme) les formats relationnels propres aux communications écrites instantanées. On peut s'initier à la rapidité des échanges synchrones écrits, au maniement du langage SMS, des acronymes couramment employés, tels que « mdr » (mort de rire) ou « lol » (signifiant l'hilarité) ou des *smileys* (Frias, 2005).

8.4.2. La maîtrise des formats relationnels en milieu populaire

Or cette capacité à acquérir des compétences relationnelles est liée au milieu social des adolescents. Comme la maîtrise du verlan, celle des modes et normes de communication écrite sur les blogs, les *chats* ou la messagerie instantanée est vécue par les jeunes d'origine populaire comme une performance sociale (Lepoutre, 2001 ; Pasquier, 2005)⁹. Tout comme le *chat* « défouloir » dont parle Pasquier (2005), la possibilité de laisser des commentaires sur les pages d'un blog, tourner en dérision le participant d'un *chat* ou lancer des défis à ses amis sur leur messagerie sont des moyens d'apprendre à interagir dans l'univers dur et conflictuel de la cité. Rafik (5^e) explique ainsi que, par jeu, il utilise les Skyblogs pour insulter les auteurs de blogs ou les personnes photographiées : « s'il y en a qui sont moches, tu peux laisser des commentaires tu dis "euh... t'as une tête de nul" ». En effet, les rapports entre les adolescents du collège issus des cités voisines sont souvent empreints de violence, verbale ou physique, les insultes étant permanentes et les bagarres fréquentes. La messagerie instantanée ou les Skyblogs sont ainsi vus comme une occasion de manifester une

9. Lepoutre (2001) montre le rôle joué par la maîtrise du verlan, de l'argot et du langage obscène dans l'intégration au sein du groupe de pairs : « le langage est d'abord conçu et pratiqué comme une performance », permettant de mesurer sa puissance au sein de rapports de force parfois très virulents.

agressivité, de s'exercer à la virtuosité oratoire qui a cours dans la cité, à peu de frais, puisque la médiation par l'écran introduit une distance protectrice.

8.4.3. Différenciations sur les blogs

Ainsi, l'univers de la communication interpersonnelle médiatisée, bien qu'il ne concerne que très peu les parents, est cependant clivé socialement. Pasquier (2005) montre que, pour les jeunes issus de milieux populaires dans lesquelles l'écriture ne fait pas partie des traditions familiales, les formes oralisées de communication sur Internet sont fortement valorisées et qu'à l'inverse, les jeunes de milieu favorisés sont plus attachés à l'écrit. Presque tous les collégiens les plus âgés, quelle que soit leur origine sociale, possèdent un blog relationnel, prenant la forme, pour reprendre la typologie de Cardon et Delaunay-Teterel (2006), d'un énoncé encadré dans les activités quotidiennes de l'auteur à destination de son « clan ». Mais c'est presque exclusivement chez des adolescents de milieu favorisé que l'on trouve d'autres blogs, thématiques (sur le cinéma pour Marine, le skate pour Anthony ou la mode pour Lisa). Ces blogs se distinguent par la faible mise en scène de l'auteur lui-même, de ses activités ou de son réseau amical, au profit d'une exposition systématique et argumentée de certains de ses goûts, dans une langue plus recherchée et souvent sans abréviations « SMS ».

Le contraste est saisissant entre le message de Frédéric présentant une amie et celui de Marine présentant son film préféré :

Posté le samedi 22 octobre 2005 à 21:00, modifié le samedi 22 octobre 2005 à 21:40 : « bn ba voila la ptite krystou a par ca ele est plus grd ke moi mais c' pa grave!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!bn ba voila une mef tres gentille,tjrs la,rien a dire sr tt a par ke t'es un ange!!!!!!!!!!!!!!jle pense vraiment!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!bn ba fait attentiuon a toi et passe me voir parfois fait pa ta lacheuse sinn banggbangg oki!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!lol » (blog de Frédéric, milieu populaire).

Posté le lundi 02 janvier 2006 18:02, modifié le lundi 02 janvier 2006 18:32 : « Ce que j'en pense : Je ne pouvais pas commencer ce blog par un autre film. 21 grammes, en plus d'être mon film préféré, est celui qui a changé ma vie. C'est grâce à lui qu'est née ma passion, que j'ai connu un grand acteur, Sean Penn (voir plus loin), que j'ai eu en fait, une révélation. Ce film, évidemment, n'est pas le plus beau, le plus parfait, le plus grand de tous les temps, j'en suis consciente. Mais il a une place a part dans mon cœur. Mais plutôt que vous raconter ma vie, je vais vous expliquer pourquoi il m'a plu. Il y a beaucoup de raisons... » (blog de Marine, milieu aisé).

Ces deux extraits, loin d'être anecdotiques, nous semblent révélateurs de la différence de finalité et d'intention que les adolescents accordent à l'usage des

blogs. Et cette diversité renvoie généralement à des clivages sociaux. Se mettre en scène comme une fin en soi, pour les uns, amener le lecteur à se placer sur un terrain plus général, universel, pour les seconds.

8.4.4. *Distance critique des adolescents de milieu favorisé*

Les adolescents de milieu favorisé sont loin d'être exclus de cette sociabilité numérique, à laquelle ils accordent eux aussi une grande importance. Leur adhésion est pourtant moins entière, et beaucoup expriment des réticences, comme Lisa (3^e) qui exprime un sentiment d'anormalité du fait de l'abandon de son Skyblog : « ça devrait me convenir, mais ça me convient pas ». Si elle utilise MSN quotidiennement, elle affiche son réseau amical avec moins d'ostentation et revendique le fait de sélectionner peu de contacts : ce sont « des amis pour la plupart. Y a très peu de gens que j'ai rencontré sur des sites ». Son usage de la messagerie instantanée est raisonné et distancié :

« Mais en fait, quand je l'ai eu et tout, j'étais à fond dedans et tout, j'étais pas sur mes devoirs et tout, et puis maintenant, ça fait combien de temps que je l'ai, maintenant, ça fait trois ans que je l'ai, et voilà, maintenant, tout le temps salut ça va, et puis après, bon, quand t'y vas pour vraiment discuter avec quelqu'un, ça va, mais quand c'est pour rien dire, ça sert à rien quoi, salut ça va, tu fais quoi, quoi de neuf, voilà quoi. Ca s'arrête là après. »

Tom (3^e), assez isolé dans le collège qu'il n'aime pas et espère quitter l'année suivante (« de toute façon, les gens ici c'est que des moutons, ils gobent tout ce qu'on leur dit. On leur dit d'acheter des Nike ou des Com8 [marque de vêtement *streetwear* très populaire] alors ils achètent tous des Nike et des Com8 »), a bien MSN sur son ordinateur, mais ne « l'utilise pas trop, c'est pas très intéressant ». Ces adolescents dénoncent le caractère factice des relations nouées par ce biais, comme Delphine (5^e), qui dit ne plus y aller : « maintenant j'y vais plus, parce que c'est un peu nul, quoi, tu fais rien, même ils disent des choses gentilles sur toi, alors qu'ils te connaissent pas, c'est bizarre quoi, ils ont même pas ta photo ». Lisa (3^e) explique de même :

« J'ai eu ma période sites [de *chat*] un peu, enfin n'importe quel site je cherchais des gens, jeune fille entre 14 et 15 ans, et puis parler, mais ça m'est passé un peu (...) c'est pas si bien... Ben c'est rigolo un peu mais, c'est des amis virtuels, c'est pas... enfin je préfère parler à des gens que je connais vraiment... c'est juste une conversation avec des gens que tu connais pas. »

Les adolescents de milieu favorisé disposant souvent d'un ordinateur à leur domicile depuis plus longtemps ont des usages informatiques qui se sont ancrés plus précocement. Des habitudes ont été incorporées avant l'adolescence, ce qui facilite leur prise de conscience du caractère transitoire et lié aux débuts de l'adolescence de

leurs propres pratiques. Ils ont également sous les yeux, à la maison, des usages différents de ceux de leurs amis : un parent qui travaille sur un document écrit ou un tableur, etc. Cela facilite chez eux la prise de conscience qu'il existe d'autres formes d'usages que ceux qui sont partagés par les collégiens. Les jeunes issus d'une famille populaire non utilisatrice, souvent équipée récemment, et étant les porteurs familiaux des usages face à des parents qui se disent dépassés, doivent inventer leurs propres usages, leur propre rapport à la technologie informatique, la place particulière qu'elle prend dans l'accès aux produits culturels et dans la sociabilité. A l'inverse, pour les adolescents issus de milieu favorisés et utilisateurs, les formes d'usage doivent répondre à un subtil équilibre entre celles résultant d'une inculcation familiale, consciente ou inconsciente, d'une certaine manière d'utiliser les ordinateurs, et l'affirmation de son identité « jeune », qui se manifeste par la revendication de certains usages dévalorisés par les parents. Dans le discours sur leurs propres pratiques, ils justifient souvent qu'ils ne font « que » cela, révélant la conscience de la faible légitimité de ces pratiques, qu'ils tendent à dévaloriser tout en la revendiquant comme constitutive d'une partie de la culture propre à leur tranche d'âge : « ben en fait, je fais rien que des choses normales, MSN et tout, c'est pas intéressant » (Lisa, 3^e).

Que les adolescents de milieu favorisé affichent volontiers un rapport distancié aux pratiques de communication par Internet qu'ils utilisent pourtant assidûment, ne semble pas toujours procéder de stratégies de « distinction » sociale : l'émancipation vis-à-vis des valeurs familiales passe en premier lieu par l'adhésion au groupe (de Singly, 2006) et entraîne une certaine uniformisation des usages. Les jeunes adolescents cherchent à rendre visible l'évolution de leur « taille symbolique » et portent un regard distancié et amusé sur les usages des ordinateurs qu'ils jugent enfantins. Ainsi, l'usage même d'outils comme la messagerie instantanée est-il perçu comme un signe distinctif de leur génération, ou le Skyblog comme un attribut qui atteste de son statut de « jeune ». Si cette stratégie de distinction générationnelle existe pour la plupart des collégiens, elle semble opérer différemment suivant les milieux sociaux.

Les jeunes issus de milieux populaires étant souvent les seuls ou les principaux utilisateurs des ordinateurs familiaux, il n'est pas rare qu'ils soient également reconnus comme « experts » au sein de la famille. Ainsi, le simple fait d'utiliser l'ordinateur est-il un signe distinctif du statut adolescent. Et comme les adultes de leur entourage utilisent moins les ordinateurs qu'eux-mêmes, les usages ludiques ou communicationnels des ordinateurs sont pour eux les seuls usages connus.

A l'inverse, les jeunes issus de milieux favorisés, dont les parents sont souvent eux-mêmes des utilisateurs, ont conscience que leurs usages sont liés à leur âge et c'est par la spécificité des usages juvéniles qu'ils se distinguent des adultes et marquent leur statut d'adolescent. Si tous les collégiens utilisent les Skyblogs, les

jeux vidéo et MSN, certains ne s'y cantonnent pas. Ces profils sont presque exclusivement le fait d'adolescents issus de milieux déjà utilisateurs. Ce sont d'ailleurs les mêmes adolescents qui présentent des profils culturels dissonants (Lahire, 2004). S'ils regardent les mêmes émissions de télévision que les autres, ils peuvent également regarder *Thalassa* en famille, ils voient au cinéma des films moins grand public que d'autres et peuvent ainsi apprécier aussi bien *Spiderman* que *Lost in translation* ou les films de Wong Kar Wai (Marine, 3^e), et s'ils écoutent principalement du rap ou de la techno, ils peuvent être fans des Beatles (Lisa, 3^e) ou pratiquer un instrument de musique au conservatoire (Ulysse, 6^e).

On le voit, selon les milieux sociaux d'appartenance, les processus complexes de construction identitaire et d'autonomisation des adolescents empruntent des voies différenciées. Si les jeunes des milieux plus favorisés parviennent à prendre une distance réflexive par rapport à l'injonction implicite d'utiliser les objets de consommation les plus en vogue, ceux d'origine plus modeste, pouvant moins compter sur les ressources de leur famille, manifestent plus rarement une réelle inventivité. En sorte que, la variété des formes de contrôle parental, l'inégale distribution des relations d'entraide entre parents et enfants, la diversité des compétences relationnelles se conjuguent pour produire une dissymétrie dans la capacité des adolescents à donner un sens réellement émancipateur aux dispositifs numériques. C'est bien pourquoi l'on pourrait attendre de l'institution scolaire qu'elle contribue à « corriger », ne serait-ce que partiellement, ces inégalités. Qu'en est-il en réalité ?

8.5. L'école à l'épreuve des inégalités numériques

Sans prétendre ici traiter cette question dans toute sa complexité, indiquons quelques éléments de réflexion tirés de nos observations.

Les activités scolaires sont susceptibles de donner à voir autre chose du monde de l'informatique que ce que les seuls usages adolescents permettent. Tous les collégiens en bénéficient-ils autant ? L'institution scolaire affiche l'objectif de former tous les élèves aux technologies numériques : « [Le rôle de l'Education nationale] est de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, lui permettra de faire une utilisation raisonnée des technologies de l'information et de la communication » (circulaire n° 2005-135 du 9-9-2005). Les grandes opérations de dotation des collégiens en ordinateurs portables mettent d'ailleurs en avant l'objectif de réduction des inégalités face aux nouvelles technologies¹⁰. Le chapitre 7 rédigé par Sylvie Craipeau et Jean-Luc Metzger donne à voir, à ce

10. L'opération Ordi35 en Ile-et-Vilaine annonçant par exemple sur son site Internet l'objectif de « réduire la fracture Internet au collège » (<http://www.ordi35.fr/>).

propos, les difficultés rencontrées par les enseignants pour la mise en œuvre pédagogique effective de ces ordinateurs portables dans le contexte socio-organisationnel des établissements scolaires.

Sans entrer dans une description fine des usages scolaires (qui peuvent d'ailleurs considérablement varier suivant les établissements), nous soulignerons les principaux freins à cette volonté affichée de réduction des inégalités numériques. Notons toutefois que l'une des principales raisons est sans doute liée à la faiblesse des usages effectifs constatés par les recherches dans les établissements scolaires, ainsi qu'à l'absence d'une discipline constituée (Baron, 1987 ; 1994 ; Baron, Bruillard, 1996).

Les enseignements en technologie et en documentation permettent certes aux élèves d'acquérir un vocabulaire technique plus spécifique que celui qui circule dans la cour de récréation. En apprenant ainsi à verbaliser leurs actions, ils acquièrent à travers l'école des éléments d'une culture numérique scolaire (Fluckiger, 2006a). Bien entendu, enseignants et personnel éducatif affichent la volonté que l'école diminue les inégalités dans l'accès aux technologies informatiques. C'est en partie le cas. Si la majorité des jeunes issus de milieux favorisés disposent depuis plusieurs années d'un ordinateur à leur domicile, c'est moins souvent le cas des jeunes de milieu populaire. Aussi, existe-t-il une différence marquée quant au lieu déclaré des premiers apprentissages, les premiers disant souvent avoir appris avec leurs parents, alors que les seconds disent avoir appris à utiliser souris et clavier à l'école primaire. L'enseignement scolaire d'outils aussi éloignés des pratiques informatiques familières aux collégiens que le tableur-grapheur, est l'occasion pour l'enseignant de transmettre des éléments d'une culture informatique générale, comme des éléments de vocabulaire ou des informations sur le fonctionnement général des ordinateurs, les antivirus, etc. Tous les élèves d'une classe d'âge étant en principe scolarisés au collège, l'existence de tels enseignements contribue à donner aux adolescents une culture informatique commune minimum.

Cependant, la faible utilisation scolaire est loin de suffire pour combler les écarts entre des élèves diversement pourvus en capital technique et culturel incorporé. En effet, loin de combler les écarts entre les collégiens dans les usages et les compétences, l'institution scolaire semble au contraire contribuer à la construction de l'hétérogénéité, et ce pour deux raisons principales. D'une part, du fait de conditions d'apprentissage très différenciées suivant les classes, et d'autre part du fait des stratégies scolaires et sociales dont les élèves sont porteurs.

8.5.1. Des conditions d'apprentissage différenciées

Les conditions d'enseignement en classe sont très variables. Le collège Louis Guilloux, à l'instar de bien des collèges difficiles, a choisi de mettre en place une classe « renforcée », dans laquelle les élèves étudient deux langues vivantes (anglais et allemand) dès la sixième, et le latin en quatrième. A quelques exceptions près, cette classe regroupe essentiellement des élèves issus de milieux favorisés, habitant des villas, et crée automatiquement ce que Van Zanten (2001) appelle des « classes périphériques », regroupant des élèves majoritairement en difficulté scolaire. Les observations de séances d'enseignement dans les classes « renforcées » et « périphériques » montrent des conditions d'apprentissage bien différentes.

En 5^e B, classe dite « renforcée », l'enseignant sépare la classe en deux groupes, l'un travaillant sur les ordinateurs, dans une salle attenante à la salle de cours, tandis que l'autre travaille sur les documents de cours. Il passe d'un groupe à l'autre, laissant les élèves travailler seuls ou en petits groupes hors de sa surveillance pendant de longues périodes. En 5^e C, classe « périphérique », réputée difficile, l'enseignant consacre une partie non négligeable du temps de cours à des problèmes de disciplines (faire enlever casquettes et manteaux, jeter les chewing-gums, séparer des élèves qui s'insultent, etc.). Les problèmes de discipline, rendant impossible de laisser les élèves sans une surveillance directe et constante, ont contraint l'enseignant à renoncer, après la première séance, à l'organisation des cours en deux groupes, pour ne prendre qu'un groupe à chaque séance. Les élèves de cette classe disposaient donc d'un temps d'enseignement de moitié inférieur à celui des autres élèves, et dans un climat moins propice au travail. De plus, l'enseignant note que les élèves en difficulté scolaire regroupés en 5^e C ont davantage besoin de lui pour travailler : « si je suis pas derrière eux, ils vont pas accrocher, ils ont besoin de quelqu'un à plein temps derrière eux pour les aider ». Ces élèves sont justement ceux qui ont le moins incorporé leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994).

L'enseignant affirme que c'est moins le niveau initial des élèves que les problèmes d'organisation qui sont déterminants : c'est-à-dire le nombre d'élèves auxquels on doit enseigner :

« Quand on a un groupe de 14, 16 élèves, c'est très bien pour travailler et pour avancer. L'idéal c'est que tout le monde fasse la même chose, c'est d'avoir des moyens matériels suffisants. Or, ici, on n'en a pas et moi je fonctionne avec 9 ordinateurs pour un groupe qui est à 14 et un autre groupe qui est à 22. Donc, je suis obligé, pour ces élèves-là, euh surtout pour le groupe de 22, de leur donner une autre activité en parallèle, parce que tout le monde ne peut pas faire la même chose. Le problème c'est que la salle est une petite salle, un peu renfermée, donc du coup, je ne peux pas être à ces deux endroits en même temps, donc si je laisse un groupe travailler seul pour m'occuper de l'autre (...) ça finit obligatoirement par discuter. »

Ainsi, pour cet enseignant, les enseignements scolaires sont censés permettre à tous les élèves d'apprendre du vocabulaire informatique, d'utiliser d'autres logiciels que ceux qu'ils connaissent habituellement, et de comprendre les processus informatiques. Or, ce sont justement les élèves dont les parents sont le plus à même de faire ce travail de transmission d'une culture générale informatique qui bénéficient le plus de ces enseignements scolaires.

8.5.2. La prise en compte scolaire des stratégies sociales

Les parents des élèves du collège étudié ont des usages très divers, certains n'utilisant jamais l'ordinateur, d'autres manipulant des applications bureautiques dans leurs activités professionnelles. Les habitudes transmises au sein des familles disposant d'un fort capital culturel sont souvent plus proches de celles valorisées par l'institution scolaire.

Pour les parents des familles populaires, l'ordinateur prend place aux côtés des encyclopédies et dictionnaires dans la panoplie d'outils dont on pense que les enfants auront besoin pour « réussir » leur scolarité. Les enfants se trouvent les dépositaires de ces stratégies parentales, et envisagent parfois la maîtrise des TIC comme un facteur de réussite professionnelle. Lucas (3^e) faisant état de ses difficultés scolaires en classe de troisième estime qu'il ne pourra sans doute pas aller en lycée général. L'informatique lui semble une alternative possible à des métiers qu'il juge dévalorisés :

« Je veux pas faire électricien ou pâtissier. En lycée professionnel c'est que ça qu'ils proposent. Ça m'intéresse pas. Mais informaticien, ouais, ça c'est intéressant. Tu vois, même que les gens ils m'appellent, et je viens réparer, et on me paie pour ça ; ça c'est bien. »

Toutefois, l'école ne valorisant que très peu les compétences informatiques, connaissances et savoir-faire ne sont que très peu réinvestis dans le champ scolaire et Lucas ne développe pas de compétences particulières dans ce domaine.

En revanche, les jeunes issus de milieu favorisé et se destinant à faire de longues études envisagent la maîtrise des outils informatiques comme un savoir-faire indispensable, mais n'en font que rarement un objectif en soi. Maîtriser les outils informatiques scolaires relève pour eux donc du « métier d'élève ». L'apprentissage scolaire vise un rapport réflexif et distancié aux pratiques ordinaires des élèves, passant notamment par une plus forte verbalisation qui rend possible une certaine conceptualisation (Normand, Bruillard, 2001). Cependant, cette rupture avec le sens commun et les pratiques ordinaires est plus aisée pour les élèves dont les parents disposent d'un fort capital culturel et technique, qui peuvent ainsi transmettre des habitudes plus proches de la culture informatique scolaire.

8.6. Conclusion

L'ordinateur, entrant dans la vie des jeunes adolescents, devient un élément important de la sociabilité juvénile. La communication médiatisée, notamment MSN ou les skyblogs, constitue une forte incitation à l'utilisation d'outils informatiques, puisque savoir maîtriser outils et codes, comme le langage *texto*, est fortement valorisé, et que pour communiquer, il est nécessaire de créer et d'entretenir un réseau de correspondants, équipés et compétents. Devenant des instruments médiateurs des activités de sociabilité adolescentes, c'est à travers leur usage que se développe une culture informatique juvénile commune. Cependant, les différences sociales conduisent à une hétérogénéité de l'équipement des foyers, mais surtout des usages et niveaux de compétence des parents, qui produisent à leur tour des effets fortement différenciés. Bien que d'origine familiale, ces différences ont des conséquences sur les usages dans l'univers juvénile comme dans l'univers scolaire.

Jouët et Pasquier (1999) notaient que, « si les disparités observées dans la lecture de livres sont fortement enracinées dans le capital culturel de la famille, les écarts observés dans l'équipement et dans l'usage sont par contre sans doute appelés à s'amenuiser » (p. 95). Or il nous semble que les usages informatiques relèvent eux aussi d'un capital culturel familial, transmis dans la famille, en parallèle avec la circulation des compétences au sein des réseaux d'interconnaissance. Bien que les pratiques des adolescents soient propres à leur classe d'âge et à leur génération, on assiste à une forme subtile de reproduction des inégalités sociales, par le biais de l'utilisation différenciée des technologies informatiques. Celle-ci prend en effet des significations différentes suivant les milieux sociaux, selon un éventail allant de l'adhésion inconditionnelle aux normes commerciales au refus argumenté, en passant par des réappropriations créatrices.

8.7. Bibliographie

- ALIBERT D., BIGOT R., FOUCAUD D., *La dynamique des inégalités en matière de nouvelles technologies. Méthodes d'approche – Analyse évolutive*, CREDOC (rapport de recherche), Paris, 2005.
- BARON G.-L., *La constitution de l'informatique comme discipline scolaire*, thèse de doctorat, Paris, 1987.
- BARON G.-L., *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, 1994.
- BARON G.-L., BRUILLARD E., *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, PUF, Paris, 1996.
- BARON G.-L., BRUILLARD E., « Une didactique de l'informatique ? », *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 163-172, 2001.

- CARDON D., DALUNAY-TETEREL H., « La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics », *Réseaux*, vol. 24, n° 138, p. 17-71, 2006.
- COULANGEON P., « Lecture et télévision. Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n° 4, p. 657-691, 2007.
- DENOUEL J., « Les popups dans l'ouverture d'interactions en messagerie instantanée. Une approche interactionnelle et praxéologique du contexte », *Actes du colloque : Contexte et Discours : quelles relations ?*, Montpellier, 2008 (à paraître).
- DONNAT O., *Les Français face à la culture*, La Découverte, Paris, 1994.
- DONNAT O., LEVY F., *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques*, département des études, de la prospective et des statistiques, (rapport de recherche), 2007.
- EUROBAROMETER, *Safer Internet*, European Commission (rapport de recherche), 2006.
- EVE M., SMOREDA Z., « Jeunes retraités, réseaux sociaux, et adoption des technologies de communication », *Retraite et société*, n° 33, p. 22-51, 2001.
- FLUCKIGER C., « Apprentissage du tableur en classe de cinquième », dans L.-O. Pochon, E. Bruillard, A. Maréchal (dir.), *Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles*, p. 193-208, Lyon, INRP, 2006.
- FLUCKIGER C., « La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens », *Réseaux*, vol. 24, n° 138, p. 111-138, 2006.
- FLUCKIGER C., *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, Sciences de l'Education, ENS de Cachan, 2007.
- FLUCKIGER C., « Les collégiens et la transmission familiale d'un capital informatique », *Agora Débats Jeunesse*, n° 46, p. 32-42, 2007.
- FLUCKIGER C., « L'évolution des formes de sociabilité juvénile reflétée dans la construction d'un réseau de blogs de collégiens », intervention aux *Doctoriales du GDR « TIC & Société »*, Marne-La-Vallée, 2007.
- FRIAS A., « Esthétique ordinaire et chats : ordinateur, corporéité et expression codifiée des affects », *Techniques et cultures*, 2005, mis en ligne le 6 novembre 2007.
- GIRE F., PASQUIER D., GRANJON F., « Culture et sociabilité. Les pratiques de loisirs des Français », *Réseaux*, vol. 25, n° 145, p. 159-215, 2008.
- JOUËT J., PASQUIER D., « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès de 6-17 ans », *Réseaux*, vol. 17, n° 92-93, p. 25-102, 1999.
- LAHIRE B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris, 1998.
- LAHIRE B., *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004.
- LE DOUARIN L., « L'ordinateur et les relations père-fils », dans D. Le Gall (dir.), *Genres de vie et intimités. Chronique d'une autre France II*, p. 161-176, L'Harmattan, Paris, 2004.

250 Inégalités numériques

- LE DOUARIN L., *Le couple, l'ordinateur et la famille*, Payot, Paris, 2007.
- LELONG B., « Savoir-faire technique et lien social. L'apprentissage d'Internet comme incorporation et autonomisation », *Raisons pratiques*, n° 8, p. 265-292, 2002.
- LELONG B., THOMAS F., ZIEMLIKI C., « Des technologies inégalitaires? L'intégration de l'Internet dans l'univers domestique et les pratiques relationnelles », *Réseaux*, vol. 22, n° 127-128, p. 141-180, 2005.
- LEPOUTRE D., *Cœur de banlieue*, Odile Jacob, Paris, 2001.
- MARTIN O., « L'internet des 10-20 ans », *Réseaux*, vol. 22, n° 123, p. 25-58, 2004.
- MARTIN O., « La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans », *Réseaux*, vol. 25, n° 146, p. 335-365, 2008.
- MEDIAPPRO, *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*, CLEMI (rapport de recherche), Paris, 2006.
- METTON C., *Devenir grand. Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens*, thèse de sociologie, EHESS, 2006.
- NORMAND S., BRUILLARD E., « Que révèlent les discours de futurs enseignants sur leur compréhension du fonctionnement des applications informatiques », *Sciences et techniques éducatives*, vol. 8, n° 3-4, p. 435-445, 2001.
- PASQUIER D., *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Autrement, Paris, 2005.
- PERRENOUD P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris, 1994.
- RABARDEL P., *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris, 1995.
- SCHWARTZ O., *Le monde privé des ouvriers*, PUF, Paris, 1989.
- SINGLY DE F., *Les adonaissants*, Armand Colin, Paris, 2006.
- TREDAN O., « Les weblogs dans la cité : entre quête de l'entre-soi et affirmation identitaire », *Cahiers de la recherche M@rsouin*, 2005.
- VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris, 2001.
- VELKOVSKA J., « L'intimité anonyme dans les conversations électroniques sur les webchats », *Sociologie du travail*, n° 44, p. 193-213, 2002.

POSTFACE

Quelle posture critique à l'ère du numérique ?

Cet ouvrage – dont les auteurs refusent avec raison l'adhésion sans distance critique à « l'idéologie du progrès technique » – présente des analyses rigoureuses qui s'appuient sur des recherches de sciences sociales bien ciblées, aux problématiques complémentaires et conduites selon les règles de l'art. Ces travaux prennent le contre-pied de deux idées trop souvent prises comme allant de soi par les analystes des usages : d'abord, celle de confondre la problématique de l'accès aux dispositifs techniques avec celle de l'appropriation effective de ces technologies de l'information et de la communication (TIC) ; ensuite, de supposer qu'une appropriation des TIC par des agents conduira *nécessairement* ces derniers vers l'acquisition d'un supplément d'autonomie sociale et l'accroissement automatique de leur *empowerment* dans l'espace social et politique.

Premièrement, il faut bien voir que la diffusion massive et indifférenciée d'objets techniques dans un ensemble social donné ne veut dire aucunement que ces objets et dispositifs seront nécessairement et correctement appropriés par les personnes habitant dans ces ensembles sociaux. La perception d'une pertinence d'usage de tel ou tel objet technique est fonction des prédispositions cognitives et du capital économique, social et culturel accumulé par les personnes confrontées à ces objets. Une familiarisation antérieure avec d'autres objets techniques du même type est certainement un atout pour apprivoiser les dispositifs. Le fait de rendre accessibles les artefacts dans un territoire social donné n'équivaut de fait qu'à remplir une précondition pour rendre possible une éventuelle appropriation sociale de ces objets et dispositifs.

Postface rédigée par Serge PROULX.

Deuxièmement, une appropriation effective suppose non seulement un minimum de maîtrise technique et cognitive des dispositifs, mais aussi l'inscription des usages de ces objets techniques dans le cadre d'authentiques pratiques situées, concrètes, quotidiennes de ces acteurs (à la maison, à l'école, dans l'entreprise). L'usage de l'objet technique ne doit pas simplement apparaître comme un ajout « consommationniste » à la panoplie des objets communicationnels dont dispose déjà l'individu pour interagir avec ses pairs : si l'on veut parler d'une appropriation du dispositif technique pouvant conduire vers un accroissement d'autonomie sociale, cela suppose une modification concrète du cadre des pratiques sociales dans lequel s'inséreront effectivement ces nouveaux usages. Dans quelle mesure une pratique antérieure, perçue comme subjectivement importante dans la trajectoire personnelle d'un individu – par exemple, dans le cadre de l'organisation de son travail à l'usine ou au bureau – sera-t-elle modifiée significativement par l'insertion du dispositif technique dans la situation ? Pour contribuer (même indirectement) au procès d'autonomisation, l'appropriation personnelle et sociale d'une technique doit se trouver en synchronie avec des moments de transformation significative de pratiques considérées comme subjectivement importantes par les individus concernés. Ces moments de transformation – et de recadrage – des pratiques seront alors considérés comme des « moments de rupture » rendus possibles par des trajectoires d'appropriation spécifiques d'un dispositif technique donné.

Une originalité de cet ouvrage consiste – de manière à expliquer l'origine et la dynamique des inégalités numériques – à ne pas enfermer l'approche critique dans une lecture déterministe qui serait exclusivement macro-sociale et perçue comme opérant uniquement à l'échelle des effets structuraux des grands collectifs. Même si les auteurs reconnaissent l'importance décisive de l'origine sociale et de la détention d'un capital (économique, social ou culturel) dans la constitution et le renforcement des inégalités, les parcours biographiques des individus sont largement pris en compte dans l'explication fine des situations d'inégalités et de précarité. De la même manière que deux enfants issus d'une même famille peuvent emprunter des cursus scolaires différents et suivre des trajectoires de carrière parfois fort éloignées, voire contradictoires, deux individus du même âge et appartenant au même milieu socioéconomique peuvent développer d'un côté, une fascination, de l'autre, un rejet pour les mêmes objets techniques qui leur sont offerts dans le même espace domestique ou dans le même environnement de travail.

Il apparaît ainsi pertinent de souligner le rôle décisif des *habitus* dans le façonnement, dans la construction du regard envers les objets techniques, et dans la constitution des logiques et des pratiques d'usage des technologies. Selon Pierre Bourdieu, « les conditionnements (...) produisent des *habitus*, systèmes de *dispositions* durables et transposables (fonctionnant comme) principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations (...) » (*Le sens pratique*, p. 88-89, Minuit, Paris, 1980). Le concept d'*habitus* ne peut se réduire à une catégorie

déterministe : l'*habitus* permet une plasticité des comportements et des représentations possibles, et ouvre vers des possibilités d'invention sociale et de création culturelle en regard des règles et des normes d'un ensemble social une fois celles-ci intériorisées par l'individu. En même temps, par ailleurs, l'*habitus* rend compte d'une incorporation des prédispositions sociales et culturelles liées, par exemple, à l'appartenance de classe, même s'il est vrai qu'il ne s'agit aucunement d'une imprégnation homogène et uniforme. Là encore, les parcours biographiques des individus (dans la famille, à l'école, dans les choix des activités de loisirs, dans les situations d'intimité conjugale, dans l'environnement de travail) montrent l'importante singularité des trajectoires tracées dans un contexte de contraintes normatives et de conditions d'usage liées par ailleurs à l'origine sociale des agents.

Certains gestes, certaines postures corporelles, pourtant culturellement acquises, apparaissent ainsi comme « naturels », comme allant de soi. Des travaux menés par des chercheurs féministes ont mis en relief l'inculcation, dès l'enfance, de manières de faire différenciées avec les objets techniques – de même qu'en matière de pratiques de bricolage technique à la maison (menuiserie, électricité, audiovisuel numérique) – selon que l'on est garçon ou fille. Nous pourrions ainsi formuler l'hypothèse que ce processus de socialisation différenciée selon le genre dès la prime enfance aurait tendance à engendrer des régimes différenciés d'appropriation de la culture numérique, au fur et à mesure du développement psychosocial de ces garçons et filles. L'école – institution trop souvent réduite à la double fonction de perpétuation et de renforcement des inégalités sociales – aurait alors ici un rôle majeur à jouer dans l'ajustement et la déconstruction des perceptions prises comme allant de soi et concernant l'univers technique selon les genres. Il s'agit là certainement d'un chantier social majeur à entreprendre pour contrer le renforcement « naturel » des inégalités numériques.

Une autre dimension qu'il apparaît nécessaire de prendre en compte pour bien comprendre la constitution des inégalités – qu'elles soient sociales ou numériques – concerne les multiples niveaux de médiation humaine mobilisés dans les processus d'apprentissage, de maniement des outils et d'appropriation des dispositifs. Je pense en particulier au rôle des « accompagnateurs » qui aident des individus, jeunes et vieux, à mieux maîtriser les protocoles, dispositifs et logiciels offerts aux utilisateurs. Ces accompagnateurs sont parfois des parents, parfois le conjoint ou la conjointe, parfois des amis sur les lieux du bureau, parfois les interlocuteurs en matière d'assistance technique qu'un utilisateur peut contacter par téléphone *via* le « service après vente » fourni avec l'achat d'un ordinateur ou d'un logiciel. Ces derniers sont parfois rejoints à travers des forums de discussion ou des *chats*. Ces accompagnateurs humains se constituent aussi parfois en « communautés en ligne » que les utilisateurs peuvent rejoindre *via* Internet comme c'est souvent le cas en matière de logiciels libres. Dans ce dernier cas de figure, les développeurs forment entre eux une *communauté épistémique*, c'est-à-dire un réseau d'interlocuteurs

produisant collectivement de nouvelles connaissances (et méta-connaissances) à propos des conditions d'utilisation du logiciel, en s'appuyant sur les séries de questions posées par les utilisateurs. Il va sans dire que le recours aux accompagnateurs de la part des usagers ordinaires variera en fonction de leur niveau de diplôme et de capital culturel, de leur aisance à communiquer, de leur degré de familiarisation avec les logiciels et outils numériques, de leur soutien à la maison ou au travail. Ce sont là des facteurs inégalement distribués dans les collectivités visées et qui risquent, par conséquent, de jouer dans le sens d'un renforcement des inégalités numériques.

Cet ouvrage illustre et réitère la nécessité d'adopter une posture critique pour appréhender les pratiques et représentations liées à la diffusion et à l'appropriation sociale des technologies numériques dans les sociétés contemporaines. Tout en étant bien conscients qu'inégalités sociales et inégalités numériques ont tendance à se renforcer réciproquement, les auteurs ont su éviter le piège de réduire leurs portraits des usages contraints par les inégalités numériques aux simples reflets des fractures et inégalités sociales existantes. Cet ouvrage a le mérite de souligner la complexité et la pluralité des manières de faire par lesquelles les agents composent avec et dans l'environnement technologique. Il existe une importante diversité dans les pratiques d'usage, dans les représentations et dans les approches déployées pour s'approprier les objets techniques. Devant la multiplicité de ces parcours singuliers, certains apparaissent davantage contraints par le régime des inégalités et de domination pendant que d'autres réussissent à donner aux agents davantage d'autonomie pour agir dans leurs territoires et par les collectifs.

Dans la même collection

Hermes Science Publications

Projet et innovation, méthode HYBRID pour les projets innovants, par G. Poulain, 2000, 358 pages.

UMTS et partage de l'espace hertzien, par L. Genty, 2001, 309 pages.

Introduction aux méthodes formelles, par J.-F. Monin, 2001, 351 pages.

Objets communicants, sous la direction de C. Kintzig, G. Poulain, G. Privat, P.-N. Favennec, 2002, 396 pages.

Les réseaux de télécommunications, par R. Parfait, 2002, 524 pages.

Trafic et performances des réseaux de télécoms, par G. Fiche, G. Hébuterne, 2003, 592 pages.

Le téléphone public, par F. Carmagnat, 2003, 310 pages.

Les cristaux photoniques, sous la direction de J.-M. Lourtioz, 2003, 310 pages.

Management des connaissances en entreprise, sous la direction de I. Boughzala et J.-L. Ermine, 2004, 304 pages.

Les agents intelligents pour un nouveau commerce électronique, par C. Paraschiv, 2004, 235 pages.

De Bluetooth à Wi-Fi, par H. Labiod et H. Afifi, 2004, 368 pages.

Les techniques multi-antennes pour les réseaux sans fil, par P. Guguen et G. El Zein, 2004, 238 pages.

Les net-compagnies, sous la direction de T. Bouron, 2004, 200 pages.

Optique sans fil - propagation et communication, par O. Bouchet, H. Sizun, C. Boisrobert, F. de Fornel et P.-N. Favennec, 2004, 227 pages.

II Dans la même collection

Interactions humaines dans les réseaux, par L. Lancieri, 2005, 224 pages.

La gestion des fréquences, par J.-M. Chaduc, 2005, 368 pages.

La nanophotonique, par H. Rigneault et al., 2005, 352 pages.

Le travail et les technologies de l'information, sous la direction d'E. Kessous et J.-L. Metzger, 2005, 320 pages.

Les innovations dans les télécoms mobiles, par E. Samuelides-Milesi, 2005, 264 pages.

CyberMonde, sous la direction de B. Choquet et D. Stern, 2005, 192 pages.

Communications et territoires, par APAST, coordination de P.-N Favennec, 2006, 398 pages.

Administration électronique, par S. Assar et I. Boughzala, 2007, 336 pages.

Management des connaissances en entreprise (2^e édition), sous la direction de I. Boughzala et J.-L. Ermine, 2007, 364 pages.

Communications Ultra Large Bande : le canal de propagation radioélectrique, par P. Pagani, T. Talam, P. Pajusco et B. Uguen, 2007, 246 pages.

Mathématiques pour les télécoms, par G. Fiche et G. Hébuterne, 2007, 532 pages.

Compatibilité électromagnétique : des concepts de base aux applications, par P. Degauque et A. Zeddani.

Volume 1. – 2007, 482 pages.

Volume 2. – 2007, 360 pages.

Ingénierie de la collaboration : théories, technologies et pratiques, par I. Boughzala, 2007, 310 pages.

Physique des matériaux pour l'électronique, par A. Moliton, 2007, 436 pages.

Electronique et photo-électronique des matériaux et composants 1, par A.Moliton, 2008, 304 pages.

Dunod

Electromagnétisme classique dans la matière, par Ch. Vassallo, 1980, 272 pages (épuisé).

Télécommunications : Objectif 2000, sous la direction de A. Glowinski, 1981, 300 pages (épuisé).

Principes des communications numériques, par A.-J. Viterbi et J.-K. Omura. Traduit de l'anglais par G. Batail, 1982, 232 pages (épuisé).

Propagation des ondes radioélectriques dans l'environnement terrestre, par L. Boithias, 1984, 328 pages (épuisé).

Systèmes de télécommunications : bases de transmission, par P.-G. Fontolliet, 1984, 528 pages (épuisé).

Eléments de communications numériques. Transmission sur fréquence porteuse, par J.-C. Bic, D. Duponteil et J.C.Imbeaux (épuisé).

Tome 1. – 1986, 384 pages.

Tome 2. – 1986, 328 pages.

Téléinformatique. transport et traitement de l'information dans les réseaux et systèmes téléinformatiques et télématiques, par C. Macchi, J.-F. Guilbert *et al.*, 1987, 934 pages.

Les systèmes de télévision en ondes métriques et décimétriques, par L. Goussot, 1987, 376 pages (épuisé).

Programmation mathématique. théorie et algorithmes, par M. Minoux (épuisé).

Tome 1. – 1987, 328 pages.

Tome 2. – 1989, 272 pages.

Exploration informatique et statistique des données, par M. Jambu, 1989, 528 pages (épuisé).

Télématique : techniques, normes, services, coordonné par B. Marti, 1990, 776 pages.

Compatibilité électromagnétique : bruits et perturbations radioélectriques, sous la direction de P. Degauque et J. Hamelin, 1990, 688 pages.

Les faisceaux hertziens analogiques et numériques, par E. Fernandez et M. Mathieu, 1991, 648 pages.

Les télécommunications par fibres optiques, par I et M. Joindot et douze co-auteurs, 1996, 768 pages.

Eyrolles

De la logique câblée aux microprocesseurs, par J.-M. Bernard et J. Hugon (épuisé).

Tome 1. – Circuits combinatoires et séquentiels fondamentaux, avec la collaboration de R. le Corvec, 1983, 232 pages.

Tome 2. – Applications directes des circuits fondamentaux, 1983, 135 pages.

Tome 3. – Méthodes de conception des systèmes, 1986, 164 pages.

Tome 4. – Application des méthodes de synthèse, 1987, 272 pages.

IV Dans la même collection

La commutation électronique, par Grinsec (épuisé).

Tome 1. – Structure des systèmes spatiaux et temporels, 1984, 456 pages.

Tome 2. – Logiciel. Mise en œuvre des systèmes, 1984, 512 pages.

Optique et télécommunications. transmission et traitement optiques de l'information, par A. Cozannet, J. Fleuret, H. Maître et M. Rousseau, 1983, 512 pages (épuisé).

Radarmétéorologie : télédétection active de l'atmosphère, par H. Sauvageot, 1982, 312 pages.

Probabilités, signaux, bruits, par J. Dupraz, 1983, 384 pages (épuisé).

Méthodes structurelles pour la reconnaissance des formes, par L. Miclet, 1984, 208 pages.

Introduction aux réseaux de files d'attente, par E. Gelenbe et G. Pujolle, 1985, 208 pages (épuisé).

Applications des transistors à effet de champ en arséniure de gallium, coordonné par R. Soares, J. Obregon et J. Graffeuil, 1984, 532 pages.

Pratique des circuits logiques, par J.-M. Bernard et J. Hugon, 1990, 480 pages (épuisé).

Théorie des guides d'ondes électromagnétiques, par Ch. Vassallo.

Tome 1. – 1985, 504 pages.

Tome 2. – 1985, 700 pages.

Conception des circuits intégrés MOS. Eléments de base, perspectives, par M. Cand, E. Demoulin, J.-L. Lardy et P. Senn, 1986, 472 pages.

Théorie des réseaux et systèmes linéaires, par M. Feldmann, 1987, 424 pages (épuisé).

Conception structurée des systèmes logiques, par J.-M. Bernard, 1987, 2^{ème} tirage, 400 pages.

Prévision de la demande de télécommunications. Méthodes et modèles, par N. Curien et M. Gensollen, 1989, 488 pages.

Systèmes de radiocommunications avec les mobiles, par J.-G. Rémy, J. Cueugnet et C. Siben, 1992, 2^e édition, 668 pages.

Innovation, déréglementation et concurrence dans les télécommunications, par L. Benzoni et J. Hausman, 1993, 344 pages.

Les télécommunications : technologies, réseaux, services, par L.-J. Libois, 1994, 216 pages (épuisé).

Innovation et recherche en télécommunications. Progrès techniques et enjeux économiques, par M. Feneyrol et A. Guérard, 1994, 328 pages (épuisé).

Les ondes évanescentes en optique et en optoélectronique, par F. de Fornel, 1997, 312 pages.

Codesign, conception conjointe logiciel-matériel, par C.T.I. Comete, 1998, 204 pages.

Introduction au Data Mining. Analyse intelligente des données, par M. Jambu, 1998, 114 pages.

Méthodes de base de l'analyse des données, par M. Jambu, 1999, 412 pages et un CD-Rom.

Des télécoms à l'Internet : économie d'une mutation, par E. Turpin, 2000, 459 pages.

Ingénierie des connaissances – évolutions récentes et nouveaux défis, par J. Charlet, M. Zacklad, G. Kassel et D. Bourigault, 2000, 610 pages (*épuisé*).

Emission photonique en milieu confiné, par A. Rahmani et F. de Fornel, 2000, 190 pages.

Apprentissage artificiel, concepts et algorithmes, par A. Cornuéjols et L. Miclet, 2002, 590 pages.

Masson

Stéréophonie. Cours de relief sonore théorique et appliqué, par R. Condamines, 1978, 320 pages.

Les Réseaux pensants. Télécommunications et société, sous la direction de A. Giraud, J.-L. Missika et D. Wolton, 1978, 296 pages (*épuisé*).

Fonctions aléatoires, par A. Blanc-Lapierre et B. Picinbono, 1981, 440 pages.

Psychoacoustique. L'oreille receptrice d'information, par E. Zwicker et R. Feldtkeller. Traduit de l'allemand par C. Sorin, 1981, 248 pages.

Décisions en traitement du signal, par P.-Y. Arquès, 1982, 288 pages (*épuisé*).

Télécommunications spatiales, par des ingénieurs du CNES et du CNET (*épuisé*).

Tome 1. – Bases théoriques, 1982, 432 pages.

Tome 2. – Secteur spatial, 1983, 400 pages.

Tome 3. – Secteur terrien. Systèmes de télécommunications par satellites, 1983, 468 pages.

Genèse et croissance des télécommunications, par L.-J. Libois, 1983, 432 pages (*épuisé*).

Le Vidéotex. Contribution aux débats sur la télématique, coordonné par Cl. Ancelin et M. Marchand, 1984, 256 pages.

VI Dans la même collection

Ecoulement du trafic dans les autocommutateurs, par G. Hébuterne, 1985, 264 pages.

L'Europe des Postes et Télécommunications, par Cl. Labarrère, 1985, 256 pages.

Traitement du signal par ondes élastiques de surface, par M. Feldmann et J. Hénaff, 1986, 400 pages (épuisé).

Théorie de l'information ou analyse diacritique des systèmes, par J. Oswald 1986, 488 pages.

Les vidéodisques, par G. Broussaud, 1986, 216 pages.

Les paradis informationnels : du minitel aux services de communication du futur, par M. Marchand et le SPES, 1987, 256 pages.

Systèmes et réseaux de télécommunication en régime stochastique, par G. Doyon, 1989, 704 pages.

Principes de traitement des signaux radar et sonar, par R. Le Chevalier, 1989, 280 pages.

Circuits intégrés en arséniure de gallium. Physique, technologie et règles de conception, par R. Castagné, J.-P. Duchemin, M. Gloanec et G. Rumelhard, 1989, 608 pages.

Analyse des signaux et filtrage numérique adaptatif, par M. Bellanger, 1989, 416 pages (épuisé).

La parole et son traitement automatique, par Calliope, 1989, 736 pages.

Les filtres numériques. Analyse et synthèse des filtres unidimensionnels, par R. Boite et H. Leich, 1990, 3^e édition, 432 pages.

Les modems pour transmission de données, par M. Stein, 1991, 384 pages.

La mesure de la fréquence des oscillateurs, par Chronos, 1992, 368 pages.

Traitements des signaux pour les systèmes sonar, par M. Bouvet, 1992, 504 pages.

Codes correcteurs d'erreurs. Une introduction au codage algébrique, par G. Cohen, Ph. Godlewski, J.-L. Dornstetter, 1992, 272 pages.

Complexité algorithmique et problèmes de communications, par J.-P. Barthélémy, G. Cohen et A. Lobstein. Préface de M. Minoux, 1992, 256 pages.

Gestion de réseaux : concepts et outils, par Arpège, 1992, 272 pages.

Les normes de gestion de réseau à l'ISO, par C. Lecerf et D. Chomel, 1993, 272 pages.

L'implantation ionique pour la microélectronique et l'optique, par P-N. Favennec, 1993, 532 pages.

Technique de compression des signaux, par N. Moreau, 1994, 288 pages.

Le RNIS. Techniques et atouts, par G. Dicenet, 1995, 3^e édition, 312 pages.

Théorie structurale de la communication et société, par A.-A. Moles, 1995, 3^e tirage, 296 pages.

Traitement numérique du signal : théorie et pratique, par M. Bellanger, 1995, 5^e édition, 480 pages.

Télécommunication : réalités et virtualités : un avenir pour le XX^e siècle, par M. Feneyrol, 1996, 256 pages.

Comprendre les méthodes formelles. Panorama et outils logiques, par J.-F. Monin, 1996, 320 pages (épuisé).

La programmation réactive : application aux systèmes communicants, par F. Boussinot, 1996, 280 pages.

Ingénierie des systèmes à microprocesseurs : application au traitement du signal et de l'image, par E. Martin et J.-L. Philippe, 1996, 320 pages.

Le régime juridique communautaire des services de télécommunications, par A. Blandin-Obernesser, 1996, 216 pages.

Paysage des réseaux de télécommunications, par R. Parfait, 1997, 376 pages (épuisé).

Le complexe de Babel. Crise ou maîtrise de l'information ?, par Jean Voge, 1997, 192 pages.

La télévision haute définition (TVHD), par A. Boukelif, 1997, 233 pages.

Documentation française

Les télécommunications françaises. Quel statut pour quelle entreprise ?, par G. Bonnetblanc, 1985, 240 pages.

La communication au quotidien. De la tradition et du changement à l'aube de la vidéocommunication, par J. Jouët, avec la collaboration de N. Celle, 1985, 240 pages.

L'ordre communicationnel. Les nouvelles technologies de la communication : enjeux et stratégies, par F. du Castel, P. Chambat et P. Musso, 1989, 352 pages.

Histoire d'enfance. Les réseaux câblés audiovisuels en France, par J.-M. Charon, J.-P. Simon, avec la participation de B. Miège, 1989, 240 pages.

VIII Dans la même collection

La communication plurielle : l'interaction dans les téléconférences, coordonné par P. Périn et M. Gensollen, 1992, 304 pages.

Métaphore et multimédia : concepts et applications, par G. Poulain, 1996, 240 pages.

Histoire comparée de stratégies de développement des télécommunications, par A.-M. Delaunay Macullan, 1997, 166 pages.

Presses polytechniques et universitaires romandes

ADA avec le sourire, par J.-M. Bergé, L.-O. Donzelle, V. Olive et J. Rouillard, 1989, 400 pages.

Systèmes microprogrammés Une introduction au magique, par D. Mange, 1990, 384 pages.

Réseaux de neurones récurrents pour mémoires associatives, par Y. Kamp et M. Hasler, 1990, 244 pages.

VHDL, du langage à la modélisation, par R. Airiau, J.-M. Bergé, V. Olive et J. Rouillard, 1990, 576 pages (épuisé).

Traitement de l'information, sous la direction de M. Kunt.

Volume 1. – Techniques modernes de traitement numérique des signaux, 1991, 440 pages.

Volume 2. – Traitement numérique des images, 1993, 584 pages.

Volume 3. – Reconnaissance des formes et analyse des scènes, 2000, 306 pages.

Effets non linéaires dans les filtres numériques, par R. Boite, M. Hasler et H. Dedieu, 1997, 226 pages.

VHDL, langage, modélisation, synthèse, par R. Airiau, J.-M. Bergé, V. Olive et J. Rouillard, 1998, 568 pages.

Les objets réactifs en Java, par F. Boussinot, 2000, 188 pages.

Codage, cryptologie et applications, par B. Martin, 2004, 350 pages.

Processus stochastiques pour l'ingénieur, par Bassel Solaiman, 2006, 240 pages.

Paiements électroniques sécurisés, par M. H. Sherif, 2007, 600 pages.

Springer

ASN.1 – communication entre systèmes hétérogènes, par O. Dubuisson, 1999, 546 pages.

Droit et sécurité des télécommunications, par C. Guerrier et M.-C. Monget, 2000, 458 pages.

SDH, normes, réseaux et services, par T. Ben Meriem, 2000, 633 pages.

Traitement du signal aléatoire, par T. Chonavel, 2000, 296 pages.

Les fondements de la théorie des signaux numériques, par R. L. Oswald, 2000, 272 pages.

Le champ proche optique, par D. Courjon et C. Bainier, 2001, 344 pages.

Communications audiovisuelles, par E. Rivier, 2002.

La propagation des ondes radioélectriques, par H. Sizun, 2002, 360 pages.

Optoélectronique moléculaire et polymère : des concepts aux composants, par A. Moliton, 2003, 426 pages.

NOTES

NOTES
