



Des adultes en alphabétisation au rendez-vous avec le numérique en formation

À la croisée des apprentissages utilitaires et des bénéfices sociaux

Objet de recherche ayant encore peu été exploré, cette étude se donne pour objectif d'enquêter en général à propos de la relation entre apprenants en alphabétisation et usages numériques et en particulier sur les conditions les amenant à être favorables à l'utilisation du numérique en formation. L'enquête se révèle ainsi féconde pour défricher les manières à travers lesquelles les apprenants s'approprient les nouvelles technologies mais aussi leur rapport aux modalités de formation incluant du numérique ou encore les rapports sociaux mettant en tension les affinités avec les outils numériques. Elle laisse entrevoir, de cette façon, que l'accès à un équipement peut être conditionné par de multiples facteurs, qu'il ne suffit cependant pas d'avoir accès à cet équipement que pour se sentir familier avec son utilisation et, in fine, que la formation dans le cadre d'alphabétisation peut à ce sujet constituer une fenêtre d'émancipation dans le rapport au numérique.

Sébastien Van Neck

Lire et Écrire Wallonie

Décembre 2022

Remerciements

Merci à l'ensemble des apprenants rencontrés pour cette recherche, pour leur participation volontaire et leur accueil au sein de leur groupe de formation.

Merci également à leurs formateurs qui ont rendu mon arrivée et l'intégration dans leur groupe possible.

Tous mes remerciements, enfin, à mes collègues Justine Duchesne, Maude Bertrand et Josua Gräbener pour leur relecture bienvenue et leurs judicieux conseils et propositions, ainsi qu'à Laura Fournaux pour son appui durant la phase de retranscription.

« Si je savais lire et écrire, je serais peut-être savant. », Leandro

« Ma famille me prend pour quelqu'un qui est pas malin. Mais si je suis pas malin, pourquoi, moi, je suis en formation et, eux, ils sont chez eux à rien faire ? », Laurent

« Le mérite d'aujourd'hui, c'est ça. Quand tu connais le numérique, tu te prends en charge tout seul ! T'as pas besoin de coup de main de quelqu'un pour faire quoi que ce soit. », Aïssa

Lexique et acronymes

CEB : Certificat d'études de base

CESS : Certificat d'enseignement secondaire supérieur

CDPD : Coup de pouce digital

CISP : Centre d'insertion socioprofessionnelle

Enquêtés : Ensemble des apprenants ayant été présents au moment de l'enquête (inclut : entretiens ; groupes de formation ; participants aux ateliers d'été)

Interviewés : Apprenants ayant participé à des entretiens semi-directifs individuels

LEE : Lire et Écrire

TIC : Technologies de l'information et de la communication

Table des matières

I. Introduction.....	1
II. Méthodologie	3
1) Qui sont les apprenants rencontrés ?.....	3
2) Méthode d'enquête	5
3) Mode de cadrage théorique	6
III. Contextualisation.....	10
1) Les contours du « numérique »	10
2) Qu'entendons-nous par « intérêt » ?	11
IV. Le sens des usages et des perspectives d'utilisation	13
1) Panorama des usages numériques des apprenants	13
i. Usages numériques prédominants.....	14
a) La pénétration du numérique par les voies familiales	15
b) La présence sur les réseaux sociaux numériques.....	16
c) Les modalités de communication.....	17
ii. Des conditions structurant la pratique avec les TIC.....	19
a) Les difficultés en lecture et écriture, cause structurante de l'initiative.....	19
b) L'impact des conditions de vie	20
c) Le poids des rapports sociaux	21
iii. Une mise en actes de la lecture et de l'écriture par le numérique.....	21
iv. Une familiarité sous contention face à la technique.....	25
a) Craintes par rapport à l'informatique	26
b) Déstabilisation par la technique.....	27
2) Une brève histoire de la formation à distance	28
i. La non-séparation des temps et des espaces comme condition d'impossibilité	28
ii. La difficile conciliation avec les désagréments techniques et pratiques	31
iii. Sentiment de progrès en lecture et écriture.....	33
3) L'expérience de la formation au numérique	35
i. Retour sur les exercices effectués.....	35
ii. Une formation appelant à de l'encadrement.....	36
iii. Les satisfactions retirées de la formation	39
iv. Souhaits d'apprentissages.....	39
4) Les intérêts sociaux à l'apprentissage.....	42
i. Enjeu d'autonomie	43
ii. Enjeu de légitimité.....	46
iii. Enjeu de pouvoir et domination masculine	48

a) Domination masculine, illégitimité féminine	50
5) Appétence et transposition de savoirs	52
i. Entretien d'une sobriété de l'appétence	52
ii. Stimulation d'autres espaces et domaines d'activité	53
iii. Reproduction d'exercices appris en formation	54
V. Pistes de réflexion et perspectives de recherche	55
1) Des boussoles pour le numérique en formation	55
2) Pistes générales d'investigation.....	56
VI. Conclusion	58
VI. Bibliographie	60
VII. Annexes	i

I. Introduction

La présente étude s'est construite autour d'une question de recherche alliant les affinités des apprenants avec les outils numériques et l'intégration de ces outils dans le cadre des formations d'alphabétisation. Pour lancer l'enquête, cette question a été énoncée de la manière suivante : « **Comment se formule l'intérêt d'apprenants en alphabétisation pour l'utilisation du numérique en formation ?** ». Dans un premier temps orientée vers l'idée de la perception du numérique en formation par les apprenants, il s'est avéré que la question serait plus prolifique, permettrait d'ouvrir un plus grand champ des possibles en termes d'hypothèses et de découvertes en nous appuyant plutôt sur la notion d'intérêt.

Cette problématique puise son origine dans de nombreux questionnements animant le Mouvement Lire et Écrire par rapport à la place du numérique dans les formations d'alphabétisation. En effet, depuis plus de deux ans, il y a une volonté au sein du Mouvement d'intégrer de manière structurelle de la formation aux outils numériques dans le cadre des formations d'alphabétisation.

Plusieurs initiatives ont été mises en place parmi les régionales wallonnes, soit au niveau individuel des formateurs soit de manière plus coordonnée à l'échelle de la régionale en tant que telle. Les temps de confinement ont, par ailleurs, constitué un coup d'accélérateur dans l'utilisation du numérique, notamment en raison de la nécessité à suivre la formation à distance par le biais de logiciels de vidéoconférence. Un entrain supplémentaire a aussi été généré par le biais de la mesure « Coup de pouce digital »¹ durant l'année 2021. Au moyen de celle-ci, les régionales wallonnes de Lire et Écrire ont pu se procurer des ordinateurs portables afin que les apprenants puissent les utiliser, ou apprendre à les utiliser, durant les temps de formation.

La problématique qui sous-tend le fil rouge de cette recherche s'inscrit ainsi dans le sillage, d'une part, d'autres travaux de recherche produits au sein de l'association sur le rapport des apprenants (Galvan Castaño, 2019, 2020) et personnes peu scolarisées (Leroy, 2019) à ces outils technologiques et, d'autre part, de l'étude réalisée par Lire et Écrire Wallonie en 2021 (Duchesne & Van Neck, 2021). Cette dernière mettait en exergue le vécu des professionnels de « première ligne » face à l'introduction du numérique dans leurs pratiques. L'étude actuelle entend donc pour sa part prendre l'angle d'entrée complémentaire en sondant la position des apprenants sur l'emploi du numérique en formation.

Plusieurs interrogations, non-exhaustives, viennent alors prolonger cette forme de prise de température auprès des apprenants. Comment se situent-ils face à l'utilisation du numérique en général et à sa mobilisation durant la formation en particulier ? L'accès à un support matériel pour l'apprentissage a-t-il représenté un ressort suscitant une autre appropriation des TIC par les apprenants et sous quelle forme ? Les accélérateurs objectifs que sont notamment les confinements et la mesure « Coup de pouce digital » ont-ils rencontré une certaine faveur, une appétence, dans la tendance à utiliser les nouvelles technologies ?

Pour décrypter cette problématique et les différents questionnements qui en découlent, nous les analyserons à travers cinq thématiques différentes. Constituées à la fois à partir des discours des apprenants rencontrés et à partir d'hypothèses formulées au départ de la recherche, elles investiguent

¹ « Coup de pouce digital » est une mesure lancée par le Ministre-Président Wallon Elio Di Rupo en novembre 2020 à destination des centres d'insertion socioprofessionnelle. Avec pour objectif de « soutenir les publics les plus précarisés » en équipant « numériquement » les stagiaires, un budget de 4 millions d'euros a été alloué à l'ensemble du secteur. Sur base de ce budget, les CISP répondant à la mesure ont pu bénéficier d'un certain montant leur permettant à la fois d'acheter des ordinateurs portables à prêter à leurs stagiaires et d'un financement pour l'accompagnement de leur utilisation. Voir le communiqué de presse : <https://dirupo.wallonie.be/home/presse--actualites/communiqués-de-presse1/presses/des-prets-dordinateurs-et-des-formations-informatiques-pour-les-stagiaires-des-centres-dinsertion-socio-professionnelle.html>

les cinq plans suivants : les types d'usages numériques des apprenants et la manière dont un ensemble de conditions peuvent peser sur leur actualisation ; l'adhésion à la formation en distanciel, dans ce sens, en visioconférence ; « l'expérience » de la formation à l'ordinateur ainsi qu'aux démarches transposables sur smartphone ; les intérêts sociaux qui peuvent être projetés à partir de la formation au numérique, et donc les « profits sociaux » (Granjon, 2022a, p.146) qui en seraient retirés ; enfin, la mesure dans laquelle une « appétence » (Lahire, 2002) à l'utilisation de démarches numériques serait à même de se développer dans d'autres sphères d'activités à la suite de la formation au numérique.

Plusieurs hypothèses ont donc été formulées pour susciter questions et pistes d'investigation sur la problématique actuelle. Elles peuvent être résumées et renvoyées respectivement à chacune des cinq thématiques présentées ci-dessus :

- On peut supposer que la faible familiarité des apprenants avec la culture écrite les conduise à des pratiques relativement homogènes évitant le passage à l'écrit. Ce « contournement de l'écrit » (Pasquier, 2018, p.33 ; 2020, p.53) les amènerait également à utiliser uniquement le smartphone ou la tablette au lieu de l'ordinateur.
- On peut émettre l'hypothèse que les apprenants n'aient pas adhéré au suivi de la formation à distance en raison de la coupure avec la cohésion de groupe émanant des temps de formation en présentiel, l'isolement social pouvant par ailleurs être assez prégnant pour certains, mais aussi face aux difficultés pratiques rencontrées avec l'outil numérique.
- Sur le plan de la formation aux TIC, les apprenants développeraient un grand intérêt pour des pratiques ralliant à un monde de la modernité ainsi que pour découvrir de nouveaux modes de manipulation de ces outils.
- Nous pouvons également soupçonner que le principal avantage de cet apprentissage résiderait dans le gain d'autonomie permettant de ne plus être dépendant de personnes tierces face à un ensemble de démarches administratives.
- Enfin, l'apprentissage de manipulations numériques en formation conduirait les apprenants à utiliser davantage les outils et interfaces numériques dans la vie quotidienne.

Ces hypothèses seront donc discutées et confrontées ici avec « les pratiques et représentations » (Arborio & Fournier, 2015) des apprenants relevées durant les temps d'observation et d'entretien. Nous reviendrons dessus dans la conclusion.

II. Méthodologie

1) Qui sont les apprenants rencontrés ?

Pour tenter de cadrer au mieux les résultats, nous avons émis des critères quant à la composition de l'échantillon d'apprenants avec lesquels réaliser des entretiens. Deux régionales ont été rencontrées avec les conditions suivantes :

- Ne rencontrer que des groupes d'apprenants inscrits en formation communément appelée d'« alpha écrit », c'est-à-dire des groupes pour lesquels il n'est pas au préalable question de l'apprentissage de la langue française en tant que telle. Donc, les apprenants sont soit francophones soit parlent suffisamment bien français que pour ne pas devoir l'apprendre d'abord à l'oral. Étant donné l'échantillon restreint, ce critère correspondait à la volonté de pouvoir mener des entretiens approfondis dans une langue courante pour chaque interlocuteur. Sur base d'une forme de prénotion, il était également souhaité de circonscrire l'hétérogénéité des usages numériques relevés.
- Investir à la fois des groupes d'apprenants ayant « bénéficié » de la mesure « Coup de pouce digital » et des apprenants n'en ayant pas (encore) « bénéficié » dans l'hypothèse d'observer différences et similarités dans les pratiques, représentations et facilités avec le numérique.

Dix apprenants ont ainsi été rencontrés pour la réalisation des entretiens semi-directifs. Pour ce faire, le contact a été pris avec les deux régionales – et non l'inverse – et le choix des groupes auprès desquels enquêter s'est effectué sur base d'un agenda commun et de leur intégration ou non des TIC dans la formation. L'échantillon a ensuite été composé à partir de la volonté de chacun de prendre part aux entretiens. Comme évoqué en page 6, la méthode de l'observation a aussi permis de se fréquenter et de laisser tomber de possibles a priori entre enquêteur et enquêtés. De cette manière, les questions que pouvaient susciter la participation aux entretiens ont pu se dissiper. Dans aucun des groupes, il n'y a eu d'intervention extérieure quant au choix des interviewés, que ce soit de la part du formateur/de la formatrice ou de la direction de la régionale. Ces quelques précisions sont essentielles à évoquer tant dans un souci de transparence que de positionnement politique de l'enquête – il n'y a pas eu d'influence interne quant aux différents choix pris pour constituer l'échantillon – ou encore dans celui de la répliquabilité de l'étude. Cela veut dire, par rapport à ce dernier point, qu'en reproduisant le même cheminement méthodologique avec les mêmes enquêtés, nous devrions arriver aux mêmes résultats. Les résultats interprétés ici valent pour l'échantillon donné. Ils permettent de raisonner plus largement à partir des catégories et thématiques formulées, mais, dans un souci de rigueur, ne peuvent être transposés uniformément à l'ensemble des apprenants en alphabétisation et, plus largement encore, aux personnes en situation d'illettrisme.

Anonymisés par souci de confidentialité, nous avons donc fait la rencontre des apprenants suivants. Ils sont ici répertoriés par rapport à leur fréquentation ou non – au moment de l'enquête – à la formation à l'ordinateur issu de la mesure « Coup de pouce digital » (CDPD) et à des manipulations transposables sur le smartphone :

En formation au numérique	Pas en formation au numérique
Christophe	Maria
Aïssa	Tommaso
Colette	David
Laurent	
Gérard	
Martine	
Jacqueline	

Bien que la proportion genrée des groupes de formation puisse relever de l'arbitraire, l'échantillon d'entretien fut toutefois composé à parité égale : cinq femmes et cinq hommes le constituèrent. Outre cette parité entre hommes et femmes, d'autres caractéristiques peuvent être mentionnées à l'égard des apprenants interviewés. On y retrouve une disparité d'âge importante, en effet le plus jeune a 27 ans et l'aînée est âgée de 78 ans. Parmi ces dix apprenants, deux sont d'origine étrangère. Ainsi, on rencontre Aïssa dans un de ces groupes. Elle est d'origine Ivoirienne et est arrivée en Belgique en 2016 par la voie du regroupement familial en vue de rejoindre son mari Belge. Dans un autre groupe, nous faisons la rencontre de Tommaso. Il est Italien et est arrivé en Belgique il y a vingt ans pour y rejoindre sa sœur et son frère, l'espoir d'occuper un emploi semble apparemment avoir aussi fait partie de ses bagages. Si Aïssa est francophone, Tommaso, pour sa part, est italoophone mais parle suffisamment bien français que pour mener des conversations soutenues avec ses interlocuteurs.

Leurs parcours professionnels sont également variés. Quand l'un ou l'autre a occupé des « petits boulots » à court terme, notamment sous convention « Article 60 », d'autres ont connu de longues périodes d'activité professionnelle, notamment avec une forme de fidélité temporelle pour le même employeur. D'autres encore sont dans la perspective de pouvoir travailler prochainement et entrevoient de suivre d'abord des formations qualifiantes ou préqualifiantes.

Sur le plan social, on peut noter la relativité d'un environnement social fort dont bénéficierait l'ensemble des enquêtés. D'un côté, plusieurs sont intégrés dans une configuration prodiguant un ancrage dans le noyau familial. Christophe est père de famille, Colette est mariée et exprime entretenir des contacts fréquents avec ses deux petites-filles – toutes deux âgées d'environ vingt-cinq ans – et il en va de même pour Martine, mariée et semblant avoir une relation fréquente avec son petit-fils de quatorze ans. Peu d'informations sont toutefois communiquées sur l'étendue de leur réseau social au-delà du cercle familial. D'un autre côté – et sans prendre en compte leur éventuel statut conjugal précédent –, en l'état actuel, cinq d'entre-eux ne vivent pas en ménage. C'est le cas de Gérard, Maria, Tommaso, David et Laurent qui vivent seuls. Les deux premiers sont séparés de leur précédent conjoint – Maria déclara d'ailleurs ne pas vouloir parler de son ex-compagnon – et ont tous deux des enfants devenus adultes. Tommaso, David et Laurent sont célibataires et sans enfants. Aïssa, de son côté, aimerait s'émanciper de sa situation domestique actuelle. Elle connaît, en effet, un quotidien peu satisfaisant, notamment parce que ne correspondant pas à la vie que son mari lui avait promise lorsqu'il l'a rencontrée en Côte d'Ivoire.

Enfin, les parcours scolaires varient également d'un apprenant à l'autre. Quatre d'entre eux ont ainsi arrêté leur scolarité au-delà des années d'école primaire. David détient un diplôme de CESS en option Mécanique ; Laurent, Maria et Christophe ont tous les trois quitté leur scolarité au milieu des secondaires. Deux autres enquêtées n'ont jamais été scolarisées, c'est le cas de Martine et Aïssa. Enfin, Gérard, Jacqueline, Tommaso et Colette ont chacun quitté l'école avant la fin de leurs primaires et l'obtention du CEB (ou équivalent dans le cas de Tommaso). Dans les quatre cas, la cause qui en est

donnée concorde avec la nécessité de travailler pour prêter main forte à leurs parents. « Travailler » correspond ainsi au travail domestique, comme pour Colette qui, en l'absence d'un père et aînée parmi huit frères et sœurs, a dû endosser une charge d'aide familiale. Le thème de la famille nombreuse semble, par ailleurs, agir aussi comme facteur déterminant dans l'arrêt ou l'absence de scolarité. Tommaso et Aïssa évoqueront, à ce titre, ce motif. Le premier est issu d'une famille de treize enfants et la seconde de onze enfants.

Afin de situer plus aisément la trajectoire sociale, les dispositions et les ressources sociales et professionnelles des apprenants interviewés, nous pouvons consulter leurs caractéristiques de base en pages 8 et 9 dans le tableau I.

2) Méthode d'enquête

Déjà évoqué plus haut, la principale méthode employée pour récolter les ressources nécessaires à la recherche fut l'entretien semi-directif. Des entretiens ont donc été réalisés tant avec des apprenants suivant une « formation TIC » intégrée dans leur formation d'alphabétisation qu'avec des apprenants ne suivant pas – ou pas encore – ce type d'apprentissage. Deux guides d'entretien ont de ce fait été formulés selon les apprenants rencontrés.

En annexes I et II, nous pouvons respectivement retrouver le guide d'entretien afférant aux deux groupes suivant une « formation TIC » et le guide d'entretien afférant au groupe n'en suivant pas.

Nous pouvons revenir en quelques mots sur divers avantages que présente cette méthode d'enquête et qui mettent en exergue que les conditions propices à la mise en parole peuvent avoir été réunies :

- Nous retiendrons, par exemple, qu'elle représente une voie privilégiée pour accéder au plus près à la subjectivité des enquêtés ;
- Par la posture de mise à disposition de l'enquêteur, elle permet de créer les conditions d'un « bonheur d'expression » (Bourdieu, 2015, p.1408) confortant l'interviewé dans sa prise de parole et ses prises de position ;
- Elle appelle à accorder un temps de parole relativement long permettant de développer un intérêt sur des éléments de langage en apparence peu significatifs et pourtant lourds de sens ;
- La situation de dialogue qu'elle procure de cette manière avec les enquêtés permet de trouver un niveau médian de communication qui donne la possibilité « d'entrer dans le système de valeur, dans la vie de l'informateur, en étant ouvert à la compréhension des expressions les plus discrètes et bizarres, “saisir un proverbe, discerner une allusion” pour arriver [dans le meilleur des cas] à reconstituer tout son système symbolique » (Kauffmann, 2016 p.84) ;
- En siégeant aux premières loges d'un discours en quelque sorte spontané, l'entretien peut également donner à voir des formulations contradictoires pouvant constituer en elles-mêmes d'autres pistes à investiguer. Kauffmann évoque à ce sujet qu'« au croisement des contradictions et des phrases récurrentes, le bonheur du chercheur est de découvrir ce véritable trésor : des phrases à la fois contradictoires et récurrentes, qui représentent un instrument d'analyse d'une puissance considérable » (2016, p.101).

La lecture de l'article « Les usages sociaux de la lecture » de Gérard Mauger et Claude Poliak (1998) a constitué un ressort méthodologique complémentaire pour le déroulement des entretiens. Portant leur enquête sur « la reconstitution des histoires de lecteurs », les sociologues ont, entre autres, demandé à leurs enquêtés de « leur présenter leur bibliothèque, c'est-à-dire l'ensemble des écrits présents dans l'espace domestique » (ibid., p.3). Par effet d'analogie, un ordinateur portable a été mis à disposition de chaque apprenant interviewé afin que chacun puisse potentiellement illustrer plus facilement son propos et ses pratiques ou désigner par l'objet et parties d'objet ce sur quoi il est

difficile de mettre des mots. À plusieurs reprises, cela a permis à l'apprenant de montrer certaines touches spécifiques du clavier ou des manipulations et logiciels difficilement évocables.

Ces entretiens se sont inscrits dans la continuité d'une autre méthode d'enquête qualitative qu'est l'observation participante. Au total, une dizaine de temps d'observation a été réalisée avec les trois groupes de formation. Ces temps constituent un apport crucial sur de nombreux points. On ne compte plus les avantages que permet ce mode d'enquête immersif et mettant la focale sur le sujet à vif. Épinglons cependant, à nouveau, quelques avantages auxquels cette méthode permet d'accéder :

- Elle donne la possibilité de créer une relation de confiance avec les apprenants – mais aussi avec tout enquêté –, permettant par la suite de libérer le discours, notamment en vue des entretiens ;
- La fréquentation préalable permet en effet de déjouer ou minimiser « l'effet d'imposition » (Bourdieu, 2015, p.1394) que l'entretien peut tendre à produire dans une relation où les positions de chacun sont asymétriques ou par une mise en question sur une thématique étrangère aux réflexions quotidiennes ;
- La méthode permet également d'observer les pratiques de formation et de voir comment les apprenants réagissent et conjuguent, voire négocient, avec celles-ci ;
- Elle offre l'occasion de s'arrêter sur des propos informels, forme d'expression pouvant potentiellement ne pas émerger en entretien classique et comportant au moins tout autant un contenu d'une aussi grande pertinence que ceux relevés durant les entretiens ;
- Enfin, dans la même idée, elle permet de recueillir des « propos en situation », mettant en évidence, par exemple, « le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques » (Arborio & Fournier, 2015, p.48).

Toujours dans l'optique d'une enquête par observation, nous avons également participé fin juin 2022 à une journée collective organisée par une des deux régionales concernées. Cette journée avait pour objectif d'inviter l'ensemble de ses apprenants à susciter la réflexion autour de trois ateliers thématiques en lien avec les TIC : emploi, vie quotidienne, loisirs.

S'étalant sur le matin et l'après-midi, avec une tournante d'apprenants pour la deuxième partie de la journée, les participants étaient répartis en groupes rassemblant environ une douzaine de personnes chacun. L'intention derrière ces ateliers était de se baser sur les réflexions, (non-)utilisations et positions qui en ressortent pour déployer autrement l'approche des TIC en formation.

Bien que sortant de l'échantillon réservé aux entretiens, des prises de positions et propos tenus par des participants à cette journée viendront également étayer le fil de l'interprétation des résultats.

Il semble essentiel de distinguer alors les interviewés des enquêtés. Les premiers font partie de l'échantillon de personnes ayant participé à un entretien semi-directif tandis que les seconds incluent les premiers et correspondent à l'ensemble des apprenants rencontrés durant les temps d'enquête, y compris les entretiens, les membres des groupes de formation et les participants aux ateliers d'été.

3) Mode de cadrage théorique

Pour soutenir au plus juste l'interprétation des résultats, un ensemble d'apports théoriques sera mobilisé. Ces apports représentent des sources capitales de consolidation et de nouvelles investigations. Kauffmann note à cet endroit qu'il faut « apprendre à se libérer de la seule induction, et d'une induction trop puriste, pour la combiner avec des propositions théoriques établies, cependant mises à l'épreuve du terrain. Il faut malaxer concepts issus du frottement avec les faits, et concepts

plus exogènes faisant le voyage inverse, vers le terrain. À ce point, les lectures théoriques deviennent des instruments essentiels » (2016, p.92-93).

Sans nous munir d'un cadre strict et unique qui poursuivrait le développement tout du long, nous cheminerons, selon les thèmes, avec différentes approches théoriques. Nous y retrouverons donc la sociologie des usages des technologies numériques (Jouët, 2000 ; Pasquier, 2018 ; Granjon, 2022a), divers apports sociologiques liés au style de vie des « classes populaires » (Lahire, 1993 ; Lambert, 2016 ; Masclat & al, 2020 ; Mauger, 2013), ainsi que le paradigme de « la lutte pour la reconnaissance », notamment avec les travaux d'Axel Honneth (2000).

Pour éviter toute perception d'étiquette inutile, il est important de préciser à propos de la catégorisation de « classes populaires » qu'elle ne renvoie pas à une « existence en soi » (Amossé & al., 2020, p.45) mais bien à un faisceau de caractéristiques relativement communes pouvant être regroupées pour former un ensemble cohérent à partir duquel parler de réalités tangibles. Ainsi, le profil des enquêtés nous invite à nous rapporter à cette catégorie de « classes populaires » pour parler de leurs usages, modes de vie, manières d'être et de percevoir le monde social. Les degrés sont toujours variables mais, par cette notion, il faut entendre que les personnes possèdent les trois caractéristiques suivantes (Schwartz, 2011) : « la petitesse du statut professionnel ou social ; l'étroitesse des ressources économiques – sans que cela signifie nécessairement précarité – ; l'éloignement du capital culturel, et d'abord par rapport à l'école, même s'il ne s'agit aujourd'hui que d'un éloignement relatif ».

Tableau I. – Caractéristiques de base des interviewés

Prénom	Âge	Arrivée à LEE	Scolarité	Scolarité Conjoint-e	Métier(s) exercé(s)	Métier(s) exercé(s) conjoint-e	Enfants	Diplôme des enfants
Christophe	53	2019	CEB ² (arrêt après « 4 ans » de secondaires en école spécialisée)	Études supérieures en Soins infirmiers	/	Infirmière	1 fils	Cuisiniste
Aïssa	40	2017	Pas scolarisée	Diplôme supérieur d'informatique	/	Informaticien	/	/
Colette	78	2019	Primaires non-terminées	CEB (scolarisé jusqu'à 14 ans)	- Blanchisseuse en manufacture (4 ans) - Femme de ménage (20 ans)	Ouvrier polyvalent en Glacerie	1 fille	Auxiliaire de puériculture
Laurent	42	2018	CEB (scolarisé jusqu'en 3 ^e secondaire, Maçonnerie mécanique)	/	« Ouvrier d'entretien » (18 mois)	/	/	/
Gérard	73	2012	Jusqu'à 14 ans ; n'a pas le CEB	« Diplôme de couturière »	- Polisseur de carrelages (« plusieurs années ») - Trieur de mitraille - Cariste (« plusieurs années ») - Ponceur de voitures (« plusieurs années ») - Monteur d'échafaudages (17 ans)	/	1 fille	Études de journalisme

² Certificat d'études de base.

Martine	61	2019	Pas scolarisée	École jusque 14 ans, sans CEB	/	Ajusteur en métallurgie	3 enfants	/
Jacqueline	70	2016	Jusqu'à 14 ans ; n'a pas le CEB	1 ^{er} conjoint : n'a pas terminé ses secondaires 2 ^e conjoint : diplômé du secondaire	- Ouvrière polyvalente en faïencerie (10 ans) - Ouvrière polyvalente en verrerie (12 ans) - Serveuse en hôtellerie (5 ans)		2 fils et 1 fille	Pas de diplôme (scolarité de ses deux fils jusqu'à la 3 ^e secondaire et de sa fille jusqu'à la 4 ^e secondaire)
Maria	60	2017	CEB (scolarisée jusqu'en 3 ^e secondaire)	Souhait de ne pas évoquer le conjoint	- Repassage (un an et demi) - Couturière (1,5 an sous contrat « article 60 » ³) - Aide ménagère (moins d'un an)	Souhait de ne pas évoquer le conjoint	1 fils et 1 fille	Ne sait pas donner d'informations précises sur la scolarité de ses enfants ; néanmoins, son fils a été en école spécialisée car « caractériel »
Tommaso	49	2019	Scolarisé jusqu'en 4 ^e primaire	/	Charpentier (2x 10 ans)	/	/	/
David	27	2018	CESS ⁴ (Option Mécanique)	/	/	/	/	/

³ Le contrat « article 60 » correspond à une aide d'insertion professionnelle à destination d'un demandeur d'emploi inscrit au CPAS. À travers cette aide, « il est possible de travailler afin de récupérer le droit aux allocations de chômage » et de ce fait « obtenir une expérience professionnelle tout en continuant à bénéficier du chômage » (https://mes-aides-financieres.be/emploi/article-60/#Quest-ce_quun_contrat_sous_article_60_ou_61).

⁴ Certificat d'enseignement secondaire supérieur.

III. Contextualisation

Afin de circonscrire les angles d'approche et les résultats de l'enquête, prenons d'abord le temps de définir les deux principaux termes composant la question de recherche.

1) Les contours du « numérique »

D'un point de vue sémantique, ce n'est que très récemment que l'on a commencé à employer le terme « numérique » comme substantif et non plus uniquement comme adjectif (Molina & Sorin, 2019, p.70). Cette fréquence langagière en augmentation dans les discours quotidiens s'inscrit dans la continuité d'un changement des termes au fil des influences technologiques. « Informatique » marquait les années 1980, en 1992 c'est la locution « Internet » qui s'est imposée dans le langage courant pour ensuite faire place à l'acronyme TIC dans les années 2000 et à présent à celle de « numérique » (ibid.), forme de méta-notion car englobant les autres.

Vitali-Rosati indique d'ailleurs que ce « développement de l'emploi du mot et sa valeur sociale et culturelle ont été déterminés avant tout par la naissance et la diffusion d'Internet et, encore plus précisément, du web, soit à partir des années 1990. Le web, plus que la simple présence des ordinateurs, a déterminé un changement majeur de nos pratiques et de notre rapport au monde, car il a engendré de nouveaux modèles de production, de diffusion et de réception du savoir en général » (Vitali-Rosati, 2014, p.68-69).

Son utilisation dans le langage commun se distille dans les multiples sphères de la vie sociale, il devient une composante inhérente de celles-ci et donc « produit des changements dans tous les aspects de la vie sociale : communication, politique, culture, économie, travail, éducation... Chacun de ces domaines de la vie sociale produit du changement dans sa logique propre et l'évolution technique n'abolit pas les rapports et les structures antérieures » (Proulx cité par Plantard, 2021, p.47). Pascal Plantard en vient à ce titre à le qualifier à présent de « fait social total » (ibid.).

Dans le même ton mais en d'autres termes, Marcello Vitali-Rosati parle pour sa part d'une « véritable culture » numérique : « Il ne s'agit plus d'outils au service des pratiques anciennes, mais d'un environnement dans lequel nous sommes plongés, qui détermine et façonne notre monde et notre culture. (...) On ne communique pas seulement sur le web : on organise sa journée, on achète des produits, on gère ses comptes en banque, on met en place des manifestations contre le gouvernement, on s'informe, on joue, on éprouve des émotions. Voilà pourquoi le numérique n'est pas seulement une technique de reproduction qui s'oppose à l'analogique, mais il devient une véritable culture, avec des enjeux sociaux, politiques et éthiques fondamentaux » (2014, p.68).

Cet accroissement massif des nouvelles technologies utilisées au quotidien se caractérise par de très rapides évolutions ayant pour contre-coup de produire de nouveaux types d'inégalités en fonction de la possibilité des individus à s'en saisir. Ces conditions s'observent tant en termes d'accès – à un équipement, voire un équipement performant, et à une connexion internet, tout en tenant compte de la qualité de celle-ci – que dans les différences et facilités d'usages permettant d'y recourir et, en corollaire, dans les avantages que chacun est à même d'en retirer ou non selon ses capacités – ce qui se rapporte aux désavantages possiblement engendrés (Brotcorne & al., 2021 ; Granjon 2022a).

C'est dans un cadre relativement global que nous mobiliserons la catégorie « numérique ». Avec Dominique Boullier (2021), nous l'entendrons pour évoquer les différents domaines d'activité caractérisant les nouvelles technologies : informatique, réseaux, médias et internet.

Les pratiques relevées en formation mobilisent par ailleurs tant l'ordinateur portable que le smartphone. Si certains exercices sur PC peuvent être réalisés sans connexion internet, à l'instar du traitement de texte, la très grande majorité de ces exercices soit demande de manière ponctuelle de recourir à internet (exemple : copier/coller dans Word ou OpenOffice une image tirée de la toile) soit invoque des démarches inhérentes à l'utilisation de ce réseau.

L'insistance sur le caractère connecté des outils, usages et exercices nous conduit à parler nécessairement aussi d'« informatique connectée », c'est-à-dire « tout dispositif technique constitué, a minima, d'un système d'exploitation informatique et d'une connexion internet (smartphone, tablette, ordinateur, etc. » (Granjon, 2022a, p.13). L'expression n'est cependant pas équivalente à la notion de numérique. « Il suffit » de penser à différents types de médias comme les caméras et appareils photos numériques, par exemple, pour les distinguer de l'informatique connectée. À titre de synonyme, nous mobiliserons également l'expression « technologies de l'information et de la communication » (TIC).

Décliné dans les temps de formation, nous pouvons au minimum repérer une utilisation du numérique sous trois dimensions différentes :

- Sous une forme médiatisée inhérente à la formation à distance (essentiellement propre, cependant, aux périodes de confinements)
- Sous la forme d'un apprentissage à la manipulation d'outils divers (PC, smartphone, tablette...) de manière présentielle avec le groupe et le formateur
- Sous la forme d'un apprentissage à la manipulation d'outils divers de manière individuelle pendant la formation

Signe d'un objet polymorphe, ces différentes manières de définir le terme permettent de concevoir la pluralité des façons d'aborder le « numérique » de façon générale et pendant les temps de formation en particulier. Les types de dynamiques animant ces derniers et les communications effectuées à distance rendent compte de la multiplicité des modes de déclinaison du « numérique ».

2) Qu'entendons-nous par « intérêt » ?

La formulation de la question autour de la notion d'intérêt présente une plus-value par rapport à la première version de la question de recherche.

Dans sa première mouture, il a d'abord été question de « perception ». La notion de perception fait essentiellement appel à l'ordre du sensible, du perceptible de manière consciente et présente donc l'inconvénient de ne se baser que sur le sens que l'enquêté accorde expressément à son discours et bride de ce fait la possibilité pour l'enquêteur de conceptualiser de façon plus objective.

L'« intérêt » a pour avantages d'embrasser un spectre assez large en termes de « profits tirés » (Granjon, 2022a, p.59), d'être décliné à travers différents concepts faisant sens avec le discours des enquêtés et permet de ce fait de faire appel tant à une compréhension subjective qu'à une interprétation objectivant le propos. Cela offre, par ailleurs, la possibilité de raisonner ensuite par comparaison, ou par émulation, pour d'autres recherches portant sur des objets similaires.

On peut ainsi penser la notion d'intérêt de différentes manières et, heureusement, au-delà de sa conception économique ou individualiste.

D'un côté, en simplifiant le concept d'« intérêt » de Pierre Bourdieu⁵, il est question de savoir dans quelle mesure une tendance à l'investissement d'outils ou de démarches numériques serait engendrée, ou accrue, à la suite de ce type d'apprentissage. Dans quelle mesure serait-il possible de « se prendre au jeu » (Bourdieu, 2014) par le développement d'un goût, d'une inclination pour cette pratique ? En d'autres termes, et peut-être de manière plus précise, il s'agit de voir comment la socialisation à de nouvelles pratiques numériques est susceptible de développer, ou d'accroître, une « appétence » (Lahire, 2002, p.32, p.414 ; Granjon, 2022a, p.208-209.) pour ce type de pratique par le biais de la formation.

À travers une autre conception, il est également question de comprendre la perception subjective des apprenants et donc de relever le goût explicite exprimé envers les utilisations et formes d'apprentissage du numérique dans le courant de la formation.

Enfin, une troisième conception de l'« intérêt » peut être comprise selon une formule quelque peu objectiviste et pouvant prosaïquement se formuler de la manière suivante : « C'est dans leur intérêt de ». Il est essentiellement question, dans ce sens, d'observer les « profits (culturels, économiques, sociaux, politiques, etc.) qui peuvent être tirés » (Granjon, 2022a, p.59) ou espérés par le biais de la formation au numérique. Face à de nombreux enjeux sociaux, l'intérêt adopte ici la tournure d'une dimension intégrative que permettrait un plus grand répertoire d'usages numériques.

⁵ Pour rester plus fidèle à la notion d'intérêt de Pierre Bourdieu, il aurait été question d'étudier l'ajustement entre les dispositions sociales des enquêtés et le milieu social, le « champ », dans lequel ils tendraient à s'investir et donc l'importance qui est accordée à cet investissement (voir Bourdieu, 2014, p.149-171).

IV. Le sens des usages et des perspectives d'utilisation

1) Panorama des usages numériques des apprenants

Prendre connaissance des usages numériques des apprenants rencontrés permet de savoir d'où ils parlent et sur quelle base s'appuient leurs intérêts en matière de numérique. Cela donne la possibilité d'accéder à une mise en évidence de leurs pratiques, à la manière dont elles se forment mais aussi aux conditions dans lesquelles celles-ci sont effectuées. Et ce à l'instar des « normes sociales » (Molina & Sorin, 2019, p.71) contribuant à leur construction et des conditions socioéconomiques ou encore aux façons dont l'appropriation fait écho, justement, aux « sources d'intérêts ». Comme Josiane Jouët l'indique, « l'usage social des moyens de communication (médias de masse, nouvelles technologies) repose toujours sur une forme d'appropriation, l'utilisateur construisant ses usages selon ses sources d'intérêts » (2000, p.502).

Les notions d'« exclusion numérique » ou de « fracture numérique » sont ainsi à relativiser pour se permettre de rentrer dans une plus grande compréhension des pratiques effectives en matière de technologies connectées (Van Neck, 2022). Il s'agit de dépasser la conception réductionniste « in/out » pour se mettre à la hauteur des enquêtés. Enquêter « par le bas » permet de se départir de prismes formulés « d'en haut », c'est-à-dire sans connaissance des « pratiques et représentations » (Arborio & Fournier, 2015) des premiers concernés. Nous rentrerions néanmoins dans un relativisme à l'excès si nous plaçons les pratiques des apprenants en alphabétisation sur le même plan que celles des populations plus aisées économiquement et plus nanties scolairement. On sait en effet que le niveau de scolarité associé à une certaine aisance économique est significatif d'un confort dans une large gamme de manipulations numériques (Brotcorne & Mariën, 2020 ; Granjon 2022a ; Pasquier 2018, 2022 ; Plantard, 2019). En outre, « ce sont [aussi] les jeunes générations de milieux urbains qui se sentent les plus à l'aise en ligne et qui ont les usages d'internet les plus nombreux et les plus diversifiés » (Pasquier, 2022, p.17).

Une scolarité peu avancée conduit en général à un rapport frictionné, clivé à la lecture et l'écriture. Si l'on se réfère aux enquêtes de Bernard Lahire sur les populations peu scolarisées, on peut constater que la grande majorité de leurs membres tend à poser une distance avec la culture écrite et que leur répertoire de pratiques nécessitant d'utiliser l'écrit est parcimonieux, en quelque sorte sélectif. Les individus développent de cette façon leur pratique dans un rapport « éthico-pratique et pragmatique » (1993, p.115) à la lecture et l'écriture, c'est-à-dire dans « un ancrage plus immédiat aux éléments de l'expérience quotidienne », exprimant « leur intérêt pour les choses locales, les "choses de la vie" » (1993, p.109).

On peut retrouver également ce type de posture « éthico-pratique » dans l'utilisation de la technologie connectée (Pasquier, 2018) car le rapport à l'écrit en constitue une composante intrinsèque. Valérie Beaudouin nous rappelle de cette façon que « quelles que soient les évolutions actuelles, internet s'est construit autour de l'écrit. Ce sont donc des écrits qui circulent sur internet, des écrits certes multimédias pour une partie d'entre-eux mais le plus souvent élaborés à partir du texte. L'œil et la main sont donc, comme pour toutes les formes d'écrit, les deux organes essentiellement mobilisés dans les pratiques, et cela pour s'engager dans des activités aussi diverses que la lecture de documents sur la toile, la consultation d'informations, la lecture ou l'écriture de messages électroniques, la participation par écrit dans des espaces publics... » (2002, p.201).

Avant d'entrer plus en avant dans l'analyse des usages des apprenants, notons avec Josiane Jouët que « le faible niveau de culture technique s'avère souvent suffisant pour satisfaire les attentes que l'acteur investit dans son usage » (2000, p.503). D'une part, « les usages s'insèrent dans des pratiques sociales

et familiales préexistantes » (p.500). D'autre part, cet investissement ajusté peut se comprendre avec la notion d'appropriation. Face à l'outil technique, l'utilisateur peu avancé – mais aussi tout type d'utilisateur – déploie des « tactiques d'appropriation », « un agencement propre des fonctionnalités de la machine et des applications » (p.502). Ce dialogue avec l'outil démontre des « négociations entre utilisateur et technique, des multiples micro-adaptations (...) qui développe[nt] son mode propre de manipulation de l'outil et contribue[nt] à son appropriation » (p.503). Cette dernière témoigne aussi de processus dans la construction du rapport à soi et aux autres. L'appropriation suit alors une « double affirmation : [celle] de la singularité et de l'appartenance qui relie au corps social » (p.503).

i. Usages numériques prédominants

Dominique Pasquier a récemment mis en évidence (2018, 2020) que les personnes peu diplômées et au revenu étroit, mais stable, ont fortement tendance à déployer des pratiques numériques penchant surtout pour des stratégies de contournement de l'écrit, une préférence pour la conversation en face à face ou téléphonique plutôt que par messages écrits, mais aussi une inclination à la visualisation de tutoriels et au recours fréquent d'interfaces audio et vidéo.

Nous retrouvons également ces caractéristiques parmi les personnes en situation d'illettrisme dont font partie les apprenants enquêtés.

Ces derniers font, de fait, part d'une plus grande facilité à utiliser le smartphone que l'ordinateur. Le smartphone – comme les tablettes – évoque en quelque sorte une plus grande intuitivité pour les personnes peu scolarisées. Ces supports permettent donc, d'une part, de « contourner l'obstacle de l'écrit » (Pasquier, 2018, p.33 ; 2020, p.53) grâce à leur utilisation essentiellement tactile et, d'autre part, d'éviter la confrontation à des manipulations techniques et simultanées sous-tendues par les outils informatiques⁶. Précisons que la notion d'intuitivité n'a rien de naturel en soi. Elle n'est pas propre à un type spécifique de population. Car, outre la possibilité d'un pas de côté face à l'écrit pour des personnes peu scolarisées, il est important d'y voir aussi l'opportunité d'une habitude au numérique par des chemins de traverse : « les individus des classes populaires ont accédé à l'outil dans des conditions très différentes de ceux dont les métiers demandent un usage de l'informatique. Ils ont dû apprendre seuls, sans avoir besoin d'une quelconque maîtrise de la bureautique et sans forcément passer par un ordinateur : [leur] progression spectaculaire [aux] connexions internet a certainement à voir avec celle des smartphones puis des tablettes, ces outils au maniement tactile qui réduisent au minimum les usages du clavier et de la souris » (Pasquier, 2018, p.13). Les propos d'Aïssa illustrent tout à fait cette tendance :

« J'utilise mon téléphone, mon smartphone au quotidien, tous les jours. Je maîtrise plus les touches sur mon téléphone que sur mon ordinateur. Je sais pas pourquoi. D'après mon homme, c'est une question d'habitude. Je maîtrise plus les touches sur mon téléphone que sur un ordinateur. (...) mais l'ordinateur, quand je le vois... prrt [bruit exprimant un détachement] ! »

Néanmoins, cela n'empêche pas Aïssa d'utiliser l'ordinateur à des fins non seulement utilitaires mais aussi, à terme, d'autonomisation : « J'avais un ordinateur, mais il marche plus. Il s'allume même plus. Mon homme a même deux ordinateurs. Quand je veux apprendre un peu le code de la route, c'est sur son ordinateur que je le fais. »

Pour les mêmes fonctionnalités sur les deux types de supports, Maria exprime avoir rapidement trouvé sa préférence au profit du smartphone plutôt que de l'ordinateur :

⁶ Par exemple, l'entrée de chiffres ou de symboles par l'enfoncement de différentes touches spécifiques du clavier.

« Au début, j’employais l’ordinateur pour les paiements, pour regarder sur Facebook, ou sur Messenger... Il y a des mini-jeux... Mais, après, quand j’ai vu qu’on pouvait le mettre sur le smartphone, ben j’emploie le GSM maintenant. Et l’ordinateur, maintenant, il est dans le meuble. Mais bon, c’est toujours bon pour après si il faut... (...) [Et] je fais mes paiements là-dessus. Si on devait [élevant son ton de voix] me montrer sur l’ordinateur, je ne sais pas si je saurais encore le faire... »

a) La pénétration du numérique par les voies familiales

La pénétration des outils numériques dans la vie quotidienne n’est pas systématiquement le fruit d’initiatives purement individuelles – comme le sous-tend d’ailleurs une trame majeure de cette recherche. Cela souligne les affinités relatives par rapport à l’objet numérique et, comme le rappelle Pasquier ci-dessus, l’accès à ces technologies s’est effectué dans des environnements et conditions n’incitant pas à des types d’utilisations structurantes de celles-ci (comme peut le faire l’emploi, par exemple). De ce fait, pour plusieurs enquêtés, c’est par le biais de membres de la famille que les outils numériques ont commencé à pénétrer la vie quotidienne.

Prenons cinq cas différents pour illustrer divers types de configurations qui peuvent se créer par la mise en relation des pôles « apprenant/membre familial/objet numérique ».

Christophe, par exemple, s’est vu changer de téléphone par l’opportunité qu’y a vu son épouse, passant ainsi d’un téléphone portable « non-intelligent » à un smartphone :

« Avant j’avais un Nokia... les anciens Nokia. Je savais pas tout ça. Facebook, tout ça. Et ma femme a dit “Je vais avoir un nouveau gsm”, elle m’a passé le sien. Alors au début [siffle], galère, quoi ! Ouuh ! Elle m’a donné un smartphone, tactile, ben pas habitué quoi. Ah non, ça c’est... Ouais, j’ai eu du mal avec ça. »

Héritage culturel se transmettant en sens inverse, Maria a, de son côté, bénéficié d’un smartphone de la part de sa fille :

– *Ça fait longtemps que tu as un smartphone ?*

– Maria : « Ouuh oui. Disons que ça fait quand même 4 ans, parce que ma fille... Au début, j’avais un simple GSM, avec des touches, un petit Nokia, les tout petits, là. Au début, j’avais ça, puis ma fille, elle m’a dit “Maman, j’ai un gsm, un smartphone pour toi”, qu’elle avait utilisé parce que, elle, elle voulait en chercher un autre. Elle me dit “Tiens Maman, je te le donne, comme ça tu essaies de...” et je me dis en moi-même que je n’y arriverai pas puisque je suis fort nerveuse et quand il y a des petites choses qui ne vont pas, c’est [Maria imite un bruit de montée en tension]. Pas que je vais taper dessus ou quoi, c’est pas ça, mais... »

Même rapport familial pour Gérard. L’entrée d’un téléphone portable – à cette époque-là, il ne s’agissait pas d’un smartphone – s’est effectuée par le moyen de sa fille en vue de faciliter l’organisation intrafamiliale. C’est à ce moment-là ce qui a constitué son motif d’utilisation d’un outil numérique :

« Pour moi, il y a 7 ans d’ici, c’était noir, hein. Je connaissais rien du tout, en ordinateur, même les téléphones... Le téléphone tout simple que j’avais, je téléphonais une fois de temps en temps mais il servait plus pour la fille de ma fille. Elle allait à l’école et quand elle avait fini plus tôt, elle sonnait : « Papy, tu sais venir me chercher ? ». Le téléphone, il servait rien que pour ça. Beaucoup pour elle, parce que mon téléphone, j’en avais pas besoin. Ma fille m’avait dit : « Maintenant, XX va aller à l’école, moi je vais la conduire et toi tu devras aller la rechercher parce que moi je travaille et [son époux] travaille ». Quand elle faisait ses 5e et 6e, c’était la même heure et puis quand elle a fait ses classes plus hautes, s’il manquait un prof ou quoi, il faut revenir et tout. Alors ma fille m’avait donné un petit téléphone. »

Dans le cas de Martine, son petit-fils utilise son smartphone et en déploie un plus grand répertoire d'usages qu'elle. Par l'installation d'applications étrangères à Martine, il en développe notamment un usage au regard duquel elle tend à perdre le contrôle et peut y répondre par une solution tranchée :

– Martine : « Oh j'ai Facebook mais je vais jamais dessus. TikTok, oui... C'est mon petit-fils qui me l'a mis. Il a un téléphone, hein, mais c'est toujours celui de Mamy qu'il prend.

– *Et toi, tu fais quelque chose avec ces réseaux sociaux ?*

– Martine : « Je regarde des vidéos. Mais c'est pas les miennes ! C'est les vidéos de mon petit-fils ! Ou alors il met des jeux sur mon gsm. Gratuits ! Ah ça, c'est mon petit-fils ! "Mamy, je peux avoir ton gsm ?" Et puis il met des jeux gratuits sur le mien. Et puis c'est moi qui suis emmerdée ! [Martine imite le bruit des notifications] "Ding ding ding", toutes les 5 minutes. Alors, je coupe le wifi et internet, comme ça "ding ding ding", je suis tranquille ! »

Enfin, dans le cas de Leandro, bien qu'il ne mentionne pas l'origine de l'initiative, il exprime détenir un compte Facebook créé par l'intermédiaire de sa fille : « À vrai dire, ma fille m'a mis Facebook mais j'y passe 10-15 minutes par soirée. Je suis pas trop téléphone. »

Ces informations sur la configuration familiale insufflant l'origine de l'utilisation d'un support numérique représentent une donnée importante car elles indiquent le point de départ de « la trajectoire d'usage » (Proulx, 2002) de ces enquêtés et donc une signification extérieure de l'irruption de l'informatique connectée dans la sphère privée.

b) La présence sur les réseaux sociaux numériques

Malgré l'apparent contenu textuel des réseaux sociaux numériques, de nombreux enquêtés possèdent un compte sur ces sites en ligne, Facebook en tête.

Par exemple, David déclare ainsi aller « tous les jours sur Facebook, voir un petit peu ce qui se passe » ; Gérard estime s'y connecter « plusieurs fois par jour » ; Jamila d'indiquer : « Après ma tasse de café, le matin : Facebook ! Plusieurs fois par jour ».

Le contournement de l'écrit s'avérant être au principe d'une partie conséquente des pratiques des personnes rencontrées, on le retrouve aussi dans l'utilisation des réseaux sociaux numériques. Leandro : « Sur Facebook, il y a des amis qui mettent des commentaires, je lis un peu mais, moi, je ne mets pas de commentaires ». À l'inverse, Aïssa répond à des commentaires mais, comme le fait remarquer Dominique Pasquier (2018), essentiellement par le biais d'émojis, de gifs ou de photos permettant d'exprimer en retour des émotions de façon non-scripturale.

Restons un moment sur Aïssa. Celle-ci apparaît être la plus connectée des apprenants interviewés. Elle possède deux smartphones afin de ne pas être en défaut de connexion lorsqu'un des deux tombe à court de batterie et multiplie les comptes sur différents réseaux sociaux numériques :

– Aïssa : « J'ai tout ça : j'ai Instagram, j'ai Facebook, j'ai tout. J'ai Snapchat, j'ai WhatsApp, j'ai tout. (...) Moi, je peux pas me passer de mon téléphone, même deux heures de temps, hein. Je suis tout le temps ! Tout le temps ».

– *Et tu fais quoi dessus ?*

– Aïssa : « Je discute, tout le temps, je- je fais tout ! Tous mes amis sont [dessus] : j'ai ma copine en Allemagne, j'ai ma copine en France, j'ai ma copine en Hollande... C'est tout le temps, c'est tout le temps : sur Instagram, sur WhatsApp, sur Messenger... Mes parents en Afrique, c'est tout le temps WhatsApp (...) J'ai tout ça, là. J'ai tout. Donc je m'ennuie pas quand je suis chez moi. J'ai deux téléphones, hein ! J'en ai encore un à la maison [rit] ! Quand l'un est déchargé, je prends l'autre [rit] ! »

– *C'est quoi la différence entre les deux ?*

– Aïssa : « C'est quoi la différence ? [Se met à rire] Quand tu en as qu'un seul, il se décharge trop vite. Il n'y a pas de différence, c'est juste que la batterie se fatigue ! »

Il est intéressant de relever que la relation aux réseaux sociaux numériques est fréquemment dépeinte sous un angle dépréciatif lorsque les enquêtés l'évoquent dans leur discours. Automatiquement, dans ces cas, chacun introduit le sujet en en parlant à travers des formulations délégitimant l'objet en question. Les qualifications de leur contenu relevant de « bêtises » ou de « conneries » sont alors rapidement mobilisées pour les désigner :

– Christophe : « Je regarde sur mon Facebook, ce qu'il y a... c'est ce qu'il y a comme conneries... ce qu'on raconte... Je regarde des choses comme ça, quoi. »

– *Tu dis que tu regardes ce qu'il y a comme conneries parce que c'est –*

– Christophe : « Ouais, hein ! Ça tourne vite, hein. Voilà. Je suis pas franchement un fan d'internet, quoi, mais si je suis obligé de le faire, je le ferai. Voilà. »

– *Tu disais avoir un compte Facebook, tu fais quoi quand tu t'y connectes ?*

– Colette : « Bah souvent c'est pour aller voir les bêtises qu'on met dessus, que les gens mettent. Parce que même quand ils vont aux toilettes, ils le marquent. Oui oui, j'ai une nièce qui fait ça. Si elle va faire trois fois pipi, elle le met sur Facebook... Mais c'est juste pour [riant un peu] aller voir leurs conneries... Et jouer sur Facebook. Quand mon mari va sur Facebook, je lui dis : "Eh ne va pas encore marquer des bêtises, hein !" [rit]. Il a un compte aussi mais c'est rare quand il y va. »

– Maria : « De temps en temps, je regarde les bêtises que les autres marquent sur Facebook. »

On peut à ce titre émettre l'hypothèse qu'ouvrir la critique sur ses propres pratiques peut relever d'une forme de posture réflexive en prenant de vitesse son interlocuteur pour contourner un stigmate qui pèserait par la « consommation » de publications considérées à faible valeur morale.

c) Les modalités de communication

Technologies de communication étant, les smartphones sont fortement sollicités aussi dans une optique de correspondance avec les proches ou le réseau de relations. De manière très générale, c'est la communication orale qui est privilégiée pour interagir avec les différentes relations, la culture écrite agissant comme démobilisateur pour la prise de contact sous cette forme :

– *Toi, tu envoies des SMS, des messages avec ton téléphone ?*

– Colette : « Non, jamais. Non, jamais. Non... »

– *Tu priorises l'appel téléphonique ?*

– Colette : « L'appel, ouais ouais. Ouais, ouais toujours. Je sais pas, ça... c'est le réflexe. Je ne toucherai jamais à envoyer un message, c'est toujours "tic !", directement le téléphone. Il me semble que c'est plus personnel entre [ma petite-fille] et moi de téléphoner que d'envoyer des messages. »

– *Ah oui, tu trouves qu'il y a un côté plus personnel ?*

– Colette : « En parlant que par message, que c'est peut-être une idée fautive de moi, hein, mais... [En parlant], je sens si ça va. Parce que si je lui envoie un message "Comment tu vas ?", elle me répond "Ça va bien", mais je suis pas sûre que ça va bien. Tandis que par téléphone, j'entends "ça va" et je sais si ça va ou ça ne va pas. Je dis toujours : je les ai eues depuis l'âge d'un an et 2 ans, c'est moi qui les ai élevées jusqu'à 6 ans parce que leur maman travaillait, elle était toute seule et je sens, je vais dire, comme une maman... Je sens quand ça ne va pas rien qu'à leur voix. Tandis que par messages, t'as pas d'intimité de... Je sais pas, c'est peut-être moi qui suis comme ça mais... c'est mon ressenti, quoi... »

– *Quand tu communique avec tes proches, tes amis... tu le fais en téléphonant ou alors tu passes par l'envoi de messages ?*

– David : « Ben... Tout dépend, moi je préfère téléphoner. Comme j'ai des difficultés d'écriture, j'ai toujours peur de faire des bêtes fautes, donc... Après, j'ai toujours le correctif, quand j'écris, qui m'aide, mais je préfère téléphoner. »

– Laurent : « Je savais pas faire les messages, avant. C’est à cause des fautes. Je voulais pas faire des fautes. Je voulais pas écrire parce que je faisais des fautes et je voulais pas qu’on se moque de mes fautes. C’est pour ça, je préférais appeler la personne au lieu d’écrire. »

Leandro, lors de la journée collective d’ateliers d’été consacrée aux enjeux numériques, prendra le soin de confier également une facette personnelle de sa relation avec l’écrit que suppose le numérique :

« 99% de mes amis, ils savent pas que je sais pas lire et écrire. Ils sont parfois fâchés quand je réponds pas aux SMS. Donc, moi, alors, je préfère téléphoner. »

La communication transmise, bien qu’à distance, de façon orale ou audiovisuelle s’avère ainsi être un indispensable pour nos interviewés dans les manières de prendre contact avec leurs relations par le biais des nouvelles technologies. On voit, par exemple, avec Colette que l’oralité représente une manière de confirmer l’authenticité de la communication. Laurent et David, pour leur part, détenant un niveau plus confirmé d’alphabétisation que leurs camarades, évoquent la crainte de commettre des fautes – de multiples sortes, comme l’usage du qualificatif « bêtes » peut le laisser penser – en passant par l’écrit et les rendant par la même occasion repérables par les destinataires.

L’emploi d’une adresse de messagerie électronique constitue également une pratique peu familière, voire étrangère, concernant l’ensemble des enquêtés, ôtant la possibilité de bifurquer vers la forme écrite et présentant l’obligation du mot de passe pour s’y connecter. Étant donné qu’il s’agit d’un mode de communication peu intuitif par l’inhérence de son rapport à l’écrit, le courriel érige une « barrière sociale » peu franchie par les populations peu scolarisées (Pasquier, 2022, p.18).

– Christophe : « Moi, j’ai pas d’adresse mail. »

– *Et tu n’en as pas une non-plus à la suite de la formation ?*

– Christophe : « Si, mais je m’en souviens plus. Il faut que je regarde dans ma farde. Je ne connais pas [les identifiants] par cœur. »

– *Est-ce que tu as une adresse mail, toi, Maria ?*

– Maria : « J’ai une adresse mail, oui, mon Dieu, mon Dieu. Oui. »

– *Tu l’utilises parfois ?*

– Maria : « Sur smartphone, je l’ai. Je regarde quand, par exem—... avec le covid et tout ce qui s’ensuit, il est dessus, c’est dessus, mais j’ose pas trop appuyer parce que pour ne pas le perdre, je n’ose pas trop appuyer sur n’importe quels trucs, de peur de le perdre et de ne plus le retrouver. »

– *Est-ce que tu utilises une adresse mail ?*

– Jacqueline : « Moi, la seule adresse que j’ai, c’est celle qu’on a faite ici avec la formation. »

– *Tu l’utilises en dehors de la formation ?*

– Jacqueline : « Non. »

– *Et si tu n’avais pas d’autre adresse mail auparavant, c’est parce que tu n’en avais pas ou—*

– Jacqueline : « C’est pas que j’en avais pas besoin. Pour mes enfants, pour mon fils et mon petit-fils, ça leur ferait du bi—... Je dois en faire une à la maison, pour leur envoyer, quoi. »

– *Qu’est-ce que tu ferais avec ?*

– Jacqueline : « Demander comment ça va. »

On peut remarquer avec Jacqueline que la barrière sociale équivaut aussi à une barrière socioculturelle. Il serait convenu d’avoir une adresse électronique mais sans avoir vraiment d’idée précise sur sa finalité pratique. Forme d’imposition culturelle, la messagerie électronique n’est à ce titre pas différenciée, par exemple, de l’envoi de messages type SMS ou des messageries instantanées. La communication écrite vient ainsi brouiller les pistes quant à ces trois types de canaux. Caractéristique commune de ces trois canaux de communication, l’écrit comme unique mode de conversation peut être à l’origine de la confusion.

Plus à l'aise avec l'écrit que ses pairs en groupe de formation, et ayant une plus longue scolarité⁷, David trouve essentiellement un motif d'employabilité dans l'utilisation du mail :

- *Quand tu envoies des mails, c'est plus pour quel type de –*
- David : « Pour chercher du travail, surtout. »
- *Et tu me disais que tu n'aimais pas trop par écrit parce que tu faisais des fautes et que ça pouvait se voir..., quand tu envoies un mail, tu demandes à être relu ou... ?*
- David : « Oui, souvent, mon Parrain m'aide. Comme c'est pour rechercher du travail, j'aime bien quand même qu'il regarde ce que j'ai écrit, qu'il me corrige dans les fautes... »

Information récurrente parmi les enquêtés, la crainte de commettre des fautes écrites par mail et, dès lors, de susciter un stigmate (Goffman, 1975) pesant sur sa condition peut se comprendre à travers la manière dont l'émetteur perçoit lui-même la qualité du contenu de son propre message.

En effet, le mail constitue une autre manière de communiquer que l'envoi de SMS ou l'usage de messageries instantanées. Le SMS peut facilement être cantonné à un usage du proche, davantage mobilisé avec des connaissances fortes, familiales et habituelles quand le mail – comme l'envoi de messages privés à un auteur de publications sur des sites internet – l'est pour des relations formelles, officielles, administratives et distantes. Le mail représente un « espace de coprésence écranique⁸ », à la différence des messageries instantanées, qui relèvent d'un « espace de coprésence temporelle » (Beaudouin, 2002, p.219). Selon ces espaces de communication, les ressources mobilisées différeront également. On peut remarquer là un clivage supplémentaire à l'égard du mail pour nombre d'enquêtés, outre l'évident rapport à l'écrit qui lui est intrinsèque. Étant donné le caractère habituellement plus étranger de la relation, le mail conduit à formuler ses échanges essentiellement sur un mode privé (ibid., p.219-220.), le canal étant par ailleurs interpersonnel. L'émetteur du mail oriente alors son échange surtout « du côté du contenu plutôt que de la relation » (ibid., p.220), de fait : « ces types d'échanges ont des effets sur les types d'écriture : du côté des échanges par mail, une attention forte est portée à la qualité du contenu échangé » (ibid., p.221). Conformer son écriture aux « contraintes du modèle » (ibid., p.214) constitue ainsi également un facteur dissuasif dans l'interaction par mail de la part des apprenants en alphabétisation.

Plusieurs interviewés déclarent utiliser – dans une certaine mesure – la messagerie électronique depuis qu'ils l'ont appris à Lire et Écrire. Nous reviendrons là-dessus dans le chapitre consacré à la formation au numérique.

ii. Des conditions structurant la pratique avec les TIC

a) Les difficultés en lecture et écriture, cause structurante de l'initiative

On vient de voir précédemment que la culture écrite agit comme facteur conditionnant la communication par le biais de l'informatique connectée. Si l'on élargit le prisme, on peut également observer que le rapport à l'écrit procède de manière plus générale à structurer la possibilité de prise d'initiative lorsqu'il serait question de se mettre face à de l'écrit. Que la confrontation ait lieu sur papier ou sur une interface numérique, l'écrit déstabilise parce qu'il suppose une conformité au prescrit, outre la capacité même de pouvoir lire ou écrire. Le passage ci-dessus illustrant David nécessitant de corriger ses fautes pour des communications formelles, donc dans l'interaction avec autrui, peut se compléter par le rapport à soi qui est également entretenu avec les codes de la langue française écrite. D'un côté, à nouveau, le souci de ne pas commettre de fautes peut paraître fondamental chez certains.

⁷ Voir le tableau reprenant les caractéristiques de base : pages 8 et 9.

⁸ L'adjectif « écranique » s'emploie pour ce qui est en rapport avec les écrans.

L'intégration d'une forme de respect de la culture scolaire se retranscrit dans la pratique écrite que suppose l'utilisation du clavier, à l'instar de Tommaso :

« Si je veux écrire sur un clavier, il faut que j'apprenne encore un petit peu. Je te dis : si je marque, par exemple, « abonnement », il me donne la moitié et... mais je sais pas encore si à la fin il faut un "z" ou un "s"... Tu vois, je sais pas toujours ce qu'il faut comme lettre... »

D'un autre côté – et si le propos n'est pas surprenant, il convient toutefois de l'évoquer –, une capacité convaincante dans la mobilisation des savoirs de base que sont la lecture et l'écriture émerge comme un préalable à une utilisation variée de l'informatique connectée de la part même de plusieurs enquêtés. Par exemple, Aïssa, par le détour d'une rétrospection valorisante de son parcours, fait part de sa plus grande utilisation des dispositifs numériques depuis son arrivée à Lire et Écrire :

« Quand tu connais pas le numérique, c'est un peu compliqué. Et moi depuis que j'apprends à lire et écrire, un peu. Je connais un tout petit peu [rit doucement]. (...) Un peu ! Plus que j'arrive à prendre le ticket à la gare de train. Avant, je n'arrivais pas, puisque je savais pas lire du tout. Mais depuis deux ans, j'arrive à prendre le ticket, je suis à la gare, j'arrive à lire, tout ce qui est écran, les horaires, tout autour... Et je me dis que ça va un peu pour moi. »

b) L'impact des conditions de vie

Si l'accès aux technologies connectées semble se démocratiser financièrement, il n'en va pas de même pour chacun. Forcément, quand l'accès est restreint, les possibilités d'utilisation le seront au moins tout autant. Bien que cela ne semble pas être le cas de l'ensemble des interviewés, on peut retenir deux cas dont le souhait d'utiliser des outils technologiques se retrouve entravé par les conditions financières.

De son côté, Jacqueline ne bénéficie pas – du moins, au moment de l'enquête – de connexion internet, ses différentes obligations financières l'ont amenée à en prioriser certaines, faisant passer à la trappe le paiement de sa connexion internet :

« Pour l'instant, je ne saurais pas [aller sur des sites internet] parce que j'ai coupé internet. (...) Je n'ai plus de connexion internet, ça fait que, pour l'instant, je ne sais pas...J'ai d'autres choses à penser qu'à mettre internet. »

Martine, quant à elle, déclare connaître une contrainte de la gestion de son budget par l'entremise de son avocate. Cette configuration sociojuridique la maintient en l'espèce dans une impossibilité à se procurer un ordinateur personnel. Nous verrons plus loin que celui utilisé par son mari ne lui est rendu que peu accessible :

– *Toi, tu n'utilises pas l'ordinateur dans ta vie quotidienne ?*

– Martine : « Ben non, puisqu'il n'y en a qu'un pour deux et moi je peux pas en avoir ! J'ai essayé avec l'avocate mais elle veut pas m'en acheter un. C'est l'avocate qui gère mon budget, donc... j'ai essayé, mais elle veut pas. Elle veut pas que j'achète un truc comme ça, elle veut pas. »

Par ailleurs, elle utilise des recharges par cartes prépayées pour les fonctions de communication et de connexion de son téléphone, un smartphone. Limitées à 15€, elles restreignent également le champ d'utilisation que permettrait son téléphone portable. L'économie financière constitue de ce fait un déterminant de sa pratique :

« Je téléphone de temps en temps. Soit à mon fils, ou à ma belle-fille... et j'écris "Comment tu vas ? Coucou". Ça coûte moins cher que de téléphoner. Parce que j'y vais doucement avec mon crédit, c'est une carte à 15€ et jusque tant que j'ai pas touché, on va doucement avec le crédit. Donc je téléphone le moins possible. Je touche tous les débuts du mois. C'est l'argent de poche de la Vierge Noire, 200€ par mois. »

c) Le poids des rapports sociaux

La possibilité de commettre des erreurs à l'écrit – sur papier et sur support numérique – ou de dévoiler ses problèmes de lecture et d'écriture peut conduire à une forme d'inaction scripturale en présence de tiers. Cette limitation de sa pratique par la crainte d'une stigmatisation peut également se retrouver, par translation, dans les difficultés d'utilisation technique de l'outil informatique, tant en termes de « compétences instrumentales » que de « capacités techniques » (Brotcorne & Valenduc, 2009). Prenons ici le cas de Jacqueline pour illustrer le propos. Elle évoque ici une alternative à l'impossibilité d'accéder à l'ordinateur et internet chez elle, alternative rimant avec impasse :

« Quand je vais chez ma belle-sœur ou bien chez des amis, bon je peux utiliser l'ordinateur... mais... pour mon travail, je n'aime pas... 'Fin, je ne veux pas montrer comment je travaille sur l'informatique, sur le PC, parce que j'ai peur que ma belle-sœur me... Note qu'elle n'a jamais fait d'études, non-plus. Alors c'est toujours... On s'entend pas beaucoup. »

Cet exemple met en avant une forme d'évitement de la double peine qui peut prendre place et peser dans la relation. En s'empêchant d'utiliser l'ordinateur en présence de tiers, on peut estimer que sa démarche consiste à ne pas perdre la face, à ne pas être davantage « discréditée » (Goffman, 1975, p.14). Par ce moyen, Jacqueline ferme également la porte à un domaine d'usage avec lequel elle entretient peu d'affinités. Autrement dit, ici, elle s'empêche de se familiariser davantage avec l'ordinateur. Nous reviendrons sur l'enjeu de la disqualification par les proches dans la partie consacrée aux intérêts sociaux à l'apprentissage.

iii. Une mise en actes de la lecture et de l'écriture par le numérique

Si la culture écrite intrinsèque au numérique constitue une conditionnalité importante d'usage, il serait inexact de penser cependant que les adultes en formation d'alphabétisation esquivent unanimement et de façon très homogène le rapport à l'écrit sur les supports numériques. Les apprenants rencontrés peuvent être amenés à déployer, dans un certain sens, divers types de pratiques de lecture et d'écriture par le biais de l'informatique connectée.

À nouveau, il ne s'agit pas de tomber dans un relativisme selon lequel toutes les pratiques se valent mais cela met en évidence, d'une part, qu'il n'y a jamais de déterminisme total, et d'autre part, que de nouvelles pratiques peuvent apparaître et bousculer l'existant par la confrontation, l'expérience, l'habitation.

Plusieurs types de pratiques de lecture peuvent à ce titre être repérées parmi les enquêtés. On peut ainsi noter que l'utilisation des réseaux sociaux numériques occupe une place centrale dans ces pratiques : ceux-ci amènent à une confrontation directe avec l'écrit indépendamment de toute volonté. « L'information est devenue immédiatement et partout disponible », nous rappelle Gérard Mauger (2020, p.6). Par le biais des réseaux sociaux virtuels, l'information scripturale vient à l'utilisateur, à la différence des supports papiers avec lesquels c'est à l'utilisateur de faire le pas vers l'information :

– Christophe : « Je lis tout ce qu'on met, sur Facebook, mais j'y vais doucement. Ouais, doucement. Mais c'est pas moi qui vais aller répondre à un message. Je réponds déjà pas à ma femme alors 'faut pas demander. Je lui réponds déjà même pas, alors... [rit] Je lui envoie un pouce⁹ pour dire que j'ai compris ! Des fois, je mets "Oui" et puis, c'est bon. – "T'as eu mon message ?", – "Oui », puis c'est bon. (...) [Sinon], je lis tout ce qui passe, mais je [ne clique pas sur les liens], je lis ce qui est mis et puis je passe, je zappe. »

⁹ Dans les systèmes de messagerie instantanée, l'envoi d'un pouce imagé constitue une possibilité de réponse au correspondant, notamment en guise de validation de son message.

– Aïssa : « Je lis [insistant] beaucoup quand je suis sur Facebook. Je pense que c'est ça qui m'a fait grimper d'échelle. J'ai même dit ça à [notre formatrice], elle m'a dit que c'était bien. Au début, mon homme se plaignait que j'étais sur les réseaux, mais en attendant, il oublie que quand je suis sur les réseaux, je lis ! Je lis. Donc j'ai même dit ça à [notre formatrice], elle m'a dit : "Du moment que tu lis ! Sur les réseaux, au fond, du moment que tu lis, tout ce que tu vois, tu vas lire, tu vas te mettre dans la chose". Elle avait raison. "Sur les réseaux, tu lis, donc il n'y a pas de mal à ça ! ; Quand tu es attentif, tu lis tout ce qui est sur les réseaux, pour finir, tu vas lire facilement, sans problème, ne l'écoute pas ! Dis à ton mari que ça ne dérange pas ta formatrice ! ». Et maintenant, même lui, il se rend compte que je lis mieux. »

Bien qu'il puisse être question de lectures issues de textes « sans qualités » et « non-comptabilisées qui s'attachent à des écrits à faible légitimité culturelle » (Mauger, 2020, p.8) ou encore qu'elles ne puissent être quantifiables, on peut estimer que cette confrontation avec de la culture écrite, quelle que soit sa nature, représente un moyen supplémentaire de s'engager dans des pratiques de lecture. Roger Chartier exprimait à ce sujet que « ceux qui sont désignés comme non-lecteur·rice·s lisent, mais autre chose que ce que le canon scolaire définit comme une lecture légitime » : « De multiples matériaux sont lus par ceux qui déclarent ne jamais lire ». L'auteur se réfère ainsi aux « pratiques infinies, disséminées et multiples qui s'emparent de multiples matériaux imprimés et écrits, tout au long d'une journée ou d'une existence » (Chartier cité par Mauger, 2020, p.8).

L'information provenant de faits divers est aussi susceptible de susciter la lecture. Par leur ancrage dans le local, on peut y entrevoir une même « pratique populaire de lecture » (Lahire, 1993) que celle typiquement identifiée sur le format papier. Colette déclare ainsi :

« J'essaie de lire quand même les [insistant et riant] bêtises qu'ils marquent ! Et après, je ris toute seule. (...) Donc c'est juste pour lire leurs bêtises ou alors quand il y a eu un attentat ou l'accident à Jemeppe, j'ai le journal et les photos et... et ça, j'essaie de lire aussi. Ce qui s'est passé, la brocante ou... Tout ça, j'essaie de lire un petit peu. À mon rythme. »

On peut constater, par ailleurs, que la pratique de Colette soutenue par cette forme de média social est à même de développer un début d'« appétence » (Lahire, 2002) pour la lecture qui semblait ne pas avoir de prise sur elle avant de venir en formation d'alphabétisation. Bien que nous ne puissions pas quantifier et qualifier sa pratique, elle semble en venir de cette manière à développer une forme domestique d'apprentissage de la lecture :

– Colette : « Parfois, quand je vois qu'il y a un drôle de mot, que c'est des mots que je sais pas lire, je l'écris et après, quand je suis toute seule, j'essaie de le lire et après, s'il me semble que je l'ai bien lu, je demande à mon mari si c'est bien ce qui est marqué et il me dit « Oui, c'est ça ». Ça, ça me fait travailler un peu la mémoire.

– *Tu veux dire que tu regardes sur ton smartphone...–*

– Colette : « Non non non. Quand je suis sur l'ordinateur, je lis, par exemple "Il y a eu un accident à Jemeppe" et s'il y a des mots que je ne sais pas lire tout de suite, je les marque, je les écris sur un bout de papier et après, quand j'ai mon esprit bien tranquille, j'essaie de le lire. Et après, quand je l'ai lu, je vais près de mon mari et je dis : – "J'ai lu ça, c'est bien ça ?" ; – "Oui". Et donc je le lis devant mon mari. Je lis le mot, sans savoir de... Parce que j'ai très difficile, il y a des mots, ça va tout seul et il y a des mots que c'est du chinois pour moi. »

– *Et ça, tu le faisais avant, quand le journal était posté chez vous ?*

– Colette : « Non, non je faisais pas tout ça. C'est depuis que je viens à l'école¹⁰ que je fais ça. Souvent c'est sur Facebook. Ou sur le journal L'avenir et tout ça, parce que j'ai L'avenir, alors je clique sur L'avenir et j'essaie de lire ce qui est marqué, quoi. (...) Et avant [de venir en formation], on l'avait aussi sur Facebook, quand il y a le journal, je ne regardais même pas. Je n'ouvrais même pas la page. Alors que maintenant, je l'ouvre. J'essaie, c'est pour me forcer à lire un petit peu. Alors que bien souvent quand il y

¹⁰ Par « école », Colette fait allusion aux formations de Lire et Écrire.

a des feuilles à achever à la maison, que [la formatrice] nous a données, je le ferai pas. Tandis que ça, je vais l'ouvrir, depuis que je viens ici, je vais sur le PC et je lis. Et ce qu'on a fait ici, je vais dire, reste ici mais, ça, je vais l'ouvrir. Le journal dans le PC, je l'ouvre et je lis ce qu'il y a, quoi. Le truc de Dutroux, qu'on a abattu sa maison, j'ai été voir... »

À côté d'entreprises de lecture, comme celles venant d'être présentées, on peut également déceler des pratiques amenant à de l'écriture sur base des supports numériques.

Rappelons d'abord qu'une plus grande autonomie en matière d'usage numérique et une plus grande assurance dans le rapport à l'écrit permettent d'agrandir son répertoire de pratiques numériques. C'est ce que l'on peut remarquer avec Gérard qui prend l'initiative d'utiliser le logiciel de traitement de texte de base WordPad pour se confronter de lui-même à la mise à l'écrit. Il ouvre le logiciel pour y rédiger des recettes de cuisine et exprime les y dactylographier pour l'exercice que cela représente :

– Gérard : « J'écris quelques fois dessus. J'avais repris des recettes pour faire du pain et tout ça. J'ai pris la recette, je l'ai écrite au bic et après, je l'ai refait et je l'ai mise dessus. [Gérard me montre un exemple de recette. Il ouvre d'abord son explorateur de fichiers, il choisit ensuite le dossier « Images » et sélectionne le fichier « Gâteau Quatre quarts ».] Là, dans le dossier, c'est tout des recettes que j'ai marquées et tout. Je les note d'abord sur papier et après je retape à l'ordinateur.

– *Et pourquoi est-ce que tu les retapes sur l'ordinateur ?*

– Gérard : Ben en même temps ça me fait écrire. Et ça me fait lire, en même temps. Oh, j'aime bien tout ça, faire ça. 'Y a des gens qui n'aiment pas mais, moi, tout ça, j'aime bien... Recopier des recettes, tout ça. [Gérard ouvre un autre fichier WordPad contenant une recette de galettes] »

En outre, Maria et Gérard illustrent par leur utilisation la possibilité de produire des micro-pratiques d'écriture à travers les réseaux sociaux numériques ou messageries instantanées :

– Maria : « 'Y a des moments sur Facebook, quand 'y a des gens qui disent "Bon anniversaire ; félicitations ; ..." alors j'envoie, ça dépend, à la personne que je connais aussi : "Bon anniversaire à toi !", j'envoie un petit gâteau en-dessous, voilà... Mais sinon, je ne suis pas fort fort dessus non-plus, hein. Je regarde de temps en temps. »

– *Tu fais comment quand tu veux envoyer des messages ?*

– Gérard : « Ben, je vais sur l'ordinateur. Sur internet. Tu tapes le nom de la personne, puis il y a le carré¹¹ qui vient et tu envoies le message à la personne même. En privé. »

– *C'est sur les réseaux sociaux, sur Messenger... ?*

– Gérard : « Oh les noms, je ne connais pas, c'est ça qu'il y a... »

– *Tu peux le montrer sur l'ordinateur, si tu veux.*

– [Gérard regarde sur son PC pour illustrer, il ouvre Facebook] : « Voilà, ça, c'est mon beau-frère et ici, j'appuie là et puis je peux lui envoyer un message. Quand c'est leur anniversaire et tout ça, je leur envoie "Bon anniversaire ! ; comment est-ce que ça va au village de Bellecourt ?". »

– *Donc tu prends le temps de leur écrire ?*

– Gérard : « Ben, "j'écris", j'essaie de me débrouiller. Il y a des choses sur des feuilles à la maison, pour que je retienne, je [le] marque, tout ça... et "Comment vous allez ?", c'est tout. »

Notons que le caractère des messages adopte une dimension familière, d'une part, car c'est essentiellement ce qui caractérise le réseau de relations numériques des personnes peu scolarisées (Pasquier, 2018) et, d'autre part, car comme l'indique Valérie Beaudouin, dans ce type d'espace d'échange, « la relation prime sur le contenu » (Beaudouin, 2002, p.220).

Des stratégies permettant d'accéder à la forme écrite avec une plus grande confiance sont également exprimées par l'un ou l'autre apprenant. Comme cela a été souligné dans un autre article (Van Neck,

¹¹ La fenêtre de conversation pour correspondre par messages instantanés.

2022), la correction orthographique proposée par les logiciels de traitement de texte y occupe ainsi une place non-négligeable permettant de développer une certaine affinité avec le logiciel :

[Tommaso prend l'ordinateur à disposition pour écrire sur Libre Office] : « Je veux écrire... euh... "Soleile". Tu vois, je me trompe tout le temps. Ou avec un autre mot : "Catastrofe", parce que "Monsieur catastrophe"¹² [rit un peu]. (...) Aaah, tu vois, "catastrofe", il est mal écrit. Je le remarque parce qu'il y a du rouge sous le mot. J'oublie tout le temps... comme "pharmacie" et tout ça [le son -ph]. Et moi, j'ai écrit le mot en italien. Parce que je suis venu ici, je sais que "éléphant", tu vois, je crois que c'est le même. Et moi, j'écrivais la "f". (...) Notre formatrice m'a montré que si je commence à écrire un mot mal orthographié, elle cliquait là et ça proposait des bonnes orthographes. »

Des stratégies sont également déployées en vue de conserver une image positive de soi et, en retour, une estime de soi non-dégradée. Tommaso évoque son astuce pour produire de l'écrit sans s'adonner soi-même à l'écriture :

« Si je veux envoyer des messages écrits, chaque fois, je parle et il [le téléphone] me donne les bons mots. Si je veux écrire quelque chose, chaque fois ça marche. Si je veux marquer "abonnement" : "ab...", et alors il y a déjà des propositions. Mais il y a des trucs que tu sais pas écrire. Et alors sur le groupe à nous¹³, je parle souvent, j'appuie sur le haut-parleur, là, je parle et alors il marque tout en français. Ça, c'est bien. Et donc je dois parler tout doucement. Et alors je vérifie avant d'envoyer, hein. S'il y a un mauvais mot, je sais l'effacer et continuer, reprendre. Déjà ça, c'est bon. (...) C'est plus vocal, j'appuie sur le machin et après ça écrit. Parce que si je le fais, je vais faire des erreurs à fond la caisse. »

Aïssa, pour sa part, développe une stratégie d'autonomie lui permettant de ne pas demander de l'aide à un tiers et, par ce moyen, de ne pas renforcer ce qu'elle qualifie elle-même de « handicap » concernant sa situation face à la culture écrite :

– Aïssa : « Avec mon téléphone, je vais sur Google et par exemple, quand je dois aller faire des courses au supermarché, les noms des aliments, je les connais, mais je sais pas les écrire. Donc je prends Google et je fais ma liste de courses. Et ça, c'est depuis que je suis à Lire et Écrire que j'ai commencé à faire ça. Par exemple, si je veux écrire "poireau" : "Google, comment on écrit 'poireau' ?". Je parle à Google et Google écrit. Et quand Google écrit, [insistant] il faut savoir lire. Je lis et je note sur mon bout de papier. "Carotte", bon, "carotte" je sais, mais... "Comment tu écris 'petits pois' ?", et puis j'écris. Avant d'aller au magasin, je prends ma feuille blanche, je fais ma liste avec Google. Je note tous les aliments. Quand j'arrive au supermarché, ma feuille est là et puis je rentre dans le rayon. Puisqu'il y a des choses, je connais le nom, mais je sais pas comment l'écrire sur papier. Donc je demande à Google, je parle à l'écran. (...) Une fois que je fais ma liste, si je dure longtemps, c'est une demi-heure. Quand je fais pas ma liste, je tourne et je tourne en rond dans le magasin. »

– *Et tu retiens après, alors, l'orthographe des mots ?*

– Aïssa : « À force d'écrire, j'écris peut-être à 2-3 reprises comme ça, maintenant, il y a des choses que j'écris même sans demander à Google. "Les œufs", "la farine"... Si tu as fait trois fois les courses, tu retiens ! Et ça, il a fallu que je vienne à Lire et Écrire. Parce que tu peux demander à Google, il met, il écrit, mais si tu sais pas lire, comment tu veux savoir si c'est le bon mot ? Il faut savoir lire pour pouvoir l'écrire sur ta feuille. Mais c'est grâce à [la formation] que ça, je sais faire. Donc j'utilise beaucoup mon téléphone en-dehors de Lire et Écrire pour faire certaines choses. »

¹² Plus tôt en cours d'entretien, Tommaso explique que pendant une période de sa carrière professionnelle, ses collègues avaient coutume de l'appeler « Monsieur catastrophe ».

¹³ Le groupe de messagerie instantanée avec sa formatrice et camarades de formation.

Si la trajectoire biographique constitue un facteur décisif dans la capacité d'utilisation des TIC, on peut se demander dans quelle mesure la trajectoire professionnelle, et les positions qui y ont été occupées, intervient dans l'affinité et la tendance à prendre des initiatives en pratiques numériques. Enquêtant auprès de salariés à « bas niveau de qualification », Bernard Lahire déclarait que « leurs dispositions sociales sont largement liées aux postes qu'ils occupent et aux situations de subordination auxquelles ils ont à faire face ». Se tournant alors vers les discours déplorant « le manque d'autonomie », « l'absence d'« esprit d'initiative » » et de « « prises de responsabilités » », il exprimait : « Comment avoir envie de prendre des responsabilités si, de par votre position, et le statut qui en découle, on ne vous reconnaît pas (ni par le salaire ni par une reconnaissance symbolique quelconque) des responsabilités effectives ? » (1993, p.99).

À cet égard, et à l'opposé, Jamila a connu une vie professionnelle bien remplie mais surtout y a longtemps occupé un poste à responsabilité. Elle est également l'apprenante dépendant le moins du formateur de son groupe.

Jamila : l'aisance par l'expérience professionnelle

Jamila est grand-mère et pensionnée depuis un an. Apprenante dans un des trois groupes rencontrés, elle est celle qui se débrouille assurément le mieux avec l'ordinateur et le smartphone parmi les membres de son groupe. Pendant que ses camarades effectuent un exercice spécifique – par exemple, celui consistant à se connecter à Gmail sur smartphone afin d'y écrire un message, y adjoindre un objet et l'envoyer à un destinataire avec le précieux accompagnement de leur formateur –, Jamila en réalise seule un autre de son côté. Elle recopie sur Word un passage du livre « Le Petit Prince » de Saint-Exupéry et se repère en apparence aisément dans l'interface du logiciel.

Elle m'explique très bien s'en sortir dans l'envoi et la lecture de mails sur ordinateur et smartphone, l'utilisation de YouTube, les réseaux sociaux, un certain nombre de démarches en ligne... La seule chose qu'elle exprime vouloir apprendre avec les TIC en formation, c'est la réservation de billets d'avion car elle craint de commettre une erreur qui s'avérerait coûteuse.

Elle confie également avoir appris pendant sa période d'activité professionnelle à utiliser l'ordinateur. Elle a travaillé pendant vingt ans comme femme de chambre dans un hôtel et a ensuite officié dix ans comme superviseuse des femmes de chambre. Cette prise de fonction à responsabilité l'a amenée à utiliser l'ordinateur, dont considérablement Excel, pour la gestion des travailleuses.

On peut supposer que la différence de position sociale occupée par Jamila se prolonge sur d'autres types d'utilisations du numérique. En effet, au détour d'un échange avec Jacqueline, Jamila fait part d'usages de bien-être retirés du numérique. Ainsi, à un moment au cours d'une journée de formation, Jacqueline s'emporte, énervée car n'arrivant pas à utiliser adéquatement l'ordinateur mis à disposition. Jamila, assise à la table d'en face, lui suggère alors d'écouter des musiques de relaxation sur Youtube pour diminuer sa propension à l'énervement.

iv. Une familiarité sous contention face à la technique

Les pratiques numériques des apprenants s'inscrivent dans une configuration qui circonscrit le champ des possibles. La familiarité avec l'environnement numérique suppose des affinités avec « un ensemble de valeurs, de connaissances, de pratiques impliquant l'usage d'outils informatisés, de pratiques de consommation culturelle, médiatique, de communication et d'expression de soi » (Molina

& Sorin, 2019, p.33). Ces affinités à l'environnement numérique sont à relativiser au regard de la façon dont les apprenants vivent leur relation avec les TIC et de ce qui caractérise en propre ces outils.

Les difficultés éprouvées viennent alors conditionner la potentialité de les utiliser dans une plus large mesure et s'illustrent par exemple à travers le flou que peut représenter le répertoire lexical propre à l'environnement numérique. À ce titre, il peut sembler assez difficile pour plusieurs interviewés d'être au clair sur la signification de notions courantes lorsqu'il est question d'informatique connectée. L'utilisation et la signification du « réseau international », internet, en représente un exemple assez parlant. C'est par exemple le cas d'Aïssa et Christophe.

Dissocier internet de la manipulation de l'ordinateur ne va en effet pas de soi pour Aïssa qui peut alors en venir à formuler ce type de questionnement :

– *Est-ce que tu utilises parfois le PC sans internet ?*

– Aïssa : « Non, je n'ai jamais utilisé le PC sans internet, jamais. Est-ce qu'on peut utiliser le PC sans internet ? C'est possible ça ? »

– *Oui oui, tout à fait.*

– Aïssa : « Je savais pas, moi ! »

– *Ce que vous avez fait la semaine passée, par exemple, utiliser Word pour écrire un texte...–*

– Aïssa : « Aaah on peut faire ça sans internet ?! »

On peut également voir poindre une contradiction dans les propos de Christophe quant à son utilisation d'internet :

– *Tu disais que chez toi tu utilisais surtout la tablette et le smartphone, pas le PC, et tu vas aussi sur des sites internet ?*

– Christophe : « Non non, non non ! Je vais sur mon Facebook, rien que ça ! Pour ouvrir internet, je sais pas comment on fait. Moi ici, on m'a mis le Wi-Fi, mais c'est rare quand j'y vais, quoi. Moi, je suis pas... de l'époque des jeunes... »

– *Donc, si on prend un exemple, tu ne vas pas sur Youtube ?*

– Christophe : « Si, sur Youtube j'y vais, pour regarder des films, des vidéos, de la musique. Autrement, je chipote à rien d'autre. Sur la TV, je mets Youtube, des séries, des films. Autrement, je ne chipote à rien d'autre, quoi. Youtube, j'y vais souvent, pour écouter Indochine. Et Marilyn Manson [rit]. C'est tout ce que je fais. »

On peut se demander, en outre, sur base de ce dernier extrait, si la réponse très mesurée d'apprenants quant à leurs pratiques ne concorderait pas aussi avec une forme d'autocensure parce que faisant allusion à des pratiques considérées comme peu légitimes. La forte quotidienneté de certaines pratiques ordinaires peut également contribuer à les oublier au moment de les mentionner, ce qui pourrait se renforcer davantage encore selon leur degré de légitimité.

a) Craintes par rapport à l'informatique

Étrange étranger accompagné d'un univers de pratiques peu familier, l'ordinateur suscite un ensemble de craintes qui restreignent son utilisation par l'apprenant. À l'opposé de préconceptions supposant que leurs craintes se cristalliseraient autour d'enjeux concernant la protection de la vie privée, l'addiction, les défenses anti-virus... celles qui émergent viennent essentiellement se former autour d'« exploitations minimales » (Jouët, 2000, p.53) de l'outil informatique. Maria, Jacqueline et Tommaso n'ont par exemple pas d'ordinateur et quand ils en viennent à l'utiliser à titre personnel, c'est de manière très ponctuelle et par le biais de proches, ici de membres de la famille à l'instar de Jacqueline avec son fils ou ses petits-enfants et de Maria avec sa fille.

Ainsi, face à la complexité que cela renvoie, Jacqueline déclare « ne pas utiliser le PC seule », Maria a « peur d'appuyer sur une touche qui risquerait de tout supprimer », de même pour Tommaso qui a

« peur d'appuyer sur un bouton et de faire une cata ». Christophe exprime quant à lui qu'« [il] a peur d'apprendre avec l'ordinateur. À la suite d'une erreur de manipulation, évoquée un peu plus bas, il « ne chipote plus beaucoup » à l'ordinateur, craignant « de tout planter ».

Si l'on peut voir que les craintes ne dépassent pas l'univers d'expériences et d'attentes des apprenants, elles font part aussi d'un immobilisme face à la démarche pouvant être entreprise : le risque de ne pas pouvoir faire marche-arrière à la suite d'une erreur de manipulation ou celui de « tout faire foirer », pour reprendre Christophe, peut conduire au « non-usage » (Kellner & al., 2010 ; Granjon, 2011) même de l'ordinateur.

b) Déstabilisation par la technique

Bien que l'on puisse constater du non-usage, il ne faut cependant pas négliger l'existence d'essais, erreurs et expérimentations. Ce qui veut dire qu'il y a un souci à tenter de se débrouiller avec l'outil informatique. Ces tâtonnements peuvent néanmoins également se heurter à des manipulations techniques provoquant la déstabilisation dans la tentative. Maria : « Quand on écrit la lettre par la machine, après, il faut faire sortir... il faut l'imprimer, des trucs ainsi, c'est un peu trop compliqué pour moi. »

Christophe, de son côté, évoque une difficulté emblématique de la relation entre ordinateur et apprenant en alphabétisation : l'entrée d'un mot de passe, et d'autant plus quand celui-ci contient chiffres et symboles.

– Christophe : [Regardant l'ordinateur mis à disposition pour l'entretien] « J'ai jamais pu faire le mot de passe, moi, j'ai déjà dur. Déjà pour le mot de passe, moi j'ai déjà dur à le faire. »

– *Pour ouvrir ta session ?*

– Christophe : « Oui. »

Et qu'est-ce que tu trouves dur là-dedans ?

– Christophe : « Ben je ne retiens pas beaucoup, quoi. Je fais tout ça, mais après je ne sais plus bien comment on fait... Avec les chiffres, voilà... Tout ça, mais après, je ne sais plus comment on fait. Pour mettre le numéro, je suis calé je fais bien tout ce qui est marqué, mais après, les chiffres, je suis bloqué. »
C'est vrai qu'il y a des ordinateurs avec un pavé numérique à droite, et ce n'est pas le cas pour celui-ci...

– Christophe : « C'est ça, quoi... Sinon, ça aurait été plus facile. À la maison, j'en ai un avec les chiffres à côté. Mais ici, il faut toujours [mimant les manipulations simultanées à exécuter] tac tac tac, et c'est dur. »

Notons par ailleurs que le faible temps investi sur l'ordinateur par Christophe peut s'expliquer, en outre, par le renforcement de l'asymétrie de position entre sa femme et lui que ses erreurs de manipulation peuvent provoquer :

– *Est-ce que tu utilises l'ordinateur chez toi ?*

– Christophe : « À la maison, non, pas des masses. C'est ma femme qui s'occupe de tous les papiers... Elle fait tout elle-même, je ne suis pas capable. »

– *C'est elle qui fait toutes les démarches administratives en ligne ?*

– Christophe : « Oui, parce que moi je ne suis pas capable. Je foirerais l'ordi. Ça m'est déjà arrivé, hein ! J'ai déjà reformaté l'ordi sans le savoir. Je l'ai déjà fait une fois [riant un peu gêné]. »

– *Tu sais comment faire maintenant ne pas reformater l'ordinateur ?*

– Christophe : « [Riant] Non, je ferais encore n'importe quoi. Moi, c'est juste pour aller voir sur mon Facebook... Je ne chipote pas à l'ordi... Sinon, après, je me fais encore taper sur les doigts. »

2) Une brève histoire de la formation à distance

Suivre une formation à distance représente une composante à part entière du numérique. Il s'agit en effet d'être enclin à pouvoir suivre la formation de manière virtuelle – de manière synchrone ou asynchrone –, relativement autonome et depuis chez soi, donc depuis son espace de vie domestique.

Voyons ce que cela a représenté pour les apprenants interviewés. Nuançant et complétant l'hypothèse selon laquelle ils n'adhéraient pas à cette modalité d'apprentissage en raison de l'éclatement du groupe de formation, et par là, au moins, d'une partie de sa cohésion et du lien social, ce sont deux autres motifs qui ressortent de manière prégnante : l'absence de séparation des temps et espaces de vie et la confrontation aux aléas techniques.

i. La non-séparation des temps et des espaces comme condition d'impossibilité

La moitié des apprenants interviewés déplorent ainsi que les différents espaces d'activité s'interpénètrent par l'entremise de la formation à distance. Le privé investit alors la formation. Les deux sont relatifs à des « temps sociaux » (Laloy, 2011) respectifs. Ces temps représentent les différents espaces de vie dans lesquels les apprenants s'impliquent et auxquels une temporalité spécifique est habituellement accordée. À l'instar des professionnels du travail social enquêtés par David Laloy, les temps sociaux sont « investis doublement par les acteurs : en acte et en sens » (2011, p.58).

La manière d'occuper ces différents temps propres à des espaces particuliers s'avère fondamentale pour les apprenants soulevant cette question. Par la coupure physique des lieux, la formation en présentiel permet ces engagements respectifs. On voit ici que l'acte de participer au temps de formation demande un investissement qui ne peut être négligé par l'intrusion d'éléments extérieurs, ici de la vie familiale et domestique, normalement gérés pendant le temps de vie privée. De plus, la participation à la formation représente aussi un espace propre à soi, auquel on accorde un sens, des libertés et des permissions qui tendent à se formuler autrement, voire à s'annuler, dans d'autres espaces d'activité.

La question de « l'enfermement domestique »¹⁴ (Lambert, 2016) apparaît ici explicite à la fois pour Martine et Aïssa et en filigrane pour Jacqueline.

Jacqueline – ou « Madame Café », comme on l'appelle en formation en raison de son habitude systématique à préparer et servir le café à ses camarades de groupe et formateurs – connaît une situation socioéconomique précaire se répercutant sur ses conditions matérielles d'existence et fait état de scènes de violence domestique semblant ne pas être exceptionnelles dans son quotidien. Par ailleurs, les jours de formation, elle a coutume de se mettre en marche de façon à arriver près d'une heure plus tôt – rejoignant ainsi Martine à la même heure – devant la régionale de Lire et Écrire.

« Quand Monsieur n'a pas ce qui lui faut, il casse tout, il a même cassé toute ma garde-robe. Alors je n'ai plus rien. J'ai mon plafond que... J'ai le propriétaire qui ne vient pas arranger... J'ai le plafond qui passe outre. En plus dans la chambre, je dois mettre des seaux. Quand je lui dis quelque chose, ben écoute... »

La formation à distance l'amène à rester confrontée à un environnement de vie sous tension, à la différence de la formation en présentiel qui lui permet de s'en échapper.

¹⁴ L'enfermement domestique correspond à une occupation de son quotidien majoritairement effectuée au sein du logement et à l'assignation au rôle d'épouse, de mère et, en ce sens, à celui de l'entretien de l'espace domestique, ce qui comprend en outre les tâches ménagères et liées à la cuisine. Cette réalité est, par ailleurs, d'autant plus conséquente lorsque les femmes sont sans emploi (Lambert, 2016 ; Masclat, 2018).

Martine explique pour sa part que l'exigüité de son espace de vie – elle habite en appartement – produit une rencontre de ses conditions personnelles d'habitation avec celles de la formation. L'importance explicite de sortir de son quotidien se retrouve de la sorte empêchée par l'exécution de la formation en visioconférence.

« Moi, j'en avais marre, de rester enfermée. J'espérais de reprendre ici parce que c'était plus possible. Et moi qui aime bien toujours de sortir, rester enfermée, je sais pas. C'est pour ça que j'ai pris les ateliers en juillet et août parce que rester dans l'appartement, je saurais pas. (...) Je préférais voir les gens. À distance, ça n'allait pas. (...) C'était pas possible. Et quand on a dit qu'on pouvait reprendre la formation ici, je me suis dit : "Chouette ! Je peux sortir !" . Et en plus, moi, j'ai des perruches... Oooh ! "Bon, ça va, je coupe le son" » ; "rallume le son". Et après, je dis "Je laisse le son coupé, je rallume plus ; je mets le casque et c'est bon". Parce qu'avec les perruches derrière, oh non non non, c'était la galère ! C'était plus possible ! »

La participation à la formation dans un lieu physique représente aussi dans le cas d'Aïssa un motif pour se retirer de son environnement quotidien, pour avoir un « à soi » duquel profiter. Son désir explicite d'autonomie – que l'on peut retrouver au fil de ses déclarations – et la relation houleuse entretenue avec son mari – présent à la maison en journée car ayant arrêté de travailler – ne peuvent que l'amener à souhaiter s'extirper de son foyer. La formation en alphabétisation et le lien social qu'elle favorise en représentent ainsi une possibilité évidente.

« Comme je l'ai dit, je préfère le contact physique. Nous, notre petit groupe, on a Messenger, de temps en temps on se donne des nouvelles mais [insistant] ça suffisait pas pour moi, quoi. C'est vrai qu'on n'est pas resté silencieux sans prendre des nouvelles de chacun. À chaque fois dans le groupe, quelqu'un met un petit mot, met une photo, mais... moi je me disais que ça ne suffisait pas ! Donc voilà... On a bossé mais j'ai pas été satisfaite comme je peux l'être quand je viens ici tous les matins et je vois tout le monde, chacun explique ce qui s'est passé la veille... Je préfère ça que les visios. »

Les propos tenus par Martine et Aïssa mettent en lumière à quel point la formation constitue pour certains, et ici pour certaines, la possibilité d'un « temps pour soi » (Masclat, 2018). Olivier Masclat montre à ce titre que ce type de temps se développe généralement en réponse à cette logique d'enfermement. Ce « temps pour soi » désigne l'investissement dans des activités « de dimension personnelle » (ibid., p.103), constituant « un moyen de marquer des limites à la condition d'épouse et de mère autant qu'à la position de subalterne » (ibid., p.104). Dans les conversations, on le repère surtout au détour d'une formulation de phrase, « d'expressions ou de mots pour lesquels [les personnes] opèrent des distinctions entre leurs diverses occupations et confèrent à certaines le statut particulier de temps pour soi » (ibid., p.108). Ainsi, « l'affirmation d'une nette exigence d'autonomie » (ibid., p.113) se concrétise par « la possibilité d'accéder à une aire affranchie de toutes obligations », s'opposant dès lors à des conditions d'existence dominées (ibid., p.114-115).

Cet investissement d'activités personnelles peut clairement être aussi relevé chez Colette pour laquelle cette opportunité à s'investir autrement s'avère extrêmement prégnante, emplie d'un sens lui permettant de trouver des lettres de noblesse que son parcours jalonné par l'illettrisme ne lui avait pas permis d'acquérir jusqu'à présent :

– Colette : « En vidéoconférence, c'est pas la même chose que quand on est tous ensemble, je trouve. On l'a fait parce qu'il fallait bien, mais autrement... d'ailleurs, on l'avait dit à [notre formatrice] qu'il y en a beaucoup à qui ça ne plaisait pas. Et alors, s'il y a des gens chez toi, on passe et on vient voir [à la webcam] : "Coucou, bonjour !" , ou le chien qui aboie, le canari qui chante... C'est pas convivial, voilà. Ça ne me dérangeait pas qu'on est dans la maison, c'est pas la question, mais je trouve que, voilà, on a notre vie, on a notre vie chez nous, on a notre vie et... c'est séparé, quoi, voilà. Là, non et c'est dérangeant. Tous les jours, le matin, mon mari me fait le jus d'orange et "Tiens, voilà ton jus d'orange !" donc, c'est pas que c'est gênant, mais voilà... Et il en profitait, alors, il passait [à la webcam] : "Coucou !" , voilà. Il faisait coucou à tout le monde. (...) Et ou il venait "Ca va ?", mais on était là, occupés, et lui il venait "ça va" [rit]. Ça, j'ai

pas aimé. C'est plutôt ça que... [insistant] c'est dérangeant. Voilà, ou alors ma fille arrivait : [criant] "Maman, t'as des œufs ?!" », mais [insistant] j'étais occupée !

(...) Être toute seule, j'aurais mieux aimé, mais là chez nous, on sait pas, c'est petit, c'est un plain-pied. C'est un petit chalet, voilà quoi, on a plus d'espace en dehors, je vais dire, que dans le chalet. »

– *Et tu n'avais pas d'écouteurs ?*

– Colette : « Non, non, non. Donc il entendait tout le monde. Il essayait toujours de pas être près de moi. Je lui avais dit, hein. Je lui avais dit : "Viens pas m'embêter..." . Parce qu'en étant confinés, notre fille allait au magasin pour nous, parce qu'on pouvait pas y aller, eh ben elle arrivait : "J'ai mis tes courses dans le garage, t'iras les rechercher !", et j'étais occupée, c'est gênant. Je trouve que c'est gênant. »

L'impossibilité d'un temps pour soi par l'entremise de l'interpénétration des espaces d'activités due à la formation à distance amène à laisser en l'état le statut quo des « conditions d'existence dominées » évoquées par Olivier Masclat. Colette fait ainsi part d'une résurgence de l'asymétrie de positions entre son mari et elle dans le cours même de la formation, temps supposés « l'affranchir de toutes obligations », pour reprendre le sociologue (Masclat, 2018, p.114) :

« Pour moi, je parle pas pour les autres, mais pour moi, j'ai toujours peur que le voisin rie de moi. C'est ça... J'étais plus gênée de lire devant mon mari que de lire ici. (...) [Quand il y avait des exercices de lecture], il écoutait et il venait voir au-dessus de moi pour voir si j'avais bien lu. Alors que j'avais [notre formatrice] pour dire "Non, c'est pas comme ça". Mais, lui, il arrivait et il disait "Oh, c'est pas ça", tu vois... »

L'empêchement de conserver sa dignité dû au sentiment d'asymétrie dont Colette fait part concernant la position de son mari et de ses filles à son égard constitue un autre facteur de dépréciation de la formation à distance. On le retrouve au moins également chez Christophe qui se considère socialement désavantagé par la nécessité induite par le distanciel de demander de l'aide auprès des membres de sa cellule familiale :

« Si je dois toujours dépendre de ma femme et de mon fils pour faire des bazars, j'avancerai jamais dans la vie. (...) Ma femme, ça la dérange pas ! Mon fils non-plus. Quand je faisais mes devoirs, des fois je ne comprenais pas, j'étais là "Qu'est-ce qu'il faut que je fasse ?", et il m'aidait. Mon fils m'aidait. Ça ne le dérangeait pas. Mais, moi, je me sentais honteux. [Normalement,] c'est moi qui devrais lui apprendre. Et là, c'est lui qui m'apprend. Des fois, je suis gêné, quoi. Mais avec le temps, ça va passer. »

Comme cela a été avancé dans une récente recherche-action (Bourgeois, Denghien & Lemaire, 2021), la restauration de rôles parentaux « normaux » entre parents et enfants peut constituer un motif important de l'engagement d'adultes en formation d'alphabetisation. Or, le numérique employé comme support au distanciel vient ici porter un second coup au fonctionnement classique de cette relation parentale pour Christophe.

Enfin, Tommaso, comme d'autres, évoque son rejet de la formation à distance par le brouhaha que des membres du groupe pouvaient produire en important à leur tour des éléments de leur vie privée, et donc ici vus comme inappropriés, au sein de la formation par le biais de l'addition microphone/haut-parleurs :

« Moi, j'ai une petite tablette et on se voyait sur la tablette et c'est tout... On n'a pas fait grand-chose. Parce que sur la tablette, avec les autres, il y avait des participants d'autres groupes... Et celui-là qui a le chien, et celui-là qui a le chat... alors le bruit... celui-là qui tape, celui-là qui gueule sur les enfants [prend une expression désespérée] (...) [On était] maximum douze. Chaque fois qu'il y en avait un en plus, c'était la cata... Oui, on n'était pas plus que douze... On nous donnait des exercices, des trucs à faire à la maison... »

ii. La difficile conciliation avec les désagréments techniques et pratiques

Faisant écho à ce qui a été mis en avant plus haut, les difficultés techniques que peuvent rencontrer les apprenants constituent un deuxième rempart érigé contre la formation à distance. Si le format totalement dispensé en distanciel n'est propre qu'aux situations vécues de confinement, il importe toutefois de mettre en lumière les circonstances et confrontations techniques auxquelles peuvent faire face les apprenants lorsque la formation se déroule sous cette forme.

La faible possession de « capacités techniques et [de] capacités de raisonnement pour faire face aux bogues, aux virus et autres aléas quotidiens » (Brotcorne & Valenduc, 2009, p.53) viennent cliver le rapport serein à entretenir avec la machine lorsqu'il s'agit de la manipuler depuis son chez soi.

Pour répondre à ces difficultés vécues en temps de confinement, des formateurs ont alors utilisé des tactiques diverses et variées permettant de palier l'inaccessibilité d'apprenants à la formation (Duchesne & Van Neck, 2021). De l'autre côté, les apprenants peuvent être soumis à des conditions matérielles et financières les plaçant dans l'incapacité de participer pleinement – voire, juste, de participer – à la formation.

En plus de la nécessité de disposer d'une imprimante, ce qui n'est pas le cas de la moitié des interviewés, pour la réalisation d'exercices, suivre la formation dans ces conditions demande bien évidemment de bénéficier d'une connexion internet et, mieux encore, d'une connexion internet stable. David évoque alors « les bugs » et « coupures internet » de membres de son groupe, l'empêchant lui aussi de participer comme il le souhaiterait à la formation pendant ces temps synchrones. Jacqueline, pour sa part, seule dans cette situation, ne disposait d'aucune connexion internet en raison de contraintes financières. Elle ne possédait pas non-plus de smartphone ni d'ordinateur. Elle a alors travaillé par correspondance sur format papier avec sa formatrice. Le temps de formation en groupe a de la sorte été mis sur pause dans son cas :

« [La formatrice] me l'envoyait par écrit, elle faisait des photocopies et elle me l'envoyait par la poste. Je travaillais dessus, et quand j'avais fini, je lui disais... Elle me sonnait, pour m'expliquer un petit peu qu'est-ce qu'il fallait faire. Et quand j'avais fini, j'apportais au bureau. Elle me fait "Oui, je viendrai le chercher". Donc, quand j'avais fini les exercices que je devais faire, je l'apporte ici au bureau, quoi. »

La difficulté à manipuler l'ordinateur et à exécuter les différentes démarches afin de suivre la formation en visioconférence conduit également à se retrouver au pied du mur au risque de ne pas pouvoir la suivre. En effet, l'accentuation de la dépendance au proche devient tangible pour la mise en place de l'interface audiovisuelle collaborative.

Colette, par exemple, évoque la nécessité de solliciter l'intervention de son mari pour l'envoi sous format photos de la réalisation de ses travaux...

« Et on envoyait à [notre formatrice] la photo de ce qu'on avait fait. (...) Je prenais la photo et – si je dis pas de bêtises –, je pense que c'est mon mari qui les envoyait. Il me disait "Il faut l'envoyer, pousser sur ce bouton-là pour l'envoyer, alors je le faisais". Comme on était plus en vidéoconférence, et ben on apprenait, on le faisait, on prenait la photo. Après, on lui renvoyait. »

... quand Christophe rappelle la nécessité de la présence de son épouse pour le lancement de la vidéoconférence¹⁵ :

¹⁵ Christophe souligne néanmoins que le bénéfice d'une fenêtre de messagerie instantanée comme Messenger réside dans son absence d'entrée de mot de passe, ingrédient numérique avec lequel il a du mal à composer, comme beaucoup de ses homologues en formation.

« Ben, ma femme, chaque fois que j'avais formation à distance, elle me le mettait, quoi. Parce que, moi, je savais pas faire. Alors, au fur et à mesure, j'ai commencé à faire tout seul. Moi, 'faut me le montrer, 'faut me le mettre, au début elle me le mettait, ma femme et après, ça a été tout seul, je cliquais, je me démerdais. (...) [On travaillait] sur Messenger. Moi, je faisais direct sur l'ordi. Elle m'ouvrait la fenêtre et puis je parlais avec les autres pendant le covid. Mais à la longue, j'ai réussi à faire tout seul. (...) Maintenant, je devrais le refaire, je serais perdu, hein. [Riant] On n'est plus en Covid... ! Je serais perdu. »

Si ce n'est pas patent dans les propos tenus ici, on peut néanmoins se rappeler que les deux mêmes enquêtés, au moins, font également part d'une accentuation de l'asymétrie de positions en raison du suivi à distance de la formation et, de ce fait, d'un souci de préservation de sa dignité.

Par ailleurs, la résurgence d'un discours de la crainte renforcé par une confiance en soi peu stable émerge à nouveau pour Maria concernant la confrontation à la technique :

« Si on me demandait de faire encore à distance, je dirais non. Ça, non. Pourtant, c'est justement comme ça qu'il faut essayer, hein, mais non. Parce que j'ai peur de faire une bêtise. Par exemple, je vais prendre une touche et dire "Ah, c'est là... merde, comment est-ce que j'avais fait encore... ? C'est pas comme ça..." Non, je préfère comme on est, maintenant, ensemble. À distance, j'aime pas. »

Un discours de craintes dans la corporalité et la manière de percevoir les choses

Durant l'entretien réalisé avec Maria, dès le début de l'échange, nous pouvions observer que l'ordinateur mis à disposition constituait pour elle une confrontation directe. Dès qu'elle se mettait à parler de la machine ou à évoquer des démarches afférentes, Maria exprimait un air stressé, inquiet se traduisant dans son ton de voix ainsi que dans ses expressions faciales : le front plissé et les sourcils tantôt arc-boutés, tantôt froncés accompagnaient un discours faisant état d'« incapacité » et de « craintes ».

Les propos de Maria illustrant ses difficultés à effectuer un ensemble de démarches informatiques se retrouvent scandés à plusieurs reprises – six pour être exact – de la précision suivante : « C'est pas que je suis bête, hein, mais... ».

L'ordinateur déposé sur la table comme repère pour illustrer ses pratiques et manipulations problématiques était fréquemment désigné tel un étrange étranger, le regard de Maria étant souvent attiré par l'objet, front plissé et sourcils relevés, pour répondre aux questions.

« L'effet d'imposition » (Bourdieu, 1993, p.1498) évident produit par l'outil technologique en question pouvait également se percevoir par l'inconfort exprimé à travers une instabilité corporelle et le frottement de ses mains, souvent entre-serrées.

Cet effet d'imposition prend également forme avec le camarade de Maria, Tommaso.

Ainsi, alors que Tommaso semble facilement prendre un ton jovial et farceur dans les temps de formation, dès l'entrée en contexte d'entretien, celui-ci a exprimé que « ça le stressait un peu ». Son « stress » paraît surtout traduire un inconfort posé par « la question numérique » et plus particulièrement l'informatique. Son visage tendait fréquemment à se crispier au cours de ses réponses, le ton de voix parfois essoufflé, il se frottait régulièrement le visage et le front tout en regardant sur le côté, que ce soit en cours de réponse ou avant de prendre la parole.

L'attitude de Tommaso illustre de la sorte le malaise que produit « le numérique », imposé comme objet sur lequel il conviendrait d'emblée d'avoir en sa possession un ensemble de réflexions et de connaissances.

Contrepoint ?

Si Aïssa n'a pas rencontré de difficultés pour suivre la formation à distance, il convient de noter que le support mobilisé joue là un rôle essentiel. Elle a en effet suivi l'entièreté de la formation depuis son smartphone, outil pour lequel elle jouit d'une certaine aisance. On se rappellera ici qu'Aïssa est très connectée, inscrite sur plusieurs réseaux sociaux numériques et possède deux smartphones. Si les modalités de la formation l'avaient enjointe à utiliser l'ordinateur, son quotidien technique se serait avéré tout autre, l'accès à la formation aurait été conditionné par des arrangements avec la technique, le rapport direct à l'écrit et des formes de négociation avec son mari.

– « Moi, ça s'est très bien passé, parce que j'ai fait tout sur le gsm. Mais pour des personnes qui avaient un peu de mal avec l'informatique, avec l'ordinateur chez eux, c'était un peu compliqué. Mais moi, on faisait les cours en ligne, c'était très bien. »

– *Toi, tu faisais tout sur ton gsm ?*

– « Oui. »

– *Et quand tu n'avais plus de batterie, tu faisais quoi ?*

– « Je prenais l'autre. J'ai fait tout sur mon téléphone. L'année 2020, on a fait presque tout le temps à la maison. Mais les personnes, comme Colette, qui utilisaient l'ordinateur et que si son mari n'était pas là, elle avait un peu de mal... Par exemple, quand il y a un problème de connexion et que l'appel se coupe, il faut rappeler et elle avait un peu de mal. Son mari n'était pas là, elle pouvait pas rappeler. Donc c'était un peu dur pour d'autres personnes. Mais moi, puisque je maîtrise, s'il y avait un problème de connexion, je rappelais. Par-contre, si j'étais devant un ordinateur, ça n'allait pas être pareil. »

– *Tu as dû suivre aussi sur un ordinateur la formation à distance ?*

– « Jamais. Mais puisque je ne connais rien à l'informatique, ça aurait été un peu plus compliqué pour moi. Mais comme j'avais ça [le smartphone], c'est passé tranquille. Sans problème. »

Cette indication a ainsi pour intention de rappeler que si une personne ne rencontre pas de difficultés, ou très mesurées, dans l'utilisation de supports ou interfaces numériques, il est important de questionner son rapport à d'autres types de supports ou interfaces pour juger de son aisance générale avant de l'estimer autonome.

Contrepoint

À l'inverse de la majorité de ses homologues, Gérard exprime n'avoir pas rencontré de problèmes et de difficultés techniques à suivre la formation à distance depuis son ordinateur.

Gérard dispose cependant déjà d'un plus grand panel de savoir-faire sur cet outil. Cinq ans auparavant, il avait participé à une formation à l'informatique ayant duré quelques semaines proposée par la régionale de Lire et Écrire. Il possède également depuis plusieurs années son propre PC, sur lequel il exprime avoir pour habitude de « chipoter » chez lui, et qu'il emmène avec lui à la formation actuelle au lieu de se servir des ordinateurs issus de la mesure « Coup de Pouce Digital ».

C'est également le cas pour Laurent qui, bien qu'ayant connu un sentiment d'isolement avec le distanciel en temps de confinement, déclare ne pas avoir été soumis à des épreuves techniques face à l'outil informatique.

iii. Sentiment de progrès en lecture et écriture

Ne pas questionner les progrès en lecture et écriture durant la formation suivie à distance, ce serait oublier qu'elle continue de constituer un mode d'apprentissage en soi. N'ayant pas pu l'objectiver, sur base de documents, d'évaluations et d'observations effectuées durant ce mode de formation, nous baserons plus précisément ici sur le sentiment de progression.

Cependant, en nous basant sur le sentiment de progression, nous ne pouvons retirer qu'un seul retour positif de cette « expérience », celui d'Aïssa. Elle se dit en effet satisfaite de ses (réels) progrès en lecture et écriture atteints de manière autonome et fait part, à travers la découverte de ses capacités, d'un surpassement de soi. La nécessité de se valoriser agit alors comme contrepartie de la charge à s'autonomiser. Cette nécessité se concrétise ici par l'accomplissement d'exercices effectués de manière individuelle :

« [J'ai fait] énormément [de progrès]. Énormément. Puisque [notre formatrice] nous donnait parfois les exercices en ligne, tu le copies et tu le fais toute seule. Et après, tu fais la photo, tu l'envoies, elle corrige. Donc je me dis que j'ai évolué énormément. Il y a des choses que je suis arrivée à faire sans l'avoir en face de moi. Donc voilà. Quand on a [la formatrice] ici, on fait pas un petit effort : "Viens voir..." . Et quand on était à la maison, puisqu'il n'y avait pas elle, ça t'amène à réfléchir et de trouver la réponse, alors qu'ici on fait pas trop d'efforts. 'Y a des fois : « [Crie le nom de la formatrice]... ! » [rit] Donc, j'ai trouvé que j'ai évolué puisqu'elle n'était pas là. Il a fallu que je réfléchisse pour trouver les bons mots. C'est là que je me suis rendu compte que... "Ah tiens !" . Parce que si sans elle, j'arrive à faire ça, c'est que je dois pas me sous-estimer, hein ! Donc voilà, c'est à partir de là que j'ai compris que je peux aller de l'avant. »

Et Aïssa de continuer :

« Ce que j'ai bien aimé, avec la formation à distance, c'est que, comme je vous ai dit, je me suis rendu compte que j'étais capable. De l'autre côté, où il n'y avait pas le contact humain, j'ai moins aimé. Mais ce que j'ai aimé, c'est que je me suis rendu compte que j'étais capable. Et c'est que, comme on dit toujours : « tout ce qui arrive n'arrive pas par hasard ». Le confinement a fait que j'ai vu que j'étais capable d'aller de l'avant. De faire des exercices sans que [notre formatrice] soit en face de moi, tandis qu'ici on fait pas l'effort de chercher parce qu'elle est là. »

Ces conditions de formation ont ainsi mis Aïssa dans des situations ayant abouti au renforcement de l'estime de soi. En outre, on peut supposer que la nécessité de se valoriser agisse alors comme contrepartie de la charge de l'autonomisation, concrétisée ici par l'effort exigé pour l'accomplissement d'exercices réalisés de manière individuelle.

À côté de ce cas très réjouissant, il est difficile de relever davantage d'heureux retours concernant l'impression d'avoir progressé dans les savoirs de base durant la formation en distanciel.

Si Christophe déclare avoir « avancé en écriture » et Tommaso constate commencer à « écrire plus petit qu'avant »¹⁶, les autres interviewés soit n'expriment pas explicitement leur impression de progrès en lecture et écriture soit, et c'est le cas de six sur les sept restants, pensent n'avoir aucunement progressé durant cette période de mise à distance.

¹⁶ Sans pour autant préciser ce qu'il entend par « avant ».

3) L'expérience de la formation au numérique

Nous retrouverons ici des retours d'expérience provenant presque uniquement des apprenants suivant la formation à l'utilisation de l'ordinateur et à certaines démarches transposables sur le smartphone. Maria, Tommaso et David sont, d'une part, « moins concernés » – car n'ayant pas encore suivi cette formation – et, d'autre part, ont plus de difficultés à évoquer ce qu'ils souhaiteraient apprendre à la suite de celle-ci.

Ce temps de formation a été encouragé par la mesure « Coup de pouce Digital »¹⁷ ayant conduit en 2021 à l'achat d'ordinateurs portables par les régionales et à l'ouverture de subventions pour l'engagement de « formateurs orientés TIC » dans le but d'accompagner les apprenants dans cet apprentissage.

i. Retour sur les exercices effectués

À titre illustratif, afin de contextualiser et de se raccrocher à des exemples plus concrets d'apprentissages au numérique, arrêtons-nous un moment sur les exercices conçus par le formateur d'un des deux groupes.

Le formateur de ce groupe – celui dans lequel se retrouvent Gérard, Martine et Jacqueline – a fixé six objectifs à atteindre à la suite de sa formation :

- 1) L'allumage d'un ordinateur et des sessions de démarrage ;
- 2) La découverte de Google, ce qui inclut par exemple l'inscription sur le site RTBF Auvio et l'accès au Replay d'une chaîne de télévision ;
- 3) La découverte de Gmail ;
- 4) La création d'un compte Gmail ;
- 5) L'envoi d'un courriel ;
- 6) La pratique de l'environnement TIC via le jeu.

La réalisation des exercices s'effectuait en priorité en groupe avec l'appui de la retransmission de l'écran de l'ordinateur du formateur sur le tableau blanc interactif de la salle de formation. Chaque participant disposait de son ordinateur en face de lui. Les apprenants se succédaient tour à tour sur l'ordinateur principal pour la réalisation respective de chaque étape des exercices – tous les objectifs se déclinant en différents exercices. Chacun pouvait alors constater sur le moment les bonnes manipulations et erreurs à ne pas commettre.

À chaque fin de formation, le formateur compilait un dossier de captures d'écran pour que les apprenants qui le souhaitaient puissent reproduire les démarches vues en collectif de manière individuelle, et ce tant sur ordinateur que sur tablette ou smartphone, les appareils personnels différant selon chacun.

Si ces précisions ne sont pas indiquées dans les objectifs, il convient de mentionner que parallèlement à l'apprentissage de ces démarches, la formation à l'utilisation de l'équipement est un indispensable, c'est-à-dire l'utilisation d'une souris ou du pavé tactile sur clavier¹⁸ (ainsi que de sa sensibilité) mais aussi le maniement adéquat de l'ensemble des touches sur le clavier, ce qui inclut les manipulations spécifiques demandant l'enfoncement simultané de différentes touches, l'absence de pavé

¹⁷ Voir Introduction.

¹⁸ Et donc de la roulette de la souris et de ses deux touches latérales, pareil pour le pavé tactile.

numérique, les mises en majuscules/minuscules, la suppression du texte, les touches directionnelles, les symboles et ponctuations, etc.

Travaillant également sur base des demandes et besoins des apprenants, le formateur se mettait à disposition de demandes individuelles, qui émanaient généralement des membres les plus avancés. Dans son groupe, il s'agissait plus particulièrement de Gérard et Jamila.

Le premier a, par exemple, demandé de l'aide pour apprendre à vendre des biens sur Facebook ainsi que pour remplir un formulaire d'inscription en ligne dans le but de revoir une émission culinaire sur une chaîne de télévision. Jamila, pour sa part, a souhaité s'exercer sur du traitement de texte, son formateur lui a alors proposé de lire et retranscrire un passage du célèbre roman « Le Petit Prince ».

ii. Une formation appelant à de l'encadrement

L'apprentissage à l'utilisation d'outils numériques gagne à être vu comme un encadrement et donc par sa centralité pour conforter l'engagement des apprenants dans le processus de formation. Cet encadrement peut être considéré, au moins, à travers trois prismes différents : l'accompagnement, le rôle pédagogique et le long terme.

La fonction d'accompagnement, et plus encore, l'accompagnateur en tant que tel détient un rôle central dans la possibilité de progresser et de développer des savoirs et savoir-faire en matière de numérique. Il constitue, autrement dit, un rouage indispensable pour acquérir des connaissances, des compétences (Brotcorne & Valenduc, 2009) et de la confiance dans l'utilisation de l'informatique connectée – en d'autres termes, pour augmenter ses capacités.

Quel que soit leur avancement numérique, leur âge et leur niveau en lecture et écriture, tous les apprenants concernés font part de l'importance que revêt leur formateur pour garder la tête hors de l'eau dans leur formation aux TIC ainsi que dans l'assurance et l'encouragement qu'il leur promet. Cela corrobore, en outre, les déclarations d'autres apprenants en alphabétisation¹⁹ à l'égard de leur formateur TIC (Interfédération des CISP, 2022).

L'ordinateur est intégré dans un cadre d'apprentissage. Les manipulations de base liées aux connaissances et savoir-faire élémentaires sont abordées et, sans grande surprise, ce sont pour ces démarches rudimentaires que les apprenants estiment avoir besoin d'être accompagnés.

Tant Aïssa que Laurent, Gérard et Martine – aux niveaux d'usages différents – évoquent les avantages de la présence de leur formateur pour avoir appris à se créer une adresse électronique et à l'utiliser.

– Laurent : « C'est ici, c'est [notre formateur] qui me l'a créée, mon adresse mail. »

– Et tu en avais déjà une avant ?

– Laurent : « J'en avais une, puis j'ai été, on va dire, hacké. Quelqu'un s'est amusé avec mon compte. J'arrivais plus à avoir mon compte que j'avais créé à la maison. Alors ma sœur, elle m'a recréé un autre compte, puis on avait perdu le code. On a dû refaire une autre. Là, j'ai pris note sur un papier, tout est dans un carnet. Alors, j'essaie de tenir cette adresse-là pour les gens importants : formation, Forem, syndicat. (...) Tout seul, j'aurais jamais su faire. C'est pour ça que je dis qu'il fallait apprendre. »

– Gérard : « J'ai encore besoin d'être aidé, mais de moins en moins. C'est pour quand c'est quelque chose de nouveau, qu'on doit apprendre. [Notre formateur] explique, j'essaie de faire moi-même et si ça ne va pas, je demande. C'est comme quand on a fait pour envoyer des mails entre-nous, on a dû mettre notre arobase [du formateur], celui des autres, on a tout mis. Ça, on n'avait jamais fait, alors on s'envoie des messages de l'un à l'autre par mail, avec l'ordinateur. »

¹⁹ Et, plus largement, d'un ensemble de stagiaires en insertion socioprofessionnelle.

Christophe, de son côté, exprime explicitement son besoin d'accompagnement pour la réalisation de démarches pouvant être considérées comme élémentaires dans l'utilisation de l'informatique connectée :

– *Il y a des démarches pour lesquelles tu sens que tu as plus besoin d'être aidé que –*

– Christophe : « Oui, c'est pour l'ordi : faire les mots de passe, les majuscules, comment on fait pour aller ouvrir les fenêtres, les textes... Tout ça, ça j'ai besoin d'aide, je suis pas capable, je sais pas. »

Il en va de même pour Jacqueline qui en parle en des termes peu certains, ayant du mal à évoquer précisément ses difficultés :

– *En parlant de ton formateur, justement, tu sens que tu as besoin d'être accompagnée ou d'être aidée par rapport à quoi, plus particulièrement ?*

– Jacqueline : « Pour... beaucoup pour... quand je dois faire mon mot de passe. »

Si la confrontation au mot de passe n'est qu'un élément occultant la globalité des difficultés rencontrées par Jacqueline, Aïssa évoque l'apport de son formateur pour l'apprentissage de l'entrée du mot de passe sur ordinateur. Comme ses pairs, elle déclare cependant ne pas pouvoir se débrouiller face à cette démarche si elle n'a pas noté au préalable le sésame sur un support papier.

Parallèlement à l'accompagnement, la posture pédagogique elle-même s'avère fondamentale pour soutenir les participants à la formation voire pour démystifier le monde de l'informatique connectée.

Aïssa explique par exemple que son formateur TIC avait la capacité de provoquer chez elle un intéressement à l'entreprise de ces démarches. Par la posture adoptée, la prise en compte des besoins des membres du groupe, la patience, une explication soucieuse et didactique, tous les participants de ce groupe ne tarissaient pas d'éloge sur l'accompagnement dont ils ont bénéficié.

« On a même expliqué ici à [notre formatrice] qu'on comprend pas mais [notre formateur TIC], il prend tellement le temps de nous expliquer que même si tu t'intéressais pas au début, tu finis par t'intéresser, parce qu'il t'explique correctement, [insistant] avec appétit ! Il se met dans la chose ! Et tu te dis : "Mais tiens, ce qu'il dit, ça te donne envie de creuser plus, de faire plus de recherches !" Le temps que, lui, il a mis ici avec nous... on était dans la chose ! Mais ça a pris fin après deux mois... Il explique ! Parfois, c'est les explications des personnes, aussi ! Par exemple, si tu as un prof que son explication n'est pas bien, tu peux pas apprendre grand-chose, voilà, il faut prendre le temps de nous expliquer attentivement. Tu t'intéresses ! Même si au début, tu étais distrait, tu t'intéresses. L'attention que, lui, il a eue de prendre son temps pour nous apprendre. L'autre²⁰, je n'ai pas eu ça, quand il est parti, je ne me suis pas occupée de l'ordinateur. Il est parti depuis 2017, jamais je ne me suis intéressée à l'ordinateur. Mais ici, c'est resté ! C'est resté. On lui a même dit avant de partir : "On sait pas mais il y a quelque chose que tu nous a donné ici, et que partout où j'irai avec l'ordinateur, je vais m'intéresser". »

Il en va de même pour Colette qui évoque les bénéfices de la posture du même formateur, prenant le temps nécessaire pour expliquer étape par étape comment mener à bien l'exercice :

« Ça se passait très bien parce qu'il était attentif avec tout le monde, quand on ne savait pas, il venait montrer comment il fallait faire. Il ne faisait pas lui-même mais disait : "Tu fais comme ça, comme ça...". Parce que quand quelqu'un fait pour toi, on n'enregistre pas comment on doit faire, quoi. Ça se passait très bien et il expliquait très bien, il était vraiment bien attentif à tout le groupe. S'il y en avait un qui ne savait plus, tout de suite, il allait et prenait le temps de bien, bien, bien expliquer. Mais après X temps qu'on ne travaille plus, on oublie, quoi, je ne dis pas pour les autres, mais moi j'oublie facilement. »

²⁰ Par « l'autre », Aïssa fait allusion à un autre formateur ayant donné quelques heures d'éducation à l'ordinateur auxquelles elle avait assisté en 2017.

La posture pédagogique et explicative du formateur s'avère ainsi essentielle. Elle s'oppose à la « totale remise de soi » (Lahire, 1993, p.94) qui peut être incorporée par les personnes – ici les apprenants – lorsqu'un apprentissage s'effectue par la mimétique, ou bien lorsque des démarches sont effectuées par des tiers à leur place. La posture critique – qui pose des questions –, explicative, pédagogique, empreinte de patience favorise ainsi la possibilité d'une forme d'appropriation de son outil, à la différence de la remise de soi qui entraîne une dépossession de l'utilisateur. Cette cruciale posture engrange un ensemble de leviers pouvant tendre à débloquer des mécanismes intégrés depuis longtemps quant à sa propre « illégitimité » ou « incapacité ». Par exemple, dans le cas d'ouvriers mécaniciens interviewés, Bernard Lahire note que les plus âgés, dont l'apprentissage professionnel s'est surtout effectué par mimétisme, « ont intériorisé la non-pertinence (et, d'un certain point de vue, l'impertinence) à poser des questions sur ce qu'ils fabriquent, sur les raisons techniques, sociales ou économiques des gestes qu'ils mettent en œuvre (“j'ai jamais demandé la question ‘pourquoi’ ”) » (1993, p.94-95).

Dans la suite de la nécessité d'une posture pédagogique appropriée, l'apprentissage sur le long terme, bénéficiant d'un suivi soutenu, émerge pour chacun. Le long terme signifie, en l'occurrence, une période plus étendue que celle des deux mois convenus. Dans l'évaluation de la mesure « Coup de pouce digital » (Interfédération des CISP, 2022), les personnes enquêtées à Lire et Écrire formulaient cette interrogation générale : « Après les deux mois, qu'est-ce qu'on va faire, nous ? ». La même inquiétude capacitaire apparaît chez plusieurs apprenants rencontrés ici, issus du même groupe. Laurent, à titre d'exemple représentatif, estime que « ça a été galère » de se replonger dans la manipulation des ordinateurs après avoir passé trois mois – c'est-à-dire trois mois après la fin de la « formation TIC » – sans les utiliser²¹. La posture de Laurent est également illustrative de cet enjeu de durée et de suivi. Il a à ce titre exprimé à plusieurs reprises sa frustration concernant la durée de deux mois de la formation ainsi que sa déception sur l'absence de retour de leur formateur TIC.

En termes de suivi, la faible fréquence de la venue du formateur est également évoquée. Présent dans un groupe une journée entière par semaine, cela aurait demandé un effort conséquent pour systématiquement se réacclimater au contenu d'apprentissage vu une semaine auparavant. Dans l'autre groupe, la formation TIC se déroule une matinée par semaine. S'il n'y a pas eu de récriminations spécifiques de la part des apprenants concernés, on peut néanmoins supposer que leur ressenti ne diffère pas radicalement du premier groupe évoqué.

Ce triptyque accompagnement/posture pédagogique/long terme semble constituer une dynamique essentielle pour répondre aux impressions d'insurmontabilité pouvant apparaître dans le cours de la formation chez la majorité des interviewés, la crispation pouvant en plus rapidement échauffer les esprits, à l'inverse du besoin de garder la tête froide face à l'inconnu. La crainte de l'insurmontabilité est l'autre pendant de la confiance en soi. À ce titre, les propos de Jacqueline, qui ne présente aucune disposition à l'usage de l'ordinateur et des démarches en ligne sur smartphone, illustrent très bien l'importance de cet encadrement – c'est-à-dire du triptyque identifié – pour l'apprentissage : « J'ai peur de pas savoir y arriver. Et ça, c'est un gros, gros, gros problème, un gros blocage. Ça, c'est mon gros problème. »

²¹ Cette information soulève un point important qui sera traité plus loin dans l'analyse : qu'en est-il de l'utilisation de l'ordinateur chez soi à la suite de la formation à cet outil ?

iii. Les satisfactions retirées de la formation

À côté des conditions nécessaires pour que la formation se déroule au mieux, il convient d'identifier le contentement ressenti au cours de la formation. Quelle satisfaction a été retirée de ces temps de formation aux outils numériques ?

Il est question de la notion de plaisir ressenti face à la réalisation des exercices donnés, c'est-à-dire notamment au cours de l'activité telle qu'elle se déroule.

Sans interpréter davantage, nous pouvons relever sur le plan du plaisir qu'il peut y avoir un goût à « écrire des petits textes », comme l'indique Christophe à propos des exercices qu'il peut être amené à réaliser sur du traitement de texte. On peut aussi repérer chez Martine ou Colette, par exemple, un attrait à la dimension ludique de certains exercices prenant la forme de jeux sur internet pour se familiariser avec le clavier. On peut également retrouver chez Gérard une forme de goût exprimé pour la dynamique de l'effort mettant au défi et de la recherche individuelle :

« J'écrivais des textes que j'avais pris d'un livre et que je recopiais. Ça me plaisait bien. Et il y avait des points, il y avait des accents à mettre... Fallait réfléchir ! Quelques fois je trouvais, quelques fois je trouvais pas alors j'appelais. "Regarde ton clavier, tu essaies mais je ne te le fais pas, tu dois trouver toi-même". Et ça c'est une bonne tactique, je suis obligé de trouver. J'ai essayé, hein, si c'était pas bon, j'effaçais. Pour finir, j'avais bon, et j'essayais de retenir. »

iv. Souhaits d'apprentissages

La formation s'organise notamment en identifiant les besoins des participants. À ce titre, on peut se demander quels sont les souhaits et attentes d'apprentissages espérés des apprenants rencontrés concernant l'utilisation de l'ordinateur et les démarches transposables sur smartphone.

Les souhaits d'apprentissages formulés prennent surtout la forme d'apprentissages utilitaires, permettant de se débrouiller dans les démarches à entreprendre en ligne. Les attentes d'apprentissages de Laurent, David et Aïssa représentent de la sorte une manière de répondre à la nécessité du quotidien. Laurent :

« J'aimerais bien aussi refaire le CV sur PC et avoir mon propre CV à jour. Mais comment faire tout ça ? Il faut apprendre. Ça, ce serait peut-être amusant, peut-être, amusant de refaire le CV sur PC. (...) Moi, je suis perdu, mon CV est plus à jour. »

Il poursuit alors son raisonnement en expliquant que pouvoir se mettre soi-même à jour sur son curriculum vitae constitue pour lui une manière de se situer, de tracer le fil de son parcours et de donner de la cohérence et de la profondeur à un document officiel le représentant ; ce document permet de se présenter sous le meilleur jour possible mais aussi – et Laurent semble accorder une importance toute singulière à cet aspect de la vie quotidienne – d'être mis en avant de manière authentique²² :

²² Laurent exprime plusieurs fois des manières de s'astreindre à des principes de vie pour aborder les choses, fragments d'un « système de valeurs implicites intériorisé » structurant sa pratique (Bourdieu, 2002, p.228). En prenant des apparences de mantra pratique, ses propos insistent de différentes façons sur la rigueur à avoir avec soi-même :

– « Moi, j'ai toujours dit : il faut tout le temps lire avant de faire. Si on lit pas, d'office que... Moi, je prends l'habitude de lire avant de faire un exercice (...) » ; – « Moi, j'ai toujours dit : "Quand on veut, on peut". Mais il faut lire avant de faire, il faut tout le temps lire. C'est en lisant qu'on comprend » ; – « [S'exprimant à l'égard de proches avec lesquels il entretient des rapports troublés] Je suis le seul des neuf [frères et sœurs] qui est toujours en formation. Alors ça râle tout le temps, ça reste chez eux du matin au soir. Parfois, ça dort la journée. Ça, ça m'énerve. La journée, c'est pour travailler, pas pour dormir. C'est le soir pour dormir. »

« J'avais fait une fois le CV sur papier avec le Forem. Puis le Forem m'a envoyé à la commune. La commune a fait tout par PC, puis ils m'ont rendu le CV. Mais depuis lors, le CV n'a plus été refait. Alors, si c'est arrêté en 2009 ou 2010, mais de 2010 à 2022, j'ai fait quoi²³ ? Le Forem, ils sont au courant de ce que j'ai fait, mais moi ? Moi, je suis perdu, mon CV est plus à jour. Je sais bien, je suis en formation, je suis pas resté à glander. »

David, quant à lui, exprime vouloir apprendre à faire une « belle structure de lettre [de motivation] ». Une façon bien à soi de casser les codes en tant que personne en situation d'illettrisme que celle de se confronter à un logiciel de traitement de texte. Cependant, il poursuit en déclarant vouloir également apprendre à rajouter des touches de design pour embellir la conception graphique de divers types de documents souvent froids par leur forme impersonnelle : « Pouvoir mettre un petit montage si je dois écrire quelque chose. Savoir mettre un cœur ou... un soleil ou des choses ainsi, quoi. Faire quelque chose de joli, quoi. »

Il en va de même pour Aïssa. D'une part, la recherche d'emploi s'inscrit dans prioritairement dans ses envies – mais nous devrions plutôt parler de besoins – d'apprentissages et le paiement de ses factures a trait forcément à l'exigence de respecter ses obligations financières. D'autre part, on peut supposer que ses autres « demandes » constituent une manière supplémentaire d'être davantage active dans un monde réservé à la connexion, celui vers lequel elle tend en étant par exemple inscrite sur différents réseaux sociaux numériques :

« Si [notre formateur [TIC] était encore là, moi, personnellement – puisque chacun vient à sa demande – ... Moi, pour moi, ma demande en informatique, c'est de savoir payer les factures, de faire des recherches d'emploi, faire des réservations, passer des commandes en ligne... C'est sur ça que moi je suis. »

Nous pouvons également relever que les apprenants faisant part du souhait à apprendre à exécuter des démarches relatives à la recherche d'emploi se situent directement, par leur âge²⁴, dans ce qu'on a coutume d'appeler « la vie active ». L'autonomie se faisant pressante et la charge morale de l'absence d'emploi pouvant lourdement peser, on peut plus facilement comprendre que ces considérables facteurs structurent l'inclination à vouloir apprendre ce type de démarches.

Jacqueline de son côté fait essentiellement part d'aspirations qui ont trait à la nécessité d'entretenir le lien social, comme certains aspects des technologies connectées peuvent le permettre, lorsque les conditions rendent le quotidien difficile à assumer :

« Apprendre à aller sur l'ordinateur, pour... quand je dois envoyer des messages à des collègues²⁵, pour se tenir en contact, au cas où il arrive... touchons du bois d'une main qu'on n'ait plus le Covid ni rien du tout. [Et] moi, travailler sur PC, je ne... moi, c'est beaucoup à la main. »

La formulation d'attentes spécifiques émerge à demi-mots voire à la marge pour la plupart des enquêtés. À l'interprétation de cela, il faut rappeler, d'une part, qu'il est difficile d'exprimer des attentes spécifiques à l'égard d'un ensemble de pratiques culturelles et communicationnelles qui sortent de l'univers d'expériences quotidien. D'autre part, si pratiques sur l'ordinateur il y a effectivement, elles peuvent être perçues comme illégitimes et donc non valorisables lorsqu'il s'agirait de les énoncer pour proposer de revenir dessus à titre d'exercice formatif.

Précisons en outre que pour l'ensemble des apprenants interviewés, aucune attente d'apprentissages numériques n'était fondée au moment de l'entrée en formation à Lire et Écrire. L'intention se focalisait

²³ On peut supposer que Laurent invoque ces années à titre d'exemple, car il est à Lire et Écrire depuis 2018, et non 2010.

²⁴ Voir le tableau reprenant les caractéristiques de base : pages 8 et 9.

²⁵ Par « collègues », Jacqueline entend les membres de son groupe de formation.

uniquement sur les savoirs de base que sont la lecture et l'écriture, voire le calcul. C'est à la suite de contraintes ultérieures qu'ils y ont vu une utilité, voire une nécessité.

Par ailleurs, on peut remarquer pour plusieurs l'expression d'une grande volonté quant à l'apprentissage au numérique. Nourrir le feu du volontarisme semble alors venir contrebalancer la vie dure menée aux attentes.

Cette détermination dans le discours, on la retrouve principalement ici chez deux apprenants n'ayant pas encore suivi de formation à l'outil numérique. Le premier, Tommaso, déclare : « S'il y a la possibilité d'apprendre, moi, je mets toute ma volonté » ; la seconde, Maria, tient à préciser la réponse que son groupe a renvoyé à l'association (ou, du moins, leur formatrice) : « On nous a demandé si ça nous intéressait et on n'a pas refusé parce que, c'est vrai, [insistant] ça nous intéresse ! ».

4) Les intérêts sociaux à l'apprentissage

« Le monde social donne ce qu'il y a de plus rare, de la reconnaissance, de la considération, c'est-à-dire, tout simplement, de la raison d'être. Il est capable de donner du sens à la vie, et à la mort elle-même, en la consacrant comme sacrifice suprême.

De toutes les distributions, l'une des plus inégales, et sans doute, en tout cas, la plus cruelle, est la répartition du capital symbolique, c'est-à-dire de l'importance sociale et des raisons de vivre. »

(Bourdieu, 2003, p.345)

En quoi l'apprentissage d'utilisations numériques est-il susceptible de profiter socialement aux apprenants enquêtés ? Le caractère social de la question est central, il a ici pour utilité de placer la focale sur l'extension socialement intégratrice que la formation aux outils numériques peut représenter pour les apprenants enquêtés. Extension intégratrice car permettant d'occuper une place considérée comme pouvant, ou devant, être la sienne. On peut alors analyser les perspectives sociales sous le prisme de la « lutte pour la reconnaissance » (Honneth, 2000).

Vu sous cet angle, une majorité refuse ou empêche l'exercice de modes d'existence, de manières d'être au monde en l'état d'une minorité²⁶. Par les types d'expérience négative que cela recouvre, les personnes ne sont pas acceptées comme « autonomes et individualisées » (Honneth, 2000, p.84). Émerge alors une lutte pour se faire reconnaître dans sa singularité. Honneth distingue trois « formes d'intégration sociale » (2000, p.116-159) ouvrant le champ à cette interaction de réciprocité : 1) l'amour, 2) le droit, 3) la solidarité²⁷. Chacune de ces formes renvoie respectivement à des conditions de relation pratique à soi-même : 1) à l'amour, la « confiance en soi » ; 2) au droit, le « respect de soi » ; 3) à la solidarité, « l'estime de soi ».

Au plus ces trois formes de relation pratique à soi-même sont consolidées, au plus l'intégration sociale sera satisfaite dans ses trois dimensions. Le déficit de reconnaissance – qu'Honneth appelle « mépris » – donnant lieu à des expériences négatives endurées conduit à une dynamique de lutte pour se faire reconnaître en tant que, respectivement : 1) personne singulière (ibid., p.116-130) ; 2) sujet de droit (ibid., p.131-146) ; 3) porteur de valeur sociale (ibid., p.147-158).

On peut toutefois être tenté de parler plutôt en termes de « recherche de la reconnaissance » (Bourdieu, 2003, p.240) dans le cas de nos enquêtés – et tout spécifiquement dans la partie ci-dessous liée à l'enjeu d'autonomie – car plutôt que de faire valoir leur mode d'existence actuel, c'est en se mettant au goût d'une adaptation à l'initiale peu choisie – se familiariser avec un ensemble de démarches numériques étrangères – qu'ils tentent d'occuper, ou de retrouver, une place censée être la leur.

²⁶ La notion de majorité n'est pas tant quantitative qu'une possibilité, en quelque sorte, à exister en soi voire pour soi. Une majorité peut être quantitativement plus faible qu'une minorité.

²⁷ Plus étendu que dans son acception d'une « valorisation romantique », « l'amour comprend toutes les relations primaires qui impliquent des liens affectifs puissants entre un nombre restreint de personnes » (p.117) ; le droit vise la reconnaissance de la personne juridique, c'est-à-dire en tant que « porteuse de droits » (p.133) à part entière d'une communauté, « nous ne pouvons nous comprendre comme porteurs de droits que si nous avons en même temps connaissance des obligations normatives auxquelles nous sommes tenus à l'égard d'autrui » (p.133) ; la notion de « solidarité », pour sa part, sous-tend le fait que les individus « doivent aussi jouir d'une estime sociale qui leur permet de se rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités concrètes » (p.147), cette forme d'intégration amène alors à se percevoir comme « un élément précieux de la société » (p.156).

Cette adaptation peu choisie s'illustre par exemple à travers les justifications utilitaires d'apprentissage ou l'entrée dans la vie quotidienne d'outils numériques par les enfants ou petits-enfants. Elle se distille cependant aussi dans la dynamique de reconnaissance qui a été relevée ici à travers trois dimensions différentes : l'autonomie, la légitimité et le déjouement de relations de pouvoir.

i. Enjeu d'autonomie

– Aïssa : « Le mérite d'aujourd'hui, c'est ça. Quand tu connais le numérique, tu te prends en charge tout seul ! T'as pas besoin de coup de main de quelqu'un pour faire quoi que ce soit. Donc voilà. Vous, par exemple, est-ce que vous avez besoin de quelqu'un pour faire une recherche si, par exemple, vous voyagez ? Pour prendre l'hôtel quelque part ou bien un billet d'avion, vous n'avez pas besoin. Puisque vous, vous connaissez, en informatique. »

– *Bien souvent, je fais tout seul, oui.*

– Aïssa : « Voilà, donc moi, je me dis que c'est ça. »

« Petits » dans un monde du numérique où il convient constamment d'être « grand », les apprenants sont sommés d'être autonomes au regard d'un ensemble de démarches à entreprendre en ligne pour exister. Comme l'illustre le sentiment d'Aïssa dans le passage ci-dessus, « quand on connaît le numérique, on se prend en charge tout seul ».

Prendre comme référence de comparaison l'interviewer (« Vous, vous n'en avez pas besoin puisque vous vous y connaissez en informatique ») amène d'ailleurs à insister sur la représentation d'un caractère intégrateur de l'apprentissage au numérique. Aïssa accorde une valeur centrale à l'autonomie, permise d'ailleurs par ce dernier. Il y a, à ce titre, une volonté d'« être comme tout le monde », pour reprendre l'intitulé d'un récent ouvrage collectif (Masclat & al., 2020). Dans ce dernier, on peut constater qu'un ensemble de stratégies et modes de gestion du quotidien sont déployés par des ménages et individus pour intégrer une « communauté de semblables » (Castel repris par Masclat & al., *ibid.*), notamment en fondant des aspirations du côté des classes sociales plus aisées. L'analogie peut vite être établie avec les populations plus nanties en termes de « capital numérique » (Granjon, 2022b, p.85-90) et l'autonomie dont elles en jouissent.

Ne pas être autonome dans tout un répertoire de démarches numériques amène son pendant contraire qu'est la relation de dépendance. Aïssa l'exprime explicitement dans le passage suivant :

« Toutes les factures, ça se paie sur l'ordi. Voilà des choses que je sais pas faire encore : payer les factures, tout ce qui est même commander des vêtements en ligne, je sais pas faire, c'est lui qui fait pour moi. C'est pourquoi on insistait pour avoir un informaticien [à Lire et Écrire] pour nous apprendre tout ça. Donc voilà encore des choses que je sais pas faire toute seule, c'est lui qui fait tout, quoi ! Payer toutes les factures et trucs en ligne... même acheter un billet d'avion en ligne, c'est lui qui fait tout. (...) Sans lui, je ne peux pas payer une facture, donc... ça me dérange... Je lui ai dit que c'est pas de ma faute (...) Je veux apprendre l'informatique pour pouvoir me débrouiller sans lui. »

La dépendance qu'évoque Aïssa agit alors comme un stigmatisme dommageable pour « l'identité pour soi » (Goffman, 1975, p.127-128), c'est-à-dire dans la manière de se percevoir soi-même, elle correspond à « une réalité subjective, réflexive, nécessairement ressentie par l'individu en cause » (*ibid.*, p.127), elle permet « d'analyser ce que l'individu ressent à l'égard de son stigmatisme et de ce qu'il en fait » (*ibid.*, p.128).

Cette perspective d'intégration – voire de normalisation – se distingue également chez Maria, mais sur une autre tonalité. La distance qu'elle émet avec l'ordinateur en le regardant tel un étrange étranger l'amène à exprimer un intérêt à apprendre tenant essentiellement au « goût de nécessité » (Mauger, 2013, p.249) au sens ici de faire face à une imposition culturelle – l'air du temps auquel se conformer

– et à une exigence sociale – rechercher un travail sans démarche informatique est de plus en plus marginalisé.

« Maintenant, pour les paiements, je commence à avoir la tactique sur smartphone. Mais, et encore, ‘y a des moments je dis “Purée, j’ai oublié, je dois pas faire ça comme ça”. Et si j’y arrive pas, j’arrête et puis quand je vais chez ma fille, je lui dis “Tiens, est-ce que tu veux bien me...” et elle me dit “Maman, il faut faire ça ainsi” ou je demande aussi quand je vais chez mon fils ou ma belle-fille. Mais... Je vais pas dire qu’j’suis bête mais... Parce que, nous, dans le temps, on n’a jamais connu non-plus, c’est peut-être ça qu’il y a, c’est peut-être ça aussi. Nous, c’est toujours [insistant] écrire... des lettres de motivation, des CV..., Ça, écrire, OK, mais dans l’ordinateur... franchement non. Donc il faut que j’essaie de me renseigner pour savoir où il y a une formation d’informatique vraiment débutant. Si c’est d’une semaine ou deux, ça m’intéresse pas. (...) Je voudrais bien essayer de voir où on peut faire une formation pour ça, mais à long terme. Si c’est deux semaines, c’est pas au bout de deux semaines que tu vas apprendre. Je trouve que c’est des trucs de toute l’année, de septembre jusqu’au mois de juin peut-être. À ce moment-là, peut-être que ça va rentrer dans la tête. »

Ce goût de nécessité se révèle également chez Tommaso. Affronter les impératifs économiques constitue une priorité à laquelle ne pas déroger. Cependant, en raison de la réduction progressive de l’accès physique à un ensemble de services liée au phénomène de dématérialisation (Brotcorne & al., 2021 ; Duchesne, 2022b ; Galvan Castaño, 2022 ; Sorin, 2019), répondre à ces exigences s’avère de plus en plus conditionné par l’autonomie numérique²⁸.

« Moi, je voudrais apprendre, parce que la banque, avant c’était 1€, maintenant elle te prend 1,50€ à chaque fois. Si je le faisais moi-même, ça ferait de ma poche de gagné. Si j’ai plusieurs virements par mois à payer, ça fait un petit 10€, hein, et c’est pour ça que je voudrais apprendre comment faire les virements et tout ça. (...) Une fois, je me suis trompé d’un chiffre sur un virement, j’ai téléphoné à la banque, je leur ai dit “Écoutez...”, et ils m’ont dit “Venez dans deux semaines”. Mais et alors Electrabel, va me couper l’électricité... C’est pour ça que je veux apprendre à faire les emails, envoyer des... [temps de latence] c’est important. À l’heure actuelle, oui. C’est pour ça que je veux apprendre un petit peu plus. »

« C’est une nouveauté. Je voudrais bien [apprendre] puisqu’on va vivre avec ça... », confie-t-il un peu plus tard. La transformation de pratiques de la vie quotidienne – tant culturelles que communicationnelles et de service – engendre une faille pour s’en sortir en conservant sa dignité. À nouveau, le poids de la dépendance vient conditionner lourdement la possibilité de se sentir respecté. Axel Honneth parlerait probablement à ce sujet de « respect de soi » (2000, p.144-146).

Tommaso : « C’est juste que j’apprenne au moins à... Voilà, que je sache travailler un petit peu l’ordinateur... Que je trouve un avocat ou quoi, à la place de téléphoner... c’est plus que les mails. C’est juste que j’ai encore une vie devant moi, et c’est juste que j’apprenne, tu vois. C’est pas qu’à chaque fois, je vais aller à demander à quelqu’un de la famille ... parce qu’à chaque fois il faut apporter quelque chose. Ouais, c’est ça, hein. C’est pour ça que j’ai envie d’apprendre. ... C’est pour ça que [notre formatrice] va prendre les ordinateurs, comme ça plus on travaille, et mieux c’est pour moi. Et mieux je fais, plus vite c’est OK pour moi. »

Conserver sa dignité par l’autonomie assure alors une ouverture à la respectabilité. Comme Tommaso le laisse entendre dans les lignes qui suivent, il s’agit de « ne pas déranger les autres » en agissant par soi-même. Paradoxalement, composer de manière autonome se joue comme une partition ouvrant à « pouvoir s’affirmer comme membre à part entière de la société moderne » (Masclat, 2020, p.28) :

« Il faut que j’apprenne absolument parce que je vais pas aller chez les gens ou demander à chaque fois à [notre formatrice]. Elle le fait de bon cœur mais, tu vois, [parlant sur un ton de murmure] ça, j’aime pas.

²⁸ Même si nous pourrions davantage parler de débrouille numérique.

Pas tout le temps, tout le temps. Elle est gentille de le faire, mais il faut que j'apprenne aussi. Je voudrais être autonome, il faut pas que je dérange les autres. Parce que, à chaque fois aller chez les gens, pfff... »

Christophe fait part de propos s'inscrivant dans le même registre. On l'a vu, il peut connaître des situations d'asymétrie culturelle avec son épouse en termes de manipulation numérique²⁹, mais il évoque également les situations le mettant au pied du mur lorsqu'il s'agit de faire des démarches auprès de banques et services publics via leurs interfaces numériques. Il estime ainsi qu'il « se sentirait plus à l'aise » s'il ne devait pas « demander chaque fois à des gens ».

Il en va de même pour Gérard. La fin de son propos met en évidence la mise au ban qui peut être vécue si l'autonomie n'accompagne pas le répertoire d'usages numériques :

« Au commencement, c'était compliqué... Avec les lettres... Il y en a qui tapent des deux mains, moi non, que avec une main, et c'est bon. Je connaissais rien au début, mais maintenant, je ne trouve plus que c'est compliqué. Il faut encore des fois chercher quelque chose. Des fois, on oublie... Mais je trouve que c'est vraiment quelque chose de bien que, dans le moment où on est, si on n'a pas ça, on est perdus, hein. »

La perspective d'autonomie par le numérique se démarque chez Colette sur un autre plan, celui de l'espace domestique et familial. Elle a été habituée tout au long de sa vie de couple à prendre en charge elle-même les tâches administratives de son ménage. Cette manière, parmi d'autres, d'occuper le travail domestique s'est par contre rapidement étioyée jusqu'à se réduire à peau de chagrin – si pas disparaître – avec l'accroissement de procédures de services essentiels demandant de passer par une interface en ligne. Jusqu'alors, par ses démarches, elle évitait de se retrouver en situation d'illettrisme dommageable pour sa perception d'elle-même car elle réalisait ses démarches en se rendant aux guichets et réceptions de ces services. Elle a aussi appris au fur et à mesure à remplir comme il convient les formulaires habituels. « L'ascétisme »³⁰ (Lahire, 1993, p.132-139) auquel elle s'astreignait alors lui permettait de s'attacher à la réalisation d'un ensemble de tâches essentielles pour la reproduction du ménage, d'y accorder de l'importance et donc de ne pas y déroger.

Maintenant que ces démarches – telles que les démarches bancaires ou auprès de services communaux, par exemple – sont conditionnées par des manipulations numériques, c'est son mari qui les a reprises en charge. L'enjeu de l'autonomie numérique surgit alors pour répondre à deux logiques différentes et complémentaires face à cette dépossession. D'une part, devenir autonome sur le plan numérique permettrait de diminuer le poids de l'incertitude quant à l'exécution effective de ces tâches domestiques administratives :

– Colette : « [Je souhaiterais apprendre] surtout à envoyer des mails. Parce que, ça, je sais pas le faire. Je pense que ça, oui, on nous l'a appris, mais voilà, c'est oublié, je sais plus comment faire. Ou aussi ce que j'aimerais bien faire, c'est d'essayer de payer, pour du faux, pour voir comment il faut faire. Comme ça, je dirais à mon mari "Tiens, c'est moi qui le fais". Mais [le formateur TIC] n'a pas eu le temps de bien nous expliquer... Les heures passaient très vite... »

– *Et pourquoi est-ce que ça t'intéresse d'apprendre à faire des paiements en ligne ?*

– Colette : « Pour me débrouiller toute seule déjà, c'est pas toujours dire "Eh n'oublie pas, il faut payer ça, là les papiers, tu dois payer" ». Au moins je ne lui demanderais plus, je ferais moi-même. (...) Je lui dis : "N'oublie pas de payer ton internet" ou "N'oublie pas de payer ton GSM"³¹, voilà quoi. On a un mail,

²⁹ Voir p.27.

³⁰ Bernard Lahire indique, concernant les écritures domestiques, qu'« une grande partie des pratiques d'écriture au sein de l'économie domestique est le plus souvent signe de formes d'ascétisme, de dispositions à la prévision, au calcul, à l'organisation la plus rationnelle possible » (1993, p.133), il qualifie également les pratiques découlant de comportements ascétiques de « pratiques de l'écrit gestionnaire-domestique » (p.132).

³¹ Colette veut parler des cartes prépayées pour les téléphones portables.

il faut payer. Voilà. Parce que lui... : "J'y songe après, j'oublie", alors je suis là : "N'oublie pas, est-ce que t'as payé... ?". Comme ça je n'aurais plus besoin de lui dire : "Tu as tu as payé ?" »

D'autre part, être à même de prendre en charge ces démarches en ligne – et donc apprendre différents types de manipulations sur l'ordinateur – donnerait la possibilité à Colette de se réapproprier une place qui a longtemps été la sienne. La dématérialisation des services essentiels a provoqué dans leur couple une inversion des rôles convenus concernant certaines tâches domestiques alors qu'il lui revenait, à elle, de veiller à l'économie domestique. Vouloir être autonome numériquement agit de cette manière comme une forme de stratégie pour se réapproprier un espace d'activité lui conférant un rôle non-négligeable pour mener à bien, sereinement, une partie de la vie quotidienne :

« Je me suis toujours débrouillée parce que mon mari ne s'est jamais occupé de tout ça, avant. C'était toujours moi qui m'occupais d'aller payer... C'était facile dans le temps, on signait, on allait avec le bulletin de versement, on allait à la banque et ça se payait, quoi. Alors que maintenant, on fait tout ça par ordinateur puisqu'à la banque, on ne sait plus aller. C'est ce que j'expliquais : je me suis toujours débrouillée jusqu'à maintenant et je ne voyais pas... Comment dire... Pour moi, apprendre à écrire, je ne voyais pas que c'était indispensable pour moi, comme je savais toujours bien me débrouiller. C'est ça... Après, combien de fois que ma fille disait "Allez, vas-y", mais ça ne m'intéressait pas. Maintenant, je regrette de ne pas être venue beaucoup plus vite. (...) Mais comme je me débrouillais et que mon mari ne s'occupait pas de tout ça... Lui, tant que c'était payé, il était content. J'ai toujours géré l'argent, lui, il ne le gérait jamais, mais comme avant il travaillait, je dis "Ben voilà". J'ai été travailler aussi mais j'avais le temps de faire ce que j'avais à faire la journée, parce que c'était toujours le soir que j'allais travailler. Et je ne voyais pas pourquoi il aurait dû plus s'impliquer dans les paiements alors que moi je n'allais travailler que le soir et que j'avais le temps toute la journée. Je l'ai toujours fait moi toute seule [rit un peu]. »

ii. *Enjeu de légitimité*

Dans la suite de l'enjeu d'autonomie, en lien direct avec la notion de reconnaissance, la problématique de la légitimité apparaît comme un enjeu essentiel dans ce rapport entretenu avec le numérique. L'utilisation des outils numériques constituerait un moyen par lequel rendre audible sa « valeur sociale » (Honneth, 2000, p.150) en luttant contre le stigmatisme et pour son « estime sociale »³² (ibid.p.147-149 ; Goffman, 1975).

Les situations permettant de faire reconnaître sa légitimité sont diversifiées mais toutes recouvrent le souci de ne pas être « méprisé » – pour reprendre Honneth³³ – par le stigmatisme que peut engendrer une faible autonomie numérique et donc la lutte pour l'estime sociale.

Si l'on continue avec Colette, pour laquelle on a vu qu'elle entretenait un rapport asymétrique avec son mari pour ce qui a trait au numérique, on peut observer qu'elle entrevoit un intérêt d'estime sociale à la formation au numérique, ses apprentissages représentent une occasion de se faire valoir dans des contextes hors du cadre de la formation.

– *Tu trouvais ça intéressant, ce que vous appreniez ?*

– « Oui, très très. Oui, parce qu'il y a des trucs que j'ai retenus parce que pour faire le « at » [@], j'ai montré à mon mari comment il fallait faire, parce que lui il ne savait plus. Et il me dit "Ah tu sais faire ça ?" et je lui ai dit "Oui, parce qu'on apprend à l'école à faire ça, quoi". Et il dit : "Comme ça, tu vas pas à l'école pour rien". »

Ainsi, il apparaît que l'objet d'intérêt qui ressort de manière prononcée pour Colette, ce sont les apprentissages qu'elle peut répliquer, démontrer voire expliquer à son mari. À l'occasion de ce type

³² Il y a estime sociale lorsque « les sujets sont reconnus selon la valeur socialement définie de leurs qualités concrètes » (Honneth, 2000, p.148).

³³ Qui consiste dans ce sens au pendant contraire de la reconnaissance.

de situations, elle met en avant les savoirs et connaissances numériques retenus. Tout se passe comme si, le temps d'un instant, elle pouvait renverser les rôles habituellement distribués entre eux deux.

Le besoin d'autonomie que Tommaso évoque met en lumière un intérêt d'estime sociale. Gagner en autonomie permet d'éviter le stigmate. Précédemment, il confiait solliciter de l'aide auprès de sa famille, ici, c'est auprès d'inconnus et de travailleurs administratifs que sa dépendance se concentre et qui peut donner lieu à des situations le faisant tomber en disgrâce :

« Apprendre comment on fait pour payer les virements, envoyer des mails, et les recevoir... Et quand je veux prendre un rendez-vous une fois par an avec le contrôle technique, parce qu'il faut en prendre un avec le mail... L'autre fois, j'ai été à la commune et ils m'ont aidé : – "Monsieur, j'ai un problème" ; – "Oh ça va, viens, viens". Ils ont imprimé tous les papiers... Et ils sont pas méchants, 'y en a qui sont gentils. Comme à la poste, une fois, la dame avait été méchante, je lui dis : – "Madame, j'ai des difficultés à écrire" ; – [Tommaso mime des cris de reproches et mécontentements de la travailleuse]. Heureusement qu'il y avait quelqu'un derrière moi, un ange, il m'a écrit pour moi et tout ça. Tu vois, chaque fois, c'est gênant, les gens ils disent : "À ton âge, tu sais pas écrire... ?". Et chaque fois, c'est... Heureusement, qu'il y avait une personne derrière moi, on s'est mis à la table, il m'a aidé et je n'ai pas été vers elle [la guichetière], j'ai été avec le monsieur. Voilà, j'ai des difficultés comme ça. »

La stigmatisation attendue serait alors détournée par la réalisation de démarches numériques administratives. Cette dernière renfermerait également le potentiel de déjouer les situations de violence institutionnelle par l'acquisition d'usages numériques appropriés³⁴. Ce besoin de « rentrer dans le rang » pour accéder à de la reconnaissance rejoint ce que, avec ses mots, Erving Goffman formule comme des « tentatives d'épurement pour "normifier" sa conduite » (1975, p.129). La respectabilité que renvoient dans l'espace public des usages numériques appropriés permet d'être considéré comme un « sujet de droit » (Honneth, 2000, p.131-146), un citoyen à part entière.

Dans le cas de Martine, le sentiment de légitimité se distingue également par le fait d'accéder à une forme de savoir légitime. N'ayant que peu été scolarisée, n'ayant jamais occupé de travail salarié, se dépréciant en mobilisant des catégories faisant allusion au « handicap mental » et ne bénéficiant qu'à la marge de l'utilisation d'un ordinateur, l'apprentissage – de manière générale – semble occuper une place centrale dans son économie symbolique³⁵ :

« Avant, je savais pas le faire [envoyer des mails], mais maintenant je commence à m'en sortir. Au début, c'était pas ça, quoi. Si je viens ici, c'est pour apprendre, hein. C'est pour apprendre. »

Être mise dans une position d'apprentissage semble représenter un rôle hautement gratifiant dans l'estime de soi – et comme on le voit dans l'enjeu d'autonomie et on le verra dans l'enjeu de pouvoir, de respect de soi dans le rapport aux autres. Dans le cas présent, apprendre des démarches liées à des usages dominants – et exigés – de l'informatique connectée constitue un important puits de valeur symbolique et donc de légitimité.

Christophe, quant à lui, à la question de savoir quelle utilité il trouve dans l'apprentissage à utiliser l'ordinateur, sa réponse viendra se focaliser, en complément à l'aspect pratique, sur la potentialité d'un détournement du stigmate produite par la légitimité que peut conférer l'autonomie et donc « l'estime sociale » (Honneth, 2000, p.147-149) :

³⁴ Personne ne veut avoir à faire à de la violence institutionnelle. Cependant, on peut voir que pour Tommaso, être à même d'utiliser les interfaces numériques représente un support pour éviter ce type de confrontation. Le rapport à distance avec l'institution est alors entrevu comme une solution pour contourner la relation d'infortune.

³⁵ On peut sommairement définir « l'économie symbolique » comme une forme de hiérarchisation de valeurs, principes, biens culturels et types de relations qui, s'accumulant d'une manière spécifique pour chaque individu, concourt à définir des formes d'investissement, d'engagement (Voir, par exemple, « L'économie des biens symboliques, in Bourdieu, 2014).

« À la maison, si je devrais taper un texte ou envoyer un message, je sais pas. J'ai besoin de quelqu'un pour me... si je fais une faute ou quoi. Alors je me sens... un peu gêné, quoi. C'est de peur de me sentir con... – "Eh ! Tu fais des fautes !", t'sais, d'être traité comme un connard. Voilà, quoi. »

La légitimité, forme de reconnaissance sociale en tant que telle, est permise par la détention – ou, du moins, la connaissance – d'un plus grand répertoire de pratiques numériques faisant convention. Si elle n'est pas systématiquement successive à l'autonomie – la légitimité peut produire l'estime de soi, « pour soi », sans être systématiquement pleinement autonome –, elle fait néanmoins le lien entre celle-ci et les enjeux liés aux relations de pouvoir et de domination. La légitimité assure une force pour se faire reconnaître comme personne singulière.

iii. Enjeu de pouvoir et domination masculine

Gagner en autonomie et en légitimité en ce qui concerne l'utilisation d'interfaces numériques – et plus encore de numérique connecté – apparaît déterminant dans la possibilité de lutter contre les relations de pouvoir et notamment les effets issus de rapports sociaux entremêlés de domination masculine.

S'appuyant sur les résultats d'enquêtes de terrain, Josiane Jouët soulignait il y a déjà plus de vingt ans que « les TIC sont des objets symboliques qui constituent des enjeux de pouvoir et l'arrivée dans le foyer de ces machines "toutes puissantes" se traduit souvent par des effets de domination masculine³⁶ » (2000, p.508). « Les usages des TIC, qu'ils soient domestiques ou professionnels, ne se construisent pas dans un vacuum mais s'insèrent dans les rapports sociaux de pouvoir qui traversent les structures sociales, les formes de domination étant bien sûr plus ou moins prononcées selon les cultures des entreprises ou des cellules familiales » (ibid., 2000, p.509).

Tout le propos ici se concentrera sur cette perspective de la cellule familiale au sein de laquelle se forment des relations inégalitaires d'usages entre les membres.

Par « pouvoir », on entendra ici la capacité que possède un individu à produire un effet, une action sur autrui. On retrouve ce type de relation dans notre étude parmi minimum cinq interviewés. Dans tous ces cas, il s'agit d'une disqualification de l'apprenant au sein de son espace domestique et, plus largement, de sa cellule familiale.

Dans la première partie, liée aux usages, il a été question de prises d'initiatives à l'égard de l'utilisation ou de démarches numériques. On comprendra ici qu'un facteur structurant dans cette possibilité à prendre des initiatives vient se polariser dans la relation à ses proches et la tendance avec laquelle la disqualification peut émerger à l'égard des moins nantis numériquement. Ainsi, Gérard se retrouve renvoyé par sa fille à sa condition d'utilisateur limité lorsqu'il lui annonce avoir acheté un smartphone :

« J'ai eu un petit bazar pendant des années, mais comme il est foutu, je me suis dit : " Boh, pour changer, je vois que tout le monde a un smartphone, je vais en prendre un pareil". Je dis à ma fille ce que j'ai acheté et elle m'a dit : " Quand on ne sait pas se servir de ça, on n'achète pas ça !". »

Jacqueline a connu une situation similaire avec sa petite-fille. Dans un souci de respect de soi, à fleur de peau, le dénouement en fut plus malheureux :

« J'ai dit à ma petite-fille "Marie, j'en ai besoin". – "Oui, mais Mamy, tu ne sais pas t'en servir". – "Ah bon, pas de problème, si je ne sais pas m'en servir...". Je l'ai cassé carrément en deux. Voilà, y a plus personne qui s'en est servi. Moi, je ne sais pas, y a plus personne. (...) Égalité. Ah, moi, c'est... "Si je te dis que j'en ai

³⁶ La répartition déséquilibrée du travail domestique entre homme et femme amène ainsi, au profit du premier, à un écart significatif dans l'utilisation des technologies connectées au sein du ménage.

besoin, pour moi, apprendre, laisse-moi aller dessus. Si je fais une erreur, dis-le-moi, c'est comme ça qu'on apprend". »

La tendance à écarter l'outil technologique – l'ordinateur, en l'occurrence – se révèle de manière manifeste dans le cas d'Aïssa et la relation qu'elle entretient avec son mari :

« J'ai deux ordinateurs à la maison, même si ça m'appartient pas... [rit]. On a un ancien de bureau [une tour] et on a un portable. Mon mari est informaticien... Il m'aide de temps en temps, mais quand lui il doit m'aider, il râle tout le temps, donc... bon, je laisse l'ordinateur de côté. »

La scène qui se donne à voir met en lumière une demande d'aide pour laquelle se manifeste un désagrément à y répondre. L'ordinateur situé au cœur d'un enjeu de pouvoir donne lieu à un mouvement de repli et donc de non-utilisation d'Aïssa, moins nantie en usage informatique et pouvant donc moins se faire valoir, se faire entendre.

De manière moins perceptible et plus indirecte : les difficultés en lecture et écriture de Colette peuvent s'aggraver en une étiquette à laquelle elle peut être identifiée, même par ses proches. Comme on l'a vu, le rapport frictionnel avec la culture écriture entrave une large appropriation des pratiques numériques. Quand elle est sur l'ordinateur, Colette déclare passer le plus clair de son temps sur des jeux qu'à des utilisations prêtant à la confrontation scripturale. Ses proches et enfants semblent avoir de ce fait assimilé cette tendance à son égard car, paradoxalement, on peut se dire que c'est en ne la confrontant pas à l'écrit – à l'instar d'envois de sms ou de messages instantanés – qu'ils participent à sa disqualification.

– Colette : « On ne se met pas sur l'ordinateur pour lire, pour n'écrire rien du tout. Mais moi c'est toujours pour jouer, c'est pas lire, écrire, ni rien du tout, parce que lui [son mari], il est toujours sur son smartphone et voilà. Alors, c'est jamais à moi qu'on répond, c'est toujours à lui et il me dit : "Ah Laura a dit ça, ça et ça ; et Julie³⁷ a dit ça, ça, ça ; ou Annick ça, ça". Je vais même pas voir ce qui est marqué, rien du tout, quoi. Mais il continue comme il faisait quand je n'apprenais rien. Il continue à me lire ce qu'il y a de marqué, mais il viendra pas dire : "Tiens, regarde, Laura a marqué ça". Et il va le lire, et je dis : "Oui, ça va". Et il ne va pas apporter son smartphone pour me dire : "Lis ça". Et quand j'en ai un sur mon gsm, j'essaie de le lire et après, je vais près de lui, je le lis et lui demande "C'est bien ça ?". Et il me dit : "Oh ben oui".

– Lui, il sait lire et écrire... ?

– Colette [sur un ton agacé] : « Ouuuui, oui, oui, oui. Oui. C'est pour ça, oui. »

La concentration d'un capital spécifique se porte de la sorte sur son mari au détriment de Colette qui connaît alors une restriction du profit à retirer de moments de la vie familiale, si pas quotidienne. Recevoir des messages sur son numéro personnel constituerait une manière d'être davantage amenée, d'une part, à des pratiques de lecture et écriture et, d'autre part, à utiliser davantage certaines fonctionnalités de son téléphone.

Enfin, dans le cas de Martine, sa participation à la formation au numérique à Lire et Écrire constitue la seule possibilité pour elle d'utiliser un ordinateur. Intriquée dans des relations sociales et juridiques structurant son budget, elle déclare ne pas pouvoir s'acheter pour elle un ordinateur afin d'en faire usage :

« Chez nous, il n'y a qu'un ordinateur pour deux et moi je peux pas en avoir ! J'ai essayé avec l'avocate mais elle veut pas m'en acheter un. C'est l'avocate qui gère mon budget, donc... j'ai essayé, mais elle veut pas. Elle veut pas que j'achète un truc comme ça, elle veut pas. (...) Chez moi, j'en ai pas, 'fin, à moi. (...) J'aimerais bien en avoir un pour moi, mais elle veut pas ! Parce que ça coûte cher. »

³⁷ Laura et Julie sont leurs petites-filles, Annick leur fille.

Les temps de formation au numérique représentent dès lors un canal d'affranchissement de relations de pouvoir, tant avec son avocate qu'avec son mari, comme on va le voir maintenant.

a) Domination masculine, illégitimité féminine

Parmi les cinq femmes interviewées, trois sont en couple, mariées. Elles font systématiquement chacune état de situations de mise en subordination vécues avec leur conjoint. Dans celles-ci, l'assignation à un rôle frappé du sceau de l'incapacité se dévoile tant par la monopolisation de l'outil, comme l'indique Josiane Jouët (2000, p.508-509), que par la formulation de remarques dévalorisantes.

Pour continuer avec Martine, on peut observer une situation de monopole avec l'unique ordinateur du ménage par son mari, ce qui, en plus de l'incapacité budgétaire de s'en fournir un, l'empêche d'accéder à une utilisation de l'informatique pouvant, chemin faisant, développer son autonomie.

– Martine : « Je vois que je fais des progrès mais si j'arrête ici... rebelote, hein. J'aurai perdu une partie de ce que j'ai appris. Donc j'aimerais bien avoir un ordinateur pour travailler dessus, quoi. Pendant les vacances. »

– *Et tu ne peux pas utiliser celui de ton mari... ?*

– Martine : « Ben non, il est souvent dessus pour payer les papiers et tout ça, donc c'est pas possible, hein. Il regarde des trucs, il... Je sais pas aller, moi. Comme il est toujours occupé dessus... Il regarde des trucs, il commande des trucs sur Amazon, tout ça... Je suis bloquée. »

Si son mari utilise l'ordinateur, on peut cependant douter qu'il s'agisse d'une exclusivité durant l'entièreté des journées. Il y a donc à nouveau un enjeu de pouvoir cristallisé autour de cet outil informatique. Soit Martine n'ose pas demander (notamment pour une utilisation que relèverait du « loisir ») soit – et cela n'exclut pas la première proposition – son mari lui fait ressentir qu'il ne souhaite pas qu'elle l'utilise (parce que « ne sachant pas » ; parce qu'elle ferait des erreurs ; pour ne pas lui apprendre...).

On va se permettre d'oser ici une réflexion qui n'est pas sans fondements en termes de sociologie de la domination, autrement dit en termes d'un accommodement de « l'ordre des choses » (Bourdieu, 2015, p.163-133) tel qu'il persévère à exister : les « usages limités » le seraient également parce qu'ils continuent à l'être pour des logiques de maintien de cette condition par des tiers qui, par leur position dominante, empêchent le développement plus étendu d'un usage des TIC chez les (non-)utilisateurs aux usages dominés.

La question du pouvoir y est centrale. Au plus un individu détient de ressources spécifiques à un certain type de pratiques – dans le cas présent, numériques – au plus il est susceptible d'acquérir un certain pouvoir afférent. Lorsque cette donnée est intégrée dans un rapport social empreint d'asymétrie, cela peut potentiellement disqualifier d'autres usagers, comme Martine, qui ne se donnent pas la possibilité de solliciter l'usager à l'important taux de ressources spécifiques, ici le mari de Martine – plus autorisé qu'elle. Le bien convoité, ici l'ordinateur, étant distributeur de légitimité selon l'usage qui en est fait. L'ordre social établi dans ce type de configuration relationnelle peut continuer à se maintenir par l'absence d'une intervention favorable du dominant à l'endroit du dominé.

On peut étendre cette réflexion aux deux autres apprenantes concernées ici. Colette, comme Martine, saisit le raisonnement selon lequel son mari aurait besoin de tranquillité pour effectuer des démarches administratives sur ordinateur. Elle justifie de cette manière la posture qu'elle adopte consistant à se mettre en retrait et ne pas déranger.

« Mais moi, c'est un peu embêtant parce que je ne suis pas pour dire "Donne-moi voir comment tu fais", je le laisse faire. Parce que je sais bien qu'il aime bien d'être tranquille pour s'il doit faire un paiement et

tout ça. Il me dit “Laisse-moi tranquille parce qu’après, je vais me tromper, t’es derrière moi et si t’as le malheur de parler, je vais me tromper”. Ça fait que je me retire de ça comme c’est lui qui le fait. »

Par la réduction au mutisme et son autodisqualification à la suite de ce genre d’interaction, Colette est ainsi conduite à s’empêcher d’entreprendre des manipulations informatiques nouvelles et, partant, à se familiariser davantage avec l’outil. Avec Aïssa, enfin, se reproduit le même type de situation par l’expression de remarques dépréciatives, la marginalisant de la sorte du champ de la capacité et de la légitimité.

– *Quand tu dois demander à ton mari* –

– Aïssa : « Ça me dérange un peu... parce qu’il râle tout le temps ! Hum hum ! [L’imitant en prenant un ton plaintif] : “Allez Aïssa, allez, débrouille-toi, tu es assez grande !”. Ça n’a rien à y voir, je connais pas, je connais pas. Ça n’a pas de rapport avec mon âge. Donc ça me dérange ! Je l’ai dit à [notre formatrice] ici que ça me dérange. Beaucoup ! (...) Il m’a dit que tout ce que je sais faire, c’est aller sur Youtube, sur Instagram, à part ça... »

5) Appétence et transposition de savoirs

À la différence des chapitres précédents dans lesquels nous pouvons sans difficulté retrouver le(s) même(s) enquêté(s) dans plusieurs catégories d'analyse en raison d'un ensemble de caractéristiques communes, d'usages et conditions d'accès tendant à se recouper ainsi que d'objectifs émancipatoires tenant à un ensemble de causes similaires, il n'en va pas automatiquement de même pour cette dernière partie.

Les incitants sociaux et les conditions rendant possibles la transposition et la stimulation de savoirs numériques acquis en formation semblent en effet varier fortement parmi les personnes interviewées. « L'appétence » (Lahire, 2002) que la formation est susceptible de développer se structure au stade actuel – la transformation n'étant jamais stagnante – en trois inclinations différentes. Pour certains apprenants, il n'y pas (ou pas encore) de reproduction dans la sphère personnelle d'utilisations apprises en formation ; pour d'autres, les savoirs acquis conduisent à stimuler d'autres espaces ou domaines d'activités par le biais du numérique ; et pour d'autres encore, les exercices appris peuvent donner lieu à une reproduction du même type de pratiques durant le temps de vie privée.

i. Entretien d'une sobriété de l'appétence

Dans le premier cas de figure, le goût susceptible d'être développé par la formation ne parvient pas à éclore autrement. Il semblerait que les ressources détenues par les apprenants concernés ne soient pas suffisamment puissantes que pour les inciter, d'une part, à mobiliser également chez eux ou durant leur temps de vie privée des utilisations apprises en formation. D'autre part, ces ressources semblent ne pas être assez conséquentes que pour désamorcer des blocages et limitations de soi accumulées au fil des ans. Ces ressources sont aussi bien sociales que techniques ou encore projectives, comme peut l'être la projection à occuper un emploi, exemple parmi d'autres.

Ainsi, pour poursuivre cet exemple, l'apprentissage de démarches utilitaires relatives à de la recherche d'emploi ne constitue pas un ressort suffisant pour Christophe qui n'entrevoit pas de retravailler prochainement³⁸. Le principal frein brandi et déclassant tous les intérêts à apprendre et être autonome – indépendant de son fils ou de son épouse – paraît ainsi être celui du manque de confiance en soi continuant à grever l'initiative.

– Est-ce que l'utilisation de l'ordinateur en formation t'a amené à l'utiliser davantage dans ton quotidien ?
– Christophe : « Pas souvent, non. On apprend ici mais à la maison, je ne fais rien. Je pourrais mais je ne chipote pas à l'ordi, quoi, de peur de le planter. Ici, Laurent s'y connaît bien. Quand [le formateur TIC] était là, il suivait ! Il était là [sifflant] pffiuw ! Laurent, il travaille bien. [À mi-voix] Il travaille bien... (...) »

La référence à Laurent, son camarade de formation, appuie, par ailleurs, cette question de la confiance en soi. Plus tôt dans l'entretien, Christophe fit également allusion à Laurent en mettant en avant la distance de savoir-faire les séparant tous les deux : « Laurent, il a mis un fond d'écran Bruce Lee, oh je serais pas capable de faire ça, hein. »

Bien que Colette ait fait part à plusieurs reprises d'une plus-value à nourrir son répertoire d'usages numériques, une fois de retour dans son espace privé, l'incitation s'avère ne pas être suffisante que pour la mettre en appétit. S'exprimant à l'égard d'un exercice pour se familiariser avec la diversité des touches du clavier, elle déclara ne pas reproduire ce type d'apprentissage, ou d'autoformation, chez elle, avançant notamment le besoin de se fixer des limites :

³⁸ La raison principale avancée est le handicap de sa main droite avec lequel il vit depuis plusieurs années à la suite d'un accident.

« C'est pas que c'était facile, mais ça allait [rit un peu]. On aurait continué comme ça, je pense que j'aurais été plus vite pour taper les lettres ou pour écrire quelque chose. Après, à la maison, on ne fait plus tout ça, hein. On ne joue pas avec ça à la maison... (...) 'y a qu'ici que je m'en sers de l'ordinateur parce qu'à la maison, je m'en sers pas. (...) C'est un truc que je me mets des limites, de rester sans y aller. »

ii. *Stimulation d'autres espaces et domaines d'activité*

Sur un autre plan, on peut voir que la formation couve un potentiel d'émulation de pratiques en dehors de celle-ci, pouvant alors se déployer dans d'autres espaces de la vie sociale. Les temps de formation parviennent ainsi à susciter différents modes d'intérêts amenant à « rentrer dans la chose », pour citer Aïssa.

On peut voir à ce titre que, pour cette dernière, la formation développe une relative appétence, bien que d'abord utilitaire. L'autonomie toujours en lame de fond, Aïssa transpose ces acquis de formation pour suivre en ligne l'apprentissage du code de la route. Par ailleurs, l'intérêt même pour « l'objet ordinateur » s'est développé et suscite dorénavant une forme d'appétence mobilisant Aïssa :

« Avant de venir ici – comme je dis, mon homme est informaticien – quand il déposait son ordi, jamais je le touchais. Quand je faisais le ménage, je balançais ça là et puis je passais. Mais depuis que je suis ici, même le matin quand je me lève, j'essaie de me connecter sur son ordi pour apprendre le code de la route. Sur le téléphone, l'écran est petit, et le code de la route tu as besoin de l'ordinateur pour bien voir les panneaux. Je me connecte. Alors qu'avant de venir ici, jamais je touchais. Lui-même, souvent, il me dit "Ah, tiens, ça lutte pour l'ordinateur !". Parce que le matin, quand il se lève, il se rend compte que je suis sur son ordi. S'il veut faire quelque chose, on lutte tous les deux. "C'est l'informatique que j'apprends à Lire et Écrire qui me fait toucher à ton ordi tous les matins !". (...) Je commence à m'habituer à ça ! Quand je serai dans la chose, j'en achèterai un pour moi ! »

Gérard, pour sa part, a élargi son répertoire de pratiques numériques personnelles mais prend également du plaisir à utiliser l'explorateur de recherche. À l'instar de ce que peuvent notamment fournir les livres, il est à même d'explorer le web pour « prolonger des situations du passé sur le mode du souvenir » (Lahire, 1993, p.115). Comme on l'a vu plus haut, il peut à présent consacrer du temps aussi à rédiger sur des logiciels de traitement de texte, à l'instar des recettes de cuisine sur WordPad.

– Est-ce que le fait d'utiliser de l'informatique ou des technologies en formation t'a amené à en utiliser davantage personnellement ?

– « Oui, à la maison... je chipote quelques fois, je cherche des affaires sur internet. Je regarde après les fermes des années 1920-1930, de ce moment-là. Je parle au micro, ça se marque et alors, j'ai des images et des histoires qui expliquent sur comment les fermiers travaillaient... »

Jacqueline a appris en formation comment passer des appels vidéo. Bien que non sans mal, elle redéploie maintenant cette pratique avec ses petits-enfants une manière de briser l'isolement social :

« Je sais voir maintenant comment ce qu'il faut faire pour voir mes petits-enfants par vidéo... par Internet. Parce que je sais pas beaucoup avoir des contacts avec eux. Parce qu'ils restent en famille, moi je reste autre part. »

Laurent, de son côté, fait part d'une transposition d'apprentissages dans sa pratique quotidienne. Il a, par exemple, ainsi pu équiper son nouvel ordinateur d'un antivirus, pratique qu'il a apprise au cours de la formation à Lire et Écrire :

« Là, j'ai déjà mis Facebook dessus, j'ai dû mettre un antivirus, un antivirus au cas où. J'ai mis le truc qu'on avait appris avec [notre formateur]. Au cas où, j'ai mis ça sur le PC. [Et] j'ai mis l'imprimante dessus, le scanner en même temps. Et tout fonctionne bien. »

iii. *Reproduction d'exercices appris en formation*

Sur un troisième plan, on peut relever une volonté à reproduire des exercices effectués en formation. Il s'agit en quelque sorte d'exercices à vocation exclusivement numérique. On n'y inclura donc pas des exercices dont le numérique est un support pour améliorer son français écrit, à l'instar de sites internet permettant de s'exercer en dictée.

On peut ainsi relever cette tendance chez Martine. Ne disposant pas de d'ordinateur personnel, celle-ci tente alors de reproduire quelques exercices appris sur smartphone. Ainsi, guidée par la découverte, elle en est venue durant un week-end à envoyer un mail à son formateur :

« J'ai envoyé un message à [notre formateur] dans la semaine sans le vouloir ! [Riant] Je sais pas comment j'ai fait mon compte ! J'ai demandé : "[X], comment vas-tu ?" ... Comme ça, c'est venu tout seul. Sans faute. C'est la première fois que je fais ça, parce que je savais jamais le faire. Il l'a reçu et je suis restée paf ! (...) J'étais étonnée ! »

Elle exprime par ailleurs vouloir s'entraîner sur l'outil informatique chez elle mais, comme évoqué précédemment, la question de l'ordinateur est prise dans un nœud de relations de pouvoir l'empêchant d'y accéder.

– Martine : « J'aimerais bien faire des choses, mais comme j'ai pas d'ordinateur et de tablette, c'est un peu dur. »

– *Tu aimerais bien apprendre à faire quoi ?*

– Martine : « Ben... m'exercer là-dessus, m'entraîner. Mais j'en ai pas. Euh... Il n'y en a qu'un, qu'un ordinateur. Mon mari va souvent dessus ou bien mon petit-fils le week-end, mais... [soupirant] je sais pas le faire, aller dessus. (...) [Et] je m'en sors mais c'est pas encore ça, 'faut le temps, quoi. Si [insistant] j'en avais un pour moi... [S'exprime en serrant les dents] Mais ça sert à rien d'essayer, l'autre [son avocate], elle voudra pas ! Je suis coincée ! Ça m'énerve ! Elle veut pas m'en acheter un ! Et je sais pas comment faire ! (...) »

– (...) *Et comme ça, ce que vous faites en formation...* –

– Martine : « Ben oui, je le ferais là-bas, chez moi, quoi. »

V. Pistes de réflexion et perspectives de recherche

Les résultats étayés peuvent nous amener à esquisser différents types de perspectives pour nous saisir des enjeux relevés. Nous les diviserons ici en deux catégories : celles propres aux temps de formation en soi et celles propres aux pistes de recherche ultérieures débordant le cadre du numérique.

1) Des boussoles pour le numérique en formation

Un ensemble d'enjeux peut être avancé à l'égard de l'utilisation d'outils numériques en formation. Nous en retiendrons un nombre limité, cinq, et concernant essentiellement les tendances pédagogiques déployées par Lire et Écrire.

Tout d'abord, sur un échantillon restreint, on peut observer que l'intérêt au numérique varie fortement parmi les enquêtés dans ses transpositions à l'espace privé. Un objectif conséquent de la formation d'alphabétisation intégrant du numérique consisterait à faire apparaître ce qui émerge comme destination d'intérêt – objet d'investissement – dans l'utilisation du numérique. Ceci dans l'idée de favoriser la transposition et l'émulation des pratiques depuis la formation vers la sphère privée. Cela intègre le travail à mener à la fois sur base des souhaits et attentes mais aussi concernant les enjeux émergeant des dimensions émancipatrices que recouvrent les gains d'autonomie, de légitimité et de résistance aux relations de pouvoir. Ces dimensions émancipatrices peuvent, en outre, permettre de verbaliser d'autres attentes, sous-jacentes et dont les conditions de dicibilité peuvent être peu réunies. Travailler à partir des intérêts identifiés chez les apprenants pourrait permettre de faire fructifier leur appétence aux apprentissages numériques et, par là, de renforcer la transposition de pratiques vers les usages de la vie privée.

Cette prémisse de fructification de l'appétence aux pratiques numériques peut également s'appuyer sur un autre aspect, sous-estimé dans l'opinion publique³⁹, qu'est l'accompagnement. La formation sur du long terme – continue – constitue un pilier fondamental pour entretenir le suivi et favoriser une relation de confiance avec l'outil technique et les manipulations connectées en soi. À cet effet, des sources plus structurelles devraient permettre les financements nécessaires.

Par ailleurs, comme pour tout autre objet culturel, les tendances à la connaissance et l'appropriation varient selon les individus. Cela peut donner lieu à des rapports sociaux de domination qui discréditent les savoirs vus comme moins légitimes. Il apparaît à ce titre important de veiller que les tendances à la domination culturelle ne se reproduisent pas à l'intérieur des groupes de formation en raison du rapport entretenu avec le numérique.

Ensuite, dans le chapitre consacré aux usages numériques, nous avons pu voir que l'utilisation des divers supports et interfaces conduit des apprenants à des formes de lectures et de passages par la forme écrite. En termes d'estime de soi, il semble opportun de valoriser durant les temps de formation ces modes de lecture et d'écriture. Cela revient à mettre des mots sur des pratiques peu considérées voire peu pensées comme effectives par les premiers concernés. De ce fait, on sensibilise également sur l'importance du pas de côté à effectuer par rapport à la lecture et l'écriture avec « un grand L et un grand E », aux rapports à la forme scripturale perçus comme légitimes. En posant ces pratiques au centre de la discussion et de la valorisation, elles vivent une forme d'« objectivation » (Lahire, 1993). De cette manière, elles deviennent un objet pouvant être retourné et observé sous ses différentes coutures, il existe en soi et gagne en raison d'être.

³⁹ À en juger par le budget limité réservé à l'accompagnement dans la mesure « Coup de Pouce Digital » ainsi que, plus généralement, par la perception des usages numériques conventionnels comme étant une faculté allant de soi.

Enfin, au vu des résultats découlant des « intérêts sociaux », il semble pertinent d'établir un lien avec les possibilités qu'entrouvre l'utilisation du cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire. Ainsi, différentes aptitudes répertoriées et définies dans les « Balises pour l'alphabétisation populaire » (Audemar & Stercq, 2017) semblent pouvoir constituer des « clés d'émancipation » (Duchesne, 2021) dans leurs transpositions aux pratiques numériques. L'expérience de l'autonomie, de la légitimité et de la résistance à des lignes de pouvoir et de domination représente des formes de reconnaissance et cela appelle à une stimulation par le déclenchement – ou le renforcement – d'aptitudes à travers le processus de formation. À ce titre, on peut estimer que la formation au numérique favorise le développement de facultés de compréhension et d'action, renfermant chacune des profits sociaux s'opposant à des rapports de domination. L'acquisition de savoir-faire numériques peut ainsi œuvrer, à une échelle micro, individuelle, à la « transformation de situations » (Audemar & Stercq, 2017, p.98), à l'instar de l'aisance et de l'appropriation vis-à-vis d'un plus grand répertoire de pratiques numériques. De cette façon, il apparaît davantage plausible (ibid., p.98) :

- De « s'autoriser – oser (re)trouver le pouvoir de : prendre des risques ; de sortir du silence ; de s'affranchir de sa situation d'analphabétisme ; d'affronter le changement ; de résister »,
- De « réfléchir – questionner – chercher : par le fait de développer la liberté de pensée et la pensée critique ; de se poser des questions et mettre en question ; de développer des attitudes et démarches d'analyse critique ; de mobiliser, en situation, l'ensemble des processus mentaux »,
- De « se situer, c'est-à-dire : s'estimer et se faire confiance ; se situer dans sa propre histoire, dans celle de sa famille et dans celle du monde, situer sa situation personnelle dans un contexte plus vaste, analyser ses relations et rapports de pouvoir entre soi et les autres, soi et le monde ; se situer dans les divers espaces signifiants, dont la formation ; situer ses connaissances et ses apprentissages ; évaluer les effets de ses apprentissages, identifier ce qui les freine et ce qui les facilite ».

2) Pistes générales d'investigation

Transversaux à un ensemble de pratiques et rapports sociaux de la vie courante, les usages liés au numérique mis en lumière dans cette étude ont permis de faire apparaître d'autres situations impliquant des personnes en difficulté de lecture et d'écriture et par rapport auxquelles il semblerait judicieux de mener ou de réactualiser un travail de recherche. Nous en retiendrons minimum quatre.

Les rapports sociaux de genre vécus au quotidien par les apprenants, et plus particulièrement les apprenantes, pourraient faire l'objet d'une investigation. Il serait, par exemple, question d'étudier leur impact sur l'estime de soi, sur les possibilités effectives de produire des pratiques de lecture et d'écriture et sur les ouvertures émancipatrices – ou non – que procurerait la venue en formation d'alphabétisation. Cela sous-tend également l'éventualité d'un « enfermement domestique » auquel la formation répondrait d'une manière ou d'une autre.

Nous avons vu au cours de l'étude que le noyau familial devait être pris en compte comme indicateur dans la relation avec le numérique. Plus largement, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les pratiques et savoirs des enfants, adultes ou non, impactent les manières de leurs parents inscrits en alphabétisation à se saisir d'un ensemble de biens et pratiques culturels. Cela engagerait notamment les ressorts à travers lesquels les parents trouvent chez eux de la légitimité culturelle.

Ensuite, il serait fructueux de se pencher plus en avant sur le rapport qu'entretiennent les apprenants avec les institutions publiques et d'intérêt général, au-delà de la question de leur dématérialisation. La relation avec ces institutions passe par des formes de sens pratique, des « schèmes de perception,

d'appréciation et d'action » (Bourdieu, 2003, p.200) envers son environnement institutionnel qu'il s'avérerait pertinent d'investiguer. Cela débouche a minima sur les enjeux liés aux types de recours et de non-recours, au rapport et à la perception du rapport avec les agents administratifs ou encore au degré de confiance, voire de méfiance ou de défiance, développé à l'égard des institutions.

Enfin, comme Bernard Lahire le souligne à l'égard des populations peu scolarisées (1993), dans un souci de meilleure connaissance, et donc de compréhension, du public en alphabétisation, il pourrait être souhaitable d'enquêter sur leurs pratiques de lecture et d'écriture déployées au cours de leur quotidien. Les formes d'écriture et de lecture populaire seraient-elles les mêmes que celles décrites par Bernard Lahire ? Le genre produit-il le même type d'impact dans les pratiques que celui observé par le sociologue lyonnais ? Quels rapports à la forme scripturale retrouvons-nous pour les apprenants occupant un emploi ? À titre non-exhaustif, ces questions permettent d'illustrer le genre d'orientation que pourrait prendre ce type de recherche.

VI. Conclusion

À la lumière de l'ensemble des résultats développés au cours de ce travail, nous pouvons revenir sur un ensemble d'éléments à prendre en compte pour tirer notre conclusion. Nous réinsisterons en premier lieu sur le fait qu'ils doivent permettre d'étoffer la réflexion en s'appuyant sur les thématiques et sous-thématiques définies ici. Il s'agit de cas relativement approfondis dans la plupart des thématiques et donnant à penser au-delà de l'échantillon retenu mais nous ne pouvons généraliser les résultats de façon homogène à la totalité des apprenants en alphabétisation voire, de façon plus imprudente, aux personnes « en situation d'illettrisme » dans leur ensemble.

Tout d'abord, peu de grandes différences apparaissent entre les apprenants suivant une formation au numérique et ceux n'en suivant pas. On tend, à ce titre, à retrouver les deux types d'enquêtés dans un nombre important de thématiques communes. Si l'échantillon n'est pas suffisamment large que pour en tirer des conclusions globalisantes, il semble néanmoins en ressortir que la formation au numérique procure une plus grande confiance en soi si l'on se réfère notamment aux propos de Tommaso et Maria faisant preuve de peu d'assurance à l'égard de l'ordinateur.

À présent, si l'on revient aux cinq hypothèses formulées en page 2, il nous faut les nuancer ainsi que les approfondir.

Ainsi, le « contournement de l'écrit » évoqué (Pasquier, 2018, 2020) est bien effectif mais il n'est toutefois pas total comme nous pourrions nous arrêter à le penser car on peut aussi retrouver chez certains des « micro » pratiques de lecture et d'écriture, des volontés de se confronter à un rapport à l'écrit, des « pratiques d'écriture populaires » et domestiques (Lahire, 1993), des mises en condition d'exercice comme peut, par exemple, l'engendrer l'utilisation de logiciels de traitement de texte. L'écrit n'est cependant pas le seul frein pouvant émerger. Dans la majorité des cas, une limitation de la pratique apparaît également en raison de la faible familiarité avec la technique elle-même. La crainte de commettre des erreurs ou d'abîmer le matériel survient également.

Ensuite, concernant la formation à distance, aucun ne semble en effet avoir développé de sympathie pour cette modalité d'apprentissage. Si la coupure avec la cohésion de groupe fait effectivement partie de l'équation, on a pu voir que ce qui ressortait de façon prégnante était l'impossibilité à pouvoir s'investir pleinement dans la formation lorsque des fragments d'autres espaces de vie viennent s'y immiscer. Alors que la formation en présentiel contribue à lutter contre l'enfermement domestique pour certaines, le distanciel vient renforcer celui-ci et accentuer l'isolement social pouvant être vécu. À nouveau, surviennent les difficultés techniques comme facteur d'empêchement à utiliser les TIC librement et donc à suivre de manière sereine la formation.

Sur le plan de la formation au numérique, il ne s'agit pas tant d'un intérêt pour « la modernité » en tant que telle, donc en quelque sorte du numérique pour le numérique, que de la dimension utilitaire que celui-ci peut recouvrir. C'est-à-dire aux aspects de la vie quotidienne auxquels il permet d'accéder, à l'instar des droits sociaux. C'est essentiellement aussi autour de ces aspects utilitaires que viennent se cristalliser les attentes et souhaits d'apprentissages. Parallèlement, la posture d'accompagnement du formateur en ressort comme un impondérable dans l'apprentissage à cet ensemble de démarches.

Nous avons pu observer également qu'un certain nombre de profits sociaux, d'avantages sociaux, pouvaient être retirés d'une connaissance plus avancée de l'utilisation du numérique. Comme supposé, on y entrevoit la possibilité de ne plus dépendre de tiers mais on y distingue aussi d'autres fenêtres d'émancipation. Avec la reconnaissance en toile de fond, la possibilité de gagner à la fois en autonomie, et, par là, en respectabilité et en estime sociale concourt à être davantage légitimé dans

les différents espaces de vie traversés. Sur le plan domestique, ces savoirs numériques s'avèrent centraux pour les femmes car ils permettraient de se faire valoir et de déjouer des rapports sociaux de domination les dépréciant et les disqualifiant d'un ensemble d'activités.

Enfin, l'utilisation d'outils et interfaces numériques augmente à la suite de la formation mais pas sensiblement pour tous les enquêtés. Cette dimension constitue en effet le corollaire des éléments développés auparavant. On y retrouve à la fois une reproduction d'exercices, un transfert de pratiques dans la vie privée mais aussi, pour certains, une absence d'accroissement de l'utilisation des TIC – principalement de l'ordinateur – une fois de retour chez eux.

Ainsi, pour répondre à présent à la question « Comment se formule l'intérêt d'apprenants en alphabétisation à l'utilisation du numérique en formation ? », nous pouvons repartir des trois types d'intérêt développés au début de la recherche⁴⁰.

Sur le plan subjectif, voire perceptif, nous avons pu relever que leur intérêt s'opposait au suivi de la formation à distance mais tous – dont ceux ne suivant pas encore de formation aux TIC – en nourrissent un important pour l'apprentissage aux démarches numériques en présence de leur formateur.

Sur le plan des avantages sociaux pouvant être retirés, nous avons pu constater que l'apprentissage au numérique constituait un potentiel de leviers favorisant une forme d'intégration et de valorisation dans de multiples configurations sociales. Bien plus que des avantages de rapidité, de simplicité, d'économie de déplacement et de temps, etc., c'est essentiellement sur la possibilité d'être légitimé au même titre que « tout le monde » que vient se placer l'intérêt social à acquérir de l'aisance dans l'utilisation du numérique.

Enfin, sur le plan de l'appétence par la socialisation à ces nouvelles pratiques numériques via la formation, l'éventualité de « se prendre au jeu » et donc d'accroître davantage ses connaissances et pratiques mais aussi, en outre, ses avantages sociaux, varie sensiblement selon les enquêtés. La possibilité de pratiquer à nouveau chez soi rencontre notamment pour conditions les incitants sociaux – l'entourage –, l'équipement matériel et la connexion internet permis par des facilités financières. La confiance en soi – qu'Axel Honneth désigne comme résultat d'une socialisation primaire favorable – peut probablement alors être renforcée par les incitants sociaux que représente l'entourage proche.

Pour conclure, compte tenu des situations de domination et de mise au ban que connaissent les personnes enquêtées dans leur rapport au numérique, on a vu que l'alphabétisation populaire pouvait avoir tout son rôle à jouer dans la plus grande familiarisation des apprenants avec le numérique. Cependant, cette dimension comporte aussi des implications politiques. D'une part, on remarque que le financement de matériel informatique est loin d'être suffisant pour procurer de l'aisance et pallier toutes les difficultés éprouvées dans la relation avec le numérique. Parmi d'autres indicateurs, l'accompagnement s'avère a minima tout aussi important. D'autre part, il est essentiel de pointer que ces difficultés relèvent au préalable de mises en difficulté causées par des situations de précarité, par des situations d'illettrisme, par la dématérialisation croissante, etc. Gageons que ces causes non-exhaustives franchiront le seuil des décideurs politiques afin d'œuvrer à la respectabilité et l'estime sociale de chacun, à la reconnaissance de tous.

⁴⁰ Voir page 12.

VI. Bibliographie

Amossé, T., Bernard, L., Cartier, M., Lechien, M-H, & Siblot, Y. (2020). Une exploration des classes populaires à partir de leurs fractions médianes. Dans Olivier Masclat & al. (Dir.), *Être comme tout le monde* (pp. 43-80). Paris : Éditions Raisons d'Agir.

Arborio, A-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.

Audemar, A., & Stercq, C. (coord.) (2017). *Balises pour l'alphabétisation populaire. Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire*. En ligne sur https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabétisation_populaire.pdf.

Beaudouin, V. (2002). De la publication à la conversation – Lecture et écriture électroniques. *Réseaux*, 116(6), 199-225. En ligne sur <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2002-6-page-199.htm>.

Boullier, D. (2019 [2016]). *Sociologie du numérique*. Paris : Armand Colin.

Bourdieu, P. (2002 [1984]). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (2015 [1993]). *La misère du monde*. Paris : Le Seuil.

Bourdieu, P. (2014 [1994]). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.

Bourdieu, P. (2003 [1997]). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.

Bourgeois, E., Denghien, S., & Lemaire, B. (2021). *Alphabétisation d'adultes. Se former, se transformer*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Brotcorne, P. & Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet : Comment réduire ces inégalités ? *Les Cahiers du numérique*, 5, 45-68. En ligne sur <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1-page-45.htm>.

Brotcorne, P., & Mariën, I. (2020). Baromètre de l'inclusion numérique – 2020. En ligne sur https://www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2020/2020_08_24_CF.

Brotcorne, P., Bonnetier, C., & Vendramin, P. (2021). La mise en œuvre d'une numérisation impensée dans des services d'intérêt général. *SociologieS*. DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.16172>.

Duchesne, J., & Van Neck, S. (2021). *Sortir du cadre, rentrer dans l'écran ? Pratiques numériques et recherche de justesse professionnelle en alphabétisation populaire*. Lire et Écrire Wallonie. En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Sortir-du-cadre-rentre-dans-l-ecran>.

Duchesne, J. (2022a). *Le numérique dans mon salon*. En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Le-numerique-dans-mon-salon>.

Duchesne, J. (2022b). *Dédale dans les revers du « tout numérique »*. En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Dedale-dans-les-revers-du-tout-numerique>.

Galvan Castaño, I. (2019). *Adultes en difficulté avec l'écrit et nouvelles technologies : quel accès et quels usages ?* En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Adultes-en-difficulte-avec-l-ecrit-et-nouvelles-technologies-quel-acces-et>.

Galvan Castaño, I. (2020). *Se former en alphabétisation pendant le confinement : preuve de créativité, preuve de fracture numérique*. <https://lire-et-ecrire.be/Se-former-en-alphabetisation-pendant-le-confinement>.

Galvan Castaño, I. (2022). *Les personnes analphabètes à l'épreuve de la dématérialisation des services d'intérêt général*. Lire et Écrire Bruxelles. En ligne <https://lire-et-ecrire.be/Les-personnes-analphabetes-a-l-epreuve-de-la-dematerialisation-des-services-d>.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de minuit.

Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*, 88(1), 67-74. DOI : <https://doi.org/10.3917/commu.088.0067>

- Granjon, F. (2022a). *Classes populaires et usages de l'informatique connectée. Des inégalités sociales–numériques*. Paris : Presses des Mines.
- Granjon, F. (2022b). Inégalités sociales, dispositions et usages du numérique. *Éducation et sociétés*, 47(1), 81-97. DOI : <https://doi.org/10.3917/es.047.0081>.
- Honneth, A. (2000 [1992]). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions Le Cerf.
- Interfédération des CISP. (2022). *Mesure « Coup de Pouce Digital ». Rapport final d'évaluation*. En ligne sur https://www.interfed.be/wp-content/uploads/2022/03/CDPD_Rapport-devaluation_220224_VFin.pdf.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 100, 487-521. DOI : <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>.
- Kauffmann, J-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kellner, C., Massou, L., & Morelli, P. (2010). Des usages limités des TIC chez des professionnels de l'Éducation et du conseil dans le social. *Questions de communication*, 18, 89-112. DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.415>
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Armand Colin.
- Laloy, D. (2011). L'articulation des temps sociaux comme enjeu central chez les professionnels du social. *Pensée plurielle*, 26, 53-64. DOI : <https://doi.org/10.3917/pp.026.0053>.
- Lambert, A. (2016). Échapper à l'enfermement domestique. Travail des femmes et luttes de classement en lotissement pavillonnaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 215, 56-71. DOI : <https://doi.org/10.3917/arss.215.0056>.
- Leroy, A. (2019). *Quel accès aux TIC pour les personnes peu scolarisée en Belgique ?* En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Quel-acces-aux-TIC-pour-les-personnes-peu-scolarisees-en-Belgique>.
- Masclat, O. (2018). « C'est mon moment ». Le temps pour soi des ouvrières et des employées. *Travail, genre et sociétés*, 39(1). 101-119. DOI : <https://doi.org/10.3917/tgs.039.0101>.
- Masclat, O., Amossé, T., Bernard, L., Cartier, M., Lechien, M-H., Schwartz, O., & Siblot, Y. (Dir.) (2020). *Être comme tout le monde. Employées et ouvriers dans la France contemporaine*. Paris : Éditions Raisons d'agir.
- Mauger, G., & F. Poliak, C. (1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123, 3-24. DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1998.3252>.
- Mauger, G. (2013). 16. Bourdieu et les classes populaires. L'ambivalence des cultures dominées. Dans : Philippe Coulangeon (Éd.), *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu* (pp. 243-254). Paris : La Découverte. DOI : <https://doi.org/10.3917/dec.coula.2013.01.0243>
- Mauger, G. (2020). Le numérique : une révolution dans les pratiques de lecture ?. *Biens symboliques/ Symbolic Goods*, 7. En ligne sur <https://journals.openedition.org/bssg/480>. DOI : <https://doi.org/10.4000/bssg.480>.
- Molina, Y., & Sorin, F. (2019). *Les usages numériques dans l'accompagnement social et éducatif*. En ligne sur http://sante-social.ac-amiens.fr/IMG/pdf/usages-numeriques-accompagnement-social_rapport-crts-bzh_mars2019.pdf.
- Pasquier, D. (2018). *L'internet des familles modestes. Enquête dans la France rurale*. Paris : Presses des Mines.
- Pasquier, D. (2020). Une enquête sur les pratiques numériques en milieu populaire. *Journal de l'alpha*, 218, 50-61. En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-218-L-alpha-a-l-ere-du-numerique>.
- Pasquier, D. (2022). Le numérique à l'épreuve des fractures sociales. *Informations sociales*, 205(1), 14-20. DOI : <https://doi.org/10.3917/inso.205.014>.

Plantard, P. (2019). La dimension territoriale de l'exclusion numérique : l'exemple Breton. In François Sorin, *Accès aux droits sociaux et lutte contre le non-recours dans un contexte de dématérialisation* (pp. 38-42). En ligne sur https://www.askoria.eu/images/PDF-Actualites/Acces-aux-droits_Rapport_Accompagnement-scientifique_LABAcces_ASKORIA_mars2019.pdf.

Plantard, P. (2021). Numérique et travail social : entre normes et médiation. *Informations sociales*, 202, 44-53. DOI : <https://doi.org/10.3917/inso.202.0044>.

Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société de savoir. *Annales des télécommunications*, 57(3-4), 180-189.

Schwartz, O. (2011). *Peut-on parler des classes populaires ?* En ligne sur <https://laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>.

Sorin, F. (coord.). (2019). *Accès aux droits sociaux et lutte contre le non-recours dans un contexte de dématérialisation – Rapport d'accompagnement scientifique du projet #LABAcces*.

En ligne sur https://www.askoria.eu/images/PDF-Actualites/Acces-aux-droits_Rapport_Accompagnement-scientifique_LABAcces_ASKORIA_mars2019.pdf

Van Neck, S. (2022). *La « fracture numérique », un système de (dé)classement qui vous veut du bien. Quelques considérations critiques sur une notion au centre des préoccupations*. En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/La-fracture-numerique-un-systeme-de-de-classement-qui-vous-veut-du-bien>.

Vitali-Rosati, M. (2014). Chapitre 4. Pour une définition du « numérique ». Dans Marcello Vitali-Rosati & Michael E. Sinatra, *Pratiques de l'édition numérique* (pp. 63-75). Montréal : Presses de l'université de Montréal. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pum.306>.

VII. Annexes

Annexe I – Guide d’entretien pour les apprenants « en formation au numérique »

Mise en contexte

- 1) Depuis combien de temps es-tu à Lire et Écrire ? Pourquoi y es-tu venu-e ?
- 2) Est-ce que tu es allé-e à l’école ? Si oui, jusqu’en quelle année ?
- 3) C’est quoi pour toi l’informatique/ les nouvelles technologies ?
Est-ce que ça te sert dans ta vie quotidienne ?
- 4) Est-ce que tu as un smartphone / tablette ?
Est-ce que tu as un ordinateur à la maison ? Oui : il fonctionne bien ?
Qui utilise le plus souvent l’ordinateur chez toi ?
Est-ce que tu as une connexion internet à la maison ? Oui : une bonne connexion ?

TIC en formation

- 5) Quand tu as passé le pas de la porte de LEE, avais-tu des attentes par rapport à l’apprentissage du « numérique », de l’informatique ?
- 6) Est-ce que vous utilisez des ordinateurs en formation ?
Oui :
 - Comment ça se passe ?
 - Qu’est-ce que vous apprenez ?
 - Tu as besoin d’un accompagnement ? Pourquoi ?
 - Tu trouves ça intéressant ?
 - Qu’est-ce qui te plaît ?
 - Est-ce qu’il y a des choses qui te plaisent moins ?
 - Il y a des choses que tu souhaiterais apprendre à faire, dans l’idéal ?
- 7) Est-ce que vous utilisez d’autres outils technologiques en formation ?
 - Lesquels ? Qu’est-ce que vous en faites ?
- 8) Qu’est-ce que tu penses de la formation à distance ?
 - Qu’est-ce que vous avez fait exactement ?
 - Il y a des choses que tu as bien aimées ?
 - As-tu découvert des sites, des petits trucs intéressants pour toi que tu utilises actuellement ?
- 9) Est-ce que tu en as retiré quelque chose de positif ?
 - As-tu eu l’impression de mieux te débrouiller face au numérique après le suivi de la formation à distance ?
 - Et avec l’apprentissage de l’écriture et de la lecture ?
- 10) Est-ce que tu vois l’informatique autrement depuis que vous l’utilisez en formation ?

11) Est-ce que l'utilisation d'outils technologiques en formation t'a amené à en utiliser davantage dans ton quotidien ?

Usages personnels

12) Est-ce que tu utilises des supports technologiques chez toi (ordi, smartphone, tablette...) ?

13) Qu'est-ce que tu en fais ?

- Est-ce que tu vas sur des sites internet ? Avec quel support (ordi, smartphone, tablette...) ?
- Communiques-tu sur les réseaux sociaux (Facebook...) ?
- Est-ce que tu utilises le PC sans aller sur internet ?

14) As-tu une adresse mail ? Pour quelle utilisation ?

15) Est-ce que tu utilises les TIC pour t'aider dans ton apprentissage de la langue / de la lecture et de l'écriture (traducteur, vidéos, exercices...) ?

16) Est-ce que tu utilises ces supports pour lire ? Si oui, lire quoi ?

17) Est-ce que tu utilises ces supports pour écrire ? Si oui, pour écrire quoi ?

18) Est-ce que tu travailles/ as travaillé ?

- Oui ? Dans quoi ?
- Est-ce que tu dois/as dû utiliser des écrans ou des PC à ton travail ?
- De quelle manière ?
- Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu trouves ça intéressant, tu y prends du plaisir ?

19) Tiens, et comment as-tu appris à utiliser le smartphone (seul-e, accompagné-e) ?

20) Est-ce que tu as des craintes par rapport à l'outil informatique et aux TIC en général ? Des choses que tu ne souhaites pas faire ? Pourquoi ?

Annexe II – Guide d’entretien pour les apprenants n’étant pas « en formation au numérique »

Mise en contexte

- 1) Depuis combien de temps es-tu à Lire et Écrire ? Pourquoi y es-tu venu-e ?
- 2) Est-ce que tu es allé-e à l’école ? Si oui, jusqu’en quelle année ?
- 3) C’est quoi pour toi l’informatique/ les nouvelles technologies ?
Est-ce que ça te sert dans ta vie quotidienne ?
- 4) Est-ce que tu as un smartphone / tablette ?
Est-ce que tu as un ordinateur à la maison ? Oui : il fonctionne bien ?
Qui utilise le plus souvent l’ordinateur chez toi ?
Est-ce que tu as une connexion internet à la maison ? Oui : une bonne connexion ?

TIC en formation

- 5) Quand tu as passé le pas de la porte de LEE, avais-tu des attentes par rapport à l’apprentissage du « numérique », de l’informatique ?
- 6) Est-ce que vous utilisez des ordinateurs en formation ?
Non :
 - Est-ce que tu le souhaiterais ?
 - Qu’est-ce que tu souhaiterais apprendre ?
 - Il y a des choses qui t’intéresseraient moins ?
 - Tu penses que tu aurais besoin d’être accompagné, aidé ? Pourquoi ?
- 7) Qu’est-ce que tu penses de la formation à distance ?
 - Qu’est-ce que vous avez fait exactement ?
 - Il y a des choses que tu as bien aimées ?
 - As-tu découvert des sites, des petits trucs intéressants pour toi que tu utilises actuellement ?
- 8) Est-ce que tu en as retiré quelque chose de positif ?
 - As-tu eu l’impression de mieux te débrouiller face au numérique après le suivi de la formation à distance ?
 - Et avec l’apprentissage de l’écriture et de la lecture ?

Usages personnels

- 9) Est-ce que tu utilises des supports technologiques chez toi (ordi, smartphone, tablette...) ?
- 10) Qu’est-ce que tu en fais ?
 - Est-ce que tu vas sur des sites internet ? Avec quel support (ordi, smartphone, tablette...) ?
 - Communiques-tu sur les réseaux sociaux (Facebook...) ?
 - Est-ce que tu utilises le PC sans aller sur internet ?
- 11) As-tu une adresse mail ? Pour quelle utilisation ?

- 12) Est-ce que tu utilises les TIC pour t'aider dans ton apprentissage de la langue / de la lecture et de l'écriture (traducteur, vidéos, exercices...) ?
- 13) Est-ce que tu utilises ces supports pour lire ? Si oui, lire quoi ?
- 14) Est-ce que tu utilises ces supports pour écrire ? Si oui, pour écrire quoi ?
- 15) Est-ce que tu travailles/ as travaillé ?
- Oui ? Dans quoi ?
 - Est-ce que tu dois/as dû utiliser des écrans ou des PC à ton travail ?
 - De quelle manière ?
 - Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu trouves ça intéressant, tu y prends du plaisir ?
- 16) Tiens, et comment as-tu appris à utiliser le smartphone (seul-e, accompagné-e) ?
- 17) Est-ce que tu as des craintes par rapport à l'outil informatique et aux TIC en général ? Des choses que tu ne souhaites pas faire ? Pourquoi ?

Annexe III – Équipement numérique personnel des apprenants interviewés

	Ordinateur	Smartphone	Tablette	Imprimante	Connexion
Christophe	X	X	X	X	X
Aïssa	X	2 X	/	X	X
Colette	/	X	X	X	X
Laurent	X	/	/	X	X
Gérard	X	X	/	/	X
Martine	/	X	/	/	X
Jacqueline	/	X	/	/	Connexion coupée pour cause de difficultés financières
Maria	X	X	/	/	X
Tommaso	/	X	X	/	X
David	X	X	/	X	X